

REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas,
Línguas Africanas e Brasileiras



ISSN: 2764-1244

Vol.2, nº Especial, 2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

N659

Njinga & Sepé : Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. -
Ano 1, n. 1 (2021)- . - São Francisco do Conde, BA: Instituto de
Humanidades e Letras dos Malês, Unilab, 2021- .
v.

Editor: Alexandre António Timbane.

Co-editores: Denise Silva, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Kelly Priscila Lóddo
Cezar, Manuel da Silva Domingos e Maria Goreti Varela
Freire Silva.

ISSN 2764-1244.

1. Linguagem e cultura - Periódicos. I. Timbane, Alexandre António (Ed.).

BA/UF/BSCM

CDD 405

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos, CRB-5/1693



UNILAB

**Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira**

Reitor

Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora

Cláudia Ramos Carioca

Pró-Reitora de Extensão, Arte e Cultura

Fátima Maria Araújo Bertini

Pró-Reitoria de Graduação

Geranilde Costa e Silva

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

José Olavo da Silva Garantizado Júnior

Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais

Artemisa Candé Monteiro

Diretor de Tecnologia da Informação

Giancarlo Cardoso Vecchia

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras

Pedro Acosta Leyva

Diretora do Campus dos Malês-Bahia

Mírian Sumica Carneiro Reis

Editor-Chefe da Revista Njinga & Sepé

Alexandre António Timbane

Link: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/>

Editor-chefe

Alexandre António Timbane (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Coeditores

Denise Silva (Universidade Federal da Grande Dourados e Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural, Brasil-Línguas e cultura indígenas brasileiras)

Ezra Alberto Chambal Nhampoca (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique-Cultura e Línguas bantu)

Kelly Priscila Lóddo Cezar (Universidade Federal do Paraná, Brasil- Cultura e Línguas de Sinais)

Manuel da Silva Domingos (Universidade Agostinho Neto, Angola-Línguas e culturas africanas)

Maria Goreti Varela Freire Silva (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde-Crioulos de base lexical portuguesa)

Conselho Científico - Membros Honorários

Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará, ILC/PPGL- UFPA, Brasil)

Amália de Melo Lopes (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Angel Humberto Corbera Mori (Universidade de Campinas, Brasil)

Armindo Atelela Ngunga (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Auguste Moussirou Mouyama (Université Omar Bongo, Gabon)

Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)

Bento Siteo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Cristina Martins Fargetti (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Cristine Gorski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Eduardo de Almeida Navarro (Universidade de São Paulo, Brasil)

Elsa Pinto (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Eugenio Nkogo Ondó (Filósofo e escritor-Guiné-Equatorial/Espanha)

Eugeniusz Rzewuski (Universidade de Varsóvia, Polónia)

Francisco Topa (Universidade do Porto, Portugal)

Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Federico Villarreal, Perú)

Gilvan Müller de Oliveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Cátedra UNESCO, Brasil)

Habiba Naciri (Université Mohamed-V, Rabat-Agdal, Marrocos)

Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília, Brasil)

Hildizina Norberto Dias (Universidade Pedagógica de Moçambique)

Hugues Steve N. Koumba-Binza (University of the Western Cape, South Africa)

Isabel A. Santos (Universidade de Coimbra, Portugal)

João Kissunji Artur Alberto João (Ministério da Educação de Angola, Angola)

Luiz Carlos Cagliari (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Malcolm Coulthard (Aston University/UK & University of Birmingham, Inglaterra)

Marcia Maria Damaso Vieira (Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Margarida Maria Taddoni Petter (Universidade de São Paulo, Brasil)

Maulana Reza Adhitama (Centro de Línguas LEAVCO, Indonésia)

M'bare N'gom (The James H. Gilliam, Jr.College of Liberal Arts Morgan State University, USA)

Nada El Ahib (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nadia Tadlaoui (Université Mohamed-V Rabat-Agdal, Marrocos)

Nélia Maria Pedro Alexandre (Universidade de Lisboa-Portugal)

Paulo Alexandre Castelhão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)

Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)

Paul O'Neill (University Shiffeld, Inglaterra)

Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)

Peter Paul Wellfens Lorenzo (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Rosa Rodrigues (Universidade de Heideberg, Alemanha)

Rosane de Andrade Berlinck (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Ronice Müller de Quadros (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

Rosangela Morello (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)

Soulymane Bachir Diagne (Columbia University, USA)

Tânia Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Vanessa Teixeira de Freitas Nogueira (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorora'e, Timor Leste)

Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)

Conselho Científico/Conseil Scientifique/Consejo Científico/Scientific Council

Adriana Viana Postigo Paravisine (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil)

Afonso Teca (Universidade Agostinho Neto, Angola)

Alexander Yao Cobbinah (Universidade de São Paulo, Brasil)

Altaci Corrêa Rubim (Universidade de Brasília, Brasil)

Ana Karina Tavares Moreira (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Ananda Machado (Universidade Federal de Roraima, Brasil)

Andérbio Márcio Silva Martins (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)

Antônio Carlos Santana de Souza (Universidade de Estado de Mato Grosso, Brasil)

Artinésio Saguete Widnesse (Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique)

Artur Garcia Gonçalves (Universidade de Brasília, Brasil)

Arsène Elongo (Université Marien Ngouabi, Congo Brazzaville)

Augusto Rodrigues da Silva Júnior (Universidade de Brasília, Brasil)

Áurea Cavalcante Santana (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)

Basilele Malomalo (Univ.de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Bruno Okoudowa (École Creusot & Buffalo University, Canada)

Clara Eliaabeth Chávez Suazo (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Honduras)

Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)

Davi Borges de Albuquerque (Universidade Federal de Goiás, Brasil)

David Langa (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)

Dioney Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)

Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)

Eduardo David Ndombele (Instituto Superior de Ciências de Educação do Uige-Angola)

Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)

Eugène Tavares (Université Assane Seck de Ziguinchor, Senegal)

Felix Rondon Adugoenau (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)

Fernando Tavares (Centro de Estudos Africanos-UNILAB, Brasil)

Gabriel Barros Viana de oliveira (Universidade de Brasília, Brasil)

Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Habiba Naciri (Universidade Mohamed V- Rabat- Marrocos)

Hemerson Vargas Catão (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)

Henrique Orlando Mateus (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Hounnouvi Christian Coffi (Université de Nantes, Laboratoire CRINI, França)

Ilídio Enoque Alfredo Macaringue (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)

Inocente Luntadila Nlandu (Universidade Agostinho Neto, Angola)

Itamar Rodrigues Paulino (Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil)

Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouët-Boigny, Costa de Marfim)

João Muteteca Nauege (Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)

Jorge Kapitango (Universidade Agostinho Neto, Angola)

José Gil Vicente (Universidade Federal de Amazonas, Brasil)

Leonarda Jacinto José Maria Menezes (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)

Márcio Undolo (Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola)

Mateus Cruz Maciel de Carvalho (Inst. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP, Brasil)

Maxwell Gomes Miranda (Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil)

Nassima Moussaoui (Université Ali Lounici, BLIDA 2, Algérie)

Nelsa João Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Paulo Jeferson Pilar Araújo (Universidade Federal de Roraima, Brasil)

Priscila Alyne Sumaio Soares (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)

Rogério Matis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)

Rosalina Zamora Jorge (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Univ. de Integ. Internac. da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)
Salomé Nyambura (Kenyatta University, Kénia)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Sílvia Lucia Bigonjal Braggio (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Valéria Faria Cardoso (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil)
Wondwonssen Alemayehu Haile (University of Ethiopia)

Consultores ad hoc especializados/Pareceristas/Avaliadores

André Artur Dalama Tchipaco (Universidade Cuito Cuanavale, Angola)
Aurora Almeida de Miranda Leão (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)
Bernardo Sacanene (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
Bernardino Valente Calossa (Universidade Católica de Angola, Angola)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Clara Elizabeth Chavez Suazo (Universidade Pedagógica, Honduras)
Crisófia Langa da Camara (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)
Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
David Zefanias Chonane (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dinis Vador Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Euclides Victorino Silva Afonso (Universidade do Estado da Bahia, Brasil)
Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)
Fábio José de Abreu Moura (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Faustino Moma Tchipesse (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Fernando Rafael Chongo (Universidade Púnguè, Moçambique)
Fortunato Pedro Talani Diambo (Escola Pedagógica da Lunda-Norte/Universidade Lueji A'Nkonde, Angola)
Francisco Alerrandro da Silva Araújo (Universidade de Campinas, Brasil)
Gervásio Absolone Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Helânia Thomazine Porto (Universidade Estadual da Bahia, Brasil)
Hermínio Ernesto Nhantumbo (Escola Superior de Jornalismo, Moçambique)
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
Iara Aparecida Garcia (SRE-MG, Brasil)
Joaquim João Martinho (Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola)
Jonathan da Rocha Silva (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
José de Inocência Narciso Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)
Karina Mendes Nunes Viana (Universidade de Brasília, Brasil)
Karla Ferraz dos Anjos (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Letícia de Almeida Barbosa (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Lígia Scarpa Bensadon (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil)
Lúcia Maria Barbosa Lira (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)
Lucivânia Rodrigues da Silva (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)
Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique, Moçambique)
Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)
Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)
Mara Gonzalez Bezerra (Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil)
Marcelo Alexandre Teodoro (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)
Márcio Edu da Silva Undolo (Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela, Angola)
Maria Gessy Nunes de Souza (Colégio Maior Universitário de Madri-Espanha)
Mariana Eunice Alves de Almeida (Universidade Federal do ABC, Brasil)
Mary Ane De Souza (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Nelson Miguel Chimbili (Universidade Onze de Novembro em Cabinda, Angola.)
Norma Beatriz Reynoso (Instituto Pre-Universitário San Pablo- Tucumán, Argentina)

Pamela Tais Clein Capelin (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)
Ruan Sousa Diniz (Instituto INFNET/Instituto Idor, Brasil)
Sheila Perina de Souza (Universidade de São Paulo, Brasil)
Silas Fiorotti (Centro Universitário FMU, Brasil)
Sóstenes Valente Rego (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Thiago Evangelista Dos Santos (Universidade de Brasília, Brasil)
Vanúsia Amorim Pereira dos Santos (Instituto Federal de Alagoas, Brasil)
Wyclife Ong'eta Mose (Kenyatta University, Kenya)

Tradutores e Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras/Translators and Interpreters of African and Brazilian Languages/Traducteurs et interprètes de langues africaines et brésiliennes/Traductores e intérpretes de lenguas africanas y brasileñas

Ana Cristina Pereira da Silva (Sec.de Educação de São Francisco de Conde, Bahia, Brasil/Libras)
Andrea Carolina Bernal Mazacotte (Universidade Estadual Oeste do Paraná/Libras)
António Paulo Cuionja (Escola Superior Pedagógica de Bié, Língua Umbundu, Angola)
Cátia Manuel (Universidade Federal de Santa Catarina/ Crioulo)
Danilo da Silva Knapik (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Emídio Jeremias Jossué (Escola Superior Pedagógica de Bié/Língua Umbundu, Angola)
Ester Tembe (Hospital Central do Maputo, Língua Moçambicana de Sinais, Moçambique)
Eziom-Geber Emmanuel Gusmão Palmeira Limeira (Libras)
Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva (Sec. de Educação de São Francisco de Conde, BA, Libras)
Jéssica Gonçalves Honório (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Klicia de Araújo Campos (Universidade Federal do Paraná, Libras)
Laurindo Machado (francês, inglês/ Moçambique)
Marco Barone (Universidade Federal de Pernambuco/ Francês, inglês, /italiano/ Itália)
Moussa Diabate (Universidade de São Paulo, Université de Bamako, Mali)
Nuno Rodriguez Tchailoro (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Pansau Tamba (Universidade Pan-Africana/ crioulo, francês, inglês/ Camarões)
Paulo Henrique Pereira (Universidade Federal do Paraná/Libras)
Segunda Cá (Universidade Federal do Paraná/crioulo e francês/ Guiné-Bissau)
Wagner Silva Machado (Universidade Federal do Paraná, Libras)

Design de imagens e capa

Leonardo Fotchizes (UNILAB)
Alexandre Alejota Sapalo (UNILAB)

Logotipo da Revista

Anderson Nowogrodzki da Silva (UnB)

Instituições de apoio:



Indexação, base de dados e bibliotecas



Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras

Vol.2, nº Especial (2022): A educação na África lusófona e no Brasil: práticas, metodologias, métodos e gestão da educação

Sumário

Apresentação do Vol.2, nº Especial (2022): A educação na África lusófona e no Brasil: práticas, metodologias, métodos e gestão da educação, Alexandre António Timbane	1-15
---	------

Seção I: Artigos inéditos e traduções/interpretações

1.Ser professor: reflexão e análise sobre as propostas do plano estratégico do ensino superior moçambicano (2012-2020), Nharongue David Araújo, Evangelina Bonifácio	16-31
2.A evasão escolar versus as políticas e práticas educativas em escolas públicas de Santo Amaro (BA)-Brasil, Lucinea dos Santos	32-52
3.A família e a escola na gestão das dificuldades de aprendizagem no ensino primário em Chimoio/ Patricia Aunauyatile Cesário Akungondo, Lucinda Oliveira Paulino	53-75
4.Ensino da língua portuguesa em Angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de língua portuguesa da 10ª classe, Pedro Kiuma Da Silva, Gislene Lima Carvalho	76-93
5.Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique, Domingos Azarias Mindú, Jaime Álvaro Natércio Benedito Murambire	94-113
6.A formação pedagógica dos professores no Ensino Superior na Universidade Lúrio, Curso de Licenciatura em Psicologia Clínica no Regime Pós-Laboral, Maria Alice Luis	114-132
7.As competências éticas e deontológicas adquiridas pelos graduados dos Institutos de Formação de Professores: Estudo de uma Instituição de Formação de Professores Primários da cidade de Nampula, José da Cruz Muluta, Natália Helena da Fonseca Bolacha	133-151
8.Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino, Luísa Natéssia Marufo, Adérito Barbosa, Felipe André Angst	152-171
9.Processo de Ensino e Aprendizagem durante a vigência da Pandemia de Covid-19 em Moçambique-Maputo: Dificuldades, Experiências, Ensinaamentos e Desafios 2020 e 2021, José Cossa	172-189
10.O contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no Ensino Superior: Estudo de caso da Universidade Púnguê e Instituto Superior Politécnico de Manica em Moçambique, José Luís Dias, Adérito Barbosa	190-206
11.O conselho de escola como um órgão de gestão democrático da comunidade educativa na escola primária x da cidade da Beira, Cláudia José Vieira Nanhecua	207-225
12.O <i>feedback</i> na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos no ensino superior em Nampula, Manuel Sozinho, Mahomed Ibraimo Nazir, Louise Lima	226-244
13.Educação a distância no ensino superior em Moçambique: um contributo para o estado de arte de formação dos docentes, Lucinda Oliveira Paulino	245-254
14.A situação sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): perspectivas e desafios para o ensino de português em contexto triglossico, Eduardo David Ndombele, Evangelina Bonifácio..	255-269
15.Participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem na 6ª classe: Caso da EPC Z da cidade de Nampula, 2021-2022, João Nasseco, Mahomed Nazir Ibraimo	270-286
16.Educação e formação de Comunidades de Aprendizagem: análise de percepções no Colégio Pastoral da Igreja Presbiteriana de Moçambique, Fernando Rafael Chongo	287-308
17.Os temperamentos e sua caracterização no âmbito do processo de ensino aprendizagem, Fernando Cassinda Quissanga, Justino Cangue, André Artur Dalama Tchipaco	309-329
18.O conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola, Baltazar Nhangumbe, Mahomed Nazir Ibraimo	330-348
19.A educação sexual da mulher rural na região Sul de Moçambique e o direito à saúde, Florência Paulo Nhavege-Timbane	349-366
20.Nativos e Imigrantes Digitais, um olhar às Tecnologias de Informação e Comunicação: estudo de caso do Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique, José Luís Dias, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia, Amosse Jorge Gelo	367-382

21.As implicações da desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso escola primária Y, distrito de Gurué, Inácia Helena Langacitela Mungomane, Adérito Gomes Barbosa	383-397
22.Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros nas escolas: Caso no distrito de Mecubúri-Sede 2019-2021, Marchal Manufredo Chilimile	398-420
23.Contributo do currículo local na promoção de valores e saberes locais da comunidade, Américo Gabriel	421-438

Seção II: Entrevistas e resenhas de livros

24.Resenha “Ideopatuagramas: o (in)verso ético-estético do projeto literário” de Fausto Antônio, Ricardo Silva Ramos de Souza	439-445
25.Recensão Crítica da Obra “Os <i>Flagelados do Vento Leste</i> ”, de Manuel Lopes, de Manuel Lopes, Maria Helena Gonçalves Furtado	446-453
26.Resposta à resenha do livro <i>A linguagem rural da região de Major Porto, Município de Patos de Minas (MG): Uma visão linguístico-ecossistêmica</i> . Campinas: Editora Pontes, 2021, Hildo Honório do Couto	454-459

Seção III: Literatura, oratura e canções populares

27. Um exemplo de exploração de uma narrativa de expressão oral: Caso de <i>Ukama igasva, unodzadziwa ngo zviyito</i> (a irmandade é metade, completa-se com os actos) Joaquim João Razão, Osvaldo das Neves	460-470
28.A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura, Ana Lúcia dos Santos	471-495
29.A “África da cabeça aos pés”: a resistência da mulher moçambicana no livro de Noémia de Sousa, Sales Gama da Silva	496-515
30.Poesia e violência revolucionária no contexto da luta armada de libertação nacional angolana (1961-1974), Jeferson Sousa Santos	516-532

Seção V: Varia- Áreas afins

31.A violência doméstica contra as mulheres na Guiné-Bissau: análise crítica e social, Jailson Carlos Nanque	533-551
32.Descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola como influência das línguas bantu, Celestino Domingos Katala, João Domingos Pedro	552-570
33.O papel da religião no desenvolvimento do empreendedorismo em Moçambique, Domingos Carlos Batone	571-588
34.Estrutura e funcionalidade das famílias de baixa renda no contexto do empreendedorismo e educação profissional das mulheres caso das mulheres da cooperativa de crédito e vendedeiras de comida confeccionada de Waresta na Cidade de Nampula, Calisto Ângelo Tevere	589-604
35.O exercício da <i>accountability</i> democrática no contexto da governação local em Moçambique, Bernardino Essau Bilério	605-622
36.Os khoisan de Angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene, Leonardo Tuyenikumwe Pedro, Paulino Luís Mussili	623-643
37.Gestão de recursos humanos: uma abordagem sobre o contributo da remuneração na motivação dos colaboradores nas organizações, Jorge Manuel Xavier do Couto	644-659
38.Prática da mendicância, fatores e implicações psicológicas em idosos: Caso de estudo na província de Sofala – Beira, Lurdes João Jeque Vasco	660-681
39.Análise dos Fatores de Atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane: caso da Avenida de Moçambique: 2015 – 2019, Abílio José Mapilele, Rodrigues Nhiane Cumbane	682-699
40.Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira, Silvana da Silva Santana de Almeida, Alexandre Antônio Timbane	700-726

Apresentação do Vol.2, nº Especial (2022): A educação na África lusófona e no Brasil: práticas, metodologias, métodos e gestão da educação

A profissão 'professor(a)' sempre foi uma atividade desafiadora, mas também vista como 'nobre' em sociedades compromissadas com o futuro das gerações porque a educação não aponta para o passado, mas sim busca do presente forças para os desafios do futuro. O futuro de uma nação, de uma comunidade ou de uma etnia é depositada na educação com total confiança para que os conhecimentos sejam compartilhados com as novas gerações. É pela educação que se preparam gerações para enfrentar os desafios do presente. Ser professor é ser colaborador, um planejador das atividades que devem favorecer uma boa aprendizagem. O processo de ensino "é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções." (Libâneo, 2017, p.28).

O aluno não é uma tábua rasa, oca, vazia e sem conhecimentos porque ele está inserido, na comunidade ou ainda na família e adquire diversos conhecimentos que podem ser sistematizados em sala de aula. Com o advento das tecnologias muito bem conhecidas pela geração "Z" é possível desenvolver as "metodologias ativas de aprendizagem" que dão autonomia e responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem. Por isso, a sala de aula deve ser entendida como espaço da multiculturalidade (Timbane, 2020), de troca de conhecimentos, de discussão dos diversos problemas da sociedade, assim como da socialização.

O professor é um eterno aluno porque deve aprender à medida que orienta aprendizagem, valorizando as potencialidades dos seus alunos, dando-lhes autonomia defendida por Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ou ainda fazendo com que a educação seja uma prática da liberdade (Freire, 1967, 1992). Olhando a educação na perspectiva freiriana percebe-se que há muitos desafios que precisam de ser vencidos na nossa sociedade, se entendermos a educação como a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo (Nelson Mandela), na busca pela igualdade do oprimido e pela transformação social (Timbane e Luiz, 2021).

O volume 2, número Especial (2022), da Revista Njinga & Sepé levanta debates sobre a educação, buscando compreender os principais problemas que vão desde as metodologias de ensino, os métodos de ensino, a gestão educacional e os caminhos para uma educação mais próspera no Brasil e nos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP). Os textos publicados nesta edição debatem os desafios da união entre a família e a escola, apontam para a formação de professores, criticam a má gestão escolar, sugerem propostas para o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente refletindo os currículos locais e as condições infraestruturais das escolas. Para além disso, os textos chamam atenção para o abandono escolar (desistências escolar), as influências culturais sobre a rapariga que contribuem de certa maneira para as desigualdades sociais que observamos tanto na sociedades brasileiras e quanto nos PLAOP.

Os primeiros 23 textos desta edição dão enfoque aos estudos sobre a educação nas suas vertentes: metodologia, métodos e gestão. A 2ª parte da publicação apresenta três resenhas de livros, a 3ª parte é dedicada à literatura. São quatro artigos que debatem diversos temas literários. A última parte é dedicada a seção "Varia: áreas afins" que são artigos de diversas áreas do saber: Sociologia, Antropologia, Cultura, Línguas e Segurança Pública.

O primeiro texto é intitulado "ser professor-reflexão e análise sobre as propostas do plano estratégico do ensino superior moçambicano (2012-2020)", da autoria de Nharongue David Araújo e de Evangelina Bonifácio. O artigo analisa, ao longo de uma

década, qual o grau de cumprimento do plano estratégico do ensino superior (2012-2020), seus percalços e aponta caminhos para uma educação compromissada em Moçambique.

O **segundo texto**, da autoria de Lucinea dos Santos analisa a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Bahia, cidade de Santo Amaro buscando analisar as causas e as consequências da ausência de políticas educacionais fortes, assim como de práticas educativas que visam manter o aluno na escola em tempo integral e com incentivo para aprender.

A Patrícia Aunauryatile Cesário Akungondo e a Lucinda Oliveira Paulino (**texto 3**) pesquisaram sobre as relações entre a família e a escola na gestão das dificuldades no ensino primário na cidade de Chimoio, em Moçambique. A pesquisa conclui que os professores de língua portuguesa no ensino primária não estabelecem uma relação pedagógica com as crianças que apresentam a dificuldade de aprendizagem na leitura. Esta questão afasta o aluno e não motiva aprendizagem dos alunos.

A **quarta pesquisa**, da autoria de Pedro Kiuma da Silva e Gislene Lima Carvalho estuda as metodologias de ensino da língua portuguesa em Angola, a partir da experiência com estudantes do 10º ano. Este estudo conclui que o livro didático na escola angolano prioriza abordagem com base na gramática tradicional do português europeu e não leva em conta a realidade linguística dos alunos, sendo que o ensino de língua não deve ser pautada só em único viés, pois desse modo torna-se entrave para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no país.

Domingos Azarias Mindú e Jaime Álvaro Natércio Benedito Murambire (**5º texto**) apresentam um estudo sobre a formação contínua no desempenho profissional do professor primário numa escola da cidade de Montepuez em Moçambique. No estudo analisaram o contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor primário, o que reforça a ideia de que ensinar não se advinha, é necessário aprender a ensinar. Dos resultados extraíram que as atividades de leitura, de escrita e de cálculo são essenciais e precisam da preparação do professor com metodologias adequadas ao ensino.

A Maria Alice Luís nos apresenta uma pesquisa intitulada “A formação pedagógica dos professores no Ensino Superior na Universidade Lúrio, Curso de Licenciatura em Psicologia Clínica no Regime Pós-Laboral” (**6º artigo**). Nela, a investigadora realiza um estudo sobre a posição dos docentes do ensino superior face à necessidade de formação pedagógica dos docentes e levanta debates sobre metodologias adequadas ao ensino nos regimes laboral e pós-laboral focando para a qualidade de ensino em Moçambique.

O **sétimo artigo** de José da Cruz Muluta e da Natália Helena da Fonseca Bolacha analisa as competências éticas e deontológicas adquiridas pelos graduados nos Institutos de Formação de Professores que têm como substrato a indissociabilidade destas com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que os valores éticos e deontológicos são superficialmente transmitidos e parcialmente assimilados pelos formandos, havendo a necessidade de uma aproximação entre a dimensão pragmática e teleológica da profissão docente.

A “Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino” (**8º artigo**) é da autoria de Luísa Natéssia Marufo, de Adérito Barbosa e de Felipe André Angst. O texto faz uma reflexão em torno da temática da formação psicopedagógica dos professores do ensino superior em Moçambique e da qualidade de ensino, no campo da educação, tendo em conta a conjuntura social, económica e política em que o país se encontra, especialmente a globalização e constantes transformações tecnológicas que obrigam uma formação permanente do professor.

O **9º artigo**, da autoria de José Cossa avalia o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de Covid-19 em Maputo, a partir das experiências dos estudantes e professores no contexto das aulas *on-line* impostas nos anos 2020 e 2021. Da pesquisa

se conclui que as aulas *on-line* decorrentes do encerramento das escolas acarretam custos para todos os seus sujeitos envolvidos, em particular para os alunos e os professores, todavia, os seus prejuízos e consequências são mais severos para as camadas desfavorecidas. A pesquisa de Cossa, conclui chamando para a necessidade de se ampliar o debate ao nível nacional sobre as diretrizes e regulamentos próprios no concernente a lecionação virtual.

O **10º artigo** intitulado “o contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no ensino superior: estudo de caso da Universidade Púnguè e Instituto Superior Politécnico de Manica em Moçambique” é da autoria de José Luís Dias e de Adérito Barbosa. Nele se discute a relevância da supervisão pedagógica na instituição de ensino superior olhando para modelo institucionalizado por forma a que a supervisão apoio o trabalho docente. A pesquisa mostra que só há sucesso no processo de supervisão se existir colaboração entre o supervisor e o professor, onde a auto-reflexão é o elemento que permite ao professor e supervisor aprender um com o outro ao longo do processo.

O artigo da Cláudia José Vieira Nanhecua (**11º texto**) estuda o funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa. A pesquisa indica que a escola possui um conselho operativo, embora alguns critérios de seleção dos membros não tenham obedecido o prescrito no manual de apoio do conselho de escola. A existência do conselho é de salutar, mas que reforçar a tomada de decisões de forma conjunta que possam engrandecer a democracia na instituição.

O artigo “o *feedback* na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos no ensino superior em Nampula” (**texto 12º**) da autoria de Manuel Sozinho, Mahomed Ibraimo Nazir e de Louise Lima critica o modo como os professores praticam o *feedback* aos trabalhos académicos dos alunos na avaliação no ensino superior em Nampula, Moçambique. Os dados apontam o *feedback* serve para atribuir notas para o aluno e não é usado para avaliar o trabalho do professor nem dos conteúdos. A pesquisa critica ausência de anotações que justifiquem cada erro cometido pelo aluno.

A Lucinda Oliveira Paulino e o André Fernando Vahala desenvolveram uma pesquisa intitulada “Educação à distância no ensino superior: a função docente e seu impacto no processo de ensino- aprendizagem” (**texto 13**). Nele se discute sobre a prática e a adaptação dos métodos de educação formal que vão além do modelo tradicional de ensino presencial, pois requer a interação e mediação de informações, recursos das TIC e trabalho com equipes multidisciplinares para a elaboração dos cursos. A função docente e seu impacto no processo de ensino- aprendizagem em EaD visa apresentar a função dos professores/tutores em um modelo remoto, enfatizando a reflexão de suas práticas docentes na formação académica, profissional e pessoal dos alunos.

O artigo de Eduardo David Ndombele e da Evangelina Bonifácio fala da “situação sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): perspectivas e desafios para o ensino de português em contexto triglossico” (**texto 14**). O estudo apresenta a situação sociolinguística do Município de Maquela do Zombo situado no norte da Província do Uíge em Angola e pretendeu avaliar as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que as crianças desta região entram na escola com práticas discursivas de kikongo. Como resultado de pesquisa verificou-se que o fenómeno de contacto linguístico, em Maquela do Zombo é frequente e interfere nos usos da língua oficial e do ensino.

O João Nasseco e o Mahomed Nazir Ibraimo estudam a “Participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem na 6ª classe: Caso da EPC Z da cidade de Nampula, 2021-2022” (**texto 15**). Por meio de um estudo qualitativa e paradigma interpretativo, coletaram dados usando entrevista semiestruturada e a observação não participante e concluíram que a família presente na escola tem os seus filhos com sucesso escolar. No entanto, há especialistas que recomendam que o tempo

de estudo e 'Trabalho Para Casa' (atividade a ser feita em casa) seja feito em família, juntando mãe ou pai e irmãos, se os houver, todos centrados na aprendizagem.

O **texto 16º** tem como título a “Educação e Formação de Comunidades de Aprendizagem: análise de percepções no Colégio Pastoral da Igreja Presbiteriana de Moçambique” da autoria de Fernando Rafael Congo. O estudo analisa a influência da Igreja Presbiteriana de Moçambique no desenvolvimento da educação. A pesquisa concluiu que a Igreja Presbiteriana de Moçambique e suas intervenções sociais atuais, merece uma atenção pública por ser o berço dum sistema educativo que contribuiu significativamente no processo de construção do estado moçambicano.

Fernando Cassinda Quissanga, Justino Cangue e André Artur Dalama Tchipaco desenvolveram a pesquisa “Os temperamentos e sua caracterização no âmbito do processo de ensino-aprendizagem” (**texto 17º**) e caracterizaram os principais temperamentos que intervêm no processo de ensino aprendizagem em Angola, com vista a valorizar as particularidades psico-pedagógicas do estudante, para a partir deste ponto desenvolver as dimensões cognitiva, motivacional-afetiva e a reflexiva-reguladora, que muitas vezes não têm sido atendidas de maneira harmoniosa e integral. Os autores concluem defendendo que o temperamento Colérico é esteta, perfeccionista, prática, resoluta, forte, com a capacidade de interiorizar e expurgar o conhecimento apreendido.

O artigo “O conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola” (**artigo 18**) é da autoria de Baltazar Nhangumbe e de Mahomed Nazir Ibraimo. Nele se debate sobre as relações entre a comunidade e a escola bem como a sua relevância da criação de dispositivos que incentivam o envolvimento das comunidades na gestão escolar e que nestes dispositivos abre-se o espaço da participação dos vários intervenientes do processo educativo através da criação do Conselho de Escola que constitui um órgão executivo e o máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino.

O artigo “A educação sexual da mulher rural na região Sul de Moçambique e o direito à saúde” (**texto 19º**) da autoria da Florência Paulo Nhavenge-Timbane analisa a educação sexual da mulher em Moçambique buscando compreender as influências da cultura e da religião para as desigualdades de gênero entre homens e mulheres. A pesquisa conclui que a educação sexual deve iniciar na família, primeiro combatendo o tabu sobre o sexo para depois mostrar que a mulher deve ser independente e dona do seu corpo. A sexualidade da mulher deve ser respeitada e inserida na cultura moderna.

José Luís Dias, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia e Amosse Jorge Gelo (**texto 20**) analisam os nativos e imigrantes digitais, a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação no Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique. É uma pesquisa exploratória com abordagem quali-quantitativa sustentada pela pesquisa bibliográfica, que se baseou no inquérito por questionário para a recolha de dados que depois foram quantificados e interpretados a partir do método de análise de conteúdos. Conclui-se que os nativos dominam e navegam pela internet em busca de saberes, ao passo que imigrantes digitais ficam apegados aos métodos tradicionais de aprendizagem, ficando desconfortáveis em ambientes digitais.

O artigo da Inácia Helena Langacitela Mungomane e do Adérito Gomes Barbosa (**texto 21**) estuda “As implicações da desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso escola primária, distrito de Gurué”, pesquisa baseada em entrevista semiestruturada. Conclui-se que o casamento prematuro, gravidez indesejada retrocede os anseios dos adolescentes e frustra o interesse pelos estudos. A cultura do rito de passagem é um dos impulsionadores dessa problemática. A pesquisa chama atenção para a evasão escolar das meninas que culmina com as desigualdades sociais e económicas que registamos em Moçambique.

O texto “Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros nas escolas: Caso no distrito de Mecubúri-Sede 2019-2021” (**texto 22**) da

autoria de Marchal Manufredo Chilimile faz um exercício reflexivo sobre a avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros no distrito de Mecuburi-sede-Moçambique. O casamento prematuro é uma das piores formas de violência contra meninas moçambicanas. A pesquisa chama atenção para a sociedade para que a cultura não impeça o desenvolvimento das crianças, assim como a perpetuação das desigualdades de gênero.

A pesquisa “Contributo do currículo local na promoção de valores e saberes locais da comunidade” (**texto 23**) da autoria de Américo Gabriel analisa o currículo local como fonte primordial para a promoção de valores e saberes da comunidade. O texto debate o conceito do currículo local, descreve a forma como se elabora e implementa e por fim explica o contributo do mesmo na promoção de valores e saberes locais. A pesquisa defende que os valores e saberes locais na escola podem coexistir com os modernos porque não existe uma cultura superior à outra e que a cultura local carrega elementos da identidade.

O **texto 24** da autoria de Ricardo Silva Ramos de Souza, o **texto 25** de Maria Helena Gonçalves Furtado e o **texto 26** da autoria de Hildo Honório do Couto são resenhas de livros.

O **texto 27** da autoria de Joaquim João Razão e Osvaldo das Neves analisa uma narrativa de expressão oral: Caso de *Ukama igasva, unodzadziswa ngo zviyito* (a irmandade é metade, completa-se com os actos) e faz uma ligação entre os conceitos da narrativa de expressão oral e a sua função numa narrativa de expressão oral concreta. Os autores deixam claro que não pretendem abrir um debate sobre as grandes teorias que enrola o mundo da literatura no geral, mas sim, inspirar-se e fazer uso dos conceitos gerais e abordagens científicas para sustentar a demonstração e exploração de uma narrativa de expressão oral, escrita numa das línguas bantu de Moçambique.

A pesquisa “A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura” (**texto 28**) da autoria de Ana Lúcia dos Santos discute a relevância do ensino da literatura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras e o combate ao preconceito. A pesquisa analisa a construção de identidades críticas e inconformadas com as desigualdades. Conclui-se que se deve promover debates entre os alunos do ensino médio para que não façam exames apenas, mas também sejam cidadãos de respeito e respeitados pela sociedade e sem discriminação de qualquer tipo, lutando para uma sociedade mais humana.

O artigo “A África da cabeça aos pés: a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa” (**texto 29**) da autoria de Sales Gama da Silva busca analisar os poemas da obra *Sangue Negro* (2016), da escritora moçambicana Carolina Noémia Abranches de Sousa (Noémia de Sousa -1926-2002). Da pesquisa se conclui que Noémia de Sousa, nesse sentido, sendo “África de cabeça aos pés”, nos faz perceber o quanto seus escritos nos proporcionam um grande sentimento de nacionalidade e importante referência sobre a força da mulher moçambicana.

O artigo “Poesia e violência revolucionária no contexto da luta armada de libertação nacional angolana (1961-1974)” da autoria de Jeferson Sousa Santos (**texto 30**) estuda a literatura angolana durante o período de lutas de libertação nacional, em especial a chamada literatura revolucionária expressa principalmente na poesia, com forte influência do pensamento marxista. O estudo é do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa e propõe-se analisar, através de pesquisa bibliográfica, a presença da violência revolucionária, nas obras dos autores destacados no livro *Roteiro da literatura angolana*, de Carlos Ervedosa. Conclui-se que a literatura revolucionária, teve significativa importância na mobilização da população, na formação da identidade nacional angolana e nas lutas que ainda estavam por vir no pós-independência.

Jailson Carlos Nanque compartilhou a pesquisa “A violência doméstica contra as mulheres na Guiné-Bissau: análise crítica e social” (**texto 31**). No texto, discute-se a

violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau visando entender como é que as mulheres e a sociedade guineense lidam com a violência contra mulheres. A violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau conta com poucas denúncias e assim como a pouca presença das autoridades policiais como forma de estagnar sua prática, ou seja, a impunidade desta prática tem motivado sua continuidade em todas regiões do País. Mis uma vez, a cultura provoca as desigualdades de gênero no século XXI.

“Descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola como influência das línguas bantu” é o título do artigo de Celestino Domingos Katala e de João Domingos Pedro (**texto 32**). Nele se analisa o percurso da descrição fonético-fonológica da monotongação no português de Angola como influência das línguas bantu e explica alguns conceitos implicados ao mesmo analisando aspectos fonético-fonológicos da monotongação do português falado em Angola. Concluiu-se que a monotongação é um fenômeno linguístico e social, que surge na fala dos sujeitos falantes ao longo de processos de diversas ordens, como histórico, social, cultural e outros.

O autor Domingos Carlos Batone publicou o texto “O papel da religião no desenvolvimento do empreendedorismo em Moçambique”, (**texto 33**) onde debate o papel das religiões o cristianismo, islamismo e hinduísmo no desenvolvimento do empreendedorismo, através da promoção dos valores da justiça e equidade, que são comuns nestas religiões, moldando a decisão empreendedora, o relacionamento com clientes, funcionários, investidores e fornecedores, cujos fundamentos de base são os livros sagrados da Bíblia, Alcorão e Bhagavad-Gita.

O artigo “Estrutura e funcionalidade das famílias de baixa renda no contexto do empreendedorismo e educação profissional das mulheres: caso das mulheres da cooperativa de crédito e vendedeiras de comida confeccionada de Waresta na Cidade de Nampula”, da autoria de Calisto Ângelo Tevere (**texto 34**) analisa a estrutura e a funcionalidade das famílias de baixa renda no âmbito da prática empreendedora e educação profissional das mulheres, particularmente na cidade de Nampula-Moçambique. A pobreza e a fraca empregabilidade estimula o exercício do empreendedorismo pelas mulheres, que veem o trabalho fora de casa como forma de ganhar dinheiro, renda e vínculo de novas relações sociais e emancipatórias.

O Bernardino Essau Bilério apresenta-nos o texto “O exercício da *accountability* democrática no contexto da governação local em Moçambique” (**texto 35**). Nele, o autor reflete sobre a governação local democrática que aumenta a *accountability* do governo local, a transparência e receptividade. O autor mostra que o estudo desenvolveu-se com intuito de saber se para o caso de Moçambique a descentralização está ou não a permitir uma maior *accountability* entre os governos locais e a população local. Os resultados da pesquisa mostram que para o caso moçambicano, a descentralização ainda não permite um maior exercício da *accountability* entre os governos municipais e os municípios, visto que ainda se verificam muitas fragilidades tanto na capacidade de resposta por parte do governo municipal assim como na capacidade de punição/recompensa por parte dos municípios.

O artigo **36** “Os khoisan de angola perante os desafios do panorama atual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene” é da autoria de Leonardo Tuyenikumwe Pedro, Paulino Luís Mussili. O estudo analisa o modo como os !Kung e Kwedi de Angola possuem práticas socioculturais distintas. Por outro existe atitudes preconceituosas e discriminatórias praticadas por alguns Bantu contra os khoisan, devido ao seu aspecto somático e linguístico, considerando “inferior” ou “atrasado”. O alto índice de desistência das crianças khoisan nas escolas deve-se à escassez de alimento em suas casas, à discriminação e ao preconceito que sofrem.

O artigo “Gestão de recursos humanos: uma abordagem sobre o contributo da remuneração na motivação dos colaboradores nas organizações” da autoria de Jorge Manuel Xavier do Couto (**texto 37**) conscientiza os gestores de RH, administradores,

gerentes sobre a postura que devem adotar em suas práticas de administração de remuneração nas organizações afim de garantir uma justiça e equidade na prática de administração de salários e outras remunerações de modo que possam contribuir para motivação dos seus empregados e cumprimentos dos objetivos, quer individuais, quer organizacionais.

O artigo “Prática da mendicidade, fatores e implicações psicológicas em idosos: Caso de estudo na Província de Sofala – Beira” da autoria de Lurdes João Jeque Vasco (**texto 38**). Pesquisou sobre os fatores que motivam os idosos a praticarem a mendicidade na cidade da Beira, Moçambique. A mendicidade não é um fenômeno novo. Nas cidades moçambicanas há maior fluxo de mendigos à procura de sustento, correndo riscos de atropelamentos, desgaste físico e psicológico desvalorização da dignidade humana, consumo de drogas.

O texto “Análise dos fatores de atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane: caso da Avenida de Moçambique: 2015 – 2019” é da autoria de Abílio José Mapilele e do Rodrigues Nhiuane Cumbane (**texto 39**) e analisa os condutores de automóveis que por diversos fatores cometem crimes e outros tipos de acidentes de viação, na proporção de 83,13%, seguidos de transportes semi-coletivos de passageiros na ordem de 66,26%, donde 63,86% são jovens. Os resultados demonstram inércia no comportamento dos utentes, fundamentalmente, nos do sexo masculino, jovens e nos condutores de transportes semi-coletivos de passageiros.

O último texto “Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira” e da autoria de Silvana da Silva Santana de Almeida e de Alexandre António Timbane (**texto 40**). Nele se discute a Lei Federal nº 10.639/2003 que trouxe uma boa contribuição para o estudo da História e da cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras reconhecendo historicamente que a Bahia recebeu influências fortes das tradições africanas vindas de Costa Mina. Da pesquisa se conclui que é importante a busca as línguas e as culturas desses povos para compreender como é a cultura brasileira.

Só nos resta endereçar agradecimentos especiais aos doutorandos e docentes do Curso de Pós-graduação em Inovação Educativa, da Universidade Católica de Moçambique pelas contribuições com as suas pesquisas. A **Revista Njinga & Sepé** sempre estará aberta para receber trabalhos de docentes, estudantes de qualquer instituição de qualquer país. Especiais agradecimentos aos avaliadores, aos tradutores, aos revisores que gentilmente participaram voluntariamente para que este número Especial seja publicado.

Agradecimentos aos autores de diversas nacionalidades que confiaram o nosso trabalho. Agradecimentos especiais a minha orientadora do estágio pós-doutoral, a Prof^a. Dr^a. Raquel Meister Ko Freitag, docente do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe-Brasil.

Atenção leitor(a): Os textos estão recheados de marcas do português africano. Ainda bem. Todas as variedades são marcas de identidade da comunidade de fala.

À todas e a todos, desejamos uma ótima leitura!

Prof. Dr. Alexandre António Timbane
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia
Universidade Federal de Sergipe

Referências

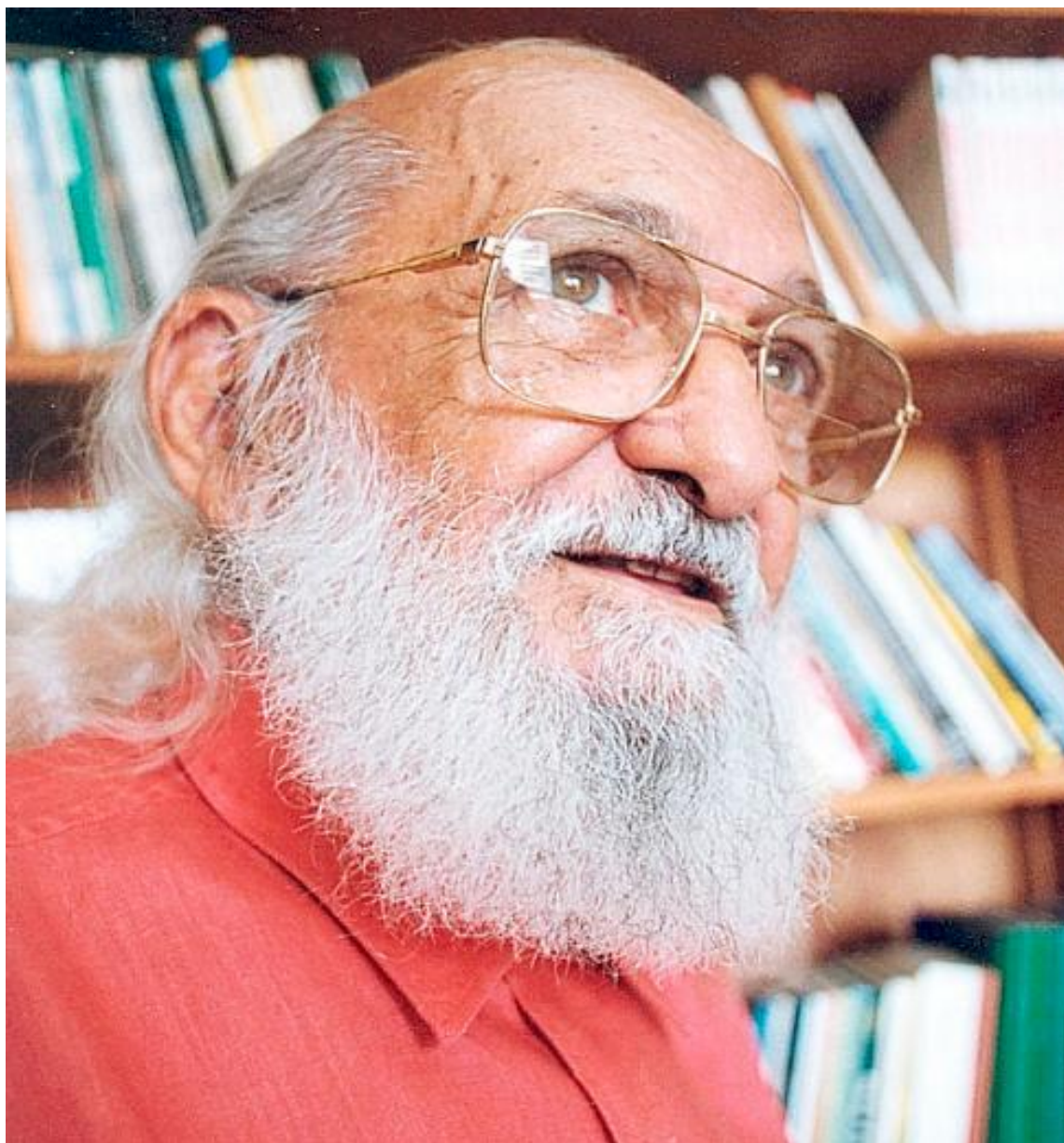
Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.
Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz na Terra, 1992.

Libâneo, José Carlos. *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

Timbane, Alexandre António. UNILAB é uma universidade brasileira? experiências de ensino em contexto de integração internacional. In: Neto, Alaim de Souza; Bieging, Patrícia; Busarello, Raúl Inácio (Org.). *O que é ser professxr*. São Paulo: Pimenta, 2020. p.51-70.

Timbane, Alexandre António; Luiz, Maria Fernanda. O pensamento freireano sobre a educação, visto sob perspectiva africana e afro-brasileira. in: Santiago, Maria Eliete; Neto, José Batista (Org.). *Olhares sobre Paulo Freire: vida, história e atualidade*. Recife, PE: CEPE Editora, 2021.

Esta publicação homenageia o Paulo Freire (1921-1997)



17 livros de Paulo Freire, disponíveis em pdf para baixar gratuitamente:
<https://appsindicato.org.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>

Ser professor: reflexão e análise sobre as propostas do plano estratégico do ensino superior moçambicano (2012-2020)

Nharongue David Araújo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1898-2826>

Evangelina Bonifácio **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>

Resumo (Português): Esta pesquisa intitulada “ser professor – reflexão e análise sobre as propostas do plano estratégico do ensino superior moçambicano (2012-2020)”, pretende analisar, ao longo de uma década, qual o grau de cumprimento do plano estratégico do ensino superior (2012-2020), embora esta pesquisa alargue o período temporal ao ano de 2022. O campo de estudo foi uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Moçambique. O documento referido, propunha uma evolução do grau académico para a formação de docentes, quer no acesso quer na continuidade de funções, no período compreendido entre o ano de 2012 e o ano de 2020. Relativamente ao marco teórico procurou-se aprofundar a temática, alicerçando a pesquisa bibliográfica em torno de documentos e autores de referência. Como opção metodológica elegeu-se uma metodologia quali-quantitativa, pelo que a recolha de dados se efectuou através de documentos institucionais que foram interpretados a partir de uma reflexão sustentada nos argumentos de diferentes autores. Ora, os resultados deste estudo demonstram que, na instituição em estudo, a formação dos docentes foi sendo uma prioridade, registando-se uma redução do número de docentes licenciados (73%). Em 2012, os licenciados representavam a maioria (82,5%) e no ano 2022 registou-se uma percentagem altamente inferior (9,5%). De referir que a percentagem de mestres aumentou (60,7%), isto é, passou de 15% para 75,7%. Relativamente à percentagem de docentes com o grau de doutor, também, se registou um ligeiro aumento (12,3%) sendo que passou de 2,5 % para 14,8%. Assim, conclui-se que esta IES se preocupou e promoveu a formação docente e depreende-se, ainda, que esta aposta terá retorno na formação dos estudantes e no desenvolvimento do país, considerando que se assume que o professor do ensino superior tem um papel central, face aos padrões de qualidade das aprendizagens dos estudantes. Infere-se que estes profissionais, quanto mais qualificados maior será a possibilidade de contribuírem com os seus saberes e competências para a construção de uma sociedade moçambicana mais justa, solidária e democrática.

Palavras-chave: Professor do Ensino Superior; Formação; Aprendizagem dos estudantes; Qualidade do ensino.

Being a teacher: reflection and analysis on the proposals of the strategic plan for higher education in Mozambique (2012-2020)

Abstract (English): This research entitled "being a teacher - reflection and analysis on the proposals of the strategic plan for Mozambican higher education (2012-2020)", intend to analyse, over a decade, what is the degree of compliance with the strategic plan for higher education (2012-2020), although this research extends the temporal period to the year 2022. The field of study was a higher education institution (HEI) in Mozambique. The document referred to proposed an evolution of the academic degree for teacher training, both in access and in continuity of functions, in the period between the year 2012 and the year 2020. Regarding the theoretical framework, we sought to deepen the theme, basing the bibliographical research on reference documents and

* Doutorando em Inovação Educativa – Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique, E-mail: nharonguearaujo@gmail.com

** Doutora em Ciências da Educação, área de Teoria e História da Educação, Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), VALORIZA, Centro de Investigação (IPP), E-mail: evangelina@ipb.pt

authors. As a methodological option, a quali-quantitative methodology was chosen, so data collection was carried out through institutional documents that were interpreted from a reflection supported by the arguments of different authors. The results of this study show that, in the institution under study, teacher training has become a priority, with a reduction in the number of graduate teachers (73%). In 2012, graduates represented the majority (82.5%) and in 2022 there was a much lower percentage (9.5%). It should be noted that the percentage of masters increased (60.7%), i.e. from 15% to 75.7%. There was also a slight increase in the percentage of lecturers with a doctoral degree (12.3%), which rose from 2.5% to 14.8%. Thus, it can be concluded that this HEI is concerned with and has promoted teacher training and it can also be deduced that this investment will have a return in the training of students and in the development of the country, considering that it is assumed that the higher education teacher has a central role in terms of the quality standards of student learning. It is inferred that the more qualified these professionals are, the more likely they are to contribute with their knowledge and skills to the construction of a fairer and more democratic Mozambican society.

Keywords: Higher Education Teachers; Training; Students' Learning; Quality of teaching.

kuva mudzidzisi: kufungisisa uye kuongorora pamusoro pezvikumbiro zvedzidzo yepamusoro-soro muMozambique panguva inosanganisira (2012-2020)

Pfupikiso (Shona): Tsvakurudzo iyi ine musoro unoti "kuva mudzidzisi – kufungisisa uye kuongorora pamusoro pezvikumbiro zvedzidzo yepamusoro-soro muMozambique panguva inosanganisira (2012-2020)", chinangwa chetsvakurudzo ndeche kuongorora, kuzadzikiswa kwechirongwa chedzidzo yepamusoro rinova dhigiri kwemakore gumi (2012-2020), kunyange zvazvo tsvakurudzo iyi yawedzerwa nguva kusvika kugore ra 2022. Noyo yedzidzo yaiva sangano redzidzo yepamusoro (HEI) muMozambique. Gwaro rambotaurwa rakakurudzira kushanduka kwedhigirii redzidzo yekudzidziswa kwevadzidzisi, zvese maererano nekuwana nekuenderera mberi kwemabasa, mukati menguva iri pakati pa2012 na2020. Panyaya yehurongwa hwedzidziso, kuedza kwakaitwa kudzamisira dingindira, zvichidzika ne tsvakurudzo yezvinyorwa yakatenderedza magwaro ereferenzi nevanyori. Sechisarudzo chenzira yekuita zvinhu, hukoshi-huwandu, nemaitiro ezvinhu akasarudzwa, saka kuunganidza humbowo kwakaitwa kuburikidza nemagwaro emasanganano akadudzirwa kubva pakufungisisa kwakasimba pane makakatanwa evanyori vakasiyana. Zvisinei zvakabuda muongororo iyi zvinoratidza kuti, muchikoro chiri kudzidziswa kwevadzidzisi kwaka kukosheswa, nekudzikira kwevadzidzisi vane (73%). Muna 2012, vakapedza kudzidza vakamiririra ruzhinji (82.5%) uye muna 2022 pakanga paine chikamu chakaderera zvikuru (9.5%). Zvinofanira kucherechedzwa kuti chikamu chemaster chakawedzera (60.7%), kureva, kubva pa15% kusvika ku75,7%. Panyaya yehuwandu hwemapurofesa ane dhigirii redoctorate, pakavawo nekuwedzera kudiki (12.3%) kubva pa2.5% kusvika 14,8%. Nokudaro, zvinogumiswa kuti HEI iyi yainetseka nekusimudzira kudzidziswa kwevadzidzisi uye zviri pachena zvakare kuti bheti iyi ichava nekudzoka mukudzidziswa kwevadzidzi uye mukusimudzira nyika, zvichifunga kuti zvinofungidzirwa kuti mudzidzisi wedzidzo yepamusoro. ine basa repakati, zvichipihwa maitiro emhando yekudzidza kwemudzidzi. Zvinofungidzirwa kuti nyanzvi idzi, kana vakanyanya kudzidzira, ndiko kukura kunoita mukana wekupa neruzivo uye nehunyanzvi hwavo mukuvakwa kwenharaunda yeMozambique ine udyire, yakabatana uye ine hutongi hwejekerere.

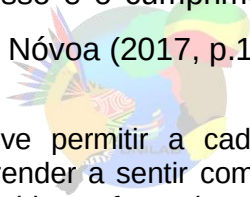
Mazwi anokosha: Mudzidzisi wedzidzo yepamusoro; kudzidziswa; Kudzidza kwevadzidzi; Kudzidzisa kunaka.

Introdução

Parte-se da premissa que o ensino superior é de vital importância para a qualificação de um país e para a construção de sociedades mais justas, solidárias e equitativas. Além do mais, acredita-se que é fonte de desenvolvimento humano e

socioeconômico, pelo que o seu principal objetivo é a qualificação de alto nível de todos os que o frequentam e, por isso, cabe-lhe a responsabilidade de melhorar os saberes e as competências que permitam uma vida social ativa e participativa, alicerçada nos direitos humanos e na dignidade da pessoa.

Nesse sentido, para cumprir estes desígnios, as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam de docentes altamente qualificados, habilitados com o grau acadêmico de doutor na área científica, técnica ou artística a que se candidatam para lecionar. No caso de Moçambique, de acordo com o Plano Estratégico do Ensino Superior – 2012-2020 (PEES, 2012) 67% dos docentes do ensino superior, em Moçambique, eram licenciados e bacharéis. Igualmente os diferentes estudos consultados, evidenciam a necessidade de continuar a apostar na formação e qualificação destes docentes e, por isso, encontra-se legislada a obrigatoriedade das IES possuírem um número mínimo de docentes com o grau acadêmico de mestre ou doutor, para iniciarem a sua atividade académica, conforme explicitado na Coletânea da Legislação do Ensino Superior (CLES, 2012). Todavia, importa recordar que o grau acadêmico é determinante para facultar o acesso à carreira, mas não o sucesso e o cumprimento da responsabilidade inerente à função, porquanto se concorda com Nóvoa (2017, p.1125) quando afirma que:



a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Significa que não se nasce professor, mas que se trata de uma profissão que exige entrar em relação com os estudantes, experienciar a *práxis*, refletir sobre a acção/intervenção e conhecer o território educativo (Bonifácio, 2015; Bonifácio 2017, Nóvoa, 2009; Nóvoa, 1995). Reconhecendo a multiplicidade de questões em torno desta problemática importa acrescentar que a legislação moçambicana, referia que, até 2015, pelo menos 25% do corpo docente deveria ter o grau de mestre e 12% o grau de doutor. Face às inquietações enfatizadas emergiu a seguinte questão de partida: Qual é o grau de cumprimento sobre o indicador (qualidade) e a meta (número de docentes por grau académico) nas Instituições do Ensino Superior em Moçambique?

Face ao que foi explicitado, o objetivo central deste artigo passou por analisar, ao longo de uma década, qual o grau de cumprimento do plano estratégico do ensino superior (2012-2020), embora esta pesquisa alargue o período temporal ao ano de 2022, com a finalidade de avaliar uma década de mudanças no ensino superior. O documento

referido, propunha uma evolução do grau acadêmico para a formação de docentes, quer no acesso quer na continuidade de funções, no período compreendido entre o ano de 2012 e o ano de 2020, sendo o campo de estudo uma Instituição de Ensino Superior em Moçambique, que por razões éticas e para preservar a sua imagem pública não se identifica. Relativamente ao marco teórico, importa sublinhar que se procurou aprofundar a temática, alicerçando a pesquisa bibliográfica em torno de documentos e autores de referência. No que se refere à opção metodológica elegeu-se uma metodologia qualitativa, pelo que a recolha de dados se efetuou através de documentos institucionais que foram interpretados a partir de uma reflexão sustentada nos argumentos de diferentes autores.

1. Fundamentos teóricos

O ensino superior, em Moçambique, estrutura-se em três ciclos de formação, designadamente o 1º, 2º e 3º ciclos, os quais correspondem aos graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, respectivamente. O grau de Doutor na República de Moçambique, conferido aos que demonstrem possuir: i) Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas; ii) Habilidades e técnicas das mais avançadas e especializadas; iii) Capacidades de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação; iv) Capacidades para redefinir conhecimentos e/ou práticas profissionais existentes; v) Capacidade de investigação e inovação que contribua para o desenvolvimento de estudos da respectiva área; vi) Alto sentido de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica e profissional; vii) Capacidade de investigação independente, atuando com independência de julgamento, de iniciativa, de originalidade e espírito crítico (CLES, 2012).

A composição inicial mínima do corpo de docentes nas Instituições de Ensino Superior varia de acordo com a classe a que a instituição pertence, de acordo com o grau de exigência ou do tipo de formação superior, nos seguintes termos: a) O corpo docente inicial das Instituições de Ensino Superior da classe A é de um terço do total de docentes necessários a tempo inteiro, sendo metade dos quais com qualificação académica de Doutor. O corpo docente inicial das Instituições de Ensino Superior das classes B, C, D e E é de um quarto do total de docentes necessários a tempo inteiro, sendo metade dos quais com, pelo menos, o grau de mestre. As Instituições de Ensino Superior devem possuir, no ato da sua criação, um plano de formação do corpo docente a ser fiscalizado

no prazo de cinco anos, após a entrada em funcionamento da Instituição. O corpo docente das Instituições de Ensino Superior das Classes A, B, C, D e E, deve estar composto por, pelo menos, 30% de doutores e mestres, dez anos após a criação da Instituição (CLES, 2012).

Segundo Masetto (2003) o professor do ensino superior é um profissional que realiza um serviço à sociedade através da Instituição de Ensino Superior e deve, para tanto, ser reflexivo, crítico, competente no âmbito da sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa. Neste contexto, o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à respectiva didática, bem como compreender as diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização.

Para García (2014) existem alguns fatores que dificultam a formação plena dos professores das Instituições de Ensino Superior, como: a falta de tempo dos professores, os tempos de trabalho, a ausência de recursos financeiros para deslocações que permitam efetuar algumas formações em diferentes lugares do mundo, entre outros aspectos. Como é do conhecimento público, a formação do docente do ensino superior exige um elevado nível de conhecimentos, competências relacionais e comunicacionais e, obviamente, o compromisso ético-profissional com a produção investigativa, considerando que têm influência direta no processo de ensino e aprendizagem, assim como na construção curricular, podendo contribuir de forma positiva (ou não), para a qualidade da educação recebida pelos estudantes no seu percurso educativo (García, 1999).

É neste âmbito que Moraes, Gomes e Gouveia (2014) explicam que as Instituições de Ensino precisam de estabelecer programas de formação para os seus professores e não, apenas, no que toca à utilização das tecnologias em educação, mas para toda a ação pedagógica que é promovida pelo professor e que deve estar em consonância com o contexto atual dos estudantes, alicerçando-se numa proposta pedagógica que estimule e provoque um movimento de ensino-aprendizagem colaborativo, em que os envolvidos construam o conhecimento coletivamente em ambientes saudáveis, dentro e fora da universidade. Em síntese, podemos afirmar que o grande desafio, no Século XXI, é manter-se atualizado e desenvolver práticas e competências pedagógicas de qualidade que lhe permitirão tornar-se num profissional de referência e, desta forma, poderá fazer a diferença na vida dos estudantes com quem teve oportunidade de se cruzar no âmbito da profissão.

Assume-se, tal como é sublinhado por Delors (1996), que a educação para o Séc. XXI, deve ser um processo permanente de enriquecimento de conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar uma via privilegiada da construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações e, neste caso, o papel do professor torna-se fulcral para atingir os desígnios, enfatizados no *Relatório da UNESCO – Educação um tesouro a descobrir* e sintetizados em quatro pilares básicos: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a viver juntos; iv) aprender a ser.

2. Fundamentos metodológicos

A opção metodologia da presente pesquisa envolve duas etapas. Assim, a primeira centrou-se na revisão da literatura com o objetivo de explorar e refletir as múltiplas questões em torno da formação de professores das Instituições de Ensino Superior e as suas eventuais contribuições face aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesta linha de pensamento, traz-se à colação o pensamento de Marconi e Lakatos (2018, p.63) quando sublinhou que

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...). A sua finalidade é colocar o pesquisador em contacto directo, com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Na mesma lógica, Boccato (2006, p.266) relembra que:

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Relativamente à segunda etapa, realizou-se a partir de uma análise documental a diversos mapas de registro de docentes, entre outros ficheiros estatísticos. O material de recolha de dados foi facultado pela Instituição de Ensino Superior (em causa). Procurou-se averiguar a evolução dos graus académicos dos professores no período referenciado anteriormente (2012-2020), embora neste caso, ainda, se tivessem analisados os dados do ano académico em curso (2022) no sentido de avaliar a situação durante o período temporal de uma década, como veremos, oportunamente.

Neste contexto, Gil (2008), enfatiza que a pesquisa documental em algum momento, tem a tendência de guardar estreitas semelhanças com a pesquisa

bibliográfica. Evidentemente a natureza das fontes é a principal diferença entre as duas, na pesquisa bibliográfica a abordagem tem sustentação em diversos autores, enquanto que a pesquisa documental, geralmente, traduz-se no tratamento analítico dos materiais utilizados, como por exemplo, documentos legislativos (ou outros) conservados em arquivos de órgãos públicos e privados.

3. Análise e discussão de resultados

Este ponto visa apresentar o resultado da análise e discussão dos resultados recolhidos quer nos documentos legislativos, quer numa Instituição de Ensino Superior, como já explicitado, referindo os dados relativos à formação académica de professores, no período de 2012 a 2022. De referir que a Instituição de Ensino Superior em causa é de Classe C e nela exerciam 27 professores e 13 professoras, num total de 40 docentes, como veremos oportunamente.

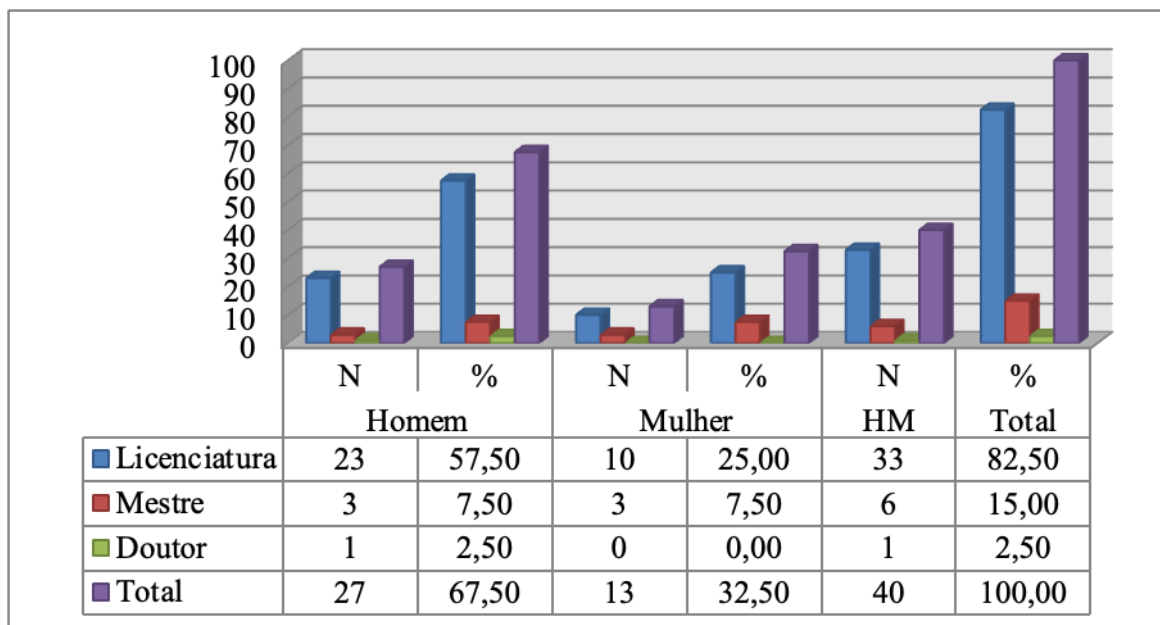
Quadro 1: Dimensão das Instituições de Ensino Superior em Moçambique

Classe	Designação da instituição
Classe A	Universidades e Academias Militares e Policiais
Classe B	Institutos Superiores
Classe C	Institutos Superiores Politécnicos
Classe D	Escolas Superiores
Classe E	Outras Academias

Fonte: Adaptado da Coletânea de Legislação do Ensino Superior, 2012.

O quadro 1, mostra a classificação das diferentes Instituições de Ensino Superior em Moçambique em termos da sua dimensão. Esta classificação decorre de um conjunto de fatores elencados na legislação vigente (CLES, 2012), entre os quais se destaca a qualificação dos professores, a qualidade dos recursos humanos e materiais, entre outros requisitos.

Gráfico 1 : Número de docentes por grau acadêmico no ano 2012

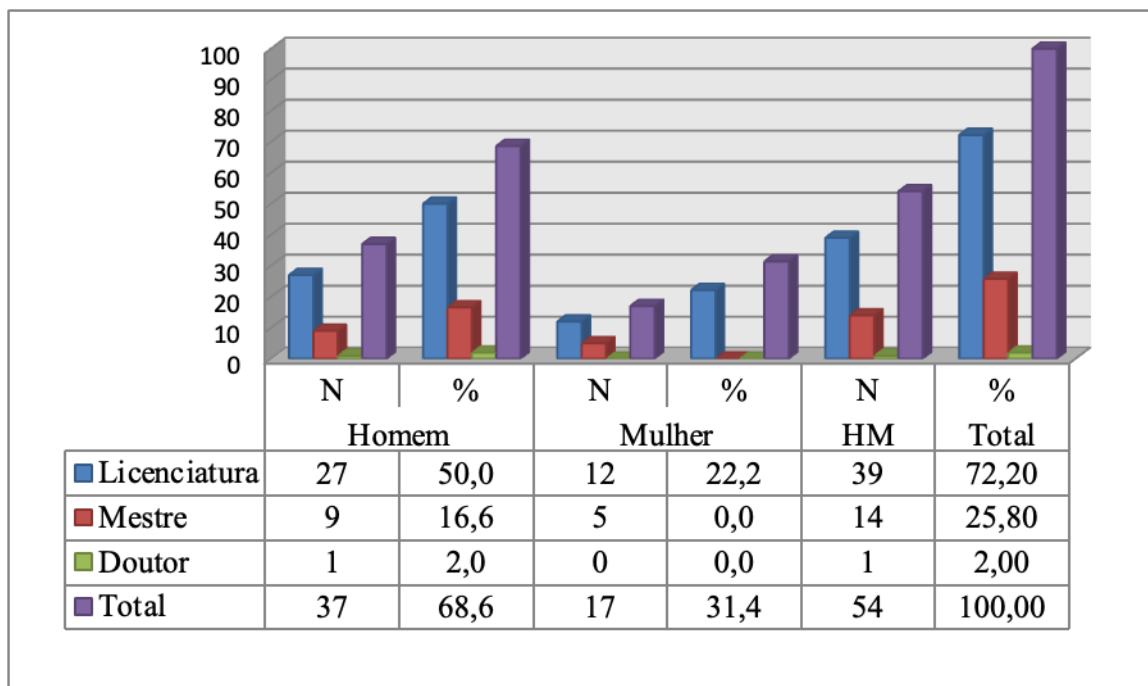


Fonte: Elaboração própria (2022)

Os resultados do gráfico 1, evidenciam a formação acadêmica dos docentes no ano de 2012 na Instituição em estudo e demonstram que a maioria dos docentes era, nesse tempo, licenciados (82,5%). Depois segue-se o número de docentes com o grau de mestre (15%) e, por fim, os restantes, em menor número, eram detentores do grau de doutor (2,5%). Neste âmbito, estes dados permitiram concluir que, nesta Instituição, se encontrava por cumprir o desafio formativo que era proposto para o ensino superior, ou seja, faltavam docentes mestres e doutores.

Corroborar-se, a este propósito, com a ideia de Mato e Mosca (2010), quando defendem que aquelas IES que não forem capazes de criar um ambiente de crescimento e formar a massa crítica (docentes e investigadores envolvidos em ações de formação pós-graduada associada a projetos de investigação), em pleno Século XXI, correm o risco de optar por estratégias facilistas em busca da sobrevivência financeira, hipotecando assim a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação ministrada confere diplomas cuja importância social será, possivelmente, diminuta ou neutra numa sociedade que carece de homens e mulheres reflexivos e construtores de futuro comum.

Gráfico 2: Número de docentes por grau acadêmico no ano 2013

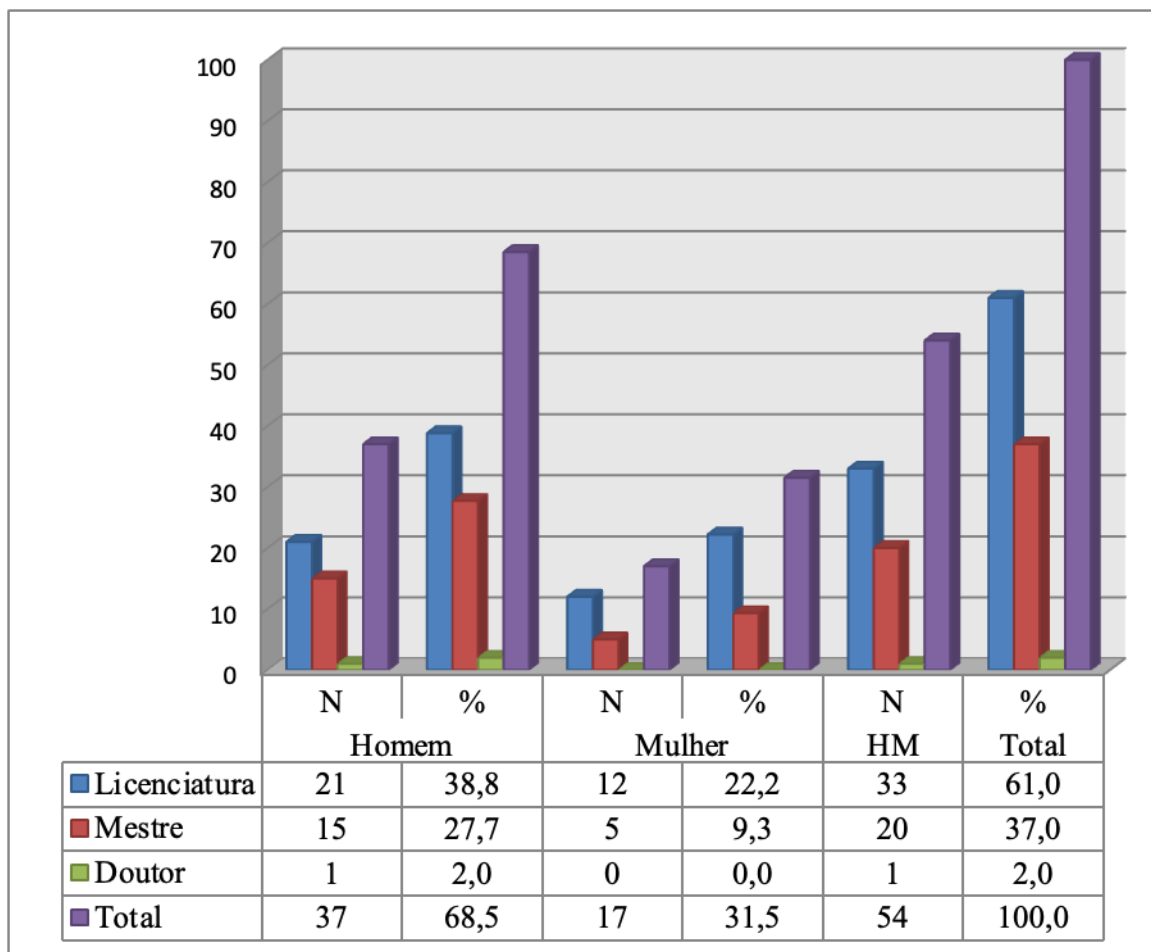


Fonte: Elaboração própria (2022)

Verificando cuidadosamente os dados do gráfico 2, percebe-se que em relação à questão do grau acadêmico de professores, no ano de 2013, o número de professores licenciados era relevante (72,2%). De seguida, encontravam-se os docentes com grau de mestre (25,8%) e, por último, numa percentagem residual os que eram detentores do grau de doutor (2%). Face a estes números é possível concluir que do ano 2012 para o ano 2013, a percentagem de professores licenciados reduziu (10,3%), ou seja, passou de 82,5% para 72,2%. Em contrapartida, a percentagem de docentes mestres aumentou em 10,8% no ano 2013. Ora, estes números parecem traduzir o empenho da instituição em favorecer a formação dos seus docentes, no sentido de responder à exigência de formar quadros que contribuam para o desenvolvimento do país.

Todavia, tal como refere Nóvoa importa valorizar o processo de preparação, de entrada e o aperfeiçoamento dos professores, referindo que se trata “de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p. 113). Esta questão relembra a importância não só do domínio dos conteúdos, mas reforça a ideia de que a formação deve ser partilhada com os pares e, por isso, ser centrada no território/contexto em que o exercício da profissão acontece.

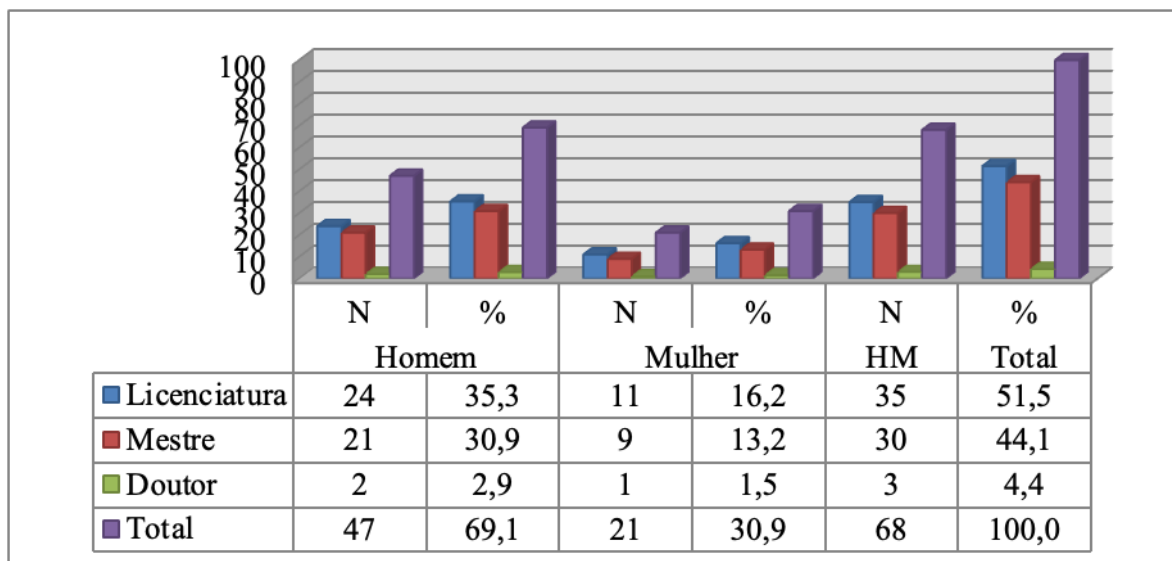
Gráfico 3 : Número de docentes por grau acadêmico no ano 2014



Fonte: Elaboração própria (2022)

Conforme é possível averiguar os dados do gráfico 3, relativos ao ano de 2014, em termos de grau de formação dos professores, a IES registrava, ainda, uma percentagem significativa de licenciados (61%), sendo que os mestres eram em menor número (37%) e os doutores continuavam num número pouco relevante (2%). Constata-se que a percentagem de professores licenciados reduziu em 11,2%, comparativamente com o ano anterior, considerando que no ano de 2013 a percentagem de professores licenciados era de 72,2%. A percentagem de professores mestres aumentou em 11,2%. Refletindo a análise aos dados, afere-se que quando a percentagem do número de professores licenciados diminui, a percentagem de professores mestres aumenta, significando que os docentes em exercício progrediram no grau acadêmico, admitindo que uns o alcançam por iniciativa pessoal e outros, eventualmente, por iniciativa institucional.

Gráfico 4: Número de docentes por grau acadêmico no ano 2015



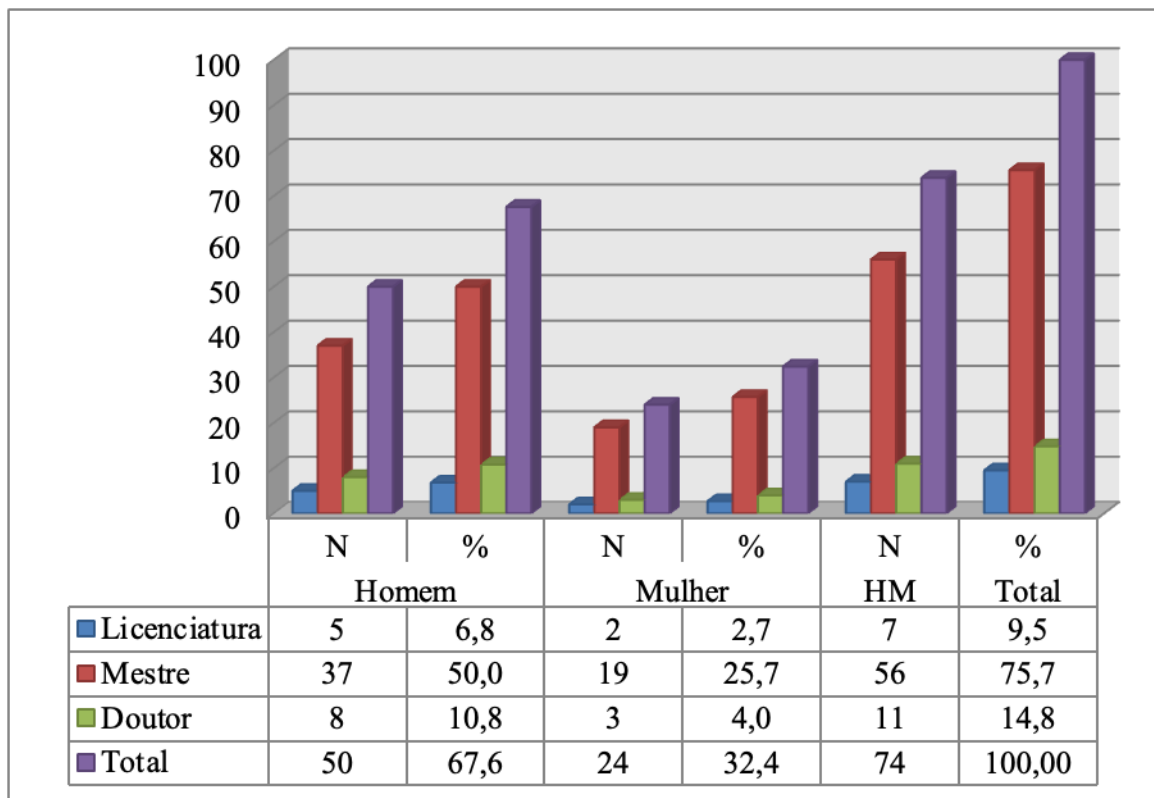
Fonte: Elaboração própria (2022)

Relativamente aos dados do ano 2015, ilustrados no gráfico 4, constata-se que a maioria dos professores, exercia com o grau de licenciado (51,5%). Os mestres eram 44,1% e os doutores eram 4,4%. Ora, torna-se evidente que, comparativamente com o ano de 2014, a percentagem de professores licenciados diminuiu em 9,5%. A percentagem, em 2014, de professores licenciados era de 61%. No que toca aos professores mestres, a percentagem aumentou 7,1% e os doutores o aumento foi de 2,4%. Assim, a percentagem de doutorados passou a ser de 4,4%. Neste caso, tendo como referência o ano de 2015, mencionado no PEES (2012), conclui-se que quanto menor era a percentagem de professores licenciados maior era a percentagem de professores mestres e doutores.

Em síntese, os dados recolhidos, permitem deduzir que a Instituição em estudo, foi implementando a legislação que regulava a formação de pessoal docente nas Instituições de Ensino Superior, atendendo a que, por exemplo, o número de licenciados decresceu de 82,5% (em 2012) para 51,5% (em 2015). Além disso, o número de docentes com o grau de mestre subiu, sendo que em 2012 era de 15% e em 2015 era de 44,1%. Quanto ao grau de doutor verificou-se uma ligeira subida, pois em 2012, a percentagem era de 2,5% e em 2015 passou para 4,4%. Em relação ao cumprimento do *indicador* (qualidade) e à *meta* que apontava que o número de docentes da IES deveria ser, até 2015, pelo menos de 25% do corpo docente com grau de mestre, e 12% com grau de doutor (PEES, 2012), constata-se que os dados indicam que no que se refere à formação de mestres a meta prevista foi ultrapassada em 19,1%. No entanto, a formação com o grau de doutor

ficou longe do objetivo proposto pela legislação o que coloca a esta Instituição de Ensino Superior um grande desafio formativo, que urge resolver.

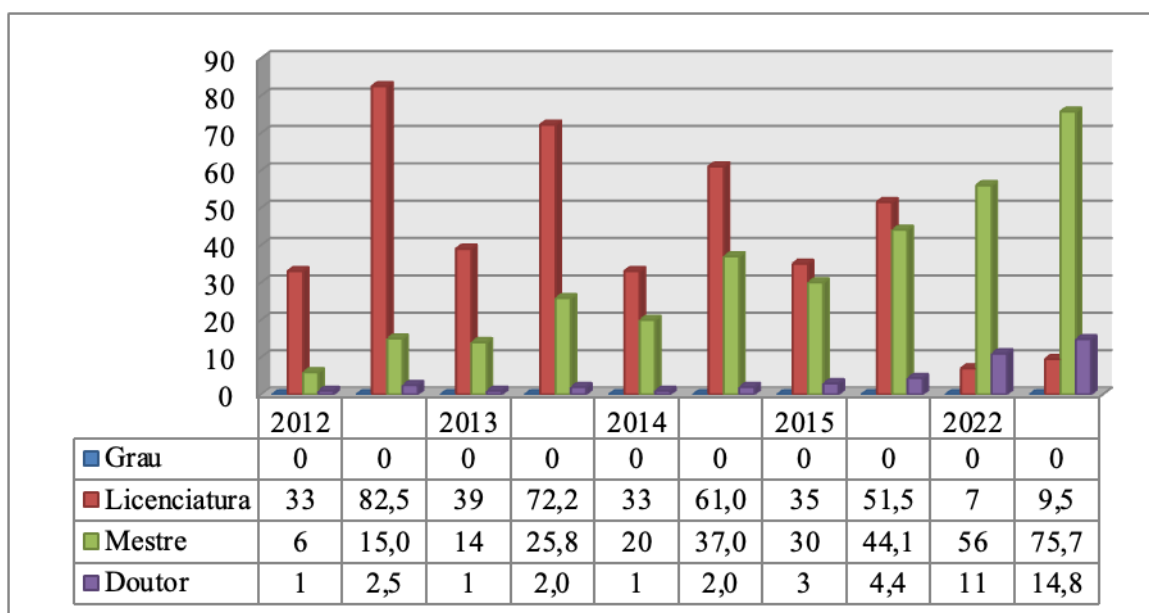
Gráfico 5 : Número de docentes por grau académico no ano 2022



Fonte: Elaboração própria (2022)

Na leitura à análise dos dados do gráfico 5, pode-se averiguar que, em termos de formação, na IES em estudo, a maioria dos professores são mestres (75,7%), seguidos dos doutores (14,8%) e, por fim, surgem os licenciados (9,5%). Face aos dados, percebe-se que em relação à exigência de formação com o grau de doutor, a IES ainda não deu cumprimento com o plasmado, na legislação moçambicana. Torna-se, porém, evidente que houve um manifesto esforço no sentido de alcançar esses objetivos. Todavia, recorda-se que esta IES foi criada em 2005 e os números denunciam que se alcançaram relevantes progressos, mas estão longe do sugerido pelo CLES (2012, p.77) que propõe que: “O corpo docente das Instituições de Ensino Superior das Classes A, B, C, D e E, deve estar composto por pelo menos 30% de doutorados e mestrados, dez anos após a criação da instituição”.

Gráfico 6 : Resumo da evolução do número de docentes por grau acadêmico



Fonte: Elaboração própria (2022)

Analisando os dados apresentados no gráfico 6, conclui-se que a percentagem de professores licenciados, no ano de 2012 representava uma larga maioria (82,5%) e no ano de 2022 é bastante menor (9,5%), tendo reduzido em 73%. Relativamente ao grau de mestre, a percentagem aumentou em 60,7% e os doutores aumentaram de 2,5% (em 2012) para 14,8% (em 2022), traduzindo-se num aumento de 12,3%. Neste contexto, é claro que a instituição em estudo, apostou na formação dos seus docentes, tal como sugere o Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), quando defende que: “para alcançar os objetivos pretendidos é necessário: Formar e reciclar o corpo docente com cursos de duração variável sobre pedagogias e atualização acerca das tendências e reformas do ensino superior e da investigação, à escala internacional” (Plano Estratégico do Ensino Superior, 2012, p. 63).

Em jeito de síntese, importa enfatizar que se torna, cada vez mais, premente o repto legislativo relativo à formação de professores das IES, sendo que é relevante o grau académico que confere acesso à carreira, mas é necessário (re)pensar a formação pedagógica, tendo em conta o desempenho profissional contextualizado e tornando as universidades (e as diferentes IES) como lugares de referência da formação. Acresce referir, tal como sublinhado por Nóvoa (2009; 2002), que é importante que os programas de formação se centrem na resolução de problemas e projetos e não, apenas, em torno de conteúdos académicos.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo permitiu concluir, através da pesquisa bibliográfica, que os diferentes autores convergem numa ideia central, ou seja, enfatizam a importância do docente das Instituições de Ensino Superior permanecer atualizado face às novas e complexas questões que emergem socialmente, assumindo que são construtores de futuro e, nesse sentido, responsáveis pela formação qualitativa dos seus estudantes. Esse cenário exige das IES e do professor um posicionamento ajustado à realidade emergente, que pressupõe conhecimento(s), formação, reflexão, investigação e, sobretudo, um leque de competências que promovam a mediação do saber no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma profissão multifacetada que carece de diversas competências relacionais, humanas e científicas (Bonifácio, 2015).

Em relação à pergunta de partida que orientou a presente pesquisa, os dados analisados permitiram verificar que a Instituição de Ensino Superior em estudo, revela tendência para dar cumprimento com o plasmado no plano estratégico de ensino superior (PEES, 2012), no tocante à exigência de formação académica dos seus docentes. Todavia não cumpriu a meta estabelecida na legislação moçambicana, mesmo dois anos depois do limite temporal, ou seja, até ao ano de 2022. Constatam-se melhorias significativas através da diminuição considerável da percentagem de professores que exerciam com o grau de licenciatura, bem como através do número significativo de professores que foram adquirindo o grau de mestre e de doutor.

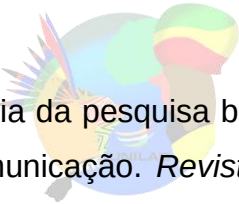
De modo sintético, ressalta-se como exemplo, o fato de os dados terem permitido constatar que a percentagem de professores licenciados, no ano de 2012 representava uma larga maioria (82,5%) e no ano de 2022 é bastante menor (9,5%), tendo reduzido em 73%. No que toca ao grau de mestre, a percentagem aumentou em 60,7% e o grau de doutor embora tenha aumentado de 2,5% para 14,8%, registra um crescimento de professores que, entretanto, exercem nesta Instituição de Ensino Superior e que foram melhorando as suas qualificações académicas, traduzindo-se num crescimento de 12,3%. Admite-se a importância de alcançar as indicações e exigências legislativas para o exercício da docência numa Instituição de Ensino Superior, como foi sendo evidenciado ao longo do texto. Reafirma-se a importância dos graus académicos, dado que se pressupõe que estes traduzem novos saberes e renovadas competências.

No entanto, entende-se que ser professor emerge de uma congregação de conhecimentos científicos com competências pedagógicas e, além do mais, de bom senso, de valores humanistas e de alguma sensibilidade para os diferentes contextos. Face a

estes argumentos, acredita-se que há outros aspectos a considerar, na formação do docente do ensino superior, destacando-se as questões éticas e deontológicas, as de planificação e avaliação e as de investigação, entre outras. Por outro lado, a profissão professor é marcada por uma enorme complexidade, considerando que pressupõe o encontro e a relação com o outro (Bonifácio, 2015) e “o mundo humano não tem mapa prévio, nem manual de instruções (...) na educação não temos, ainda, o recurso de «salvar como» e nem a possibilidade da clonagem” (Fensterseifer, 2009, p. 560).

Cabe, nesse sentido, ao professor, em cada momento, encontrar as estratégias ajustadas à sua *práxis*, assumindo a relevância do seu papel social e, além do mais, alicerçar o seu percurso de profissão no compromisso ético-deontológico inerente à condição humana, ou seja, “respeitar a singularidade de cada um e edificar o futuro, juntando a memória do ontem e a oportunidade do amanhã” (Bonifácio, 2015, p. 209). Em jeito de síntese, dir-se-ia que importa, antes de mais, que este profissional assuma a responsabilidade de permanecer em constante atualização e (re)significação dos seus saberes e competências, alicerçando-se em valores humanistas e de respeito pelo outro.

Referências

- 
- Boccato, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista Odontologia Universidade Cidade São Paulo*, vol. 18, nº3, p. 265-274.
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e escolas: imagem social e desafios de profissão*. 2.ed. Lisboa: Edições Fénix.
- Bonifácio, E. (2017). (Pre)ocupações do professor no século XXI. In: Barbosa, A, G.; Ibraimo, M, N.; Laita, M. S. V.; Mussagy, I. (Coords.). *Desafios da educação: leituras actuais*. Nampula: Décadas das palavras. p. 263-278.
- Colectânea da Legislação do Ensino Superior (2012). República de Moçambique - Ministério da Educação, Direcção para a Coordenação do Ensino Superior, Maputo, Moçambique.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Fensterseifer, P. E. (2009). Ética e educação: reflexões acerca da docência. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol.34, nº3, p.559-572.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- García, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol.1, p.4-9.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar proyectos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2018). *Metodologia do trabalho científico: projectos de pesquisa; pesquisa bibliográfica; teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalho de conclusão de curso*. 8.ed. São Paulo: Atlas.
- Masetto, M. (2003). *Competências pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Matos, N.; Mosca, J. (2010). *Desafios do ensino superior: desafios para Moçambique*. Maputo: IESE.
- Moraes, D. A. F.; Gomes, J. ; Gouveia, S. (2014). As tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo. *Revista Linhas*. Florianópolis, vol. 16, nº30, p. 214 - 234.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, vol.47, nº1, p.11-33.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora.
- Plano Estratégico do Ensino Superior, 2012-2020. (2012). Maputo: Imprensa Universitária.

Recebido em: 10/08/2022

Aceito em: 21/09/2022

Para citar este texto (ABNT): ARAÚJO, Nharongue David; BONIFÁCIO, Evangelina. Ser professor: reflexão e análise sobre as propostas do plano estratégico do ensino superior moçambicano (2012-2020). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.16-31, 2022.

Para citar este texto (APA): Araújo, Nharongue David; Bonifácio, Evangelina. (2022). Ser professor: reflexão e análise sobre as propostas do plano estratégico do ensino superior moçambicano (2012-2020). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 16-31.

A evasão escolar versus as políticas e práticas educativas em escolas públicas de Santo Amaro (BA)-Brasil

Lucinea dos Santos*

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0001-9622-9069>

Epífrase: *Somos a favor do porte de livros, pois a melhor arma para salvar o cidadão é a educação.* (Profa. Marilena Ferreira V. Umezu, Escola Estadual Raúl Brasil, Suzano, SP, 2019)

Resumo: A educação é o caminho certo para formação do homem e mulher livres da colonização ideológica. A escola e a família são cúmplices do fracasso dessas competências em jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos foi criada para atender cidadãos que não puderam estudar em idade prevista. A pesquisa discute a evasão escolar e analisa políticas e práticas educativas que visam manter o aluno na escola. Utilizando o método bibliográfico se concluiu que o Brasil precisa empreender seus esforços na valorização da educação. Para isso é preciso envolver a sociedade, a escola e, sobretudo os políticos. É preciso formar o professor com qualidade para que seja o grande motivador dos jovens. É preciso diversificar as atividades na aula para que se possa atingir os diversos estilos de aprendizagem.

Palavras-chave: Evasão; EJA; Educação; Escola pública; Santo Amaro (BA)

School dropout versus educational policies and practices in public schools in Santo Amaro (BA)-Brazil

Abstract: Education is the right way for the formation of man and woman free from ideological colonization. School and family are accomplices to the failure of these skills in young people and adults. The Youth and Adult Education (called EJA in portuguese) was created to serve citizens who could not study in their predicted age. The research discusses school dropout and analyzes educational policies and practices that aim to keep the student in school. Using the bibliographical method, it was concluded that Brazil needs to undertake its efforts in valuing education. For this we must involve society, the school and, above all, politicians. It is necessary to train the teacher with quality so that it is the great motivator of the young people. It is necessary to diversify the activities in the class so that the different styles of learning can be reached.

Keywords: Evasion; EJA; Education; Public school; Santo Amaro (BA)

Ukuyeka isikolo kuthlekiswa nemigaqo-nkqubo yezemfundo kunye nezenzo kwizikolo zikarhulumente zaseSanto Amaro (BA)-Brazil

I-Abstract(Isizulu): Imfundo yindlela efanelekileyo yokuqeqesha amadoda kunye nabasetyhini ngaphandle kobukoloni ali beengcamango. Isikolo kunye nosapho babandakanyeka ekungaphumeleli kwezi zakhono kubantu abancinci nakubantu abadala. Ulutsha kunye neMfundo yaBadala yenzelwe ukunceda abemi abangakwazi ukufunda kwiminyaka elindelekileyo. Uphando luxoxa ngokuyeka isikolo kwaye luhlalutya imigaqo-nkqubo yezemfundo kunye nezenzo ezijolise ekugcineni umfundi esikolweni. Kusetyenziswa inkqubo yokubhalwa kweBhayibhile, kwagqitywa

* Bacharel em Humanidades, Finalista do Curso de Pedagogia na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês. Professora de Escola Pública na Cidade de Santo Amaro, Bahia, Brasil. Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Alexandre Antônio Timbane. E-mail: sauloneuesofia@gmail.com

kwelokuba iBrazil ifanele yenze imigudu yayo yokuxabisa imfundo. Kule nto, kuyimfuneko ukubandakanya uluntu, isikolo kwaye, ngaphezu kwakho konke, abezopolitiko. Kuyimfuneko ukuqeqesha ootitshala ngomgangatho ukuze babe ngabakhuthazi ababalaseleyo bolutsha. Kuyimfuneko ukwenza imisebenzi eyahlukahlukeneyo kwigumbi lokufundela ukuze kufezekiswe iindlela ezahlukeneyo zokufunda.

Amagama angundoqo: Ukuphepha; EJA; Imfundo; Isikolo sikarhulumente; Santo Amaro (BA)

Considerações iniciais

O ser humano nasce sem conhecimento das regras de ser e de estar em sociedade, quer dizer, o indivíduo vem ao mundo sem saber quais as regras da sobrevivência, da convivência em sociedade e como resolver seus impasses. Não existe um manual pronto para que os pais leiam e repassam cegamente. A cultura é complexa e muda a cada momento, o que significa que o ser humano precisa se reinventar para sobreviver. A família e a escola têm a tarefa da socializar oferecendo uma gama de conhecimentos socioculturais, políticos e das tradições tendo em conta as práticas que a cultura do momento oferece.

A família se encarrega pelo ensino da moral, da língua, da ética social ou cívica e prepara o indivíduo para que seja aceito pela sociedade. Os ensinamentos passados pela família devem coincidir com os que a sociedade aceita, porque caso seja contrário, esse indivíduo será rejeitado de diversas formas: criminoso, mal educado, marginal, selvagem, etc. Por outro lado, a escola tem um papel fundamental na formação com qualidade das novas gerações, sobretudo nos aspectos acadêmico-técnico-profissional. A nossa sociedade confia à escola a tarefa de educar e formar cidadãos que possam desenvolver competências e habilidades que possam proporcionar ao cidadão melhor qualidade de vida e de estabilidade socioeconômica. Nisso, é necessário que a escola seja munida de condições infraestruturais, humanas e técnicas para que possa alcançar de forma plena os seus objetivos, que de certa forma coincidem com os objetivos da sociedade.

Apostar numa educação de qualidade é garantir uma formação de futuros cidadãos capazes de lidar com os problemas sociais, políticos e econômicos. Talvez seja por esta razão que muitos políticos brasileiros pouco ou nada fazem em prol da educação. Eles sabem que quanto mais a população estiver formada intelectualmente poderá colocar em causa as falsas promessas que passam durante e após campanhas eleitorais. Só para ilustrar: Segundo IBGE (2017), o Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população com mais de 15 anos. O Nordeste é a região com taxa de analfabetismo alto com 14,8%, o dobro da média nacional. Os negros ou pardos

continuam sendo os menos escolarizados no Brasil com 9,9% contra 4,2% de pessoas brancas. A taxa de analfabetismo das mulheres é de 6.8 contra 7.1% dos homens (INE, 2017).

Estes dados mostram que a situação da educação no Brasil é seria demais e precisa de adoção de políticas claras e fortes para reverter esta situação se comungamos a ideia de que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.” (NELSON MANDELA). Se a educação é “a arma mais poderosa” quem deseja oferecer arma ao seu inimigo? Se alguém não deseja que “o mundo mude” acha que fará alguma coisa para apoiar a educação? Seria dar tiro no próprio pé! Esta é uma das razões que fez com que o sistema educativo brasileiro não avançasse nas últimas décadas.

Olhar para questões da educação é nosso interesse porque sabemos do valor que a educação tem para as gerações do presente e do futuro. A principal motivação para levantar debates neste texto surge da ideia de que alguém precisa fazer algo para que não possamos ficar na mesmice. Os dados acima apresentados mostram claramente que a educação no Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer se compararmos com outros países da América Latina e do mundo.

A presente pesquisa concentra suas atenções para o ensino fundamental II e médio, especificamente o Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA) realizado em instituições públicas de Santo Amaro (BA) e que seus resultados podem inferir a situação geral do país. A cidade de São Amara (BA) serve de amostra de uma complexa problemática que se estende pelo país como todo. A preocupação pela qualidade de ensino na nossa sociedade é grande, pois há muita tendência em formar **analfabetos funcionais**, uma vez que as escolas são pouco cuidadas pelas autoridades competentes e os professores parecem desmotivados com o sistema como todo.

Observa-se que as escolas não possuem condições infraestruturais para motivarem a permanência dos alunos na escola. Algumas escolas enfrentam o problema da falta de professores, possuem infraestruturas sucateadas (sem portas, janelas, infiltrações de águas, falta de carteiras entre outros problemas) e materiais didáticos. Os materiais escolares distribuídos, especificamente os livros, por vezes não chegam para todos os alunos para além da falta de materiais como cadernos, lápis de cor e outros materiais que motivariam a aprendizagem dos alunos. Em pleno séc. XXI, as tecnologias ainda ausentes nas escolas, sem biblioteca e sem espaços adequados para a prática de esportes.

Desta forma nos propomos a analisar a relação entre a permanência dos alunos no espaço escolar e a aprendizagem com qualidade. Entendemos que se escola tivesse condições infraestruturais provavelmente os alunos permaneceriam mais tempo na sala ou no espaço escolar. Precisamos pensar numa escola motivadora, que incentiva a presença dos alunos. Que não haja alguém (pelo menos por enquanto) que argumente a inexistência de condições financeiras para reformar e apetrechar as escolas públicas do Brasil porque o dinheiro é o que tem demais, tal como se pode ouvir, ler ou assistir nas mídia: corrupção, desvio de fundos públicos (caixa 2). Diariamente, a polícia tem varias operações que levam os autores a barra da justiça.

No caso do EJA, a situação é mais agrave uma vez que o jovem e o adulto têm outras necessidades para permanecer no espaço escolar. Segundo Silva (2012), os adultos têm uma identidade que difere das crianças e adolescentes até porque “a diferença etária marca também visões de mundo bem diferentes, que têm de ser trabalhadas pelo professor em sala de aula” (SILVA, 2012, p.28). Isso significa que a metodologia a ser usada pelo professor na EJA será diferenciada.

A pesquisa surgiu do fato de que muitos não conseguem avançar nos seus estudos devido ao sistema implantando na educação que provoca desistência e abandono dos alunos. Quando um aluno desiste da escola é a sociedade que perde, é o futuro desse jovem que se perde, é mais uma “arma” que fica sem munição, parafraseando Nelson Mandela. Se os alunos permanecem pouco tempo na escola, então, o resto do tempo que sobre entrarão no mundo do crime, das drogas e de práticas que podem frustrar o futuro não apenas dos alunos, mas sim das famílias e da sociedade em geral.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, sancionada em 20/12/1996 vem sendo tratada como direito pertinente embora tenha sido tratada historicamente como insignificante. A EJA é uma modalidade de ensino que atende alunos e alunas que não conseguiram terminar os estudos na idade prevista. Muitos alunos da EJA não conseguem conciliar as longas jornadas de trabalho e as atividades escolares levando-os a desistência nos estudos. Desta forma é importante que o professor seja o grande motivador para que estes alunos se mantenham em sala de aula. Por outro lado, a escola como instituição deverá desenvolver uma série de atividades e condições para que os alunos da EJA se mantenham na escola.

Os alunos da EJA precisam de uma atenção especial da escola e do Estado porque estão numa situação em que entre o estudo e o trabalho vence sempre a 2ª opção, pior ainda quando provem de famílias pobres e carentes. Já são pais/mães de

família, têm responsabilidades e precisam trabalhar para pagar as contas. Se a escola não apoia e nem dá atenção a esse grupo social, a probabilidade de desistência é maior. O abandono pode ser causado pela desmotivação e falta de incentivo, não apenas dos pais ou familiares, mas também da sociedade.

O problema de educação no Brasil não é assunto novo e já se tornou crônico porque já passaram vários Governos que pouco ou nada fizeram para que educação seja de qualidade. Nas cidades, a situação parece razoável, mas se vamos para o interior do país (ex. vídeos da TV BAHIA, 2019; SBT, 2013; TV RECORD, 2014) observa-se claramente a “pobreza escolar” onde o professor nem o aluno têm a cadeira para sentar. Parece não haver vontade política para que hajam cidadãos escolarizados, pois sabemos que quanto mais a sociedade for analfabeta, votará com conhecimento profundo das promessas e decisões enganosas de políticos.

A busca e a identificação de alunos com tendências a evasão escolar é importante porque evitará que as turmas diminuam e que haja medidas de mantê-los na escola. Manter alunos na escola não é trancar portões, mas sim, é criar uma dinâmica que possa motivar permanência na escola desenvolvendo atividades que aceleram a aprendizagem. As novas tecnologias são aliados da educação. É claro que se não houver alguma motivação, os alunos se afastarão da escola dando chance para que se envolvam em drogas ilícitas e outras práticas que possam comprometer o futuro.

Os jovens e os adolescentes que ficam bastante tempo fora da escola buscam qualificação para a inserção no mercado de trabalho, mas muitos não conseguem ir adiante devido a falta de diploma que lhes permite concorrer nos melhores postos. As responsabilidades na família obrigam com que escolham o trabalho ao invés da escola. A pobreza e a distancia casa-escola inibe de certa forma a frequência desses e consequente desistência desses alunos.

A falta de emprego para maior parte dos jovens e adultos leva à desistência dos alunos pois, precisam pagar as suas contas ou realizar os seus sonhos imediatos e assim enxergam o emprego como alternativa mais visível. A escola não atrai os alunos pelo fato ter uma rotina fixa, que desmotiva, assim como os professores que não estão preparados para lidar com esse fenômeno. A sala de aula não é agradável de estar: salas superlotadas e sem ar condicionado, , sem carteiras confortáveis, sem arejamento, por vezes sem portas e janelas, sem a merenda e condições para estar. Segundo Ireland (2009, p. 8),

Há diversas variáveis interferindo no processo de evasão escolar. Muitas vezes, o estudante não deixa voluntariamente a escola. Faz isso por causa

da família ou do trabalho. Também existe a questão da qualidade do curso oferecido. Falta pensar a EJA nas demandas de aprendizagem dessa clientela específica. É importante conhecer que a maioria dos estudantes que procuram concluir a educação formal, também carecem de qualificação profissional, e por isso, deve-se articular a formação deles com a educação continuada.

As escolas não têm espaços adequados para a prática de esportes ou outras atividades de lazer. Desta forma a escola se torna uma última opção para esses jovens do EJA. A repetência faz com que o aluno observe seus colegas na série seguinte e perde o interesse em continuar na escola. As drogas constituem um grande vilão para o rendimento pedagógico de tal forma a que alguns alunos frequentam a escola apenas para vender drogas e não para estudar. Alguns desses alunos aproveitam-se do ambiente escolar para desenvolver outros negócios ligados ao crime. Sabe-se que a maioria das crianças que se perde nas drogas é de famílias pobres/humildes e sem perspectivas no futuro. A pesquisa tem relevância pelo fato de criar condições para que essa camada excluída da população tenha oportunidade de avançar e conseguir os melhores empregos e de melhor remuneração.

É uma pesquisa bibliográfica que visa conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos que buscam o EJA em Santo Amaro (BA) e; compreender os motivos que os levam ao abandono escolar na cidade de Santo Amaro (BA). Para alguns alunos, o EJA é um espaço de transformação social e de construção de conhecimentos que levam ao sucesso na vida e para outros é um espaço de negócios, de criação de rede de amigos e domínio de facções do tráfico. É importante discutirmos sem medo a questão do EJA no Brasil para que possamos contribuir para construção de um mundo melhor em que as desigualdades são menores.

1.A educação de jovens e adultos: uma oportunidade para redução do analfabetismo

Alfabetizar jovens e adultos é um ato de cidadania e da construção da mudança de pensamentos e atitudes perante a sociedade. Hoje em dia, não vale afirmar oralmente que sabe pintar uma casa. A sociedade exige que exiba um papel que confirma as afirmações orais. A palavra (oral) não serve quando acompanhada por um documento escrito. Esse documento escrito é emitido pela escola. Neste sentido comprovar o domínio de um saber não é demonstrar com a prática, mas sim é apresentar papeis (canudos) que mostram que se formou.

Muitos jovens chegam à escola com uma noção da profissão que pretendem seguir. Mas muitos sonhos ficam frustrados devido ao sistema de avaliação do ENEM. Os melhores cursos (os cursos sonhados) dependem de notas altas (especialmente na redação). Mas não podemos esquecer que a escola pública não oferece um ensino que ajude os alunos a conseguir notas superiores (+ de 800 pontos) no exame. No tempo colonial, a escola pertencia a classe alta e foi criada para acolher crianças provenientes de classes mais privilegiadas da sociedade. Apenas filhos da elite é que poderiam frequentar a escola. Com a democratização do conhecimento, a escola passou a servir para todas as classes, mas com um detalhe: a) a classe social baixa estuda em escolas públicas e; b) classes sociais média e alta estudam em escolas privadas.

A EJA no Brasil segue a história da educação, sendo catequistas os responsáveis em desenvolver esse ensino realizado pelos jesuítas durante o Brasil colônia. Os catequistas eram vistos como modelo de moralidade e detentores do saber. Conforme Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) a educação brasileira teve seu início a partir da vinda dos jesuítas para o Brasil, cujo interesse era difundir o catolicismo pelo mundo, iniciado a partir da catequização dos povos indígenas. Sendo assim,

a educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil -1808- 1821 (GHIRALDELLI JR., 2008 p.24).

A primeira campanha de EJA foi introduzida no Brasil, nos anos 1940, com lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos que foi uma iniciativa de Manoel Bergström Lourenço Filho, ex-Ministro da Educação e Saúde (KULESZA, 2016; ALMEIDA & CORSO, 2015). Segundo Kulesza a experiência do EJA foi muito bem sucedida porque muitos brasileiros tiveram a oportunidade de estudar. Lourenço Filho ficou “inspirado nas análises de Durkheim sobre a função homogeneizadora do ensino primário e sobre o papel da escola de massas na constituição dos estados nacionais europeus” (KULESZA, 2016, p.17).

A primeira reforma educacional com modelo do EJA teve como objetivo “...levar essa educação aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais e estimular o desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo que, supostamente, poderia promover a melhoria nas condições de vida da população”

(ALMEIDA & CORSO, 2015, p.1287). Nessa época havia interesse do Brasil em retirar as populações das áreas rurais para serem alocadas nas áreas urbanas.

Segundo Almeida (2012) no final dos anos 1950, Paulo Reglus Neves Freire propunha uma nova pedagogia, que levava em conta a vivência e a realidade do educando, que deveria ser um participante ativo no processo de educação. Apesar de estar encarregado de desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, com o golpe militar de 1964 Freire foi exilado e um programa assistencialista e conservador foi criado: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Seu objetivo era apenas a alfabetização funcional sem apropriação da leitura e da escrita de pessoas de 15 a 30 anos.

Em 1963, o pedagogo brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire foi incumbido pelo Governo da época, a tarefa de organizar um Programa Nacional de Alfabetização, cujos princípios eram a libertação dos grupos sociais mais oprimidos trazendo a conscientização da “valorização da educação e da cultura popular e à ampliação da participação das massas no processo político” (ALMEIDA & CORSO, 2015, p.1289). A década de 1980 foi marcada pelo desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos. A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela UNESCO nos anos 1990. A partir de então, surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA.

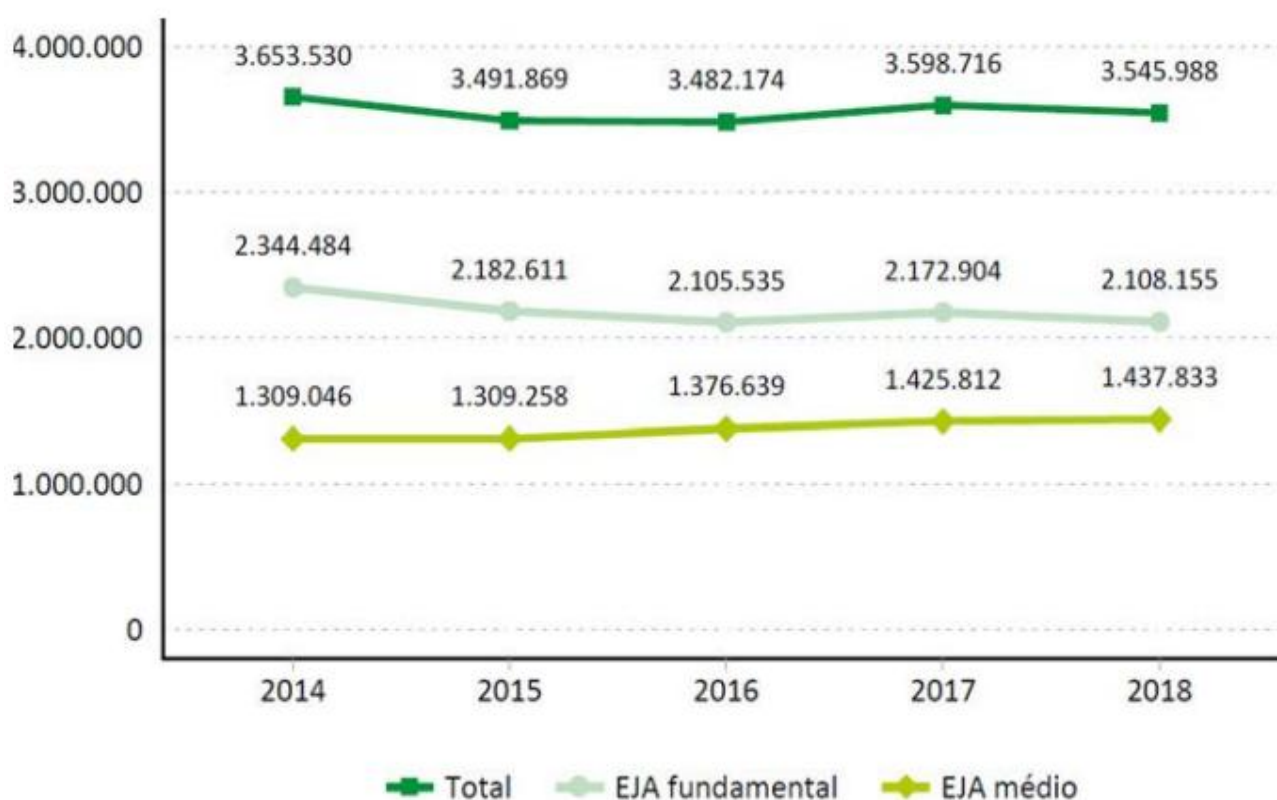
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) garantiu a igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garantiu ainda o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo ensino supletivo passou a se chamar EJA e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho. Observa-se neste período uma responsabilização mais contundente do estado em criar condições materiais e humanas para que a educação tenha sucessos em todos os níveis de ensino.

Segundo a Constituição Federativa do Brasil (1988) em seu art. 6 a educação é Direito do todo cidadão e o Governo deve garantir que ela seja de qualidade e não de faz conta. Os grandes problemas no setor da educação ocorrem quando o Estado não cumpre com o seu dever: construir escolas, colocar materiais de ensino e formar qualitativamente os professores. A educação não apenas para crianças e jovens, mas

também inclui aos adultos e idoso. O Estatuto do Idoso (2003), no Art. 20 garante a educação para o idoso respeitando os limites da idade.

As políticas educacionais mais recentes surgiram com o Governo Lula, especificamente nos anos 2003-2010 que passaram a privilegiar não apenas o ensino fundamental e médio, mas também o ensino profissional, como é exemplo de Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os sistemas “S”¹ surgem da necessidade de valorizar a formação técnico-profissional do cidadão dando oportunidade para quem nunca teve por razões históricos e culturais que todos conhecemos. O gráfico a seguir ilustra as matrículas da EJA em todo Brasil, no período correspondente a 2014 a 2018:

Gráfico 1: Matrículas na EJA no Brasil (2014 a 2018)



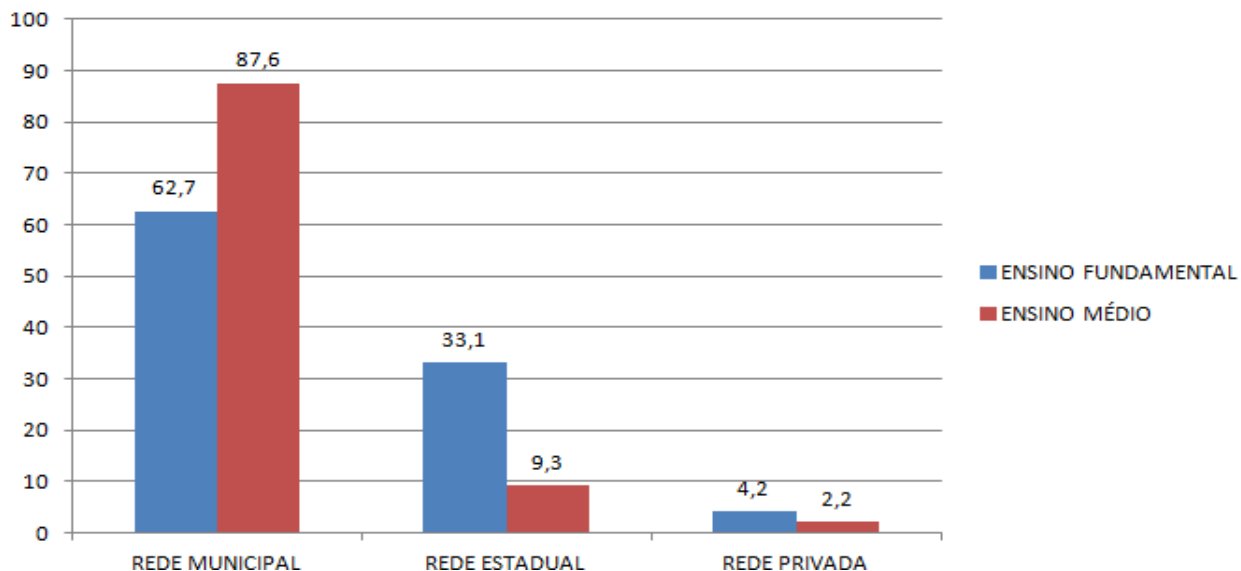
Fonte: INEP (2018, p.28)

Como se pode observar no Gráfico 1, em 2017 número de matrículas dos alunos no EJA subiu mais e igualou-se ao do ano 2014. Em algum momento observa-se a falta políticas de divulgação para que os cidadãos (especialmente na área rural) tomem

¹ Constituído por SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE.

conhecimento do EJA. Maioria dos alunos (do ensino médio e fundamental) fez a matrícula na rede municipal do ensino. A rede municipal encontra-se sobrecarregada embora havendo municípios com baixo PIB

Gráfico 2: Distribuição dos alunos da EJA pelas redes de ensino



Fonte: INEP (2018, p.28)

Os Decretos Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Esta LDB, no art.37 defende que

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Ultimamente a EJA está trazendo uma preocupação muito grande para a nossa sociedade, pois os alunos não avançam para outras séries e muitos até desistem no meio do caminho. Um dos resultados já produzido da EJA foi de dar oportunidade de alfabetizar cidadãos que por diversas razões sociais, culturais ou políticas não puderam estudar na idade prevista. Sabemos que o sistema socialmente estabelecido exige que para se obter um emprego bem remunerado é necessário estudar/ se formar e ter certificado. Não basta afirmar que sabe construir uma casa ou sabe plantar o milho e colher. É necessário apresentar um certificado do Curso do Engenharia de Construção

Civil ou de Agronomia respectivamente. Significa que o sucesso econômico dos cidadãos se baseia na formação profissional.

Recentemente, surgiram novas iniciativas no setor da educação, como a EJA e o PROEJA, cujo objetivo é de garantir metodologias adequadas a discentes com esse perfil. Depois de longos anos de aplicação da educação colonial, o Brasil tomou seus próprios rumos, abandonando os objetivos coloniais e implantando o seu próprio sistema de ensino. Segundo a Constituição Federativa do Brasil (1988) em seu art.6 “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção a maternidade e a infância, assistência aos desamparados, na forma desta constituição.”

Para que a educação ocorra é necessário adoção de políticas públicas que apoiem o sistema educativo e criem condições para que as escolas e os professores possam trabalhar de forma plena. Não basta construir escolas sem apetrechá-las, embora isso não aconteça na prática. No mundo atual, as tecnologias ajudam bastante no processo de ensino-aprendizagem. O aluno não aprende apenas com o professor, mas também através das tecnologias de informal e de comunicação. Por essa razão, Soares et.al. (2015, p.771) defende que “é possível permitir à escola inovar e/ou atender demandas especiais da comunidade, oferecendo alternativas não obrigatórias, mas complementares dentro de sua vocação natural.”

2.Evasão escola: causas e consequências

Segundo Riffel e Malacarne (2010) a evasão é o ato de evadir-se, fugir, abandonar, sair, desistir, não permanecer em algum lugar. No âmbito da educação, a evasão escolar ocorre quando o aluno não comparece a escola deixando de frequentar a sua sala de aula por motivos que ultrapassam a sua necessidade de estudar. Um aluno legalmente matriculado em uma instituição de ensino espera-se que estude até ao fim do ano letivo. Chama-se evasão escolar quando a desistência do aluno seja motivada por situações de nível econômico, social, cultural e político.

A desistência do aluno frustra os objetivos institucionais, da sociedade como todo e da família do aluno em particular. A evasão acontece quando o aluno deixa de acreditar que o seu futuro está muito ligado a escola e que a mesma o prepara para o mundo do trabalho. A evasão escolar se manifesta na qualidade de vida, na saúde e se apresenta como um grande problema social.

Segundo Vaz (1994), a evasão escolar, enquanto ato de violência contra os alunos, é promovida inconscientemente, pelos pais, pelos próprios professores através de comportamentos, regulamentos opressivos, sistemas de avaliação e currículos inadequados à realidade onde a escola está inserida, além de medidas e posturas que discriminam e afastam os alunos do ambiente escolar.

Para Johann (2012 p.65) a evasão “é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino”. A evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola. Dados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016, apontam que o Estado de Alagoas atingiu 15,1% de evasão escolar. É o Estado que mais sofreu evasão escola. Essa pesquisa mostra que as autoridades e a sociedade precisam desenvolver um trabalho sensibilização que devolva esses adolescentes e jovens para escola. O dado é alarmante quando toda sociedade confia escola a tarefa de educar e formar os filhos e isso fica frustrado com as desistências. O Censo Escolar de Educação Básica realizado pelo INEP em 2018 aponta que “o número de matrículas da EJA diminuiu 1,5% no último ano, chegando a 3,5 milhões em 2018.” (INEP, 2019, p.4).

Esse dado revela como cidadãos preferem realizar atividades remuneradas do que frequentar aulas. A escola está desacreditada devido ao sistema implantado. Por essa razão “a escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos.” (BORJA & MARTINS, 2014, p.95). Os autores relatam que “a linguagem, a violência e a precariedade de materiais foram determinantes para aumentar os índices de evasão.” (BORJA & MARTINS, 2014, p.97).

Essa evasão é muitas vezes motivada pela necessidade de entrar no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar. É também consequência da falta de interesse pelo estudo, pela dificuldade de aprendizagem, pela falta de incentivo dos pais, etc. O abandono escolar não possui apenas uma causa e nem se pode culpar apenas a escola pela evasão escolar, pois ela é motivada por inúmeros condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais (SILVA, 2012; SOARES, 2015).

A evasão escolar apresenta várias causas e está ligada desde aos problemas da escola, professores sem preparos falta de materiais didáticos, má qualidade de aprendizagem, problemas familiares, social entre outros. Ferreira (2001) argumenta que a

escola não é atrativa, é autoritária, os professores despreparados para lidar com aquele tipo de aluno, assim como ausência de motivação, etc.

Por outro lado, quando a escola não consegue se organizar melhor, o aluno fica desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez não desejada e consumo de drogas proibidas, etc. A evasão escolar, segundo Borja e Martins (2014, p.97) resulta da “falta de empenho e de uma prática pedagógica inclusiva e multicultural de alguns docentes.” O autor apoia a ideia de que transformar a sala de aula em um local atraente e com discussões motivadoras e atuais, levando o aluno à progressiva autonomia e à assimilação de conhecimento é o melhor caminho para o sucesso da EJA.

A organização do ensino no Brasil inicia por meio dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As leis que regem o funcionamento do sistema educacional brasileiro são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituídas pela Lei nº 9394, de 1996. O sistema educacional brasileiro atende todos os níveis de ensino, desde a educação infantil a educação superior e que suas atividades são embasadas pelo Decreto 9.005/2017. De entre diversas competências do Ministério se sublinha “definir e promover a execução das políticas relativas à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário, bem como às modalidades especiais e à educação extra-escolar; definir e promover a execução das políticas de educação e formação profissional, em conjunto com o departamento governamental responsável pelas áreas do Emprego e da Formação Profissional;”

Os municípios têm a função educacional de atuar no ensino fundamental e na educação infantil, já os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pelo ensino fundamental e ensino médio. E o Governo Federal exerce uma função redistributiva e supletiva na educação, onde oferece assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, assim como bem como deve organizar o sistema de educação superior no país.

Este sistema educacional é dividido em educação básica e educação superior, a básica subdivide-se em: educação infantil (para crianças de 0 a 5 anos), ensino fundamental (a partir dos seis anos de idade) que se subdivide em fundamental menor de 1º ao 5º ano e fundamental maior do 6º ao 9º ano, além, do ensino médio, etapa que finaliza a educação básica, constituído de três séries com propósito de preparar o discente para a vida dando continuidade aos estudos.

Além do ensino regular, a educação formal possui as seguintes modalidades específicas: a educação especial, para os portadores de necessidades especiais; a

educação profissional que está integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e à tecnologia; a educação de jovens e adultos para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

É importante que o cidadão esteja alfabetizado para que possa lidar com as adversidades do mundo, assim como compreender as complexidades que a vida exige. Um cidadão alfabetizado e com formação profissional resolve uma série de impasses e dificuldades de forma inteligente e racional solucionando problemas práticos tanto na área econômica como na área política. Um cidadão letrado desenvolve um pensamento reflexivo que lhe permite enfrentar a ciência, a política, a cultura e ideologias opressoras. Desta forma, a escola não ensina apenas conhecimentos científicos, mas também as regras de ser em sociedade, assim como a moral e cívica que molda a convivência em sociedade.

Dessa maneira requer pensar sobre as possibilidades de transformar essa modalidade educacional agregando conhecimentos. Os educadores precisam estar atentos às demandas e potencialidades de novas mudanças, neste sentido, é preciso adotar estratégias pedagógicas e metodológicas. O papel desses educadores é de mediadores desta formação usando métodos adequados para que esses alunos possam alcançar os objetivos esperados. Deve-se procurar entender em que as atitudes dos alunos vem contribuindo para um trabalho produtivo para que o educando possa ir de encontro aos problemas que o cercam.

Um dos melhores métodos utilizados na EJA é o próprio aluno, reconhecendo a sua capacidade de pensar e deixando que ele perceba que é capaz de entender a sua função social. Outro método eficaz aplicado na EJA é trazer para a aula assuntos corriqueiros ou que estão em alta fazendo uma ligação entre o assunto e o seu dia a dia. É necessário que o professor tenha uma metodologia diferenciada, assim ele poderá garantir a permanência desses alunos em sala. A qualificação do professor nesse contexto é muito importante porque essa modalidade de ensino requer preparação, capacitação e atualização de conteúdos curriculares. Contudo, a força de vontade do professor só é necessária que os órgãos públicos colaborem com mais cursos de capacitação. A metodologia também é um fator muito importante na educação de jovens e adultos, porque quando o professor adota uma boa metodologia adequada consegue chamar atenção do aluno. A metodologia precisa colocar aspectos importantes para essa modalidade como o ritmo de aprendizagem, suas vivências trazidas do mundo, sua faixa etária e suas potencialidades.

As metodologias utilizadas pelo professor precisam estar de acordo com faixa etária do aluno para não estar fora do contexto social cultural político e econômico. Essa metodologia precisa facilitar o processo de aprendizagem do aluno proporcionando momentos prazerosos, mas além de tudo, útil, por isso não pode ser improvisado. Daí a metodologia pode ser um dos fatores causadores da evasão escolar nessa modalidade de ensino. O docente necessita usar o cotidiano dos alunos como eixo condutor da aprendizagem, desta maneira o docente levará o aluno a tornar-se um ser pensante. Isso significa que o professor não pode ser autoritário, detentor do conhecimento centralizando todo o processo. Paulo Freire (1970, s.p.) afirma “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em si, mediatizados pelo mundo.”

Os alunos da EJA têm muitas dificuldades na leitura e na escrita, por isso o letramento não pode ser trabalhado sem levar em conta o que os alunos trazem de suas vivências. Mesmo que o aluno não seja alfabetizado, ou seja, não aprendeu a ler e escrever ele é letrado porque ele tem o seu conhecimento adquirido com o tempo no seu meio. Ler é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. A leitura desenvolve a capacidade verbal do indivíduo, ela é uma fonte de conhecimento. Já a escrita traz benefícios sociais e intelectuais, mas para conseguir dominar é preciso que o docente dê possibilidades de contato com os gêneros textuais assim um aluno terá mais desembaraço em sua escrita.

3.Caminhos para permanência dos alunos na escola

O estudo foi realizado em duas escolas: Centro Educacional Municipal Governador Luiz Viana Filho Rua Santa Luzia e no Centro Educacional Teodoro Sampaio ambas localizadas em Santo Amaro (BA) O município tem 486 km², e uma densidade demográfica de 120,2 hab/km². Hoje o município tem 61.407 habitantes (IBGE, 2013). O município faz fronteira com os municípios de São Francisco do Conde, Amélia Rodrigues, Saubara e Candeias.

A pesquisa é bibliográfica baseando na análise e discussão de dados e teorias já publicadas em forma de livros, capítulo, artigos, etc. As nossas análises e conclusões se baseiam na análise de dados e de outros materiais disponíveis. O IDHM de Santo Amaro (BA) é de 0,559 (PNUD, 2010, p.94). As cidades da região metropolitana de Salvador com o IDHM são: Candeal: Cidade Jardim, Chapada do Rio Vermelho e Ondina com 0,940 respectivamente. Como se pode observar, Santo Amaro precisa apostar na educação de forma mais acirrada para que possa melhorar o IDHM.

As análises mostram que a sala de aula é um espaço de aprendizagem para o aluno e para o professor. Precisamos compreender que o aluno não é uma tabua rasa. O importante seria potencializar o conhecimento trazido pelo aluno em prol dos conteúdos programados pela escola e pelo Ministério da Educação. Segundo Duarte et al., a aprendizagem é um processo complexo que envolve a combinação da motivação do indivíduo para estudar e as estratégias utilizadas por ele para operacionalizar este objetivo (DUARTE et al., 2015). Para os alunos terem um bom aprendizado é preciso que sejam bem motivados, pois os alunos motivados representam e reagem melhor dando bons resultados nas decisões de problemas.

Dados mostram que alunos perdem a motivação com o tempo por causa de professores que têm dificuldades de aplicar os conteúdos porque afirmam que o aluno da EJA não precisa ser chamada atenção. Esse aluno faz o que bem entender em sala acabando por prejudicar os outros alunos que são bem comportados e que desejam aprender. As infraestruturas degradadas ou ainda pela distância casa-escola são outros motivadores da evasão escolar. As duas escolas que serviram de objeto de estudo apresentam vários problemas infraestruturais. Segundo Borja e Martins (2014, p.99)

para melhorar essa situação e prevenir a evasão escolar, é necessário que as políticas educativas e as organizações escolares enfrentem a desigualdade cultural, reformulem a Educação de Base, promovam oportunidades de empregos; enfrentem a causa financeira, invistam na educação sem desigualdades, enfrentem o corporativismo e a descontinuidade dos programas educacionais e incentivem os professores a frequentarem cursos de formação contínua, de forma a diminuir os altos índices de evasão.

Torna-se crucial a criatividade do professor para atingir os diferentes estilos de aprendizagem desses alunos, pois cada um tem o seu estilo de aprendizagem (TIMBANE, 2015) que deve ser respeitado. O importante, segundo Timbane (2015) é diversificar as atividades para que consiga alcançar os diferentes estilos de aprendizagem. Os multiletramentos discutidos por Roxane e Moura (2012) revelam como o professor precisa se reinventar para atender as necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos no sec. XXI que estão ligadas às tecnologias. Se o professor estiver desatualizado ou se a escola não tiver infraestruturas ou materiais de ensino pode provocar o abandono escolar. Desta forma passaremos para a motivação da presente pesquisa.

Segundo Nicola (2003, p.32) “o conhecimento é cada vez mais universal e o ensino moderno, acompanhando essa tendência, deve realçar e aprofundar as relações

interdisciplinares.” Segundo Nicola, caberá ao professor (a) atuar como mediador das relações interdisciplinares e promover a integração entre as diversas áreas do saber, para que “o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de crescer como pessoa e de socializar-se” (NICOLA, 2003, p.32). Hoje, não faz sentido que as diferentes áreas do saber trabalhem isoladamente. Observar um fenômeno sob diferentes perspectivas é dá um olhar mais profundo e tem surtido efeitos no mundo. Soares et.al. (2015, p.770) advertem que “o aluno precisa sentir que está aprendendo e que esse aprendizado lhe trará algum benefício em sua vida. A reprovação deve ser tratada como exceção e última opção no processo escolar e, quando adotada, que o seja por critérios muito bem explicitados e padronizados.”

Um estudo da Agencia Brasil aponta que “apenas 4,5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura previstos em lei, no Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com levantamento feito pelo movimento **Todos pela Educação**. As condições de infraestrutura são mais críticas no ensino fundamental, etapa que vai do 1º ao 9º ano: 4,8% das escolas possuem todos os itens. No ensino médio, a porcentagem sobe para 22,6%. O levantamento foi feito com base no Censo Escolar de 2015 e levou em consideração o acesso a energia elétrica; abastecimento de água tratada; esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; espaços para a prática esportiva e para acesso a bens culturais e artísticos; e, equipamentos e laboratórios de ciências. Foi considerada ainda a acessibilidade às pessoas com deficiência” (AGENCIA BRASIL, 2016). Esse dado nos revela a importância do poder público de canalizar os recursos financeiros em prol de uma educação de qualidade.

Considerações finais

Visando garantir a permanência do aluno na escola é necessário fazer uma reflexão profunda sobre o que a escola e o Governo podem fazer para evitar evasão nas escolas do EJA. Os alunos que adentram na EJA possuindo bagagem de conhecimentos obtidos nos convívios e na experiência da vida. Cabe ao professor criar estratégias de ensino que proporcionem prazer em vir a escola e para atender a todos levando em conta seus conhecimentos sem desmerecer. Para isso, a escola precisa equacionar ou investigar quais as necessidades práticas desses alunos e quais os seus círculos de interesse.

Investir na educação custa menos caro do que investir numa campanha eleitoral mais os privilégios de políticos, por exemplo. A soma de valores gastos por privilégios dos políticos mais o valor da campanha dos partidos políticos numa eleição no Brasil resolveria muitos problemas que as escolas públicas passam no Brasil. Muitas escolas estão sucateadas, sem portas e muros, sem água, sem materiais de ensino, sem luz, sem biblioteca nem sala de informática e outros materiais de ensino.

Segundo Paulo Freire (1970, s.p.) uma pedagogia humanista e libertadora terá dois momentos: o primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na praxis e o segundo em que esta pedagogia deixa de ser de oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. As lutas pela educação inovadora que forma um ser pensante que se liberta da opressão mental e ideológica deveria estar presente na escola. A escola deve ser livre de censura transformando-se num espaço de debate de ideias e de pensamentos.

A pesquisa não apresenta uma “varinha mágica” para solução dos problemas da EJA. Cabe aos Governos responsáveis priorizar a educação em seus programas de governação porque jovens e adultos excluídos serão criminosos e pobres no futuro. Muitos programas de governação têm validade de 4 anos. Mas a vida dos eleitores, dos cidadãos não termina em 4 anos. Os políticos pensam no presente sem fazer perspectiva futura. Apostar na EJA é criar condições para que a longo prazo tenhamos cidadãos capazes de resolver diversos problemas sociais, econômicos e políticos que precisam da contribuição de intelectuais.

A formação dos professores é crucial porque todo aluno é capaz de aprender e ser motivado a ficar em sala de aula. Tudo depende da forma como o professor trabalha. Diversificar as atividades é fundamental para que se possa atingir os diversos estilos de aprendizagem. Um professor formado psico-pedagogicamente sabe como lidar com o seu principal instrumento de trabalho-o aluno. A ausência do aluno nos cursos de EJA prejudica e frustra projetos do Governo e consequentemente da sociedade. Resgatar o aluno do EJA é garantir a presença de um profissional competente no futuro.

A sociedade se distancia bastante da escola. A sociedade faz de conta que não a escola não lhe pertence. Significa que os membros da sociedade não participam da vida escolar e só aparecem na escola em caso de convocatória para uma reunião. Os membros da sociedade poderiam contribuir materialmente e com ideias para melhorar o ambiente escolar. Se a escola é do povo, cada cidadão deverá contribuir e pressionar autoridades para que as condições infraestruturais e de ensino sejam de qualidade.

Um dos melhores métodos utilizados na educação de jovens e adultos é o próprio aluno, reconhecendo a sua capacidade de pensar e deixando que ele perceba que é capaz de entender a sua função social. Outro método eficaz aplicado na EJA é trazer para a aula assuntos corriqueiros ou que estão em alta fazendo uma ligação entre o assunto e o seu dia a dia. É necessário que o professor tenha uma metodologia diferenciada, assim ele poderá garantir a permanência desses alunos em sala.

A qualificação do professor nesse contexto é muito importante porque essa modalidade de ensino requer preparação, capacitação e atualização de conteúdos curriculares. Com tudo a força de vontade do professor só, não é suficiente, é necessário que os órgãos públicos colaborem com mais cursos de capacitação. A metodologia também é um fator muito importante na educação de jovens e adultos, porque quando o professor adota uma boa metodologia adequada consegue chamar a atenção do aluno. A metodologia precisa colocar aspectos importantes para essa modalidade como o ritmo de aprendizagem, suas vivências trazidas do mundo, sua faixa etária e suas potencialidades.

Referências

- 
- AGENCIA BRASIL. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo.** Artigo de marana tokarnia, 26/06/2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>>. Acesso em: 27 fev.2019.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. **Anais do IX Encontro Nacional sobre atendimento escolar hospitalar.** PUCPR, 26 a 29 de out. 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BORJA, Izabel Maria França de Souza; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Evasão escolar: desigualdade e exclusão social. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, vol. 15, nº 23, p. 93-104, jan./jun. 2014.
- BRASIL. **Decreto 9.005/2017.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília: Camara dos Deputados. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 23. fev. 2019.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara de Deputados, 1988.
- BRASIL. **Estatuto do idoso**. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003.
- DUARTE, Antônio Manuel, et al. Teaching practices for passive and active learning in rural and urban elementary teachers. **Sisyphus: Educational Sciences Journal**, vol. 3, nº 2, p. 134-154, 2015.
- FERREIRA, Luiz António Miguel. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação**. Presidente Prudente, SP: Saraiva, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1970.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- INEP. **Censo Escolar: notas e estatísticas-2018**. Brasília: INEP, 2019.
- IRELAND, Timothy. **Revista Nova Escola**, Ed. 223, p.36-40. jun., 2009.
- JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-rio-grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2012.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. Lourenço Filho e a Nacionalização do Ensino Primário (1917-1945). **Inter-Ação**, Goiânia, vol. 41, nº 1, p. 1-22, jan./abr. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149-176
- NICOLA, José de.; CHIARON, Rosalina Aparecida Acedo. **Novo tempo: livro de alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2003.
- PNUD, IPEA, FJP. **Atlas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: PNUD, FJP, IPEA, 2014. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_rm_pt.pdf>. Acesso em: 27 fev.2019.
- PNUD, IPEA, FJP. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília: PNUD, FJP, IPEA, 2013.
- RIFFEL, Sonia Marmol M.; MALACARNE, Vilmar. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**, cidade: Palotina. 2010.
- ROXANE, Rojo; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SBT/CONEXÃO REPÓRTER. Cabrini mostra precariedade de escola do sertão.

05/09/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6poogr2ddwq>>. acesso em: 27 fev.2019.

SILVA, João Luiz Máximo da. **Ensino de História em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012.

SOARES, Tufi Machado et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisas**, São Paulo, vol. 41, nº 3, p. 757-772, jul./set. 2015.

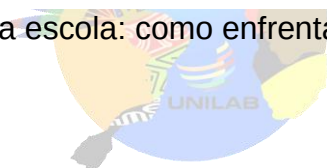
TIMBANE, Alexandre António. A importância da fotografia no ensino do Francês em Moçambique. **Entretextos**. Londrina, vol.15, nº2, p.245-268, jul./dez. 2015.

TV BAHIA/G1. **Calamidade: crianças estudam sob condições precárias em escolas na região de ilhéus**. 2019. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/bahia-meio-dia/videos/v/calamidade-criancas-estudam-sob-condicoes-precarias-em-escolas-na-regiao-de-ilheus/5880640/>>. acesso em: 27 fev.2019.

TV RECORD. **Em péssimas condições pais, alunos e professores denunciam situação da escola pau brasil**. 23 dez. 2014. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rpwmdq14jnc>>. acesso em: 27 fev.2019.

VAZ, José. Carlos. A violência na escola: como enfrentá-la. **Instituto Polis: Dicas**, São Paulo, nº 10, 1994.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTOS, Lucinea; TIMBANE, Alexandre António. A evasão escolar versus as políticas e práticas educativas em escolas públicas de Santo Amaro (BA)-Brasil *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.32-52, 2022.

Para citar este texto (APA): Santos, Lucinea; Timbane, Alexandre António (2022). Trajetória A evasão escolar versus as políticas e práticas educativas em escolas públicas de Santo Amaro (BA)-Brasil Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 32-52.

A família e a escola na gestão das dificuldades de aprendizagem no ensino primário em Chimoio - Moçambique

Patricia Aunaulytile Cesário Akungondo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0677-1039>

Lucinda Oliveira Paulino **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2332-7201>

Resumo: O presente artigo têm como objeto de estudo, a família e a escola na gestão das dificuldades de aprendizagem de leitura, onde irá abordar sobre a importância da interação entre a escola e a família no processo pedagógico para uma educação de qualidade, irá também procurar descrever as formas de participação da família na escola, de modo a compreender o nível de assimilação dos conteúdos das duas crianças em estudo e analisá-las nas dificuldades vivenciadas pela gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, que será apresentada na fundamentação teórica, enfocando as ideias de diversos autores da área, visando à compreensão de questões fundamentais sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e, também foi realizado uma pesquisa de campo de caráter qualitativo tendo como instrumento de coleta de dados, entrevistas abertas que será destinada especialmente aos pais das crianças, aos professores da língua portuguesa e as duas crianças em estudo, buscando desta forma, informações acerca do tema em questão e também foi realizado o método de observação direta nas crianças em estudo por forma a analisarmos o comportamento geral das crianças. Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que feitas as observações e entrevistas, foi possível perceber que os professores de língua portuguesa e no geral, a escola primária não estabelecem uma relação pedagógica com as duas crianças que apresentam a dificuldade de aprendizagem na leitura. E que as mesmas em estudo estão distantes e se sentem excluídos dos conteúdos e atividades propostas pelos professores em particular, o que indica que as atividades são preparadas tendo como parâmetro as crianças que têm mais facilidade em desenvolvê-las.

Palavras-chave: Dificuldade; Aprendizagem; Leitura; Família; Escola.

The family and the school in the management of learning difficulties in primary education in chimoio

Abstract: This article has as its object of study, the family and the school in the management of reading learning difficulties, where it will address the importance of the interaction between school and family in the pedagogical process for a quality education, it will also seek to describe the forms of family participation in school, in order to understand the level of content assimilation of the two children under study and analyze them in the difficulties experienced by school management in the teaching and learning process. The study was carried out based on a bibliographical research, which will be presented in the theoretical foundation, focusing on the ideas of several authors in the area, aiming at understanding fundamental questions about learning difficulties in reading, and a field research of qualitative character, having as an instrument of data collection, open interviews that will be aimed especially at the parents of the children, the teachers of the Portuguese language and the two children under study, seeking in this way, information about the subject in

* Licenciada em Psicologia Escolar, Mestre em Ciências da Educação/ Psicologia Educacional, Doutoranda em Ciências da Educação - Especialização em Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada, na Universidade Católica de Moçambique. E-mail: pakungondo@ucm.ac.mz

** Licenciada em Planificação Administração Educacional, Mestre em Desenvolvimento Econômico Regional e Local, Doutoranda em Inovações Educativas na Universidade Católica de Moçambique. E-mail: lpaulino@ucm.ac.mz)

question and the method of direct observation in the children under study in order to analyze the general behavior of the children. In conclusion, it can be said that after the observations and interviews, it was possible to perceive that the Portuguese language teachers and, in general, the primary school do not establish a pedagogical relationship with the two children who have learning difficulties in reading. And that the same ones under study are distant and feel excluded from the contents and activities proposed by the teachers in particular, which indicates that the activities are prepared having as a parameter the children who are more likely to develop them.

Keywords: Learning; Disability; Reading; Family ; School

Mhuri nechikoro mukutonga kwematambudziko ekudzidza mudzidzo yepuraimari muChimoio

Pfupiso: Ichi chinyorwa chine sechinhu chayo chekudzidza, mhuri uye chikoro mukutonga kwekuverenga matambudziko ekudzidza, uko ichagadzirisa kukosha kwekudyidzana pakati pechikoro nemhuri muhurongwa hwekudzidzisa hwedzidzo yemhando yepamusoro, zvakare edza kutsanangura nzira idzo mhuri inobatanidzwa nadzo muchikoro, kuti unzwisise mwero wokufananidzwa kwezviri mukati mevana vaviri vari kudzidza uye kuvaongorora muzvinetso zvinowanwa navakuru vechikoro mumuitiro wokudzidzisa nokudzidza. Chidzidzo ichi chakaitwa zvichibva patsvakiridzo yebhaibheri, iyo ichaburitswa muhwaro hwedzidziso, ichitarisisa pfungwa dzevanyori vakati wande munzvimbo iyi, ichivavarira kunzwisisa mibvunzo yakakosha pamusoro pekunetsekana kwekudzidza mukuverenga, uye tsvakiridzo yemumunda yehunhu hwehunhu, kuva semudziyo wekuunganidza data, kubvunzurudza kwakazaruka kunenge kwakanangana kunyanya kuvabereki vevana, vadzidzisi vemutauro wechiPutukezi nevana vaviri vari kudzidza, vachitsvaka nenzira iyi, ruzivo pamusoro pechidzidzo chiri mubvunzo uye nzira yekudzidza. kutariswa kwakananga muvana vari kudzidza kuitira kuongorora maitiro ese evana. Mukupedzisa, zvinogona kutaurwa kuti mushure mekucherechedza uye kubvunzurudza, zvaive zvichibvira kuona kuti vadzidzisi vemutauro wechiPutukezi uye, kazhinji, chikoro chepuraimari hachigadziri hukama hwekudzidzisa nevana vaviri vane matambudziko ekudzidza mukuverenga. Uye kuti iwowo ari kudzidza ari kure uye anonzwa kusabatanidzwa mune zviri mukati uye zviitiko zvinokurudzirwa nevadzidzisi kunyanya, izvo zvinoratidza kuti zviitwa zvakagadzirirwa kuve neparameter vana vanganzvivandudza.

Cuverequeta Chave: Kuremara; Kudzidza; Kuverenga; Mhuri; Chikoro

Introdução

A escolha deste tema se deve primeiro, ao interesse pela área de educação infantil e em segundo, por me encontrar inserida num meio (cidade de Chimoio, concretamente no Bairro 7 de Abril) onde duas crianças com idades compreendidas entre 9 e 10 anos manifestam certas dificuldades de aprendizagem, concretamente na leitura, em relação a outras inseridas no mesmo meio e, infelizmente, os pais desconhecem as causas. A escolha do tema justifica-se também, por perceber na leitura um processo fundamental de interação entre o aluno, a sociedade e o mundo letrado e, promover experiências significativas de comunicação e de trabalho coletivo entre a escola, a família e a comunidade. No entanto, as reflexões presentes neste estudo têm como finalidade fazer algumas considerações sobre a realidade de duas crianças em estudo e, verificar os fatores que contribuem para esta dificuldade.

Com as observações feitas acima, levantou-se a seguinte questão: De que forma a família e a escola podem contribuir na gestão das dificuldades de aprendizagem nas duas crianças que manifestam o fracasso na leitura? E, com base no problema lançado definiu-se algumas hipóteses sendo a primeira, a família pode tomar parte nos diferentes órgãos da gestão da escola e em tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem para o aproveitamento das crianças em estudo e a segunda, a família pode participar nas reuniões e outros encontros organizados pela escola de modo a desempenhar algumas tarefas ou responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, com o presente trabalho espera-se descrever o papel das famílias e da escola no processo de desenvolvimento de aprendizagem na leitura dos dois alunos em estudo;

A dificuldade de aprendizagem na leitura é uma dificuldade que algumas crianças apresentam e pode ser superada ao longo do processo educacional com a ajuda de um ou mais professores bem qualificados e interessados em trabalhar com a criança com dificuldade e, também com a assistência continua dos pais ou encarregados de educação. É importante notar que as crianças com essa dificuldade possuem outras habilidades e facilidades para aprender, permitindo a compensação e a superação das dificuldades iniciais. Isso indica que estes indivíduos não são “burros” como muitos os rotulam, e que podem alcançar o sucesso em sua vida social e profissional desde que recebam a atenção e orientações necessárias.

Segundo Cruz (1999), a dificuldade na leitura é um problema frequente nas escolas, é necessário que o professor assim como os encarregados estejam cientes sobre da situação, auxiliando seus alunos/filhos no processo contínuo de aprendizado. No entanto, deve haver uma interação entre escola e a família no que concerne a participação no processo de aprendizagem da leitura nas crianças, oferecendo apoio e condições de aprendizagem, especialmente para aquelas que apresentam alguma dificuldade, gerando assim uma. A realização do trabalho adequado com a criança pode levar ao alcance das habilidades necessárias à leitura. A família deve ser parceira, aliada à escola e aos professores, para juntos oferecerem um trabalho de envolvimento e cumplicidade nos assuntos relacionados ao ambiente escolar.

Em relação a sua constituição, este artigo comporta em sua estrutura três capítulos, sendo o primeiro reservado à introdução, segundo fundamentação teórica e o terceiro capítulo é o das metodologias. No primeiro capítulo falamos da delimitação, justificativa, objectivos, problematização. O segundo capítulo é o da fundamentação teórica. Nele o nosso foco foi a interacção com alguns autores. Aqui falamos dos

seguintes conteúdos: A escola e a família na educação, Dificuldades de aprendizagem na criança, Causa das dificuldades de aprendizagem na leitura, Causa das dificuldades de aprendizagem na leitura, Importância da escola e da família na superação das dificuldades de aprendizagem na leitura, Participação da família na educação escolar. Por fim, o capítulo das metodologias têm a descrição dos métodos e procedimentos a serem adotados para o sustento da pesquisa.

1.A escola e a Família na Educação

Nesta seção apresentaremos algumas abordagens e teorias em torno dos estudos realizados e que estabelecem uma relação com o nosso estudo. Freitas (2011), no seu estudo sobre a Família e a Escola, refere que a Escola foi criada para servir a sociedade e assim, prestar contas do seu trabalho, de como faz e como conduz a aprendizagem das crianças. Para tanto, necessita criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos seus filhos. A família é o elemento fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e o Estado. Declaração Universal dos Direitos do Homem, art.º 16, al. 3, 1948, citado por Leandro (2001, p.15).

Para Leandro (2001, p.17), o termo família é derivado do latim *famulus*, que significa “escravo doméstico”. Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também escravidão legalizada. No direito romano clássico a “família natural” cresce de importância, esta família é baseada no casamento e no vínculo de sangue.

A dificuldade de aprendizagem deve apontar estratégias que possam possibilitar um bom rendimento do aluno partindo de uma investigação junto à família e também ao seu contexto escolar, desde suas relações com colegas, professor e das metodologias adotadas dentro das práticas escolares. Na escola, a convivência com as contradições sociais, a diversidade e a diferença possibilitam um espaço rico de aprendizagem para todos. O confronto saudável no grupo promove a construção de conhecimentos. As diferenças nas salas de aula contribuem para aprendizagem de todos.

O favorecimento de eventos de letramento, a disponibilidade de recursos, a motivação, a intervenção pedagógica, a família na escola, proporciona uma significativa influência sobre a aprendizagem destes alunos. Essas dificuldades precisam de uma atenção especial, para que o educando não tenha consequências negativas na sua caminhada escolar. Para isso, toda a comunidade escolar deve colaborar e incentivar o aluno para amenizar suas dificuldades e desenvolver melhor sua aprendizagem. De

acordo com Leandro (2001, p.17), tendo em vista que, os grandes problemas relacionados às dificuldades na aquisição da leitura estão justamente ligados às dificuldades em decodificar e compreender o significado daquilo que se lê.

2.Dificuldades de aprendizagem na criança

Na concepção de Roman (2001), O aluno com dificuldade na aprendizagem deve ser compreendido numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender. Conforme apresenta Perrenoud (2001, p.15), Cada aluno possui sua fase de desenvolvimento, no seu tempo, contudo há limites para atingir suas habilidades que não desenvolvidas devem ser estimuladas para que não consolide uma dificuldade de aprendizagem e, acrescenta que, as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas há uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola.

Na mesma concepção, as crianças com dificuldades de aprendizagem são crianças suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola. São curiosos e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles. Essas crianças têm boas intenções, no que se refere a deveres e tarefas de casa, mas no meio do trabalho esquecem as instruções ou os objetivos. Para Souza (1996), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominada da ambiental, psicológica e metodológica. Ressalto que, em consequência do fracasso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração e perturbação emocional, o que torna sua auto imagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem.

3.Causa das dificuldades de aprendizagem na leitura

Segundo Fernandez (2001, p.32), define dificuldades de aprendizagem como uma situação que provém de causas que se referem à estrutura individual da criança, tornando-se necessária uma intervenção psicopedagógica mais direcionada e acrescenta que, os problemas de aprendizagem no desenvolvimento da leitura podem ser

considerados como um dos maiores e mais complexos desafios no trabalho do professor como mediador do conhecimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fernandez (2001, p.35), no seu estudo afirma que, muito se tem discutido a respeito desse assunto, mas na verdade o que se pode perceber é um grande número de escolas de educação básica que não conseguem resolver o problema e acabam deixando de lado algo essencial que deveria ser resolvido nos primeiros anos de escola. Conceber o processo de aprendizagem como propriedade é importante na interação da criança com o meio social e, particularmente com a escola. Situações de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola fazem com que alunos e professores atuem como co-responsáveis no êxito do processo educativo. (PCN's, 2001. p.52)

Segundo Freitas (2011), a criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que apresenta bloqueios na aquisição do conhecimento, na fala, leitura e no raciocínio. Por se apresentar como uma barreira no processo, à leitura se difunde através de textos que fogem um pouco da capacidade do aluno, posto que sejam cansativos, desatualizados apresenta muitas vezes uma linguagem complexa, o que dificulta o acesso à leitura e suas manifestações. Entende-se que cada aluno apresenta sua dificuldade, alguns tem bloqueios para escrever, expressas suas emoções e falar. (PCN's, 2001. p.57).

4.Importância da escola e da família na superação das dificuldades de aprendizagem na leitura

De acordo com Zabala (1998, p.35), "no processo de aprendizagem, os alunos não podem deixar de levar em consideração que a escrita e a linguagem oral através das atividades de leitura, desenvolvem a interação, a reflexão e o conhecimento de mundo que motiva o desenvolvimento de inúmeras outras habilidades de comunicação." Segundo Zabala (1998, p.27), Desse modo, o trabalho de motivação para a leitura, a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e interagir com o mundo que o cerca, é um trabalho coletivo que deve ser desenvolvido tanto pela escola quanto pela família que diretamente está ligada ao trabalho educativo vivenciado pela criança desde o nascimento.

Segundo Zabala (1998, p.32) "por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, através dos esforços da família e da própria escola". Nesse sentido, é primordial estar inserido em uma sociedade repleta de famílias que permitam o acesso de seus filhos a uma escola que ofereça condições básicas para aprimorar os seus conhecimentos e desenvolver nestes, suas

habilidades, objetivando o trabalho com a diversidade e buscando atender a demanda social em diferentes situações". Para Leandro (2001, p.20.), diante das mesmas reflexões, entende-se que o acompanhamento da aprendizagem dos alunos deve ser a rotina das famílias que buscam na escola um ensino de qualidade e a superação das dificuldades de aprendizagem de seus filhos.

Segundo Freitas (2011), não se pode conceber um ensino diferenciado sem o apoio da família que detém dos alunos a maior parte do tempo e o controle sobre sua formação educativa. Para isso, é preciso despertar nas famílias, nos alunos e na própria escola, desde cedo, a dinâmica do trabalho coletivo, da participação e do acompanhamento escolar, pois só assim a escola, a família e a sociedade de um modo geral promoverá a existência de cidadãos críticos e participativos na construção de uma sociedade igual para todos, uma sociedade onde todos terão o direito de praticar sua cidadania e exercer sua função social no contexto em que está inserido.

5.Participação da família na educação escolar

A parceria entre familiares e as instituições de ensino seja a educação formal ou a técnica, é concretizada quando ambos estão unidos em um único objetivo, formar cidadãos conscientes da sociedade em que habitam, com valores éticos e morais e com uma perspectiva de um futuro promissor. A família pode participar de várias maneiras na vida educacional do estudante, Segundo Zabala (1998, p.27) elas podem: a) acompanhar tarefas e trabalhos escolares; b) verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor; c) estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras.

Segundo Freitas (2011), por meio do desenvolvimento tecnológico, não somente máquinas foram modificadas, a sociedade também passa por transformações no estilo de vida e as relações que estabelecemos com nossos semelhantes. O mundo virtual que é a nova maneira de interação e relacionamento entre as pessoas, em que em questão de segundos há o processo de comunicação com outros indivíduos que estão a milhares de quilômetros de distância, ocupando o tempo que antes poderia ser utilizado com uma conversa ou atividades que poderiam interagir e unir os membros da família.

Segundo Zabala (1998, p.27), "o momento histórico em que nos encontramos, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do

homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade”.

Segundo Freitas (2011), a saída da mãe para o mercado de trabalho, que é a figura central na educação de seus filhos, é um dos fatores que tem abalado a relação entre mãe e filho, as relações de amor, confiança, segurança, relacionamento social são construídas no decorrer do cotidiano, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. A nova mãe da sociedade, que trabalha e possui grandes responsabilidades, muitas vezes não dispõe do tempo necessário para estabelecer uma relação com seu filho e educá-lo.

Em relação às perspectivas da família com relação à escola com seus filhos encontram-se várias ideias de que a instituição escolar “e duque” o filho naquilo que a família não se julga capaz e que ele seja preparado para obter êxito profissional e financeiro. A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora.

A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo (PCN's, 2001. p.77). Segundo PCN (2001), uma das funções da escola é buscar uma aproximação com as famílias de seus alunos, pois enquanto instituição pode promover atividades como: a) Interação e apoio com diversos profissionais como psicólogos; b) Fazer visitas aos familiares, reuniões de pais e mestre com maior frequência; c) Realização de trabalhos técnicos com a participação dos familiares para que estes possam conhecer os conteúdos que seus filhos estão desenvolvendo nas diversas atividades curriculares, proporcionando ligação entre escola-família-professores.

Segundo Fernandez (2001, p.35), muito se tem discutido a respeito desse assunto, mas na verdade o que se pode perceber é um grande número de escolas de educação básica que não conseguem resolver o problema e acabam deixando de lado algo essencial que deveria ser resolvido nos primeiros anos de escola. Nesse contexto o professor precisa estar atento a essas dificuldades, a fim de criar mecanismos para seu enfrentamento, reconhecendo que nas fases iniciais, a criança absorve o que lhe é repassado e que no decorrer da vida escolar se interagem com os outros, podendo gerar conflito ou dificuldades. Portanto, a leitura passa a ser uma via de acesso à participação

do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita. (PCN's, 2001. p.58).

Caiado (2009), no seu estudo sobre "como orientar os alunos com dificuldades na leitura", afirma que a dificuldade em realizar a leitura é tida como um dos maiores obstáculos enfrentados pelos alunos, pois as escolas públicas apresentam maior índice em relação a dificuldade com a leitura, porém, tal realidade se faz presente em todas as instituições de ensino independentemente do segmento (público/privado). Acrescenta que, enquanto educadores, é importante ter a consciência de que as dificuldades apresentadas na leitura estão intensamente ligadas ao desenvolvimento da habilidade da escrita. Segundo Duke e Person (2002), existem seis tipos de estratégias de leituras consideradas relevantes, baseadas em pesquisas tidas como auxiliares no processo de leitura denominadamente: a predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo, questionamento.

A leitura é importante para a vida e para a formação intelectual dos indivíduos na nossa sociedade e é papel da escola criar condições e intervir para que os alunos se tornem bons leitores. Além disso, a leitura tem um papel relevante para que os alunos produzam bons textos, apesar de, em si, não garantir a formação de bons escritores. Segundo Saviani, "é de fundamental importância a garantia de uma escola que possibilite a cultura letrada, o acesso à alfabetização e ao domínio da língua – padrão a todas as crianças, pois somente assim ocorre a formação dos cidadãos, capazes de 5 participar nos destinos da nação, interferir nas decisões e expressar seus pontos de vista" (SAVIANI, 1986, p.82).

Estudiosos que se voltam para a questão da leitura, como por exemplo: Kleiman (2000), Freire (2005) afirmam que ela tornou-se uma atividade essencial na vida do homem. Toda a concepção de mundo é apreendida através da leitura que passa pelo tempo enfocando três elementos distintos: o autor, o texto em si e o leitor, que é visto como o elemento primordial no processo de leitura. Afirmam, também, que a leitura eficiente requer do leitor, além da decodificação, a utilização de estratégias intertextuais imprescindíveis à leitura das entrelinhas de modo que os sentidos vão sendo construídos interativamente pelo leitor com base nas informações que o autor coloca no texto e com base nas informações que o próprio leitor mobiliza a partir de suas experiências anteriores de leitura.

O autor Silva (2005) critica a forma como a literatura é trabalhada na escola, no país como um todo, pois a tendência é identificar o aluno apenas como leitor literário,

letrado, e ao colocá-lo em contacto com listas intermináveis de autores e resumos de obras nas quais devem ser encontradas características de época, sem nenhum estímulo à reflexão crítica, ocasiona a exclusão do aluno de um papel ativo no processo de leitura. O nosso trabalho se baseou nas teorias acima destacadas, visto que elas contribuem muito para o estudo da dificuldades de aprendizagem na leitura em crianças, onde procuramos verificar, analisar e descrever as estratégias a serem aplicadas que podem facilitar o desempenho no processo de leitura e medidas que servirão para melhor direcionamento e proporcionamos melhoria na qualidade de vida das crianças em estudo.

6.O corpus, caminhos metodológicos e tipo de estudo

Esta secção apresentará os mecanismos que serão seguidos para a obtenção de dados que constituirão o corpus do presente trabalho. Em termos metodológicos, usou se três métodos de investigação, nomeadamente: pesquisa bibliográfica, entrevistas e método de observação direta. Segundo Gil (2010), Pesquisa Bibliográfica é a realização concreta de uma investigação desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Segundo Lakatos & Marconi (1992), a técnica de observação direta é um tipo de observação que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, quer dizer, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Para Barton e Ascione (1984), o método de observação direta consiste em observar a população ou fazer amostra obtendo as informações necessárias para o estudo a ser realizado.

Para Ketele (1999, p.18), entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade de informação. Através de um questionário oral ou de forma de uma conversa, um indivíduo ou um informante chave pode ser interrogado sobre os seus atos, as suas ideias ou seus projetos. Para o nosso trabalho faremos a recolha dos dados através da observação direta nas crianças em estudo. Neste método vamos observar o comportamento geral das crianças no que concerne a alfabetização e a oralidade.

A entrevista será destinada especialmente aos pais das crianças, aos professores da língua portuguesa e as duas crianças em estudo. O nosso corpus será constituído por 10 perguntas abertas adequadas ao entrevistado. Faremos seleção da amostra de indivíduos a entrevistar, faremos definição do propósito da entrevista quanto ao tema,

objetivos e dimensões. As perguntas serão feitas oralmente. Após a recolha dos dados, faremos análise dos resultados obtidos onde procuraremos verificar os requisitos dos dados fornecidos pelo entrevistado quanto a validade, relevância, especificidade, profundidade e, por fim, iremos interpretar, generalizar e selecionar as respostas que serão úteis para a efetivação do nosso trabalho.

Para o estudo será usada uma pesquisa qualitativa, onde iremos procurar compreender os fenômenos através da coleta de dados descritos e, tratando-se de estudo de um caso específico espera-se coletar os dados de forma de narrativa e, descobrir como os intervenientes pensam ou se sentem de forma mais detalhada, como os questionários abertos, entrevistas e observações que não são codificadas usando um sistema numérico.

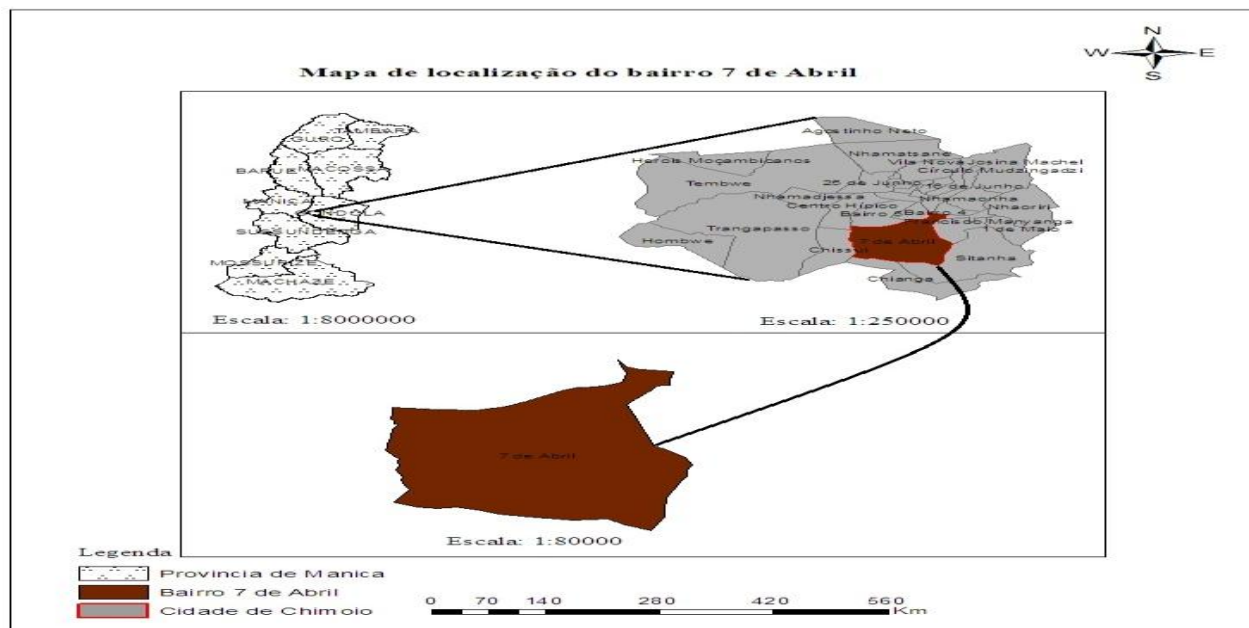
Silva (2008, p. 30), afirma que "na pesquisa qualitativa a produção do conhecimento acontece de forma interativa, intercomunicativa entre investigador e investigado, ocorrendo um processo de conhecimento circular". Ainda para Silva (2008, p. 31), "em termos genéricos, a pesquisa qualitativa pode ser associada à coleta e à observação e análise de texto (falado e escrito), e a observação direta do comportamento". Ainda para Godoy (1995, p. 63), "quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada".

7.Descrição e caracterização do local de pesquisa

Neste subcapítulo, pretendemos fazer a descrição da informação obtida da aplicação dos instrumentos de recolha de dados sobre o estudo a se realizar. Os dados a serem descritos e analisados foram obtidos da observação directa nas duas crianças em estudo e das perguntas colocadas apenas aos informantes do bairro 7 de Abril - Chimoio. A Escola Primária 7 de Abril-Chimoio, localiza-se a 5Km do Centro da Cidade de Chimoio, Província de Manica, a 100Km do Zimbabwe e a 1.100km da Capital do País-Maputo.

Segundo INAE (2019), o 7 de Abril é um bairro que têm uma escola primária com mais de 3.111 alunos só no curso diurno, e 25 alunos por professor em salas de aulas e outros até debaixo de árvores e sentados no chão, um ambiente de ensino que é praticamente incontrolável, em um bairro que tem uma população de 15.379 habitantes e que 76% desta população são jovens, e que tem como futuro ou a agricultura de subsistência.

Mapa 1: Mapa de Localização do Bairro 7 de Abril



Fonte: <https://Mapcarta.com>

A população alvo é constituída por oito (8) pessoas que são as crianças em estudo, os respectivos pais das crianças e, os professores da disciplina de português. Para o nosso estudo foram observadas num total de 18 secções no bairro 7 de Abril-Chimoio. A observação decorreu no período compreendido entre 11 de Março á 3 de Abril de 2019. Este método foi empregue para permitir a recolha de informações sobre o comportamento geral destas crianças que manifestam o atraso na leitura.

Apesar de ser a criança o objetivo da observação, o nosso foco de análise nesta avaliação não deve limitar-se aos comportamentos da mesma, mas pretendemos abranger interação da qual emergira, no que se refere a *leitura* dentro de uma dimensão mais ampla. No mesmo período, de 11 de Marco a 3 de Abril, foi usado o *método de entrevista* de modo a confrontar as respostas obtidas nas perguntas colocadas aos pais, aos mais próximos as da observação das crianças. No que se refere aos dados da pesquisa, as perguntas foram feitas por mim.

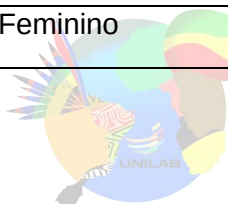
A entrevista é constituída por 10 perguntas onde: Na parte introdutória, são traçados os objetivos da pesquisa, sua importância, também faz parte a identificação do entrevistado quanto ao gênero, idade e a profissão. As perguntas do corpus são abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de descrever e argumentar. E na parte final são repetidas algumas perguntas que poderão servir para o controle das respostas anteriores com o uso da linguagem diferente.

Em contacto com os pais, foram dadas as informações sobre a proposta do trabalho a ser desenvolvido, sobre a necessidade da sua efetiva colaboração, foi-lhes explicado também que os dados colhidos teriam finalidade de pesquisa científica, a qual poderia beneficiar não só aos filhos como a outras crianças e auxiliar outros profissionais integrados nesse tipo de diagnóstico, foi devidamente esclarecido que o estudo não comportava em custos ou em riscos de qualquer natureza. Os pais concordaram prontamente em assinar o termo de livre e esclarecido consentimento. E, antecipadamente agradecemos a colaboração dos pais.

Quadro 1: Distribuição dos participantes (pais) em relação ao gênero, idade e profissão.

	Nome	Gênero	Idade	Profissão
Pai (P1)	Américo Magana	Masculino	35	Padeiro
Mãe (M1)	Maria Magana	Feminino	29	Empregada doméstica
Pai (P2)	Marcolino Chena	Masculino	43	Mecânico
Mãe (P2)	Sana Chena	Feminino	38	Vendedeira

Fonte: Dados da pesquisa



O Quadro acima descrito, indica a distribuição dos participantes, relativamente os encarregados da educação dos alunos em estudos, em relação a idade e profissão.

Quadro 2: Distribuição dos participantes (professores de língua portuguesa), em relação ao gênero, idade e profissão e tempo de serviço.

Nome	Gênero	Idade	Profissão	Tempo serviço
Carlos Júnior 1	Masculino	41	Professor	18 anos
Marta Camilo 2	Feminino	39	Professora	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 2, descreve a distribuição dos participantes , relativamente os professores da língua portuguesa, em relação ao gênero, idade e profissão e o tempo de serviço.

Quadro 3: Distribuição dos participantes (alunos), em relação ao gênero, idade e profissão e classe.

Nome	Gênero	Idade	Profissão	Classe
Magana Júnior 1	Masculino	9	Estudante	4ª Classe
Marcos Chena 2	Masculino	10	Estudante	5ª Classe

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 3, indica a distribuição dos participantes , que são alunos em estudos , em relação ao gênero, idade, profissão e classe.

8.Análise e interpretação dos resultados/discussão

No presente capítulo, são descritos os resultados do questionário em anexo, feitos aos alunos em estudo, aos pais dos mesmos e aos professores da língua portuguesa. Para identificação dos professores usamos os nomes próprios. Nessa parte do estudo, foram respondidas 10 questões de natureza objetiva. A primeira foi feita a apresentação formal, em relação ao nome, idade, profissão e o tempo de serviço. A segunda, buscou saber se na escola existe biblioteca e se o espaço é adequado para que as crianças leiam confortavelmente.

Dos dois professores entrevistados todos responderam afirmativamente a primeira questão, ou seja, que existe biblioteca. No entanto, em relação aos espaços da biblioteca serem adequados, os mesmos responderam que não há espaços adequados. Como já se imaginava, tratando-se de escola pública, é de se supor que boa parte das escolas possui biblioteca, mesmo porque essa tem sido uma exigência do Ministério da Educação, que na maior parte das vezes, fornece recursos para a aquisição de equipamentos (computador, impressora, estante) bem como, dos próprios livros.

No entanto, nem sempre esses recursos são utilizados de forma eficiente, nem tampouco os espaços são adequados para uma boa leitura. Para a questão 3, Nesta escola 7 de Abril tem curso de capacitação sobre as dificuldades da criança em sala de aula? Tanto o professor Carlos Júnior assim como a professora (P2) respondem negativamente a questão colocada, dizendo que não tem e nunca tiveram um curso deste nível. A questão 4, buscou saber dos dois professores se conseguem descrever alguns fatores que possam estar a influenciar na aprendizagem da leitura das crianças? O professor Carlos Júnior responde com muita incerteza afirmando que pode estar ligado aos problemas de compreensão e a professora Marta Camilo responde que pode estar ligada a soletração perfeita.

Respondendo a questão 6. São preparados para lidar com crianças que manifestam as dificuldades na leitura? Se sim, de que forma? Tanto a professora (P2) assim como o professor (P1) respondem que não estão preparados na graduação para enfrentar esse grave e reiterado fracasso escolar. E ainda pior nos professores de ensino primário, com suas próprias dificuldades de interpretação na pergunta apresentada. Como mudar essa situação? Sem dúvida a formação inicial é uma das várias etapas da formação docente e não a conclusiva. Para a questão 7 e 8 – 7. Existe para o senhor professor/a tratamento para as dificuldades na leitura? Se existe explique de que forma. 8. Quando uma criança apresenta dificuldade de interpretação de texto como você tenta resolver?

Para o professor (P1) responde o seguinte - tento sempre dinamizar as estratégias de leitura, tento envolve-las nas estratégias, focando sua participação oral; Sim; Com mais motivação e interação. Responde ainda que: Questionando e problematizando acerca das dúvidas, também realizamos muitas atividades coletivas, bem como as individuais socializamos posteriormente e vamos juntos tentando aprimorar o entendimento dos mesmos; Sempre a utilizo em todas as disciplinas, as quais procuro trabalhar associando-as; Claro pois já estão acostumadas a trabalharmos dialogando, interagindo, problematizando, tento resolver da melhor maneira possível, isto é tirando dúvidas com o mesmo; Através de leitura debates etc.; Quando eu noto que alguns sentem dificuldades para ler e responder as questões;

A professora (P2) responde o seguinte - trabalho com o aluno a sua vivência, aquele determinado assunto; Sim; Com menos interesse, e após a primeira tentativa de leitura individual, procuro fazer a leitura compartilhada e dialogada; Sim, em todas as aulas, pois a leitura é diária; Sempre primeiro pelo debate e diálogo, porém algumas atividades são mais de execução eles também sabem como elaborar, procuro envolver sempre o aluno por meio da leitura; Com livros de vários gêneros (só que infelizmente a nossa biblioteca é pobre em matérias de leitura) e este fato reflete muito na aprendizagem.

Sendo assim, questiona-se qual o tipo de ensino que esses professores deixarão para esses alunos? Como entender e compreender textos se os próprios têm dificuldades? É interessante registrar que apesar que os dois entrevistados tendo respondido que dinamiza a aula compartilhando a leitura, presenciamos a professora lendo todas as questões na correção da tarefa de casa.

No entanto, as duas crianças em estudo não estão respondendo as atividades. De uma forma geral, as crianças não participam da leitura até porque são muitas atividades para o professor cumprir diariamente, e não dá tempo de esperar os alunos desenvolverem a leitura, mas em contrapartida, os professores não desenvolvem nenhuma estratégia de aprendizagem que possibilite uma participação mais significativa nas atividades que envolvem leitura. Noutra direção, são muitas as justificativas apresentadas pelos professores acerca do cansaço físico, mental, e problema na voz, bem como, dos desafios que enfrentam quotidianamente no contexto da sala de aula. Não é de se surpreender que tais problemas reflitam nos processos de aprendizagem das crianças, muitas das quais, sem domínio da leitura e da interpretação textual.

Oliveira (2016) vai dizer que a formação continuada representa uma conquista no contexto da formação, por transformá-los em perspectivas de mudanças e inovações no desenvolvimento profissional dos docentes. É necessário desenvolver a cultura da aprendizagem contínua, o docente nunca está totalmente pronto a lidar com todos os desafios apresentados. Esse estudo revelou uma realidade ainda pior do que a perspectiva inicial. Utilizar o mesmo questionário para as séries iniciais em confronto com as séries finais nos mostrou que não há evolução qualitativa entre as modalidades. Tal constatação nos obriga a questionar: Será que o modelo de formação que tais escolas primárias têm é suficiente para resolver essa problemática? Necessitamos de reformulação, precisamos refletir na formação dos educadores, mas, sobretudo dos pedagogos, para transformação escolar dos alunos em leitura nas escolas locais. Com a realização da pesquisa e posterior análise dos dados, notamos o triste impasse da dificuldade de leitura, para não dizer do fracasso, que inicia-se nas séries iniciais e desemboca nas séries finais, tornando-se uma realidade gritante que necessita de mudanças urgentes na formação docente. Os resultados dessa pesquisa nos levam a acreditar de que a formação acadêmica não tem sido suficiente para responder as inquietações e dificuldades apresentadas na prática, sobretudo, quando está em discussão os processos de leitura.

Concluimos que a leitura e interpretação têm sido deixadas de lado pelos alunos, por falta de projetos e métodos que gerem estímulos aos próprios para atingir um desenvolvimento intelectual satisfatório. A grande problemática em questão é que os próprios professores, no exercício de sua prática docente, também apresentam suas próprias dificuldades de interpretação. Nesse sentido, propomos uma mudança no currículo do ensino primário capaz de atender aos anseios de cidadãos (educandos e

educadores) com sede de conhecimento, mais participativos e conscientes de seu papel dentro de uma sociedade igualmente carente de informação. A formação das crianças, reflete sobre suas ações futuras e individuais, mas também nas ações do coletivo, requer educadores com uma formação acadêmica capaz de responder aos desafios impostos pela realidade educacional do século XXI, possibilitando aos alunos também a capacidade de refletirem sobre a realidade que estão inseridos, tornando assim, sua aprendizagem significativa.

Para a identificação dos pais usamos as siglas P1, M1 e P2, M2, e, olhando para as questões feitas pelos mesmos, as primeiras 3 perguntas foram a apresentação formal em termos de nome, idade, profissão. Para as questões subsequentes como por exemplo os números 4 e 5, Os pais têm participado nas atividades da escola do seu filho, de que maneira? Os pais têm participado nas decisões administrativas da escola? P1: Pouquíssimas vezes, ou quase nunca, pois a criança tem mãe e irmãos que o possam ajudar e participar nas tarefas escolares, M1: Participo de maneira superficial, porque estou sempre a trabalhar, saio de casa 6h e volto cansada às 18h e tenho que fazer o jantar.

Só quando há reunião nos sábados as vezes consigo pedir no serviço para ir participar, e o resto das atividades nada. P2: Sou mecânico e pouco tempo tenho para ver a questão da escola do meu filho, só me preocupo se ele tirou positiva nos testes. M2: Sou vendedeira, acordo as 4 h, preparo pequeno-almoço e vou ao mercado até ao final do dia para continuar com os deveres de casa (jantar). Quem vai as reuniões e outros assuntos da escola é o irmão mais velho de 15 anos de idade. Só com as respostas acima referenciadas, pode-se concluir a não inclusão dos pais naquilo que são as atividades diárias das crianças em estudo e usam as devidas profissões para justificar o facto. As questões 6, 7, 8, 9 e 10. A criança tem irmãos? Há algum histórico familiar que manifestam/ram alguma dificuldade de aprendizagem? Visto que trabalham, quanto tempo ficam com os vossos filhos, e quando vão trabalhar com quem elas ficam? A criança tem interesse pela leitura? Já levaram a criança a algum teste diagnóstico? Tanto para os P1/M1 assim como os P2/M2 respondem igualmente, que não há algum antecedente na família; Quando vão trabalhar as crianças ficam com os irmãos mais velhos; Não sabem responder com exatidão se a criança tem ou não algum interesse pela leitura e usam o trabalho para justificar este fato. Nunca levaram as crianças para algum teste diagnóstico e acreditam que as crianças vão aprendendo paulatinamente a medida que vão crescendo. No geral podemos perceber que os pais estão ausentes naquilo que

são as atividades escolares das crianças, pois não acompanham as tarefas e trabalhos escolares e definem a falta de tempo para justificar a sua ausência.

E com as questões feitas nas crianças, tanto o (T1, 9 anos) assim como T2 (10 anos), respondem a questão 4 da seguinte maneira: Como tem sido o seu nível de assimilação de matéria perante o professor e você? O T1 responde que tem sido fraca, principalmente nas disciplinas que requer leitura e interpretação de textos e o T2, responde: parece que os professores entendem que tenho um problema mas sinto que ignoram não me indicam para fazer leitura de um texto. Consoante as questões 5, 9 e 10, Os seus pais participam das atividades na escola? Os seus pais participam nas reuniões convocadas na escola para saber o seu nível de aproveitamento pedagógico? Os seus professores estimulam a leitura na sala de aula? Resumidamente, tanto o Magana Júnior assim como o Marcos Chena respondem que os pais não têm participado ativamente nas atividades da escola por falta de tempo, pois a profissão que seguem não os dá tempo para os atender na escola. E quanto a última pergunta, respondem categoricamente que os professores não os estimulam, pois eles são tratados por igualdade, como se não tivessem esse fracasso na leitura.



Porém, o papel que a família exerce na vida da criança é de grande relevância para seu desenvolvimento escolar, isso em hipótese alguma pode ser desconsiderado. A família tem o dever de acompanhar o desempenho escolar da criança, com a responsabilidade de intermediar sua prática no dia-a-dia. A escola vai apenas completar o ambiente familiar, uma vez que os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhando diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando para que possam aprender cada vez mais. Esta parceria entre família e escola vai depender da relação e da proposta da escola para inserir a família no ambiente escolar. De acordo com a afirmação Dell Prette e Dell Prette (1998), que acredita que as crianças que não são estimuladas pelas suas famílias a estudarem assim como os professores, já de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo deficiências cognitivas ou físicas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom rendimento escolar.

E também, conforme Smith e Lisa Atrick (2001) as dificuldades de aprendizagem são resultantes de problemas como a falta de acompanhamento familiar, falta de materiais didáticos apropriados. Isso mostra que a participação da família na escola é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem e mostra também que os materiais didáticos fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas. Os pais devem ter um contacto mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativas, mais em outros momentos que possam participar ativamente contribuindo com a escola no processo de aprendizagem das crianças. A família precisa se envolver na vida escolar de seu filho motivando-os ao aprendizado efetivo. A educação formal não depende somente de bons prédios e bons professores, mas precisa do apoio da família para continuar o aprendizado e ter certeza que está garantindo o presente pensando no futuro dessas crianças. Diante das respostas colocadas aos professores, aos pais e as crianças em estudo, percebe-se que são inúmeros os fatores que contribuem para o fraco aproveitamento pedagógico especificamente no fracasso da leitura, no seio das crianças em estudo.

Conclusão

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que feitas as observações e entrevistas, foi possível perceber que os professores de língua portuguesa e no geral, a escola primária 7 de Abril não estabelecem uma relação pedagógica com as duas crianças que apresentam a dificuldade de aprendizagem na leitura. E que as mesmas em estudo estão distantes e se sentem excluídos dos conteúdos e atividades propostas pelos professores em particular, o que indica que as atividades são preparadas tendo como parâmetro as crianças que têm mais facilidade em desenvolvê-las.

Entretanto, o fator que deve ser considerado é o de que em sua formação inicial, os futuros professores não são preparados para lidar com a dificuldade de aprendizagem, são trabalhadas somente disciplinas que ensinam como ensinar sem considerar que em toda sala de aula terão crianças que aprendem de maneira diferente dos outros colegas, ou aprendem em ritmo diferente do restante da turma. Há também as condições de trabalho enfrentadas nas escolas públicas como a Escola Primária 7 de Abril-Chimoio.

A escola não conta com apoio pedagógico institucional, uma equipe de profissionais para auxiliar e orientar o professor no diagnóstico das crianças e no trabalho capaz de solucionar as dificuldades diagnosticadas. Em vez de encontrar esse apoio, os professores se vêm obrigados a lidarem sozinhos com salas superlotadas, com crianças que não aprendem da mesma maneira que as demais crianças. Desta feita, o intercâmbio entre a escola/professores e encarregados de educação é de extrema importância para

essa finalidade, pois as mesmas atividades podem ser feitas em casa e escola. A dificuldade na leitura é um processo progressivo que merece uma ação contínua entre a escola e os pais para que, a criança seja integrada ao processo de formação do conhecimento.

Conclui-se então que, quanto mais precoce for o diagnóstico das dificuldades da leitura, maior sucesso terá nas necessidades da criança, devendo englobar todos os intervenientes do processo de desenvolvimento da criança, incluindo a família. O professor com a in (formação) necessária poderá desenvolver estratégias e práticas eficazes, de forma a minorar as dificuldades dos alunos na arte do saber ler.

Sugere-se que (a) a escola pode repensar nos espaços físicos e no ambiente, pois os mesmos favorecem a aprendizagem das crianças; (b) a escola pode procurar fazer um momento de divisão para a leitura, sendo que durante a aula metade do tempo seja dedicado a leitura prazerosa, onde cada um lê o que é do seu interesse, e outra parte seja voltada para a prática da leitura de conteúdo didático; (c) a escola pode promover campanhas de incentivo a leitura, estimulando os alunos a lerem vários livros infantis, como forma de leitura e entretenimento.

Para os professores sugere-se que eles (i) podem trabalhar na análise e decomposição de frases, escolhendo palavras e segmentando-as as em sílabas e fonemas, intervindo na memória passando de memorização a memória a longo prazo; (ii) Podem impulsionar a habilidade do aluno a materiais e exercícios que estimulam a leitura na vida da criança; (iii) Podem desenvolver estratégias e práticas eficazes, de forma a minorar as dificuldades dos alunos na arte do saber ler; (iv) Podem repensar a metodologia criando novas estratégias, adequando a metodologia ao trabalho contextualizado, como por exemplo: trabalhar com material concreto com as crianças que manifestam o fracasso na aprendizagem concretamente na leitura.

Para a família sugere-se que (1) pode, no caso de não ter tempo, encontrar algum tempo para estar e acompanhar seus filhos na escola, porque dessa forma a família estará juntamente com a escola fazendo o papel de formadores do conhecimento da criança; (2) Assim ela (a criança) se sentirá motivada em participar das atividades escolares, e seu desempenho melhorará com certeza. Se por ventura os pais encontrarem dificuldades em tarefas escolares, ou atividades similares existem outras formas de estar presente na escola, como ajudar em organização de trabalhos extracurriculares, limpeza e merenda escolar, atividades que os pais possam fazer de tal modo que se sintam participantes da escola, estabelecendo dessa forma uma a relação

contínua e duradoura entre família/escola; (3) A família pode incentivar as crianças a praticarem mais a leitura e interpretação de textos, podem comprar alguns livros de entretenimento e estimular as crianças a praticar a leitura sob forma de diversão.

Para os alunos sugere-se (a) que sejam mais responsáveis e que tenham muita vontade de ultrapassar qualquer dificuldade de aprendizagem que manifestam, neste caso de leitura, que tenham muito interesse de ler e ler. Por fim, que em futuras pesquisas possam se evidenciar mais estudos com vista a notar uma tendência do tratamento do presente tema.

Referências

- Bencini, R. (2005). Política de formação de leitores. *Revista Nova Escola*, ano XX, nº 188.
- Bloom, T. (1982). *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. Lansford, Pennsylvania: Record.
- Bonini, A. (2002). Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, vol. 20, nº1, p 23-47, jan / jun.
- Bortoni, S. R. et al. (2010). *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto.
- Caiado, E. Campos. (2009). *Como orientar os alunos com dificuldades na leitura*. Brasil Escola. Disponível em: <<https://educador.brasile escola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/como-orientar-os-alunos-com-dificuldades-na-leitura.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- Colgan, C dos S. (1997). *O Currículo Organizado em Ciclos de Formação. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projecto político pedagógico ao quotidiano da sala de aula. Libertada*.
- CRUZ, V. Dificuldades de aprendizagem: fundamentos. Porto: Porto Editora, 1999.
- Del Prette, Z, et al. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. Sociedade brasileira de psicologia. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, vol.6, nº3, p. 205-215.
- Duke, N. K. & Pearson, D. P. (2002). *Práticas efectivas para o desenvolvimento de compreensão de leitura*. Newark,. Mimeo. 3.ed. p.205-242.
- Fernandez, A. et al. (2001). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1985). *Leitura: teoria e prática*. Campinas: Mercado Aberto.

- Freitas, I. A. *Família e escola: A parceria necessária na Educação infantil*. Presidente Prudente: UNOESTE, 2006.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. et al. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas-ERA*. São Paulo, vol. 35, nº 2, p. 57-63, mar./abr.
- INAE, (2019). *Dados geográficos da província de Manica*. Cidade de Chimoio, Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Keteli, J. et al. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kleiman, A. (2000). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Lakatos, E.; Marconi, M. (1992). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: atlas.
- Leandro, M. (2001). *Sociologia da família: necessidades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maldonado, M. et al. (2002). *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva.
- Oliveira, E. F.; Silva, L. O.; Costa, L. G. da. (2016). *Literatura e Educação Especial. Helping Everyone Achieve*. Disponível em: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12202>>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- Osório, L. et al. (1996). *Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. 2008, 152f. Universidade de Málaga. Andaluzia, na Espanha Parâmetros Curriculares Nacionais. (2001). Língua portuguesa. Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Secretaria.
- Perrenoud, Ph. et al. (2001). *A pedagogia das classes multisseriadas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Roman, I. et al. (2001). *Pais e educadores: quem tem tempo de estudar?* Porto Alegre: Mediação.
- Saviani, D. (1986). Educação, cidadania e transição democrática. In: Covre, M. de L. M. (Org.). *A cidadania que não tem*. São Paulo: Brasiliense, p. 82-98.
- Silva, A. C. R. de. (2008). *Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projectos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 2.ed. São Paulo: Atlas.

Smith, C.; Atrick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto alegre: Artmed Editora.

Souza, S. M. (1996). Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre escolas multisseriadas. *Revista brasileira de estudos Pedagógicos*, vol. 87, nº 217, p.302-312, set. /dez.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 01/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): AKUNGONDO, Patrícia Aunaulyatile Cesário; PAULINO, Lucinda Oliveira Paulino. A família e a escola na gestão das dificuldades de aprendizagem no ensino primário em Chimoio. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.53-75, 2022.

Para citar este texto (APA): Akungondo, Patrícia Aunaulyatile Cesário; Paulino, Lucinda Oliveira Paulino. (2022). A família e a escola na gestão das dificuldades de aprendizagem no ensino primário em Chimoio. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 53-75.

Ensino da língua portuguesa em Angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de língua portuguesa da 10ª classe

Pedro Kiuma da Silva*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4329-9829>

Gislene Lima Carvalho**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8773-6245>

Resumo: O presente estudo objetivou-se analisar como são tratadas as regras gramaticais em contexto de variação linguística nas propostas de atividades do livro didático da língua portuguesa da 10ª classe do ensino secundário adotado em Angola. Desse modo, para darmos conta do objetivo pretendido, o aporte teórico usados foram os principais postulados dos autores: Timbane e Santana (2021), Zau (2011), Bagno (2007), Cabral (20005), Bernardo (2017), Undolo (2016), Santana (2022), Antunes (2014) nos quais abordam sobre o ensino da língua portuguesa em Angola e a variante angolana que é falada pelos cidadãos locais em região nacional. A pesquisa é de cunho qualitativo e documental por se tratar da análise da obra *Língua portuguesa 10ª classe* das autoras Olga Magalhães e Fernanda Costa (2012) no qual observamos quatro propostas de atividades a fim entender o tratamento da variação linguística. Portanto, os nossos resultados apontam que não existe nenhum tópico no manual didático que explica a respeito da variação linguística. Diante disso, constatou-se que o livro didático prioriza abordagem com base na gramática tradicional do português europeu e não leva em conta a realidade linguística dos alunos, sendo que o ensino de língua não deve ser pautado só em único viés, pois desse modo torna-se entrave para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no país.

Palavras-chave: Ensino do português; Livro didático; Proposta de atividades

Portuguese language teaching in Angola: an analysis of the activity proposal of the 10th class portuguese language textbook

Abstract: The present study aimed to analyze how grammatical rules are treated in the context of linguistic variation in the proposed activities of the Portuguese language textbook for the 10th grade of secondary education adopted in Angola. Thus, to achieve the intended objective, the theoretical framework used were the main postulates of the authors: Timbane and Santana (2021), Zau (2011), Bagno (2007), Cabral (20005), Bernardo (2017), Undolo (2016), Santana (2022), Antunes (2014) in which they address the teaching of the Portuguese language in Angola and the Angolan variant that is spoken by local citizens in the national region. The research is of a qualitative and documentary nature as it deals with the analysis of the work Portuguese language 10th class by the authors Olga Magalhães and Fernanda Costa (2012) in which we observe four proposals for activities in order to understand the treatment of linguistic variation. Therefore, our results indicate that there is no topic in the textbook that explains about linguistic variation. In view of this, it was found that the book prioritizes an approach based on the traditional grammar of European Portuguese and does not take into account the linguistic reality of the students, and language teaching should not be based only on a single bias, as this makes it obstacle to the teaching and learning process of the Portuguese language in the country.

* Graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista do Projeto Quem Sabe Ensina da Unilab em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Redenção – (SME). E-mail: pedrokiuma2011@hotmail.com

** Professora Adjunta do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Mestra e Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: gislenecarvalho@unilab.edu.br

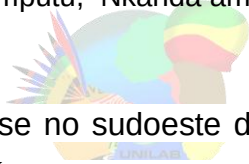
Keywords: Teaching Portuguese. Textbook. Activities proposal

Mu nlonga nkanda yayi nsonga lekwa muna mona awei ba salanga ezi nsiku mya ndinga muna mambo za nsobanesa he ndinga mu nkanda za ndinga mputu za kalasi ya 10^a (kumi) kya malongi azole kya tulwa um nsi za ngola

Lunkufi: Mu nlonga nkanda yayi nsonga lekwa muna mona awei ba salanga ezi nsiku mya ndinga muna mambo za nsobanesa he ndinga mu nkanda za ndinga mputu za kalasi ya 10^a(kumi) kya malongi azole kya tulwa um nsi za ngola. muna vana he yindulo ya lekwa, vana senselo ansoka yau ba vangidi he nkanda kyaki: timbane e santana (2021), Zau (2011), Bagno (2007), Cabral (2005), Bernardo (2017), Undulo (2016), Santana (2022), Antunes (2014) muna ba vovele he mambo mya malongi za ndinga mputo um nsi za ngola e muna mambo mpila mu mpila za ngola yina ba vovanga kwa antu mya vata ye muna fulu za wonso za nsi za ngola. he mpava kyoko yina ye nfunu za mbote mpasi vo he nkanda zozo twikidi he mambo za nfunu kya ndinga mputo za kalasi ya 10^a (kumi) za Olga Magalhães ye Fernanda Costa (2012) muno tu mwene 4(ya) nsongo a ngindu mya salu mpasi vo twa bakisa he nsobanesa a ndinga. yi wawu he salu kyeto wizidi twika vo ke nkanda kyeto yina ye malongi zi vovanga he nsobanesa za ndinga ko. tu mwene vo he nkanda kyokyo vene he ntangu muna vova kaka mambo mi kotanga he nsiku alusantu mya mputu za nsi za mputo ye ka natanga ko he mambo za nludi za ndinga ya ba nlongoki, vo mu tanga he ndinga ba talanga kaka he ma mambu moxi ko, kansi nfwaninika he mpasi muna nlongoka he ndinga mputu mu nsi.

Nkumbu ankanda nzila: Nsonga mya mputu, Nkanda amalongi. Lusunzulu mya salu.

Considerações iniciais



Angola é um país que situa-se no sudoeste do continente africano, no hemisfério sul, em que constam países da África Austral. O território angolano é composto por dezoito (18) províncias, nomeadamente : Bengo, Bié, Benguela, Cabinda, Cunene, Huíla, Huambo, Kwanza-Sul, Kwanza- Norte, Kuando Kubango, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge e Zaire. Cada província é caracteriza-se pelas diferenças linguísticas e culturais, o que faz de Angola um país multilíngue e multicultural, o que não difere de outros países africanos.

Para além do português, língua oficial, coabitam cerca de vinte (20) línguas nacionais. Destacamos, na sequência, as que possuem maiores percentagens de falantes: Umbundu (22,96%), Kikongo (8,24%), Kimbundu (7, 82%), Chokwe (6,54%), Nhaneca (3,42%), Nganguela (3,11%), Fiote (2,39%), Kwanhama (2,26%); Muhumbi (2,12%), Luvale (1,04%) e outra língua 3,6% de acordo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016). A língua portuguesa doravante (LP) chegou em Angola através do processo de colonização por meio das navegações do capitão português Diogo Cão em 1842 ao continente africano. Nesse sentido, Santana (2022) apontam que a LP foi imposta pelo colonizador, ao longo do tempo o seu aprendizado pelos colonizados, tornou-se ferramenta de ascensão social para considerado de civilizado no período colonial.

Em território angolano, deu-se o contato entre o português e as línguas nacionais e as influências entre as línguas originou ao que chamamos Português Angolano (PA) com características próprias, falada em Angola. Contudo, a variedade do português que circula no ensino, nos meios convencionais e, logo, é institucionalizado é o Português Europeu (PE). Devido a isso e cientes das particularidades do PA, procuramos responder a seguinte questão: De que modo são tratadas as regras gramáticas em contexto de variação linguística no livro didático da 10^a classe?

Nosso objetivo, nesta pesquisa, é, portanto, analisar como são tratadas as regras gramaticais em contexto de variação linguística no livro didático da língua portuguesa da 10^a classe do ensino secundário adotado em Angola. Assim, a pesquisa justifica-se, sobretudo, no fato de ser uma temática ainda pouco explorada e que dispõe de um número reduzido de estudos relacionados ao livro didático acerca do cenário sociolinguístico de Angola, embora que encontremos conjunto de trabalhos relevantes acerca da temática, dentre os quais destacamos: (2014), Lussevicieno, Boio (2022) e Timbane e Santana (2021). Todavia, os autores, nos seus estudos, restringem-se à comparação entre português angolano e o europeu no ensino. Pensando nisso, propomos, neste trabalho: analisar como são tratadas as regras gramáticas em contexto de variação linguística no livro didático da língua portuguesa da 10^a classe do ensino secundário adotado em Angola.

A relevância social está em contribuir no intuito de diminuir a estigmatização e o preconceito linguístico causada imposição da variedade de Portugal e prevalência de uma gramática que não contempla a variedade angolana., visto que a preocupação foca no ensino da gramática normativa. Para melhor compreensão do leitor, estruturamos o trabalho com as seguintes seções: (1) - Introdução; (2) - Língua portuguesa em Angola: status e ensino; Breve discussão do livro didático em Angola; - (5) Metodologia e (6) - Resultados e discussões, seguido das considerações finais.

1. A língua portuguesa em Angola: status e ensino

A Constituição da República de Angola, no artigo 19º, afirma que “a língua oficial da República de Angola é o português”. (ANGOLA, p. 09). Diante do exposto, o português é, portanto, língua oficial e de escolarização e, também, a língua mais falada e legitimada no âmbito da administração pública, atos políticos, tribunais, comunicação social, discursos oficiais e ensino. No entanto, o português que se tornou oficial não corresponde à realidade linguística do país.

O português institucionalizado em território angolano é o europeu, por isso adotou-se para ser utilizada como língua de unidade nacional. De acordo com (INE, 2016), o português possui 71% de falantes no país, esse percentual de falantes não falam o português europeu e sim o português angolano, variedade que se estabiliza devido a influências das línguas nacionais angolanas e que é, igualmente, língua de convivência diária entre os cidadãos.

Bagno (2007b, p. 57) conceitua que “uma variedade linguística é o modo de falar a língua característico de determinado grupo social ou de determinada região geográfica”. Cabe ressaltar que o português falado no espaço angolano se diferencia do modelo linguístico-europeu. Portanto, a variante angolana que muitos linguistas locais (e não só) discutem já faz parte dos usos dos cidadãos angolanos e está em construção para o processo da normatização.

Em uma concepção recente, Timbane e Santana (2021, p. 65) defendem que o Português Angolano (PA) “é uma variedade falada no espaço geográfico de Angola e que reflete as experiências e particularidades culturais e sócio-históricas do povo angolano”. Partindo dessa observação, o português angolano transborda aspectos linguísticos do cotidiano dos cidadãos e é distinto da norma linguística regida no país e que não condiz com a realidade linguística angolana.

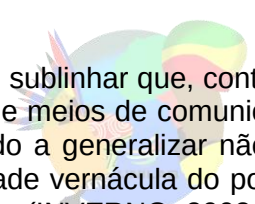
Zau (2011) explicita que o português falado na contemporaneidade em Angola é uma variante que expressa “angolanidade”, influenciada pelas línguas africanas, contém melodia e sonoridade própria. Ainda dentro desses argumentos, na conjuntura angolana, o português expressa uma série de situações típicas que refletem a cultura e línguas nacionais, relativamente: a entoação fonética-fonológica, o léxico, a semântica, a morfologia e a sintaxe com suas características.

Cabral (2005) defende que a variedade europeia é privilegiada no sistema educacional, pelo motivo de a variedade angolana não está normatizada. Como afirma o autor, nos últimos trinta anos aumentou o número de educadores e alunos que em nada se identificam com a variedade europeia. Isso tem causado sobressaltos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em território nacional, por não haver identificação por parte do público. De acordo com a Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino, n.º 17/16, de 7 de outubro, artigo 16.º, n.º 01 e 02, lê-se “o ensino deve ser ministrado em língua portuguesa”. Enquanto isso, o Estado “promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para

os indivíduos com deficiência auditiva.” (LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 3).

Diante do exposto, o Estado angolano deveria garantir o ensino das línguas nacionais, porém no processo de sua materialização, pouco tem efeito sido feito nas escolas, atendendo que o português europeu continua privilegiado com relação às línguas nacionais. Por causa disso, a política de ensino das línguas nacionais é colocada em segundo plano no sistema de ensino geral, uma vez que estas não estão presentes no processo de ensino nem nos materiais didáticos usados para este fim, dificultando o reconhecimento de como estas línguas influenciam e caracterizam o PA.

Ressaltamos que o contato do português com as línguas nacionais de origem **bantu** que coexistem no espaço geográfico angolano originou ao português que se fala no país, fruto das convivências entre as línguas nacionais e o português europeu. Undolo (2019) evidencia que o português angolano se compreende como conjunto de dialetos do português nacional. O termo dialeto, aqui, designa um conjunto de variações no plano de pronúncia, vocabulário, sintaxe de cada grupo social de um país. Diante desse cenário, Inverno (2008) aborda que:



[...] é importante sublinhar que, contrariamente à ideia implícita no discurso de governantes e meios de comunicação social, a variedade do português que se tem vindo a generalizar não é a variedade padrão europeia, mas sim uma variedade vernácula do português resultante do contacto com as línguas africanas. (INVERNO, 2008, p. 118).

Como afirma o autor, no contexto de Angola, a língua que abrange todos os angolanos a nível nacional é o português angolano, verifica-se que os cidadãos usam para se comunicarem quotidianamente. Portanto, em Angola, aponta-se que estão em circulação dois modelos de português, o primeiro português europeu, adotado pelo Estado, o ideal, normatizado no ensino, administração e comunicação social. O segundo, o português angolano, o real que corresponde à realidade linguística dos contanto que se expressa em circunstâncias rotineiras em concordância com entendimento de Undolo (2016). A partir dessa perspectiva, Undolo (2019) ilustra que:

[...] por exemplo, ouvir um apresentador *pivot* do telejornal da TPA não é a mesma coisa se ouve um apresentador *pivot* do telejornal da RTP. Nitidamente percebe-se, mesmo sem olhar para o ecrã, que um é cidadão angolano, e outro é português. Porém, as diferenças sentidas não fazem do cidadão angolano menos competente do ponto de vista de performance do que o cidadão português. (UNDOLO, 2019, p. 24, grifo do autor).

Partindo disso, consegue-se reconhecer que esses dois falantes advindos de dois povos e culturas distintas, não falam português de modo igual, diferenciam-se quanto da atuação linguística com particularidades. Dessa forma, Undolo (2016) enfatiza que um falante nativo do português angolano e aquele não nativo, conseguirá de reconhecer a sua variedade e as outras variedades devido à existência da variação linguística.

Considerando o contexto da língua portuguesa no território angolano, acreditamos que o ensino da língua portuguesa esteja alinhado a modelos tradicionais da gramática normativa do português europeu. Observa-se que, a valorização excessiva da gramática tradicional praticada pelos professores ao ensinarem os alunos, baseiam-se em nomenclaturas gramaticais, impossibilitando o ensino reflexivo da língua que não esteja afincado na metalinguagem. Nesse sentido, Bernardo (2017) informa que:

O ensino da língua portuguesa em Angola, hoje, não passa de uma descrição de categorias gramaticais. Isso inibe o aluno de contribuir com suas práticas de uso diário da língua. As categorias gramaticais que são estudadas acabam por limitar o aprendizado, despreza-se o processo evolutivo e dinâmico da língua e se reforça uma abordagem de ensino de língua alheia à realidade de uso, assumindo a língua como entidade homogênea, o que não reflete a verdade. (BERNARDO, 2017, p. 49).

Conforme depreendemos acima, a realidade angolana é heterogênea e não homogênea, os docentes promovem o ensino de língua portuguesa, só em uma perspectiva, não reconhecendo as variedades locais e dificultam o processo de aprendizagem dos alunos. O Estado precisa desenvolver políticas que olhem para realidade linguística do país e o professor é chamado a abandonar o ensino pautado unicamente para a norma culta, dando aos alunos um ensino voltado para a realidade da língua (BERNARDO, 2017). Para isso, o Estado precisa investir na capacitação do corpo docentes de língua português em exercício das escolas públicas do país, formando professores capazes de ensinar a variedade angolana do português.

Ainda a esse respeito, Timbane e Santana (2021) apontam que a escola mantém o ensino de língua voltado para a aprendizagem de regras gramaticais e leva em conta unicamente a norma padrão como a variedade a certa. Para isso, são utilizados dicionários que apresentam o léxico e a semântica da variedade europeia, o que causa um distanciamento com a realidade angolana. Isso mostra que o ensino da língua portuguesa se foca na gramática normativa e tudo que vir ao contrário dela é marcada de errado. É essencial que haja reconhecimento da diversidade linguística pertencente à sociedade angolana, de forma que as variações linguísticas sejam demarcadas, pois a língua agrega valores socioculturais dos falantes. (Bernardo, 2017).

Ainda segundo Timbane e Santana (2021) o português angolano é desconsiderado, na visão das escolas angolanas, as variedades angolanas são expressões mal faladas e passíveis de marginalização no ambiente escolar e social. Desse prisma, Zilles e Faraco (2015) propõem que os professores desenvolvam uma pedagogia inerente à variação, reconhecendo que não existem erros em usos dos falantes na sua língua materna, tem que se desconstruir as viés equivocadas no espaço escolar em que se trabalha com língua.

É pertinente que os professores considerem os conhecimentos linguísticos e culturais trazidos pelos alunos de outros meios sociais que estão inseridos. Dessa maneira, evita-se a discriminação e a marginalização daqueles que não têm domínio do português padrão. Após a contextualização da língua portuguesa em Angola e seu ensino, no tópico seguinte, no próximo tópico abordaremos acerca do livro didático em Angola, de modo a percebermos a implementação dele no ensino.

2.O livro didático em Angola

O Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE - é o órgão do Ministério da Educação responsável pela elaboração e distribuição dos manuais didáticos aprovados para ensino geral. A Lei de Base do Sistema de Ensino de (2016), no artigo 31º, afirma que o ensino geral se organiza em ensino primário (1ª a 6ª classes), ensino secundário do 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e o ensino secundário do 2º ciclo (10ª, 11ª e 12ª classes). A reforma educativa em Angola perpassou por várias fases nas quais se destacam: fase da experimentação (2004-2010), fase de avaliação e correção (2005-2010), fase da generalização (2006-2010) e a fase da avaliação global (2012) de acordo com o Ministério da Educação - MED (2014). Em vista dos nossos objetivos de análise de material didático, aqui trataremos da fase de avaliação global, pois o livro didático foi publicado nesse período.

A fase da avaliação global se pautou na realização de uma avaliação ao Sistema de Educação que compreenderá os currículos, o processo de ensino/aprendizagem, corpo docente e discente, administração, gestão e recursos materiais conforme (MED, 2014, p.5). Essa fase oportunizou a implementação de novos livros didáticos que veiculam nas escolas do país. A reestruturação no sector da educação propiciou na lei de base a reformulação da educação em todos os sectores traçados dentre as quais temos: 1º a expansão da rede escolar; 2º a melhoria da Qualidade de Ensino; 3º o reforço da eficácia do sistema de educação; e 4º a equidade do sistema de educação. Desta forma,

para melhoria da qualidade do ensino são elencados vários pontos, mas enfatizaremos, exclusivamente, dois: a) melhoria da qualidade e quantidade de manuais escolares; b) melhoria do trabalho metodológico dos professores.

O livro didático analisado é de autoras angolanas, mas a produção faz-se em Portugal, logo a variante presente é a do português europeu, há pouca frequência de traços linguísticos do português do angolano, conforme veremos na análise. Vale destacar que a língua portuguesa não é acessível de igual modo aos alunos, principalmente para aqueles que não o têm como primeira língua.¹ Além disso, as metodologias empregadas pelos professores no ensino de língua portuguesa em Angola, estão voltadas em métodos tradicionais de ensino e o estado angolano é chamado a abandonar o ensino conservador de acordo com (BERNARDO, 2017). O decreto presidencial n.º 311/14) assegura que:

Considerando que o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação — INIDE é um Instituto Público vocacionado ao estudo e acompanhamento do desenvolvimento do sistema de educação, visando garantir a qualidade e a excelência no ensino primário e secundário [...]; O INIDE tem a missão de coordenar, executar e monitorar as políticas de investigação pedagógica, conceber e elaborar estudos, currículos e outros materiais pedagógicos, que permitam a realização e aperfeiçoamento permanente do processo docente-educativo nos níveis de ensino primário e secundário. (ANGOLA, 2014).

No entanto, nota-se ineficácia pelo órgão que é lhe incumbido a missão de revisão de conteúdos, fiscalização e distribuição dos manuais escolares. Alusivo ao conteúdo no livro didático. Nesse sentido, Timbane e Santana (2021) apontam que:

A inexistência do ensino da variação linguística nas escolas angolanas é uma realidade, basta olhar para os manuais escolares do 1º ao 12º ano. Esses manuais (livros) escolares não têm nenhuma unidade ou capítulo destinado ao debate sobre a variação linguística. Quer dizer, para esse ensino do português, a variação linguística não existe e não merece ser debatido. O ensino continua atrelado à concepção maniqueísta que situa a língua “correta” e a língua “errada” em lados totalmente opostos. (TIMBANE; SANTANA, 2021, p. 74).

Em consideração a isso, nos livros didáticos de língua portuguesa não existe nenhum tópico que aborda a respeito da variação linguística, conforme se confirmou em nossa análise, para ampliar o repertório linguísticos dos alunos do ensino geral do país, de modo particular do ensino médio da 10ª classe. Em função disso, recomenda-se

¹ A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade de acordo com (SPINASSÉ, 2006, p. 05).

incluir nos manuais didáticos conteúdos que discutem a respeito da variação, desconstruir as visões de certo e errado e substituí-las por adequado e inadequado (BORTONI-RICARDO, 2004). No tocante à política de distribuição e aquisição dos livros didáticos em Angola, a gratuidade é no ensino primário de 1^a a 6^a classe, segundo a lei de base de sistema de ensino (2016), artigo 11^o:

O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos. (LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 3).

A referida lei dá garantia da gratuidade do ensino, o acesso às aulas e dos manuais didáticos, no entanto a execução tem sido ineficaz, por ainda existirem livros didáticos à venda nos mercados informais e isso prova a falta de fiscalização, política adequada de distribuição do livro didático pelos dos órgãos competentes. A ministra da educação Luísa Maria Alves Grilo em entrevista concedida ao Telejornal da TPA (Televisão Pública de Angola) apontou que:

Há um acordo que foi assinado entre nós o ministério da educação, editoras e gráficas e os números foram distribuídos, devidamente assinalados por editoras e por gráficas, como livro está codificado também vamos saber quem é a editora e quem foi a gráfica que reproduziu, aquele manual de que província é, e como está no circuito paralelo, nós também estamos a trabalhar com AGT, no sentido de controlar as entradas, sobretudo do exterior para ver de fato se há de fato produção paralela no exterior, o estado gasta soma avultadas para produção de manuais escolares de 12 mil milhões de Kwanza, eles são para ser entregues às comunidades gratuitamente, então, não podem pôr os livros a circular para serem vendidos.²

Existindo a lei que pauta a gratuidade, não entendemos os motivos pelos quais os manuais se encontram à venda, sendo que dificulta o acesso dos alunos que não têm condições financeiras de aquisição. Nesta acepção, é crucial que cumpra a distribuição de modo gratuito dos livros e fiscalizada pelo Ministério da Educação. Após essa visão geral do livro didático em Angola, no tópico a seguir apresentamos a metodologia do trabalho.

² Ministra da educação de Angola falando sobre o concurso público e o ano letivo 2021-2022. Disponível em: <https://youtu.be/PTuHK9IViU4>. Acesso em: 21. fev.2022.

3. Metodologia e Apresentação do livro didático

Esta pesquisa é de caráter qualitativa que de acordo com Silveira e Córdova (2009, p.31-32), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 31-32).

Escolhemos essa caracterização porque enquadra-se com os objetivos do presente estudo, propondo-se analisar como são tratadas as regras gramaticais em contexto de variação linguística nas propostas de atividades do livro didático da língua portuguesa da 10ª classe do ensino secundário adotado em Angola. Grosso modo, o estudo configurou-se a partir de viés interpretativo, desenvolvemos seguindo os critérios metodológicos apontados por Gil (2007): primeiramente, realizou-se o levantamento bibliográfico para discutir acerca do tema a fim de facilitar a nossa pesquisa. Para o processo de coleta dos dados obtidos, adotamos a pesquisa documental de acordo com Fonseca (2002). Uma vez que se trata do livro didático *Língua portuguesa 10ª classe* de Olga Magalhães e Fernanda Costa (2012).

Após a seleção do livro didático, para análise do manual didático, estabelecemos a seguinte categoria de análise: tratamento das regras gramaticais em contexto de variação linguística nas propostas de atividades. Para efeito de análise, selecionamos o livro didático pelo motivo de ser um material fundamental no auxílio e de otimização dos alunos nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula, sobremaneira que aprimoram nos alunos domínios da língua em diversas circunstâncias e a possibilidade de conhecer outras modalidades que a língua se apresenta.

Ademais, porque é o livro do ensino geral, do primeiro ano do ensino médio em todas as escolas do 2º ciclo do Ensino Secundário de Angola (públicas e privadas). Conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação (2016), no artigo 105º.

Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo. (LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 16).

O livro didático intitulado Língua Portuguesa 10^a classe, tem como autoras Olga Magalhães e Fernanda Costa, publicado pela Porto Editora, tem 288 páginas distribuídas em três unidades. O manual está organizado em três unidades temáticas, embora inicie-se com a unidade zero, denominada: reflexões sobre a língua portuguesa. No final de cada unidade do livro há uma ficha informativa em que integram atividades de oficina de escrita, funcionamento da língua na seção intituladas: ler e compreender.

No final do livro, encontra-se a seção designada de bloco informativo na qual pontua questões da gramática. Neste sentido, o presente livro didático a sua organização centraliza o ensino em: leitura, escrita e gramática. Em seguida, temos a primeira unidade, intitulada: textos informativos diversos, a segunda unidade, texto lírico, a terceira unidade, texto narrativo, e por último, bloco informativo. Na unidade zero, o livro didático relata discussões relacionadas a respeito da língua portuguesa no universo realçando a mudança que ocorre na língua, mas visão da realidade de Portugal.

A primeira unidade, que se compõem nos diversos textos na maioria dos escritores internacionais, as autoras preocuparam-se em oportunizar o acesso aos alunos dos variados gêneros textuais que circulam na esfera social, dos quais temos: relatórios, poemas, crônicas, cartazes e artigos de opinião. Reforçamos que essa unidade se encerra no tópico de compreensão do texto e funcionamento da língua em que se encontram propostas de atividades para serem resolvidas pelos alunos.

A segunda unidade está organizada por textos de escritores angolanos, os consagrados na literatura nacional, e de escritores estrangeiros, dentre os escritores angolanos temos Agostinho Neto, Jofre Rocha, José Luís Mendonça, João Maimona e Manuel Rui. Estão contidos contos e poemas desses autores mencionados. Ressaltamos que nessa unidade tem propostas de atividades de compreensão e funcionamento da língua.

Na terceira e última unidade do livro didático encontram-se textos diversificados de gêneros em que aparecem contos, romances, novela, crônica literária e entrevistas, os escritores angolanos, nomeadamente: José Luandino Vieira, Manuel Rui e Roderick Nehone. Nessa unidade igualmente há presença dos tópicos de compreensão e funcionamento da língua. No tópico seguinte, traremos a análise e discussão dos dados coletados no livro didático analisado.

4.Resultados e discussões

A presente seção é destinada à apresentação dos resultados e discussões obtidas na pesquisa a partir dos procedimentos descritos na seção anterior. Para este propósito, retornamos ao objetivo geral que estudo que visa analisar como são tratadas as regras gramaticais em contexto de variação linguística nas propostas de atividades do livro didático da língua portuguesa da 10ª classe do ensino secundário adotado em Angola, selecionamos (4) quatro atividades propostas para análise elaboradas através dos textos dos escritores angolanos Agostinho Neto, Jofre Rocha e José Luís Mendonça para observamos como exemplos.

As atividades propostas tiveram como base os textos dos escritores angolanos com os seguintes títulos: ‘Poetas do século XX’, página, 94 ‘Antigamente era’, página, 96 ‘A renúncia impossível’, página 99; ‘Não vale a pena pisar’, página, 106. Reparamos que são atividades superficiais que estimulam a decorar aspectos que envolvem os elementos gramaticais. Quanto à variedade angolana, observamos que apenas no texto ‘A renúncia impossível’ tem-se presença de variação na expressão ‘Mato’, que significa ‘Aldeia’ em Angola. No entanto, a variação não foi abordada na questão. Nesse sentido, nos quadros abaixo ilustramos as atividades propostas que trazemos como exemplo:

Quadro 2: Atividades de compreensão e funcionamento da língua

Justifica a utilização do nome próprio “África” como nome comum, no plural (áfricas).
Comente a expressividade do adjectivo “emaranhadas”.
Funcionamento da língua 1. Indica a função sintática da expressão sublinhada em cada uma das seguintes frases: a) Eu acompanho-vos, <u>negros de todo o mundo</u> . b) O poeta dirige-se <u>aos negros de todo o modo</u> . c) A música <u>dos negros de todo o mundo faz-se ouvir</u> . d) <u>Os negros de todo o mundo</u> são meus irmãos. Os meus irmãos são <u>os negros de todo o mundo</u> .

Fonte: Magalhães e Costa (2012).

Como se observa no quadro (2), atividade tem o texto base do escritor angolano Agostinho Neto, intitulado ‘Poetas angolanos do século XX’. A atividade acerca das

questões gramaticais prenda-se apenas aos exercícios da metalinguagem e não se atentam por um olhar reflexivo ao trabalhar com a língua, de modo que não estimula o aprendizado aos alunos e fica evidente que o ensino da língua é baseado exclusivamente na memorização das nomenclaturas gramaticais.

Reparamos também que os exercícios exigem dos alunos que justifiquem, comentem e indiquem através de características dos itens gramaticais. Em contrapondo essa visão, Antunes (2014) explica que o ensino de gramática é necessário ser contextualizado, valorizando os usos linguísticos orais e escritos.

Concordamos que a escola ensine a gramática, em função de ajudar no aperfeiçoamento da competência oral e escrita dos alunos, entretanto não precisa ser o único assunto para o aprendizado dos alunos, dá-se de modo excessivo, sendo fundamental que a escola torne o ensino interessante e não uma aprendizagem defasada.

Quadro 3 – Atividade compreensão e funcionamento da língua

1. Refere o valor do conector (“Mas”) que as separa.
2. Identifica os tempos verbais utilizados nos dois momentos
3. Justifica o emprego, no primeiro momento, de dois tempos verbais do passado diferentes.
4. Sinaliza os advérbios de tempo que remetem para o primeiro momento.
5. “Antigamente era tudo sonho de criança” a) Analisa morfológicamente a frase que constitui este verso. b) Faz, agora, a sua análise sintática c) Substitui a expressão de criança por um adjetivo

Fonte: Magalhães e Costa (2012).

Conforme se pode compreender no quadro (3), a segunda atividade não se diferencia da primeira, inclusive tem o texto base do escritor angolano Agostinho Neto, intitulado ‘Antigamente era’. Nesse sentido, é uma atividade com enfoque de trabalhar com exercícios sob a perspectiva da gramática tradicional, fragmentados e descontextualizados da realidade linguística dos alunos e acaba por não realçar a variação linguística, não contemplando o cenário da realidade linguística angolana.

Por ser atividade tirada do texto de um escritor angolano, não teria de se prender nas questões de metalinguagem como identificação, justificação e análise de frases soltas, que obriga a decorar as regras gramaticais para que os alunos tenham êxito no processo de resolução dos exercícios.

Isso demonstra que a educação de Angola vivência um ensino obsoleto, que cria um afastamento da língua portuguesa para com os alunos, pela forma como é ensinada. Outrossim, os aprendentes têm de se identificarem com a sua língua e não um ensino que em pouco subsidia na atuação com língua em diversos espaços sociais. A seguir, passamos a mais uma atividade.

Quadro 4: Atividade de compreensão e funcionamento da língua

1. O título e o subtítulo anunciam o tema do poema. Indica-o a) completa o quadro abaixo com advérbios, nomes, verbos,				
Advérbios	Nomes	Verbos	pronomes	conjunções
2. Pronomes e conjunções que reforçam a ideia de negação/renúncia				
3. Comenta a utilização do adjetivo impossível no título do poema.				

Fonte: Magalhães e Costa (2012).

A terceira atividade do quadro (4), se assemelha a atividade anterior (3) inclusive tem a mesma autoria. O texto intitulado 'A renúncia impossível' tem como finalidade ensinar os elementos gramaticais, ou seja, pede para completar e comentar. Sendo assim, interpreta-se que nas aulas de língua portuguesa, o único assunto a ter em conta é o trabalho com base na gramática normativa.

Isso demonstra a falta de compromisso em trabalhar a variação linguística, sendo uma temática que pouco importa para o conhecimento e a desenvoltura dos alunos, promovendo dessa forma a exclusão social dos alunos que vêm de realidades linguísticas desfavorecidas.

O adequado seria atividades à luz da sociolinguística educacional que proporcionam aos alunos em sala de aula e fora a dominar as diferentes manifestações linguísticas, ensinar os conteúdos relativamente à gramática de forma equilibrada e não se dar de modo excessivo como verificou-se. Por fim, traremos um último exemplo de atividade proposta a partir de textos de escritores angolanos.

Quadro 5 – Atividade de funcionamento da língua

1. Como classifica as palavras “queimada”, “desaparecer”, “chuvada” e “reviver” quanto ao processo de formação? Escolha a resposta correta: São todas derivadas por sufixação. a) “Queimada” e “desaparecer” são derivadas por sufixação; “chuvada” e “reviver” são derivadas por prefixação. b) “Queimada” e “reviver” são derivadas por sufixação; “chuvada” e “desaparecer” são derivadas por prefixação. c) “Queimada” e “chuvada” são derivados por sufixação; desaparecer e reviver são derivadas por prefixação. d) São todas derivadas por prefixação.
2. Classifica morfologicamente a palavra “queimada” no verso – “com a pujança da <u>queimada</u>”
3. Escreve uma frase em que “queimada” pertença a outra classe gramatical.

Fonte: Magalhães e Costa (2012).

Conforme mostrado no quadro (5), a atividade concebida no texto base do escritor angolano Manuel Rui, intitulado ‘Não vale a pena pisar’ é uma atividade predominante de classificar e identificar a qual grupo gramatical uma palavra pertence, como vimos acima. Como podemos observar, detêm só uma percepção da língua, a norma padrão, a única aprovada e tudo que não esteja de acordo é caracterizado como erro, uma vez que viabiliza a variação linguística, pois para esta concepção é inexistente.

É preciso esclarecer que é uma atividade mecânica que pouco propicia a ampliação do repertório linguístico dos alunos, já que são pedidos para classificar e identificar, ao invés de também refletir no que tocante a variação linguística, não assinala a sua utilidade, contextos de ocorrências e que são empregados.

As atividades aqui elencadas apontam para o enfoque do ensino tradicional da gramática, ainda vigente no ensino de LP em Angola, pois tratam apenas das questões

que estão relacionadas aos itens gramaticais, não abrangendo a variação linguística e as particularidades da variedade do português angolano, de uma forma que poderia abranger a variação linguística e interligar os exercícios com o contexto dos alunos. Quanto às atividades, observamos que são repetitivas ao longo do livro, com o foco apenas para a gramática e sem se preocupar em desenvolver o senso crítico dos alunos, os exercícios são superficiais de frases soltas e o tópico o bloco informativo funciona para consultar os itens gramaticais.

Considerações finais

Este trabalho propôs analisar como são tratadas as regras gramaticais em contexto de variação linguística nas propostas de atividades do livro didático da língua portuguesa da 10ª classe do ensino secundário adotado em Angola. Nesse sentido, constatamos que o material didático privilegia abordagem com base na gramática tradicional do português europeu, isso foi visto nas propostas de atividades que tiveram textos base dos escritores angolanos. Diante desse cenário, alcançamos o objetivo deste estudo, visto que é perceptível a não consideração da variação linguística, observamos também que nos exercícios de propostas das atividades estão concentradas de forma excessiva nos itens gramaticais e a variação linguística não é abordada.

Portanto, possibilitou também entender que a educação de Angola vivência um ensino obsoleto, que cria um afastamento da língua portuguesa para com os alunos, pela forma como é ensinada. Por outro lado, os aprendentes têm de se identificarem com a sua língua e não um ensino que em pouco subsidia na atuação com língua em diversos espaços sociais.

Por isso, é necessário que o ensino da língua portuguesa em Angola esteja fincado na realidade linguística dos alunos, sendo que dessa forma irá contribuir para o desenvolvimento da competência oral e escrita dos alunos e, não um ensino que não reflete a realidade do público alvo no qual se destina. Visto que o manual didático é um instrumento que serve para subsidiar as atividades aos alunos dentro e fora da sala de aula é precisa que olha em situações diversos. Finalizamos conscientes da limitação deste trabalho e pretendemos desenvolvê-lo em estudos futuros de forma a focar os demais tipos de variação em busca de descrever o PA e englobar livros e outros materiais didáticos e, assim, despertar interesse aos pesquisadores da linguística e áreas afins para que mais pesquisas sejam realizadas com ensino língua portuguesa em contexto angolano.

Referências

- ANGOLA. **Lei de Base do Sistema de Ensino** nº17/16 de 7 de outubro. Luanda: Imprensa Nacional, 2016.
- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**, São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Nº32, 2017, p.39-54.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CABRAL, Lisender Augusto Vicente. **Complementos verbais preposicionados do português em Angola**, 205f. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. 2005.
- COELHO, Izete L. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições Sá da Costa, 2013.
- INE. **Resultados Definitivos do Recenseamento geral da população e da habitação de Angola**. Censo 2014. Luanda: Instituto Nacional de Estatística, 2016.
- INVERNO, Liliana. A transição de Angola para o português: uma história sociolinguística. In: TORGAL, Luís. Reis; PIMENTA, Fernando. Tavares; SOUSA, Julião. Sousa. (Org.). **Comunidades imaginadas: nação e nacionalismos em África**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008. p.1-19.
- MAGALHÃES, Olga; COSTA, Fernanda. **Língua Portuguesa: 10ª classe**. Porto Editora, 2012.
- SPINASSÉ, Karen. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**. Porto Alegre. Vol. 1, nº 1, p. 1-8, 2006.
- TIMBANE, Alexandre António; SASSUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Marcio. **Português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**. Opção Editora: São Paulo, 2021.

SANTANA, Yuran Fernandes Domingos. **A influência das línguas do grupo bantu na emergência do léxico do português angolano**. Monografia de conclusão de curso. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de pesquisa**. capítulo do livro. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, p. 31-42.

UNDOLO, Márcio. **Língua Portuguesa**: subsídios para o seu ensino em Angola. Luanda: Centro de Língua Portuguesa ECO7, 2019.

UNDOLO, Márcio. **A Norma do Português em Angola**: subsídios para o seu estudo. Caxito: Copyright ESP-Bengo, 2016.

ZAU, Dele. Gabriel. Domingos. **A Língua Portuguesa em Angola**: um contributo para o estudo da sua nacionalização. 2011. 204f. Tese de doutorado apresentado a Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, Covilhã, 2011.

ZILLES, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (Org.) **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 22/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Pedro Kiuma da; CARVALHO, Gislene Lima. Ensino da língua portuguesa em Angola: uma análise nas propostas de atividade do livro didático de língua portuguesa da 10ª classe. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.76-93, 2022.

Para citar este texto (APA): Silva, Pedro Kiuma da; Carvalho, Gislene Lima. (2022). Trajetória político de António Agostinho. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 76-93.

Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique

Domingos Azarias Mindú *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1824-0689>

Jaime Álvaro Natércio Benedito Murambire **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8904-6272>

Resumo: O presente artigo é um estudo sobre a formação contínua no desempenho profissional do professor primário da escola de x na cidade de Montepuez. O estudo tem como Objetivo geral analisar o contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor primário e apresenta os seguintes objetivos específicos: (i) identificar os conteúdos lecionados em formações contínuas de professores primários; (ii) caracterizar o tipo de competências adquiridas pelos professores primários em formações contínuas e (iii) descrever o contributo da formação contínua no desempenho profissional de professores primários. A realização do estudo afigura-se relevante, não só por reconhecermos a importância que a formação contínua impacta na vida profissional dos professores, mas também como a sua implementação objetiva contribuiria para suprir as dificuldades de índole didático-pedagógico que os professores da escola estudada revelam no seu dia-a-dia. No que diz respeito à metodologia, recorreremos a uma abordagem qualitativa, de paradigma interpretativo e, quanto aos objetivos, optamos por uma pesquisa descritiva baseada no estudo de caso, na qual a entrevista semi-estruturada, análise documental e observação não participante constituem as principais técnicas. O estudo envolveu 8 professores primários e 2 gestores escolares, obedecendo ao critério não probabilístico de escolha dos participantes, i.e., a intencionalidade e a representatividade foram irrelevantes na escolha dos sujeitos da pesquisa. Os resultados indicaram a leitura, escrita e o cálculo/contagem de números, para além do estudo do método participativo, a planificação e simulação de aulas como os conteúdos privilegiados. Quanto às competências, destacamos o saber agir, a competência pedagógica, comunicativa e emocional. Quanto ao contributo, e em função das dificuldades existentes na escola estudada, os resultados apontaram que, para as formações em que muitos professores participam ou participaram, elas não contribuíram significativamente para o seu desempenho profissional.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação contínua; Desempenho profissional.

* Doutorando em Inovação Educativa na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, mestrado em Educação pela Universidade Europeia del Atlântico e Licenciado em Ensino Básico, pela Universidade Pedagógica- Extinta Delegação da Beira. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma- Moçambique. E-mail: dmindu1982@gmail.com

** Doutorado em Ciências da Educação Especialidade Administração e Organização Escolar, pela Universidade Católica Portuguesa-Porto. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Rovuma e ainda assume as funções de Director Científico da mesma Universidade. E-mail: murambirej@gmail.com

Kuphunzitsidwa mosalekeza pakuchita bwino kwa aphunzitsi pasukulu ya pulayimale ya 1st ndi 2nd giredi x mumzinda wa Montepuez-Mozambique

Chidule (cinyanja): Nkhaniyi ndi kafukufuku wopitilira muyeso wa mphunzitsi wamkulu pasukulu ya x mumzinda wa Montepuez. Cholinga chachikulu cha phunziroli ndikuwunika momwe maphunziro amathandizira pakuchita bwino kwa aphunzitsi a pulayimale ndipo ali ndi zolinga izi: (i) kuzindikira zomwe zimaphunzitsidwa mu maphunziro apakati pa aphunzitsi a pulayimale; (ii) kufotokoza mtundu wa luso lomwe aphunzitsi a pulayimale amapeza mu maphunziro a ntchito ndi (iii) kufotokoza momwe maphunziro amathandizira pakuchita bwino kwa aphunzitsi a pulayimale. Kukwaniritsidwa kwa phunziroli kumawoneka koyenera, osati chifukwa chakuti tikuzindikira kufunikira kwa maphunziro osalekeza kumakhudza moyo waukadaulo wa aphunzitsi, komanso momwe kukhazikitsidwa kwake kungathandizire kuthana ndi zovuta za didactic-pedagogical zomwe aphunzitsi asukulu yophunziridwayo amawulula, m'moyo wanu watsiku ndi tsiku. Pankhani ya njira, tidagwiritsa ntchito njira yabwino, yokhala ndi malingaliro otanthauzira ndipo, pokhudzana ndi zolinga, tidasankha kafukufuku wofotokozera motengera phunzirolo, momwe kuyankhulana kwapang'onopang'ono, kusanthula zikalata ndi kuwonera osachita nawo gawo ndizo zikuluzikulu. njira. Phunziroli linaphatikizapo aphunzitsi a pulayimale a 8 ndi oyang'anira masukulu a 2, potsatira ndondomeko yosagwirizana ndi yosankha anthu omwe atenga nawo mbali, mwachitsanzo, zolinga ndi kuyimira zinali zosafunikira pakusankha maphunziro a kafukufuku. Zotsatira zinasonyeza kuwerenga, kulemba ndi kuwerengera / kuwerengera manambala, kuwonjezera pa kuphunzira kwa njira yochitira nawo mbali, kukonzekera ndi kuyerekezera makalasi monga zomwe zili ndi mwayi. Ponena za luso, tidawunikira kudziwa momwe tingachitire, kuphunzitsa, kulankhulana komanso luso lamalingaliro. Ponena za choperekacho, komanso malingana ndi zovuta zomwe zilipo m'sukulu yomwe adaphunzira, zotsatira zake zimasonyeza kuti, pa maphunziro omwe aphunzitsi ambiri adatenga nawo mbali kapena kutenga nawo mbali, sanathandizire kwambiri pa ntchito yawo yaukadaulo.

Mawu ofunika: Maphunziro a aphunzitsi; Kupanga kosalekeza; Kuchita mwaukadaulo.

Continuous training in the professional performance of teachers in the primary school of the 1st and 2nd grade, in the city of Montepuez-Mozambique

Abstract: The present article is a study of the continuous formation in the professional performance of the primary teacher of the school of x in the city of Montepuez. The study's general objective is to analyze the contribution of continuing education to the professional performance of primary teachers and has the following specific objectives: (i) to identify the contents taught in continuing education for primary teachers; (ii) to characterize the type of skills acquired by primary teachers in continuing education and (iii) to describe the contribution of continuing education to the professional performance of primary teachers. The realization of the study is relevant, not only because we recognize the importance that continuing education has on the professional life of teachers, but also as its objective implementation would contribute to overcome the didactic-pedagogical difficulties that the teachers of the studied school reveal. In your daily basis. Regarding the methodology, we used a qualitative approach, with an interpretive paradigm and, as for the objectives, we opted for a descriptive research based on the case study, in which the semi-structured interview, document analysis and non-participant observation was the main techniques.

The study involved 8 primary teachers and 2 school administrators, following the non-probabilistic criterion for choosing the participants, i.e., intentionality and representativeness were irrelevant in the choice of research subjects. The results indicated reading, writing and calculating/counting numbers, in addition to the study of the participatory method, the planning and simulation of classes as the privileged contents. As for competences, we highlighted knowing how to act, pedagogical, communicative and emotional competence. As for the contribution, and depending on the difficulties existing in the school studied, the results showed that, for the training courses in which many teachers participate or participated, they did not contribute significantly to their professional performance.

Keywords: Teacher training; Continuous training; Professional performance.

Introdução

Hoje, a formação contínua joga um papel preponderante na vida de qualquer professor. Ela é antecedida pela chamada formação inicial, na qual os professores procuram aprender e adquirir o ofício de ser professor, com ou sem a formação psicopedagógica em alguns casos. Em Moçambique, nos últimos anos, a formação de professores tem sido assegurada por instituições públicas específicas como os Institutos de Formação de Professores – IFP (para o ensino primário) e a Universidade Pedagógica que antes incluía as dez delegações espalhadas pelo território moçambicano. A par destas instituições públicas, estão as instituições privadas de ensino, como por exemplo, a ADPP – Moçambique¹, entre outras.

Dada à complexidade do ofício, associado às constantes mudanças do sistema educativo, bem como para fazer face ao processo da globalização, sendo o professor a figura na qual recai ao processo de formação, justifica-se que este faça parte do contínuo processo de reciclagem. O estudo que desenvolvemos tem como tema “formação contínua no desempenho profissional de professores na escola primária do 1º e 2º grau x da cidade de Montepuez”. A nossa pergunta de base é: como a formação contínua contribui no desempenho profissional do professor primário?

Objetivo geral deste artigo é analisar o contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor e, para a sua materialização, traçamos três objetivos específicos: (i) Identificar os conteúdos lecionados em formações contínuas de professores primários; (ii) caracterizar o tipo de competências adquiridas pelos

¹ é uma Associação Não Governamental moçambicana que trabalha com Educação de Qualidade, Saúde e Bem-estar, Agricultura Sustentável, e Ambiente. Criada em 1982, temos crescido constantemente desde então, expandindo a nossa intervenção e entrega de projectos. Empregamos aproximadamente 3.300 pessoas e implementamos mais de 60 projectos em todas as províncias do país. Os nossos projectos beneficiam cerca de 6,5 milhões de moçambicanos por ano. (Fonte: <https://www.adpp-mozambique.org/pt/quem-somos>).

professores primários nessas formações e (iii) descrever o contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários. Como questões de investigação elegemos as seguintes: Quais são os conteúdos ministrados em formações contínuas de professores primários? Que competências são adquiridas pelos professores primários nessas formações? Qual é o contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários?

O interesse em realizar o estudo surge, não só pelo fato de reconhecermos a importância da formação contínua de professores que acontece, na maioria dos casos, em forma de seminários e/ou jornadas pedagógicas, mas também por termos constatado, na supervisão de práticas e estágio pedagógico do ensino básico, que os professores da escola estudada revelavam dificuldades na orientação das aulas, especificamente, no uso de estratégias didáticas e domínio dos conteúdos. Notamos também com preocupação que o relacionamento professor/aluno não é saudável não obstante muitos destes profissionais se beneficiarem de muitas capacitações ou atividades de reciclagem pedagógica.

Optamos pelos professores do ensino primário, porque julgamos que estes constituem o alicerce do sucesso em níveis subsequentes, como notam Di Giorgi et al. (2011, p.15) para os quais “o elemento mais importante para a educação de qualidade é o professor, pois não existe educação de qualidade sem o professor de qualidade”. Portanto, o sucesso do ensino depende do desempenho do professor que está também dependente de como este está formado. Nesta perspectiva, a formação contínua de professores (do ensino primário) é vista como alternativa necessária, e ela é um fator indispensável na melhoria do processo de ensino/aprendizagem, bem como o desempenho profissional do professor na sala de aulas, ou seja, da qualidade do professor que se exige hoje. No que refere à estrutura do artigo, organizamo-lo em quatro secções. A primeira tem a ver com definição dos principais termos que norteiam a pesquisa. A segunda é referente à metodologia de trabalho. A terceira tem a ver com breves resultados e análises e a quarta e última secção está ligada as considerações finais.

1. Formação de professores

O termo “formação”, em lato senso, representa uma diversidade de significação, englobando ora a educação ora o ensino (Garcia, 1999). Na visão do autor, o este termo está vinculado a uma certa atividade que inclui a educação e o ensino promovidas para o

desenvolvimento dos indivíduos de forma contínua. A formação contínua é entendida aqui, segundo Rinaldi (2009, p.19) não só como um “(...) processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional” , mas também “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências de sujeitos” (Garcia, 1999, p.30).

Os dois posicionamentos apresentados convergem na componente desenvolvimento pessoal e ou profissional, o cerne da formação continua que, pela sua complexidade apresenta especificidades próprias, uma vez que integra duas áreas: acadêmica (resultante da formação geral e desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas) e a pedagógica (associada ao domínio de competências docente (Mialaret, 1977, apud Garcia, 1999). Ao considerarmos estas tendências, trazemos aqui alguns conceitos, não necessariamente de formação como um conceito isolado, mas do ponto de vista do sujeito professor. A este respeito, Donaciano (2006, p.21) entende por formação de professor como um “(...) processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamentos, em suma a competência que dá ao futuro professor o domínio de bem-fazer o seu trabalho”.

Fazendo o uso do pensamento supracitado e do INDE/MINED (2003), percebemos que a formação de professores é fulcral e ela, se deve assentar em duas premissas: a primeira que forneça uma base metodológica para o exercício da profissão e, a segunda, baseada na atualização e renovação constantes (INDE/MINED, 2003). Assim, a formação de professores equipara-se a uma atividade exercida por alguém que tem a nobre tarefa de ajudar aos outros a aprender por meio do ensino, da educação, pesquisa e avaliar (Viegas, 2007).

Os professores enquanto “seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida” (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p.370) e, como subscreve Gaspar (2004, apud Maiato, 2014), estes devem ser enquadrados em dois momentos de sua vida: primeiro momento, quando se preparam para a profissão e, o segundo, na formação ao longo da vida que permite que estes se atualizem e se reorientem.

Neste ponto de vista, a formação contínua sempre “(...) esteve ligado à formação de professores no sentido de se atualizarem ou de manterem uma educação permanente

que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos actualizados” (Alvarado-Prada, Freitas; Freitas, 2010, p.372) e, é nosso entendimento que o conceito de formação contínua, como resultado da natureza humana de nunca saber tudo na totalidade, procurando sempre mais (Silva, Araújo, 2005, p.4) reflete “as acções do movimento permanente (...) suprir as lacunas existentes na formação inicial docente, de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar” (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p.374).

A formação contínua é vista como um processo constante aprendizagem da profissão docente, que exige tanto a organização quanto a capacidade interpretar informação (Di Giorgi et al., 2011). Isso implica que ela deve se circunscrever numa perspectiva estimulante e permanente, olhando (Hilário, 2017) na formação contínua como uma plataforma para a aquisição de saberes relativos às relações interpessoais e institucionais. A formação contínua deve ainda privilegiar saberes temporais em função do contexto, respeitando a questão de tempo e lugar (Soares; Cunha, 2010). Esses saberes podem ser adquiridos fora do sistema de formação inicial, em forma de seminários, encontros, reciclagem, entre outros, para que os professores possam renovar, atualizar ou ampliarem, de forma coletiva, novas estratégias de ensino (Maiato, 2014; Hilário, 2017).

Por seu turno, Garcia (1999) caracteriza a formação contínua como uma atividade que envolve professores em exercício, com intenção formativa que possibilite melhorar o desempenho e desenvolvimento de novas destrezas. As características apresentadas por Garcia são genéricas e envolvem o fator desenvolvimento profissional como parte integrante da formação contínua que acontece com professores em exercício.

Day (2001) apresenta um conceito bem estruturado e considera a formação contínua uma atividade planeada, isenta de improvisos, ou seja, “um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas ou não, que destingem atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, redes de parcerias dentro ou fora da escola” (Day, 2001, p. 203). Com o que foi exposto e parafraseando Simões (1996 cit. em Silva & Araújo, 2005), a formação contínua sempre estará ligada ao professor através de sessões expositivas e seminários visando mudanças de paradigmas na atividade docente.

Em síntese, percebemos que as várias perspectivas apresentadas sobre a formação contínua se fundem no entendimento de Ramalho e Núñez (2011) que consideram o ato como uma mera atividade que tem por finalidade incutir, no formando, o

espírito profissional, quer seja no contexto formal, quer no informal que, de algum modo, desenvolve, renova, consolida a sua identidade profissional.

2.Desempenho profissional e conteúdos ou saberes docentes em formação

O desempenho profissional ou desenvolvimento profissional, segundo Reis (2008), é concebido como um desenvolvimento tanto pessoal como social, alicerçado em conhecimentos científicos e pedagógicos, condicionado por fatores de natureza cognitiva, afetiva e social, animado por interações sociais, vivências, experiências, (...) ocorridas nos contextos em que se desenvolve a sua atividade profissional (Day,1999, apud Reis, 2008, p.79). Nesta óptica e à luz de Day (1999, apud Reis, 2008), o desempenho profissional é condicionado pelas experiências do professor influenciam na qualidade do seu desempenho e no resultado da aprendizagem.

Assim sendo, autor entende que o desempenho do professor só pode ser visível se houver a disponibilização de oportunidades de desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades, abordagens e disposições que permitam aos professores melhorar a sua eficácia na sala de aulas, não se limitando em conhecimentos de fontes externos, em resultados de investigação, mas também valorizando conhecimentos internos ao professor e construídos na prática (Loucks-Horsley, Howson, Love & Stiles, 1998, apud Reis, 2008). Outrossim, o desempenho profissional é influenciado por várias situações como as condições de trabalho e a forma como a formação inicial e contínua decorre. Em bem dizer, o desempenho profissional do professor significa aprimorar novas formas de orientar o processo de ensino-aprendizagem em prol da desejável qualidade do ensino, medida, como afirmam Osti e Martinelli (2014), pelo grau de relacionamento entre os dois (professor/aluno), produzindo no primeiro “(...) a capacidade reflexiva, de modo a que este ponha em causa a estrutura do conhecimento anterior, e do modo que ensina” (Cró, 1998, p.77).

O desempenho implica mudanças de paradigmas, na prática do ensino e do professor, que irão resultar na mudança de rendimentos dos alunos. Na tríade, mudança na prática de ensino, rendimento dos alunos, crenças e atitudes do professor, há um denominador comum: a mudança que impacta na qualidade. Por sua vez, a qualidade está associada à aprendizagem, ao rendimento, mas também à motivação, participação e atitudes positivas à escola (Garcia, 1999), implica uma mudança qualitativa na forma de ser, agir, de se relacionar, de fazer a profissão e, sobretudo, na escolha de uma ação pedagógica que se enquadre em determinado contexto.

Os saberes ou conteúdos de formação referem-se “àqueles que se apresentam como sendo os mais adaptáveis às exigências de mudança definidos (...) ou as competências profissionais mínimas exigíveis aos formandos” (Correia, 1991, p.99). Assim, quando fazemos referência aos saberes, Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001) identificam dois tipos: saberes do professor (construídos por ele, oriundos da própria experiência no contexto escolar) e os saberes para os professores (concebidos por instituições e vistos como cânones ou modelos a seguir).

Olhando para o contexto moçambicano, muitas instituições ou entidades se inspiram na tipologia de saberes para os professores que não reflete a sua realidade, e não sanam as suas inquietações de ensinar para a formação contínua de professores. Porém, os saberes para os professores não correspondem a um conhecimento no sentido habitual. Eles referem-se muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle de situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em contexto (Paquay, Perrenoud, Altet, Charlier, 2001).

Pacheco e Flores (1999) propõem sete tipos de conteúdo do conhecimento dos professores como: (i) O conhecimento dos conteúdos da disciplina a ensinar; (ii) Conhecimento pedagógico geral, ligado aos princípios amplos: condução da aula e uso do método; (iii) Conhecimento do currículo: refere-se aos programas de ensino (materiais didáticos); (iv) Conhecimento do conteúdo pedagógico; (v) conhecimento dos alunos, das suas características e gestão da aprendizagem; (vi) Conhecimento dos contextos educativos (que envolve trabalhos de grupos ou classe), características das comunidades e culturas; (vii) conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus significados históricos e filosóficos.

Perspectiva de Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier (2001), estes conteúdos de conhecimentos podem ser organizados em duas grandes categorias: (i) os saberes teóricos (segmentados em saberes a serem ensinados), os pedagógicos (para gerir a interação na sala de aulas e didáticos, nas diferentes disciplinas) e os saberes da cultura. (ii) saberes práticos conhecidos também por saberes da experiência (Formosinho, Machado, Mesquita, 2015), ou seja, provêm das experiências do dia-a-dia do professor sobre o ensino, e se subdividem em saberes sobre a prática (ligados em como fazer) e os saberes da prática (oriundos da experiência, da prática); saberes implícitos (que ajudam identificar os novos professores dos experientes).

Na mesma visão dicotômica, Correia (1991) estabelece dois grandes grupos: científico-didático (organizado em conteúdos científicos) e técnico-didático (no caso de

formação contínua e o grupo psicossociológico, ligada a aquisição de uma formação pessoal que os torne facilmente adaptáveis às mudanças contextuais. Embora, Correia considere relevantes os saberes proposto por si, chama-nos a atenção a necessidade destes não serem impostos para a formação contínua, mas “ (...) devem ser retirados da própria situação experimental de formação, razão pela qual eles não são predeterminados, mas emergem do processo de formação em consequência da expressão individual das necessidades de formação” (Correia, 1991, p.108).

Em decorrência das exigências contemporâneas, os saberes teóricos que advêm das qualificações para o exercício da profissão, os da realização de tarefas, os pessoais resultantes da experiência, são outros que na análise de Mendonça, Paiva, Padilha e Barbosa (2017) devem fazer parte de temáticas para a formação contínua de professores. Nesta óptica, “o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca dos saberes entre os professores, o estudo compartilhado, como planejamento [sic] e o desenvolvimento de ações conjuntas, estratégias de reflexão da prática, análise de situações didáticas” (Silva, Araújo, 2005, p.5). Por isso, os saberes docentes devem constituir o campo de percepção simbólica como a comunicação e pensamento, adquiridos por meio do que se vive, dos aspectos teóricos e das oportunidades que os professores têm de entrar em contacto com o mundo através de leituras em relação a sua profissão (Tozetto, 2017).

3.Competências docentes a trabalhar em formação contínua

No campo da educação formal, o termo competência é ligeiramente recente e originou novas concepções pedagógicas. Onnaert (2002, apud Mesquita, 2011) fala da competência pedagógica no contexto educativo ou das ciências da educação em duas premissas: (i) considera o conceito como complexo (sem uma significação própria, ou seja, variável) e (ii) está associado à reformulação dos objetivos específicos do processo educativo. Para Duarte, Dias e Chirinda (2009) as competências representam as capacidades (saber-fazer) de mover um conjunto de esquemas que vai além de simples conhecimentos (saber) de um determinado conteúdo. No cenário de formação de professores, o termo competência é equiparado aos objetivos, pois tudo converge para que se possa afirmar que tais termos não são sinônimas, ainda que o enunciado de competências se possa identificar, formalmente com o enunciado de objetivos (Tavares, 2004).

Assim, Costa (2019), identifica cinco competências que em nosso entender devem fazer parte daquelas que devem ser trabalhadas na formação contínua de professores, como por exemplo, a competência pedagógico-didática (em que se usam pedagogias para responder aos anseios dos alunos); a competência pedagógica (a capacidade potencial de ensinar com êxito), a competência pessoal (referentes às características pessoais), competência comunicacional e a científica, designada também por disciplinar. Estas competências convergem com as que Mesquita (2011) e Medley (1985, cit. em Simões, 1996) consideram de organização e direção de situações de aprendizagem, essencial para se ser ótimo profissional, segundo (Malezua, 2017).

Apesar de reconhecermos a importância das diferentes competências, corroboramos com Costa (2019) que considera a competência comunicacional a mais importante, porquanto esta possibilita a execução das demais competências, por isso deve ser a mais trabalhada em formações de forma sincronizada com as outras. Portanto, é necessária a conjugação simultânea destas para que o trabalho seja mais completo. O professor pode ser um comunicador ótimo, mas se não dominar os conteúdos e as estratégias de como ensinar, o seu trabalho será um falhanço.

4.Importância da formação contínua no desempenho profissional do professor

Enquanto a formação inicial é tida como a base, a contínua surge como uma alternativa com vista ajudar ao professor a enfrentar novos desafios da sua profissão. Esta última responde aos desafios da aprendizagem ao longo da vida. Fazendo jus a este pressuposto “é necessário que o professor permaneça estudando, realizando uma formação contínua a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas” (Rodrigues, Lima, Viana, 2017, p.30).

Enquanto a formação contínua tiver como propósito atualizar e produzir conhecimentos novos, será imperioso que através dela se abram possibilidades de promoção que permitam especialização e preparação para funções específicas do sistema educativo (Landsheere, 1994), como explicam Dolores et al. (1998):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua de professores do que pela inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer (Dolores et al. 1998, p.160).

Por se entender a tarefa de ensinar (na perspectiva tradicional) ou mediar (na abordagem nova) ser complexa, os professores sentem a necessidade de atualizarem os seus conhecimentos e as suas competências. A formação contínua pode contribuir significativamente para o desempenho dos professores e das escolas (Day, 2001). Para tal, o professor precisa metamorfosear-se de modo a responder sistematicamente às exigências do seu exercício profissional, procurando buscar ações concretas que permitam ajudar ao aluno durante o processo de ensino/aprendizagem, fazendo um entrosamento entre os saberes e a vida cotidiana, i.e., buscando novas abordagens técnicas e motivadoras que se faça do processo de ensino/ aprendizagem um momento em que os alunos são sujeitos da sua própria aprendizagem.

O propósito geral da formação contínua é melhorar o ambiente da aprendizagem e, através deste processo, proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, ou seja, “conduzir a mudanças pessoais” (Day, 2001, p.211). Os professores que participam destas formações devem demonstrar que assimilaram as destrezas para que estes estejam aptos a melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos.

Sobre o mesmo ponto de vista, o autor vai além ao identificar duas perspectivas inerentes à formação contínua, nomeadamente: formação baseada em propósitos essenciais do desenvolvimento do pessoal docente enquanto pessoa, que valorize o professor pelo trabalho que executa e, por conta disso, esperando *feedback* positivo fundamental para a motivação e satisfação pela profissão; ou seja, o professor deve ser encorajado “a obter uma satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudança”, fazendo com que estes (...) se sintam disponíveis e competentes na contribuição construtiva do desenvolvimento da escola” (Bradley, 1991, apud Day, 2001).

Em conformidade com os propósitos da formação contínua, alguns estudos feitos constatarem que as exigências descritas, na prática, não permitem formar professores em função dos contextos, a articulação da formação com a inovação pedagógica que tanto se prima, a questão da autonomia das escolas e formações que promovam o desenvolvimento profissional do professor (Serrasina, Gomes, Rosa & Portela, 2011). Enquanto o objetivo primordial do sistema de formação de professor for o de melhorar a qualidade do ensino, a formação contínua continuará sendo a fonte do profissionalismo do professor (Formosinho, Machado, Mesquita, 2015). Este fato, não menos importante, proporciona a partilha de conhecimentos, em um ambiente estimulante e entre ajuda e permite relacionar a experiência da prática com a teoria, reconsiderando de forma crítica

os contextos nos quais trabalham, desenvolvendo novas destrezas e o sentido de autoestima relativamente às capacidades enquanto profissionais (Day, 2001).

5. Metodologia e resultados e análises

No que diz respeito à metodologia, recorreremos à abordagem qualitativa de paradigma interpretativo, baseada na modalidade estudo de caso, com o uso de técnicas como a entrevista semi-estruturada, análise documental e observação não participante. O estudo envolveu 8 professores primários e 2 gestores escolares, num total de 10 intervenientes. A escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu o critério de intencionalidade. Portanto, a representatividade não foi fundamental para o estudo.

A entrevista semi-estruturada foi dirigida aos professores e os respectivos gestores da escola, codificados, neste estudo, por P01 (professor 1) e G01 (gestor 1), respectivamente. O formulário da entrevista continha 12 questões abertas sendo, algumas delas, ajustadas ao longo da aplicação da entrevista. A observação não participante consistiu na assistência a aulas dos professores participantes no estudo. Para este propósito, elaboramos uma grelha de observação dividida em três partes, nomeadamente, apresentação da aula, gestão da aula e comunicação na sala de aulas. Quanto à análise documental, trabalhamos com materiais escritos, usados como complemento de informações obtidas da entrevista e observação e existentes na escola, designadamente, programas de jornadas pedagógicas e planos de aulas.

O estudo sobre a formação contínua no desempenho profissional do professor primário conduziu-nos que colhêssemos, através da entrevista, informações de professores e gestores escolares. A observação, a recolha de planos de aulas e a análise de alguns materiais escritos existentes na escola, permitiram-nos identificar os conteúdos mais privilegiados na formação contínua de professores, e as competências exigidas em cada ciclo de aprendizagem. O processo da análise foi feito através da triangulação das técnicas usadas na coleta dos dados, com as informações vindas dos participantes do estudo. Optamos pela análise do conteúdo organizado em categorias.

5.1 Conteúdos ministrados na formação contínua de professores primários

Em função dos resultados obtidos, entendemos que os conteúdos privilegiados, grosso modo, tem que ver com a leitura, escrita e cálculo e/ou contagem de números. Dada à natureza dos conteúdos apresentados pelos professores entrevistados, percebemos também que a formação contínua (em que participam) trata apenas de

aspectos mais ligados às primeiras classes do ensino primário em detrimento das classes subsequentes.

Confrontadas as respostas com a análise documental (programas das jornadas pedagógicas), ficamos a saber que os conteúdos privilegiados são “Planificação de uma aula de oralidade, leitura e escrita” e estes, coincidem com as que foram apresentadas pelos participantes. Assim, verificamos que os conteúdos como a oralidade, leitura, escrita e cálculo, são os mais privilegiados, o que faz com que estes sejam repetidos em jornadas pedagógicas. No leque destas preferências, incluem os conteúdos sobre o método participativo, planificação e a simulação de aula. Sobre a mesma categoria, os gestores fizeram também referência à leitura, escrita e ao cálculo em classes iniciais, como atesta o trecho do G02 que se segue: “agora, nós estamos inclinados à leitura e escrita (...) cálculos básico em classes iniciais”.

Em vista do que foi supracitado, os conteúdos ou saberes aqui apresentados devem fazer parte do cotidiano da formação contínua. Atualizá-las, em diferentes áreas e de forma combinada, torna (o professor) cada vez mais informado, mais didata, capaz de fazer face aos desafios que a profissão exige. Porém, apesar de fazerem referência aos conteúdos, o P05 afirmou: “a maior dificuldade que encaro nas minhas aulas, é na motivação: não sei o que fazer para motivar os meus alunos no início das minhas aulas”.

Pelo seu turno, G01 enfatizou: “apesar de muitos professores passarem por uma formação inicial, a maioria revela dificuldades (...) na forma como leccionam”. Entendemos que, as dificuldades apresentadas, algumas delas tem a ver com tipo de formação inicial oferecido (modelo deficiente: falta de domínio de estratégias de ensino, de instrumentos que orientam a atividade docente na sala de aulas como programas de ensino, manual do professor e do aluno, Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Estes elementos podem ser determinantes para a ocorrência desses problemas.

A esse respeito Piletti (2004), adverte que hoje, o mais importante é o professor saber selecionar conteúdos relevantes que possam promover o desenvolvimento global do aluno. Neste caso, a formação contínua de professores deve ter em conta o conteúdo que deve fazer parte da reciclagem, tendo em conta os critérios de validade, significação, utilidade, possibilidade de elaboração pessoal e a flexibilidade. Os conteúdos devem partir da realidade contextual (local), onde as escolas são convidadas a definir as necessidades, satisfazendo ao que chamamos de necessidades dos alvos, a necessidade dos conteúdos, que possam melhorar o conhecimento (Landsheere, 1994; Day, 2001).

5.2 Competências privilegiadas na formação contínua de professores primários

No que tange às competências desenvolvidas, as entrevistas apontaram para o saber agir, a competência pedagógica, a competência comunicativa e emocional. Já, no que contribuiu para o seu desempenho profissional, os professores apontaram para melhoria na forma de lecionação de conteúdos, a definição de objetivos de uma dada aula, a mobilização de conhecimentos para a melhoria do desempenho profissional e aprendizagem dos alunos e uso de outros métodos de ensino.

Da observação as aulas dos professores, constatamos existir discrepância entre o que nos disseram e o que observamos, a título de exemplo, na função didática Introdução e Motivação, atividade do professor se resume em: “faz o controlo do aluno e higiénica da sala (...)” e o P07 apresenta o termo “revisão” e a atividade do professor “faça a revisão (...)”, o que ao nosso entendimento nada está claro nesta função didática. De forma geral, os planos de aulas dos professores não evidenciaram a enunciação de conteúdos seguintes, o que faria uma “ponte” com a aula seguinte. Poucos professores procuraram explorar conhecimentos prévios dos alunos e não diferenciaram as atividades em função das características dos alunos. Alguns não promoveram trabalho cooperativo (elaboração conjunta), não obstante apresentarem dificuldades na mediação dos conteúdos, elaboração dos objetivos educacionais, nas questões de linguagem (comunicação ou discurso pedagógico), para além de não planificarem, ou mesmo, não orientarem nenhuma aula.

A análise que fazemos é a de que prevalecem ainda dificuldades. Os professores pouco desenvolvem competências exigidas durante a formação contínua. Este fato reflete-se em sala de aulas: não há planificação, o que leva os professores a improvisarem a aula. Há aplicação inadequada de métodos em função dos conteúdos e objetivos por alcançar elaborados em forma de competências, como por exemplo: “conhece a análise morfológica e sintáctica” P04, uso de termos inapropriados e limitativos para os alunos como “desculpa eu errei; vocês não têm olhos para ver isto? Se tivessem mais prova, muitos iam ter zero”, como se observou no P07. Os erros linguísticos do tipo “quais são essas línguas, essas línguas são de natureza árabe, vieram com aquelas gentes” e o número 1700, lê-se “mil e setenta”, fazem parte desses problemas, como ficou provado em P06.

Portanto, podemos afirmar que a aprendizagem é estimulante quando o professor está seguro no que faz e no que deve fazer. Esta atitude pedagógica promove uma aprendizagem cooperativa e de interajuda que permite aos alunos construírem o seu

próprio saber, nos moldes como Fonseca (2016) faz referência: antes de qualquer aula (...) professor deve selecionar estratégias concretas e diferentes, tendo em conta os conteúdos, os alunos, os meios ou recursos e, sobretudo as metas por alcançar. Neste posicionamento, saber planificar e orientar de forma eficaz uma aula, é competência indispensável na vida de qualquer professor, assumindo “uma atitude séria e curiosa diante de um problema” (Piletti, 2004, p.60).

5.3 Contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários

No que tange ao contributo da formação contínua no desempenho profissional, os entrevistados referem que a aquisição do novo saber, a nova forma de ver a profissão e lecionar as aulas melhorou a forma de trabalhar com os alunos. Em confrontação com os dados da observação, notamos alguma contradição em relação ao que ficou exposto pelos professores: os resultados da observação mostraram ainda existir uma necessidade de mais capacitações focadas para as dificuldades anteriormente mencionadas, que partem desde como planificar, avaliar, aferição da assimilação ou não dos conteúdos, domínio dos mesmos e uso de métodos ativos assentes na aprendizagem do aluno, como referiu P05: “a formação que participei ajudou-me um pouco em como trabalhar com as crianças na sala de aulas, apesar de que ainda encaro muitas dificuldades e às vezes fico sem saber o que fazer”.

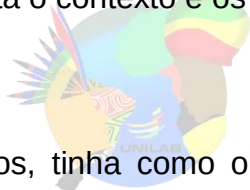
Apesar de reconhecermos o contributo da formação contínua para o desempenho profissional, há que se ter em conta como estas formações ocorrem. A nosso ver, a análise deve residir mais sobre modalidade da formação, “se lhes são impostas ou se o professor está livre de escolher o momento certo e a matéria do seu aperfeiçoamento” (Landsheere, 1994). Se a formação for “vívda como uma imposição arbitrária, (...) será pouco útil”, como advoga (Imbernón, 2010, p.56). Os professores necessitam muito mais do que se imagina da formação contínua. Mas, as estratégias de como é que ela acontece pode ser determinante para o sucesso ou o insucesso no desempenho profissional. No entanto, mais do que diversificar os mecanismos, é necessário que haja foco, uma negociação com aqueles vivenciam as dificuldades.

Sobre a finalidade da formação contínua, os resultados indicam para melhoria do desempenho do professor, por meio de aquisição de um conjunto de habilidades docentes, aperfeiçoamento, ultrapassagem de algumas dificuldades, melhoria do processo de ensino-aprendizagem, consolidação da ciência e enriquecimento dos

conhecimentos. Para os gestores, a formação permite que o professor inove o ato didático ajude os alunos a saber ler e escrever, duas competências básicas do processo de ensino/aprendizagem.

Ficou-nos claro que os professores estão cientes da finalidade ou da importância da formação contínua nas suas vidas enquanto profissionais. Sobre este aspecto, Garcia (1999) invoca a finalidade nas dimensões de desenvolvimento profissional, pessoal e grupal que permite o desempenho de novas atividades. A formação contínua reorienta, fortalece, recicla, aperfeiçoa, desenvolve, inova, prepara, melhora as carências científicas e pedagógicas dos professores com ou sem formação inicial.

A formação contínua joga um papel indispensável e permanente que, no treinamento profissional de professores ao longo da vida, atuem como profissionais de mudança capazes de gerirem o processo de ensino-aprendizagem (Formosinho, Machado, Mesquita, 2015). Numa visão mais ampla, ela busca novos paradigmas que possam estabelecer novas tendências que permitem aos professores compreenderem que as mudanças constantes do sistema educativo, exigem que estes aperfeiçoem suas práticas pedagógicas tendo em conta o contexto e os desafios que lhes são impostos.



Considerações finais

O estudo que desenvolvemos, tinha como objetivo geral, analisar contributo da formação contínua no desempenho profissional do professor e, para o alcance deste objetivo, apresentamos três objetivos específicos que são: (1) identificar os conteúdos lecionados nas formações contínuas de professores primários; (2) caracterizar as competências adquiridas pelos professores primários nas formações contínuas e (3) descrever o contributo da formação contínua no desempenho profissional dos professores primários. Os resultados obtidos, por meio da entrevista semi-estruturada, da análise documental e observação, mostram que os conteúdos privilegiados em formações contínuas de professores, que decorrem em forma de seminários e jornadas pedagógicas, estão ligados à leitura, escrita e cálculo/contagem de números, para além do estudo do método participativo, da planificação e simulação de aulas. No entanto, apesar dos conteúdos em referência, notamos que muitos professores revelam dificuldades nesses conteúdos. Esta realidade está presente em planos de aulas analisados e em entrevistas aos professores e gestores escolares.

Sobre as competências, os resultados indicaram para o saber agir, para a competência pedagógica, para a comunicativa e emocional. Em relação ao contributo aos

professores, constatamos haver melhoria na forma de lecionação de conteúdos, na definição de objetivos educacionais, na mobilização de conhecimentos para a melhoria do desempenho profissional e aprendizagem dos alunos, no uso de outros métodos de ensino. Em contrapartida, da observação das aulas, verificamos existir uma disparidade em relação ao que nos disseram e o que estes fazem. Os professores pouco exploraram os conhecimentos prévios dos alunos, não diferenciaram as atividades em função dos alunos. Pouco promovem trabalho cooperativo, alguns destes, para além de usarem linguagem desajustada ao contexto pedagógico, não planificam as suas aulas e apresentam dificuldades na execução da aula. Assim, as competências adquiridas ou privilegiadas não são suficientemente para superar as dificuldades dos professores em sua atividade de magistério.

No que concerne ao contributo da formação contínua para o desempenho profissional, os professores entrevistados apontaram para a aquisição do novo saber, nova forma de ver a profissão, nova forma de lecionar as aulas, melhorou formas em como trabalhar com crianças. A pesquisa indicou existir um desfasamento entre o sentimento dos professores ou ao que devia ser com a prática, como fizemos menção. Outrossim, podemos deduzir que a formação em que muitos dos professores participam ou participaram, deixaram de contribuir significativamente para o seu desempenho profissional, este fato justifica-se não apenas pelos conteúdos, como também pelas estratégias levadas a cabo, onde apenas privilegiam seminários e jornadas pedagógicas em detrimento de outras formas de formação contínua, como também ser necessário privilegiar conteúdos que partam da vivência, da experiência do dia-a-dia do professor na sua relação com a profissão.

Referência

- Alvarado-Prada, L. E.; Freitas, T. C.; Freitas, C. A. (2010). Formação de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista diálogo educacional*, vol.10, nº30, p.367-387.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação pedagógica e a formação de professores*. 2.ed. Lisboa: Edições ASA.
- Costa, T. A. R. (2019). *Dissertação do mestrado: competências profissionais para o século XXI- entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes*. Faculdade de letras da Universidade do Porto: Porto.

- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Di Giorgi, C.A.G., Morelatti, M.R.M., Furkotter, M., Mendonça, N.C.G., Lima, V.M.M. & Leite, Y.U.F. (2011). *Necessidades formativas de professores de redes municipais: Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Dolors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W.,... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Donaciano, B. (2006). *Dissertação de Mestrado: A formação de professores primários em Moçambique-Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10^a+1+1*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo.
- Duarte, S. M.; Dias, H. N.; Chirinda, M. (2009). *Formação de professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo: Editora EDUCAR-UP.
- Fonseca, J.J.S. ; Fonseca, S. (2016). *Didática Geral*. Sobral: Editora INTA.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem-tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Silabo.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hilário, A. C. J. S. (2017). *Tese de Doutoramento: Formação e actualização pedagógica de docentes universitários- pensando uma comunidade de prática online para a comunidade lusófona*. Universidade de Minho, Instituto de educação, Braga.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de Professores*. São Paulo: Artmed editora.
- INDE/MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Lisboa: Edições ASA.
- Maiato, A.H. V. (2014). *Tese de Doutoramento: Necessidades de formação contínua dos professores do ensino primário: um estudo no município de Benguela, Angola*. Universidade de Minho, Instituto de Educação, Braga.

- Malenzua, J. M. (2017). *O papel da supervisão pedagógica na mudança das práticas pedagógicas dos professores do 3º ciclo de aprendizagem do Ensino Básico: um estudo em duas escolas primárias completas, ZIP3- Nhamatanda-Lamego*. Dissertação. Universidade aberta, Lisboa.
- Mendonça, J. R. C.; Paiva, K. C. M.; Padilha, M. A.; Barbosa, M. A. C. (2017). *Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado*. Disponível em <https://www.aforges.org>. Acesso em: 1 jun. 2022.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Osti, A. ; Martinelli S.C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Revista educação e pesquisa*. São Paulo, vol.40, nº1. p.49-59.
- Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M.; Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* São Paulo: Artimed Editora.
- Piletti, C. (2004). *Didática geral*. 23.ed. São Paulo: Editora Ática.
- Ramalho, B. L.; Núñez, I. B. (2011). Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*. Natal, vol. 40, nº 26, p.69-96.
- Reis, P. R. (2008). *A escola e as controvérsias sociocientíficas: perspectivas de alunos e professores*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rinaldi, R. P. (2009). *Tese de Doutorado: desenvolvimento profissional de formadores em exercício- contribuições de um programa online*. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Rodrigues, P.M.L.; Lima, W.S.R.; Viana, M. A. P. (2017). A importância da formação contínua de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Revista Saberes docentes em ação*. vol. 3, nº 1, p. 28-47.
- Serrasina, L.; Gomes, F.; Rosa, J.; Portela, J. (2011). *Formação Contínua: Relatos e reflexões*. Edição: escola superior de educação/instituto politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Silva, E. M. A.; Araújo, C. M. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação contínua de professores. *Colóquio Internacional Paulo Freire*, vol.5, nº1, p. 1-8.
- Soares, S. R.; Cunha, M. I. da. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: Ed. UFBA.
- Tavares, M. J. F. (Coord). (2004). *Discursos-perspectiva em educação: formação de professores*. Universidade aberta: Lisboa.

Tozetto, S. S. (2017). Docência e formação continuada. *IV seminário de internacional de representações sociais, subjectividade e educação*. Disponível em: <https://educer.bruc.com.br>. Acesso em: 17 Jun. 2022.

Viegas, I. P. A. (2007). Profissão professor. Até quando? *Revista Pleiade*. Foz Iguaçu, vol.1, nº1, p.29-40, jul/dez.

Recebido em: 12/08/2022

Aceito em: 22/09/2022

Para citar este texto (ABNT): MINDÚ, Domingos Azarias; MURAMBIRE, Jaime Álvaro Natércio Benedito. (2022). Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.94-113, 2022.

Para citar este texto (APA): Mindú, Domingos Azarias; Murambire, Jaime Álvaro Natércio Benedito. (2022). Formação contínua no desempenho profissional de professores na Escola Primária do 1º e 2º grau, da cidade de Montepuez-Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 94-113.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

A formação pedagógica dos professores no Ensino Superior na Universidade Lúrio, Curso de Licenciatura em Psicologia Clínica no Regime Pós-Laboral

Maria Alice Luis*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1603-9781>

Resumo: Este estudo analisa a posição dos docentes do ensino superior face a necessidade de formação pedagógica e mais especificamente diferenças entre as posições dos docentes dos dois regimes de leccionação de cursos Pós-laboral na Universidade Lúrio. Com esse entendimento, procurar-se-á, neste ensaio académico, argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário buscando subsídios na área da Educação para desenvolver os argumentos. O tipo de pesquisa foi qualitativa e quantitativa. Como instrumento de recolha de dados foram construídos questionários de perguntas semiabertas e fechadas, administrados e interpretados pela google drive. Este estudo fizeram parte do estudo 8 participante sendo um director pedagógico com uma entrevista e 7 questionários dirigidos aos docentes do curso de licenciatura em psicologia clínica. A análise de resultados permite concluir que os docentes da Universidade Lúrio, evidenciam uma receptividade à formação académica inferior ao legislado pelo Conselho Nacional para Avaliação de Qualidade (CNAQ) e pedagógica presumivelmente exíguo entre os docentes que não diferem em termos de necessidades de formação. Os resultados permitem traçar ainda um perfil para cada um dos grupos de docentes educados. Para a questão de tipo de regime de contratação, a minoria respondeu que são a tempo parcial, sendo 66,7%, e 33.3% respondeu que são a tempo integral e a maioria, concluindo-se assim que este curso é leccionado na sua maioria por docentes parciais e por outro lados afirmou-se que, como docente conhece os planos de carreira, sendo 67.7%, e a minoria 33.3% não concordam.

Palavras chave: Formação Pedagógica; Professores; Ensino Superior

Pedagogical Training of Teachers in Higher Education at Lúrio University in the Degree Course in Clinical Psychology in the Post-Work Regime

Abstract: This study analyzes the position of higher education professors in the face of the need for pedagogical training and more specifically, differences between the positions of professors in the two teaching regimes of After-work courses at Lúrio University. With this understanding, this academic essay will seek to argue in favor of the importance of the pedagogical training of university professors, seeking subsidies in the area of Education to develop the arguments. The type of research was qualitative-quantitative. As a data collection instrument, questionnaires with semi-open and closed questions were constructed, administered and interpreted by google drive. This study was part of the study 8 participant being a pedagogical director with an interview and 7 questionnaires addressed to teachers of the degree in clinical psychology, legislated by the National Council for Quality Assessment (CNAQ) and pedagogical presumably limited among

* Doutoranda em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique, Campus Nampula. Técnica de Farmácia, Licenciada em Psicologia Clínica e de Aconselhamento, Mestre em Educação em Ciências de Saúde pela Universidade Lúrio de Nampula. Docente desde 1997 nos Institutos de Ciências de Saúde de Quelimane, Nampula e na Universidade Lúrio. Na Apolitecnica e Mussa Bin Bique de Nampula lecionou as cadeiras de Farmacologia, Psicologia Médica, Comportamento desviantes, Avaliação psicológica, Modelos de Intervenção psicológica, Etologia, Psicologia de desenvolvimento, Psicologia clínica e Psicologia Médica, Farmacognosia, Farmacoterapia, Psicofarmacologia e Farmacia hospitalar. Atualmente trabalha nos Hospital Central de Nampula a tempo interior e docente na universidade Lúrio a tempo parcial. E-mail: aliceluis31@gmail.com

teachers who do not differ in terms of training needs. The results also allow us to trace a profile for each of the groups of educated teachers. For the question of type of hiring regime, the minority answered that they are part-time, being 66.7%, and 33.3% answered that they are full-time and the majority, thus concluding that this course is taught mostly by partial teachers and, on the other hand, it was stated that, as teachers, they know the career plans, being 67.7%, and the minority 33.3% do not agree.

Keywords: Pedagogical Training; Teachers; Higher Education.

Maphunziro a Aphunzitsi mu Maphunziro Apamwamba ku Universidade Lúrio mu Degree Course ya Clinical Psychology maphunziro a pambuyo pa ntchito

Língua Cinyanja

Chidule: Kafukufukuyu akuwunika momwe aprofesa amaphunziro apamwamba alili poyang'anizana ndi kufunikira kwa maphunziro a uphunzitsi komanso makamaka, kusiyana pakati pa maudindo a aphunzitsi m'maulamuliro awiri a maphunziro a pambuyo pa ntchito ku Universidade Lúrio. Ndi kumvetsetsa uku, nkhani yamaphunziro iyi idzafuna kutsutsana ndi kufunikira kwa maphunziro apamwamba a aphunzitsi aku yunivesite, kufunafuna thandizo m'gawo la Maphunziro kuti apange mikangano. Mtundu wa kafukufuku unali qualitative-quantitative. Monga chida chosonkhanitsira deta, mafunso okhala ndi mafunso osatsegula ndi otsekedwa adapangidwa, kuyendetsedwa ndikutanthauziridwa ndi google drive. Kafukufukuyu anali gawo la kafukufuku 8 wochita nawo kafukufuku yemwe anali wotsogolera maphunziro ndi zoyankhulana ndi mafunso 7 operekedwa kwa aphunzitsi a digiri ya psychology yachipatala. malinga ndi zosowa za maphunziro. Zotsatirazi zimatithandizanso kutsata mbiri ya gulu lililonse la aphunzitsi ophunzira. Pakuti funso la mtundu wa ganyu boma, ochepa anayankha kuti ndi ganyu, kukhala 66.7%, ndi 33.3% anayankha kuti ndi anthawi zonse ndipo ambiri, motero pomaliza kuti maphunzirowa amaphunzitsidwa makamaka ndi aphunzitsi tsankho ndi, Komano, zidanenedwa kuti, monga aphunzitsi, amadziwa mapulani a ntchito, kukhala 67.7%, ndipo ochepa 33.3% sagwirizana.

Mawu ofunika: Maphunziro a Pedagogical, Aphunzitsi, Maphunziro Apamwamba

Introdução

Este artigo, tem como tema “Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior em particular na Universidade Lúrio nos docentes de curso de Licenciatura em Psicologia no Pós-laboral”, com o objetivo de conhecer as várias definições em volta dos tema, descrever os diferentes tipos de formações pedagógicas em níveis diferentes Escolas Superiores ou Universidades. O artigo está estruturado em oito (7) partes, para além da introdução, a pesquisa apresentou a Revisão da Literatura, a Metodologia, Apresentação, análise e discussão dos resultados, Conclusões e Referências.

Masetto (2009) argumenta que a Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior ocupa já há algumas décadas espaços periódicos e publicações bibliográficas especializadas, contínua sendo objeto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação, seja porque adquirem força maior as

chamadas metodologias ativas, seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente do ensino superior com outras atitudes e competências.

Para a coleta de dados utilizou-se o questionário destinado ao Diretor Pedagógico e aos docentes que lecionam o curso de Licenciatura em Psicologia. Neste artigo, usou-se o método qualitativo e quantitativo porque recorrem, geralmente, a informação que se pretende com aspectos do comportamento humano, como sejam as atitudes, as crenças e as motivações que ocorrem na formação de professores que lecionam o ensino superior na universidade Lúrio com maior enfoque aos docentes que lecionam o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica. Para elaboração deste tema, foi recorrido a revisão de literatura de várias obras e artigos acessados na internet e aplicação de Google Drive à administração e interpretação dos dados.

1. Fundamentos e discussões teóricas

Segundo Corrêa e Ribeiro (2013), a prática pedagógica em nível superior é complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência procura um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação. Ser docente no ensino superior não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, de expertise ou experiência em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e se configura por escolhas éticas e políticas.

Segundo Marques e Pinto (2014) referem que na Europa, a implementação do Processo de Bolonha trouxe consigo a necessidade acrescida de se redefinirem as linhas de atuação do Ensino Superior, sugerindo-se que este processo se centre no estudante e na sua diversidade, através da melhoria da qualidade e da variedade dos programas de formação oferecidos e da orientação dos estudantes no sentido de desenvolverem competências fundamentais para um mercado de trabalho incerto e em constante transformação. Por outro lado, e no que aos docentes diz respeito, sublinha-se, entre outros aspectos, que ser professor hoje é desempenhar papéis e funções muito variados, que mudam constante e rapidamente, o que exige o desenvolvimento e melhoramento permanentes de competências específicas. Todavia, os professores do ensino superior, parecem olhar com algum desconforto o evoluir rápido de um estatuto, até aqui de forte componente científica, para o desempenho de outras funções, exigidas por uma população estudantil com características sociais, culturais, étnicas e etárias muito diversificadas.

Segundo Marques e Pinto (2014), “a formação pedagógica dos professores de Ensino Superior poderá constituir uma das formas de ajudar os docentes a dar resposta a estas mudanças” (p. 130). Esteves (2008), refere ao interrogar a pedagogia do ensino superior exige que se considere a formação, como um espaço profundo e multidimensional em que incidem e se entrecruzam expectativas e influências de sentido muito diverso, tal como Zabalza (2002) sugeriu, ao propor quatro eixos a considerar na análise e na definição de perspectivas de desenvolvimento: o eixo da política universitária; o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia; o eixo dos professores e do seu mundo profissional; o eixo dos estudantes e do mundo do emprego a que aspiram.

Este ponto dá para perceber que numa universidade deve existir políticas educativas, que podem influenciar ao trabalho de cumprimento de planos curriculares, consequentemente, o estudante poderia preparar-se para um bom empenho ter um emprego compatível ou que lhe aspiram. Segundo Esteves (2008) foi só a partir da década de 90 que os estudos sobre a pedagogia do ensino superior se começaram a afirmar pela quantidade e pela crescente qualidade. O interesse pela universidade como “espaço de tomada de decisões formativas”, usando a expressão de Zabalza (2002), é, portanto, muito recente.

Masetto (2009) refere a Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior, ocupa já há algumas décadas espaços em periódicos e publicações bibliográficas especializadas, continua sendo objeto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação, seja porque adquirem força maior as chamadas metodologias ativas, seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitude e outras competências. Por esta razão, refletir hoje em dia sobre a Formação Pedagógica do docente do ensino superior coloca o pessoal diante do cenário de pensar e perceber a formação de profissionais que atuam em uma sociedade do conhecimento, onde:

1 - A partir da metade do século XX, o cenário do ensino superior no mundo, com maior enfoque nos países desenvolvidos, como Suíça e Estados Unidos da América, e países em via de desenvolvimento como no Brasil, Dinamarca, se alterou significativamente. Com os recursos das tecnologias da informação e da comunicação, a produção e socialização do conhecimento e da pesquisa que antes eram privilégio do ambiente Universitário, passaram a ser compartilhadas por inúmeros outros espaços como laboratórios, empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), institutos de

pesquisa não necessariamente vinculados à Universidade, assessorias a projectos públicos e privados de intervenção social e até mesmo por estações de trabalhos individuais ou grupais.

As bibliotecas de todos os países estão abertas a um simples toque de botão de um computador, assim como a Wikipédia, os sites, a internet. Com simples e-mails fazemos contactos imediatos com pesquisadores e especialistas podendo dialogar com eles sobre suas últimas publicações. Hargreaves (2004, cit. em Masetto 2009) ao referir o cenário da sociedade do conhecimento como a concebeu Bell, que evidenciou esta expressão em 1976 explicando que,

o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante . Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento “especializado” externo, das Universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem (Bell, 1976, p. 5).

Masetto (2009), refere trabalhar com o conhecimento sempre foi um ponto chave na docência no ensino superior, mas num cenário no qual o professor se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela Universidade. Era a partir dele que os alunos adquiriam informações, experiências, teorias, conceitos, princípios, e era com seu aval que se formavam profissionais. Trabalhar com o conhecimento significa incentivar a abertura dos alunos para explorarem as atuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e coletivos.

Para muitos docentes sua formação pedagógica dependia de ter respostas para perguntas como: “como posso dar melhor minha aula?”, “que técnicas posso usar para que os alunos se interessem por minha aula”, “que vou ensinar aos meus alunos na aula de hoje?” Estas perguntas hoje começam a ser substituídas por outras: “o que meu aluno do 3º Semestre do curso de graduação em Psicologia Clínica precisa aprender nesta ou naquela disciplina para que se forme um profissional conforme definido pelo Projeto Político Pedagógico do curso?”, “como fazer para que meu aluno descubra a relevância e importância da matéria que estou lecionando e se envolva com seu processo de aprendizagem?”, “como fazer para que o aluno venha estudar para aprender e não só para tirar uma nota?”

Segundo Zabalza, (2004, cit. em Lourenço, Lima, e Narciso 2016). A aprendizagem entende-se como um processo vital de crescimento e desenvolvimento, ao longo da vida

(*life long learning*), com uma dimensão significativa que explicita o significado e importância do que se aprende, aprendizagem em tempos e espaços escolares e não escolares, aprendizagem em qualquer idade

Quando falamos de formação (universitária ou não) devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, enriquecimento das experiências. (Lourenço, Lima, e Narciso, 2016) p. 699).

Segundo Lourenço, Lima, e Narciso (2016), referem que:

Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 692).

Bastos (2009) menciona que quando se chama a atenção para questões do cotidiano universitário, apela-se para os profissionais da área da educação manterem-se atentos à necessidade de promoverem discussões que envolvam reformulações na estrutura pedagógica e na organizacional da universidade. Essa reestruturação poderá instaurar um espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com diferentes alternativas de formação profissional e humana. Nesse contexto, o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem ganha centralidade. Considera, ainda, que é importante atentar para as especificidades do contexto educacional de cada área de conhecimento (Bastos, 2009, pp. 692, 693).

Tem se defendido a temática de formação de professores como sendo um paradigma. Segundo Pachane, Pereira (2004, cit. em Lourenço et al. 2016) quando se fala em “formação de professores”, em geral imagina-se num processo de formação para a docência na educação básica (ensino primário, secundário e médio). Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo dispensável, ou mesmo, desnecessário.

Nessa linha de entendimento, Bastos (2007, cit. em Lourenço et al. 2016) afirma não haver nos cursos de pós-graduação, preocupação com a formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior (p. 693). Segundo Libânio (2011 cit. em Lourenço et al. 2016), antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que leciona, além disso, a formação didático-pedagógica é

fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria.

Pimenta e Anastasiou (2008, cit. em Lourenço et al. 2016) entendem que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma atividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas (p. 693). Para Corrêa e Ribeiro (2013), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, e nas diretrizes para o ensino superior. Os autores entendem que deve ser coletivamente construída uma cultura de valorização da docência na universidade, “de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser.”

Sob esse aspecto, Chamlian (2003) afirma que “mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.” Para a autora, uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita, dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades de cada curso e professor. Na mesma linha de raciocínio, Bastos (2007) entende que, mais do que a oferta de uma disciplina como metodologia do ensino superior, é preciso instalar-se uma cultura formadora que seja completa de sentidos de formação. Entre as iniciativas propostas estão a promoção de discussões em sala de aula, laboratórios, seminários integradores que reflitam sobre a devida valorização do significado pedagógico da ação docente. Segundo Pimenta (2000, cit. em Behrens e Junges 2016):

Os saberes pedagógicos são aqueles que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamentam sua acção docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da instituição educativa onde actua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Behrens e Junges 2016, p. 215).

Costa (2010), refere que existem duas concepções de formação de docente universitária composta por a não profissional e a profissional, sendo a primeira (a não profissional) que considera o ensinar se aprende ensinando, numa visão simplista que reduz a formação docente à mera reprodução de modelos existentes anteriormente. A segunda (a profissional) que defende o ensino efetivo ser a tarefa complexa e grande desafio social, com altas exigências intelectuais e que ensinar consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de

processo consistente de formação. A atuação docente em qualquer área profissional como, por exemplo, na área médica ou psicológica restringe-se à reprodução de modelos considerados válidos, apreendidos anteriormente, e à experiência prática cotidiano.

Martin e Romanowski (2010), referem colocar em discussão a formação de professores, neste início de século, implica considerar as prioridades estabelecidas para a formação dos professores nos cursos de licenciaturas diante das novas diretrizes estabelecidas para estes cursos pelo Conselho Nacional de Educação de cada país, no ano de 2002, e o papel da Didática nesse processo. Segundo Nhampule, A. M., Langa, H. e Mukora (2016), referem o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) em Moçambique estabelece os objetivos estratégicos, as linhas de ação e as metas a serem atingidas pelo subsistema de Ensino Superior no período de 2012 a 2020, nas seguintes áreas: qualidade, expansão e acesso; gestão e democraticidade; financiamento, infraestruturas e políticas relacionadas com a equidade e igualdade de gênero.

Segundo Fedenc e Saraiva (2010), considerando que um dos maiores desejos de formação de docentes do nível superior ainda se percebe a pouca atenção dada à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar. Embora os professores universitários possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área específica de conhecimento é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar e que já se encontram formalizadas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

Simão, Fernandes, Flores e Figueira (2008), referem que a Pedagogia é aqui entendida como uma das Ciências da Educação reivindicando para si o estudo científico do fenômeno educativo na sua intrínseca especificidade, não se confundindo, assim, com leituras comuns que a restringem e remetem para o campo de um saber profissional ou tão só a associam ao processo de ensino e de aprendizagem formal (Simão, Fernandes, Flores, e Figueira 2008, p.10).

Pachane (2006), Ferenc (2005), Masetto (2002), Fernandes (2001), dentre outros, têm estudado a formação do professor universitário considerando as atuais exigências da sociedade, buscando contribuir de forma significativa para que o docente universitário realize sua prática de modo reflexivo, mantendo-se em constante renovação para o

exercício da docência. De acordo com Marcelo Garcia (1998) as pesquisas sobre a formação de professores têm alcançado um expressivo crescimento a partir da década de 1990. Anterior a esta década a crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” era fortemente difundida e vivenciada no meio acadêmico. Assim, compreendia-se o processo ensino-aprendizagem como uma transmissão de conhecimentos. O professor era visto como o detentor do saber, enquanto o aluno era considerado o único responsável pela apreensão deste conhecimento, (Fedenc e Saraiva 2010).

Saide, Lobo, Armando, Miranda, Noneque, Luís e Iacamura (2017) referem a Universidade Lúrio (UniLúrio), fundada em 2007, tem como missão educar e formar uma nova geração de profissionais competentes e comprometidos com o desenvolvimento da ciência e bem-estar das comunidades locais. Visa a formação de técnicos de nível superior, de excelência, qualidade, competitividade e de reconhecimento internacional, capazes de produzir, aplicar e difundir, de forma criativa, a cultura, a ciência e a técnica ao serviço dos grandes desafios para o desenvolvimento do país e do mundo (Saide, Lobo, Armando, Miranda, Noneque, Luís e Iacamura 2017, p. 5). De acordo com os objetivos profissionais definidos no currículo para o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica, refere que o estudante tenha o Perfil do Graduado pretendendo-se que no final do ciclo de estudos os Licenciados possuam um leque de competências que os habilitem a exercer a sua profissão de forma autônoma ou integrados em equipes multidisciplinares em paridade de circunstâncias com os outros profissionais do mesmo nível de formação.

Assim, no final do ciclo de estudos, os licenciados deverão: (a) Ser capazes de recolher, registrar, analisar, interpretar e reportar dados analíticos na área de Psicologia usando métodos apropriados; (b) Saber formular e aplicar as Psicoterapias adequadas a situações patológicas humanas; (c) Ser capazes de participar no planeamento, implementação, gestão e avaliação de programas de intervenção comunitária na área de Psicologia; (d) Ser capazes de participar no planeamento e implementação de políticas que integrem as questões do fórum biopsicossocial e suas relações com a saúde pública; (e) Ser capazes de promover ações de educação e formação acerca da saúde mental dirigidas à população em geral e/ou a grupos específicos; (f) Ser capazes de participar no planeamento e implementação de projetos de investigação na área da Psicologia Clínica e saúde mental; (g) Reconhecer e aplicar os princípios éticos e deontológicos subjacentes à atividade profissional em diversas áreas.

Por outro lados o Perfil Profissional do curso de Licenciatura em Psicologia Clínica forma Psicólogos Clínicos, munidos de conhecimentos, competências, habilidades e valores éticos que lhes permitam exercer, de acordo com os valores deontológicos próprios da profissão, funções nas áreas de Psicologia e saúde mental, tendo em consideração a realidade econômica, política, social e cultural do país. O exposto acima pressupõe que o graduado na área da Psicologia Clínica desenvolva permanentemente a capacidade de interação dinâmica entre o saber (expresso pelos conhecimentos adquiridos), o saber-fazer (refletido pelo conjunto de atividades executadas) e o saber-ser (traduzido pelas atitudes do indivíduo).

Nhampule, A. M., Langa, H. e Mukora (2016) referem que a Lei do Ensino Superior nº 27/2009, de 29 de Setembro, regula a atividade do ensino superior. Esta Lei aplica-se a todas as Instituições do Ensino Superiores (IES's) em Moçambique e rege-se pelos seguintes princípios: Democracia e respeito pelos direitos humanos; Igualdade e não discriminação; Valorização dos ideais da Pátria, ciência e humanidade; Liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; Participação no desenvolvimento econômico, científico, social e cultural do País, da região e do mundo; e Autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica.

Esta Lei preconiza os seguintes objetivos para o subsistema de ensino superior: a) Formar técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação nas diferentes áreas do conhecimento; b) Incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do País, contribuindo para o património científico da humanidade; c) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de atividade; d) Económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; Realizar atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; e) Realizar ações de atualização dos profissionais graduados pelo ensino superior; f) Desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico Formar docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação.

Constituem objetivos do ensino superior: Difundir valores éticos e deontológicos; Prestar serviços à comunidade; Promover ações de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico com instituições nacionais e estrangeiras; Criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado. Esta Lei preconiza os seguintes objetivos para o subsistema de ensino superior:

“a) Formar técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação nas diferentes áreas do conhecimento”

Este é um dos objetivos preconizado pela lei Moçambicana, que regula as IES's, mas na verdade o ensino neste país é presumivelmente ofuscado e tendo sido adquirido uma tendência de ser desviada devido à pouca ou nada que é exigido por lei devido a negligência e tentativa de suborno ou corrupção por parte de certos professores e ou por exiguidade de recursos financeiros ou materiais para implementação da componente de atividade científica para obter um elevado grau de qualificação nas diferentes áreas de conhecimento. Por isso a formação pedagógica dos professores que lecionam o curso de Licenciatura em Psicologia clínica é muito essencial, cingindo-se na formação psicopedagógica e a alocação ou contratação de professores competentes para este nível.

“b. Promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico com instituições nacionais e estrangeiras”

Para este objetivo, existem poucas ou nada de promoção de intercâmbios científico, técnico, cultural, desportivo e artístico a nível das Universidades em Moçambique, muito em particular a na UniLúrio, provavelmente por falta de recursos em comparação com as outras universidades mais desenvolvidas a nível Moçambicana.

No indicador 4 do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), no indicador 4., Corpo docente, no seu Padrão 4. 1 Que refere “A Instituição deve possuir um corpo docente em número e qualificação necessária e suficiente para funcionar efetivamente” no seu critério de avaliação que refere “Uma informação organizada de todos os docentes com as respectivas qualificações e regime de contratação”, este critério presumivelmente não é efetivado ou obedecido nos cursos de Licenciatura em Psicologia Clínica da Unilúrio, uma vez que os docentes que dão aulas aquele curso, a maioria não tem o grau de mestrado, mas só porque fizeram o curso de Licenciatura em Psicologia clínica é que terão que lecionar as disciplinas específicas do curso.

Com esse entendimento, procurar-se-á, neste ensaio acadêmico, argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário buscando subsídios na área da Educação para desenvolver os argumentos. Assim, o objetivo reside em conhecer como a formação Acadêmica e pedagógica do professor universitário é tratada pela legislação acadêmica e pela literatura revista. Portanto, investiu-se em uma revisão de literatura considerando autores que investigam a temática no universo da

Educação no ensino superior, muito em particular na UniLúrio aos docentes de curso de Licenciatura em Psicologia Clínica, pós - laboral.

2.Descrição da Metodologia do Estudo

Segundo Turato (2000) a pesquisa qualitativa é multi metodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto. Este fato explica-se que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas no sua forma natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem. A pesquisa é do caráter avaliativo, baseando-se numa investigação qualitativo e quantitativo porque recorrem, geralmente, a informação que se prende com aspetos do comportamento humano, como sejam as atitudes, as crenças e as motivações. A informação é obtida com o recurso a fontes primárias como sejam: O Questionário e a entrevista em profundidade, grupo de discussão, observação onde o número de elementos do universo ou da amostra são quase sempre em número reduzido por regra.

O estudo foi realizado na UniLúrio. A escolha do local justifica-se pelo fato da autora ser uma das docentes há 13 anos mas muito em particular há 3 anos a lecionar o curso e coordenador do curso de Licenciatura em psicologia Clínica. A UniLúrio como sendo uma instituição de ensino em ciências de saúde, é local onde inicia o conhecimento do profissionalismo dos profissionais de Saúde, quer da área clínica quer da administrativa, daí que é pertinente a investigação deste tema. Por conseguinte, a competência profissional dos professores que lecionam nesta instituição presume-se ser bastante interessante. No que diz respeito à abordagem do problema, o tema requer uma pesquisa qualitativa que visa destacar características não observadas em estudo quantitativo. A pesquisa qualitativa é aquela que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir números em opiniões e informações para classificá-los e analisá-los.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, o desenvolvimento deste trabalho decorreu de forma descritiva, pois foram descritos os processos a serem observados, através de coleta de dados, a partir de um questionário elaborado e administrados aos participantes destes estudo no *google drive* relatando e interpretando também por este meio. A Entrevista foi dirigida ao representante da Instituição (Diretor Pedagógico) e ainda relatam-se que “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-lo”.

Com este propósito, a presente pesquisa cumpriu com o princípio supracitado na busca de informações sendo que para elaboração do estudo a pesquisa bibliográfica é indispensável e análise de conteúdos apurados através do questionário e entrevista. Ela é desenvolvida através de materiais já elaborados, geralmente livros e artigos, questionários e entrevista objetivando recolher informações e conhecimentos relacionados ao assunto a ser explorado. Quanto ao seu nível de alcance, o estudo foi descritivo que permitiu conhecer o que está ocorrendo num determinado âmbito setorial, proporcionando informação de base sobre essa realidade. A informação que proporciona este estudo pode ser utilizada para a tomada de algumas decisões, ainda que geralmente se utilizem para alargar o nível de conhecimentos sobre uma determinada realidade.

2.1 Técnica para coleta de dados

A pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, com base na recolha de dados através de questionário dirigido aos professores do curso de Licenciatura em Psicologia Clínica, entrevistas dirigidos aos responsáveis da docência, nomeadamente, diretor pedagógico. Em relação às entrevistas, elas foram do tipo não estruturada, ou seja, o entrevistador propôs um tema e o mesmo e o mesmo desenvolveu-se no fluir da conversa.

No entanto, a pesquisa propôs-se a encontrar respostas ao problema levantado anteriormente, buscando sugestões que beneficiem o processo de **Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior** e que explica cada vez mais os questionamentos acerca de bom desempenho ou habilidades que os professores mostram na lecionação das suas aulas do Licenciatura em Psicologia Clínica. Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Segundo Parasuraman (1991, cit em Chagas 1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Embora o mesmo autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de recolha de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

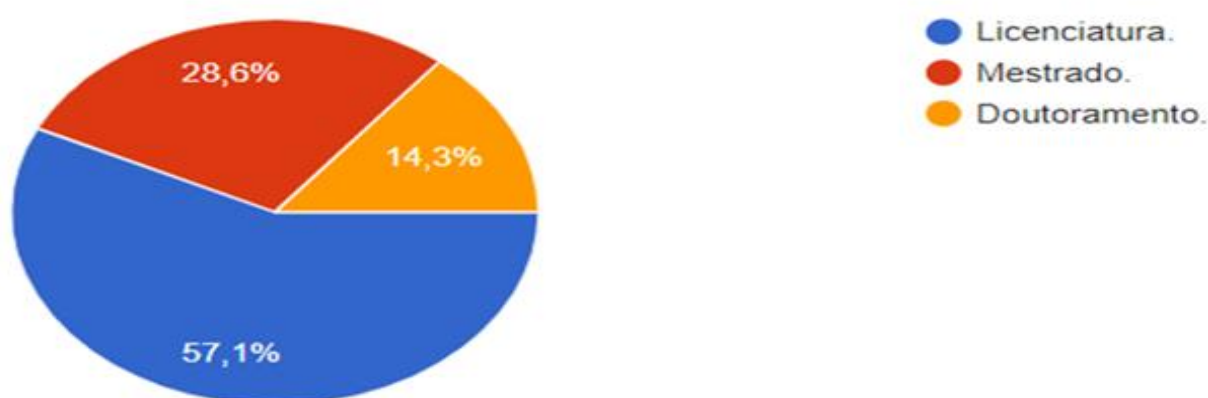
3.Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Este capítulo foi reservado a apresentação e interpretação dos resultados do trabalho de campo. Foram usados como instrumentos de coleta de dados, os questionários, onde foram envolvidos 08 participantes, entre eles, 1 Director Pedagógico (DP), 7 Professores (P). Na análise quantitativa, o processamento dos dados foi feito eletronicamente utilizando-se o questionário como instrumento de recolha de dados e na suas interpretação foi feita a partir do Google drive. A entrevista foi concebida a penas ao diretor pedagógico (DP). Para elaboração das tabelas foi a partir de Google drive para programa para Microsoft Word.

Dos 07 participantes, 2 eram do sexo feminino, dos quais 2 professoras e 05 eram do sexo masculino sendo 1 Director Pedagógico e 5 Professores. Em relação aos dados pessoais, no que diz respeito à idade, os nossos inquiridos e entrevistado estão 7 no total, inseridos nas idades entre 33 á 55 anos segundo os gráficos, que passa-se a descrever: 1 docente de 33 anos, seguido de 43, 47, 48, 50, 52 e por fim de 53 anos, feitos a partir do questionário elaborado, inserido e interpretado a partir do google drive.

Em relação as idades dos professores variam nos intervalos de 30 a 40 anos questão, 2 professores com 33 e 35 anos que corresponde a 20%, seguidos de 4 professores com 45, 47, 48 e 50 anos que corresponde a 40% e os restantes 2 representando 20 % tinha idade compreendida no intervalo de 50 a 60 anos que tinham entre 52 e 53 anos.

Gráfico 1: Quanto ao nível acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa

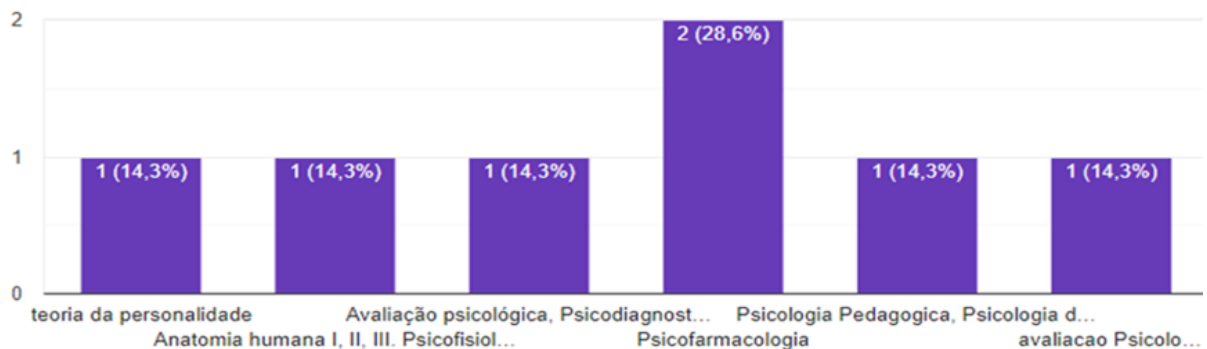
Referente ao nível acadêmico dos professores foram questionados 7 docentes sendo 4 deles a maioria que corresponde a (57,1%) respondeu que tem grau de Licenciatura, seguido de 2 docentes que correspondem 28,6% com o nível acadêmico de

Mestrados, e por último 1 docente que corresponde a minoria de 14.3% respondeu que tem o grau de Doutoramento. Isto significa que o curso está sendo suportado na leção por docentes do nível académico de Licenciatura, mas que o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ) preconiza e ou recomenda que os professores que deverão dar aulas aos estudantes do curso de Licenciatura deveriam ser de grau mínimo de mestrados, e que o recomendado seria do nível de Doutoramento.

3.1 Apresentação dos Respostas do Questionário

Para esta questão, foram questionados 7 docentes, dos quais a maioria (2) respondeu que leciona mais de (1) uma disciplina em níveis diferentes, quer seja segundo ou terceiro e os restantes responderam que lecionam 1 disciplina cada um deles.

Gráfico 2: Disciplina que leciona



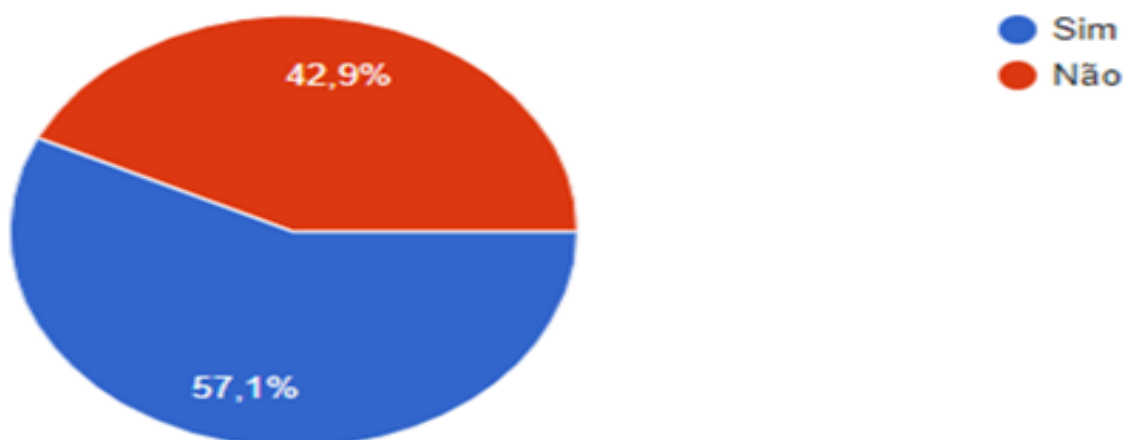
Fonte: Dados da pesquisa

Nos dados referentes ao questionário foram envolvidos 07 participantes dos quais 6 professores e 1 Director Pedagógico. As respostas obtidas nesse questionário foram seguintes: Uma das questões a ser colocadas neste item foi em relação a situação da disciplina que os docentes lecionam, para esta questão, revela que 2 a 3 disciplinas são dadas por único professor, por turma e por cada semestre, exceptuando 1 disciplina de Psicofarmacologia que é lecionada por único docente e as restantes disciplinas e que são lecionadas por docentes de nível de Licenciatura, uma vez que são os docentes de Licenciatura em psicologia clínica que dão maior número de disciplinas de especialidade, comparativamente as outras disciplinas não específicas ou complementares por falta de Psicólogos especializados nas áreas a fins.

No tocante a área curricular pertence a disciplina que leciona, dos 6 inquiridos respondeu a minoria das respostas a maioria das disciplinas das áreas curriculares específicas são ocupados por professores de nível de licenciatura comparativamente aos

do Mestrados ou Doutorados sendo 60% Licenciados e 60% da área curricular específica e restantes 40% da área básica.

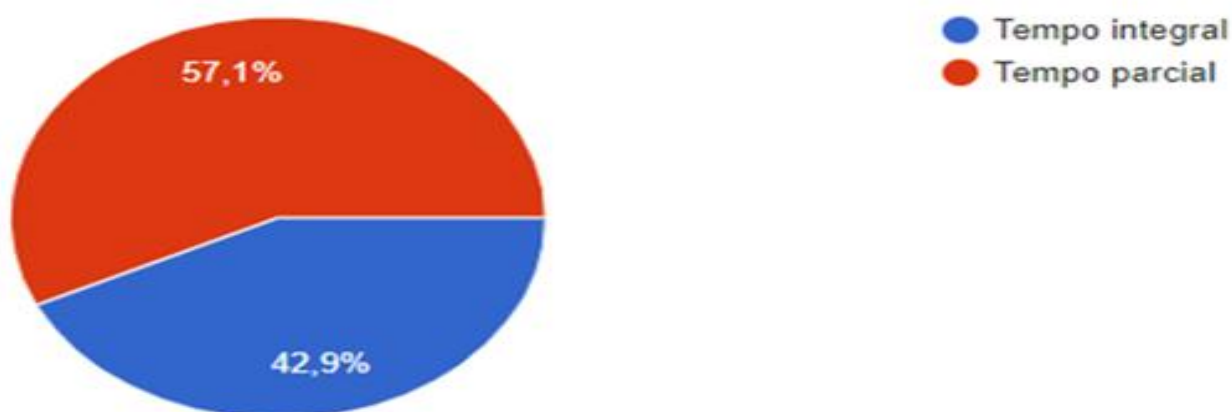
Gráfico 3: Especialização em Ciências de Saúde



Fonte: dados da pesquisa

Em relação a questão se docente tem especialidade de Ciências de Saúde, dos seis docentes inquiridos responderam a metade dos inquiridos, responderam que estão relacionadas com uma das áreas específicas, e outra metade refere que não e os restantes 50% ambas as partes. As especialidades mais citadas foram em farmácia na especialidade de análises clínica educação em saúde e medicina familiar e comunitária, anatomia humana.

Gráfico 4: Tipo de contratação



Fonte: Dados da pesquisa

Para a questão de tipo de regime de contratação, a minoria respondeu que são a tempo parcial, sendo 66,7%, e 33.3% respondeu que são a tempo integral, chegando se a conclusão que o curso de Licenciatura em psicologia, sendo dado no pós-laboral, e sendo um curso de especialidade para área de saúde, a maioria dos docentes não colocados a

tempo parcial, sendo poucos docentes com especialidade. De referir que estes docentes que responderam que são integrais não são integrais do curso, mas sim integrais da UniLúrio. Presumindo-se assim, que nenhum dos docentes inquiridos é encontrado a tempo integral, o que se conclui que o curso funciona com 100% de Parciais. Em relação ao conhecimento de políticas de avaliação de desempenho, todos foram unânimes em afirmar que conhecem as políticas de avaliação. Para esta questão, a maioria, afirmou que como docente conhece os planos de carreira, sendo 67.7%, e a minoria 33.3% não concordam.

3.2 Resultados da Entrevista

A entrevista foi concedida ao Diretor Pedagógico da Faculdade de Ciências de Saúde da UniLúrio (FCS), onde referiu que os critérios de atribuição das disciplinas aos docentes que fizeram parte do corpo docente no curso de Licenciatura em Psicologia na FCS, objeto de estudo desta pesquisa, refere ser feito com base nas normas de contratação em vigor no CNAQ. Entretanto, este critério de seleção refere que o sector de recurso humano em coordenação com o sector pedagógico, era responsável pela confrontação da matriz da carga horária do docente planificado. Este por sua vez, solicita aos docentes os documentos exigidos para contratação. Este processo é aplicável para o caso dos professores contratados. Os documentos exigidos para contratação são: fotocópia de certificado de habilitações literárias, fotocópia de bilhete de identidade, *currículo vitae*, carta dirigida ao diretor geral do ICSN, para posterior contratação.

Em contra partida, no que concerne ao perfil do docente exigido pelo CNAQ, a autora da pesquisa deparou-se com fatos de que o currículo que o Departamento de Formação preconiza, corresponde a um número significativo dos casos não obedecerem os critérios recomendados pelo Currículo exigidos pelo CNAQ. Por conseguinte, o nosso entrevistado (Diretor Pedagógico FCS) é de 33 anos, Médico Dentista, Mestrado em Educação em Ciências de Saúde e Doutorando em Maxilofacial, com 07 anos de serviço na mesma, com experiência de lecionação de também 07 anos.

Conclusões

Para Corrêa e Ribeiro (2013), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, e nas diretrizes para o ensino superior. Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A

prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

De acordo com os objetivos profissionais definidos no currículo para o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica da UniLúio, refere que o estudantes tenha o Perfil do Graduado pretendendo-se que no final do ciclo de estudos os Licenciados possuam um leque de competências que os habilitem a exercer a sua profissão de forma autônoma ou integrados em equipes multidisciplinares em paridade de circunstâncias com os outros profissionais do mesmo nível de formação.

Daí que existe a necessidade de ser cumprida a lei da CNAQ que refere que um docente deve ter no mínimo um nível de Mestrado, senão Doutorado, para ter mais habilidades, para além de ter experiências na área prática da carreira docente. Daí que, seja imperioso que as universidades, em particular a UniLúio seja céleres e apostados na formação psicopedagógica para seus docentes, para poder evitar o impacto negativo na contratação de professores de nível de licenciatura, apostando assim aos do nível de Mestrado que é o recomendado, como modelo de operacionalização que deverá ser optado na contratação de docentes.



Referências

- Behrens, M. A.; Junges. K. S. (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. *Educar Em Revista*. Vol.56, vol.1, p.211–29.
- Chagas, A. T. R. (1991). *O questionário na pesquisa científica*. Universidade Católica de Campinas. p.12–49.
- Corrêa, G. T.; Ribeiro, V. M. B. (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. *Educação Pesquisa*, São Paulo, vol. 39, nº 2, p. 319-334, abr./jun.
- Costa, S. Nilce, M. (2009). “Formação Pedagógica de Professores de Nutrição: Uma Omissão Consentida?” *Revista de Nutricao*. vol. 22, nº1, p.97–104.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sisifo - Revista de Ciências Da Educação*. vol.7, nº2, p.101–110.
- Fedenc, A. V. F.; Saraiva, A. C. L. C. (2010). Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. *Ensino Superior: convergências e tensões no*

campo da formação e do trabalho docente, p.573–89.

Moçambique. *Lei Nº 27/2009, de 29 de Setembro* - Lei do Ensino Superior, Maputo.

Lourenço, C. D. S., M. C. Lima; Narciso E. R. P. (2016). “Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? Teacher education in higher education: What does the law and literature in education and administration?” vol.21, nº3, p.691–717.

Marques, J.; Pinto, P. R. (2014). “Formação pedagógica de professores do ensino superior: a experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 129–49.

Martin, Pura L. O.; Romanowski, J. P. (2010). “A Didática na formação pedagógica de professores.” *Educação*. vol. 33, nº3, p.205–212.

Masetto, T. M. (2009). “A formação pedagógica dos docentes do ensino superior.” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. Vol. 2, nº1, p.18-29.

Nhampule, A. M., Langa, H.; Mukora, J. (2016). *Guião de autoavaliação de cursos e/ou programas e instituições*. In: Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do ensino superior. Vol. 53, nº2, Maputo.

Saide, A. Lobo, C., Manuela, C., Armando, F., Miranda, G. Noneque, J., Luís, M. & Iacamura, R. (2017). Plano curso de psicologia clínica. Vol.30, nº1, p. 110–134.

Simão, A. M. V. V., Fernandes, S. R. G., Flores, M. A.; Figueira, C. (2008). “Sísifo.” (May 2015), p.1–164.

Turato, E. R. (2000). Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: definição e principais características. *Revista Portuguesa de Psicossomática Portuguesa*. Vol.2, nº1, p.93–108.

Recebido em: 07/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): LUÍS, Maria Alice. A formação pedagógica dos professores no Ensino Superior na Universidade Lúrio, Curso de Licenciatura em Psicologia Clínica no Regime Pós-Laboral. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.114-132, 2022.

Para citar este texto (APA): Luís, Maria Alice. (2022). A formação pedagógica dos professores no Ensino Superior na Universidade Lúrio, Curso de Licenciatura em Psicologia Clínica no Regime Pós-Laboral. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 114-132.

As competências éticas e deontológicas adquiridas pelos graduados dos Institutos de Formação de Professores: Estudo de uma Instituição de Formação de Professores Primários da cidade de Nampula

José da Cruz Muluta *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6554-7774>

Natália Helena da Fonseca Bolacha **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-8515-1697>

Resumo: Este artigo trata das competências éticas e deontológicas adquiridas pelos graduados nos Institutos de Formação de Professores e tem como substrato a indissociabilidade destas com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Parte da certeza de que a profissionalidade do professor não se limita apenas a aspectos técnicos, mas também de um desenvolvimento profissional ético que reflita sobre a função da educação e os meios necessários para o alcance da sua finalidade. Tendo como foco a formação dos professores primários, analisa de que modo as competências éticas e deontológicas previstas nos currículos são transmitidas pelos formadores e realmente assimiladas pelos formandos. Constitui objetivo geral analisar as competências adquiridas pelos graduados; e os específicos prendem-se em identificar as competências éticas e deontológicas no currículo de formação de professores; descrever a atuação ética e deontológica dos graduados resultantes da formação profissional; analisar a influência das competências éticas e deontológicas no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa justifica-se pelo crescente distanciamento entre o ensino e os resultados de aprendizagem, evidenciado por alunos que terminam o ensino primário e ingressam no ensino secundário com dificuldades de leitura e escrita e raciocínio lógico. Inscrito no paradigma interpretativo e abordagem qualitativa, o trabalho de investigação foi realizado num Instituto de Formação de Professores da cidade de Nampula, mediante a análise documental, entrevistas a sete formandos e sete formadores e observação não participante de quatro aulas de professores em exercício. Os resultados indicam que os valores éticos e deontológicos são superficialmente transmitidos e parcialmente assimilados pelos formandos, havendo, assim, a necessidade de uma estrita aproximação entre a dimensão pragmática e teleológica da profissão docente, o enriquecimento dos conteúdos e a atribuição de mais tempo de lecionação à disciplina, que permita uma melhor assimilação dos valores éticos e deontológicos relacionados à profissão docente.

Palavras-Chave: Formação; Professor; Ética; Competências; Deontologia Profissional.

* Doutorando em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique, E-mail: jmuluta@ucm.ac.mz

** Pós-Doutoranda em Ciências de Educação – Universidade Católica do Porto – Portugal. Professora Associada da Universidade Católica de Moçambique. Doutorada em Ciências de Educação – Universidade Católica do Porto – Portugal, conclusão em 2015. Professora Associada da Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação. Graduada no Mestrado em Direcção e Gestão Educacional. Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Educação e Comunicação, conclusão em 2005. Graduada na Licenciatura em Ciências de Educação. Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Educação e Comunicação, conclusão em 2004. E-mail: nbolacha@ucm.ac.mz

Ethical and deontological competences acquired by graduates of teacher training institutes: study of a primary teacher training in the Nampula City

Abstract: This article deals with the ethical and deontological competences acquired by graduates of the Teacher Training Institutes, and its substrate is the inseparability with the success of the teaching and learning process. It starts from the certainty that the teacher's professionalism is not limited only to technical aspects, but also to an ethical professional development that reflects on the role of education and the means necessary to achieve its purpose. Focusing on the training of primary teachers, it analyzes how the ethical and deontological competences foreseen in the curricula are transmitted by the trainers and actually assimilated by the trainees. The general objective is to analyze the skills acquired by graduates; and the specific ones are related to identifying ethical and deontological competences in the teacher training curriculum; describe the ethical and deontological performance of graduates resulting from professional training; to analyze the influence of ethical and deontological competences in the teaching and learning process. The research is justified by the growing gap between teaching and learning outcomes, evidenced by students who finish primary school and enter secondary school with reading and writing difficulties and logical reasoning. Inscribed in the interpretative paradigm and qualitative approach, the research work was carried out at an Institute for Teacher Training in the city of Nampula, through document analysis, interviews with seven trainees and seven trainers and non-participant observation of four classes of in-service teachers. The results indicate that ethical and deontological values are superficially transmitted and partially assimilated by the trainees; thus, there is a need for a strict approximation between the pragmatic and teleological dimension of the teaching profession, the enrichment of contents and the allocation of more teaching time. To the discipline, this allows a better assimilation of ethical and deontological values related to the teaching profession.

Keywords: Training; Teacher; Ethics; Competences; Professional Deontology.

Masuwelo ni makhalelo ni ihakhi awishutti anipwanyaya mmascolani mwa osoma miteko soossomiha. Ossuwelihiwa wa nipuro nimossa ninixuttihuwa anamassoma opurussore opirimària ya opoma ya Wamphula

Muuluulo (emakhuwa): Mutthokoso ola onilamula masuwelo a makhalelo ni ihakhi anaxikola aniphuraaya Mmaxikolani mwa Osoma Miteko. Nookhala nlutte nihiwalaanya masuwelo awo ni ophureya wa mwiirira a osoma ni a oxutta. Vaaminiwaka wiira musuwanyeyo a opurusoori khoniluluwana paahi ni mavarelo miteko, masi tho onniluluwana ni osuwanyeya waya mukhalelo onooniherya maphattuwelo aya exikola ni ikaruma sinivareliwa muteko wiira ophiiwe okhomoni. Otthareleliwaka oxuttihiwa mapurusoori a opirimaariya, annithokosiwa mananna masuwelo a makhalelo ni ihaki siniwehereriwa moosomani mananna xeeni anamaxuttiha anisomihaaya ni anaxikola anisuwelaaya. Muphavelo muulupale a mutthaka ola othokosa masuwelo a makhalelo ni ihaki siphuriwe ni mapurusoori masya ni vaniphaveliwa othoonyiwa soosuweliwa sa makhalelo ni ihakhi sooniheriwe mooxuttani wa mapurusoori, othalakasa mooniheryo a makhalelo ni ihakhi a mapurusoori masya sinirwa mooxuttani muteko, othokosa maluluwanelo a masuwelo a makhalelo ni ihakhi mmwiirirani mwa osoma ni oxutta. Muthokoso ola onnireerela okhala wiira osoma ni maphurelo aya khaniluluwana, ntoko

vanoonihereyaaya anaxikola anikhuma opirimaariya erowaka ohoolo ni mikacamiho sa osoma, olepa ni mikacamiho sa akhili. Ola olemphwe ottharihelaka mitaphulelo sa ovirikana ni olamula ekeekhayi, muteko a othokosa ovariwe Muxikola Mooxutta Oprusoori opooma ya Wamphula, owehawehaka sa olemphwa, sa okohiwa sa anamaxutta athanu ni anli, anamaxuttiha tho athanu ni anli ni muwehaweho oohiira mpantta wa masomiheryo maxexe a mapurusoori. Muthokoso ola nto onnooniherya wiira eparipari ya makhalelo ni ihaki khisisuwananyeya masumiheriwo aya ni osuweliwa waya ni anamaxutta, ti vo, vanireerelaaya, makhalelo oowaattamaniha mithaphulelo ni ekeekhayi eniphaveliwa ni muteko a opurusoori, oririmiha sa osoma ni ovaha okathi munxeene sa osomiha wa khula itisipiliina, okathi onivaha oxutta saana iparipari sa makhalelo ni ihapari siniluluwana ni muteko a opurusoori.

Malove-oovuwa: Muxuttelo; Namassomiha; Makhalelo; Masuwelo; Ihaki Sa Muteko

Introdução

Na história de Moçambique, a formação de professores primários é um processo que conheceu várias facetas, compreendendo, muitas vezes, avanços e recuos, como tentativa de responder à necessidade de oferecer professores de qualidade, capazes também de administrar um ensino de qualidade. A alínea c) da Lei nº 6/92, de 6 de Maio estabelece como um dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação a formação do professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar jovens e adultos. Adicionalmente, o Art. 5º da Lei 18/2018, de 28 de dezembro, acrescenta no objetivo geral “garantir elevado padrão de qualidade do ensino e aprendizagem, formar o cidadão com uma sólida e elevada educação moral, ética, cívica e patriótica, formar o professor como educador profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral, capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores da moçambicanidade.”

Note-se que a complexidade e importância da formação dos professores foi continuamente sentida na história da educação moçambicana, tendo merecido a criação da Direção Nacional para a Formação de Professores (DNFP), com o mandato principal de melhorar o desempenho dos professores, assegurando uma melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e da promoção de uma melhor cooperação entre os vários intervenientes dentro e fora do governo, (PEE 2012-2016). Nos documentos acima referenciados o papel dos professores é claramente associado à qualidade de ensino, assumindo-se que uma boa formação e assimilação de competências éticas e deontológicas dos professores propicia melhores resultados de aprendizagem.

Relacionado à complexidade anteriormente referida, o governo moçambicano, desde a independência nacional, em 1975, experimentou vários modelos de formação de Professores, procurando adequá-los às necessidades sociopolíticas do momento. Podemos mencionar alguns dos modelos que foram experimentados: o modelo 6^a classe mais um ano de formação, que vigorou em 1982; o modelo 6^a classe mais três anos de formação, que vigorou em 1983; o modelo 7^a classe mais três anos de formação, que vigorou de 1991 a 1997. Posteriormente, de 1997 a 2003, foram introduzidos os IMAP com o modelo 10^a classe mais um ano de formação; e de 1999 a 2004 funcionou o modelo 10^a classe mais três anos de formação e o modelo 10^a classe mais um, mais um (10^a+1+1), (PCEB 1999-2003; Donaciano, 2006).

Uma das previsões do Plano Estratégico da Educação (2012-2016) foi a reformulação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário, com o objetivo de formar profissionais, competentes, científica e pedagogicamente, comprometidos com a promoção e o desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos nas mais diversas situações e o resultado disso foi a concepção do novo Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e educadores de adultos, introduzido em 2019, contendo os desafios e princípios que norteiam a formação de Professores em Moçambique, o perfil dos graduados e as respectivas competências definidas em três domínios: pessoal e social, conhecimentos científicos e habilidades profissionais.

Entretanto, não obstante a clareza dos objetivos elencados no Subsistema de Educação e Formação de Professores e apesar também de ter havido contínuas mudanças nos modelos de formação de Professores assim como todos os esforços empreendidos, constata-se que há ainda sinais de que a qualidade de ensino e da aprendizagem não é das melhores. Esta constatação é evidenciada por alunos que terminam o Ensino Primário, assim como o ensino Secundário, e inclusive ingressam no Ensino Superior, com dificuldades de leitura fluente, escrita, retórica e pensamento crítico.

Mais ainda, pesquisas feitas por moçambicanos (Donaciano, 2006; Agibo, 2017) revelaram ter encontrado algumas lacunas, a partir de suas experiências de acompanhamento do estágio de graduados dos IFP com vista à conciliação entre teoria e prática, nomeadamente: problemas relacionados com a didática como “arte de ensinar”, ou a forma de transmitir os conhecimentos aos alunos na sala de aulas, que é uma área da pedagogia e fundamental na formação de professores; insegurança no domínio das matérias; problemas de planificação de aulas. Diante destes fatos, questionamo-nos de

que forma as competências éticas e deontológicas são adquiridas e assimiladas pelos graduados dos Institutos de Formação de Professores?

O objetivo geral da nossa pesquisa é analisar o modo como as competências éticas e deontológicas são adquiridas pelos graduados nos Institutos de Formação de Professores Primários e Educadores de Adultos da cidade de Nampula e constituem objetivos específicos: Identificar as competências éticas e deontológicas instituídas no Currículo de Formação de Professores Primários e Educadores de Adultos; Descrever a atuação ética e deontológica dos graduados em sala de aulas resultantes da formação profissional; Analisar a influência das competências éticas e deontológicas no processo de ensino e aprendizagem. As nossas questões de investigação foram assim formuladas: quais são as competências éticas e deontológicas previstas na Formação de Professores primários moçambicanos? De que modo é que os graduados assimilam e operacionalizam as competências éticas e deontológicas adquiridas na formação? De que forma é que as competências éticas e deontológicas influenciam o processo de ensino e aprendizagem?

A relevância da pesquisa sobre as competências éticas e deontológicas na formação de Professores, entendidas como conjunto ilimitado de conhecimentos, saber-fazer e atitudes a desenvolver no professor em situação de ensino, reside, em primeiro lugar, pelo fato de a educação moçambicana enfrentar hoje, no campo da qualidade, o desafio de promover o sucesso escolar, através de abordagens de ensino integradas e centradas no aluno, em que o professor assume o papel de organizador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, o que exige professores competentes e idôneos capazes de cumprir com ética e profissionalismo o contrato social de educador das futuras gerações. Em segundo lugar, estamos convictos de que a profissionalidade do professor não se limita apenas a aspectos técnicos da sua função; necessita também de um desenvolvimento profissional ético que propicie espaços de reflexão e crítica sobre a função da educação, o papel do educador e o modelo de sociedade que se pretende para o presente e para o futuro do país.

1.A Formação de professores no contexto moçambicano

O Dicionário de língua portuguesa (2004) define a formação como conjunto de conhecimentos referentes a uma área científica ou exigidos para exercer uma dada atividade, ou como transmissão de conhecimentos, valores e regras. Enquanto isso, Nóvoa (2009) refere-se da formação de professores como ponto de partida da profissão

docente. Segundo o autor, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional. O percurso da formação do professor abrange as práticas a profissão e a pessoa. Nesse sentido, a formação de professores, é um processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamento, ou seja, a competência que dá ao futuro professor o domínio de bem-fazer o seu trabalho.

No entendimento de Alarcão (1999), a formação de professores tem em vista o desenvolvimento profissional, é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação. Ela assenta-se em um processo sistemático de aprofundamento e reconstrução de conhecimentos com vista a melhoria da prática. No seu conteúdo compreende um conjunto de aprendizagens que exige investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão. Essa aprendizagem acontece com base em três tipos de interação: interação com a tarefa, interação com os outros e interação consigo próprio.

Alarcão e Canha (2013) sustentam que ainda que haja uma formação sólida anterior ao exercício da profissão na qual se adquira conhecimentos sólidos que sustentem a prática, esta é insuficiente para assegurar um bom desempenho durante todo o percurso. Por isso vê-se a necessidade de criação de um espaço e um tempo privilegiado para aprovisionamento intencional de oportunidades de aprendizagem colaborativa. Nas abordagens dos autores acima referenciados está evidente que a formação de professores compreende geralmente a componente académica e pedagógica, sendo a académica resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica como conjunto de processos que conduzem a um indivíduo exercer com competência a atividade docente.

O processo de formação de professores assume uma vital importância para a qualidade de ensino e aprendizagem a todos os níveis, por ser o meio pelo qual despertam-se competências e capacidades dos futuros profissionais de educação (professores) responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Plano Curricular de Formação de Professores Primários (2006), o Curso de formação de Professores para o ensino Básico deve ter em conta as exigências do Sistema Nacional de Educação, procurando abranger todas as áreas do conhecimento e as competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Este Plano Curricular de Formação de

Professores Primários de 2006 foi sucedido pelo de 2019. Neste último o perfil do graduado é definido em três níveis, nomeadamente: nível pessoal e social, nível de conhecimentos científicos e nível de habilidades profissionais.

O nível pessoal e social segundo o PCFPPEA (2019) está relacionado com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal. Ao nível de conhecimentos científicos estão previstas como competências: domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas do Ensino Básico, domínio das técnicas básicas de expressão e uso do vocabulário próprio para cada disciplina. Este domínio implica o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade.

Ao nível de habilidades profissionais estão previstas como competências: a concepção de planos de aula, conjugando orientações do currículo do Ensino Básico centralmente definido integrando o currículo local, identificação das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, capacidade de reflexão sobre a sua prática. Declara-se que atuar com profissionalismo exige do professor o domínio de conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir e também da compreensão das questões envolvidas no seu trabalho.

Portanto, a formação de professores no Sistema educativo moçambicano inscreve-se numa filosofia educativa com objetivos explícitos que pode seguir duas direções: desenvolvendo mecanismos de acomodação e integração do professor na lógica social dominante, sendo portanto, a formação um meio para produzir indivíduos a comportar-se em conformidade ao que o governo orienta; ou podem constituir-se em objetivos de uma ideologia emancipatória e crítica, visando preparar, o professor como um agente de mudança, dotando-o de capacidade de intervir.

2.Ética e deontologia profissional na profissão de professor

Os conceitos de ética, moral, deontologia profissional docente estão estritamente ligados e correlacionados. A ética e a moral são termos geralmente assumidos como sinónimos (Monteiro, 2004, 2005; Brito, 2007), cuja origem etimológica remete às línguas latina e grega, significando costumes, modos de agir determinados pelos usos. Foi no decurso do tempo que se procurou dar à ética uma conotação mais teórica, que a remetia para os fundamentos da moral e nessa medida sugeriria como que uma meta-moral. Apesar da estrita relação entre ética moral, alguns autores distinguem-nos, utilizando

moral para designar o quê das regras e comportamentos de uma comunidade humana particular e reservando o termo ética para designar a reflexão sobre o seu porquê. Assim, o termo Ética é reservado para designar “o desejo de uma vida realizada, com e para os outros, em instituições justas” (Monteiro, 2005, pg. 29).

Posteriormente, Lodi (2007) definiu a ética como conjunto de princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem. Esta definição harmoniza-se com a de Martini (1993), para quem a “ética indica os comportamentos que uma sociedade, na sua sabedoria e experiência, considera positivos para a paz e a ordem social, para o progresso dos cidadãos e para o aumento do bem-estar de todos” (pág. 9). Nestas definições, a palavra ética é usada em sentido absoluto. É ético aquilo que é bom em si mesmo, aquilo que deve ser feito ou evitado a todo o custo e em todo o caso, independentemente das vantagens pessoais que daí se extraiam.

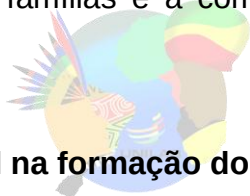
Adicionalmente, Mazula (2005) refere-se da ética como disciplina filosófica que versa a ação humana, os valores e as normas às quais se conformam ou deverão se conformar” (p.18). Desse modo, ela é a ciência dos bons costumes e remete aos direitos e deveres do indivíduo na sociedade, preocupando-se com o que deve ser em termos de conduta prática. Destas breves definições entende-se que o objeto da Ética incide nos comportamentos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade no seu conjunto. Explica a razão de ser das diferentes práticas morais de cada sociedade e das mudanças de moral.

A aplicação da Ética geral no campo das atividades profissionais, assim como a assunção de certos princípios e valores próprios do ser humano para vivê-los nas suas atividades de trabalho é, conforme Camargo (2010), o que significa Deontologia profissional, associada à diceologia, entendida como estudo dos direitos que a pessoa tem ao exercer as suas funções. A palavra “deontologia” deriva do grego “*déontos*” que é o genitivo do vocábulo “*deon*” que significa aquilo que é devido, aquilo que é útil, aquilo que é conveniente. A deontologia é portanto a ciência daquilo que deve ser feito e que é justo fazer.

Assim, a deontologia profissional, é “o estudo dos deveres que orientam o agir humano no campo profissional” (Camargo, 2010, p.32); anteriormente, Monteiro (2005) a tinha definido como “um código de princípios e deveres, com respectivos direitos, que se impõem a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos valores fundamentais” (p.24). Toda a profissão deve dispor de uma organização adequada com as atividades, obrigações e responsabilidades com consciência de grupo, para que a

pessoa encontre uma razão mais forte para viver de acordo com os princípios de solidariedade e também para que a conduta de cada um se reflita na formação da imagem da profissão. A deontologia, como ramo da ética, é uma disciplina normativa, pois carrega princípios de conduta humana, diretrizes no exercício de uma profissão, estipula os deveres que devem ser seguidos no desempenho de uma atividade profissional.

É sugestivo o panorama deontológico no campo da educação em geral apresentado por Monteiro (2005), cujos princípios são nomeadamente: a educação como um direito do homem; o primado do interesse do educando que deve ser o princípio fundamental da responsabilidade social dos educadores; o dever geral dos profissionais da educação de competência e exemplaridade elevadas; o desejo do saber, próprio do ser humano, que deve ter como bússola o valor da verdade, e como sentido a elevação da dignidade e bem-estar da humanidade, através do mais elevado nível de realização de todos os direitos de todos os seres humanos. Importa salientar que os direitos e deveres aplicáveis na generalidade às profissões da educação segundo Monteiro (2005, pp.114-119) dizem respeito à relação com (o) os educandos; relação com os colegas, relação com a instituição, relação com as famílias e a comunidade e, finalmente, para com a profissão.



3.Ética e Deontologia profissional na formação dos professores primários moçambicanos

A componente ética e deontológica na formação dos professores moçambicanos está contida na disciplina de Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional, lecionada no terceiro ano de forma modular, contendo dois submódulos lecionados de forma independente: o submódulo de Ética e Deontologia Profissional e o da Educação Patriótica, (MINED, 2012). Conforme se lê na introdução do módulo desta disciplina, o objetivo fundamental é incutir nos futuros professores os valores patrióticos e ético deontológicos, ao saber estar, saber ser, saber fazer e saber ou conhecer, bem como o amor a pátria e ao trabalho, pois, como futuro educador é importante que ele fortaleça dentro de si, estes valores para os poder disseminar e desenvolver no seio dos alunos e na comunidade.

No que diz respeito ao tempo de lecionação da disciplina de Ética e Deontologia Profissional corresponde a trinta e seis horas e espera-se que no fim deste módulo os formandos sejam capazes de revelar valores e atitudes apropriadas, pautadas na responsabilidade, solidariedade, criatividade, especificamente no que concerne as suas

capacidades de lidar com situações inéditas e complexas que podem ocorrer no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Tem-se consciência de que para o melhor exercício desta função é preciso ter professores não apenas com os conhecimentos acadêmicos básicos como também com valores e atitudes apropriadas, preparados para incutir nos alunos valores fundamentais da e sobre a vida; Professores que saibam acima de tudo, ser e estar dentro e fora do seu campo de trabalho, pois, a qualidade dos alunos depende, em grande medida, do perfil dos professores que actuam nas escolas Moçambicanas. É desta forma, que o plano curricular de Formação de Professores primários (PCFPP, 2019) integra o submódulo de Ética e Deontologia Profissional do Professor.

Os resultados de aprendizagem almejados no submódulo de Ética e Deontologia Profissional do professor resumem-se em compreender e refletir sobre a importância da ética e deontologia, tendo em consideração a dimensão pessoal e profissional; formular e refletir sobre os dilemas éticos, desenvolvendo formatos de reflexão diferenciados no sentido de encontrar respostas adequadas à complexidade das situações profissionais inseridas num determinado contexto social; promover os deveres cívicos e morais e o exercício dos direitos e deveres de cidadania; desenvolver na escola e na comunidade os valores universais de liberdade, igualdade, tolerância respeito e solidariedade.

4. Influência das competências éticas e deontológicas no processo de ensino e aprendizagem

O ponto de partida para perceber a influência da ética e deontologia profissional no processo de ensino e aprendizagem é a tomada de consciência, por parte do professor, da inevitável orientação teleológica do processo educativo que o assiste e a certeza de que os domínios éticos e deontológicos da profissão docente vão para além da simples transmissão de conhecimentos. Segundo o Plano Curricular de Formação de Professores Primários e educadores de adultos, constituem elementos de competência no domínio de conhecimentos científicos que favorecem a aprendizagem dos alunos: *desenvolver conhecimentos, atitudes e habilidades para a condução dos processos de ensino e aprendizagem.*

Aponta-se para a necessidade de: *adotar uma postura pedagógica de qualidade* promovendo aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do plano curricular; desenvolver as competências essenciais e estruturantes que o integram; utilizar, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e

multidisciplinares adequados a cada nível de ensino, idade, interesse, estilos e ritmos de aprendizagem do aluno; promover aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e gestão curricular; desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade e de homogeneidade, mobilizando valores, saberes, experiências, entre outros.

Em seguida enfatiza-se a importância de relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas do Ensino primário e da educação dos adultos com as fases de desenvolvimento cognitivo, evidenciando a capacidade de confrontação com os conteúdos a serem ensinados, com os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos; recorre à intra e interdisciplinaridade, ao integrar diversos saberes disciplinares. Finalmente chama-se a atenção para a tarefa de selecionar métodos, técnicas e meios adequados aos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta a idade, interesses e ritmos de aprendizagem do aluno. Os critérios de desempenho consistem em promover as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental, sempre que esta se revele pertinente; e desenvolver estratégias adequadas de intervenção para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Com relação à influência das competências éticas no processo de ensino e aprendizagem, Patrício (1993) agrupa os deveres dos professores nas seguintes classes: a) deveres relativos ao processo de ensino e aprendizagem; b) deveres relativos à educação; c) deveres relativos à comunidade; d) deveres relativos à família; e) deveres relativos à instituição escolar; f) e deveres relativos ao educando na sua qualidade de pessoa. Em síntese, os professores são profissionais da relação pedagógica, mas somente um compromisso ético verdadeiramente assumido fará com que a escola cumpra o seu papel na construção da esperança de um mundo melhor para a humanidade. Percebe-se, porém que para a ação educativa surtir o efeito necessário que é a aprendizagem dos alunos concorrem vários fatores e emprego de diversas habilidades e conhecimentos, baseados na didática, como arte de ensinar e aprender.

A arte de ensinar passa necessariamente pelo conhecimento do que vai ensinar, como vai ensinar, a quem vai ensinar, porque ensinar. É assim que a didática se torna uma disciplina que, nos sistemas de formação de professores, está no centro da formação

pedagógica, contribuindo significativamente para desenvolver a compreensão da prática do processo de ensino e aprendizagem que favoreça um ensino ativo e, ainda desenvolver a capacidade de reflexão do professor sobre o mesmo processo.

5.Procedimentos metodológicos: Apresentação, análise e interpretação de dados

A nossa pesquisa inscreve-se no paradigma interpretativo e abordagem qualitativa foi realizada num Instituto de Formação de Professores da cidade de Nampula mediante a análise documental, entrevistas a sete formandos e sete formadores e observação não participante de quatro aulas de professores em exercício.

A nossa apresentação, análise e interpretação consiste na síntese e comentário dos dados obtidos a partir da análise documental, das entrevistas e observação não participante. As entrevistas foram feitas aos formandos e aos formadores. Os formandos foram selecionados nas turmas do terceiro ano, através de uma amostragem não probabilística. Para as entrevistas aos formadores privilegiamos os que lecionam a disciplina de Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional, por serem eles que lidam com esta matéria. A sua seleção foi mediante a solicitação feita pelo Coordenador do Departamento de Educação e Psicologia. Apresentaram-se os que estiveram disponíveis.

Salientamos que tanto as entrevistas aos formandos como aos formadores decorreram na sala de Professores do Departamento de Educação e Psicologia. A outra técnica por nós usada para a recolha de dados foi a observação não participante. A assistência às aulas teve lugar na Escola Anexa ao Instituto de Formação de Professores (IFP), com o seguinte procedimento: apresentação ao Diretor da Escola pelo Coordenador do Departamento de Educação e Psicologia, explicação da nossa pretensão, sensibilização dos professores que iriam lecionar naquele turno. A escolha das turmas foi espontânea e da nossa inteira liberdade.

5.1 Competências éticas e deontológicas na formação de professores primários moçambicanos

Com o objectivo de responder à nossa primeira questão de investigação “quais são as competências éticas e deontológicas previstas no curso de formação de professores primários moçambicanos” apresentamos a seguir os dados obtidos a partir da análise documental, das respostas dos entrevistados e da observação não participante. A análise documental permitiu-nos perceber que componente ética e deontológica na formação dos

Professores obedece a dois modelos: o primeiro em vigor e o segundo em vias de introdução. Os conteúdos temáticos não diferem um do outro.

O nosso posicionamento sobre o assunto é que os conteúdos relativos a formação de professo devem comprometer e beneficiar o formando, de modo que ele perceba claramente o que é ser professor. Sobretudo a formação inicial deve contribuir em grande medida para a construção de competências profissionais necessárias à docência. O Código de Conduta dos professores moçambicanos constante no Guião do Professor (2021) estabelece os valores fundamentais da profissão; estabelece os princípios que guiam o comportamento dos professores, individual ou coletivamente, no seu exercício profissional; define os deveres fundamentais dos professores no exercício das suas funções, defende a proteção da liberdade de aprender, liberdade de ensinar e igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Enquanto isso, os dados recolhidos a partir das entrevistas aos formandos em resposta à pergunta *“quais são as competências éticas e deontológicas que reconhece ter adquirido na sua formação?”* As respostas dos formandos à esta primeira pergunta relacionam as competências éticas ao comportamento, ao modo de ser e de estar com os outros (F1, F3, F6). Embora os outros entrevistados não tenham pronunciado a palavra “comportamento”, os exemplos que deram dizem respeito à maneira se ser e de agir. Diferenciam o seu comportamento antes do ingresso no curso de formação de professores e têm consciência de que o professor deve ser modelo (espelho) da sociedade, tanto no contexto social, como no exercício das suas funções.

Um outro aspecto mencionado por quase todos entrevistados é o respeito pelos outros e pelas diferenças (F2, F4, F6, F7). É de fato muito importante que os formandos aprendam a respeitar as diferenças, a ter capacidade de escutar e respeitar as ideias dos outros. A sociedade moderna precisa desenvolver esta componente. Tanto a nível político como cultural têm-se verificado fenômenos de exclusão, o que pode de certa forma pôr em perigo as relações sociais. Quanto mais se valorizarem as diferenças de opiniões tanto mais se enriquecem os conhecimentos em benefício da sociedade.

5.2.Actuação ética e deontológica em sala de aula resultante da formação profissional

Por forma a perceber de que modos os formandos se comportam em sala de aula colocamos esta pergunta: Como tem sido a sua atuação em termos éticos e deontológicos na sala de aulas? Sobre esta pergunta tivemos as seguintes respostas

resumidas no quadro a seguir: As respostas dos formandos a esta pergunta incidem maioritariamente no respeito pelas diferenças seja elas culturais como nos conhecimentos. Reconhecendo que nem todos têm as mesmas capacidades, leva a crer que procuram respeitar e ajudar, quando necessário, aos colegas que manifestam dificuldades de aprendizagem e fazem-no, como os próprios entrevistados o disseram, sem ferir a sensibilidade dos outros. Vale dizer que os formandos assimilaram valores de respeito e boa convivência com os outros a partir do momento que perceberam que as diferenças culturais não devem constituir motivos de discriminação. Afinal de contas no futuro irão trabalhar com pessoas de diferentes origens e contextos.

Paralelamente as respostas dos formandos, os formadores confirmam as atitudes presentes nos formandos, tais como: respeito, responsabilidade, ajuda mútua, capacidade de planificar, domínio dos conteúdos, como competências adquiridas na formação profissional. Um segundo elemento que emerge das entrevistas é o *domínio dos conteúdos* manifestado nas práticas pedagógicas. Com efeito, é importante que o professor na sua atuação tenha como domínio: conhecimentos científicos, metodologias de ensino primário, capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os alunos e capacidade crítico-reflexiva como elementos fundamentais para a garantia da qualidade de ensino.

Para além das entrevistas aos formandos quisemos perceber dos formadores o que é que eles ensinam aos formandos em termos de competências éticas e deontológicas e o que é que os formandos realmente aprendem. A pergunta orientadora foi a seguinte: Quais as competências éticas e deontológicas realmente adquiridas e demonstradas pelos formandos? As respostas dos formadores sobre aquilo que ensinam resumem-se maioritariamente nos conteúdos da disciplina de Educação para a Cidadania, Ética e Deontologia Profissional. Constituem expressões que materializam este posicionamento as seguintes: “ensino aos estudantes a amar a si próprios, amar ao próximo, respeitar os valores e regulamentos estipulados na Comunidade; Ensino a conhecer os seus direitos e deveres como futuro professor; a respeitar os símbolos da pátria, símbolos do Estado, assim como o perfil do professor; ensino a saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos com os outros; ensino essencialmente a ter uma boa conduta perante o educando, os pais e encarregados de educação, a própria profissão e com a sociedade, etc.”

Como se pode constatar, há uma total concordância entre o que os formandos afirmam aprender dos formadores e o que os formadores afirmam ensinar aos formandos.

O respeito e a comunicabilidade constatações dos formadores como sendo competências adquiridas pelos formandos. Sustentam que na sua chegada os formandos apresentam muitas lacunas, incluindo o que chamam de comportamentos desviados, mas que posteriormente aprendem a comunicar eficazmente. Sem dúvidas que a comunicação eficiente e eficaz propicia melhores resultados profissionais. A planificação das aulas é outro elemento a mencionar e é tida como fundamental na programação do ensino. É entendida como previsão mais ou menos objetiva possível de todas as atividades escolares para efetivação do processo de ensino e aprendizagem que conduz o aluno a alcançar os objetivos previstos, sendo, por isso, uma atividade que consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor e os alunos farão na aula para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos.

Para além da análise documental e das entrevistas aplicamos também a técnica de observação não participante para aferir se há congruência entre o que os formadores ensinam e os formandos aprendem e praticam em sala de aula. Para isso, participamos em sete aulas com a atenção virada para perceber se o professor iniciava a aula com alguma forma de motivação dos alunos; se manifestava uma postura ética ao falar com os alunos; se expressava de forma correta, clara e audível; se tratava os alunos de forma ética, sem privilegiar ou rotular; se promovia o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos; se inculcava nos alunos padrões de comportamento: respeito, disciplina, responsabilidade, amizade, diálogo.

Constatamos que todas as competências adquiridas pelos graduados resumidas nas de domínio pessoal e social, domínio dos conhecimentos científicos e domínio das habilidades profissionais estiveram presentes na atuação dos professores. No *domínio dos conhecimentos científicos* observamos nos professores atitudes como: supervisionar a entrada dos alunos na sala de aulas. Apresentam um plano de aula: os professores têm cadernos contendo planos de aula; Desenvolvem estratégias pedagógicas diferenciadas para a realização de cada aluno: observamos na correção dos exercícios. Quando um dos meninos estivesse atrasado para resolver o exercício, o professor/a tinha toda a paciência de o acompanhar, até que conseguisse. No *domínio das habilidades profissionais* constatamos muita segurança no desenvolvimento dos conteúdos, evidenciada no modo como os professores ensinavam com entusiasmo e conhecimento da matéria; mantêm os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas: constatamos que todos os alunos deviam fazer o exercício proposto, por exemplo, relacionar o nome e o objeto.

Um aspecto que merece destaque é o fato de todos os professores cujas aulas tivemos oportunidade de observar mostrarem competências psicopedagógicas, as quais incluem conhecimentos relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmica, ou seja, a gestão da sala de aula. É este o tipo de competências que caracterizam a essências do trabalho do professor com os alunos na escola, e é, por isso, a essência da “competência do profissional”, e constitui centro da “qualificação pedagógica” do professor ou do aspirante à profissão docente.

5.3.Influência das competências éticas e deontológicas no processo de ensino e aprendizagem

Esta categoria tinha em vista aferir a percepção e consciência dos entrevistados sobre a necessidade e importância da ética no processo de ensino e aprendizagem a partir da pergunta “Que influência as competências éticas e deontológicas têm no Processo de ensino e aprendizagem”? Em relação a esta pergunta, as respostas resumem-se no fato de os formandos terem a consciência da necessidade e da importância do bom comportamento do professor na facilitação do processo de ensino e aprendizagem. Por seu lado, as respostas dos formadores sobre a influência das competências éticas e deontológicas no processo de ensino e aprendizagem está claramente expressa a ideia de que as competências éticas e deontológicas do professor influenciam no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmar que a qualidade da aprendizagem depende da qualidade de ensino. Segundo eles tem uma relação de causa e efeito, ou seja, se o professor tiver uma boa postura ética e deontológica facilitará o processo de ensino e aprendizagem e que o seu comportamento em salas de aulas influencia o processo de ensino e aprendizagem.

Para que o comportamento do professor influencie positivamente o processo de ensino e aprendizagem é necessário, entre vários outros aspectos aproximar o aluno da realidade que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos e fenômenos estudados, motivar e despertar o interesse dos alunos na aula, facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos, desenvolver capacidade de observação, economizar esforços para levar os alunos à compreensão de fatos e conceitos, dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades com o manuseio ou construção de materiais por parte dos alunos. Portanto, para que o comportamento do professor facilite o processo de ensino e aprendizagem, ele deve usar todos os recursos

de ensino entendidos como componentes do ambiente de aprendizagem que dão estímulo para o aluno. Esses componentes são o próprio professor, os livros, os mapas, os filmes, os recursos da comunidade e até os recursos naturais.

Conclusão

O tema de competências éticas e deontológicas do professor remete-nos aos deveres e direitos da atividade docente na sua relação com os alunos, com a profissão, com os colegas, com a instituição e com a sociedade. Entre vários fatores que contribuem para a relevância e qualidade do processo de ensino e aprendizagem está o professor qualificado, consciente, criativo e motivado, com competências éticas e deontológicas relacionadas à profissão de professor; daí a necessidade de refletir profundamente sobre a sua formação, a fim não só de dotá-los de conhecimentos pedagógicos, mas também garantir professores reflexivos. A nossa investigação orientou-se em primeiro lugar em identificar as competências éticas e deontológicas previstas no Curso de formação de professores, colocando como questão de investigação “quais são as competências éticas e deontológicas previstas na formação dos professores primários moçambicanos”?

Na análise do Plano Curricular de Formação dos Professores Primários e Educadores de Adultos (PCFPPEA) constatamos que nele estão definidas sete competências, nos domínios pessoal e social, de conhecimentos científicos e das habilidades profissionais. O desenvolvimento destas competências tem um caráter transversal, na medida em que as mesmas são operacionalizadas ao longo do Curso, nas diferentes disciplinas. As competências encontram-se refletidas nos resultados de aprendizagem e respectivas evidências, bem como nas atividades propostas nas disciplinas. O caráter transversal das competências vai para além da formação inicial e em exercício, pois continua ao longo de toda a carreira profissional.

As competências éticas e deontológicas são ensinadas na disciplina de educação patriótica, ética e deontologia Profissional. Porém, ainda que esta matéria seja lecionada, ao nosso ver há uma discrepância entre o saber e o fazer, ou seja há uma dicotomia entre o conceito e a ação, não só no contexto do ensino primário, mas também a outros níveis. Sobre atuação ética e deontológica dos graduados em sala de aulas resultante da formação profissional, a nossa interação com os entrevistados, permite-nos dizer que a matéria sobre a ética e deontologia profissional é ensinada pelos formadores e encarada pelos formandos apenas como disciplina, embora opere algumas mudanças comportamentais nestes últimos, que se desejariam permanentes. Notamos que até ao

terceiro ano alguns formandos mostram ainda grandes dificuldades nas respostas às perguntas e na formulação de um raciocínio lógico perceptível, o que nos leva a concluir que ainda precisa repensar na colocação desta disciplina no contexto da formação profissional.

A influência das competências éticas e deontológicas no processo de ensino e aprendizagem é unanimemente afirmada: A observância dos deveres e direitos do professor propiciam melhores resultados de aprendizagem. A pesquisa sugere-nos afirmar a que em relação ao sector da educação, a origem dos problemas que hoje a desafiam, olhando as contínuas mudanças nos modelos de formação de professores primários deve ser procurada nos fatores internos (políticas educativas) do país embora não se excluam condicionamentos externos.

Para todos os efeitos, algumas ações revelam-se imprescindíveis para a melhoria do desempenho dos professores em termos de competência, para além dos mencionados, tais como: melhorar a seleção dos candidatos por meio de uma busca ativa, se necessário através de testes psicológico; participação de agentes exteriores à escola, como por exemplo, o Conselho de Escola; melhores condições de trabalho para manter a motivação dos professores em situações difíceis e para conservar no ensino bons professores, oferecendo-lhes remunerações compatíveis com a sua categoria; a concessão de incentivos, sobretudo para os professores que trabalham em zonas afastadas ou pouco convidativas; alocar meios de ensino, pois a qualidade da formação pedagógica e do ensino dependem em larga medida, da qualidade dos meios de ensino.

Referências

- Agibo, J. M. (2007). *A Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^a+1 ano. Caso dos Institutos de Formação de Professores da província de Nampula (2007-2016)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Nampula.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.; Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Brito, J. H. S. (2007). *Ética das profissões*. Braga. UCP-Faculdade de Filosofia.
- Camargo, M. (2010). *Fundamentos de ética geral e profissional*. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Donaciano, B. (2006). *A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1*, Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo.

Lodi, L. H. (Coord). (2007). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação.

Martini, C. M. (1993). *Viagem pelo vocabulário da Ética*. São Paulo: UNIP.

Mazula, B. (2005). *Ética, educação e criação de riqueza. Uma reflexão epistemológica*. Maputo: Imprensa Universitária.

MINED (1999). *Plano curricular do ensino básico-objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INLD.

MINED (2006). *Plano curricular de formação de professores primários*. Maputo: INDE.

MINED (2012). *Módulo de educação patriótica, ética e deontologia profissional. formação de professores do ensino primário*. Maputo: INDE.

MINED (2012). *Plano estratégico da educação 2012-2016*. Maputo: INDE.

MINEDH (2019). *Plano curricular de formação de professores primários e educadores de adultos*. Maputo: INDE.

Monteiro, A. R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.

Monteiro, A. R. (2005). *Deontologia das profissões da educação*. Coimbra: Almedina.

Nóvoa, A. (2009). *Concepções e práticas de formação contínua de professores. Realidades Perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote.

Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional: temas educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Recebido em: 09/08/2022

Aceito em: 22/09/202

Para citar este texto (ABNT): MULUTA, José da Cruz; BOLACHA, Natália Helena da Fonseca. As competências éticas e deontológicas adquiridas pelos graduados dos Institutos de Formação de Professores: Estudo de uma Instituição de Formação de Professores Primários da cidade de Nampula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.133-151, 2022.

Para citar este texto (APA): Muluta, José da Cruz; Bolacha, Natália Helena da Fonseca.(2022). As competências éticas e deontológicas adquiridas pelos graduados dos Institutos de Formação de Professores: Estudo de uma Instituição de Formação de Professores Primários da cidade de Nampula *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 133-151.

Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino

Luísa Natéssia Marufo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6300>

Adérito Barbosa **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6300>

Felipe André Angst ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6267-6300>

Resumo: O presente estudo visa reflectir em torno da temática da formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e da qualidade de ensino, no campo da educação, tendo em conta a conjuntura social, económica e política em que nos encontramos causada pela globalização e constantes transformações tecnológicas, o papel do docente tem sido em grande medida associado à qualidade de ensino. Partindo deste pressuposto, o presente estudo tem como objectivo compreender em que medida a aposta na formação psicopedagógica dos professores do ensino superior tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Para a recolha de dados, privilegiou-se a pesquisa bibliográfica. A capacitação contínua dos professores permite que estes tomem consciência da sua prática pedagógica, através de uma atitude reflexiva e investigativa, pois estão em constante construção e reconstrução de competências, conhecimentos, incessante desenvolvimento de novas habilidades e busca de recursos, de forma a tornarem-se profissionais da mudança no presente, com a responsabilidade de formar gerações para um futuro incerto, cumprindo em grande medida o seu papel de educador. Nesta senda, espera-se que os professores formem recursos humanos que contemple agentes transformadores, interventivos e solucionadores de problemas sociais, em prol do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, para a preservação e afirmação da identidade nacional.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Formação psicopedagógica; Qualidade de Ensino

* Doutoranda em Inovação Educativa, na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, Nampula; Directora Adjunta Pedagógica da Extensão de Xai-Xai da Universidade Católica de Moçambique; Membro da Comissão da Qualidade da Universidade Católica de Moçambique; Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Formação de Adultos, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: Lmarufo@ucm.ac.mz

** PhD em Ciências da Educação pelo Instituto da Educação da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa; PhD em Teologia Pastoral pelo Instituto de Pastoral de Madrid da Universidade Pontifícia de Salamanca; Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa; Mestre em Teologia Pastoral, especialidade em Pastoral Juvenil, pelo Instituto de Pastoral Juvenil da Universidade Pontifícia Salesiana, em Roma; Licenciado em Teologia pela Faculdade de Teologia Universidade Católica Portuguesa – Lisboa; Professor, Coordenador de Curso de Doutoramento em Inovação Educativa e Coordenador do Departamento de Investigação e Desenvolvimento Comunitário da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique; Membro da Comissão Científica da Reitoria da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: aaderitus@ucm.ac.mz

*** PhD em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, no Porto; Mestre em Gestão e Administração Educacional pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique; Pós-Graduação Lato Sensu, especialidade em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração pela Faculdade internacional de Curitiba – Brasil (FACINTER); Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) Canoas – Brasil; Director da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique; Professor da Universidade Católica de Moçambique; Membro da Comissão da Qualidade da Universidade Católica de Moçambique; fangst@ucm.ac.mz

Kupakwa na kubairwa nzero kuli anyakupfundzisa mabukho makulu-makulu na kusasanyira upfundzi wadidi.

Pyancigwagwa: Mapfundzisiro awa, asapangisa mwacidikho-dikho Kupakwa na kubairwa ndzeru kuli anyakupfundzisa mabukho makulu-makulu na kusasanyira upfundzi wadidi, pa mbale ya mapfundzisiro, na ndawa ya makhaliro, mfuma yathu, ndale ya utongi na macitiro a kupasirana na thangwi ya macindjiro a pinthu kubulukira pa ndjira ya udziwisi, mphambvu ya mpfundzisi isakwanisa kudzesa upfundzi wadidi. Kutomera pa mapfundzisiro anewa, pali kudikhirwa cidzindikiro kuli anyakupfundzisa mabukho makulu-makulu, ninga ale ana mphambvu ya kusasanyira upfundzi wadidi, mphaso na luso kuli anyakupfundza mabukho makulu-makulo. Pa kutowera kugumanya mphangwa zonsene, atoma kupasa mpata wa basa ya kupfupfudza mabukho a cidikho-dikho. Kupindzira ndzeru kuli apfundzisi a mabukho, kusapasa kuti iwo adziwe na kukumbuka basa yawo pa mapfundzisiro, thangwi ya kupfupfudza na kusasira mbale ya udziwisi pa mapfundzisiro. Na ipyo, alikupitiriza na basa ya kumanga na kupasa ndzero za mapfundzisiro, udziwisi, uthambaruki wa kwenda na kwenda na cidzindikiro ca luso pa macitiro, towera apangise ninga anyakucindja maphatiro a midzidzi ino. Ali nawo mpingo wa kupaka ndzeru na luso kuli mbumba, towera udidi wa mangwana, mbafungisambo na kutsidzikira tenepa mphambvu ya mpfundzisi. Na ipyo, pirikudikhirwa kuti apfundzisi apake mbumba pa manyerezere a kuti acindje ndzeru na makhaliro, na kumalisa mathangwi, mphingampinga na uypi wa mbumba towera kuti uthambaruki uphenekere mpisa, towerambo pontho kuti acepeswe mathangwi a ucerengi wa nzinda na wa ndziko, na kusasanyira udidi wa dziko.

Fala ya citsidzikiro: Upfundzisi, mabukho makulu-makulu, kupakwa na kubairwa ndzeru za mapfundzisiro na kusasanyira upfundzi wadidi

Psycho pedagogical training of higher education teachers and the improvement of teaching quality

Abstract: The present study, aims to reflect around the theme of the psych pedagogical training of higher education teachers and the quality of teaching in the field of education, taking into account the social, economic and political conjuncture in which we find ourselves caused by globalization and constant technological transformations. The role of the teacher has been largely associated with the quality of teaching. Based on this assumption, the present study aims to understand to what extent the role in the psych pedagogical training of higher education teachers has contributed to improving the quality of teaching and student learning. For data collection, bibliographic research was privileged. The continuous training of teachers, allows them to become aware of their pedagogical practice, through a reflective and investigative attitude, as they are in constant construction and reconstruction of skills, knowledge, incessant development of new skills and search for resources in order to become professionals of change in the present, with the responsibility of forming generations for an uncertain future, fulfilling to a large extent their role as an educator. In this path, it is expected that, teachers train human resources that include transforming agents, interveners and solvers of social problems, in favor of the development of a fairer society, for the preservation and affirmation of national identity.

Keyword: Education; higher education; psycho pedagogical training and teaching quality

Introdução

Sendo o professor agente de desenvolvimento e de mudança na comunidade/sociedade, durante e após a sua formação este “deverá manter os princípios éticos, didáticos e pedagógicos [adquiridos]” (García, 1999, p. 27), para o exercício da sua função. Neste sentido, salienta-se que a profissão docente para ser exercida com

sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2011, p.19). Quanto ao objectivo, o presente trabalho tem como objectivo compreender em que medida a aposta na formação psicopedagógica dos professores do ensino superior contribui para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesta senda, com vista a melhoria da qualidade de ensino, a nível internacional, tem sido debatido que as instituições se organizem em função de critérios de qualidade e que por eles sejam avaliados. Assim, esses critérios visam a abertura e a transparência dos processos de ensino e aprendizagem. Têm contribuído para o aumento da qualidade e variedade dos programas de formação oferecidos e passaram a constituir metas para um Ensino de qualidade, em que, para além da transmissão de conhecimentos sólidos, tenciona-se desenvolver capacidades para uma aprendizagem autónoma, reflexiva e realizada ao longo da vida (Marques & Pinto, 2012, apud Leite, 2012, Cashin, 2003, Muñoz, 2012, Reimão, 2001).

Este trabalho procura estudar a formação psicopedagógica dos docentes do ensino superior, pelo facto de constatar-se ser uma área pouco explorada no contexto moçambicano, de extrema relevância para a melhoria da prática pedagógica do docente, e concomitantemente, da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Depois desta introdução, na qual se apresenta o objectivo do trabalho, no segundo item será aprofundada a componente da educação, formação psicopedagógica dos professores do ensino superior, competência do docente e a qualidade de ensino. No terceiro item, apresentar-se-á a abordagem metodológica privilegiada para a recolha de dados. Posteriormente, serão apresentadas algumas conclusões, a partir da reflexão efectuada em torno da temática em estudo.

1. Conceitos essenciais: educação

O termo educação encontra-se reflectido em praticamente todas as relações sociais que implicam a transformação do indivíduo, para melhor se adaptar à sociedade onde se encontra inserido. Normalmente, há transferência de conhecimentos do agente educativo, bem como formação de comportamentos de acordo com às normas sociais, de forma que o indivíduo possa estar em conexão com os ditames que regem a vida social. Como se pode ver mais abaixo, existem várias acepções de educação. Nesse sentido, Sapato (2016, p.12) refere que:

A palavra educação, em português, vem de educar, a origem desta, por sua vez, é do latim Educare que é um derivado de ex, que significa fora ou exterior e *ducare*, que tem o significado de guiar, instruir, conduzir; ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de guiar para fora e pode ser entendida que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo.

Compernelle (s.d) citado por Monteiro (1998) encontra em Platão a ideia de “educação como dever do Estado ao estabelecer mecanismos que obrigavam à instrução. Nesse contexto, a instrução, tida como um privilégio de nascimento, dirigia-se aos segmentos que ocupavam certa posição social” (Soares et al., 2008, p. 193). Para Aristóteles, a educação deve levar o homem a alcançar a sua plena realização, mas isso só se torna possível se ele desenvolver as suas faculdades físicas, morais e intelectuais (Sapato, 2016, p. 12). Natércio (2005, p.11) refere que “entende-se a educação como um sector específico de actividade humana, um aspecto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objectos de estudo e as narrativas científicas próprias das ciências sociais”.

De acordo com Soares et. al. (2008, p.193), “só a partir do Renascimento, com as ideias de Rousseau, é que a educação passou a ser vista como instrumento político emergindo, então, a ideia de uma educação para todos”. Zacharias (2007, apud Sapato, 2016, p.13) alega que, “para Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto na sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta”. Nesta senda, pode salientar-se que “o papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar resposta “certas”, mas sim ajudar a formar “solucionadores de problemas” num quadro crescente de incerteza e impressibilidade” Canário (2000, p. 104). Stoer (2002) citando Grilo et al. (1992) partilha a mesma opinião que Canário (2000, p.34), quando afirma que:

a educação é o mecanismo privilegiado para a preservação e afirmação da identidade nacional, para a transmissão de valores éticos e cívicos e para a formação dos recursos humanos necessários para enfrentar o desafio do desenvolvimento económico e da modernização da sociedade.

Para Biesta (2018), a educação tem três funções. Nomeadamente, qualificação, socialização e subjetivação. Seguidamente, far-se-á uma breve descrição das mesmas.

A **qualificação** tem a ver com a maneira pela qual a educação contribui para a aquisição de conhecimento, destrezas e habilidade que nos qualificam para fazer algo – um ofício que pode ir do mais específico (como capacitar-se para um trabalho em particular) ao mais geral (como no caso da educação liberal). A **socialização** tem a ver com a maneira pela

qual, por meio dos processos e práticas educativas, as pessoas se integram na ordem sociocultural, política e moral. As escolas participam da socialização de maneira deliberada, por exemplo, com o ensino de valores, da formação de carácter, da educação cívica, ou com relação à socialização profissional. A socialização também ocorre de maneira menos visível, [através do] currículo oculto (....). A função de **subjetivação** pode, talvez, ser entendida como o oposto da função de socialização. Não se trata da inserção dos “recém-chegados” à ordem existente, mas de formas de ser que insinuam a independência de tais ordens. Trata-se de maneiras de ser em que o indivíduo não se limita a ser um “espécimen” de uma ordem mais geral (Biesta, 2018, p.827).

Do acima exposto, tendo em conta as múltiplas acepções em torno do significado da palavra educação cabe-nos agora a nós apresentar o seu significado. Ora, para nós, caberia como conceito de educação: a faculdade e/ou a capacidade atribuída ao Estado, a sociedade civil, a família e a pessoa no geral de na sua acção educativa e através do processo educativo formar a pessoa humana cumprindo, assim, na sua realização. É com base na educação que conhecemos a sociedade actual, o nosso passado, assim como se perspectiva o futuro.

2. Formação dos professores no ensino superior

A formação está intimamente ligada à educação, pois está patente em todas as áreas da sociedade actual. Nesta senda, a formação pode ser entendida sob várias perspectivas. Nomeadamente:

como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante; **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos, e por último, pode falar-se da **formação como uma instituição**, quando se refere à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991, apud García, 1999, p.19).

Ora, depreende-se do acima exposto que as formações de professores de ensino superior apresentam uma dimensão tridimensional: (i) de carácter social; (ii) desenvolvimento pessoal e; (iii) a última referente a dimensão orgânica. Assim, temos que a formação de professores pressupõe a busca contante pelo conhecimento através do ensino e da investigação sendo determinante a existência de uma organização escolar para o êxito da aprendizagem e das competências pessoais e profissionais. É neste sentido que o mesmo autor, (García, 1999, p.26), determina:

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

Tardif, Lessard e Gauthier (s.d) referenciados por Mesquita (2011, p.41), alegam que “a formação de um professor começa antes da entrada para um curso superior, cristaliza pela frequência deste curso, validada e aperfeiçoada pelos primeiros anos de ensino, prosseguindo ao longo da carreira profissional”. Portanto, pode constatar-se que, “na formação do professor é essencial delinear com precisão qual é a concepção que se tem do processo pedagógico. Pois, uma visão difusa deste não permite que o docente projete de maneira consciente [e objectiva] a sua actividade profissional” (Aquino & Puentes, 2011, p. 41).

Neste sentido, este pensamento remete-nos para a abordagem de que uma formação de professores consistente “interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, actuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (Machado, 2011, apud Mesquita, 2011, p.11). Portanto, realçamos que a formação de professores mobiliza dados provenientes das diferentes ciências da educação e reflecte, desse modo, o seu estado de desenvolvimento, conduzindo à adopção de novos conceitos e de novas formas de encarar o acto educativo. [Neste sentido], a formação de professores constitui peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo (Martinho, 2000, p. 279). De acordo com Perrenoud (2000, apud Flores e Escola, 2008, p.7), este refere que:

[os professores devem ser preparados] para a participação activa e crítica expressa em 4 níveis: aprender a cooperar e actuar em rede, aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela e aprender a dialogar com a sociedade.

Porém, pode salientar-se que a eficácia do ensino depende, não apenas da competência e do desempenho do professor, mas igualmente da motivação, do interesse da aplicação dos alunos (Machado, 2011; Mesquita, 2011, p.12). A formação do professor

condiciona, assim, a mudança do desempenho profissional nos vários domínios, à saber: o pessoal, o académico e o profissional.

3. Formação inicial e contínua

A formação inicial assume-se de particular relevo em matéria de formação psicopedagógica na medida em que é a formação de base que vai determinar o interesse pela formação contínua definida no ponto seguinte. As competências académicas e profissionais do Professor são determinantes nesta fase para incitar o interesse no estudante. Para Estrela (1991, apud Mesquita, 2011, p.13):

A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. É um momento descrito por sentimentos contraditórios, onde se incorporam as representações pré-existentes do que é ser-se professor e a realidade que se observa directamente. Esta tarefa não é fácil porque o terreno da formação dos professores é atravessado por clivagens ideológicas que, não só determinam as condicionantes institucionais que o contextualizam, mas também influenciam decisivamente até o próprio conhecimento científico a que recorrem.

De acordo com García (1999), “a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação” (p. 77). Tardif, Lessard e Gauthier (s.d) citados por Mesquita (2011, p.14) “postulam a formação inicial como um meio de exercitar os estudantes – os futuros professores – na prática profissional dos docentes de profissão e fazer deles praticantes reflexivos”. Pois, é nesta fase que os futuros professores adquirem competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores na prática pedagógica (estágio) e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011).

Martinho (2000, p.283) alerta que “estamos a formar jovens professores que deverão preparar as crianças e os jovens para uma vida que ainda não se conhece”. Esta incerteza sobre o que será o amanhã, devido à globalização e evolução tecnológica, cria condições próprias à formação de professores que deverá estar essencialmente voltada para o futuro – os jovens que formamos hoje serão os educadores do amanhã, de crianças que serão os cidadãos do futuro (Martinho, 2000). Portanto (...), “a formação de professores [pode] tornar-se rapidamente obsoleta se não se questionar

permanentemente e se não se adaptar continuamente a um futuro ainda que bastante incerto” (Martinho, 2000, p. 283).

A formação contínua ou permanente deve ser implementada tendo como referência as reais necessidades formativas dos docentes e o plano formativo das Instituições de Ensino Superior. “A formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial” (Rodrigues & Esteves, 1993, citados por Campos & Almeida, 2019, p. 29). Nunes (2000, apud Campos e Almeida, 2019, p.29) afirma que:

a formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objectivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de actuação em outro contexto.

Nesta senda, na perspectiva de Canário (2000), “a formação contínua corresponderia a momentos de “reciclagem” que viriam a remediar a inevitável obsolescência dos conhecimentos adquiridos” (p. 42). Para Perrenoud (1998), um dos maiores desafios para instituições de ensino é colocar explicitamente a formação contínua ao serviço do desenvolvimento das competências profissionais. O mesmo autor (Perrenoud, 1998) defendeu, ainda, que o desenvolvimento das competências individuais dos docentes possibilita a ampliação do campo de trabalho, além de dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos (competências genéricas) e aos instrumentais.

Assim, entende-se que “para que práticas docentes evoluam e atendam às profundas mudanças enfrentadas pelo sector de educação no país, é fundamental que as universidades reconheçam as condições e as limitações do trabalho real de seu corpo docente” (Berger et al., 2019, p. 10). De acordo com Martinho (2000, p.286):

só com uma formação adequada dos seus professores a Escola poderá responder as exigências [da conjectura actual], uma vez que, se lhes exigirá uma acção pedagógica eficaz, em termos de actuação conceptualizada, em termos de motivação ou em termos de expectativa e de percepção do controlo, competente em termos de exigência e deontologicamente correcta em termos de responsabilidade.

Neste diapasão, Martinho (2000) sustenta a tese de que só com uma formação proactiva dos professores as instituições de ensino poderão pedagógica e deontologicamente garantir as exigências da conjuntura actual em matéria de percepção didáctica dos níveis de aprendizagem, motivação, expectativa e controlo.

4. Formação psicopedagógica e qualidade de ensino

A psicopedagogia é uma área que está em constante movimento e que ainda é desconhecida por muitas instituições, sendo, por vezes, entendida como a junção de duas áreas: a Pedagogia e a Psicologia. No entanto, a psicopedagogia constitui-se como uma área específica, de carácter interdisciplinar, que se ocupa em estudar as relações de aprendizagem (Eidelwein & Santos, 2010). De acordo com Campos e Almeida (2019, p.24):

os estudos e pesquisas realizados por Behrens (2007), Cunha (2006, 2007, 2008, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010, 2003), Veiga (2006), Campos (2010, 2017), Almeida (2011, 2012), Morosini (2001), Leite e Ramos (2012), Nóvoa (2002), Zabalza (2004), Fernández Cruz (2006), Garcia (1999; 2009), Imbernón (2010), os quais, de forma geral, nos advertem para a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores que actuam na educação superior, aspecto que reflecte a “cultura da desvalorização do pedagógico”, evidenciando fragilidades teórico-prática na formação da pós-graduação *stricto sensu*, espaço que, por excelência e por exigência legal, deveria primar em oferecer subsídios para uma formação inicial e contínua de qualidade. Os estudos também apontam a necessidade de as IES [Instituições de Ensino Superior] assumirem e consolidarem políticas de formação pedagógica de docentes universitários, desenvolverem acções formativas constituídas a partir das necessidades docentes e valorizarem a produção científica dos docentes sobre o ensino e suas relações: aprendizagem, planeamento, avaliação, metodologias.

Percebe-se que é lugar-comum entre os autores acima citados a percepção de que não existe um remédio legal no tratamento da falta de estímulo por parte de profissionais docentes de modo que os faça pautar por uma formação psicopedagógica como instrumento indispensável para um desempenho profissional de qualidade na carreira docente em que se encontram inseridos quer a nível da graduação como da pós-graduação. Por parte da IES cabe ainda uma reflexão em torno do que se prioriza em matéria de políticas de formação psicopedagógicas (...). Gondim *et al.*, (s.d.), alegam que:

na actualidade, a educação superior, se preocupa muito com a intelectualidade do professor universitário. Em grande parte das vezes, é esquecida a formação pedagógica do professor, o que pode gerar uma desfasagem na educação dos alunos. Afinal, não é só o conhecimento do professor que é importante, mas sua capacidade de repassá-las de forma didáctica aos alunos, de forma que eles realmente aprendam (p. 2).

Berger *et al.* (2019), citando Tardif (2000), corroboram com Gondim *et al.* (s.d.), quando afirmam que, “a despeito do movimento de profissionalização do ensino superior,

observa-se que, em diversas áreas do conhecimento, grande parte dos docentes não possui formação pedagógica” (p. 3).

Nesta senda, é de ressaltar que a formação pedagógica é de extrema importância para qualquer profissional da educação, incluindo os docentes afectos ao ensino superior, pois, é o subsistema que forma o capital humano para actuar na sociedade (Gondim et al., s.d.). Pois, por falta de formação na área de pedagogia ou de ensino como um todo, “o professor deixa de ter as ferramentas necessárias para compreender e interpretar tanto a situação na sala, quanto o aluno e as suas necessidades para a aprendizagem. Com isso, a instituição de ensino superior tem a sua contribuição na sociedade diminuída” (Cunha, Brito & Cicillini, 2013, citados por Gondim et al., s.d., p. 15). Um processo de formação de professores tem de ser abrangente. Isso significa que:

não deve estar limitado ao desenvolvimento de habilidades técnicas do saber-fazer, mas, sim, atingindo as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, culturais, éticas, pedagógicas. Além disso, deve estar articulado ao projecto pedagógico institucional e, no caso do ensino superior, aos projectos dos cursos de graduação e pós-graduação. É necessário garantir um espaço de discussão sobre a acção educativa, escutando os professores em suas angústias e necessidades (Eidelwein & Santos, 2010, p. 34).

Eidelwein e Santos (2010), querem com isso afirmar que os processos de formação de professores devem atingir várias dimensões: por um lado, as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, culturais, éticas, pedagógicas. Ou seja, o professor deve ser o seu próprio filósofo, o seu próprio sociólogo, o seu próprio político, detentor de uma cultura ética, deontológica e profissional; por outro lado, este processo envolve a articulação do projecto pedagógico institucional ao nível da graduação e pós-graduação e a existência de um espaço público de discussão sobre as práticas pedagógicas atendendo as necessidades motivacionais dos professores.

Garantir a qualidade do ensino-aprendizagem e investigação no ensino geral e superior não é tarefa fácil. Apesar de complexo, pelos inúmeros factores que determinam a qualidade, não impossível. Entre os vários factores, e a título exemplificativo, encontram-se: (i) a questão ou situação económica de ambos (discentes e docentes); (ii) outros. Para Raposo (2011):

O lexema *qualidade*, à semelhança do que acontece com outros termos, é marcado por acentuada polissemia, que o uso acrescido que tem vindo a ter em múltiplos domínios – da economia à saúde, do ambiente à gestão, dos processos de produção aos produtos finais – veio contribuir para dificultar uma delimitação conceitual que fosse susceptível de clarificar o respectivo conteúdo semântico (Raposo, 2011, p. 358).

Observa-se, retomando o factor económico, que muitos discentes/docentes encontram-se em situações económicas deploráveis. Os discentes são os mais atingidos, pois na sua esmagadora maioria têm os estudos completamente dependentes do orçamento familiar. São os pais quem financiam os seus estudos. E, sendo os orçamentos familiares insuficientes para suprir as necessidades da família, poucas são as vezes em que estes conseguem adquirir todo o material escolar exigido para a sua formação; um material que lhes permita conhecer de fundo, no caso de dúvida, o pensamento de outros doutrinários, isto é, que lhes permita em última análise uma maior investigação sobre os conhecimentos científicos que pretendem adquirir ao longo das suas formações académicas sendo certo que muitas instituições não garantem material didático suficiente nas suas bibliotecas colocando-se assim em causa a qualidade do ensino, da aprendizagem e da investigação. Na perspectiva de Bonato (2007, p.2),

a qualidade é geralmente vista como a adequação dos produtos e serviços às exigências dos clientes. Infelizmente, esta alegada importância dada à qualidade nem sempre tem sido traduzida em produção ou prestação de serviços com qualidade. Qualidade, a princípio, é algo que sempre interessa; mas, para alcançá-la, é preciso mais que palavras bem intencionadas: é preciso planeamento, processos bem gerenciados, pessoas comprometidas e muito esforço.

Bonato (2007), reforça o que Raposo (2011) afirma. De facto, é preciso fazer mais; mais do que meras palavras bem-intencionadas. E, o caminho começa sem dúvida pelo: (i) planeamento – planear tudo muito bem antes; (ii) processos bem gerenciados – capacidade de gestão de processos complexos o que implica a necessidade da existência duma liderança de topo capaz de promover a motivação e transformação entre os envolvidos criando pessoas comprometidas. Aquino e Puentes (2011, p.27) referem que:

nas últimas décadas, a qualidade de educação tem sido uma das principais preocupações de organismos internacionais e nacionais, intelectuais e professores universitários. É uma noção de valor multidimensional, que abarca os processos e funções da universidade: ensino e aprendizagem, desempenho profissional do docente, pesquisa e extensão, recursos materiais, instalações, equipamentos, serviços da comunidade.

Dickie (2016) corrobora com Aquino e Puentes (2011) quando afirma que, nos últimos anos, a qualidade de ensino tem sido uma questão central nas políticas educativas do ensino superior, quer a nível nacional, como internacional e tem vindo a ganhar importância, devido ao impacto social que decorre do insucesso escolar e/ou do

resultado da avaliação dos cursos [ou instituição]. De acordo com Díaz (2003), a qualidade pode ser apresentada sob várias dimensões:

Uma [primeira dimensão atribuída] à expressão qualidade relaciona-se com a definição de eficácia, a qual se refere à consecução dos resultados desejados. Assim, uma educação de qualidade é aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, quando superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares. Esta perspectiva põe a ênfase nos resultados da aprendizagem efectivamente alcançada no processo educativo.

Uma segunda dimensão refere-se ao que se aprende no sistema e à sua relevância, tanto para o indivíduo como para a sociedade. Neste sentido, uma educação de qualidade é aquela cujo conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, afectiva e socialmente.

[Por fim], uma terceira dimensão é a que aborda a qualidade dos processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa. Nesta perspectiva, uma educação de qualidade é aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didácticas adequadas, etc. (Díaz, 2003, p. 2-3).

Dentro das dimensões da qualidade apresentadas por Días (2003) são vários os aspectos que determinam a qualidade, desde logo: (i) Resultados – determinada através da comprovação dos níveis de aprendizagem dos discentes quando terminam um determinado ciclo de estudos. Se lograram êxito ou não; (ii) Substância – tem muito que ver com a qualidade dos conteúdos incorporados e assimilados; do nível de profundidade que os discentes têm quando dissertam em torno dos mesmos nestes processos de ensino-aprendizagem; (iii) Produção – assente na capacidade de os estudantes produzirem, dentro do rigor científico e da ética académica, conhecimento científico próprio capaz de ser partilhado e aceite pela comunidade académica e/ou científica. Na opinião de Raposo (2011, p.360):

a qualidade encarada na perspectiva referida anteriormente remete para um conceito que lhe está intimamente associado – o de garantia. Esta deve estar suficientemente documentada para assegurar que os interessados (...) e todos os que estejam envolvidos ou venham a ser afectados pela qualidade do ensino sejam minuciosamente informados sobre as expectativas que na mesma depositam, sobre os seus resultados e, ainda, sobre tudo aquilo que possibilite a melhoria da prática pedagógica.

Claro que Raposo (2011) não poderia estar mais do que certo ao referir que o conceito da qualidade está intrinsecamente corelacionado ao de garantia. A garantia da qualidade é uma das ferramentas-chaves no processo de ensino-aprendizagem e investigação. Aliás, não é por acaso que as instituições de ensino superior que preza pela

qualidade do seu ensino vêm munindo as suas estruturas orgânicas de um gabinete específico que garanta a qualidade nestes processos de ensino-aprendizagem e investigação. Por conseguinte, Aquino e Puentes (2011, p.36), mencionam que:

É na sala de aula que se encontra o princípio ou a extremidade fundamental do sistema educativo. É ali que se materializam ou não as políticas públicas, empregam-se ou não as estratégias de aprendizagem; [portanto], é na sala de aula onde se ganha ou se perde a batalha pela qualidade da educação.

É, por isso, fundamental, para aumentar a qualidade de ensino, que os docentes não só “possuam conhecimentos e uma compreensão aprofundada sobre a matéria que ensinam”, mas também “disponham de habilidades e experiência para transmitir os seus conhecimentos, compreendam eficazmente os estudantes e uma variedade de contextos de aprendizagem e que possam obter retro-alimentação sobre a sua própria actuação” (Borrallho et al., 2012, citado por Marques & Pinto, 2012, p. 135). De acordo com Aquino e Puentes (2011, p.17):

com a globalização, processo sujeito a constates mudanças, surge um novo paradigma educativo, no qual procura-se situar o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação integral, no centro das preocupações de docentes e gestores. [Na perspectiva deste autor], busca-se formar profissionais com uma “cabeça bem-feita”, cultos, críticos, com uma participação cidadã activa, comprometidos com o futuro da humanidade e motivados pela busca de soluções aos problemas que o desenvolvimento propõe.

Segundo Morin (2004, apud Aquino e Puentes, 2011, p.17), a expressão “cabeça bem-feita” significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor, ao mesmo tempo, de aptidão geral para colocar e tratar problemas e de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e dar sentido a eles.

Quanto ao contexto nacional, é de salientar que em termos de legislação, já foram aprovados vários decretos que visam a melhoria da qualidade de ensino. Nomeadamente, o Decreto nº 30/2010, de 13 de Agosto, que estabelece o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQUES); o Decreto nº32/2010, de 30 de Agosto, que cria o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA); o Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) que é executado pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), e o Decreto nº 46/2018, de 01 de Agosto, que aprova o

Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior. Contudo, a sua aplicação ainda é bastante incipiente.

Harvey e Green (1993) propuseram 5 modos discretos, mas inter-relacionados de pensar sobre a qualidade no ensino superior:

1. Qualidade como algo de excepcional: a qualidade é vista em termos de excelência, algo de excepcional e excedendo os standards.
2. Qualidade como perfeição ou consistência: o foco é colocado no processo e especificações que devem ser perfeitamente executadas. Excelência significa zero defeitos ou perfeição.
3. Qualidade como aptidão para o propósito: na gestão tradicional da qualidade, o significado da qualidade está relacionada com o propósito do produto. No ensino superior a satisfação das exigências do consumidor pode ser muito problemático devido ao contencioso existente sobre noção de consumidor (quem são os consumidores?) e a dificuldade dos estudantes (enquanto consumidores) especificarem o que é exigido.
4. Qualidade é o valor para o dinheiro: a qualidade é associada com níveis de especificações e é directamente relacionada com custos.

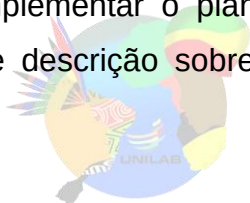
5. Qualidade como transformação: o processo devia idealmente trazer uma mudança qualitativa, uma mudança fundamental da forma. Na educação, a transformação pode ter a forma de incitamento ao desenvolvimento e emancipação (António, Teixeira & Rosa, 2016, p. 178). Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004), refere que:

os países precisam educar a maior parte dos seus jovens com altos padrões de qualidade – um grau académico é agora uma qualificação mínima para muitos empregos, mais exigentes. A qualidade de conhecimento gerado dentro das instituições de ensino superior está a tornar-se, de forma crescente, fundamental para a competitividade nacional [e internacional]” (p. 229).

Só podemos corroborar com Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004). A garantia da qualidade é recomendação internacional. Não basta quantidade, é necessário que essa mesma quantidade seja acompanhada de respectiva “dose” de qualidade. Ou seja, formar em quantidade porque toda pessoa humana tem direito à educação, mas também deve-se formar em qualidade. Numa era de globalização e concorrência internacional, o direito a uma formação em qualidade é o novo direito que se impõe a todos os sistemas de educação dos Estados contemporâneos. Porém, tem-se denotado que,

no sentido de se adaptarem às alterações paradigmáticas do acto de ensinar-aprender, [...] muitas IES investiram em metodologias de ensino não presencial, não só para diversificarem o leque de oferta formativa, mas também para incutirem no estudante o papel de agente activo da sua própria aprendizagem. Termos como *e-learning*, *blearning*, formação síncrona e assíncrona, competências, carga de trabalho, passaram a fazer parte do vocabulário inerente aos ambientes de ensino-aprendizagem [...]. Contudo, não basta [...] haver evolução tecnológica para que se possa pensar que os resultados de aprendizagem melhoram de forma tácita, [...] ter-se-ão que conceber conteúdos de qualidade, adaptados a cada realidade local, concebidos não apenas pelos docentes, mas tendo também o auxílio de especialistas em comunicação à distância (Ramos *et al*, 2013, p. 117-118).

Juran (s.d) citado por Raposo (2011) estabeleceu 10 passos para o processo da melhoria da qualidade. O primeiro consiste em “tomar consciência da necessidade e oportunidade para a melhoria” e o último em “manter o ritmo através da melhoria anual, que faz parte dos sistemas e processos usuais da empresa”. Nos passos intermédios, “estabelecer objectivos para a melhoria”, “organizar-se para atingir os objectivos” e “fornecer treino a toda a organização” perfilam-se como fases essenciais, embora não exclusivas, para que se possa implementar o planeamento estratégico da qualidade. Seguidamente, far-se-á uma breve descrição sobre a metodologia privilegiada para o presente estudo.



5. Metodologia e apresentação e discussão dos resultados

O presente estudo é de abordagem qualitativa e fruto de uma pesquisa bibliográfica, e o método usado foi o hermenêutico interpretativo, tendo-se aprofundado 3 pontos principais, nomeadamente, a educação, a formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a qualidade de ensino. “A pesquisa bibliográfica trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em formas de livros, revistas, publicações alusivas a imprensa escrita” (Marconi & Lakatos, 2015, pp. 43-44).

De acordo com Barañano (2008), a investigação bibliográfica “está fortemente determinada pelos conhecimentos prévios que se tenham sobre a problemática em análise, bem como pela exatidão na definição desta” (p. 55). Gil (2016) partilha a mesma opinião que Barañano (2008) quando refere que:

a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número assim como seu encadeamento depende de muitos factores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa (p. 45).

De acordo com Marconi e Lakatos (2015), “a pesquisa bibliográfica também pode ser designada por pesquisa de fonte secundária, e tem como finalidade, colocar o pesquisador em contacto directo com tudo aquilo que foi escrito sobre um determinado assunto” (p. 44). Sendo um estudo de carácter reflexivo e de forma a colher toda a informação necessária para o aprofundamento da temática, recorreu-se a diversas fontes de informação. Nomeadamente, manuais e artigos científicos. Pois, este foi um dos meios adoptados para triangular a informação. Seguidamente, apresentar-se uma breve conclusão sobre do estudo. Da análise feita em matéria de formação inicial, continua e psicopedagógica por um lado e em matéria de garantia da qualidade depreendeu-se o seguinte:

Quanto a formação inicial – a formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino pressupõe falar antes da formação inicial. A formação inicial é o tão indispensável nos processos de ensino-aprendizagem e investigação sendo esta o seu primeiro passo. Do entrosamento feito em torno dos nossos autores, desde: Estrela (1991), citado por Mesquita (2011); García (1999), Tardif, Lessard e Gauthier (s.d) citados por Mesquita (2011); Martinho (2000) depreendeu-se e chegou-se aos seguintes resultados: (i) garantir que haja uma formação inicial de qualidade entre os estudantes; (ii) garantir que os conteúdos previstos nos planos temáticos e analíticos foram suficientemente absorvidos pelos discentes a tal ponto que faça com que os mesmos tenham interesse numa formação contínua como propõe Estrela (1991) citado por Mesquita (2011).

Quanto a formação contínua – Do diálogo estabelecido em torno dos nossos autores Rodrigues & Esteves (1993) citados por Campos e Almeida (2019, p. 29); Nunes (2000) citado por Campos e Almeida (2019), Canário (2000), Perrenoud (1998), (Berger et al., 2019, p. 10); Martinho (2000) – depreende-se, em matéria de formação continua, que apesar de existir um problema cerne correlacionados a vários factores, como por exemplo: o factor económico – que obstruem a concretização desta formação em discentes e docente os autores são unanimes em afirmar que existe uma toda necessidade de os docentes e as instituições de ensino investirem na formação continua: primeiro, como realização pessoal e; segundo, como realização académica e profissional como defendem Rodrigues & Esteves, 1993, citados por Campos & Almeida, 2019, p. 29).

Quanto a formação psicopedagógica – analisamos vários posicionamentos, dos quais: Eidelwein e Santos (2010); Campos e Almeida (2019); Behrens (2007), Cunha (2006, 2007, 2008, 2010), Pimenta e Anastasiou (2010, 2003), Veiga (2006), Campos

(2010, 2017), Almeida (2011, 2012), Morosini (2001), Leite e Ramos (2012), Nóvoa (2002), Zabalza (2004), Fernández Cruz (2006), Garcia (1999; 2009), Imbernón (2010), Gondim et al. (s.d.), Berger et al. (2019) citando Tardif (2000). Do seu entrosamento, apesar das dificuldades típicas de cada realidade educacional, os autores são unânimes pelo menos em alguns pontos: (i) quanto as instituições *de ensino* – estas devem garantir a existência de um programa de formação do seu corpo docente em psicopedagogia; (ii) quanto aos formadores – capacidade testada em matéria de psicopedagogia; (iii) outros. Concluímos assim que os factores económicos continuam a ser determinantes na transmissão (pelos docentes) e assimilação (pelos discentes) dos conhecimentos científicos pelas questões psicológicas que se fazem sentir e que corroboram para o baixo rendimento de discentes e docentes tal como defendeu Eidelwein e Santos (2010).

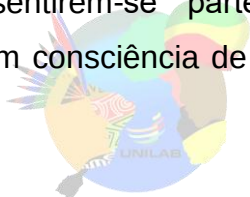
Quanto a qualidade – analisamos os posicionamentos de: Raposo (2011); Bonato (2007), Aquino e Puentes (2011); Dickie (2016); Aquino e Puentes (2011); Díaz (2003); Borralho et al. (2012), citado por Marques & Pinto (2012); Noa (2010) ao citar Samoff e Carrol (2004); Ramos et al. (2013) depreende-se que ambos são unânimes quando afirmam que os países devem educar os seus jovens em altos padrões de qualidade que possam ser capazes de concorrer ao nível internacional. No caso da realidade educacional de Moçambique, o Ministério da Educação e o do Ensino Superior junto do CNAQ promoveram políticas que visam a garantia da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e investigação. o grande desafio actual é o ensino híbrido. Ou seja, a garantia da qualidade do ensino híbrido sobretudo a modalidade online/virtual uma vez que o país não dispõe de meios suficientes para responder as necessidades típicas do mundo educacional moderno como se refere, por exemplo, Ramos (2013).

Considerações finais

Em jeito de conclusão, prende-nos constatar que a aspiração de formar profissionais cada vez mais cultos, informados, com sólida preparação científica e humanística, capazes de tomar parte activa nos problemas que demanda o desenvolvimento social, científico, económico, ambiental, etc., passa, necessariamente, por apostar na formação psicopedagógica dos docentes como práticos reflexivos e investigadores. Pois, é a partir da análise dos contextos, sejam eles históricos, culturais ou sociais, em que ocorre a actividade docente, que podemos intervir de modo a transformá-los (Pimenta & Lima, 2004, citados por Pereira, 2013, p.146).

A qualidade [de ensino] é condicionada tanto por factores contextuais, objectivos (instalações, meios técnicos), como por factores subjectivos (cultura organizacional, tradições e liderança) (Aquino & Puentes, 2011, p. 53). Entretanto, durante a pesquisa, denotou-se que a maneira como o professor é formado pode influenciar em grande medida a qualidade de ensino, uma vez que a formação obtida tem implicações directas no desempenho do seu trabalho como docente, bem como na sua responsabilidade, sua motivação, seu compromisso, sua ética para com o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, na sociedade contemporânea, “ser professor já não se limita ao ensinar e transmitir conhecimentos e valores, mas ao ajudar os estudantes a “aprender a aprender” de maneira autónoma nesta cultura de mudança, para que no futuro sejam capazes de se adaptarem a novos perfis” (Flores & Escola, 2008, p. 13-14).

Um outro aspecto a realçar é o seguinte: para que se atinja uma qualidade plena no campo da educação, é necessário que haja participação e colaboração de todos nos processos que visam a garantia da qualidade. Portanto, “é necessário proporcionar condições que estimulem as pessoas a se colocarem a serviço da organização, (...) proporcionando-lhes o sabor de sentirem-se “parte” do todo. A organização são as pessoas. É preciso que elas tenham consciência de seu papel como agentes dinâmicos de mudança” (Bonato, 2007, p. 2).



Referências

- António, N.; Teixeira, A.; Rosa, Á. (2016). *Gestão da Qualidade: de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Aquino, O. & Puentes, R. (2011). *Trabalho didáctico na Universidade: estratégias de formação*. Campinas: Editora Alínea.
- Barañano, M. (2008). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Berger, C., Neto, L., & Vieira, A. (2019). Construindo as competências do professor do ensino superior no Brasil: uma análise de trajetórias de docentes de escola de negócios. *Roteiro*, vol. 44, nº3, p.1–24.
- Biesta, G. (2018). Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*, vol. 31, nº2, p.815-832.
- Bonato, J. (2007). A qualidade total como prática gerencial. ciência e conhecimento. *Revista Eletrônica Da Ulbra São Jerônimo*, vol. 2, nº2, p.1-14.

- Campos, V.; Almeida, M. (2019). Contribuições de acções de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, vol. 20, nº43, p.21–50.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Díaz, Amparo Seijas (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: ASA.
- Dickie, A. (2016). Docente, um Autor Principal na Qualidade no Ensino Superior: Caso Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Economia e Gestão. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento (REID)*, vol. 7, nº1, p. 39-50.
- Eidelwein, M.; Santos, S. (2010). Psicopedagogia no Âmbito Institucional Do Contexto Universitário: Contribuições na Formação de Professores. *Práxis*, vol. 1, p.29–36.
- Flores, P.; Escola, J. (2008). *O futuro hoje: ser professor no Sec. XXI*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291523490_O_futuro_hoje_ser_professor_no_Sec_XXI. Acesso em: 22 jun.2022.
- García, C. (1999). *Formação de professores. para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. (2016). *Como elaborar projectos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gondim, L.; Rosa, A., Santos, E., Queiroz, J., Neto, J., Araújo, L.; Brito, Y. (n.d.). *A Importância da Formação Pedagógica para Professores do Ensino Superior*. p.1–26. Disponível em: https://www.academia.edu/12264161/A_IMPORTÂNCIA_DA_FORMAÇÃO_PEDAGÓGICA_PARA_PROFESSORES_DO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 22 jun.2022.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2015). *Metodologia do trabalho científico*. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Marques, J.; Pinto, P. (2012). Formação pedagógica de professores do ensino superior: a experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol.46, nº2, p. 129-149.
- Martinho, A. (2000). A História da Educação na formação de professores. *Revista Máthesis*, vol.9, nº2, p.279-296.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Natércio, A. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa, ASA Editores, S.A.
- Noa, F. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: políticas, formação de quadros e construção da cidadania*. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2985/1/Noa_COOPEDUI_4.2.pdf Acesso em: 22 jun.2022.

Pereira, P. (2013). A praxis e a formação do professor de Matemática. In: Eugenio, B.G; Santana C. De C, Costa, J.S.(Org.). *Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas e Formação*. São Paulo: Editora Alínea. p.141-164.

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

Ramos, A., Delgado, F., Afonso, P., Cruchinho, A., Pereira, P., Sapeta, P. & Ramos, G. (2013). Implementação de novas práticas pedagógicas no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 26, nº1, p.115-141.

Raposo, N. (2011). A qualidade no ensino superior: exigências e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*. Vol.45, nº2, p.357-372.

Sapato, R. (2016). Os desafios da educação na actualidade. *Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento*, vol. 1, 7-24.

Soares, L., Marques, M., Monte, M., Barbosa, M., Zenaide, M., Medeiros, V., Barbosa, R. (2008). Globalização e desafios contemporâneos para educação – análise do PISA e os rumos da educação no brasil. *Revista Espaço do Currículo*, vol. 1, nº1, p.189-222.

Stoer, R. S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 63, p.33-45.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): MARUFO, Luísa Natéssia; BARBOSA, Adérito; ANGST, Felipe André. Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.152-171, 2022.

Para citar este texto (APA): Marufo, Luísa Natéssia; Barbosa, Adérito; Angst, Felipe André.(2022).Formação psicopedagógica dos professores do ensino superior e a melhoria da qualidade de ensino. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 152-171.

Processo de ensino e aprendizagem durante a vigência da pandemia de Covid-19 em Moçambique-Maputo: dificuldades, experiências, ensinamentos e desafios – 2020 e 2021

José Cossa¹

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3075-2540>

Resumo: O presente estudo avalia o Processo de Ensino e Aprendizagem durante a vigência da Pandemia de Covid-19 em Maputo, a partir das experiências dos estudantes e professores no contexto das aulas *on-line* impostas pela Covid-19, nos anos 2020 e 2021. O estudo tem o objetivo de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em momentos da pandemia de Covid-19 em Maputo. A pesquisa optou por uma abordagem qualitativa que consistiu na recolha de opiniões, idéias e experiências dos professores e alunos sobre o decurso das aulas na modalidade virtual, tendo para o efeito usado o questionário com questões abertas, enviado por e-mail e por *WhatsApp* aos professores e alunos, os quais preencheram e devolveram usando os mesmos canais. Usou-se, igualmente a pesquisa bibliográfica, que permitiu aprofundar o tema através da consulta de autores que abordam o tema. Do ponto de vista de procedimentos amostrais, trabalhou-se com a versão não probabilística de tipo intencional tendo dirigido o questionário a 18 informantes estratificados da seguinte forma: 5 professoras, 4 professores, 9 estudantes, sendo 4 do sexo masculino e 5 do sexo feminino com níveis que variam de licenciatura e mestrado. Informações oficiais divulgadas pelas entidades ligadas ao sector da educação (Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Direções Provinciais, Serviços Distritais de Educação e pelas escolas) indicam que optaram pela modalidade *on-line* como alternativa para se continuar o processo de ensino aprendizagem. Conhecendo a realidade das escolas moçambicanas com fraco pacote pedagógico surgiu o interesse de se pesquisar como se operacionalizaram os diversos despachos inerentes à funcionalidade do ensino *on-line*. Para tal, o estudo fez triangulação de dados recolhidos através de um questionário aberto para os professores, gestores e alunos realizado em formato digital (*on-line*) para se sistematizar os dados referentes às suas experiências e opiniões. Os dados sistematizados e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) indicam que os professores assim como os alunos tiveram várias dificuldades para lidar com aulas *on-line* uma vez que as escolas não possuíam um suporte informático capaz de fazer face à demanda, aliás, os informantes disseram que as escolas deram formação ou capacitação aos professores, todavia não se fez a mesma coisa para os alunos que constituem o elemento principal e prioritário. A administração de aulas *on-line* enfrentou vários problemas por várias razões, com destaque para dificuldades quanto ao acesso à internet, baixa qualidade do sinal. Os professores utilizam as metodologias usadas para aulas presenciais para dar as aulas *on-line*. As aulas *on-line* decorrentes do encerramento das escolas acarretam custos para todos os seus sujeitos envolvidos, em particular para os alunos e os professores, todavia, os seus prejuízos e conseqüências são mais severos para as camadas desfavorecidas. A Covid-19 obrigou a alteração da rotina e cultura das instituições de ensino, incluindo a dos professores e estudantes. Em face disso, a pesquisa entende haver necessidade de se ampliar o debate ao nível nacional sobre as diretrizes e regulamentos próprios no concernente a lecionação virtual, com vista a se encontrar paradigmas que possam lidar com a demanda das aulas *on-line*.

Palavras-Chave: Covid-19; Desafios; Ensino-Aprendizagem; Experiências.

¹ Doutor em Ciências de Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Academia de Ciências Policiais e Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Chefe do Departamento de Investigação Científica na ACIPOL. Investigador com mais de 20 artigos científicos publicados em Revistas nacionais e estrangeiras. E-mail: josecossa81@gmail.com

Wugondzi ni wugondzise Musambiki-Maputsu kameni wa mabagwi ya korona 19: Zvikaratu, Wugondzi ni Zvithikamezi lembe ga 2020-2021

Katsakanyu: Tirhu lowu unani hloko mhaka yakulava kutiva zvaku awugondzi ni wugondzisi zvifambisileku kuyini hi kama wa mabagwi ya Korona ka malembe ya 2020 ni 2021 uhambiweke mayelanu ni wuhlawuteli nhawutirisleku maqhinga ya wuwutisi kambe ni wuxopaxopi ga mabuku, uzwire vagondzise ni vagondzi. Mahungu lawa mahuweleliweke hi fumu makombisa lezvaku kama lowu kunghenileku mababzi ya korona, zvikola zvipfalile minyangwha ya zvona, kambe vanana vagondzile nhavatirhisa ti internet. Kasi lezvi hitivileku matshamelu ya zvikolwe zva Musambiki kukalaka zvilo zvonthe (mintirho yinyingi yikombisa matshamelu ya zvikola zva Musambiki) hiwonile ku hinga maha tirho wokombisa lezvi zvikola zvifambisileku cizvona tirhu wa wugondzi ni wa kugondzisa Akuva wutiva lezvo, tirho lowu wukumile mihandzu hikola ka wuwutisi ungagimaha ka vagondzisi, vavoneleli va zvikolwe ni vagondzi, awutisi lego gihambilwe hi (online), whatsapp. Akuva hikuma ntsengo wa vanhu vowutisiwa, kutirisiwe maqhinga ya kusefa vanhu. Kuvutisiwe 18 wa vanhu anga 5 wa vagondzisi va rhambu ga xinuna, 4 wa vagondzisi va rhambu ga xisati, 9 wa vagondzi ka vona 4 wa rhambu ga xinuna ni 5 wa rambu ga xisati vangani wugondzi go sukela lisenciadu ku chikela mexitradu Katsakanyu wa mihandzu hivekiweke mayelanu ni tidjonzo ta Bardin 1977 yikomba lesvaku vagondzisi ni vagondzi va veni kukarhateka nguvu kameni wa korona hikusa zvikolwe azvingana muchine kumbe titekinoloji to yisa mahlweni wugondzi. Vawutisiwa vawulile zvaku ntsena vagondzisi hivona vangakuma kugondzisiwa kutirhisa wugondzisi hi titekinoloji, kambe vagondzi angavone anga tshinya ga wugondzi (Perrenauld) avakumanga kugondza loko. Hi tshima tshima, awugondzi kameni wa korona ahumanga hi ka maphepha. Lava vangazvilava kutirisa wugondzi ga moya/online vakumile kukarhateka nguvu hikola ka kukala rede, kumbexana rede ya kona ahile hasi. Vanwanyani vagondzisi vagondzise kufana ni lezvi vagondzisaka xi zvona hi toloveto Wugondzisi legi ga mimoya gilava timale ta hombe, aginabzali ka zvisiwana. Korona gicicile mahanyelu ni wutshami ga zvikolwe ni ka vagondzisi ni vagondzi. Hi cigelo leco, tirho lowu wukucetela lezvaku kufanela kuvani nawuluti wodokadokisana a tikweni akuva kuvekiwa nawu wa kufambelana ni wugondzi ni wugondzisi hi kutirhisa mimoya kumbe *online*.

Marhito ya koka: Korona, Wugondzi, Wugondzisi, Mawonela, Zvithikamezi

Introdução

A pandemia de Covid-19 desde a sua eclosão tem causado muitos problemas no mundo, tendo a situação se tornado dramática desde os princípios do ano 2020, o que provocou luto e afetando vários setores. A Covid-19 forçou as mudanças drásticas na forma de ser e estar das pessoas, independentemente da sua classe social, econômica, política, raça, religião, região etc., tendo ao nível dos alunos agudizado e visibilizando as desigualdades socioeconômicas. Um dos sectores que sofreu tais mudanças foi o da Educação. Ao nível internacional, em cerca de 188 países, a pandemia forçou o encerramento de vários estabelecimentos de ensino (Monitoramento da UNESCO).

Paralelamente ao que se verificava no mundo, em Moçambique, por exemplo, os efeitos diretos da Covid-19 começaram a se fazer sentir no mês de março de 2020, tendo Sua Excelência Filipe Jacinto Nyusi, Presidente da República se dirigido, pela primeira vez à Nação moçambicana no dia 20 de março e dias depois, através do Decreto

Presidencial nº11/2020 de 30 de março, declarado o Estado de Emergência, por razões de Calamidade Pública, em todo o território nacional e na ocasião, dentre várias medidas, ordenou o encerramento de estabelecimentos de ensino desde as creches até ao ensino superior, passando-se para aulas *on-line*.

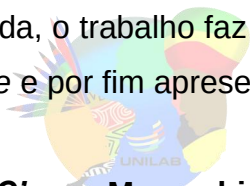
As aulas *on-line* são realizadas na modalidade virtual sem a presença física do aluno e do professor e sem um espaço específico e regular. Neste tipo de ensino, o horário pode ser flexível, com base no acordo estabelecido entre as partes envolvidas. A opção pelas aulas *on-line* tem em vista se evitar a perda do ano letivo escolar ou acadêmico. Porém, a realização de aulas virtuais tem seus pressupostos: ter acesso a *internet* (de qualidade), computador, seja um celular ou *tablet* compatível, ou qualquer outro dispositivo que permita seguir as aulas em tempo real, etc. através do uso das seguintes redes sociais: *WhatsApp*, *Skype*, *Facebook* e as seguintes plataformas: *Google Classroom*, *Zoom Meet* entre outras.

É neste contexto que se propõe refletir em torno das dificuldades, experiências, ensinamentos e desafios no contexto de aulas *on-line* impostas pela Covid-19, tendo como objetivo refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em momentos da pandemia de Covid-19 em Maputo que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: i. descrever a situação de Covid-19, aulas *on-line* e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) em Moçambique; ii. Mapear as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem em tempos de aulas remotas; iii. Descrever as estratégias usadas para assegurar a qualidade de ensino no contexto de aulas *on-line*; iv. Apresentar os desafios que se impõem no contexto de aulas *on-line*.

A pesquisa que tem o objetivo de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em momentos da pandemia de Covid-19 em Moçambique, optou por uma abordagem qualitativa visto que se baseou na recolha de opiniões, ideias e experiências dos professores e alunos sobre o decurso das aulas na modalidade virtual. Assim, tendo em conta o contexto atual, para a recolha de dados o estudo usou um inquérito por questionário submetido por *e-mail* e *WhatsApp* aos professores e alunos, os quais preencheram e devolveram usando os mesmos canais. Os dados recolhidos foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), onde se agrupou os dados convergentes, por um lado, e os divergentes, por outro. Em seguida, os mesmos foram analisados com base na literatura consultada, o que permitiu tirar ilações do objeto em referência.

Constituíram-se igualmente em técnicas de recolha, a pesquisa bibliográfica e análise documental. O primeiro permitiu aprofundar o tema através da consulta de autores que abordam o tema. O trabalho optou por uma amostragem não probabilística do tipo intencional, tendo selecionado quatro (4) professores e cinco (5) professoras com o nível mínimo de licenciatura e máximo de Doutor, bem como estudantes que frequentam os cursos de licenciatura e o nível de mestrado, sendo quatro (4) do sexo masculino e cinco (5) do sexo feminino. O critério da inclusão dos sujeitos de pesquisa neste estudo é que ambos deveriam ter experimentado o ensino *on-line*.

Em termos de estrutura o trabalho está organizado em seis (6) partes. Na primeira apresenta-se a introdução na qual se faz um rápido debate sobre o tema. Em seguida, faz-se o debate sobre a Covid-19, Aulas On-Line e as TIC's em Maputo, onde se faz o entrosamento entre estes três (3) aspectos. A terceira faz a discussão sobre as dificuldades enfrentadas no Processo de Ensino e Aprendizagem em tempos de Aulas remotas, a partir de falas de professores e estudantes. A quarta secção faz apresentação das estratégias usadas pelos professores com vista a assegurar a qualidade das aulas no contexto de aulas *on-line*. Em seguida, o trabalho faz a apresentação dos desafios que se impõem no contexto de aulas *on-line* e por fim apresenta as conclusões.



1.Covid-19, Aulas *On-Line* e as TIC's em Moçambique

Em Moçambique, a Covid-19 teve os seus primeiros sinais em março de 2020, altura em que se registou o primeiro caso de contágio. Foi neste contexto que se declarou pela primeira vez o Estado de Emergência por razões de calamidade pública, ao nível nacional, através do Decreto Presidencial n° 11/2020 de 30 de março. Em função da evolução dos casos epidemiológicos, foi se atualizando a legislação (DECRETOS 30/2021 de 26 de maio; 42/2021 de 24 de junho; etc.) com vista a garantir o distanciamento físico entre as pessoas, e, assim se evitar a rápida propagação da corona vírus e uma situação calamitosa.

Esta medida para além de ter mudado a vida dos moçambicanos, restringindo as suas liberdades e direitos, agudizar as diferenças e as assimetrias sociais, afetou vários setores, sendo que, dentre eles destaca-se o da educação, cujos estabelecimentos de ensino foram encerrados em todo o território nacional. Á luz da situação acima mencionada, as escolas públicas e privadas em todos os níveis de ensino tiveram que se adaptar com vista a continuar a desempenhar o seu papel, respeitando as restrições

impostas pela Covid-19. Com efeito, uma das adaptações visíveis que a escola teve que observar foi a gestão da sala de aulas, pois, esta deslocou-se para as residências, gabinetes, ruas, jardins, viaturas, entre outros lugares, em forma de écran, tal como defende Macedo (2020) posto que, a sala de aula já não é mais física, ela pelo contrário é digital, está em forma de écran do computador, do telemóvel, do *tablet*.

A passagem de aulas presencias para virtuais não foi um processo premeditado e gradual, como sinal de desenvolvimento e reconhecimento das suas mais valias na didática do ensino ou como estratégia de motivação e de diferenciação pedagógica para os alunos (PALMEIRÃO, 2020), por essa via, verificam-se dificuldades de várias ordens no seio de estudantes e professores, incluindo as próprias instituições de ensino. Em Moçambique, ao nível dos estudantes, as aulas *on-line* aprofundaram as desigualdades e diferenças sócio económicas, as quais se caracterizam pela carência de recursos didáticos e pelo fraco domínio das TIC's. Em relação a manipulação das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) deve-se em parte ao fato de em Moçambique, ao nível do ensino primário e secundário, ser proibido o uso de telefone nas salas de aulas (MINED, 2012). Aliás, em algumas escolas é inclusive proibido o seu porte no recinto escolar. Se porventura o estudante levar o celular à escola, este é confiscado.

Segundo o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, o uso de telefone atrapalha os alunos e concorre para o fraco desempenho escolar dos mesmos. Não obstante a esta situação, há vozes que defendem que não se deveria necessariamente proibir o seu uso, mas sim regular, conforme postulam no seu estudo os autores Timbane, Axt e Evandro (2015) que o uso do celular no ambiente escolar moçambicano tem provocado reações bipolares, alguns considerando o celular como um aliado à aprendizagem dos alunos e outros achando que o celular atrapalha. Assim, devido a proibição do uso do telefone celular na escola, não se institui a cultura do uso das TIC's. Entretanto, atualmente, se exige que os estudantes as usem com mestria e de forma massiva, algo que foi por longo tempo visto como abominável e nocivo no meio escolar.

Paradoxalmente, o celular que outrora foi considerado como vilão, atualmente passou a ser mocinho (SEABRA, 2013, apud MIRANDA; OLIVEIRA e TELLES, 2020) um parceiro e bem precioso. As TIC's, atualmente, sem negociação tornaram-se em obrigação sem prerrogativas, mas tal como refere Palmeirão (2020) mesmo aceitando, rejeitando ou as combatendo, elas vão nos incomodar de forma involuntária (TIMBANE; AXT; EVANDRO, 2015). Entretanto, em Moçambique, de acordo com Timbane, Axt e

Evandro (2015), já houve vários programas tendentes a massificar o uso das TIC's, como são os casos de “Internet para as Escolas” (1998-2001), 2) “School Net Mozambique” (2002), “NEPAD e Schools Mz” (2003), “MoRENnet” (2006), 5) “One Laptop per Child” (2010) e “Plano Tecnológico da Educação” (2011). Todavia, os referidos programas, para além de ter pouco impacto, não são, amplamente conhecidos no meio académico ou escolar. Se tivessem tido o impacto desejável, teríamos atualmente diminuído parte dos problemas impostos pelas aulas *on-line* decorrentes da Covid-19.

Lamentavelmente, a maior parte dos estabelecimentos de ensino em Moçambique tem quase a mesma patologia: fraca ou ausência de infraestruturas equipadas e, mesmo nos casos em que há equipamento informático, não se assegura a sua manutenção. Não obstante, por conta da invasão de Covid-19, as instituições de ensino, em Moçambique, têm realizado várias atividades com vista a reduzir o fosso existente no ambiente escolar sobre o uso das TIC's.

Todavia, tais ações circunscrevem-se na capacitação de professores e no reforço do equipamento informático, incluindo a rede de *internet*, porém, excluindo do processo os estudantes e outro pessoal de apoio. A maior preocupação é investir e concentrar todos os esforços nos professores, transformando-os em uma classe privilegiada, imbuídos de conhecimentos tecnológicos para trabalhar com o estudante ou aluno que tem pouco domínio das TIC's, tornando-se mais uma vez em órfão e vítima da ausência de estratégias educativas inclusivas no contexto de ensino *on-line*.

Eis algumas respostas dos professores e estudantes que evidenciam fraco domínio das TIC's pelos estudantes:

Ex.1.”A questão do domínio das TICs refere-se também aos estudantes com os quais tenho que interagir. Muitos deles não dominam as plataformas digitais, pois não tiveram formação. Isto dificulta a interacção entre o docente e os estudantes e os estudantes entre eles” (Trecho de resposta do professor A do ensino superior).

Ex.2.”São várias as dificuldades, os estudantes assim como os professores precisam de um treinamento e ter as mínimas condições financeiras antes de começar a usufruir deste tipo de ensino, possuírem bens como computador, telefone, energia e outros materiais pertinentes” (Trecho de resposta do estudante A do ensino superior).

O fraco domínio das TIC's e a ausência de políticas e/ou estratégias educativas inclusivas ao nível dos estabelecimentos de ensino de modo a armar ou dotar os estudantes em conhecimentos técnicos de uso das TIC's no contexto das aulas *on-line* é

um dos fatores de desmotivação dos alunos, os quais pouco têm participado nas aulas *on-line*. Foi provavelmente em observância a estes elementos que o Decreto nº 50/2021, do Conselho de Ministros, adverte que o recurso às aulas não presenciais não deve prejudicar os alunos e estudantes que não possam aderir a esse formato, ficando salvaguardado que aquando da retoma, a lecionação dos conteúdos temáticos retrocederá à data da interrupção.

Esta posição do Conselho de Ministros é um claro reconhecimento de que nem todos os estudantes têm condições iguais para seguir a modalidade em voga. Aliás, é também um reconhecimento de que nem todas as instituições de ensino estão preparadas para seguirem as aulas *on-line*. A Covid-19 em Moçambique forçou igualmente a mexida do calendário escolar e académico, sendo que em algumas instituições foi reduzido em outras alargado. Ao nível dos ensinos primário e secundário houve a diminuição da carga horária, que se caracterizou pela redução do número de dias de contato entre o professor e o aluno, passando de cinco (5) para dois (2) dias por semana. Esta medida tem as suas implicações na vida dos estudantes, visto que exige maior envolvimento, esforço e dedicação dos alunos. Estes devem ser igualmente autônomos e autodidatas. Mas também implica maior envolvimento e investimento das famílias em recursos financeiros para a compra de material didático necessário para seguir as aulas fora das paredes da escola.

Entretanto, apesar das aulas *on-line* reduzirem as possibilidades de propagação da Covid-19, na medida em que se reduz o contato entre os alunos entre si e os professores, agrava as assimetrias sociais, uma vez que não são todas as famílias que estão em condições de atender os custos deste tipo de aula. As aulas virtuais para além de terem custos financeiros ao nível das famílias, elas têm implicações ao nível das relações humanas, pelo fato de reduzirem o contato e a solidariedade entre os estudantes, tornando as relações mais mecânicas, instrumentais e programadas, na medida em que, a sala de aula é mais que um local de transmissão de conhecimento, é um local de afetos, de partilha e de olhares que se cruzam e sorrisos que se trocam (SILVA, 2020).

2.Dificuldades enfrentadas no Processo de Ensino e Aprendizagem em tempos de Aulas remotas

As dificuldades apresentadas pelos professores e estudantes são de várias ordens, desde a questão das metodologias, ausência de material didático, questões psicológicas,

organizacionais e sociais. Grosso modo, os professores afirmaram ter dificuldades para trabalhar na modalidade virtual visto que os conteúdos atualmente administrados foram planejados para o ambiente presencial, pelo que não sabem que metodologias adotar para fazer face a este tipo de aula. Outras dificuldades referenciadas pelos professores são relativas à fraca manipulação das TIC's:

Ex.3: "Tenho tido várias dificuldades, porque as aulas foram planejadas para o ambiente presencial. E a maior parte dos docentes não tem domínio do uso da tecnologia, ou seja, apenas exploram 0,0% da capacidade instalada das máquinas (celular só apenas para falar serviços de SMS e o computador apenas para escrever e ver filmes), sem capacidade de explorar outras funcionalidades destes equipamentos, o que, por vezes, limita o brilho de alguns docentes na sua interação com os estudantes via on-line" (Trecho de resposta do professor B do ensino superior).

Ex.4: "Outras dificuldades são inerentes ao domínio das TIC's, embora tenha feito tanto para dominar, entretanto muitos recursos que as plataformas apresentam não tenho explorado devidamente por falta de conhecimento. Isto deve-se também à falta de formação na área. Os próprios estudantes não estão preparados para esta nova modalidade, alguns não têm domínio do uso das plataformas, outros não têm meios para aceder as aulas on-line" (Trecho de resposta do professor C do ensino superior).

Ex.5: "As dificuldades são de diversas ordens. Temos de organização do próprio processo de ensino. Mas também a nossa dificuldade está em obedecer às exigências institucionais sobre os horários e calendários acadêmicos presenciais num modelo de ensino remoto, onde o feedback do ensino e aprendizagem não é imediato" (Trecho de resposta do professor A do ensino superior).

Ex.6: "As dificuldades são várias desde as metodologias de ensino on-line, há que preparar os docentes para o efeito, como sabes deve haver diferença entre o ensino on-line e o ensino presencial, o que acontece fomos apanhados de surpresa, ninguém estava preparado, daí que praticamente continuamos a usar as mesmas modalidades do ensino presencial, mas no ensino on-line e não devia ser assim" (Trecho de resposta da professora D do ensino superior).

Como se pode depreender, são várias as dificuldades, a maior parte de professores que intervém na modalidade virtual não foi formado para trabalhar neste contexto. É tudo novo e lhes impõe vários desafios. É por esta razão que usam metodologias presenciais para aulas virtuais, ainda que as instituições de ensino invistam em capacitações e/ou formações de curta duração. Aliás, tais capacitações não visam munir os docentes em competências didático-pedagógicas no contexto da Covid-19, mas sim prepará-los para saber manipular as máquinas e as plataformas virtuais.

Assim, em face destas limitações entendemos que se deveria ampliar o debate ao nível nacional sobre as diretrizes e regulamentos próprios no concernente a lecionação virtual, uma vez que as instituições de ensino estão a trabalhar de forma isolada e sem nenhuma base de orientação. Mas também debater sobre as estratégias de capacitação e/ou formação de professores e estudantes em matérias de ensino *on-line*.

Outra dificuldade referenciada pelos professores é a forma como estão organizados os processos educativos. Estes, atualmente são administrados, pensados, elaborados com base nos métodos, critérios e princípios presenciais. A forma como os horários estão organizados, os modelos de avaliação e de controlo dos alunos e dos professores têm características de aulas de modalidade presencial. Por exemplo, os horários são marcadamente presencialistas, em que há uma sequência rigorosa das disciplinas com horários apertados e momentos de intervalo regulados. É um tipo de horário que não prevê a sua flexibilização, autonomia e liberdade do professor e do estudante. Por exemplo, pela falta de confiança destes atores, os gestores escolares exigem sempre evidências de que as aulas foram dadas.

Quanto às avaliações, estas deveriam ser adaptáveis e compatíveis ao momento, abandonando ao teste tradicional, visto que é colocado em causa pelas novas condições de pandemia, que sugerem outras formas de pensar o modo de classificar e certificar as aprendizagens (MACEDO, 2020). Outras dificuldades relatadas pelos professores estão relacionadas com a fraca qualidade dos serviços prestados pelas operadoras das telefonias móveis, aliada a baixa qualidade da internet e o congestionamento das linhas e cortes sucessivos de energia elétrica:

Ex.7: "Outro constrangimento não menos importante tem a ver com a qualidade dos serviços prestados pelas operadoras das telefonias, fraca qualidade da internet fornecida, congestionamento das linhas e cortes sucessivos de energia elétrica, interferindo deste modo, na qualidade da interação com os estudantes" (Trecho de resposta da professora D do ensino superior).

Ex.8: "Outra dificuldade tem a ver com os recursos financeiros e materiais. A instituição não dispõe de boa internet e isso obriga o professor a recorrer a meios próprios para comprar megabytes de modo a garantir as aulas on-line, porque se dependesse da Internet daqui não sei..." (Trecho de resposta da professora D do ensino superior).

Há vários elementos que vão na contramão do contexto das aulas on-line. As dificuldades não se restringem apenas ao nível dos estabelecimentos de ensino, mas estão também ligadas a serviços oferecidos pelos terceiros. Neste caso, os custos para

ter acesso à *internet* são elevadíssimos e além disto a sua qualidade é extremamente baixa. Outro aspeto também por fazer menção é o esforço empreendido pelos professores para assegurarem o decurso das aulas. Devido à falta de infraestruturas robustas e com capacidade para atender as demandas das aulas *on-line*, os professores são obrigados a investir os próprios recursos para terem acesso à *internet*. Nota que não há um subsídio específico para estes efeitos, é um investimento feito a partir do seu ordenado.

Outra dificuldade encarada pelos professores é de trabalhar com estudantes que não tenham dispositivo para acompanhar as aulas, e mesmo os que o têm, alguns deles residem em uma área que não há energia elétrica e outros ainda só acedem à plataforma para marcar presença:

Ex.9: “Mas, na verdade o Moçambique real não nos permite, devido a uma série de constrangimentos, há estudantes que não têm aparelho celular com essas funcionalidades, muito menos um computador, e a residir em áreas do país sem corrente elétrica.” (Trecho de resposta do professor A do ensino superior).

Ex.10: “Estudantes menos honestos podem até aceder a plataforma por uma questão de apenas marcar presença e fica a fazer outras coisas que não tenha nada a ver com a aulas a serem lecionando.” (Trecho de resposta do professor E do ensino superior).

Por seu turno, os estudantes disseram, também ter dificuldades de várias ordens para acompanharem as aulas, tais como custos elevados de acesso à *internet*, aliada à fraca qualidade dela. Outras dificuldades são inerentes a ausência de dispositivos compatíveis com as necessidades assim como a falta de ambientes familiares confortáveis ou favoráveis para terem aulas *on-line*.

Ex.11: “As dificuldades enfrentadas no PEA têm sido o dilema da qualidade do sinal da internet, por vezes oscila sendo difícil a conexão. Outra dificuldade é a qualidade ou tipo de dispositivo que usamos” (Trecho de resposta do estudante C do ensino superior);

Ex.12: “Se tiver o telefone em dia, é a própria internet que tem tido oscilação, fazendo com que se perca uma parte de aula, mas também associado à falta de conhecimentos da utilização de TIC's” (Trecho de resposta do estudante B do ensino superior);

Ex. 13: “Em casa tenho tido dificuldades de concentração associada à problemas familiares e ausência de apoio técnico. Há também barulho de televisor que tem me atrapalhado” (Trecho de resposta de um dos estudantes do ensino superior).

Repara-se que, há vários obstáculos que inibem o acompanhamento de aulas *on-line* por parte dos alunos. Destes problemas, os mais salientes são os relativos a ausência

de condições socioeconômicas para atender as aulas, alguns por pertencerem às famílias desfavorecidas economicamente (MIRANDA, OLIVEIRA; TELLES, 2020; DE ATAÍDE ; MELO, 2020), outros por possuírem dispositivos inadequados à demanda das aulas virtuais, pelo que este tipo de aula só favorece as famílias que estão pedagogicamente apetrechadas (MACEDO, 2020) de tal forma que potencializa as vulnerabilidades e diferenças para os alunos com condições socioeconômicas mais frágeis (SILVA, 2020). Consequentemente, os estudantes que atendem as aulas virtuais não têm as mesmas oportunidades (MACEDO, 2020).

Outro constrangimento evidenciado pelos estudantes aquando dessas aulas é a falta de espaços familiares confortáveis que lhes permitam receber as aulas adequadamente. Contrariamente, o que se assiste é a invasão do espaço íntimo da família (COSTA, 2020) e da sua privacidade. Estas situações diminuem a concentração dos estudantes, ferindo assim a qualidade das aulas. Para além disso, os estudantes são obrigados a desempenhar dois papéis em simultâneo, ora como estudantes ou como filhos, fato que culmina na junção de papéis em situações antes distintas (IDEM, 2020), o que perturba o processo educativo.



3.Estratégias usadas para assegurar a qualidade de ensino no contexto de aulas on-line

De acordo com os dados deste trabalho são vários os empecilhos que dificultam o decurso das aulas virtuais. Não obstante, as dificuldades descritas ao longo do texto, os professores e alunos têm se reinventado no seu quotidiano face à demanda das aulas *on-line*, adotando para o efeito, várias estratégias. Assim, alguns professores afirmaram que faziam a auto formação para superar as suas próprias dificuldades de manipulação das TIC's. Para além disso, dedicavam-se na assistência dos estudantes que se mostravam ter limitações na manipulação das tecnologias. Aliado a isso, selecionavam as plataformas que fossem mais acessíveis e práticas para os estudantes. Eis algumas respostas:

Ex.14: “Para conseguir trabalhar no sistema de aulas on-line, faço treinamento individual de modo a superar as dificuldades em relação ao uso das plataformas, escolhendo, sobretudo, aquelas mais fáceis de usar para mim e para os alunos sem limitar o tempo de interação e nem o nº dos usuários” (Trecho de resposta do professor A do ensino superior).

Ex.15: “Primeiro, tento identificar as plataformas que acho que são do domínio dos estudantes, pelo menos para a maioria. Segundo dou suporte aos estudantes com dificuldades de domínio das plataformas. Terceiro, identifico uma plataforma acessível para todos os estudantes. Quarto, dar maior responsabilidade aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem incentivando a investigação” (Trecho de resposta da professora B do ensino superior).

Ex.16: Gostei dessa pergunta, como disse antes, a falta de preparação em metodologias de ensino on-line é um problema sério, não sei exatamente que estratégias devia usar neste contexto de ensino, mas recorro a exposição dialogada, interação com os estudantes, trabalhos individuais (resumos de texto), debates orientados (Trecho de resposta de uma das professoras do ensino superior).

Destas respostas são várias as ilações por reter. Uma delas é que os professores para além de se concentrar nos conteúdos, eles também se dedicam na instrução dos seus estudantes no uso das TIC's. Este esforço visa a criação de condições razoáveis para a administração dos conteúdos.

Outro ponto importante nas falas acima expostos é que parte dos professores inquiridos não tem ciência de metodologias adequadas para o contexto das aulas virtuais. Eles usam as mesmas metodologias que usavam em aulas presenciais. Esta situação está presente nos planos analíticos elaborados pelos professores. No âmbito desta pesquisa, consultou-se alguns planos analíticos produzidos no contexto das aulas virtuais e notou-se que na seção da metodologia, as estratégias de ensino previstas são iguais às usadas em aulas presenciais. Esta situação indicia a necessidade de uma capacitação sobre as metodologias de ensino no contexto das aulas *on-line*, pelo que não basta oferecer capacitações aos professores sobre o TIC's, mas precisa ir mais além, concentrando-se nos aspectos ligados à planificação dos conteúdos.

4.Desafios que se impõem no contexto de aulas *on-line*

Em função dos dados desta pesquisa são vários os desafios que se colocam no sistema educativo moçambicano. A situação pandêmica de Covid-19 tem implicações no fazer docente, mas também na organização institucional, visto que exige a adoção de um novo paradigma de organização escolar, ressignificação e reinvenção das práticas educativas. Assim, quer os professores quer os alunos e outros atores envolvidos, todos devem participar ativamente na “reconstrução do sistema educativo” e na adoção de novas formas de fazer o ensino, de modo a construir uma nova narrativa educativa.

Os professores precisam ser mais prazerosos (MAZULA, 2018), criativos, cordiais, relevantes e mais comunicativos no seu exercício docente. Aliás, os professores precisam

ser mais pacientes para não frustrarem o esforço empreendido pelos estudantes, os quais, a partir do nada, se reinventam e sacrificam-se com vista a atender os anseios e expectativas dos seus professores. A autoridade e arrogância, que caracterizaram alguns docentes, devem ser deliberadamente descartadas no contexto atual. Neste momento pandêmico exige-se dos professores uma rápida adaptação às TIC's (MACEDO, 2020) e desenvolver estratégias ajustadas à situação real e concreta dos seus estudantes. Para o efeito, as escolas e os professores devem dialogar e acompanhar permanente e continuamente os seus parceiros (alunos), de modo a atender pontualmente as suas dificuldades.

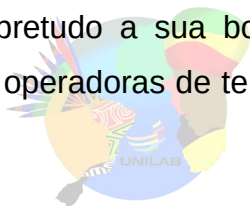
Os estabelecimentos de ensino, juntamente com os professores precisam de repensar nos conteúdos passíveis de serem administrados na modalidade de aulas *on-line*, visto que neste momento pandêmico pode ser difícil administrar todos os conteúdos planificados em circunstâncias de aulas presenciais. Tal planificação deve ter em consideração as diferenças dos alunos, sob ponto de vista de posse.

Os horários das aulas *on-line* devem ser elaborados para atender especificamente a este tipo de atividade didática, pois não é ideal que um estudante fique cerca de seis (6) horas consecutivas sentado em frente de um écran para atender várias disciplinas. Uma aula virtual pode ser antecedida por um contato individualizado do professor com o seu estudante, com questões orientadoras de reflexão, que pode consistir na leitura e resumo antecipados e uma posterior avaliação pelo professor, para permitir que no momento de aula *on-line* não se leve tanto tempo, para evitar aborrecimento e desgaste por parte dos estudantes. Mas também a duração da aula poupa os escassos recursos dos atores envolvidos, tal como vimos ao longo do texto, os dados móveis usados são normalmente do investimento do professor e estudante.

Os estabelecimentos de ensino devem ter pedagogos à altura das necessidades atuais que dentre várias questões, devem ser capazes de municiar os seus gestores sobre as estratégias adequadas que possam assegurar e manter a qualidade de ensino desejável, neste momento pandêmico. São os pedagogos que devem aconselhar sobre as metodologias de ensino mais atraentes e eficazes, o tipo ou modelo até mesmo as estratégias de avaliação mais aconselhadas em aulas *on-line*. Na mesma ordem de ideias, precisa-se investir em psicólogos que possam ajudar na gestão de *stress*, ansiedade, desespero e aflição dos estudantes e professores decorrentes de várias impossibilidades impostas pela Covid-19.

Todavia, para uma eficaz adaptação do setor de educação ao contexto atual de aulas *on-line*, impostas pela Covid-19, precisa de parceria e/ou intervenção do sector empresarial. Este é o momento certo para o privado agir, mostrando a sua relevância social no setor de educação. O privado deve ajudar os estabelecimentos de ensino a ultrapassar as dificuldades com as quais se debatem. Aliás, para sobrevivência do privado sob ponto de vista de recursos humanos depende grandemente do produto final produzido nas instituições de ensino. Pelo que, se não investir nos referidos estabelecimentos, este está garantidamente condenado ao fracasso num futuro breve, visto que não poderá ter recursos humanos de e com qualidade.

A intervenção do privado pode decorrer de várias formas, com particular destaque para o investimento em material informático, capacitação de professores e alunos no uso das TIC's e aplicação de uma taxa bonificada na compra de *megabytes*, para os casos em que for aplicável. No que concerne aos estudantes, em tempos de aulas *on-line* exige-se muita autonomia, independência, autodidatismo, paciência e persistência. O estudo também entende que outro grande desafio no contexto moçambicano é a criação de políticas de acesso à internet, sobretudo a sua bonificação, optando por parcerias e assinatura de memorandos com as operadoras de telefonias móveis de modo a abranger os mais necessitados.



Considerações finais

O trabalho intitulado processo de ensino e aprendizagem nos momentos da pandemia de Covid-19 em Maputo: Dificuldades, Experiências, Ensinamentos e Desafios, nos anos 2020 e 2021, tinha como objetivo refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem em momentos da pandemia de Covid-19 que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: i. descrever a situação de Covid-19, aulas *on-line* e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) em Moçambique; ii. Mapear as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem em tempos de aulas remotas; iii. Descrever as estratégias usadas para assegurar a qualidade de ensino no contexto de aulas *on-line*; iv. Apresentar os desafios que se impõem no contexto de aulas *on-line*.

Para o alcance dos objetivos do estudo recolheu-se opiniões, sentimentos e experiências dos professores e estudantes sobre as suas dificuldades, experiências, ensinamentos e, sobretudo os desafios que se impõem, através de inquérito por questionário, o qual foi enviado por *e-mail* e *whatsaap*.

No contexto da Covid-19, as dificuldades enfrentadas nos processos educativos relativas às aulas *on-line*, ao acesso à internet e a fraca qualidade da rede elétrica são típicas e próprias do momento e do país. Entretanto, as aulas *on-line*, decorrentes do encerramento das escolas acarretam custos para todos os seus sujeitos envolvidos, em particular para os alunos e os professores, todavia, os seus prejuízos e consequências são mais severos para as camadas desfavorecidas, uma vez que aprofundaram as desigualdades, assimetrias e diferenças sócio econômicas que se caracterizam pela carência de recursos didáticos compatíveis ao tipo de aula.

A Covid-19 obrigou a alteração da rotina e cultura das instituições de ensino, incluindo a dos professores e alunos. Deste modo, as certezas nos processos educativos estão em declínio e todas as estruturas estão se deslocando e abalando todos os quadros de referência dos processos educativos (HALL, 2006), pelo que ter-se-á que se construir novas identidades e práticas educativas para fazer face ao hoje, amanhã e o depois, visto que os tempos jamais serão iguais ao antes.

No entanto, é visível o esforço que os estabelecimentos de ensino empreendem de modo a se adaptarem ao contexto atual. Alguns investem na aquisição de material informático bem como na instrução dos professores para a manipulação das TIC's, embora quase que todos os estabelecimentos excluam os estudantes e outro pessoal de apoio nestes processos de capacitação. Este fato, justifica-se pela ausência de políticas e/ou estratégias educativas inclusivas ao nível dos estabelecimentos de ensino.

Outra conclusão deste trabalho é que em face das circunstâncias atuais, entende-se que se deve repensar nos indicadores de qualidade de ensino bem como a redefinição dos objetivos educativos e das estratégias de avaliação, as quais devem responder à situação específica em que ocorrem as aulas. Não valha a pena continuar-se a pensar na avaliação tradicional com os mesmos objetivos de aulas presenciais. Não obstante, as aulas *on-line* no entender desta pesquisa trouxeram uma revolução forçada sob ponto de vista didático-pedagógico, no que se refere ao ensino centrado no estudante, na medida em que com a dinâmica atual das aulas virtuais, há uma efetiva aprendizagem centrada no estudante, tendo este se tornado em um ator participativo e relevante nos processos.

Por fim, o estudo sugere a ampliação do debate ao nível nacional sobre as diretrizes e regulamentos próprios no concernente a lecionação virtual, uma vez que as instituições de ensino estão a trabalhar de forma isolada e sem nenhuma base de orientação. Os estabelecimentos de ensino devem ter pedagogos à altura das

necessidades atuais que dentre várias questões, devem ser capazes de municiar os seus gestores sobre as estratégias adequadas que possam assegurar e manter a qualidade de ensino desejável.

Referências

ALAIZ, Vitor. Impactos: metamorfoses, desigualdades e...expectativas. In: ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 136-139.

BOLETIM DA REPÚBLICA. República De Moçambique. Decreto nº 50/2021 de 16 de julho que revê as medidas para a contenção da propagação da pandemia da COVID-19, 2021.

BOLETIM DA REPÚBLICA. República De Moçambique. Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de março que declara o Estado de emergência por razoes de calamidade pública, em todo o território nacional, 2021.

CABRAL, Ilídia. O ensino e a aprendizagem em tempos de COVID-19 à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas. In: ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 67-75.

CARVALHO, Marisa. Acesso, equidade e aprendizagem: Desafios em tempos de Covid 19. ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 119-122.

COSTA, Irene Cortesão. O espaço e o tempo educativos e os desafios em tempo de COVID 19. In: ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 76-78.

DE ATAÍDE e MELO, Ana Luísa. Ser professora em tempo de pandemia - (Covid – 19). In: Alves, José; Cabral, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020, p. 18-23.

MACEDO, Anabela Valério. Ensino e aprendizagem da matemática em tempos de COVID19 - um simples exemplo - “A educação na (re) construção de um futuro melhor”.

In: Alves, José; Cabral, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 28-33.

MACHADO, Jorge; SILVA, Jorge do Nascimento; MOTA, Paula; GONÇALVES, Rogério; RODRIGUES, Sandra Lídia; MENDES, Sofia. Fechou se uma porta, abriram as janelas de p@r em p@r. In: ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020, p. 89-92.

MINED. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Moçambique: Ministério da Educação - Aprovado pelo Conselho de Ministros 12 de Jun. 2012, 2012. Disponível em: <http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=4>. Acesso em: 27 julho. 2021.

MIRANDA, Kacia Kyssy; LIMA, Alzenir da Silva; DE OLIVEIRA, Valeska e Telles Cinthia. Aulas Remotas Em Tempo De Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos. *Educação como (re) Existência: Mudanças, Conscientização e Conhecimentos*. VII Congresso Nacional de Educação. 2020.

PALMEIRÃO, Cristina. Digitais por obrigação. Alves, José & Cabral, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 55-59.

PASINI, Carlos Giovani; CARVALHO, Élvio; ALEMIDA, Lucy Hellen. *A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações*. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Sócio econômico da Covid-19, FAPERGS, 2020.

SILVA, Letícia. A sala de aula: um lugar sem lugar definido. In: ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. p. 99-101.

SILVA, Lília. Certezas que o vírus não abalou. In: ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020, p. 106-109.

SOUSA, Anabela. A urgência da escola num ecrã e a aproximação ao essencial em educação. É possível percorrer este caminho? ALVES, José; CABRAL, Ilídia (Org.).

Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020, p. 34-37.

SOUSA, Fernando Paulo. Educar em Qualquer Lugar. Alves, José & Cabral, Ilídia (Org.). *Ensinar e Aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020, p. 60-63.

TIMBANE, Sansão; AXT, Margarete; EVANDRO, Álvaro. *O Celular na Escola: Vilão ou aliado?* Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE, 2015.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022



Para citar este texto (ABNT): COSSA, José. Processo de ensino e aprendizagem durante a vigência da pandemia de Covid-19 em Moçambique-Maputo: Dificuldades, experiências, Ensinaamentos e Desafios – 2020 e 2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.172-189, 2022.

Para citar este texto (APA): Cossa, José. (2022). Processo de Ensino e Aprendizagem durante a vigência da Pandemia de Covid-19 em Moçambique-Maputo: Dificuldades, experiências, Ensinaamentos e Desafios – 2020 e 2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 172-189.

O contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no Ensino Superior: Estudo de caso da Universidade Púnguè e Instituto Superior Politécnico de Manica em Moçambique

José Luís Dias*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6562-5904>

Adérito Barbosa**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0714-5486>

Resumo: O presente estudo visa a analisar o contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no ensino superior na Universidade Púnguè e no Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique. Trata-se de estudo de caso com a abordagem qualitativa, realizado no período de 2021 a 2022. A recolha de dados foi alicerçada pelo inquérito por entrevista e por questionário e análise documental. A interpretação dos dados recolhidos baseou-se no método de análise de conteúdo. À luz da análise feita, atestou-se que a supervisão pedagógica nas duas instituições apresenta lacunas na materialização, dada a sua periodicidade que varia de uma a duas vezes por ano, que decorre por meio da assistência de aulas aos pares, avaliação de desempenho e análise de documentos. Notou-se que, nas duas instituições em estudo, não existe um modelo institucionalizado para a supervisão, sendo que cada departamento ou direcção de um determinado curso, possui um modelo que se difere dos outros. Assim, só há sucesso no processo de supervisão se existir colaboração entre o supervisor e o professor, onde a auto-reflexão é o elemento que permite ao professor e supervisor aprender um com o outro ao longo do processo.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Prática Docente; Ensino Superior.

The contribution of pedagogical supervision to the teaching practice of teachers in Higher Education: Case study of Púnguè University and Instituto Superior Politécnico of Manica in Mozambique, 2021 -2022

Abstract: This study aims to analyze the contribution of pedagogical supervision to the teaching practice of teachers in higher education at the Púnguè University and the Instituto Superior Politécnico of Manica in Mozambique. This is a case study with a qualitative approach, carried out from 2021 to 2022. Data collection was based on the survey by interview and questionnaire and documentary analysis. The interpretation of the collected data was based on the method of content analysis. In light of the analysis carried out, it was attested that the pedagogical supervision in the two institutions presents gaps in materialization, given its frequency that varies from once to twice a year, which takes place through the assistance of peer classes, performance evaluation and document Analysis. It was noted that, in the two institutions under study, there is no institutionalized model for supervision, and each department or direction of a given course has a model that differs from the others. Thus, there is only success in the supervision process if there is collaboration between the supervisor and the teacher, where self-reflection is the element that allows the teacher and supervisor to learn from each other throughout the process.

* Doutorando em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, Nampula; Docente do Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM) – Divisão de Economia, Gestão e Turismo, Distrito de Vanduzi – Posto Administrativo de Chiremera – Moçambique, E-mail: dias.jose34@gmail.com

** Orientador; docente e coordenador do curso de Doutoramento em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, Nampula, E-mail: aaderitus@ucm.ac.mz

Keywords: Pedagogical Supervision; Teaching Practice; Higher Education.

Rubetso rekutarisirwa kemaitiro yekudzidzisa mudzidzo wepamusoro: nyaya yekudzidza ye Universidade Púnguè ne Instituto Superior Politécnico ye Manica kuMoçambique, 2021 -2022

Cigwagwa (cimanyika): Cidzidzo ici cine cinangwa cekuongorora rubetso rekutarisirwaha kemaitiro yekudzidzisa mudzidzo wepamusoro: nyaya yekudzidza ye Universidade Púnguè ne Instituto Superior Politécnico ye Manica kuMoçambique. Ici cidzidzo cenyaya cine maitiro emhando, akaitwa kubva muna 2021 kusvika 2022. Kuunganidzwa kwemasoko kwakaizwa paongororo nekubvundzisa uye mibvundzo ne kuongororwa kwemagwaro. Kududzirwa kwe masoko akaunganidzwa kwakayizwa ne mutoo wekuongorora masoko akanyorwa. Maererano ne kuongororwa kwakaizwa, zvakapupurirwa kuti kutariswa kwedzidziso mumasangano mayiri aya kunopasa kukanganisa mukugadzirwa kwemabasa yekufundisa, ngenyaya ye nguwa yayo inosiyana kubva kamwe kusvika kayiri pagore iyo inoitika kuburikidza cherechedza ye fundiso, kuongororwa kwekuita uye kuongororwa kwemagwaro. Zvakacherechedzwa kuti, mumasangano mayiri ari kudzidzwa, hapana mushobo wakagadzwa wekutarisirwaha kemaitiro yekudzidzisa, kuyita kuti cikwata cimwe na cimwe ciwoneke ne mushobo inosiyanisana. Nokudaro, pane kubudirira cete muurongwa wekutarisira kukaoneka kubatana pakati pemutariri nemufundisi, uko kuzvitarisira ndico ciro cinotendera kuti mufundisi nemutariri afunde kubva kune umwe neumwe mukati mekuita.

Masoko ekutsigira: Kutarisirwa kemaitiro yekudzidzisa; mabasa emufundisi; mudzidzo wepamusoro.

Introdução

Nos dias que correm, notam-se constantes mudanças e desafios no seio da comunidade acadêmica com enfoque aos professores. Neste sentido, verifica-se que o ensino, a pesquisa e a extensão, constituem elementos que determinam a prática docente; logo, precisam passar por um processo de supervisão. Nesta perspectiva, Vieira e Moreira (2011, p.11) sustentam que “[...] a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua acção”. A necessidade de existir uma prática de supervisão na atividade docente é abordada por Bizarro e Moreira (2010) ao referirem que a formação de professores impõe de total direito, uma atividade de supervisão que, em atitude colaborativa dos distintos atores envolvidos, leva ao desenvolvimento de proficiências profissionais e humanas de relevo, à compreensão da educação como objeto de pesquisa e de ação e à inovação da educação.

Tem-se falado e enfatizado com muita serenidade as funções da inspeção da educação que não se pode confundir com a supervisão pedagógica, pois a mesma se difere quanto ao modo de atuação, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares; mas é com a atividade inspetiva que as interferências têm sido mais frequentes (GASPAR et al., 2019). É com base nestes pressupostos que observamos que

a supervisão da prática docente deve ser um processo planificado, sistêmico e sistemático com uma discussão colaborativa participativa e de desenvolvimento profissional. A supervisão enquadra-se, assim, numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar.

No contexto educativo, prevalecem situações em que a qualidade do processo de supervisão ao que estamos chamados a fazer não acontece. É neste âmbito que a supervisão para a prática docente tem um papel primordial nos resultados que espera o governo em geral e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em particular, para tal, este ato não tem sido praticado por muitas vezes, mas sim com um caráter inspetivo. Daí que se levanta a seguinte questão de partida: como é que a supervisão pedagógica contribui para a prática docente no ensino superior? Neste sentido, constituem aos objetivos específicos do estudo, demonstrar a relevância da supervisão sistemática; identificar o estado atual da supervisão para a prática docente no ensino superior e verificar os mecanismos da supervisão como apoio à prática docente no ensino superior.

Em questões organizacionais, o trabalho apresenta cinco partes. A primeira é referente à introdução, na qual apresentamos a problematização e os objetivos de estudo. A segunda é reservada para o embasamento teórico, onde constam três tópicos que versam sobre a supervisão pedagógica. A terceira descreve as metodologias que guiaram o estudo. A quarta é referente à apresentação, análise e discussão dos resultados. A quinta é a conclusão.

1. Supervisão pedagógica: definições e finalidades

Para Alarcão et al. (1996, p.92), a supervisão de professores é concebida como “[...] o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para Alarcão e Canha (2013), o objetivo da supervisão pedagógica é o crescimento profissional do professor. Assim, situa-se no círculo da orientação de uma ação profissional, razão pela qual recebe a designação de orientação da prática pedagógica. Dando seguimento aos objetivos da supervisão pedagógica, Przybylski (1976, p.11) defende que:

[...] a supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades

educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem.

Tendo em vista as abordagens dos autores anteriormente referenciados, compreende-se que a supervisão se foca no acompanhamento das atividades do professor ao longo da sua prática, desde as atividades de planificação e as desenvolvidas na sala de aulas (lecionação). Para Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 52), a supervisão pedagógica é uma das dimensões profissionais do professor e integra três áreas possíveis de desempenho funcional: “[...] institucional (relacionada com a direção administrativa da escola); instrucional (com uma base triangular); o currículo (como plano de estudos ou conteúdo), a aprendizagem e a avaliação; avaliativa (numa perspectiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores)”.

2.Supervisão para a prática docente no ensino superior

Na perspectiva de Alarcão et al. (2000), a supervisão tem sido tradicionalmente circunscrita à componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores, organizada pelas instituições de ensino superior, e tem como objetivo final a sua orientação, avaliação e certificação profissional. Neste contexto, o objetivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes (ALARCÃO, 2001 Apud ALARCÃO et al., 2000).

Em *Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no Ensino Superior*, Melo e Alves (2012, p.125) defendem que “[...] os professores do ensino universitário advêm de áreas diversas do conhecimento e ingressam no Ensino Superior por motivos vários”. Grande parte ingressa neste subsistema na sequência da sua prestação de qualidade (diríamos excelência) como aluno.

Neste caso, a transição académica operou-se através de uma mudança de estatuto e de papel: de alunos passam a professores, numa (quase) naturalidade de percurso. Assim, “[...] encontram-se como professores, não havendo lugar a nenhuma formação inicial para esta função e elegendo os seus mestres como referências maiores que procuram imitar.” (MELO; ALVES, 2012, p.129). Portanto, em qualquer um dos casos, não se coloca a questão de estarem ou não capacitados para ensinar. Nesta senda, aponta-se que os mesmos docentes:

Preparados cientificamente na especialidade, desconhecem, contudo, frequentemente, os procedimentos relativos aos processos pedagógicos envolvidos na lecionação (por exemplo, atividades de planificação, avaliação, metodologia didática) e aos processos de ensino e aprendizagem (importância da relação pedagógica, teorias de aprendizagem, modelos funcionais de ensino...). Integrados em Unidades Orgânicas, recebem e/ou criam o programa da Unidade Curricular que irão lecionar e os procedimentos seguintes são, em regra, realizados de um modo isolado e individualmente, no desconhecimento de procedimentos didático-pedagógicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; COSTA, 2002; RIBEIRO, 2005 apud MELO; ALVES, 2012, p. 130).

Atendendo a este dilema que existe no ensino superior, os autores referidos anteriormente explicam que a experiência de ensino que conhecem é a sua própria como alunos e, nessa perspectiva, retêm a memória dos professores que consideraram “bons” e aos quais sentem vontade de se assemelhar (MELO; ALVES, 2012). Nesta perspectiva, “[...] os professores do Ensino Superior são também investigadores e valorizam diferentemente estas duas dimensões da sua profissão e atividade” (PÉREZ GOMES, 1999 apud MELO; ALVES, 2012, p. 130). Neste sentido, chamam atenção que ensinar e investigar são atividades muito diferentes na sua prática, envolvendo lógicas de ação muito diferenciadas, o que permite compreender que ser bom investigador não é correlato de se ser bom professor.

Paralelamente, “[...] é frequente a ideia de que um perito numa dada área científica será naturalmente capaz de a ensinar e fazer aprender sem preparação específica, havendo mesmo a noção de que não será muito importante uma preparação pedagógica para ensinar no Ensino Superior.” (ZABALZA, 2004 apud MELO; ALVES, 2012, p.130). A docência no Ensino Superior deverá caracterizar-se pela existência equilibrada de competências científicas e pedagógicas. Deste modo:

As instituições de Ensino Superior têm vindo a dedicar uma maior e particular atenção à formação pedagógica dos seus docentes. Os professores terão que estar capazes de responder com eficiência às solicitações das situações educativas que encontram, o que será tanto mais eficaz quanto mais capacitados estiverem sob o ponto de vista da preparação pedagógica (GARCIA, 1998; ZABALZA, 2003 e 2004 apud MELO; ALVES, 2012, p. 131).

À luz do disposto acima, Alarcão et al. (2000, p.19) esclarecem que as competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projetos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à

avaliação e a monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola.

3.A supervisão para a melhoria das aprendizagens

Segundo Perrenoud et al. (2002, p.61) “[...] em todo o mundo, os sistemas escolares estão engajados em uma mudança de perspectivas que os conduz a substituir os modelos tradicionais de gestão, autoritários e centralizadores, por outros modelos, mais participativos”. Neste contexto, “[...] os métodos com os quais os supervisores trabalham no sentido da mudança e melhoramento da instrução determinam largamente o grau de receptividade e resposta às exigências de rigor por parte dos professores.” (GRIMMETT; ROSTAD; FORD, 1992 apud FORMOSINHO, 2002, p.24).

Nesta percepção, a supervisão pedagógica pode globalmente ser, também, entendida como “[...] teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno.” (VIEIRA, 1993, 2006 apud GASPAR; SEABRA; NEVES, 2012, p. 32).

A supervisão torna-se um instrumento indispensável, visto que é através dela que são identificadas as lacunas em relação aos conhecimentos que, posteriormente devem passar por readequações. Em questões da responsabilidade da supervisão pedagógica numa instituição de ensino, Perrenoud et al. (2002, p.62) sustentam que:

Um estabelecimento escolar seria composto, em termos ideais, por um conjunto organizado de profissionais que assumiriam coletivamente uma tripla responsabilidade: a) desenvolver os melhores dispositivos de ensino-aprendizagem para ajudar os alunos a atingir os objetivos fixados para o final de seu ciclo de estudos; b) identificar continuamente as mudanças estruturais e pedagógicas necessárias para integrar as novas metodologias; c) instaurar um clima e um método de trabalho e de formação que permitam explorar e desenvolver de maneira óptima as competências individuais e coletivas existentes.

Para os autores anteriormente referenciados, as reformas atuais confrontam os professores com dois desafios: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigado a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

4.Procedimentos metodológicos

O nosso estudo assenta-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, que não se dissocia do estudo qualitativo, o qual constitui a abordagem desta pesquisa. Neste contexto, “[...] os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação.” (DENZIN; LINCOLN, 2003 apud AMADO, 2017, p. 42). Para Amado (2017), a formulação deste paradigma vai na vertente de explorar as interpretações, os sentidos da ação, os sentimentos dos sujeitos e não as variáveis (causas) que possam estar na base de seus comportamentos e atitudes.

A coleta de dados foi realizada por meio do inquérito por entrevista e por questionário e análise documental. A entrevista semi-estruturada foi destinada aos Diretores (faculdades, divisões, área pedagógica ou científica), sendo 3 da Universidade e 4 do Instituto Superior Politécnico. A escolha destes sujeitos justifica-se pelo fato de serem os que têm acompanhado o processo de supervisão interna, oferecendo, neste caso, uma grande vantagem na obtenção dos dados, por possuírem muita experiência sobre o assunto. O inquérito por questionário foi aplicado a 32 docentes da Universidade e 36 do Instituto Superior Politécnico, atendendo e considerando que esta entidade está diretamente envolvida no processo de supervisão, sendo os sujeitos supervisionados, possuindo, deste modo, conhecimentos e experiência em relação à supervisão pedagógica.

Na análise documental exploramos os seguintes documentos: Guia de Monitoria de Implementação do Currículo, Supervisão Pedagógica e Científica; Plano de Assistência de Aulas Aos Pares; Calendário de Avaliação de Docentes Pelo Par e Organograma. A análise dos dados foi baseada no método de análise de conteúdo, sendo um método muito utilizado na interpretação de dados nas Ciências Humanas e Sociais. Como sugerem Ludke e André (1986, p.45), “[...] analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Em primeiro lugar, fizemos a organização de todo o material, dividindo-o em partes (unidades de análise), relacionando e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo instante, essas tendências e padrões foram reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ao longo da apresentação dos resultados, os quais serão abaixo

analisados, dos participantes do inquérito por entrevista, por questões éticas, codificamos os nomes dos entrevistados.

5. Apresentação, análise e discussão de resultados

Os resultados desta investigação são apresentados em três categorias de análise, a saber: (i) relevância da supervisão sistemática para a prática docente; (ii) estado atual da supervisão para a prática docente no ensino superior e (iii) mecanismos da supervisão como apoio da prática docente.

5.1. Relevância da supervisão sistemática para a prática docente

Para compreender a respeito da supervisão pedagógica, recorreu-se à primeira questão que dava conta do conceito de supervisão. De acordo com os resultados do inquérito por entrevista, a supervisão foi concebida como: ‘um processo de monitoria e acompanhamento dos docentes, em relação ao uso de metodologias e cumprimento de currículos e planos’ (DDA e DGAPC); ‘a monitoria da lecionação das aulas’ (DADEGT); ‘um caminho para a melhoria’ (DFE); uma assistência ao professor (DFCET).

Conforme as concepções acima, o supervisor busca avaliar vários aspectos da aula, que incluem a planificação e a lecionação, olhando para o uso de metodologias adequadas para a monitoria da aula, a gestão do tempo e dos recursos, entre outros que garantem êxito no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Alarcão et al. (1996, p.93) compreendem que “[...] o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”. Neste contexto, Przybylski (1976, p.47) desenvolve a ideia de que “[...] não se compreende mais, nos dias de hoje, que um professor desenvolva as suas atividades de maneira isolada, ensinando ‘aquilo que lhe der na cabeça’, desconhecendo o que fazem os demais professores”.

É notório que, sem o acompanhamento que os sujeitos da entrevista citaram, não há alcance dos objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, nem o desenvolvimento profissional, como preconiza a Ficha de Avaliação pelo Par, na análise documental, “[...] o *peer assessment* oferece uma oportunidade para o desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ambiente de ensino e aprendizagem.” (ISPM, s/d., p.1). Neste contexto, toda a avaliação feita pelos supervisores escolares tem a finalidade de garantir que o professor se desenvolva, não só

como um profissional, mas também, como um ser humano. Przybylski (1976, p.15) sustenta que “[...] a supervisão constitui um trabalho de grupo e procura estimular os professores a utilizarem toda sua potencialidade”. Ao longo desta categoria, buscamos, ainda, compreender o contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no ensino superior e foi-nos informado, no inquérito por entrevista, que:

ajuda o docente a limar as lacunas que advém do processo de ensino (...) não um meio de espiar para identificar fraquezas (DDA); ajuda o docente no exercício da sua profissão, ajudar como dar aulas, como poderia dar aulas, como usa os meios áudio-visuais à disposição (...) discutindo sobre o que não está sendo usado e como é que poderia ser usado para poder inteirar o processo de ensino (DADEGT).

É o que acabamos de observar na análise documental, por meio da Ficha de Avaliação pelos Pares, que a supervisão pedagógica busca oferecer uma oportunidade para o desenvolvimento profissional, condicionado pela identificação das dificuldades que monitoradas e sanadas, contribui para a melhoria da qualidade do ambiente de ensino e de aprendizagem. Na concepção de Lück (2005, p.20), a supervisão pedagógica visa a melhoria: “[...] dos materiais de instrução; dos métodos, técnicas e procedimentos do ensino; dos programas curriculares; do processo de avaliação dos alunos; da descrição de objetivos educacionais; do processo de recuperação dos alunos; do desempenho do professor; outros”.

Há, portanto, um aspecto importante observado no inquérito por entrevista, referente à produção de relatórios, como atesta a transcrição: *depois de nós fazermos a supervisão, com certeza nós temos que produzir relatórios, temos que ter evidências* (DGACP). Este fundamento está patente no Guião para Assistência pelos Pares do Instituto Superior Politécnico, o qual preconiza na parte do Relatório e *feedback* ao docente avaliado que:

O formulário da observação das aulas assim como o resultado da avaliação do material de aprendizagem deverá constar de um relatório a ser submetido ao director do curso com uma cópia para o docente avaliado. Caso necessário, o director do curso deverá encontrar-se com o docente avaliado para discussão e elaboração de um plano de trabalho para colmatar as deficiências observadas. (ISPM, s/d., p.2).

Confrontamos esta ideia com os resultados do inquérito por questionário observados na tabela que segue:

Tabela 1. Os resultados da supervisão da prática docente são disponibilizados para o conhecimento do professor?

Universidade		Instituto Superior Politécnico		
Sim	Não	Sim	Não	Em branco
18	14	15	20	1

Fonte: Dias (2022)

Conforme os dados ilustrados na tabela anterior, na Universidade, 18 inqueridos disseram que os resultados da supervisão são disponibilizados, ao passo que 14 disseram que não. Em comparação ao Instituto Superior Politécnico, dos 36 inquiridos, foram 15 que afirmaram haver disponibilidade dos resultados em oposição a 20, que corresponde ao maior número dos participantes e 1 deixou em branco. Portanto, esses dados preocupam-nos, uma vez que maior parte dos professores que são submetidos à supervisão, não têm a oportunidade de conhecer os resultados, o que dificulta a reflexão em torno dos aspectos a melhorar na sua prática.

Nesta perspectiva, “[...] a supervisão necessita ser partilhada, discutida e negociada, concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos.” (ROLDÃO, 2012 apud MESQUITA; ROLDÃO, 2019, p.19). Com isto, percebe-se que a supervisão apenas será um contributo ao professor se ele conhecer os resultados do processo por meio dos relatórios, para poder conhecer as lacunas e desenhar-se mecanismos de superação.

Desta forma, dada a tamanha importância que a supervisão carrega, fica sob a responsabilidade do professor supervisionado e do supervisor, criarem relações reflexivas, de modo que ambos possam aprender um com o outro durante o processo, com vista a garantir o crescimento pessoal, profissional e da própria instituição, contribuindo para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

5.3.Estado atual da supervisão para a prática docente no ensino superior

Após termos explorado a importância da supervisão e o seu contributo para a prática docente, buscamos conhecer o modelo da supervisão levado a cabo pelas instituições em estudo, com vista a compreender como os supervisores fazem a avaliação da prática docente. Sobre o atual estado da supervisão nas duas instituições, veja-se, na tabela a seguir, os resultados do inquérito por questionário:

Tabela 2. Atual estado da supervisão nas duas instituições

Estado da supervisão	Instituição	
	Universidade	Instituto Superior Politécnico
Ausência do processo de supervisão	8	5
Supervisão não contínua	12	25
Supervisão sistemática	8	5
Sem conhecimento	4	2

Fonte: Dias (2022)

A tabela acima revela que, na Universidade, 8 questionados consideram que há ausência do processo de supervisão, 12 consideram a existência de uma supervisão não contínua, 8 falaram de uma supervisão sistemática e 4 disseram que não tinham conhecimento do atual estado. No Instituto Superior Politécnico, 5 questionados falaram da ausência de supervisão, 25 consideraram a existência de uma supervisão não contínua, 5 citaram a supervisão sistemática e 2 não tinham conhecimento no momento do preenchimento do questionário.

Em ambas as instituições, a supervisão ocorre de forma não contínua. Porém, o que nos preocupa é a questão de, na mesma instituição, haver diferentes concepções a respeito do estado da supervisão, isto, porque, não existe um modelo institucional para o processo de supervisão e cada departamento realiza da sua forma, conforme a resposta é *uma supervisão não sistemática, é mais esporádica, é mais espontânea, isolada e não uma coisa assim contínua, para não falar de uma ausência de supervisão* (DADEGT).

À luz da apreciação feita do Guião de Monitoria de Implementação do Currículo, Supervisão Pedagógica e Científica, aponta-se para uma supervisão anual, que acontece de forma não individualizada, tal como foi citado pelo DPG, na entrevista, que é *difícil tipificar o modelo de supervisão que é usada (...) na nossa instituição, fala-se pouco de supervisão individualizada do corpo docente* (DPG). Conforme se reflete no Guião para Avaliação Pelos Pares que a periodicidade do *peer assessment* varia de acordo com a carreira: “Assistente-deverá ser submetido anualmente; Professor auxiliar – deverá ser avaliado a cada três anos; Professor associado - deverá ser avaliado a cada 5 anos.” (ISPM, s/d., p. 1).

Tomando como pressuposto que a supervisão pedagógica visa observar lacunas e ajudar o docente a melhorar a sua prática e a adaptar-se face à realidade do estudante, não consideramos eficaz esta periodicidade. É indispensável para o desenvolvimento deste artigo o seguinte pensamento, observado na entrevista:

Como disse de maneira individualizada não há uma supervisão, há diretores de cursos que tomam a iniciativa de acompanhar o que cada docente faz, motivado por várias razões. O grupo de docente da mesma área da algum apoio e ajuda a refletir e talvez seja essa uma maneira, muito mais prática para operacionalizar algumas práticas de supervisão, apesar de acreditar que não há supervisão individualizada, pela minha experiência na minha Universidade (DPG).

A falta de individualização do processo faz com que os diretores dos cursos tomem a iniciativa de observar um e outro professor, fazendo-a de forma superficial, não possibilitando a exploração de diversos aspectos sobre planificação, a lecionação das aulas e o uso de diversas metodologias que possam possibilitar ao docente responder aos desafios do processo face à realidade do estudante, contribuindo, desta maneira, para a qualidade do PEA.

De acordo com os resultados do inquérito por entrevista, a reflexão não se deve apenas cingir em aspectos de formação de docentes com vista a melhorar a planificação e lecionação, como também em *condições de trabalho (acesso a biblioteca, internet no local de trabalho) e troca de experiências (participar em fóruns académicos)*, segundo o DADEGT. Os mesmos aspectos foram levantados pela DGACP, ao referir que deve haver *disponibilidade de materiais (livros, material didático e melhorar as infra-estruturas)*.

É de extrema importância que as instituições permitam que os seus funcionários participem em fóruns, de modo a trocarem experiências e trazer mudanças, com vista a amenizar o desenvolvimento da instituição. Interessou-nos, de igual modo, analisar a postura e o perfil do supervisor, de modo que a supervisão pedagógica possa ser de sucesso com resultados satisfatórios. No que tange a postura, no inquérito por entrevista, ficou claro que o supervisor deve ser alguém com:

capacidade técnica, humildade, saber agir, provocar mudança, não ser autoritário (DDA), postura dialógica, dialogando que nós ajudamos a melhorar o nosso próprio desempenho, sem arrogância nenhuma (DPG), capacidade de provocar mudança naquilo que são os elementos que devem ser incorporados. Então, não ser autoritário no sentido de que eu que sei, eu que sou experiente, então, isso não funciona muito, um senso de autoridade também não funciona (DADEGT).

O que se tem observado é o fato de muitos supervisores gozarem do poder para, em vez de ajudar ao professor a melhorar, procurar falhas e penalizá-lo, distanciando-se das suas incumbências como supervisor, abraçando a postura de um inspetor. Neste sentido, Przybylski (1976, p.14) salienta que “[...] o trabalho do supervisor será o de assessorar o professor no seu auto-aprimoramento, implicando ainda em liderança no incentivo ao crescimento.” Ele restringe-se ao processo, ao aprimoramento do ensino”. Nota-se que o propósito da supervisão é facilitar a aprendizagem do aluno. A supervisão apropriada, por conseguinte, preocupa-se em dar atenção adequada a todas as condições que são essenciais ao aprendizado efetivo, através de um ensino bem sucedido. Por seu turno, ainda observando os resultados do inquérito por entrevista, o supervisor imbuído de uma postura facilitadora, o seu perfil deve basear-se em possuir *bom nível de conhecimento, categoria adequada, uma vez que um assistente estagiário não pode supervisionar um docente universitário* (DDA).

Atestamos este paradigma, na análise documental, no guião para Avaliação pelos Pares do Instituto Superior Politécnico que os avaliadores “devem ser de categoria (ou carreira) similar ou superior ao docente a ser avaliado e com maior experiência na área de docência.” (ISPM, s/d., p.1), como também defendeu o DPG que *deve ser alguém que tenha informação na área. Ser supervisor de um docente de uma determinada área científica. Precisa ter um domínio dessa área científica* (DPG) e *ter experiência em termos de metodologias de ensino já carrega uma vantagem para identificar lacunas e causar mudanças* (DADEGT).

Assim, conforme observado na análise documental, o guião preconiza, “se o avaliador não possuir conhecimentos técnicos-profissionais relativos ao módulo, os comentários devem se restringir somente aos aspectos pedagógicos.” (ISPM, s/d., p.2). Cabe ao supervisor promover atitudes que devem conduzir a mudanças e ao professor aceitar as orientações do supervisor e trabalhar de forma reflexiva para melhorar a sua prática para o seu próprio desempenho e da instituição, com vista mitigar um ensino de qualidade.

5.4. Mecanismos da supervisão como apoio da prática docente

Interessou-nos, neste tópico, analisarmos os mecanismos como instrumentos usados para a realização da atividade supervisiva. Conforme os resultados do inquérito por entrevista, os instrumentos da supervisão pedagógica envolvem a *verificação de planos de aulas, observação de aulas e produção de relatórios* (DDA). Também fazem

parte dos instrumentos, a assistência de aulas, os relatórios, a avaliação de desempenho pelos estudantes, livros de sumários, planos analíticos, análise documental (DGACP) e uso de fichas, cadernetas de avaliação do desempenho do docente, questionário e debate com o supervisionado (DPG). Em termos da natureza de atuação, foram considerados como ferramentas não sistemáticas, não constituem um modelo definitivo e tidos como não satisfatórios pelo DADEGT.

Estes instrumentos permitem uma flexibilidade em alcançar os resultados da supervisão pedagógica, permitindo com que a prática ganhe um novo rumo, como fundamentado por Lück (2005, p.21) que:

Os aspectos de materiais de instrução, métodos, técnicas, etc., passam a ser meios ou aspectos desse desenvolvimento. Essa linha de ação condiz com as colocações feitas com relação ao papel do professor na escola e a necessidade de assisti-lo para que melhor desempenhe esse papel. Ela direciona a supervisão escolar para assumir funções relativas ao treinamento de professores, nas mais variadas formas; à observação e feedback ao seu desempenho; à realização de entrevistas de ajuda, tanto individualmente como em grupos; à realização de reuniões, etc.

Compreende-se que há uma similaridade entre os entrevistados e os inquiridos por questionário no que diz respeito aos instrumentos, atendendo aos dados apresentados na tabela a baixo:

Tabela 3. Instrumentos de supervisão nas duas instituições

Instrumentos da supervisão	Instituição	
	Universidade	Instituto Superior Politécnico
Questionário	8	10
Entrevista	10	3
Assistência de aulas	9	24
Avaliação de desempenho	15	19
Análise documental	11	3
Sem conhecimentos	4	7

Fonte: Dias (2022)

Sobre como é que os supervisores fazem a avaliação da prática docente, a tabela revela que 8 dos 32 inquiridos da Universidade citaram o questionário, 10 falaram de entrevista, 9 referenciaram a assistência de aulas, 15 apontaram a avaliação do desempenho, 11 indicaram a análise documental e 4 não tinham conhecimento. Em comparação ao Instituto Superior Politécnico, 10 indicaram o questionário, 3 citaram a

entrevista, 24 apontaram a assistência de aulas, 19 fizeram referência à avaliação do desempenho, 3 falaram da análise documental e 7 disseram que não tinham conhecimento. Subsidiando sobre os instrumentos de supervisão, no seu conceito, Glickman (1985) apud Formosinho (2002, p.23) concebe a supervisão como “[...] a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação ação”.

Considerações finais

Propusemo-nos a estudar sobre o contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no ensino superior, um estudo que envolveu duas instituições de ensino superior em Manica, sendo uma Universidade e um Instituto Superior Politécnico. A investigação cingiu-se em três categorias da supervisão, a saber: a relevância da supervisão sistemática para a prática docente; o estado atual da supervisão para a prática docente no ensino superior; e mecanismos da supervisão como apoio à prática docente.

No que diz respeito à relevância da supervisão para a prática docente do professor no ensino superior, verificou-se que a supervisão é um processo bastante fundamental para as duas instituições, por ser uma atividade que permite fazer o acompanhamento do professor no que diz respeito ao melhoramento em torno da planificação, lecionação, cumprimento do currículo e uso de metodologias e ferramentas inovadores para garantir o alcance dos objetivos do processo de ensino e de aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento profissional e institucional.

No tocante ao atual estado da supervisão, a pesquisa revelou que tanto no Instituto Superior Politécnico como na Universidade a supervisão é não sistemática e pouco frequente, uma vez que decorre apenas uma ou duas vezes por ano, sem um modelo institucionalizado para o processo, isto é, os departamentos ou direções dos cursos tem modelos diferentes. Por meio dos resultados da investigação, fazem parte dos mecanismos da supervisão pedagógica nas duas instituições, a assistência de aulas (*peer assessment*), avaliação do desempenho e análise de documentos. Para além destes meios, a supervisão da prática docente pode ser realizada por meio de entrevistas ou questionários.

Assim, a supervisão pedagógica é indispensável para qualquer instituição de ensino, não só, como para qualquer outra organização. De acordo com os resultados dos inquiridos por entrevista e por questionário, bem como da análise documental, a

supervisão resume-se em observar a lecionação, planificação e disposição de materiais, para garantir o alcance dos objetivos e o desenvolvimento do professor e do aluno. Portanto, cabe a nós traçar olhares para o campo da educação, partindo como pressuposto os desafios da educação na atualidade, num mundo em que a ciência está em constante evolução, onde as ferramentas tecnológicas estão a ganhar mais espaço no processo educativo.

Referências

- ALARCÃO, I. et al. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Editora, LDA, 1996.
- ALARCÃO, I. et al.. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Editora, LDA, 2000.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, LDA, 2013.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.
- BIZARO, R.; MOREIRA, M. A. **Supervisão pedagógica e educação em línguas**. Lisboa: Edições Pedagogo, LDA, 2010.
- FORMOSINHO, J. O. **A supervisão na formação de professores I - da organização à pessoa** (Vol. 2). Porto: Porto Editora, LDA, 2002.
- FORMOSINHO, J. O. **A supervisão na formação de professores I - da sala à escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2002.
- GASPAR, M. I. **Supervisão em contextos de educação e formação: conceções, práticas e possibilidades**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.
- GASPAR, M. I.; SEABRA, F.; NEVES, C. A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. In: AZEVEDO, J. Supervisão, Colegialidade e Avaliação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2012, p. 29-58.
- LÜCK, H. **Ação integrada : administração, supervisão e orientação educacional**. 23. ed.. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, LDA, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MELO, A. L.; ALVES, J. M. Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior - um estudo exploratório sobre a autoperceção dos docentes. *In:*

AZEVEDO, J. Supervisão, Colegialidade e Avaliação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2012, p. 125-150.

MESQUITA, E.; ROLDÃO, M. D.; MACHADO, J. **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. C. Schilling e F. Murad. São Paulo: Artmed Editora, S. A, 2002.

PRZYBYLSKI, E. **O supervisor escolar em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1976.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 21/09/2022



Para citar este texto (ABNT): DIAS, José Luís; BARBOSA, Adérito. O contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no Ensino Superior: Estudo de caso da Universidade Púnguê e Instituto Superior Politécnico de Manica em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.190-206, 2022.

Para citar este texto (APA): Dias, José Luís; Barbosa, Adérito. (2022). O contributo da supervisão pedagógica para a prática docente no ensino superior: estudo de caso da Universidade Púnguê e Instituto Superior Politécnico de Manica em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 190-206.

O conselho de escola como um órgão de gestão democrático da comunidade educativa na escola primária da cidade da Beira

Cláudia José Vieira Nanhecua *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-0730-0976>

Resumo: A presente pesquisa enquadra-se no âmbito da minha tese de doutoramento em Inovação Educativa em curso na Universidade Católica de Moçambique. Tem como objectivo geral reflectir sobre o funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa. Selecionou-se o paradigma interpretativo e uma abordagem de natureza qualitativa. Como técnicas e instrumento de recolha de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os participantes deste estudo são os membros do conselho de escola num total de sete (7). Depois da análise dos resultados da pesquisa, concluiu-se que a escola possui um conselho de escola operativo, embora alguns critérios de selecção dos membros não tenham obedecido o prescrito no manual de apoio do conselho de escola. Concluiu-se igualmente que dentro do conselho são discutidos diversos assuntos que vão de acordo com o preconizado no manual de apoio às escolas primárias e as decisões tomadas ocorrem de forma conjunta e em casos de divergências de opiniões, a votação tem sido uma das estratégias usadas. Assim sendo, este órgão cria espaço para que os membros possam participar activamente na discussão dos assuntos e expor as suas opiniões livremente.

Palavras-chave: Conselho de escola; Gestão democrático; Comunidade Educativa; Tomada de decisão

The school council as an organ of democratic management of the educational community in the primary school of the city of Beira

Abstract: The conception of the school council in the Mozambican education system was one of the competences and strategies of the Ministry of Education (MINED) with the aim of creating space for community participation in decision-making on their problems. Community participation in school management processes has been recognized since the period before Mozambique's independence, when education was focused only on the people and their respective culture. However, through law nº 6/92, of 6th of May, the State officially creates the space for the participation of other organizations and local communities in the administration of the educational system. And it was in this context that MINED (2015), through Ministerial Diploma nº 54/2003, of 28 May, streamlined the decision-making procedures through joint and participatory management and resulted in the conception of the of school known as the highest body of the school. The present thesis, entitled "The school council as an organ of democratic school management in a primary school (Y) in the City of Beira", had as general objective to analyze the functioning of the school council as an organ of democratic management of the educational community. We favor the interpretive paradigm and a qualitative approach. As data collection techniques and instrument, semi-structured interviews and document analysis were used. Participants in this study are seven (7) school board members in total. From the survey results, it was concluded that the school has an operative school board, although some criteria for selecting members did not comply with the provisions of the school board support manual. It was also concluded that within the council, various issues are discussed in accordance with what is recommended in the support manual for primary schools and the decisions taken occur jointly and in cases of differences of opinion, voting has been one of the strategies used. Therefore, this body creates space for members to actively participate in the discussion of issues and express their opinions freely.

* Doutoranda em Inovação Educativa, Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. Mestre em Gestão Ambiental e Planificação e Desenvolvimento Comunitária, Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, Licenciada em Gestão Ambiental, Universidade Pedagógica, Delegação da Beira. E-mail: cnanhecua@gmail.com

Keywords: School council; Democratic management; Educational community; Decision-making

Isishwankathelo (icixhosa): Olu phando luyinxalenye yethisisi yam yobugqirha kwi-Educational Innovation eqhubekayo kwiYunivesithi yamaKatolika yaseMozambique. Injongo yayo ngokubanzi kukubonakalisa ukusebenza kwebhunga lesikolo njengesebe lolawulo lwedemokhrasi kuluntu lwezemfundo. Kukhethwe ipharadaym yokutolika kunye nendlela yomgangatho. Njengobuchule kunye nesixhobo sokuqokelelwa kwedatha, sisebenzise udliwano-ndlebe olunesiqingatha kunye nohlalutyo lwamaxwebhu. Abathathi-nxaxheba kolu phando ngamalungu ebhunga lesikolo bebonke abasixhenxe (7). Emva kokuhlalutya iziphumo zesaveyi, kwafikelelwa kwisigqibo sokuba isikolo sinebhunga lesikolo esisebenzayo, nangona ezinye iikhrayitheriya zokukhetha amalungu zingahambelani namagatya encwadana yenkxaso yebhunga lesikolo. Kwagqitywa kwelokuba kwibhunga imiba eyahlukahlukeneyo ixoxwa ngokungqinelana noko kucetyiswayo kwincwadana yemigaqo yenkxaso yezikolo zaseprayimari yaye izigqibo ezithatyathwayo zenziwa ngokubambisana yaye kwiimeko zokwahluka kwezimvo, ukuvota kube yenye yeendlela ezisetyenziswayo. Ngoko ke, lo mbutho udala indawo yokuba amalungu athathe inxaxheba ngokusebenzayo kwingxoxo yemiba kwaye aveze izimvo zabo ngokukhululekileyo.

Amagama angundoqo: Ibhodi yesikolo; Ulawulo lwentando yesininzi; Uluntu lwezemfundo; Ukwenza isigqibo.

Introdução

De acordo com o MEC (2015), a criação do conselho de escola no sistema educativo moçambicano constitui como estratégia para garantir o envolvimento das comunidades locais na tomada de decisão dos problemas de ordem pedagógica e administrativa da escola. A este respeito, Monteiro (2006) afirma que a comunidade é um dos actores importantes para a gestão da escola e a sua participação na promoção de actividades da escola tende a melhorar o desempenho dos alunos e consequentemente, a garantia do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A respeito, Luck (2006), fortifica o envolvimento e participação activa das comunidades na tomada de decisões sobre os problemas que afectam a escola. Ainda sobre o envolvimento das comunidades na escola, Sousa (2007) defende que, o processo de selecção com base nas eleições e votação dos membros para fazer parte do conselho de escola, reforça a perspicuidade do processo em si e mostra-se como ferramenta para que haja uma democracia dentro da escola. Portanto, é preciso perceber que o processo democrático não se limita somente na selecção dos membros por meio de votação, mas sim, na participação e na gestão democrática sendo estes considerados dois elementos indispensáveis quando se fala da gestão escolar.

Desta forma, o conselho de escola aparece como um órgão que estimula a comunidade a participar nas diversas actividades, na resolução dos conflitos e na gestão da escola. Por isso, o envolvimento da comunidade local na gestão da escola por meio

daquele órgão, deve ocorrer de forma participativa e as suas decisões devem ser resultado da interacção com todos os participantes. É neste contexto que se procurou responder a seguinte pergunta de partida: de que modo o conselho de escola funciona como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa?

Relativamente aos Objectivos da pesquisa definiu-se como Objectivo Geral: Analisar o funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa. E como Objectivos Específicos: (1) Descrever o processo da constituição do conselho de escola; (2) Descrever as actividades desenvolvidas pelo conselho de escola; (3) Identificar as estratégias desenvolvidas pelo conselho de escola para assegurar a participação dos membros nas actividades da escola; (4) Observar se a liderança do director da escola promove uma cultura de gestão democrática; (5) Verificar como a gestão do conselho de escola contribui para um espaço de diálogo e negociação no processo de participação dos membros.

Como forma de desdobrar a pergunta de partida acima enunciada, foram traçadas as seguintes questões de investigação: Qual é o processo de constituição do conselho de escola? Que estratégias são desenvolvidas pela escola para envolver os membros da comunidade local no processo de constituição do conselho de escola? Que actividades são desenvolvidas pelo conselho de escola? Como é que o conselho de escola constitui um espaço de diálogo e negociação? De que modo a liderança do director da escola promove uma cultura de gestão democrática no conselho de escola?

A pesquisa enquadra-se na área da inovação educativa. E a sua importância justifica-se pela necessidade de analisar o funcionamento dos diferentes órgãos que constituem o conselho de escola face à gestão democrática na escola, na qual pretende-se compreender se o conselho de escola garante uma participação ativa dos membros nos problemas pedagógicos e administrativos. Academicamente, a presente tese tem ampla relevância no campo científico em Moçambique, pois os estudos de avaliação da qualidade de ensino consideram que o envolvimento das famílias e da comunidade no trabalho realizado pela escola contribuem para a obtenção de melhores resultados no processo educativo como um todo. No que diz respeito ao interesse individual da autora, considera que o estudo deste tema é importante pelo fato de a mesma durante o curso ter-se deparado com vários módulos que abordavam a educação em Moçambique e, em particular, no módulo de (Políticas Educativas e ensino superior em Moçambique), onde para a conclusão do mesmo desenvolveu uma pesquisa sobre a participação da

comunidade na gestão escolar duma das escolas secundárias da Cidade da Beira. Por esta via, surgiu o seu interesse em aprofundar o tema.

Na primeira secção do artigo, traçamos de uma forma breve o conselho de escola que constitui de *persi* um instrumento que facilita a participação da família e da comunidade em geral na resolução dos problemas da escola. Na secção abordou-se sobre a criação do conselho da escola, na secção seguinte o debate esteve em volta do funcionamento do conselho da escola, na quarta secção descreveu-se as competências do conselho, na quinta secção falou-se do conceito de participação da comunidade e por fim na sexta secção abordou-se sobre tipos de participação comunitária em relação aos tipos de participação comunitária, iniciamos este ponto apresentando a tipologia proposta por Bordenave (1992): participação de fato, participação espontânea, participação imposta, participação voluntária e participação concedida., a sexta secção abordou-se sobre a Importância da participação da comunidade na escola onde destacamos o Luck (2006) que propõe a necessidade de a escola adotar algumas formas do envolvimento e participação das comunidades. A segunda secção, secção abordou-se sobre os participantes do estudo, a análise dos dados e finalmente as considerações finais e referências.



1.O Conselho de escola

O conselho de escola é um instrumento que facilita a participação da família, da comunidade, dos alunos, dos professores e dos funcionários da escola, na vivência, reflexão e na resolução dos seus próprios problemas. Por isso iniciaremos abaixo em conceituar na visão de vários autores o termo conselho, de modo que possamos entender na integra. Na visão de Cury (2004 cit. em Meia 2020), o conselho é também entendido como, “lugar onde criasse espaço para a resolução que envolvem a comunidade acadêmica. Por isso, o autor reforça que as decisões devem ser antecedidas de uma análise e discussão de todos os participantes. Por sua vez Nharice (2013), corrobora que o termo conselho no âmbito da educação, é visto como mecanismo de administração e gestão das escolas e também de inspeção de políticas públicas.

Assim sendo, alguns estudiosos da área da educação, afirmam que a palavra conselho surge no sector da educação, como forma de normalizar e valorizar a participação da comunidade na vida da escola. Indo concretamente para o conceito do conselho de escola, Gagno e Schane (2012), defendem que é compreendido como

instrumento que facilita a participação de todos os intervenientes do conselho de escola (a família, da comunidade dos alunos, dos professores e dos funcionários da escola), no pensamento e resolução dos seus problemas num verdadeiro ambiente de democratização dos sistemas educativos. No contexto da educação moçambicana, o Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2015), considera que o conselho de escola é um órgão deliberativo, uma vez que “olha pela direção da escola” também há possibilidade de estimular uma gestão democrática, visto que uma das funções é a mobilização, apoio e estímulo á comunidade escolar e local no acesso permanente de aprendizagem. Como forma de garantir a materialização deste órgão, o manual mostra-se como um documento orientador para regular o funcionamento do conselho de escola, que por sua vez, conceitua o conselho de escola como um órgão máximo que deve envolver os atores internos e outros intervenientes da escola.

Ainda MEC (2015), considera o conselho de Escola como o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização. De referenciar que nas escolas de Ensino Primário, para além deste órgão de consulta, estão estabelecidos os seguintes órgãos: Executivos: composto por direção da Escola, Conselho Pedagógico e coletivo de direção; Consultivos: este é composto por assembleia geral da turma e conselho geral da turma. Importa referir que todo órgão tem uma tarefa a cumprir na vida da escola. Porém, neste Manual vamos detalhar apenas os aspectos relacionados com o funcionamento do Conselho de Escola, podendo os aspectos referentes aos outros órgãos serem consultados no Regulamento Geral do Ensino Primário. Uma análise as definições acima expostas, podemos entender que o conselho de escola aparece como um órgão deliberativo que não tem o poder de uma gestão diária, mas sim, observa a direção da escola no que diz respeito as atividades por ela desenvolvida

2.Criação e Constituição do Conselho de Escola

De acordo com o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária (2015), o Conselho de Escola (CE) é um órgão composto por seguintes “director da escola, professores, pessoal administrativo, alunos e pais e/ou encarregados de educação, sendo presidido por um membro do grupo de pais e/ou encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade”. No entanto, o director da escola é o responsável máximo que deve criar condições necessárias para a constituição e funcionamento do

respectivo órgão, podendo explicar a importância daquele órgão na Instituição educativa (p.7).

Segundo MEC (2005), a primeira etapa da criação do conselho de escola compreende em informar a comunidade envolvida, a partir dos representantes dos alunos, professores, funcionários, pais e/ou encarregados de educação e comunidade em geral da necessidade de escolher os seus representantes que poderão fazer parte dos membros do conselho de escola. Para tal, recomenda-se ainda a utilização dos diferentes meios disponíveis, como:

- Rádios comunitárias, públicas e/ou privadas;
- Jornais locais e de parede;
- Confissões religiosas;
- Líderes comunitários;
- Panfletos;
- Palestras e reuniões comunitárias;
- Outras formas.

O segundo passo consiste em escolher o local e a data para a reunião dos envolvidos de modo a explicar aspectos como:

- Os objectivos e a importância do Conselho de Escola (CE);
- A composição do CE;
- As condições para se tornar membro do CE.

O terceiro passo consiste em formar um Júri constituído pelos seguintes elementos:

- Presidente do Júri;
- Um Secretário;
- Um Vogal.

Por sua vez, o júri explica as formas e o processo de votação, os objectivos e por fim, procede-se à eleição e o apuramento dos resultados (MEC, 2005). Cabe ao coordenador da Zona de Influência Pedagógica (ZIP), a tarefa de criar o conselho de escola e a eleição dos membros e do presidente da escola que por sua vez, deve solicitar os alunos, professores e comunidade local, informando o dia e a hora da votação sem deixar do lado a clarificação sobre a importância desses órgãos na vida da escola (MINED, 2012). Segundo MINED (2008), orienta que para eleição dos membros é

constituído um júri, onde o director da escola é parte constituinte como o presidente do júri, um secretário e uma vogal. MINED (2012 cit. em Cury 2004), reforça ainda que a votação dos membros do conselho pode ocorrer de forma aberta ou fechada. Depois da votação, são contabilizados os votos e são eleitos apenas os quatro nomes que receberam mais votos para serem representantes da comunidade, dos professores e dos alunos.

Em relação ao presidente do Conselho de escola, MINED (2008), explica que qualquer membro do conselho, pode concorrer para o cargo do presidente da escola, excepto, o director da escola e o representante dos alunos. O processo de votação do presidente acontece depois da constituição do Conselho de escola e é realizado logo no primeiro encontro. De acordo com o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária (2015), o Conselho de Escola (CE) é um órgão composto pelo director da escola, professores, pessoal administrativo, alunos e pais e/ou encarregados de educação, sendo presidido por um membro do grupo de pais e/ou encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade. No entanto, o director da escola é o responsável máximo que deve criar condições necessárias para a constituição e funcionamento do respectivo órgão, podendo explicar a importância daquele órgão na Instituição educativa.

Segundo MEC (2005), a primeira etapa da criação do conselho de escola compreende em informar a comunidade envolvida, a partir dos representantes dos alunos, professores, funcionários, pais e/ou encarregados de educação e comunidade em geral da necessidade de escolher os seus representantes que poderão fazer parte dos membros do conselho de escola. Para tal, recomenda-se ainda a utilização dos diferentes meios disponíveis, como: rádios comunitárias, públicas e/ou privadas; jornais locais e de parede; confissões religiosas; líderes comunitários; panfletos; palestras e reuniões comunitárias; outras formas. O segundo passo consiste em escolher o local e a data para a reunião dos envolvidos de modo a explicar aspectos como: Os objectivos e a importância do Conselho de Escola (CE); A composição do CE; As condições para se tornar membro do CE. O terceiro passo consiste em formar um Júri constituído pelos seguintes elementos: um Presidente do Júri; Um Secretário; um Vogal.

Por sua vez, o júri explica as formas e o processo de votação, os objectivos e por fim, procede-se à eleição e o apuramento dos resultados (MEC, 2005). Cabe ao coordenador da Zona de Influência Pedagógica (ZIP), a tarefa de criar o conselho de escola e a eleição dos membros e do presidente da escola que por sua vez, deve solicitar

os alunos, professores e comunidade local, informando o dia e a hora da votação sem deixar do lado a clarificação sobre a importância desses órgãos na vida da escola (MINED, 2012).

Relativamente a eleição do presidente da escola, MEC (2005 cit. em Chale 2021), salienta que depois dos 7 dias após o processo de eleição dos membros do CE, o director solicita e dirige a primeira Assembleia Constitutiva deste órgão e é nesta reunião que é eleito o presidente através de voto secreto. Caso algum dos membros não saibam ler e escrever, o presidente do júri, por ser um elemento imparcial, pode ajudá-lo a votar. E por sua vez, o director da escola tem a responsabilidade de empossar o presidente do Conselho de Escola, em uma cerimónia pública, no mesmo dia que ocorreu a eleição. Abaixo apresentamos o quadro da composição dos membros de acordo com o tipo de escola.

Quadro 4: Composição dos membros do Conselho de Escola

Grupo	Tipo 1 (+ de 1500 alunos)	Tipo 2 (500-1500 alunos)	Tipo 3 500 alunos)
	Vagas	Vagas	Vagas
Director da Escola	1	1	1
Representantes dos Professores	3	3	2
Representantes dos Alunos	4	4	3
Representantes do Pessoal técnico administrativo	1	1	1
Representante dos pais/encarregados Educação	8	8	6
Representantes da comunidade	4	4	3
Total	21	21	16

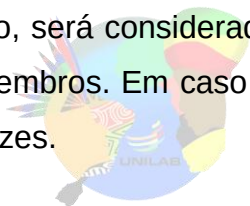
Fonte: Adaptado a partir de dados do MEC (2005)

De acordo com o quadro acima ilustrado, fazem parte do CE o director da escola, que segundo o Manual de Apoio a Escola este torna-se membro do órgão por inerência das suas funções; representantes dos professores, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais/encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos. Para o efeito, o número da composição dos membros varia de acordo com o tipo de escola e do número de estudantes matriculados.

Se a escola for do tipo 1 o CE será composto por 21 membros; se a escola for do tipo 2 será composto por 21 membros e finalmente se a escola for do tipo 3 será composto por 16 membros (MEC, 2005).

3. Funcionamento do Conselho de Escola

Segundo o MEC (2005), a escola deve criar condições para o funcionamento do Conselho de Escola. O mesmo reunia-se geralmente três vezes ao longo do ano. Neste contexto, compete o presidente convocar e presidir as reuniões e na ausência do presidente, secretário podem presidir a reunião. Ainda o manual salienta que caso haja necessidade, as comissões de trabalho podem reunir-se com regularidade de acordo com as tarefas específicas de cada área. Caso haja matérias delicadas de um dos pontos de agenda que possam sujeitar o aluno ao risco de diferentes violências dentro da escola, o CE deverá avaliar sobre a participação dos alunos-membros ou não no respectivo ponto da agenda. Em casos haja divergência na aprovação ou tomada de decisão de qualquer instrumento de trabalho, o processo de votação deve ser uma das estratégias para ultrapassar o impasse. Para o efeito, será considerada válida a opção que apresentar-se com votos acima de metade dos membros. Em caso de empate, o presidente da reunião tem voto decisório, valendo duas vezes.



4. O conceito de participação da comunidade

Se tomarmos como referência a etimologia da palavra participação, Luluva (2016 cit. em Fonseca 1998) indica que o conceito provém do latim *participatio*, que é o resultado de participar, isto é, tomar parte, intervir, compartilhar, ser parte de. Por sua vez, Paro (1996) afirma que a palavra participação provém do pensamento de divisão, colaboração, circundando as massas populares. Inclui também fazer parte do processo de tomada de decisão dos problemas que podem advir da vida da organização. Em outra vertente, Paro (1996 cit. em Chale 2021), diz que a participação pode ser concebida como uma acção em que os indivíduos influenciam em diferentes decisões como a de ordem política, social e económica. Para além disso, ela está ligada ao modo como que se pode intervir ativamente na edificação, manutenção e transformação da ordem, visto que, só participando, é que as pessoas podem resolver os problemas e contribuir com ideias e soluções criativas e acertadas (Pereira, 2010).

Na percepção de Libânio (2004), a participação é uma das formas de fortalecer o envolvimento da comunidade na escola, valorizando assim, o empenho activo de todos os intervenientes, na tomada de decisões e na implementação da gestão democrática na escola. Horta (1978, p.4), salienta que a participação no processo educativo:

assume seu verdadeiro sentido quando indica uma presença activa de todos os interessados no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação de todas as actividades relacionadas com a definição dos objectivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo em seus diferentes níveis.

A participação pode também conduzir ao aumento da motivação, ao desenvolvimento das pessoas envolvidas uma vez que cada uma delas tem em si a essência do envolvimento de todos no processo de tomada de decisão. Gonzalez (1995) sustenta que dentro da participação, a interacção envolve relações de poder que se apresentam em todos os espaços onde as relações humanas se desdobram e têm uma incidência maior ou menor segundo os interesses, as valorizações e as compreensões dos envolvidos. É preciso ter em conta que estas expressões de poder podem gerar tensões e conflitos que podem ter efeito positivo ou negativo nos processos de participação. Portanto, de um modo geral, a participação é compreendida como sendo a interveniência directa ou indirecta de diferentes actores na definição de metas, acções de uma colectividade e dos meios para alcançar os objectivos previamente traçados. Ainda em Mendonça (2007) reforça-se que o processo participativo nas organizações escolares apresenta certas vantagens que estão relacionadas por um lado, pela maior proximidade entre a comunidade, a escola, alunos e os professores.

E, por outro, pela maior cooperação e participação nas actividades escolares e na respectiva tomada de decisão. Entretanto, o envolvimento e a participação das comunidades devem ser vistos como prática dos gestores educacionais, a partir da consideração das ideias de cada membro, concorrendo assim para uma inclusão no processo de gestão escolar. Assim sendo, a participação faz com que a distância entre professores, alunos, pais e encarregados de educação seja reduzida, uma vez que todos fazem parte da vida e gestão da escola e pressupõe uma intervenção dos diferentes actores envolvidos no processo educativo (Mendonça, 2007).

O mesmo autor, defende a necessidade da divisão de trabalho de forma clara, objectiva e estruturada. Ainda sobre o conceito da comunidade escolar, Davies (1998) define-a como sendo um regime ecológico composto pela escola, famílias, bairro

circunvizinho, estruturas comunitárias e as afinidades de vizinhança que possuem uma tendência de trabalhar em conjunto de modo a salvaguardar os interesses comuns. Sendo assim, pode se deduzir que a comunidade é resultado da convivência no mesmo espaço geográfico e comunhão de interesses, de acordo com a sua estrutura e organização interna.

5. Tipos de participação comunitária

Em relação aos tipos de participação comunitária, iniciamos este ponto apresentando a tipologia proposta por Bordenave (1992): participação de facto, participação espontânea, participação imposta, participação voluntária e participação concedida.

- *Participação de facto*: é aquela realizada no seio do grupo familiar ou do clã e está associada às suas necessidades de subsistência.
- *Participação espontânea*: diz respeito às formas de participação em grupos sociais por exemplo de amigos, de vizinhança; geralmente, esses grupos nascem sem nenhuma organização fixa e sem objectivos, claramente, definidos. A participação, nesse caso, prende-se à necessidade de satisfações psicológicas.
- *Participação imposta*: nesta, o indivíduo é obrigado a fazer parte do grupo e a fazer actividades consideradas fundamentais, por exemplo, a eleição obrigatória.
- *Participação voluntária*: o grupo é concebido pelos próprios participantes, que fazem parte da organização e dos objectivos e as formas de actuação do grupo, por exemplo, associações profissionais.
- *Participação concedida*: tem a ver com a participação do indivíduo em instâncias que não foram criadas por ele, mas sua presença em termos de poder ou de influência, é considerada legítima tanto pelos subordinados como pelos superiores. Acredita-se que essa não seja ainda uma participação democrática; porém, pode ser, potencialmente, transformadora.

Tendo em conta que a participação é vista como um processo de interacção social que envolve várias dimensões, Gonzalez (1995), distingue dois tipos de participação: a social e a comunitária. Para o autor, a *participação social* consiste na agrupação dos indivíduos em diferentes organizações da sociedade civil com o objectivo de defender os seus interesses. Enquanto a *participação comunitária*, refere às acções realizadas colectivamente pelos cidadãos na procura de soluções para as necessidades quotidianas.

O autor sugere-nos que quando falamos da participação como interacção social, deve-se ter em conta a componente social e comunitária para que as acções sejam efectivadas de forma colectiva de modo que haja soluções que respondam às necessidades dos cidadãos.

6.Importância da participação da comunidade na escola

Luck (2006) propõe a necessidade de a escola adoptar algumas formas do envolvimento e participação das comunidades. Esta autora sustenta que:

Há alguns anos, a escola era caracterizada por um modelo estático e segmentado, onde não havia participação dos seus envolvidos. Por muito tempo, o modelo de administração escolar predominante era centrado na figura do director, que actuava tutelado aos órgãos centrais, zelando pela realização das normas, determinações e regulamentos providos pelos demais sistemas de ensino (p.22).

Por sua vez Zaragoza (2007), concorda que a participação da comunidade não deve ser considerada somente por quem tem o poder de decisão e nem por onde e como os outros devem participar. Porque este tipo de conceber a participação cria um relaxamento dentro da comunidade, pois se conformaria somente em receber as decisões já tomadas. Todavia, a participação pretendida dentro da escola vai mais além disso, pois é aquela em que a comunidade adquire cada vez mais espaços de intervenção na resolução dos problemas, e assim os membros se sentem envolvidos, valorizados e participantes da gestão da escola. É nessa vertente que Dalmás (2001), concorda que o princípio de participação da comunidade na vida da escola deve abrir espaço para discussão dos assuntos relacionados com a escola.

Nesta ordem de ideia, todos são chamados a fazer parte na resolução dos problemas da escola. Por isso o conselho da escola, como um meio que envolve os agentes internos e externos, deve ser visto como um espaço onde todos têm a possibilidade de poder manifestar as suas ideias. Sobre a resolução dos problemas, (Ornelas, 2008) corrobora que as soluções e objectivos são frequentes e será por meio da participação que se deverá criar alternativas construtivas e potencialmente eficazes de modo a responder os problemas das comunidades. Ainda o autor admite que a participação comunitária na gestão da escola não é uma tarefa simples visto que ela é influenciada por distintos factores dentro da organização escolar. Por isso, sugere-se o desenvolvimento de estratégias e criação de organizações mediadoras que possam

representar como grupos de ligação com o conselho de escola e desta forma contribuir para o envolvimento eficaz da comunidade na vida da escola.

Nesta óptica, o debate em volta da participação assume uma grande importância, pois é visto como um dos princípios básicos para uma cultura democrática na escola. Desta forma, pode-se deduzir que a gestão democrática se caracteriza pela colaboração de todos os seus membros, por iniciativas colectivas e autónomas, com intenção de participação, controle e organização interna, prestação de contas e transparência à comunidade escolar.

7.Participantes do estudo

Tendo em conta que optamos por um paradigma interpretativo e uma abordagem qualitativa, que possibilitaram o aprofundamento do fenómeno em estudo, seleccionamos participantes para o nosso estudo e não universo e amostras. É neste contexto que o autor Vilelas (2010), considera que o termo mais frequente nas investigações qualitativas é o de participantes, pois neste tipo de investigações não procuramos generalizar os resultados e assim o interesse não são os números, mas sim a qualidade da informação fornecida pelos indivíduos que fazem parte do estudo.

Neste contexto, os participantes do nosso estudo foram os membros do conselho de escola, num total de 7. Trabalhamos com 1 pai e encarregados de educação, 1 representante da comunidade, 1 representante dos alunos, 1 representante dos professores, o diretor da escola, a diretora pedagógica da escola e o presidente do Conselho de Escola. A escolha destes participantes justifica-se pelo fato de serem membros do conselho de escola e como tal, são os que tomam parte em todas atividades desenvolvidas por este órgão. No entanto, como o conselho de escola deve estar organizado em representações procuramos seleccionar um membro em cada grupo. Em relação aos critérios de seleção dos membros do conselho, as respostas das entrevistas permitiram identificar os critérios de seleção dos representantes dos pais e encarregados de educação, representantes dos professores, representantes da comunidade, membros da direcção da escola e por fim, o presidente do conselho de escola.

8. Análise e discussão dos resultados

De acordo com as respostas dos entrevistados (R1.PCE, R3. DAE, R4.RP), os critérios para seleção dos pais e encarregados de educação são, ser pai ou mãe de turma e ter disponibilidade em ajudar a escola nas áreas pedagógicas e financeiras. Da pesquisa se identificou os seguintes dados:

- (i) “Ser pai ou encarregados da educação da escola, ser pai ou mãe da turma, elemento da comunidade residente ou no bairro” (R1.PCE).
- (ii) “Ser pai ou mãe de turma e ter disponibilidade em ajudar no desenvolvimento da escola em todas as dimensões pedagógicas e financeiras” (R3. DAE).
- (iii) “Os pais e encarregados de educação são escolhidos a partir de pais e mães turmas eleitas na primeira reunião das turmas, isso em Março de cada ano” (R4.RP).

Para a escolha dos representantes da comunidade, o entrevistado (R1.PCE) disse que para além de ser pai ou mãe de turma foi considerado o facto de ser residente da comunidade. Para o entrevistado (R5.RC), a escolha foi acompanhada por um processo de votação, onde foi possível escolher os representantes da comunidade.

- (iv) “Ser pai ou mãe da turma, elemento da comunidade residente ou no bairro” (R1.PCE).
- (v) “Os critérios usados para selecção dos membros da comunidade, foi com base em votação” (R5.RC)

Com relação à escolha do representante do professor, o director da escola e o representante dos pais e encarregados de educação acrescentaram que tinha de ter um bom perfil na comunidade escolar, ser professor da escola e ter muitos anos na escola como professor (R2.DE e R7. RPED). Por sua vez, o entrevistado (R4.RP) referiu que professores são escolhidos na reunião dos professores e estes, já na assembleia são eleitos como membros do CE.

- (vi) “A escolha do representante do professor é na base de ter muitos anos na escola como professor da escola” (R7. RPED).
- (vii) “ter um bom perfil na comunidade escolar, ser professor da escola” (R2.DE).
- (viii) “os professores são escolhidos na reunião dos professores e estes, já na assembleia são eleitos como membros do CE” (R4.RP).

Podemos perceber pelos resultados que o critério usado para a escolha do representante do professor, primeiro foi ter um bom perfil na comunidade escolar, ser professor da escola e ter muitos anos na escola e segundo escolhidos na reunião dos professores e eleitos na assembleia para membros do conselho. Para a escolha dos representantes dos alunos, os entrevistados (R1.PCE e R2.DE) referiram que o critério foi na base de um bom perfil na comunidade escolar e ser aluno da escola.

- (ix) “Para a escolha dos alunos foi de ter um bom perfil na comunidade escolar” (R1.PCE)

“Ser aluno da escola e com bom comportamento” (R2.DE)

Ainda sobre os critérios de selecção dos membros do conselho de escola, concretamente ao presidente, os nossos entrevistados disseram que primeiramente deve-se conhecer o perfil dos candidatos, assegurar a equidade do género, ter disponibilidade para participar na vida da escola, ser idóneo e ser aberto e saber ouvir a opinião dos outros.

“O conhecer o perfil dos candidatos; assegurar a equidade do gênero” (R2.DE).

(x) “Ser idóneo e responsável, ser aberto que soube ouvir e seja flexível” (R1.PCE).

(xi) “Ter disponibilidade para participar na vida da escola; ser notado pelo grupo a que pertence” (R1.PCE).

Para o entrevistado (R3.DAE), o critério usado para a escolha do presidente do conselho, foi o bom comportamento e a confiança.

(xii) “A escolha tinha haver com comportamento para além do comportamento foi na base de confiança” (R3.DAE)

Em relação a escolha do director e a directora adjunta da escola, como membros do conselho de escola, os mesmos (R2.DE e R3.DAE), para o director da escola, disse que a sua representação no órgão não obedeceu aos critérios anteriormente mencionados, sendo que pelo estatuto, deve fazer parte por inerência de função, assim como prevê o regulamento do Ensino Básico (2005). Ao passo que a directora adjunta da escola, a sua representação surge da substituição do pessoal administrativo que a escola ainda não possui. Ainda sobre a representação do director, o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária destaca que, em Moçambique a forma de provimento dos directores das escolas primárias é por nomeação ou indicação, porém satisfazendo os requisitos constantes na resolução nº 8/2005 de 23 de Dezembro.

A partir dos resultados dos nossos entrevistados, foi possível perceber que são várias as atividades desenvolvidas dentro do conselho. E ficou evidente que as várias atividades mencionadas encontram o seu enquadramento no Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária. Porém, constatamos que algumas as atividades pedagógicas não foram especificadas assim como refere MEC (2005), aprovar e garantir a execução de projetos de atendimento psicopedagógico; elaborar e garantir a execução de programas especiais visando a integração da família- escola-comunidade.

Neste contexto, MINED (2008), afirma que no início de cada ano letivo, o conselho apresenta à Assembleia Geral da Escola o relatório das atividades do ano anterior e o plano de atividades com destaque o calendário das reuniões. O manual refere ainda que para a concretização das atividades, é preciso ter em conta vários instrumentos de

comunicação de entre as quais a convocatória, carta formal, comunicado, ata de reunião e relatório. Nesta vertente, Luck (1996), destaca que os responsáveis pelo processo de gestão escolar devem criar espaço para um ambiente que promove a participação total dos seus profissionais, pelo fato de se considerar que é através da participação efetiva que os diferentes atores concedem significados da sua participação.

Na segunda subcategoria, a partir dos resultados, percebe-se uma unanimidade nas respostas. Os membros percebem que as atividades refletem os problemas e prioridades da escola e são definidas com a participação de todos os membros. E no segundo momento, mostra-se um certo conhecimento de que os planos refletem dos assuntos discutidos a partir das subcomissões e diferentes órgãos executivos de apoio ao presidente do conselho de escola criadas dentro do conselho, assim como prevêem o Manual de apoio ao conselho de escola primária. O manual salienta que o presidente do conselho deve direcionar os membros de forma a integrarem nas várias Comissões de trabalho em função das necessidades e das responsabilidades concretas. A integração dos membros nas atividades quotidianas da escola, poderá permitir maior cumprimento dos programas, visando a inclusão família-escola-comunidade (Luck, 1996).



Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procuramos perceber o funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrático da comunidade educativa. Depois da apresentação e discussão dos resultados referentes ao funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrático da comunidade educativa na escola primária X da cidade da Beira, procuramos neste ponto da investigação, apresentar as conclusões a que chegamos a partir dos resultados obtidos. As conclusões a que chegamos foram orientadas com base nas lentes teóricas sustentadas no trabalho empírico anteriormente apresentado.

Assim sendo, principiamos a nossa abordagem conclusiva olhando para a questão da investigação que orientou a nosso estudo. Onde procurou perceber “de que modo o conselho de escola funciona como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa?” Partindo dos dados obtidos e analisados relativamente ao conselho de escola, parece-nos ser possível responder que a percepção dos membros em relação o funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa, revela que na escola em estudo existe um conselho de escola e é

constituído pelo diretor da escola, diretora adjunta da escola, presidente do conselho de escola, representantes dos professores, representantes pais e encarregados de educação, representantes dos alunos, e representantes da comunidade. E, ainda, que de forma parcial, criação do conselho de escola, obedeceu ao prescrito no manual de apoio ao conselho de escola primária.

De forma a compreender melhor o funcionamento do conselho de escola como um órgão de gestão democrática da comunidade educativa, convocamos a primeira questão do estudo, que procurava perceber *os passos de criação ou constituição do conselho de escola*, em relação a este ponto, podemos concluir que a sua constituição ainda que de forma parcial, a criação do conselho de escola, obedeceu ao prescrito no manual de apoio ao conselho de escola primárias.

Assim sendo, apesar desta constituição aparentar estar em conformidade com os documentos orientadores como, o Manual de apoio ao conselho de escola primária, assim como pelo Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio, no que se refere os passos para a constituição do conselho, a partir dos dados, ficou claro que a constituição não obedeceu na integra as orientações prescritas pelos documentos normativos. Esta constatação demonstra que os membros do conselho de escola não conhecem em profundidade os documentos orientadores do processo de criação e constituição do conselho. E como resultado, foi a divergência constatada no acto da constituição do conselho.

De forma a dar continuidade, chamamos a segunda questão do estudo, que procurava perceber *os critérios de seleção dos membros do conselho*. Em relação ao critério usado para a seleção dos membros, podemos concluir que a sua constituição parece ter acontecido mediante um processo marcado por uma diversificação de formas de eleição dos membros, isto é, para cada membro do conselho a forma de eleição foi diferente. Para os representantes dos pais e encarregados de educação, o critério foi ser pai ou mãe de turma e ter disponibilidade em ajudar a escola nas áreas pedagógicas e financeiras. Quanto a escolha dos representantes da comunidade, foi considerado o fato de ser residente da comunidade e numa reunião ocorreu o processo de votação. Para a escolha dos representantes dos alunos, o critério foi na base de um bom perfil na comunidade escolar e ser aluno da escola. Quanto ao representante dos professores foram escolhidos na reunião dos professores e na assembleia foram eleitos como

membros do conselho de escola, porém, um dos critérios tinha de ter um bom perfil na comunidade escolar, ser professor da escola e ter muitos anos na escola como professor.

E por fim quanto ao presidente do conselho de escola, os critérios para sua escolha consistiu, primeiramente em conhecer o perfil dos candidatos, assegurar a equidade do gênero, ter disponibilidade para participar na vida da escola, ser idôneo e ser aberto e saber ouvir a opinião dos outros por meio desses critérios, o diretor escolheu e nomeou ao cargo. Quanto ao critério usado para a selecção do presidente do conselho pelos dados, permiti-nos afirmar que este processo não obedeceu as orientações prescritas no Manual de Apoio ao Conselho de Escola, uma vez para além dos requisitos acima mencionados, a sua nomeação foi por indicação e confiança da direcção. Este facto, permite-nos concluir que o processo não foi transparente e democrático, contradizendo as orientações processuais para a eleição do presidente do CE prevista no MEC (2005), onde prevê que a eleição do presidente deve ser através do voto secreto em cerimónia pública depois de sete dias da constituição do conselho de escola. É uma reunião consultiva convocada e dirigida pelo DE. O presidente deve ser eleito através do voto secreto em cerimónia pública.



Referências

- Bordenave, J. E. D. (1992). *O que é participação*. 7.ed. São Paulo: Editora Brasilienses, Colecção Primeiros Passos.
- Cury, C. R. J. (2004). *Os conselhos de Educação e a Gestão do Sistema*. In: Ferreira, N.S.C & Aguiar, M. A. S (Org.). *Gestão de Educação. Impasses, Perspectiva e Compromisso*. São Paulo: Cortez, 2021.
- Dalmás, J. (2001). *Planeamento participativo na escola*. 9.ed. São Paulo: Vozes.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa.
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- Luluva, S. (2016). *Políticas educacionais em Moçambique: O Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003)*. Maputo: Imprensa Universitária.
- MEC (2015). *Manual de apoio ao conselho de escola primária*. Maputo: INDE.

- Monteiro, A. (2006). *A participação dos alunos no conselho pedagógico: estudos de caso*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/664>. Acesso em: 15 out. 2021.
- Nhanice, J. B. (2013). *O papel do conselho de escola na gestão democrática da escola básica: as lições da experiência das escolas primárias completas 3 de Fevereiro da Cidade de Maputo e 29 de Setembro do Distrito de Marracuene*. Dissertação. Mestre em Administração e Gestão da Educação, UEM, Maputo.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de século.
- Pereira, C. (2010). *Democracia e participação: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro*. Educação e Pesquisa.vol.3, nº 2, p.747-762. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a07> . Acesso em: 15 out. 2021.
- Sousa, M. G. C. (2007). *O caderno vaivém enquanto estratégia pedagógica: Um estudo etnometodológico sobre trajectos de participação parental numa escola básica 2/3 situada em meio operário*”, in: Silva, Pedro (Org.). *Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: silabo.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-Based perspectives of Leadership. *American Psychologist*. vol. 62, nº1, p. 6–16.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): NANHECUA, Cláudia José Vieira. O conselho de escola como um órgão de gestão democrático da comunidade educativa na escola primária da cidade da Beira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.207-225, 2022.

Para citar este texto (APA): Nanhecua, Cláudia José Vieira.(2022). O conselho de escola como um órgão de gestão democrático da comunidade educativa na escola primária da cidade da Beira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 207-225.

O *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior em Nampula

Manuel Sozinho *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6953-6829>

Mahomed Ibraimo Nazir **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9198-9544>

Louise Lima ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3042-8097>

Resumo: Este relatório de pesquisa qualitativa objetiva analisar o modo como os professores dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior: o caso da universidade X em Nampula. O modo como os professores praticam o *feedback* aos trabalhos acadêmicos dos alunos na avaliação é o que constitui problema da presente pesquisa. Tratando-se de uma pesquisa exploratória ela se sustenta pela teoria de base sócio-interacionista, conciliada com a contrastiva. Participaram da pesquisa dezesseis professores, trinta alunos, três membros de direção, um chefe de departamento e três coordenadores de cursos, por meio de entrevistas semiestruturada com perguntas abertas com o objetivo de levar os inquiridos a se exprimirem e discorrer sobre o tema livremente e análise de documentos pessoais, que era para ver as ocorrências em loco. Recorreu-se à análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Os principais resultados da pesquisa mostram que alguns entrevistados pensam que o objetivo do *feedback* é o de apenas atribuir notas para o aluno passar de classe ou reprovar, por conta disso, os professores riscam no trabalho do aluno, circundam, deixam em branco e sobre põem os pontos de interrogações sem texto explicativo ao que não interessa. No entanto, quase maior parte ousou destacar com veemência que o *feedback* tem como objetivo descrever tudo quanto constitui lacunas ou excessos e que retira a cientificidade e a qualidade desejada ao trabalho do aluno.

Palavras-chave: Feedback; Trabalhos do Aluno; Avaliação; Professores

Feedback in the assessment of students' academic work in higher education in Nampula

Abstract: This qualitative research report aims to analyze the way in which professors provide feedback in the evaluation of students' academic work in higher education: the case of the X University in Nampula. The way in which teachers practice the feedback to the students' academic work in the assessment is what constitutes the problem of the present research. As it is an

* Doutorando em Inovação Educativa. Mestre em Educação/Ensino de Português. Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas de Expressão Portuguesa. Licenciado em Ensino de Português. Bacharel em Ensino de Português. Professor Superior de Metodologia de Comunicação no Departamento de Línguas na Academia Militar "Marechal Samora Machel" (Nampula-Moçambique). E-mail: manuelsozinho81@gmail.com

** Docente da Universidade Católica de Moçambique, Coordenador do Departamento de Educação, Nampula. E-mail: mibraimo@ucm.ac.mz

*** Formadora de Professores, Consultora em Educação, Docente no Ensino Superior e Professora de Matemática, é Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) pela Universidade do Porto (UP), é Mestre em Ensino da Matemática (PEMAT) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciada em Matemática também pela UFRJ. Desenvolve trabalho de docência, consultoria e formação nas áreas da autonomia e flexibilidade curricular, metodologias ativas, organização e gestão do trabalho em contexto de inovação pedagógica, didática da matemática e avaliação. E-mail: louiselima@fpce.up.pt

exploratory research, it is supported by the socio-interactionist theory, reconciled with the contrastive one. Sixteen professors, thirty students, three board members, a department head and three course coordinators participated in the research, through semi-structured interviews with open questions with the aim of getting respondents to express themselves and discuss the topic freely and analysis. Of personal documents, which was to see the occurrences on the spot. Content analysis was used to process the data. The main results of the research show that some interviewees think that the purpose of feedback is just to assign grades for the student to pass the class or fail, because of this, teachers cross out the student's work, circle, leave blank and over place the question marks without explanatory text to what does not matter. However, almost most of them dared to emphasize vehemently that the objective of the feedback is to describe everything that constitutes gaps or excesses and that removes the scientificity and the desired quality of the student's work.

Keywords: Feedback; Student Work; Assessment; Teachers

Maoni katika tathmini ya kazi za masomo za wanafunzi katika elimu ya juu Nampula.

Lingua kiswahili

Muhtasari: Ripoti hii ya utafiti wa ubora inalenga kuchanganua jinsi maprofesa wanavyotoa maoni katika tathmini ya kazi ya kitaaluma ya wanafunzi katika elimu ya juu: kisa cha chuo kikuu cha X huko Nampula. Namna walimu wanavyofanyia mazoezi mrejesho wa kazi ya kitaaluma ya wanafunzi katika tathmini ndiyo inayojumuisha tatizo la utafiti huu. Kwa vile ni utafiti wa kiuchunguzi, unaungwa mkono na nadharia ya msingi wa mwingiliano wa kijamii, unaopatanishwa na utofautishaji. Maprofesa kumi na sita, wanafunzi thelathini, wajumbe watatu wa bodi, mkuu wa idara na waratibu watatu wa kozi walishiriki katika utafiti, kupitia mahojiano ya nusu muundo na maswali ya wazi kwa lengo la kupata wahojiwa kujieleza na kujadili mada kwa uhuru na uchambuzi wa hati za kibinafsi. , ambayo ilikuwa ni kuona matukio papo hapo. Uchambuzi wa maudhui ulitumika kuchakata data. Matokeo makuu ya utafiti yanaonesha kuwa baadhi ya waliohojiwa wanafikiri kuwa lengo la mrejesho ni kumpa mwanafunzi alama za kufaulu au kufeli, kwa sababu hiyo, walimu huchambua kazi ya mwanafunzi, mduara, kuacha wazi na kumweka juu. alama za kuuliza bila maandishi ya maelezo kwa kile kisichojali. Hata hivyo, karibu wengi wao walithubutu kusisitiza kwa nguvu kwamba lengo la maoni ni kueleza kila kitu ambacho kinajumuisha mapungufu au ziada na kinachoondoa sayansi na ubora unaohitajika wa kazi ya mwanafunzi.

Maneno muhimu: Maoni; Kazi Ya Wanafunzi; Tathmini; Walimu.

Considerações iniciais

No cômputo geral, a didática do ensino moderno é, principalmente, guiada pela inovação educativa, caracterizada pela produção de novos conhecimentos. Procura ser inovadora e produzir um valor acrescentado para o corpo de conhecimento, conforme certificam os estudos de Ruas (2017). Em paralelo a estes estudos, Lopes e Silva (2012) desenvolveram um trabalho do qual resulta que toda a produção de conhecimento, por parte do aluno, tem de ser acompanhada de uma avaliação formativa, repleta de um *feedback* como elemento chave para a condução dos alunos para as aprendizagens. Estes estudos justificam que o *feedback* é uma espécie de retro-informação resultante de um trabalho do processo da avaliação que todo o professor tem de considerar em suas práticas docentes. Em contrapartida, Sozinho (2017), num exercício de observação às

aulas, e revisão linguística das Monografias, para além de leituras de documentos pessoais, na universidade anfitriã do presente estudo, concluiu que os professores mostram-se abnegados ou indiferentes em avaliar os trabalhos dos alunos procurando ajuda-los a aprenderem mais/melhor.

Diante dessa realidade, o presente artigo, através de uma abordagem predominantemente qualitativa, apoiada em entrevista semi-estruturada, faz uma reflexão sobre o *feedback* que os mesmos deviam merecer, ainda que se trata do ensino superior. O estudo importa porque almeja ver o ensino a se tornar, cada vez mais, aberto, livre, autônomo e ajustado às necessidades dos alunos. Seu propósito é o analisar o modo como os professores dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos, buscando identificar se procuram compreender as dificuldades que enfrentam na sua aprendizagem, averiguar se aproveitam os erros dos alunos para alavancar a sua aprendizagem, reconhecer como os orientam para as aprendizagens, aferir o sentimento dos entrevistados sobre o *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, particularmente na avaliação.

Conforme foi referido, o *feedback* é uma área de conhecimento importantíssima vinculada à condução de alunos para a melhoria de suas aprendizagens. Trata-se de uma temática que se prende com a utilização de distintas metodologias que devem promover mudanças a partir das dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia. Em função do exposto, constitui prioridade aspectos do desenvolvimento da competência acadêmica no processo de avaliação dos trabalhos dos alunos, isto é, através da sua articulação, são avaliados, os alunos, com vista a orientá-los a produzirem melhores trabalhos acadêmicos, capazes de transmitir a intenção de comunicação subjacente e adequada as esferas de circulação, da qual brota o texto a produzir, sendo ela a relevância desta investigação.

A sua efetivação, caracteriza-se ainda, por distintos momentos que vão desde o trabalho de campo à redação do presente texto. A maior perspectiva é dar um contributo, conforme referenciado num dos objetivos específicos, que busque alavancar as atividades docentes e a melhoria de relações entre professor e aluno no processo avaliativo, para além da própria estratégia de avaliação a usar pelo professor, com o propósito de se melhorar a qualidade das produções dos alunos e a redução das dificuldades que estes enfrentam em suas produções acadêmicas, que constituem objeto de debate de todos os dias, por se figurarem problemáticas e merecedoras de uma

intervenção pedagógica resultante de um esforço aturado, com vista a responder a pergunta da presente investigação.

Em vista, os estudos de Lopes e Silva (2012) aludem que o *feedback* é uma das componentes primordiais que o professor precisa instalar em sua pessoa e dominar para fazer valer em todas as suas atividades avaliativas, as quais devem ser predominantemente formativas com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Enquanto isso, a experiência mostra que a prática do *feedback* na avaliação não tem sido uma tarefa fácil, sobretudo no ensino superior em que muitos professores nunca param para pensar no que fazem, nem no que fazer para que as dificuldades que seus alunos enfrentam sejam minimizadas ou superadas.

Assim, a prática da avaliação, sobretudo formativa, pode ser uma das formas mais eficientes de controlar comportamentos, atitudes e crenças dos alunos, face ao desenvolvimento de competências de aprendizagem, conforme defende Postic (1995). Seguidamente, ao lado deste autor, Correia e Fonseca (2008) amparam a afirmação segundo a qual as dificuldades de aprendizagem dos alunos, só são superadas, com base num trabalho contínuo e adorado, caracterizado por uma avaliação formativa vincada por um *feedback* descritivo e, acima de tudo, positivo e não destrutivo.

O autor mostra que um *feedback* é positivo, se este for explicativo. Em outras palavras, depende do modo como ele é orientado ou articulado, conforme os seus mecanismos de inclusão ou exclusão. Dando prosseguimento a análise de Romão (1998) considera a avaliação, sobretudo formativa, como ferramenta principal para a orientação das aprendizagens, devendo ser dialética e diagnóstica. Buscando entender o processo de avaliar, compreende-se, logo, que a avaliação é uma das práticas de investigação que ajuda na identificação das dificuldades dos alunos e não somente como elemento de classificação. Por isso, ela tem de ser vista como elemento que capitaliza o aluno, a ser o centro das aprendizagens.

À semelhança a esta análise, os estudos de Laita (2015) referem que nos finais de 2009 e princípios de 2010 algumas instituições de ensino superior em Moçambique iniciaram com os trabalhos de estruturação e mudanças para conformar a organização da avaliação, seus currículos, seus métodos e suas políticas, através das exigências impostas pela Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, que copia alguns aspectos do modelo do Processo Educativo de Bolonha, segundo o qual, o aluno é o centro das aprendizagens e, em consequência disso, deve-se promover a seu favor, um conjunto de práticas que lhe possam ajudar a adquirir competências desejáveis. Essa lei garante que

é através dessas práticas de que resultam implicações significativas nos métodos de ensino-aprendizagem. Em termos estruturais, o artigo ostenta, para além desta parte, o resumo, o estado da arte, parte empírica, resultados da pesquisa, considerações finais e as respectivas referências.

1. Os procedimentos de avaliação

Os estudos de Laita (2015) apontam que os procedimentos de avaliação procuram o seu ajustamento aos objetivos e técnicas de ensino no espectro de mudanças. As reflexões deste autor consagram, ainda, que a avaliação deve espelhar uma característica formativa, integral e integradora. Devendo, sim, deixar de ser, predominantemente sumativo e assumir um caráter mais formativo e contínuo. Deve ainda, aferir um nível de desenvolvimento de competências, em cada estudante, individualmente, consoante às dificuldades que este mostrar. Nesses termos, a avaliação deve caracterizar-se por um *feedback descritivo*, para além de métodos diversificados ao serviço das características dos estudantes e dos conteúdos, visando melhorar ou promover a qualidade de ensino, tal como defende Esteves (2007).

Para a promoção da qualidade de ensino, sobretudo no subsistema de ensino superior, as universidades impõem que as avaliações sejam diversificadas, para além de focar aspectos de desenvolvimento de competências e aplicação (Mendes, 2005). Congruente a este autor, os estudos de Laita (2015) confirmam que no subsistema de ensino ao nível do mundo, a qualidade está por detrás de todo o movimento reformista das décadas em decurso. Enfatizando o seu posicionamento, o autor afirma que as alterações ou mudanças são feitas com o objetivo de trazer melhores resultados. Por essa razão, os sistemas educativos, tanto de América Latina, quanto de África, se inspiram no modelo do Processo Educativo de Bolonha para criar suas próprias leis para a melhoria da qualidade do seu ensino superior.

Assim, Júnior e Vieira (2002) alinha-se às reflexões de Laita (2015) ao defender que a qualidade de ensino é um dos principais fatores que leva as universidades a se estruturarem ao nível institucional, com o objetivo de se internacionalizar e, os seus formandos são analisados em função de suas mudanças comportamentais (nível de reflexão, organização do pensamento, ordenação de ideias, capacidades de sequenciar resoluções, entre outros aspectos, mediante programas de desenvolvimento profissional, colocados aos professores, como desafio à dinâmica de transformação integral do indivíduo ou cidadãos).

No contexto do exposto acima, Laita (2015) sublinha que ao reestruturar seus currículos, com base em lei que se inspira no modelo do Processo Educativo de Bolonha, as universidades, sobretudo moçambicanas, pretendem se tornar mais competitivas, com vista a conseguir mais estudantes, tanto nacionais, quanto estrangeiros, ainda que a concorrência para o seu ingresso tende a aumentar consideravelmente. Enquanto isso, o mesmo atesta que, alguns analistas mostram-se críticos em relação ao conteúdo sobre as mudanças curriculares que se identificam aos modelos do Processo de Bolonha, introduzidas através da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro (lei do ensino superior em Moçambique). Para eles, as mudanças não são ajustadas a um país como Moçambique, devido aos altos níveis de pobreza e escassez de recursos financeiros para a aquisição de alguns meios didáticos para auxiliar a aprendizagem, comparados com os do espaço europeu, para além de encurtamento dos períodos de formação e que a excessiva autonomia conferida ao aluno não é coerente com a qualidade de educação do nível pré-universitário em Moçambique, visto que este não prepara o estudante para o efeito (Laita, 2015).

Em contrapartida, com o advento da globalização nenhuma nação deve estar alheia às mudanças que ocorrem nos sistemas educativos, desde que se façam tendo em conta os contextos específicos de cada nação. Com base nesta perspectiva, o quadro normativo moçambicano introduziu algumas alterações que fazem parte da lista de preocupação do governo, através da referida Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro, comprometida com a qualidade de ensino. Sendo nesse contexto que se pode ponderar que o Processo de Bolonha constituiu uma alavanca oportuna para as reformas curriculares do ensino superior em Moçambique, o qual lhe confere qualidade de padrões internacionais (Laita, 2015).

Ainda assim, o autor considera que, com a adequação curricular moçambicana do ensino superior aos modelos de Processo de Bolonha, os métodos e tipos de avaliação foram, igualmente, ajustados para nova realidade caracterizada com a preocupação de desenvolvimento de competências, capacidades de resolução de problemas e aprendizagens ao longo da vida, para além da autonomia e independência. Contudo, no entender do autor, os docentes enfrentam dificuldades de aplicar os métodos de avaliação considerados ideais para o paradigma de avaliação formativa enfatizado no padrão curricular que Moçambique transporta do Processo Educativo de Bolonha. Com mais destaque, refere o autor que os docentes têm falhado na qualidade do *feedback* a aprovisionar aos trabalhos académicos dos alunos. Fenômeno que também foi

identificado nas observação às aulas e análise de documentos pessoais dos alunos no processo de recolhe de dados na universidade X, para a produção da Dissertação de Mestrado de Sozinho (2017). Nessa conjuntura, pretende-se, com esta pesquisa, responder a questão “De que modo os professores da Universidade X em Nampula, dão o feedback na avaliação dos trabalhos acadêmicos dos alunos no ensino superior?”

Em função das constatações que levantam esta questão e face à atualidade da problemática, Fernandes (2007) lamenta acerca da realidade da avaliação que, tal como se referiu nas considerações iniciais, maior parte dos professores desenvolve com uma certa fraqueza ou pouco força integradora do *feedback* no processamento da avaliação no ensino-aprendizagem. Tal realidade prova, portanto, que maior parte das atuais práticas educativas funcionam em detrimento de uma orientação cuidada dos alunos no que concerne ao que não sabem e que precisam e devem saber, assim como compreender as suas dificuldades, ajudando-os a superá-las. Tanto os estudos de Fernandes (2007), quanto os de Sozinho (2017), ambos referem, portanto, que a realidade em análise mostra-se discrepante aos princípios da avaliação para as aprendizagens, recomendável para uma educação construtivista e de sucesso.

2. O *feedback* no processamento da avaliação

Sendo a avaliação para as aprendizagens uma prática valiosa, indispensável e peça central no sistema escolar, ela serve para descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos se apropriam a partir de orientações precisas do professor (Fernandes (2008). Todavia, desde a metade do século XIX, nem todo o processo educativo é conduzido com uma única realidade. Havendo, pois, segundo Santos e Pinto (2018), muitas modalidades, de acordo com as intenções e objetivos a alcançar, conforme se pode conferir: a avaliação enquanto medida, caracterizando-se por quantificação dos resultados, embora não se refira o respectivo instrumento, nem a unidade de medição; a avaliação como o juízo avaliativo, a que se usa para dizer quem sabe ou não sabe; a avaliação como descrição, a qual procura relatar padrões de pontos fortes e fracos manifestados no processo de execução de tarefa, os quais ditam o alcance ou não dos objetivos não só educacionais, mas principalmente da aprendizagem; Nesta última modalidade, a avaliação é vista como integradora do *feedback*, o qual ajuda os alunos a desenvolver suas aprendizagens, por privilegiar aspectos formativos, melhoria e regulação das aprendizagens. Com base nesta visão, os autores consideram a avaliação, portanto, como um processo de vai e vem, ou seja, de seleção, produção de informação e

de exposição de evidências, entre que o aluno produz em resposta à orientação do professor que respeita determinados modelos.

No processo de avaliação, o *feedback* conduzir um conjunto de ações, com vista a ajudar o aluno a desenvolver suas capacidades que, quando mobilizadas melhoram as aprendizagens. Nesse contexto, no ato de avaliação das aprendizagens dos alunos, Fernandes (2005), exorta a não se devolver trabalho do aluno sem comentários descritivos que vão dar o ponto de situação ao aluno sobre a sua aprendizagem.

Assim, de acordo com o autor, o *feedback* tem de conduzir qualquer ação para o aluno desenvolver o seu campo de conhecimento, com vista a melhorar a sua aprendizagem, visto se trata de um recurso fundamental na modalidade educacional, que auxilia ao professor na orientação do processo de ensino-aprendizagem feito com propriedade, sobretudo na avaliação dos trabalhos académicos.

Orientar o ensino com propriedade e focado na aprendizagem efetiva do aluno, pressupõe levar a cabo a mediação do saber. Daí, a necessidade de mais do que descrever as práticas dos professores, sublinhar em que ajuda o *feedback*, em que momento da aprendizagem tem de ocorrer, por que privilegiá-lo e de que forma se deve dar aos trabalhos académicos dos alunos. Sendo com base nesses aspectos que o presente trabalho procura contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ensino superior.

3. Metodologia da pesquisa

Trata-se de um estudo exploratório, baseado no paradigma fenomenológico-interpretativo. Assim, ocupar-se no processo de investigação qualitativa com uma trajetória a mover-se de constatações de ocorrências factuais e discrepantes às teorias ao campo, ao texto e, do texto ao leitor. O método qualitativo, de acordo com Aires (2015), é o que se recomenda nos estudos das ciências de educação. Caracterizou-se por um processo reflexivo e complexo que pautou por duas persuações como a científica que procurou definir e descrever a natureza da realidade social na universidade em questão e, epistemológica que, por seu turno, procurou determinar e orientar o modo de captar e compreender a realidade em estudo. Privilegiou também a interação entre o investigador com o campo no ato de recolha dos dados, assim como os membros do estudo que foram responsáveis pela produção do conhecimento que se pretendia.

Durante o trabalho de campo, assim como decomposição dos resultados, procurou-se interpretar as declarações dos entrevistados e atribuir significados, mediante à análise

de conteúdo que foi a técnica de tratamento dos resultados da pesquisa. Neste estudo procurou-se compreender as intenções e significações, crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções que os entrevistados foram prestando, em jeito de respostas, às perguntas da entrevista. Tratando-se de uma abordagem qualitativa seu maior interesse foi o processo em si e ao significado das interpretações. No que tange a opção metodológica, ela baseia-se, para além de natureza fenomenológica e interpretativa ora apontada, em estudo de caso. O estudo visa introduzir modificações, ou seja, inovações nos padrões de ensino por via avaliação, sobretudo, na componente do *feedback*.

A universidade X está sediada na cidade de Nampula e ministra vários cursos em diferentes áreas de saber. A aprendizagem dos alunos é orientada por vários professores, entre eles, uns sem e outros com a componente psicopedagógica. Para além da componente pedagógica, a universidade desempenha ainda outras atividades como: pesquisa extensão, apoio a comunidade, ajuda humanitária, entre outras, em função dos seus objetivos, visão e missão constantes dos seus estatutos. O seu corpo docente é constituído, por uma minoria com o grau de PhD, uma maioria de Mestres e ainda um número considerável de camada jovem e iniciantes com o nível de Licenciatura,

Sendo dezoito cursos ministrados em sete Departamentos de Ensino, interessou para este estudo, apenas um (Departamento de CEJ) que adentra uma especialidade com três cursos. Com vista a responder as entrevistas, o estudo teve como participantes 5% professores, (33,33%) de alunos do 2º Ano do Curso (AL); 0,31% membros de Direção Científica; 0,31% membros de Direção Pedagógica e 0,31% membros da Reitoria, todos da mesma Universidade. Partindo do número total dos participantes da pesquisa, (80,36 %) são homens e (19,64%) são mulheres. Importa sublinhar ainda que uma parte dos informantes docentes foi escolhida obedecendo à certos critérios como por exemplo, a experiência na docência, oportunidade de contacto com as produções académicas dos alunos e função a desempenhar no seio da organização do processo de ensino-aprendizagem na Universidade.

3.1. Entrevista semi-estruturada

Na operacionalização deste estudo recorreu-se à entrevista semi-estruturada para a recolha dos dados, através da comunicação entre pesquisador e os entrevistados. Através desta técnica descreveu-se os sentimentos dos entrevistados, assim como compreender a conduta de alguns sobre a maneira como percebem e interpretam as

práticas de *feedback*, assim como o seu potencial na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos. A escolha da entrevista semi-estruturada foi pela sua natureza de não tornar presa a expressão do entrevistado e por oferecer a vantagem de desenvolver a conversa entre o pesquisador e os entrevistados, fazendo com que estes discorram livremente sobre o tema em estudo, salientando o que eles achavam relevante sobre o objeto em análise. Por questões éticas, foram contactados os entrevistados com uma antecedência e explicados sobre a importância da sua contribuição no estudo.

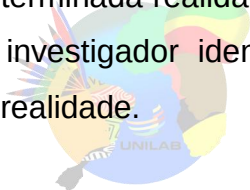
Com os alunos privilegiou-se as entrevistas grupais, através da interação explícita grupal, que era para produzir dados que seriam menos acessíveis fora do contexto da interação. Com esta modalidade procurou-se todo o conjunto das significações específicas do grupo sobre o foco da discussão. O objetivo central na aposta dessa modalidade foi o de apreender as opiniões e representações simbólicas associadas às práticas do *feedback* aos trabalhos dos alunos no ensino superior e transformar posições individuais em grupais. Afonso (2014) investigou sobre a modalidade de entrevista grupal e constatou que ela torna a informação segura, confidente e afastada de distorção. Sendo isso que também motivou a escolha dessa técnica, pelo pesquisador do presente estudo.

No que concerne à análise e interpretação dos dados cumpre sublinhar que se deduzir e induzir, de forma lógica, todo o processo de investigação conduzido através das entrevistas. Com base nesta atividade, extraiu-se as respectivas generalizações. Para o tratamento dos dados recorreu-se a análise de conteúdo, conforme ficou referido anteriormente, com o objetivo de obter informações, através da descrição do teor dos depoimentos dos entrevistados. Posto isso, procurou-se distinguir a (explicação) da (interpretação). A explicação ajudou analisar os dados acerca do modo como os professores da Universidade X em Nampula dão o *feedback* na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos no ensino superior, na orientação das aprendizagens e, sobre o que condiciona o fenómeno. A interpretação ajudou ao pesquisador a perceber o significado das respostas, dadas às perguntas de pesquisa e expôs o significado dos dados apresentados para a discussão. Procurou-se ajustar as técnicas ao objetivo da investigação.

De modo a produzir resultados replicáveis, os dados beneficiaram-se de codificação e agrupamento em categorias, com vista a classificá-los, e clarificá-los de forma precisa. Para a concretização da presente pesquisa, observou-se três momentos da análise de conteúdo: o de seleção dos documentos e definição do corpus de análise, assim como formulação dos seus objetivos; o de transformação dos dados brutos e seu

agrupamento em unidades de registro e da inferência e interpretação dos dados colhidos através do trabalho de campo, em função da sua significação. Com a utilização desta técnica, procurava-se exteriorizar, da melhor forma, o fundo das informações recolhidas a partir dos informantes. Bardin (2016) estudou assuntos relacionados com os momentos de investigação e os seus estudos ponderaram que é sempre bom obedecer, no mínimo, três momentos na efetivação de uma pesquisa.

Tendo em vista que a preocupação primordial da presente pesquisa foi a de construir uma visão apoiada em opiniões consensuais dos entrevistados, pautou-se pelo Método Delphi. A utilização deste método justifica-se por querer fazer contacto conversacional com os especialistas, recorrendo às entrevistas, às quais se procurou colocar em evidência convergências e divergências das opiniões dos entrevistados, assim como destacar unanimidades. Antunes (2014) refere que este método oferece uma perícia, na procura da realidade, através do trabalho de campo. O qual se processa por interrogação de especialistas com a ajuda das entrevistas, a fim de evidenciar convergências e consensos das ideias. Já Gil (2008) explica que a pesquisa parte de uma lacuna no conhecimento de uma determinada realidade e, toda a ciência tem o seu ponto de partida nos problemas que o investigador identifica, como discrepância entre as expectativas e o que se observa na realidade.



4. Percepção sobre o *feedback* na orientação das avaliações

Os resultados foram analisados e interpretados com o objetivo de concretizar sua intenção comunicativa. Para o efeito, a partir das questões que se seguem, obteve-se vários resultados que ajudaram a perceber as motivações, as implicações, entre outros fatores das práticas do *feedback* nos moldes em que ocorre.

Procurando compreender o que os professores, alunos e membros de direção entendem sobre o *feedback* no processo de avaliação, formulou-se a questão “Que ideia tem sobre o *feedback* no processo de avaliação?” Em resposta a esta questão, maior número dos professores entrevistados afirmou que o *feedback* é uma estratégia que os professores usam para estimular a aprendizagem do aluno (RP1); (RP16); (RP8); enquanto isso, “*dar feedback é sobretudo orientar e dar rumo ao aluno na sua aprendizagem para melhor aprender*” (RP3); (RP14) e (RP7); no entanto, “*na prática, o professor trabalha em vão, porque os alunos de hoje não estão preocupados com a aprendizagem*” (RP5); mas também, muitos professores não sabem ou então, ignoram as

técnicas sobre como se emite um *feedback* descritivo que alavanca a aprendizagem dos alunos” (RP12), (RP1) e (RP4).

Respondendo a mesma questão maior parte dos alunos convergem suas declarações, ao afirmar que “o *feedback* no processo de avaliação constitui o meio pelo qual os professores utilizam para analisar o seu nível do aprendizado” (GD1); além do exposto, “segue-se também a atribuição da nota” (GD2); constitui ainda “a retro-informação sobre o trabalho do aluno” (GD5); contudo, “precisando tempo suficiente para o professor emitir-lo, para além de ler e compreender bem o trabalho dos alunos a avaliar” (GD3). O membro de direcção entende que se trata de informação que o professor tem de aprovisionar aos trabalhos dos alunos desenhando as melhores estratégias que acha que lhe vão ajudar a levar o aluno para as melhores aprendizagens.

Os excertos abaixo testemunham que no entendimento dos alunos o *feedback* é uma forma de dar aos alunos a retro-informação sobre o seu trabalho e é muito importante para aluno e professor. Só a minoria é que percebe que o *feedback* constitui um instrumento valioso para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos porque permite identificar a capacidade dos alunos naquele momento, bem como o estágio do desenvolvimento das suas aprendizagens, para a partir de dele, identificar o que é necessário fazer para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Analisando as declarações dos entrevistados, percebe-se que, o *feedback* é uma informação e descritiva detalhada, produzida pelo professor, em reação à produção de trabalhos dos alunos, devendo descrever, em princípio, sobre sua qualidade. Tem como função, atualizar aos alunos sobre êxitos e pontos a melhorar da sua aprendizagem. Ajuda ao professor a orientar ao aluno pelo seu aprendizado, a partir do seu estágio atual. Sem o *feedback* a dar pelo professor, o aluno pode, então, enfrentar certas dificuldades de progressão. O que significa que exige do professor que sempre esteja presente na articulação do processo de ensino-aprendizagem, com vista a motivar o aluno pela sua aprendizagem. A esse respeito, Fernandes (2008) refere que o *feedback* tem de conduzir ou mobilizar um conjunto de ações que vão levar o aluno a desenvolver seu raciocínio, melhorando assim, suas competências, assim como aprendizagens, devendo, para o efeito, autoavaliar-se e autorregular-se.

Percebe-se ainda que, afinal, muitos professores têm noção sobre o *feedback*. Pois, as declarações da maioria vão ao encontro do que autores como Laita (2015) e Lopes e Silva (2012) afirmam em seus estudos que dar *feedback* ao trabalho do aluno, é emitir-lhe uma informação descritiva sobre o seu estágio atual, com o objetivo de, não só,

fazê-lo saber os resultados da sua aprendizagem (êxitos e fracassos), mas sobretudo, informar-lhe sobre o que fazer para sua melhor aprendizagem, o que portanto, não dão consideração. Sendo a minoria quem percebe o sentido e a importância que o *feedback* oferece e que constitui um instrumento valioso para o processo de ensino-aprendizagem, dado que permite identificar o estágio do desenvolvimento das aprendizagens, para além de contribuir para a sua melhoria. Assim, é de concordar com Fernandes (2008), ao referir que devolver trabalho do aluno em branco sem comentários descritivos e sugestivos para a melhoria arruína, desgasta e desmotiva os estudantes pelas aprendizagens. Analisando a reflexão dos professores e alunos, percebe-se que maior número dos entrevistados tem noção sobre o *feedback*, contudo, não procura cumprir com os seus princípios e obrigações docentes.

4.1 Articulação do *feedback* na orientação do aluno para as aprendizagens

Partindo da questão “Como é que os professores articulam o *feedback* na orientação dos alunos para as aprendizagens?” os entrevistados professores, quase a minoria, foram unânimes em afirmar que articulam o *feedback*, dando orientações sobre como efetivar o trabalho para que o aluno possa atingir a qualidade desejável (RP9). (RP12) e (RP6); todavia, a maioria diz que, na verdade, muitas vezes, nós como professores não articulamos o *feedback* na avaliação dos trabalhos dos alunos, com vista a leva-los para uma aprendizagem de sucesso (RP7); (RP11); (RP13); (RP14) e (RP15).

O posicionamento dos alunos sobre a questão é de que “maior parte dos professores se abstém de articular o *feedback*, o que lhes interessa é riscar o que não está correto e colocar certo onde lhes parece correcto” (GD1); isto é, “são poucos professores que descrevem o que o aluno deve fazer para melhorar o seu trabalho” (GD2); ainda assim, “quando se trata de um trabalho eletrónico o aluno só vê a pauta pendurada, com notas baixas ou altas, no entanto, sem *feedback* descritivo” (GD3); isso mostra que “parece muitos professores não sabem ou mesmo não dominam as ferramentas que facilitam a emissão do *feedback* sobre o determinados” (GD4) e (GD5).

Fazendo uma análise, a verdade pesa sobre as declarações da maioria, formada por professores, alunos e membro de direção, segundo a qual os professores não avaliam os trabalhos dos alunos, no sentido de leva-los a aprenderem melhor com ou a partir de suas dificuldades. Além disso, da análise dos documentos pessoais constou que, na verdade, são poucos, os professores que cuidam de alicerçar os alunos para as aprendizagens no ato de avaliação dos seus trabalhos. Tudo porque suas ações estão à

margem de promoção de uma educação ou ensino-aprendizagem de referência ou qualidade. Por analogia a essa análise, Freire (2009) estudou que há ações realizadas no ensino-aprendizagem que não desafiam mutações relevantes, e que ignoram a aprendizagem dos alunos, através de construção do próprio conhecimento e desenvolvimento da autonomia intelectual, retirando, desta forma, o aluno, da posição central e de referência da ação de ensino-aprendizagem.

Quando se trata de, por exemplo, avaliação dos trabalhos que o professor recebe via eletrônica, os professores escusam-se de usar as novas tecnologias educativas, que segundo Moraes (1996) contribuem para a modernização do ensino, para além de facilitação de formação dos alunos, através de paradigmas da complexidade. Sustentando seu posicionamento, o autor refere que não é pela beleza dos programas que a educação passa a ser criativa, a ser chamada inovativa, mas sobretudo pela forma estratégica da sua orientação, ou seja, da modalidade de articulação do processo educativo.

4.2. Sentimento dos alunos, professores e outros membros da universidade sobre o *feedback* provido na avaliação dos trabalhos académicos

Tendo-se levantado a questão “Como é que os professores consideram as dificuldades e erros dos alunos na avaliação dos seus trabalhos académicos?” O objetivo desta questão era a de procurar perceber se os professores fazem o aproveitamento dos erros dos alunos para alavancar suas aprendizagens. Em resposta à questão levantada percebeu-se que “maior parte dos professores usa os erros dos alunos para troça-los” (GD1); nesse contexto, “os erros constituem fonte de gargalhadas. Não é valorizada a avaliação formativa, a qual procura incorporar o *feed forward* e *feed up* no processo de ensino aprendizagem” (GD2); prática que mostra que “os professores não aproveitam as lacunas dos alunos para ensina-los a aprender melhor o que não sabem” (GD3); em consequência disso, “maior parte dos professores considera os erros dos alunos normal por isso não se interessa pela sua correção e só se preocupa com a atribuição da nota ao trabalho, sem critérios, isto é, distribuição da cotação em função das áreas abrangidas pela produção do trabalho” (GD4); em vista, “são, poucos professores que procuram participar do processo de construção do conhecimento dos seus alunos. Outrossim, maior número de professores diz que muitos alunos não gostam professores que lhes avaliam de modo a orienta-los ou obrigando-os a aprender, mas sim que avalia o que eles aprenderam” (GD5). “Eles só estão preocupados com a nota para passar de classe e não com a lapidação da sua mente, ou seja, a aprendizagem” Em contra partida, os (MDC,

MDP, MR, DCGL CDCEJ) foram unânimes em afirmar que os professores devem considerar as dificuldades e os erros dos alunos como um ponto de partida para novas aprendizagens para si e para os alunos.

Atentos às respostas dos alunos entrevistados, averigua-se que os grupos de discussão têm um sentimento tal que as suas dificuldades e os seus erros não são levados em consideração pelos professores, porque maior parte desses não se interessa pela sua aprendizagem efetiva, apenas atribui notas aos trabalhos para que o aluno possa passar de classe. Enquanto isso, constatou-se também que há casos em que os professores fazem observação, com vista a ajudar os alunos a melhorar seus trabalhos. Em contrapartida, alguns alunos não se preocupam em seguir as orientações dadas.

Como se pode analisar, tanto os professores, quanto os alunos, poucos se interessam pelo processo de construção de conhecimento. Confere-se ainda nesta análise, que qualquer professor que atribui uma tarefa ao aluno, é sua responsabilidade avalia-la em todos os aspectos necessário, desde o conteúdo, organização, seleção vocabular, enquadramento lógico, apresentações sintáticas, assim como aspectos semânticos. Neste estudo, entende-se por erros, o conjunto de todos os desvios semânticos, sintáticos, gralhas gramaticais, assim como ortográficas, para além dos aspectos desajustados ao próprio conteúdo e estrutura, podendo recorrer, se necessário, determinadas técnicas que facilitam a aprendizagem. A respeito da análise em questão, é de concordar com Pacheco (1996), ao afirmar que avaliar envolve processos técnicos que auxiliam ao professor a operar mudanças nas aprendizagens dos avaliados.

4.3. O professor e a compreensão das dificuldades dos alunos

Nesta subsecção pretendia-se apurar se os professores buscam compreender as dificuldades dos alunos no processo da avaliação dos seus trabalhos académicos. Com vista a dar aval a este propósito, formulou-se a pergunta “De que modo os professores compreendem as dificuldades dos alunos?” Em resposta a esta interrogação, os entrevistados professores referiram que “a compreensão das dificuldades dos alunos pode-se entender de diferentes formas. Pois, há compreender do ponto de vista do jeito como o aluno falhou, e perceber o que ele quis dizer. Mas também há que depois de identificadas as dificuldades, encontrar um meio-termo de, junto com os alunos tentar percebê-las, causas que as originam, e técnicas a recorrer para tentar solucioná-las. (DCF).

Assim, indo mais para o concreto os entrevistados foram unânimes em afirmar que “muitos professores não fazem das suas práticas, um mecanismo ou arma de recrutamento dos alunos para a melhoria de suas aprendizagens (C/DCEJ). Em contrapartida, o professor, tanto na formação, como em seminários pedagógicos, o é convidado a adotar um comprometimento que convida os seus alunos a saberem o que lhes dificulta” (DC); nesse sentido, “as dificuldades que os alunos apresentam sobre a não compreensão de tarefas que o professor atribui, pode-se considerar como matérias-primas úteis para trabalhar suas competências de aprendizagens (MRU); ainda mais, “os erros que os alunos cometem na produção de seus trabalhos acadêmicos, também constituem elementos fundamentais para o professor identificar as dificuldades que aqueles encaram (DCGP).

As respostas dos entrevistados alunos também mostram que os professores devem se procurar em explorar todas as atividades realizadas pelos alunos (GD1). Nesse sentido, eles precisam de dar acompanhamento a cada passo do percurso da aprendizagem dos alunos, com recurso à avaliação para as aprendizagens ou formativa (GD2) e (GD4); e, só assim é que poderão levar os alunos à uma aprendizagem efetiva, eficaz e eficiente (GD3) e (GD5). Procurando perceber as declarações dos entrevistados, compreende-se que os professores não procuram trabalhar as dificuldades dos alunos. O que mais lhes interessa é o cumprimento dos planos curriculares. Fato que leva a deixar, cada vez mais, às mesmas escadas.

Sobre a avaliação formativa que se propõe incorporar na análise dos trabalhos dos alunos, autores como Estrela e Nóvoa (1999) defendem que a avaliação formativa caracteriza-se por um *feedback* descritivo, o qual ajuda ao professor a identificar todo o conjunto de lacunas dos seus alunos. De seguida, leva o aluno a potenciar a sua autorregulação da aprendizagem. Enquanto isso, Nóvoa (2002) explica que o professor tem de ter, no exercício de suas funções, o *tácto* pedagógico e saber comunicar, dois aspectos indispensáveis no ato de ensino-aprendizagem. Sendo deste modo que se ajuda os alunos a melhorarem suas aprendizagens, assim como a superar suas dificuldades, conforme (Alves, Formosinho, 1992).

Considerações finais

Analisando todo o processo do trabalho desencadeado, identificou-se que são poucos professores, embora reconheçam o seu potencial, que articulam da melhor forma o *feedback* na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos, com vista a leva-los para

uma aprendizagem de sucesso. São, portanto, poucos professores que descrevem o que o aluno deve fazer para melhorar o seu trabalho. O estudo ajudou a averiguar que um grupo de professores não sabe como articular um *feedback*, e a outro não domina as ferramentas que facilitam a sua emissão. Reconheceu-se, ainda que, embora os professores não articulem em função das necessidades dos alunos, o *feedback* é um ferramenta didático-pedagógica que, quando articulado convenientemente, serve como auxílio para orientar os educandos para a aprendizagem. Enquanto a prática mostre que, tanto os professores, quanto os alunos, não estejam preocupados com a aprendizagem, aferiu-se que a articulação bem-sucedida do *feedback* no processo de avaliação constitui um instrumento valioso, pois, se trata de uma alavanca ou estratégia a usar pelo professor, visando estimular a aprendizagem dos alunos e promover suas aprendizagens. Assim, em resposta à pergunta de partida percebeu-se que maior parte dos professores não usa os erros, não aproveitam as lacunas dos alunos para ensiná-los e promover neles as aprendizagens melhoradas e desejáveis. Portanto, não fazem das suas práticas, um mecanismo de angariação dos alunos para a melhoria de seu aprendizado. Para o efeito, Identificadas as dificuldades, é preciso encontrar, junto com os alunos, formas de perceber as causas que as originam e tentar solucioná-las.

Compreendeu-se ainda, que o *feedback* é um dos componentes da avaliação formativa, a qual ajuda a fazer recolha de informações sobre as dificuldades que os alunos enfrentam. É preciso que os professores as transformem essas dificuldades que os alunos enfrentam, em matéria-prima para trabalhar suas competências de aprendizagens. Enquanto isso, a pesquisa mostra que o *feedback* ajuda a tomar decisões apropriadas com relação à aprendizagem do aluno, com vista a levá-lo a construção de conhecimento efetivo. Através do *feedback* o professor toma com os seus próprios sentidos os problemas que cada aluno enfrenta. Dai a necessidade de um olhar crítico, uma reflexão interventiva e que contribua para a construção de uma avaliação formativa, focalizada para as aprendizagens dos alunos.

Em última instância, o estudo mostra que os modelos dominantes da avaliação das aprendizagens, em detrimento da avaliação para as aprendizagens dos alunos, vinculadas para os ajudar a aprenderem melhor e a serem mais autônomos e capazes de utilizar recursos cognitivos e metacognitivos a sua disposição, já é o momento de ultrapassá-los, porque não faz sentido que ainda hoje, a universidade prevaleça recorrendo estímulos que apenas são evidenciadas em classificação e certificação do que o aluno aprendeu.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta/Faculdade de Ciências da Educação.
- Alves, F.; Formosinho, J. (1992). *Contributos para uma outra prática educativa*. 2.ed. Lisboa: Edições ASA.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977].
- Correia, L. de M.; Fonseca, P. de V. da. (2008). *Dificuldades de aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A.; Nóvoa, A. (1999). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora LDA.
- Esteves, M. (2007). Formação de professores: das concepções às práticas. In: Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006): contributos de investigação*. Lisboa: CNE, p. 151-205.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, p. 65-78.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e pesquisa*. São Paulo, vol.33, nº3, p. 581-600, set./dez.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas. S. A.
- Júnior G. D. G.; Vieira, M. M. F. (2002). Qualidade total e administração hospitalar: explorando disjunções conceituais. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol.7, nº2, p.325-334.
- Laita, M.S.V. (2015). *A universidade em questão. uma leitura do processo de bolonha no contexto moçambicano*. Nampula: Fundação AIS.
- Lopes, J.; Silva, H.S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Edições Técnicas LDA.

- Moraes, M. C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*: Brasília, vol.1, nº70, p. 57-69. abr./jun.
- Moçambique. (2009). *Lei 27/2009 de 29 de Setembro*. Lei do Ensino superior.
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: Veiga, Ilma Passos A.; Nave, M. L. de P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, p. 175-197.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Pacheco, J. A. (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. 2.ed. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Romão, J. F. (1998). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Ruas, J. (2017). *Manual de Metodologias de Investigação: como fazer propostas de Investigação, Monografias, Dissertações e Teses*. Maputo: Escolar editora.
- Santos, L.,; Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator Estruturante. In: Veiga, F. (Coord.). *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos*. Lisboa: Climepsi Editores, p. 503-539.
- Sozinho, M. (2017). *Análise do texto escrito por alunos Universitários: Caso de estudantes do 1º Ano da Academia Militar “Marechal Samora Machel”*, Maputo.

Recebido em: 28/07/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): Sozinho, Manuel; Nazir, Mahomed Ibraimo; Lima, Louise. *O feedback na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos no ensino superior em Nampula. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 226-244, 2022.

Para citar este texto (APA): Sozinho, Manuel; Nazir, Mahomed Ibraimo; Lima, Louise. (2022). O feedback na avaliação dos trabalhos académicos dos alunos no ensino superior em Nampula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 226-244.

Educação à distância no ensino superior: a função docente e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem

Lucinda Oliveira Paulino *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-2332-7201>

André Fernando Vahala **

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-0338-9555>

Resumo: Na era do conhecimento, onde as informações se espalham rapidamente pelo mundo, os recursos de TIC estão sendo inovados a cada dia. Portanto, a EAD torna-se o modelo de ensino mais adequado na sociedade contemporânea, pois considera a formalização da educação por meio da prática reflexiva, da aprendizagem colaborativa e da construção autônoma razões que fez o estudo titulado, Educação a distância no ensino superior: a função docente e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem em EaD e objetiva-se em apresentar a função dos professores/tutores em um modelo remoto, enfatizando a reflexão de suas práticas docentes na formação acadêmica, profissional e pessoal dos alunos. Para isso, baseou-se na abordagem qualitativa com enfoque bibliográfico de cunho descritivo respondendo a hipótese de que, a formação dos profissionais docentes deve atender às necessidades educacionais atuais, e os professores precisam reexaminem-se. Os resultados apontam que a prática e a adaptação dos métodos de educação formal vão além do modelo tradicional de ensino presencial, pois requer a interação e mediação de informações, recursos das TIC e trabalho com equipes multidisciplinares para a elaboração dos cursos. Todavia, o maior desafio pedagógico na educação a distância é alinhar-se ao processo de interação e mediação, por meio de abordagens criativas e abertas, desafiadoras e estimulantes, reflexivas e construtivas, em uma formação que expresse o “saber e fazer”, ou seja, a interação reflexiva.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação Docente; Processo de Ensino-aprendizagem

Distance education in higher education: the teaching role and its impact on the teaching-learning process

Abstract: In the age of knowledge, where information spreads rapidly around the world, ICT resources are being innovated every day. Therefore, EAD becomes the most appropriate teaching model in contemporary society, as it considers the formalization of education through reflective practice, collaborative learning and autonomous construction reasons that made the study entitled, Distance Education in Higher Education: the teaching role and its impact on the teaching-learning process in distance education and aims to present the role of teachers/tutors in a remote model, emphasizing the reflection of their teaching practices in the academic, professional and personal training of students.

* Licenciada em Administração Gestão Educacional, Mestre em Desenvolvimento Econômico Regional e Local, Doutoranda em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. E-mail: lpaulino@ucm.ac.mz

** Licenciado em Administração Pública, mestre em Psicopedagogia, mestrando em MBA e Doutorando em Inovações Educativas pela Universidade Católica de Moçambique. E-mail: vahalaandrefernando@gmail.com

For this, it was based on a qualitative approach with a descriptive bibliographic approach, responding to the hypothesis that the training of teaching professionals must meet current educational needs, and teachers need to re-examine themselves. The results show that the practice and adaptation of formal education methods go beyond the traditional model of classroom teaching, as it requires the interaction and mediation of information, ICT resources and work with multidisciplinary teams for the development of courses. However, the biggest pedagogical challenge in distance education is to align itself with the process of interaction and mediation, through creative and open, challenging and stimulating, reflective and constructive approaches, in a training that expresses “knowing and doing”, or that is, the reflexive interaction

Keywords: Distance Education; Teacher Training; Teaching-learning process

Dzidzo yekure mudzidzo yepamusoro: basa rekudzidzisa uye zvarinoita panzira yekudzidzisa-kudzidza mudzidzo yedaro

Pfupiso (shona):Munguva yeruzivo, uko ruzivo rwunopararira nekukurumidza pasi rose, zviwanikwa zveICT zviru kuvandudzwa zuva rega rega. Naizvozvo, EAD inoya ndiyo yakanyatso kudzidzisa modhi munharaunda yemazuva ano, sezvo ichifunga kugadzirwa kwedzidzo kuburikidza nekutatidzira, kudzidza pamwe chete uye kuzvimirira kuvaka zvikonzero zvakaita kuti chidzidzo ichi chive nemusoro wekuti, Dzidzo Yekure muDzidzo yepamusoro: basa rekudzidzisa uye zvarinoita pa nzira yekudzidzisa-yekudzidza mudzidzo yedaro uye ine chinangwa chekupa basa revadzidzisi/vaperekedzi mumuenzaniso uri kure, ichisimbisa kuratidzwa kwemaitiro avo ekudzidzisa mudzidzo, hunyanzvi uye kudzidziswa kwevadzidzi. Nokuda kweizvi, zvaive zvichibva pamaitiro ehutano ane nzira inotsanangurwa yebhaibheri, kupindura kune pfungwa yokuti kudzidziswa kwevadzidzisi vekudzidzisa kunofanira kuzadzisa zvido zvedzidzo zvezvino, uye vadzidzisi vanofanira kuzviongorora zvakare. Mhedzisiro yacho inoratidza kuti maitiro uye kuchinjika kwemaitiro edzidzo nzira dzinopfuura nzira yechinyakare yekudzidzisa mukirasi, sezvo ichida kudiyidzana nekuyanana ruzivo, zviwanikwa zveICT uye kushanda nezvikwata zvakasiyana-siyana zvekuvandudza makosi. Nekudaro, dambudziko rakakura rekudzidzisa mudzidzo yedaro nderekuzvibatanidza nemaitiro ekudyidzana nekuyanana, kuburikidza nekugadzira uye yakavhurika, inonetsa uye inosimudzira, inotarisisa uye inovaka maitiro, mukudzidziswa kunoratidza "kuziva nekuita", kana izvo, kupindirana kwereflexive.

Mazwi akakosha: Distance Education; Kudzidzisa Vadzidzisi; Kudzidzisa-kudzidza maitiro.

Introdução

Vivemos em um mundo em rápida mudança, um mundo acelerado com características diferentes da sociedade ou da era atual em que a maioria dos professores é formada. Com isso, os valores, características e comportamentos desse professor e de seus alunos são bem diferentes daqueles com os quais foi preparado para trabalhar em sua formação inicial. Assim, o papel de mentores e/ou professores em modelos de ensino a distância nem sempre fez parte do processo de formação inicial dos nossos profissionais, no entanto, tem sido uma necessidade inerente de novas propostas

educativas mais centradas na colaboração. A divisão de responsabilidades é compartilhada pelo coletivo.

Acreditamos que a reflexão sobre o desenvolvimento do método e os diferentes aspectos do planejamento institucional podem fazer melhor uso da prática educativa. Portanto, também é preciso considerar o tipo de formação ofertada na modalidade a distância e como serão formados os profissionais engajados nessa modalidade de ensino. Acredita-se que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que permite a transferência de conhecimentos entre diferentes classes sociais, dando aos indivíduos a oportunidade de se desenvolverem como cidadãos e melhorarem sua qualidade de vida, a partir da prática reflexiva proposta pela educação formal por meio da educação a distância.

Com a globalização, a comunicação e a informação deixaram de ter fronteiras nacionais, portanto, a educação a distância torna-se um método de ensino adequado na sociedade contemporânea, pois permite o acesso a qualquer tempo e lugar, (Corrêa, 2007,p.12). Dessa forma, percebe-se que a educação a distância possibilita o “sujeito” a partir de sua prática inclusiva, pois atinge diferentes culturas e lugares distantes, proporcionando educação de qualidade aos mais diversos indivíduos, independente de sua classe social.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, além da organização curricular e administrativa dos cursos a distância, torna-se indispensável a qualificação dos professores, afinal, no complexo processo de construção do conhecimento por meio da prática reflexiva na educação a distância, o papel dos professores é Decisivo. Neste contexto, este artigo focará o papel do professor/tutor na educação a distância e seu impacto no processo de ensino.

1.Profissionais Que Trabalham Na EAD

Na era do conhecimento, onde a informação é disseminada rapidamente por meio de recursos de tecnologia da informação e comunicação (TIC), no contexto atual, os profissionais do ensino precisam buscar constantemente atualizar e gerar novos conhecimentos, que, afinal, rapidamente se tornam desatualizados. Nesse contexto, o principal desafio para os professores, além de sua “reciclagem”, é levar os alunos à prática reflexiva para gerar conhecimento, ou seja, fornecer instrução voltada para a compreensão e autonomia (Leite, 2010, p.46).

O professor não pode mais limitar seu ensino apenas ao ensino, como no modelo tecnocrático tradicional, mas focar seu ensino em processos dialéticos, individuais, coletivos, críticos, autônomos e transformadores. (Leite, 2010). Essas características devem estar presentes em todos os professores, independentemente do seu modelo de ensino.

2. Organizações de professores de sala de aula e EAD

Em qualquer área de atuação profissional, o planejamento é essencial para conduzir o evento de forma organizada e eficiente. Como professor, o planejamento é fundamental para construir um currículo motivador e de alta qualidade, e ter objetivos claros e uma abordagem bem elaborada terá impacto no currículo do currículo, especialmente na educação a distância. Portanto, ao planejar o currículo, o professor deve ter clareza sobre seu papel no processo de aprendizagem, o de formar cidadãos que reflitam sobre sua própria prática e desenvolvam habilidades de flexibilidade e aplicação do conhecimento (Corrêa, 2007, p.190).

Existem diferenças entre planejar cursos presenciais e cursos EaD, e a organização às vezes é diferente. Um professor engajado no ensino presencial facilita a participação em tempo real de seus alunos, com interrupções e diferenciação durante os fóruns de discussão, diferentemente de um professor engajado na educação a distância que não tem interação direta dos alunos em aulas gravadas ou transmitidas por satélite, que também ocorre virtualmente. No ambiente, há interação, porém, não em tempo real. Nesse caso, a organização da turma do professor tem algumas características diferentes da educação presencial e a distância.

Tabela 1: Organização da aula presencial e EAD

AULA PRESENCIAL	AULA EAD
O professor: • Precisa dominar os conteúdos da disciplina para planejar as aulas, tendo tempo hábil para atualizar individualmente os conteúdos e revê-los se necessário antes do próximo encontro;	O tutor: • Precisa dominar o conteúdo da disciplina para organização do AVA, preparação das aulas gravadas ou transmitidas ao vivo e elaboração do material didático dentro de um prazo pré-estabelecido que necessita ser rigorosamente cumprido;
• Organiza-se para um espaço pré-determinado (sala de aula), sem necessidade do conhecimento prévio do mesmo; • Realiza a preparação	• Precisa conhecer com antecedência o AVA e/ou estúdio; • Realiza a construção coletiva de suas aulas, atuando com uma equipe multidisciplinar;

individualizada de suas aulas; • Considera para o planejamento de suas aulas que ocorrerá a interação direta de seu alunado; • Utiliza as TICs como recursos complementares à aula.	• Elabora um roteiro de aula, considerando exatamente o tempo previsto para a gravação/transmissão de aula em questão; • Busca constante de materiais e formas de utilização das TICs como recurso no processo de ensino-aprendizagem.
---	--

Fonte: Formiga (2009)

Apesar das diferenças entre as organizações de classe, o objetivo é o mesmo: encontrar estratégias que os alunos possam usar de forma eficaz.

3.Características do ensino a distância

Aplicar o ensino a distância por meio de cursos de formação a distância e educação continuada para, entre outras coisas:

- Economize tempo: evite a perda de pessoal altamente qualificado, normalmente empregado em diferentes ocupações em instituições ou empresas;
- Economia de recursos: porque não há despesas com viagens, maior integração de profissionais de agências ou empresas;
- Maior eficiência de treinamento: formar mais profissionais ao mesmo tempo, atualizar seu quadro de funcionários com mais flexibilidade.

É importante destacar que para atingir plenamente os objetivos acima, o EAD é uma ferramenta de capacitação, capacitação e reciclagem profissional baseada em novas tecnologias, que são: (a) **a Internet:** Este site foi desenvolvido pela equipe do LED para facilitar a gestão da produção acadêmica dos alunos nos cursos integrados da Universidade; (b) **Videoconferência:** atualmente, a videoconferência oferece uma solução acessível às necessidades de comunicação com sistemas que permitem a transmissão e recepção de informações visuais e sonoras entre diferentes pontos ou áreas através de linhas físicas ou links de satélite e micro-ondas a um custo cada vez menor. A qualidade do sinal é melhor; (c) **Conferência telefônica:** Em Moçambique, o termo refere-se à recepção por antena parabólica ou cabo, onde os espectadores interagem com os participantes do estúdio por telefone, fax ou e-mail, fazendo perguntas e intervindo.

Comparada à videoconferência, a teleconferência não proporciona tanta interação entre professores e alunos. Por outro lado, tem a vantagem de atender a um grande

público ao mesmo tempo, abrangendo pessoas de todo o continente. As **Vídeo aulas** são ferramentas de ensino utilizadas pelo LED incluem vídeo aulas produzidas por equipes multidisciplinares. Antes de fazer um vídeo, uma análise criteriosa do perfil do cliente e sua linguagem, divulgação e o método de avaliação mais adequado para cada caso. O **Material de impressão** pode ser apresentado em forma de livro (ou e-book), apostilas e cadernos de atividades que são a base do ensino à distância. A informação impressa é versátil e barata. Permite uma consulta permanente e uma leitura mais confortável, principalmente quando o texto é longo. O uso de texto impresso em conjunto com outras mídias melhora os resultados do ensino à distância

4.A adoção das novas tecnologias no ensino e a atuação docente

O ensino, assim como a sociedade, está em constante mudança e caminha para a necessidade de uma construção diferenciada. Refletir sobre a educação no contexto atual e o trabalho que evoluiu a partir de novos modelos de ensino pode nos levar a buscar mudanças que atendam às necessidades da sociedade atual. Cultural e socialmente, novos sistemas são necessários para responder às demandas de um cenário globalizado, facilitar a troca de conhecimento com a sociedade e alinhar as instituições às demandas do mercado de trabalho e das relações interpessoais. A formação promovida pelas instituições de ensino precisa estar voltada para as exigências da nova ordem social, as demandas sociais são cada vez mais evidentes e o espaço é cada vez maior.

Isso gerou expectativas em diversos segmentos da sociedade que passaram a exigir reformas no sistema educacional, o que por sua vez trouxe novos horizontes aos programas de formação de professores, pois os educadores profissionais precisavam ser capacitados para atender às demandas dessa “nova” instituição. Assim, se a sociedade tenta definir e afinar os saberes, saberes, informações, competências e habilidades que os trabalhadores deste século devem servir como veículos de entrada no mundo do trabalho, cabe a nós refletir sobre até que ponto esse ajuste funcionou.

Portanto, o grande desafio da educação é integrar novos modelos de ensino e aprendizagem, pois a sociedade atual precisa adquirir novas habilidades e competências, e proporcionar novos modelos de educação, principalmente relacionados às novas tecnologias. Até recentemente, a relação entre professor e aluno dependia da presença física de ambas as partes em um determinado espaço, e para ser um bom professor bastava ter o ensino e o conhecimento de sua matéria, ministrar seu curso e nada mais. é responsabilidade do aluno.

No entanto, com a adoção de novos modelos de ensino, principalmente aqueles relacionados às novas tecnologias, essa relação espaço-temporal é diferente, e para cursar cursos de graduação e/ou pós-graduação não é mais necessário estar com professor, nem ao mesmo tempo. Tempo. Com isso, a relação entre os dois se modifica e o papel do mentor, seja presencial ou à distância, torna-se crucial, pois ele é o elo aluno-professor-conteúdo. Portanto, além do conhecimento técnico gerado pelo curso de formação, o instrutor também deve ter uma base de formação sólida que vá além do conhecimento cognitivo ao buscar conhecimento em outras áreas do conhecimento. Esse novo modelo de ensino, os profissionais enfrentam enormes desafios: reavaliar sua formação para esse novo modelo social, uma nova mudança na imagem do aluno, e a consequente nova visão e a forma como a mediação aluno-professor-conteúdo é implementada.

5.O papel do professor e do tutor

Para descrever os papéis dos professores e mentores, é importante destacar alguns conceitos iniciais. Para Bortolozzo et.al. (2009), seu formador é um professor que irá supervisionar o processo de ensino dos cursistas, para Souza (2004 apud Bortolozzo et.al.2009), o instrutor é um desenvolvimento fundamental. Quanto à definição de professores na educação a distância, Authier (1998) e apud Carvalho (2007) afirmam que os professores são produtores na formulação de propostas curriculares, assim como orientadores no acompanhamento dos alunos e na apresentação de parceiros no estabelecimento de métodos inovadores de aprendizagem com técnicos especialistas.

Vale ressaltar que tanto o professor quanto o tutor devem ser formados na área de atuação; na educação a distância, pode-se dizer que o professor é um especialista na área e o tutor é um generalista que auxiliará em diferentes áreas de atuação. Conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que os termos são distinguíveis de acordo com o programa curricular da instituição (Dias; Leite, 2010). Dito isso, a Tabela 2 mostra uma comparação das funções de mentores (presencial ou online) e professores em um ambiente virtual de aprendizagem (Formiga, 2009).

Quadro 2: O papel do tutor e do professor na EAD

PROFESSOR	TUTOR
• Pesquisar e organizar o conteúdo; • Organização de materiais didáticos para o desenvolvimento da aprendizagem;	• Proporcionar a mediação entre o material didático, o professor e o aluno, isto é, trata-se do facilitador no processo ensino-aprendizagem;

• Conheça os diferentes recursos de média; • Pesquisar recursos de TIC para métodos de aprendizagem apropriados; • Trabalho coletivo.	• Intermediar a relação entre aluno e instituição de ensino; • Criar estratégias para motivar os alunos à realização de práticas reflexivas e de pesquisa; • Utilizar recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação para proporcionar o processo ensino-aprendizagem; • Dinamizar a “vida sócio afetiva”; • Dominar o AVA.
---	---

Fonte: Formiga (2009)

Com base nas características apresentadas, percebe-se que a integração entre os profissionais que atuam na educação a distância torna-se - de fato - a base para que ocorra um processo de ensino efetivo.

Considerações finais

Quanto à formação do tutor e seu impacto no processo de ensino aprendizagem é preciso compreender que na educação a distância - assim como nos métodos presenciais - são muitos os desafios no processo de ensino, um dos quais pode destacar a formação de professores. Segundo Frichman (2007) apud Dias e Leite (2010), na educação a distância, os professores exercem o papel de mediadores e formadores. Um mentor é um facilitador do processo de ensino a distância, ele é um facilitador e motivador nesse processo, seja ele uma pessoa ou uma pessoa.

Mediado pela tecnologia (Souza; Sartori; Roesler, 2008). Portanto, considera-se importante a importância do professor na educação a distância, pois ele terá um papel fundamental ao estimular os alunos a refletirem sobre a prática e a geração de conhecimento, proporcionando a construção coletiva do conhecimento, que pode advir da interatividade no processo de diálogo proposto. pela Educação a Distância.

Refletindo sobre a função dos mentores e o processo de ensino, a formação nessa profissão parece se tornar fundamental, pois os professores podem se destacar nas modalidades presenciais, mas não possuem as habilidades necessárias para atuar nas modalidades. EAD Moore e Kersley (2007 apud Litto e Formiga, 2009) enfatizam que uma habilidade essencial de ser um tutor é a capacidade de compreender os traços de personalidade dos alunos, mesmo através da comunicação técnica, o desenvolvimento dessa habilidade pode afetar as informações sobre os alunos em o curso A manutenção

das estratégias motivacionais empregadas pelos tutores podem ser adaptadas às realidades individuais e coletivas em função da compreensão que têm de seus alunos.

Nesse caso, de acordo com as funções descritas por Belloni, algumas das habilidades salientes podem ser vistas como um desafio pedagógico para o tutor/professor manter os alunos “confortáveis no processo de ensino” (Litto; Formiga, 2009, p.166 apud Dias e Leite, 2010): Orientar os alunos, dando-lhes apoio psicossocial, ensinando-os a pesquisar, refletir e aprender; organizar materiais voltados para a aprendizagem significativa; Integrar fontes díspares para obter informações e gerar conhecimento; Proporciona prática reflexiva que exige o uso da criatividade e inovação em situações de resolução de problemas.

Ao validar as características e funções dos tutores descritos, percebe-se que preparar profissionais para atuar na educação a distância não é uma tarefa fácil, pois requer estudo constante de mediações e interações em um processo de ensino complexo que vai além do tradicional apresentado por modelo de ensino presencial, mas deve ser eficaz em termos de comunicação e motivação, afinal, ser mentor é ensinar e educar em um contexto social, onde a transformação dos alunos não será apenas cognitiva, mas também de qualidade de vida, ou seja, a formação como cidadão.

A EAD é um modelo que, se bem mediado em ambiente de ensino, penetra melhor em todos os aspectos da inteligência emocional, levando os alunos à prática reflexiva e ao auto desenvolvimento, formando efetivamente o conhecimento do aluno, que dependerá diretamente de treinamento e dedicação. papel rico no processo, por meio da disseminação de informações, reflexão e construção efetiva do conhecimento.

Como consequência do uso da educação a distância pode-se identificar como resultados iniciais a qualificação de ambientes acadêmicos na elaboração de conteúdos, formatação, distribuição e acompanhamento do ensino a distância, e a mobilização do sector de educação. O maior desafio pedagógico na educação a distância é alinhar-se ao processo de interação e mediação, por meio de abordagens criativas e abertas, desafiadoras e estimulantes, reflexivas e construtivas, em uma formação que expresse o “saber e fazer”, ou seja, a interação reflexiva, Formiga, 2009). Essa prática harmoniosa trará qualidade de ensino ao currículo EAD e reterá os alunos no currículo, pois eles se sentem desafiados e buscam ativamente adquirir novos conhecimentos e atualizar conhecimentos antigos. Sugere-se como resultado prático deste artigo, uma discussão que possivelmente levará à definição de novos temas a serem abordados em um amplo programa de EAD como uma alternativa para maximizar a importância da área da

educação nas organizações bem como, uma forma de reduzir os problemas vivenciados pelas mesmas.

Referências

- Behar, P. (2009). *Modelos pedagógicos em educação à distância*. Porto Alegre: Artmed,
- Bortolozzo, A. R. S. (2009). Quem é e o que faz o professor-tutor. In: IX Congresso Nacional de Educação *EDUCERE*. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/ana.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2022.
- Carvalho, A. B. (2007). Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*.
- Corrêa, J. (2007). *Educação à distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed,
- Dias, R.A; Leite, L. S. (2010). *Educação à distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- Litto, F; Formiga, M. (2009). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Souza, A. R.; Sartori A. S; Roesler, J. (2008). Mediação pedagógica na educação à distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, vol. 8, nº 24, p. 327-339.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 23/09/2022

Para citar este texto (ABNT): PAULINO, Lucinda Oliveira; VAHALA, André Fernando. Educação à distância no ensino superior: a função docente e seu impacto no processo de ensino- aprendizagem. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.245-254, 2022.

Para citar este texto (APA): Paulino, Lucinda Oliveira; Vahala, André Fernando. (2022). Educação à distância no ensino superior: a função docente e seu impacto no processo de ensino- aprendizagem. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 245-254.

A situação sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): perspectivas e desafios para o ensino de português em contexto triglossico

Eduardo David Ndombele*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5832-6391>

Evangelina Bonifácio**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5556-3984>

Resumo: O presente artigo faz uma abordagem sobre a situação sociolinguística do Município de Maquela do Zombo situado no norte da Província do Uíge em Angola e pretender avaliar as dificuldades que os alunos, desta geografia, apresentam na aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que as crianças desta região entram na escola com práticas discursivas de kikongo. A nossa inquietação centra-se, principalmente, no facto de o português ser o instrumento linguístico utilizado na aquisição de conhecimentos, a língua em que a maioria das matérias e dos meios de ensino se encontram codificados. Ora, o domínio e compreensão dessa língua em contexto escolar é ainda uma luta em curso e uma batalha por ganhar por parte de muitos alunos. A abordagem metodológica assenta nos pressupostos de pesquisa bibliográfica porque se baseia na leitura e discussão de diversos contributos teóricos. Como resultado de pesquisa verificou-se que o fenómeno de contacto linguístico, em Maquela do Zombo, nomeadamente do kikongo, lingala e português provocou uma convivência harmoniosa, contudo percebeu-se que decorre daí uma hierarquização entre as línguas, sendo que algumas são mais prestigiadas na comunidade.

Palavras- chaves: Sociolinguística; Maquela do Zombo; Ensino de português; Triglossico.

La situation sociolinguistique de Maquela do Zombo (Angola): perspectives et défis pour l'enseignement du portugais dans un contexte triglossique

Résumé: Le présent article aborde la situation sociolinguistique de la municipalité de Maquela do Zombo située au nord de la province d'Uíge en Angola, l'étude révèle les difficultés que les apprenants de cette zone présentent dans l'apprentissage de la langue portugaise, puisque les enfants de cette région entrent à l'école avec des pratiques discursives de Kikongo. Notre préoccupation dans cet article porte principalement sur le fait que le portugais est un instrument linguistique utilisé dans l'acquisition des connaissances, la langue dans laquelle la plupart des matières et des moyens d'enseignement sont codifiés. Cependant, nous nous rendons compte que la maîtrise et la compréhension de cette langue dans un contexte scolaire est encore une lutte permanente et une bataille à gagner pour de nombreux élèves. L'étude part de l'hypothèse suivante : Il existe une différence significative dans la valeur utilitaire du portugais, du kikongo et du lingala à Maquela do Zombo. on a constaté que le phénomène de contact linguistique à Maquela do Zombo, à savoir le kikongo, le lingala et le portugais, a permis la coexistence

* Prof. Auxiliar do Instituto Superior de Ciências de Educação, Departamento de Ensino e Investigação de Letras Modernas e Ciências Sociais, Doutorando na Universidade Católica de Moçambique. E-mail: eduardondombele422@gmail.com

** Doutora em Ciências da Educação, Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), VALORIZA, Centro de Investigação (IPP), E-mail: evangelina@ipb.pt

harmonieuse de trois langues, cependant cette situation a engendré l'hiérarchie entre les langues où certaines sont plus prestigieuses dans la communauté.

Mots-clés: Sociolinguistique; Maquela de Zombo; Enseignement du portugais; Triglossie.

simo solimi lwenhlalo yabantu sase-Maquela do Zombo (Angola): Imibono nezinselelo Zokufundisa kwesiPutukezi esimweni se-Triglossic

I-athikili (isizulu): yamanje ikhuluma ngesimo se-sociolinguistic kuMasipala wase-Maquela do Zombo osenyakatho yeSifundazwe sase-Uíge e-Angola, ucwaningo luveza ubunzima abafundi balesi geography ababa khona ekufundweni kolimi lwesiPutukezi, kusukela izingane. kusuka kulesi sifunda ngena esikoleni ngemikhuba ye-Kikongo discursive. Ukukhathazeka kwethu kulesi sihloko kugxile kakhulu eqinisweni lokuthi isiPutukezi siyithuluzi lolimi elisetshenziswa ekuzuzweni kolwazi, ulimi lapho izifundo eziningi nezindlela zokufundisa zihlanganiswa khona. Nokho, siyaqaphela ukuthi ubuciko nokuqonda kwalolu limi esikoleni kusewumzabalazo oqhubekayo kanye nempi okufanele inqotshwe abafundi abaningi. Ucwano lula ngale nkolelo-mbono elandelayo: Kunomehluko omkhulu enanini le-utilitarian yesiPutukezi, isiKikongo nesiLingala eMaquela do Zombo kwatholakala ukuthi ukwenzeka kokuthintana kwezilimi eMaquela do Zombo, okuyiKikongo, Lingala nesiPutukezi, kuholwa. ekusebenzisaneni okuvumelanayo, nokho, kulandela ukulandelana phakathi kwezilimi lapho ezinye zihlonishwa kakhulu emphakathini.

Amagama angukhiye: i-sociolinguistics; Maquela kaZombo; Ukufundisa isiPutukezi. I-Triglossic.

Introdução

A situação sociolinguística do Município de Maquela do Zombo e o seu impacto no Ensino da Língua Portuguesa, é a temática abordada no presente estudo. Angola é um país plurilíngue resultante da diversidade linguística e sociocultural das línguas angolanas de origem africana. Porém a política linguística do estado angolano privilegia o ensino monolíngue, atribuindo maior protagonismo para a língua portuguesa em todos os sub-sistemas de ensino. Face a essa linha política os alunos que têm as línguas angolanas de origem africana como práticas comunicativas sentem muitas dificuldades na compreensão de língua portuguesa.

Assim, no âmbito da nossa pesquisa de doutoramento na Universidade Católica de Moçambique, na Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula, equacionou-se estudar com maior profundidade, a questão de ensino do Português língua não materna. No cenário linguístico na zona fronteiriça de Maquela do Zombo norte de Angola, pare ser propício para a implementação do ensino bilíngue, fundamentalmente no ensino primário em que a língua kikongo é usada como meio de comunicação e de socialização.

Nesta visão, a língua kikongo e as variantes presentes neste município e, sobretudo, o lingala, uma língua africana falada com maior realce nas repúblicas de Congo Democrático, Congo Brazzaville, acabam por influenciar, de certa forma, nas manifestações linguístico-discursivas de vários munícipes, particularmente, os alunos durante a sua participação no processo de escolarização. Com estas influências em

contextos em que o ensino do português é refém as práticas linguísticas pedagógicas à luz da gramática normativa, as dificuldades apresentadas, pelos alunos, torna-se um fator considerável que tem de preocupar a todos os intervenientes do processo de ensino.

Como se depreende pelo que foi dito, o objetivo desse artigo é descrever a situação sociolinguística dos alunos do Município de Maquela do Zombo em decorrência das dificuldades ligadas ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que as crianças desse município apresentam um perfil sociolinguístico baseado nas línguas africanas. Importa, em nosso entender, repensar e estabelecer o compromisso com a inclusão e a democratização do ensino na nação angolana e, em especial, no que tange à implementação de um sistema de ensino bilíngue, tendo em conta a realidade sociolinguística do país. Essa estratégia de ensino poderia garantir o direito da criança de aprender na sua língua, bem como de preservar e valorizar cada vez mais a sua língua e a própria diversidade linguística do país, rompendo com certo pragmatismo da hegemonia do português (BERNARDO, 2018).

Admite-se que a indefinição do estatuto das línguas em Angola tem vindo a contribuir para insucesso escolar fundamentalmente nas zonas fronteiriças, pois que a insensibilidade e exclusão do multilinguismo dentro do espaço territorial anula a identidade sociocultural dos alunos violando assim o preceituado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que sustenta a possibilidade do uso da língua de cada comunidade no seu espaço territorial. De acordo com Nauege e Timbane (2022, p.46),

o panorama linguístico de Angola é complexo e o multilinguismo é mais comum do que o monolinguismo. O multilinguismo nunca foi problema para os povos africanos porque isso é da sua própria natureza. Existe no seio dessa sociedade um planeamento linguístico forte para promover e incentivar a aprendizagem.

O uso de uma língua de acordo com o QECER (2001) abrange a aprendizagem desta mesma língua incluindo para o efeito as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas e linguísticas. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos que permitem produzir e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem

mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Nesse sentido, importa encorajar os professores que lecionam na zona fronteiriça de Maquela do Zombo, e em outras zonas de Angola, onde o português é ensinado na perspectiva de língua não materna no sentido de observarem as diretrizes do Quadro Comum Europeu de Referência para línguas, publicado em 2001, que recomenda: a promoção do plurilinguismo e a diversificação na escolha das línguas no currículo; o desenvolvimento e a demonstração do perfil plurilíngue de alunos individuais; o desenvolvimento e a revisão do conteúdo dos currículos em línguas locais; a definição de descritores positivos adaptados à idade, aos interesses e às necessidades dos alunos; a concepção e o desenvolvimento de livros didáticos e material didático; o apoio à formação de professores e a cooperação entre professores de diferentes idiomas; a melhoria da qualidade e o sucesso na aprendizagem, ensino e avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2017).

Nesta lógica, há necessidade de repensar estas situações e pretende-se que os estudos sociolinguísticos, nestas regiões, possam auxiliar os fazedores da educação a compreender a situação triglossica existente. Por outro lado, acredita-se que o surgimento e o desenvolvimento da situação de triglossia envolvendo o português, kikongo e lingala emergiu de factores socioeconómicos, políticos e de ordem migratória dos povos. Todavia, desde o momento da independência Nacional de Angola, que o país enfrenta problemas relacionados com a indefinição de políticas linguísticas no processo de ensino e aprendizagem que devem ser refletidos e compreendidos na sua complexidade.

Assim, na primeira seção do artigo, traçamos de uma forma breve o historial de Maquela do Zombo, situada na Província do Uíge, situada no norte de Angola. Na segunda secção, abordamos a interculturalidade no processo de ensino da língua portuguesa e na seção seguinte é problematizado o conceito de diglossia. A terceira secção relata as competências essenciais no processo de ensino-aprendizagem do português. A quarta seção procura esclarecer sobre o papel da língua portuguesa no desenvolvimento da escrita, leitura e oralidade, bem como é referida a caracterização dos níveis de proficiência de línguas do quadro europeu, no que toca ao Português Língua Não Materna. Termina-se com as considerações finais e as respectivas referências.

1. Breve historial de Maquela do Zombo

O Município de Maquela do Zombo, é um dos Municípios que compõe a província do Uíge, situado ao Norte da província e faz fronteira ao Norte e Noroeste com a República Democrática do Congo, ao Oeste com o município do Kuimba, Província do Zaire, a Este com a confluência do rio Kwilu e o município do Kimbele, ao sul e Sudoeste com os municípios da Damba e Buengas respectivamente.

O Município de Maquela do Zombo, ocupa uma área com beleza natural muito atraente e a sua fronteira com o atual RDC permite que seja uma boa referência especial, quer no ponto de vista agropecuária econômica e turística. A sua denominação foi atribuída a uma circunscrição urbana inicialmente conhecida por posto militar de *Mbongi*, criado pelos colonos portugueses, em 13 de Janeiro de 1896, na margem direita do Rio Luidi através da portaria nº 832. Em 03 de Agosto de 1911 foi elevada à categoria de Vila com a denominação de Maquela do Zombo (*Makela Mazombo*).

Figura 1: Mapa do Norte de Angola



Fonte: <http://bcav3845.blogspot.com/>

Em Maquela do Zombo a língua kikongo e lingala têm um impacto enorme no processo de comunicação entre os habitantes desta localidade fronteiriça. O lingala não é uma língua de origem angolana, pertence à família bantu e é falada, principalmente, na República Democrática do Congo, na República de Congo Brazaville, República Centro Africana e uma parte do Gabão, Camarões e quase toda África central e, ainda, numa

parte da África Austral, sendo comum ouvir-se indivíduos que se expressam em lingala do corredor dos Camarões até à África do sul.

A música congoleza foi e continua a ser um dos veículos de propagação de lingala através de seus ritmos e batidas. A título ilustrativo refere-se que o rei da rumba Franco Luambo Makiadi durante perto de 4 décadas promoveu a indústria da música congoleza com mais de 100 álbuns e as suas músicas atraíram jovens e idosos. Cita-se, igualmente, o Papa Wemba, uma figura proeminente no *world music*, e o Tabu Ley Rochereau, um prolífico compositor e vocalista a nível do continente. Hoje a música gospel tornou-se um outro veículo de expansão de lingala através das adorações e louvores dos conceituados músicos como por exemplo: Moise Mbiye, um compositor gospel congolês, Marie Misamu, Franck Mulaja, L'or Mbongo, Alain Moloto, Mike Kalambay, etc.

Desde os tempos coloniais, o lingala sempre serviu como uma linguagem de comunicação no exército, administração, comércio, imprensa e média, mais particularmente em Kinshasa. Lingala tem uma influência notável nas esferas políticas, tratando-se de uma língua de contacto entre a classe dominante e as massas populares. A título de exemplo, o ex-presidente Mobutu para garantir a compreensão da sua mensagem pela maioria da população, dirigia-se à população em lingala. A música congoleza e a sua melodia impactante serviu durante, muitas décadas, como o melhor instrumento de divulgação do lingala entre os jovens africanos e, em particular, dos países vizinhos da RDC.

Em Maquela, independentemente da dimensão geográfica, e da densidade demográfica, a sua situação linguística e cultural decorre de fatores históricos e sociais. Na província do Uíge, coexistem várias línguas étnicas, além do lingala e que hoje começam a ter um impacto considerável na zona norte de Angola e em Luanda (a capital do país), sendo que essa diversidade faz de Maquela do Zombo uma sociedade plurilingue e pluricultural.

Convém esclarecer que o lingala, em Angola, não faz parte do conjunto das nossas línguas nacionais. Porém, com o fim do colonialismo e a conquista da independência em Angola muitos angolanos que se haviam refugiado no Ex-Zaire (atual República Democrática do Congo) regressaram em 1975 e pelo tempo de permanência nos dois Congos (Congo Brazaville e Congo Democrático) absorveram a cultura e a língua nacional desses dois países, daí a proliferação do lingala na parte norte de Angola. Assim, é perceptível o uso dessa língua nas conversas informais como nas praças, campo de futebol e em vários outros lugares públicos.

2.A Interculturalidade no processo de ensino da língua portuguesa em Angola

O diálogo entre duas culturas, no caso de português e kikongo, no município de Maquela do Zombo em particular e, em geral, em Angola abre espaço para uma terceira cultura onde o professor exerce a sua docência, ou seja, um novo espaço de interculturalidade que envolve o aluno que não sabe falar o português e o professor que não entende por vezes a língua do aluno. Como é sabido, Angola sendo um país com uma grande diversidade linguística, em que as línguas locais (ditas nacionais) são as consideradas endógenas e as línguas exógenas como é o caso de português, lingala, francês, inglês encontram-se num mesmo espaço de circulação e de coabitação embora, por vezes, algumas tentem sobrepor-se umas às outras, tal como é o caso de português. Ora, tal fato provoca diglossia, no contexto escolar. Quanto ao lingala é notório a sua utilização em contexto de comunicação (informal) e em cada 10 habitantes 6 comunicam em Lingala, sobretudo nos locais de maior concentração populacional.

Reconhece-se que esta interculturalidade configura um aspecto importante na construção da cidadania e da identidade coletiva, sendo que também a mobilidade geográfica e o estabelecimento de contactos são elementos fundamentais na criação desse espaço mais plural. Por esta razão, as instituições de ensino devem elaborar programas, métodos e técnicas de ensino com objetivo de criar uma zona de conhecimento e compreensão mútua e que visem a transformação das relações interpessoais, criando espaço para a compreensão entre povos. Contudo, sabe-se da importância do professor e da educação formal neste processo. Porém, nem sempre este profissional se encontra devidamente preparado para atuar nessa realidade de constante mudança, ainda que frequentemente não esteja ciente do seu novo papel o de mediador das aprendizagens (JANOWSKA, 2020)

Na visão do autor, anteriormente, citado um ensino de língua voltada para a perspectiva de interculturalidade reveste-se de importância crucial, pois fundamenta-se na cultura nativa e na língua materna do aluno, promovendo uma educação que respeita os valores da cultura local. Assim, o aluno poderá desenvolver assim outra forma de ver o mundo partindo, obviamente, da sua herança cultural que transporta uma enciclopédia de símbolos e de valores. A este propósito, Mingas, (2007) sustenta a ideia segundo a qual o ensino de qualquer língua para ser real e efetivo tem que ser contextualizado. Nessa visão, os professores nas suas práticas didáticas deveriam ter em consideração a situação sociolinguística da sua área de jurisdição, bem como a cultura (hábitos, usos e

costumes, a língua e, também, relacionar de uma maneira natural aquilo que os alunos já sabem).

Significa, por isso, que o professor deve partir da realidade linguística e cultural dos alunos, valorizando a língua falada pelo aluno e não exclusivamente a língua do currículo. Importa que em situações em que o português é língua materna desenvolva, num primeiro momento, a oralidade e só depois passar para a forma escrita. Admite-se que a oralidade é uma base consistente quer para o processo de ensino/ aprendizagem, quer para o desenvolvimento da escrita.

3. Conceito de diglossia e competências essenciais no processo de ensino-aprendizagem do português

Sabe-se que o conceito de diglossia surgiu do vocábulo grego διγλωσσία, em que *di* - significa "duas vezes" e *glossa*, "língua" e procura designar a situação linguística em que, numa sociedade, se utilizam duas línguas ou dois registros linguísticos diferentes, de modo coexistente. Essa mesma palavra ganhou notoriedade, no ano de 1959, através do conceituado Linguista Charles Ferguson. As publicações de Ferguson promoveram o uso e a compreensão da palavra no campo da sociolinguística. Para explicar essa situação recorreremos a explicação de Linhares e Alencar (2016) em que os autores esclarecem o pensamento de Ferguson, na base da realidade sociolinguísticos da Grécia e dos países árabes, aos quais acrescenta os casos das comunidades falantes do vernáculo alemão na Suíça e do crioulo de matriz francesa no Haiti.

Em todos esses lugares diferentes, empregava-se um código linguístico em âmbitos formais ao qual se pode chamar "variedade alta" ou "A" (o grego padrão, o árabe padrão, o alemão padrão e o francês padrão) e outros códigos linguísticos em âmbitos informais a cujo conjunto se pode chamar "variedade baixa" ou "B" (o grego vernáculo, o árabe vernáculo, o alemão vernáculo e o crioulo). Na perspectiva de Ferguson a diglossia cingia-se ao uso coordenado de dois códigos por uma mesma comunidade quando esses dois códigos são variedades da mesma língua.

Os alunos que frequentam o ensino primário são lhes exigidos certas competências para que possam prosseguir nos níveis subsequentes. Tendo em consideração que a língua portuguesa é a língua de escolaridade e de unidade nacional, garante do sucesso escolar, quando bem aprendida, e do insucesso escolar quando mal aprendida. Em muitos casos, o perfil desejado para estes alunos está aquém do ambicionado. No programa de português, por exemplo do I Ciclo, faz referência:

A Língua Portuguesa é a língua oficial em Angola, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a língua veicular através da qual se emitem e recebem mensagens, sendo a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas (INIDE/MED, 2019, p. 6).

A superioridade atribuída a esta língua, para certos professores, bem como as metodologias inerentes à sua aprendizagem parece longe de serem concretizadas. Por outro lado, o trabalho com a língua é, sobretudo, realizado através de textos que servem como instrumento de transmissão, tanto para a produção como para a construção de enunciados orais, passando pelo desenvolvimento da oralidade, através da implementação de diferentes atividades, pela leitura e compreensão/interpretação de textos, que serve para o aprimoramento da fluência e da descodificação textual e, ainda, pela produção escrita por meio de redações, sínteses e resumos. Esta intenção é reforçada pelo mesmo programa, que afirma:

O domínio da língua faz-se através de textos. Daí que, no desenvolvimento dos conteúdos nucleares referidos, se tomem como temas dominantes para o ensino e aprendizagem dos diferentes domínios (ouvir/falar, ler/escrever), o sucessivo atendimento às diferentes tipologias textuais, de uma forma progressiva e integrada. Procurou-se também que o estudo evolutivo do funcionamento da língua se desenvolva se integralmente em equação com as características dos textos que lhe servem de suporte e de núcleo dinâmico (INIDE/MED, 2019, p. 7).

4. Papel da língua portuguesa no desenvolvimento da escrita, leitura e oralidade

Atualmente, verifica-se que os alunos manifestam algumas fragilidades quando terminam o ensino primário para o primeiro ciclo “7ª classe”, tendo em conta a maneira como apresentam as ideias ao público. Refere-se este fato analisando o modo como apresentam os trabalhos escolares na sala de aula, como se comportam quando realizam as entrevistas simuladas, como prestam depoimentos, ou quando realizam as provas orais e quando produzem pequenos textos (elaboração de bilhetes, cartas, cartazes, formulação de textos nas redes sociais etc.). As dificuldades partem do nível primário e transcendem para os níveis mais avançados. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se condicionada por diversos fatores, que poderão contribuir para um bom (ou menos bom) desenvolvimento destes processos de conhecimento(s). Nesse sentido, Amor (2002, p.38) sustenta que:

A aprendizagem da leitura e da escrita não constitui apenas uma especialidade cultural, mas tornou-se uma necessidade crucial de cada

indivíduo, pois as capacidades operativas e reflexivas de leitura e de escrita constituem um objectivo do “ensino da língua” também, transversal ao currículo dos alunos, às diferentes disciplinas, a toda a escola.

Face ao que foi dito, o professor deverá criar formas e oportunidades para que o aluno tenha mais contacto com o alfabeto, com as palavras, com os textos, a partir da escrita e da leitura, contribuindo para que compreenda melhor a pronúncia e a escrita de determinados vocábulos que lhe causam dificuldades e, se necessário, com recurso à utilização de um dicionário. Como é sabido a aprendizagem da leitura e da escrita constituem um objetivo do “ensino da língua” também, transversal ao currículo dos alunos, às diferentes disciplinas e a educação.

Efetivamente, considera-se que a escola é um lugar privilegiado para ensinar a modalidade da leitura e da escrita, tratando-se de um processo sistemático e rigoroso com a finalidade de aprimorar competências linguísticas e outras. Sendo assim, torna-se necessário que na sala de aula se promova a interação comunicativa nas mais diversas situações, destacando, sobretudo falar em voz alta, fazer perguntas, argumentar sobre um ponto de vista, buscar informações, expressar sentimentos, ouvir o ponto de vista dos colegas e discordar e resolver exercícios orais ou escritos. Neste sentido, o professor tem a função de levar o educando a compreender e saber que estas representações precisam ser devidamente apresentadas com um certo grau de formalidade. Na opinião de Neto (2012, p.86).

Para que um falante tenha sucesso e eficácia nos seus actos de comunicação, não basta que esteja atento apenas na gramática, isto é, a correcção do sistema formal da língua. Para tal, terá de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, e que provem ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convecções e regras de carácter social.

Nesta linha de trabalho, entende-se que será mais eficiente o aperfeiçoamento da oralidade, escrita e leitura. Para estimular o desenvolvimento destas competências, o professor, pode utilizar exercícios agradáveis, tais como:

a) Breves produções orais: neste tipo de exercício os alunos devem manter uma comunicação ativa durante alguns segundos, falando rapidamente sobre um assunto, isto é, num ambiente cômico de alívio. Por outro lado, deve levar o aluno a partilhar com a turma o seu apelido, nome completo, onde vive, quais são os membros da sua família, entre outros aspectos. Por dia o docente pode trabalhar com 5 a 15 alunos dependendo da carga horária e do número de alunos.

b) Trabalho com poesia: O docente poderá dar a cada aluno um poema que deverá ser apresentado perante a turma, sendo que a poesia seduz os alunos e desenvolve uma capacidade participativa as aulas. No entanto, se a poesia não for memorizada então o aluno deverá ler, para eliminar aos poucos a timidez.

c) Simulações de contactos telefónicos: dentro da sala de aula os alunos podem fazer simulações de diferentes situações tais como: informar sobre um assunto, falar com o pai, mãe, colegas e outros familiares, pedir informações, etc.

d) Contar histórias: os alunos devem ser habituados a contar pequenos contos ou anedotas, permitindo uma abertura ao diálogo. Trata-se de uma estratégia que promove a atenção positiva, a concentração interior e o envolvimento ativo. Contar uma história é um excelente veículo para motivar nos alunos a imaginação e a criatividade.

e) Atividade de entrevistas: O professor convida os alunos a elaborarem uma série de questões sobre a sua pessoa. Sugere-se que divida a turma em 4 grupos e cada um formule três perguntas. A seguir são selecionados os repórteres a quem cabe entrevistar o professor de acordo com as questões planificadas sobre assuntos diversas. Depois deste exercício poderão entrevistar os colegas de outras turmas e até outros professores.

f) Exercício de canção: propor atividades orais a partir do canto de diversas canções o que promoverá o enriquecimento da produção oral de cada aluno. Se porventura as mesmas já forem do conhecimento do aluno o resultado poderá ser ainda mais positivo. Esta atividade deve ser produzida no início ou no fim de cada aula. Assim, acredita-se que quanto mais o aluno praticar estes exercícios maior ser a probabilidade de corrigir vocábulos que mal expunha graficamente e, também, passará a pronunciá-los corretamente.

5.Caracterização dos níveis de proficiência de línguas do quadro europeu em contexto de ensino do português língua não materna

Uma das dificuldades que os professores de língua portuguesa das zonas fronteiriças em Angola sentem face ao ensino de português língua não materna consiste na exclusão de referências internacionais que presidem às metodologias de ensino de línguas. Existem dois instrumentos internacionalmente conhecidos, ou seja, o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR) e o Referencial Camões de Português Língua Estrangeira. O QECR é um instrumento de carácter internacional visando a descrição de proficiência de uma língua e trata-se de um documento do Conselho da

Europa (2001), que apresenta, para o ensino de línguas, descritores de seis níveis comuns de referência designadamente: A1, A2 B1, B2 C1 e C2 para três tipos de utilizador da língua. Assim, o Utilizador Elementar: A1 (Iniciação) e A2 (Elementar); Utilizador Independente (B1 e B2); Utilizador Proficiente (C1 e C2).

Os inventários apresentados no Referencial Camões PLE propõem o tratamento sequencial de conteúdos ao longo dos seis níveis de referência do QECR, com diferentes realizações linguísticas, de modo a respeitar os critérios de progressão necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa. Pretende-se, desta forma, evidenciar aquilo que se espera que o sujeito em aprendizagem consiga fazer nos diferentes níveis de proficiência, no que diz respeito ao uso da língua para a realização de diferentes atividades linguísticas, em contextos e situações de comunicação diversificados. (Referencial Camões PLE, 2017).

No quadro comum de referência para línguas o Nível A propicia ao falante e aprendente da língua a capacidade de compreender aspectos ligados em contextos de família, trabalho, escola, viagem ou numa determinada região onde a mesma língua é falada. No nível A1 o aprendente (aluno) pode também expressar desejos e justificar de uma forma lacónica uma situação, enquanto que o aprendente que avança para o nível A2 pode, de certa forma, comunicar situações correntes, pode descrever o seu meio ambiente e refere-se a assuntos que venham a corresponder às suas necessidades imediatas.

No que toca ao Utilizador Independente B1 é um espaço caracterizado por dois níveis. Nível Limiar O B1 considerado o nível intermédio e é caracterizado por um utilizador que apresenta capacidade que um aprendente de uma língua estrangeira (ou segunda) e manifesta-se na forma como usa essa mesma língua para manter a interação com outros falantes em contextos variados, nos domínios privado, público, educativo e profissional. Neste nível, o utilizador manifesta competências discursivas e pragmáticas para lidar de forma eficiente, com alguma autonomia, com situações comuns do quotidiano (Conselho da Europa, 2001).

Segue-se depois o utilizador B2 o chamado Nível Vantagem. Nesse nível o utilizador será capaz de fazer uma utilização independente da língua e distingue-se por introduzir descritores que apontam sobretudo para três vertentes: Eficácia da argumentação: O aluno (aprendente) é capaz de argumentar com propriedade e eficácia; além dessa competência também consegue demonstrar a sua eficácia do discurso social

o aprendente é capaz de manter uma conversação fluente e autônoma; conscientização linguística e autocorreção de erros linguísticos.

No que toca ao Nível de alcance de proficiência existem dois níveis que permitem ao aprendente alcançar o conhecimento de uma certa língua. O nível C1 e C2. O nível C1 é o quinto dos seis níveis descritos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Neste nível o aluno utiliza a língua de forma flexível, compreende textos longos e complicados, enquanto que o nível C2 é o sexto e último nível dos seis níveis descritos para as línguas e indica o domínio da língua por parte do falante. Neste nível o aluno compreende tudo o que lê ou escuta e expressa-se de maneira espontânea e fluente.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu leituras que levaram a perceber a importância atribuída à língua portuguesa durante a vigência do colonialismo português sendo que era objeto e símbolo da força e domínio do império, chamada a cooperar com o sistema político e os interesses que a situação impunha. Nesse sentido Undolo, (2016) ao referir-se à política linguística colonial, asseverou o seguinte:

A política portuguesa de ensino teve como objectivo a imposição da Língua Portuguesa em detrimento das línguas autóctones. O ensino era feito em língua portuguesa, sendo a língua colonial o único veículo linguístico de acordo no ensino; facto altamente propiciador da assimilação cultural (p.153).

Embora se tenha vivido esta dura realidade, “a situação linguística de Angola, tal como a da maioria dos países africanos, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade. Além do mais a pesquisa, permitiu concluir que as línguas nacionais não morreram e, pelo contrário, a maioria da população rural fala mal ou desconhece mesmo este código linguístico”, o português (MIGUEL, 2014, p.13). Fernando e Timbane (2022), a língua natural é uma soma de variedades e variantes. Isso significa as variedades precisam de ser respeitadas por todos sem discriminação do falantes.

Relativamente ao Município de Maquela do Zombo, na condição de um município multilíngue, torna-se cada vez mais necessário a implementação de uma educação bilíngue, considerando que no contexto sociolinguístico referido uma criança residente em Maquela, pode confrontar-se com a realidade de uma situação que a obriga a conviver com várias línguas (língua da família, a da rua e a da escola. Face a isto, torna-se imperioso que as escolas tracem estratégias pedagógicas adequadas que dinamizem ou

compreendam a situação da diversidade linguística dos alunos, orientando-os a partir dessa necessidade.

Importa referir que o estudo confirmou a existência de uma diferença significativa no valor utilitário do português, kikongo e lingala no Município de Maquela do Zombo. São três línguas com papéis variados e sobrepostos que interagem, criando uma situação de triglossia: i) em primeiro lugar a língua oficial (o português) usado em contexto oficial, na administração e ensino; ii) em segundo lugar a língua kikongo ou língua materna de cada grupo etnocultural; iii) em terceiro lugar o lingala que predomina em contexto informal e é usado com maior predominância nos lugares de maiores concentração populacional. Todavia, concluiu-se que o fenómeno de contacto linguístico em Maquela do Zombo, entre o kikongo, o lingala e o português coexistem em convivência harmoniosa e existe uma hierarquização entre as línguas em que algumas são mais prestigiadas que outras na comunidade. Diante dessa valorização estas línguas sofrem diferentes processos tais como diglossia, monolinguismo, bilinguismo, triglossia ou até glototanasia.

Face aos argumentos explicitados, a nossa proposta encaminha-se para a defesa de uma educação bilíngue no Município de Maquela do Zombo, o que poderia propiciar a possibilidade de uma Educação Intercultural, através da Educação Bilíngue, reconhecendo a importância da pluralidade linguística e da proteção do direito da criança em aceder ao ensino primário numa língua que conhece e domina. Por conseguinte, a inserção de língua portuguesa durante o percurso do ensino primário deverá ser feita de forma gradativa, tendo como objetivo a proficiência em português no Município de Maquela do Zombo.

Referências

- AMOR, Emília (2002). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. 6.ed. Lisboa: Texto Editores.
- BERNARDO Ezequiel (2018). *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola* (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (2017). Referencial Camões PLE – Lisboa. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/> (Acesso em 24 de agosto de 2022).
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (edição portuguesa). Porto: Edições Asa. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (Acesso em 10 de Agosto de 2022).

FERNANDO, Mbiavanga; TIMBANE, Alexandre António. A emergência da normatização das variedades do português de Angola e de Moçambique: avanços e desafios. in: CAMARA, Crisófia Langa da.; TIMBANE, Alexandre António (Org.). *Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique*. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 149-174.

LINHARES, Miguel; ALENCAR, Claudina (2016). Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 24, nº 2, p. 492-518.

NAUEGE, João Muteteca. TIMBANE, Alexandre António. Um olhar crítico sobre política e planificação linguísticas em Angola e em Moçambique. In: SANTOS, Deivid Alex dos, SPUZA, Adelene de. COSTA, Herika Cristina Oliveira da. (Org.). *Educação em perspectiva: reflexões entre a teoria e a prática*. Itapiranga: Schreiben, 2022. p.42-59.

NETO, Muamba Garcia (2012). *Aproximação linguística e experiência comunicacional*. Luanda: Editora Mayamba.

MIGUEL, Maria Helena (2014). *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*. Luanda: Mayamba Editora.

Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Educação, INIDE (2019). Ministério de Educação, Luanda: Med.

UNDOLO, Márcio (2016). *A norma do português em Angola: subsídios para o seu estudo*. Caxito: Esp-Bengo.



Recebido em: 03/08/2022

Aceito em: 21/09/2022

Para citar este texto (ABNT): NDOMBELE, Eduardo David; BONIFÁCIO, Evangelina. A situação sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): perspectivas e desafios para o ensino de português em contexto triglossico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.255-269, 2022.

Para citar este texto (APA): Ndombele, Eduardo David; Bonifácio, Evangelina.(2022). A situação sociolinguística de Maquela do Zombo (Angola): perspectivas e desafios para o Ensino de Português em contexto Triglossico. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 255-269.

Participação dos Pais e Encarregados de Educação no processo de Ensino-Aprendizagem na 6ª classe: Caso da EPC Z da cidade de Nampula, 2021-2022

João Nasseco *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5385-1963>

Mahomed Nazir Ibraimo **

ORCID iD <https://orcid.org/0001-9198-9544>

RESUMO: Este artigo tem como tema participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem na 6ª classe da Escola Primária Completa Z da cidade de Nampula. O estudo foi realizado na Escola Primária Completa Z da cidade de Nampula e envolveu a Directora da Escola, o Director Adjunto Pedagógico, os professores e alunos da mesma instituição de ensino, bem assim os pais e encarregados de educação. Assim, a sua relevância está no facto de a colaboração entre escola e pais e/ou encarregados de educação, poder fazer com que os professores e os pais estejam fortemente envolvidos no desempenho das suas funções. O objectivo geral é analisar a participação dos pais e encarregados de educação no Processo de Ensino e Aprendizagem na 6ª classe, e, os objectivos específicos são : i) descrever o perfil dos pais e encarregados de educação; ii) identificar as formas de acompanhamento dos pais e encarregados de educação dos educandos; iii) descrever as estratégias da escola para o envolvimento dos pais e encarregados de educação no acompanhamento dos educandos; iv) verificar se os professores supervisionam o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos educandos e, v) verificar a percepção dos educandos relativamente ao acompanhamento do processo de aprendizagem que os pais e encarregados de educação fazem. A questão de partida é: que contributo tem a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem na 6ª. Classe da EPC Z? A metodologia é qualitativa e paradigma interpretativo. Para colecta de dados, usamos a entrevista semiestruturada e a observação não participante como técnicas. A pesquisa conclui que, a família presente na escola tem os seus filhos com sucesso escolar. No entanto, há, hoje, especialistas que recomendam que o tempo de estudo e TPC seja feito em família, juntando mãe ou pai e irmãos, se os houver, todos centrados na aprendizagem. Os pais devem incentivar o filho a ser limpo e organizado nos livros, cadernos, apontamentos, para mais facilmente saber onde tem o material, onde procurar matéria, e perceber o que escrever.

Palavras-Chave: Participação, Pais e Encarregados de Educação, Processo de Ensino-Aprendizagem, Educandos.

* Graduou-se em Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Pedagógica, em Nampula (2011). Obteve o título de mestre em Comunicação para o Desenvolvimento na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique (2016) onde é doutorando em Inovação Educativa desde 2019. Foi professor da disciplina de Língua Portuguesa nas Escolas Secundárias: Samora Moisés Machel –Beira (1983-1984), Nhamatanda-Sofala (1985-1989) e Mateus Sansão Mutemba (1990-1991) na cidade da Beira. Assistente de Recursos Humanos da Faculdade de Educação e Comunicação (2011-2014) onde é. Docente desde 2015. Email: jnasseco@ucm.ac.mz

** Licenciado em Ciências da Educação –UCM, Mestre em Administração e Gestão Educacional- UCM, Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa -Lisboa , Coordenador do Doutoramento em Inovação educativa e Mestrado em Gestão e Administração da Educação na Universidade Católica de Moçambique, Professor Associado da Faculdade de Educação e Comunicação da UCM; Membro do Conselho Científico da Faculdade de Educação e Comunicação; Coach do Departamento de Investigação e Desenvolvimento Comunitário da UCM, Email: mibraimo@ucm.ac.mz

Participation of parents and guardians in the teaching-learning process in the grade 6: case of EPC Z of the city of Nampula, 2021-2022

ABSTRACT: This article has as its theme the participation of parents and guardians in the teaching-learning process in the grade 6 of Escola Primária Completa Z in the city of Nampula. The study was carried out at Escola Primária Completa Z in the city of Nampula and involved the School Director, the Pedagogical Assistant Director, teachers and students from the same educational institution, as well as parents and guardians. Thus, its relevance lies in the fact that the collaboration between school and parents and/or guardians can make teachers and parents strongly involved in the performance of their duties. The general objective is to analyze the participation of parents and guardians in the Teaching and Learning Process in the grade 6, and the specific objectives are: i) to describe the profile of parents and guardians; ii) identify ways of monitoring the students' parents and guardians; iii) describe the school's strategies for involving parents and guardians in monitoring students; iv) verify that the teachers supervise the monitoring that parents and guardians do to the students and, v) verify the students' perception regarding the monitoring of the learning process that parents and guardians do. The starting question is: what contribution does the participation of parents and guardians in the teaching and learning process in the grade 6 has at EPC Z class? The methodology is qualitative and interpretive paradigm. For data collection, we used semi-structured interviews and non-participant observation as techniques. The research concludes that the family present at school has their children with school success.

Keywords: Participation, Parents and Guardians, Teaching-Learning Process, Students.

Wiirela mpantta w'anatiithi ni anlela anamwane moosomani ni oxutta wa 6^a Kalase: Mwaha wa EPC Z epooma ya Waamphula, 2021-2022

Wuuluula: Muupuwel'ola wookhalano muru aya ori Wiirela mpantta w'anatiithi ni anlela anamwane moosomani ni oxutta wa 6^a Kalase: Mwaha wa EPC Z epooma ya Waamphula. Yoosoma yiiriwe Escola Primária Completa Z ya epooma ya Waamphula khwiirela mpantta Tiretoore a Exikola, Maranttela a Tiretoore, mapursoore ni asomi a exikola ene yeeyo vamosa n'anatiithi ni anlela anamwane. Mureerelo aya onkhuma okhala wiira okhaliheriyana w'exikola ni anatiithi wala anlela anamwane, onnitthuniheriya wiira mapursoore ni anatiithi yiireleke mpantta mmutekoni mwaya. Muupuwel'ola omphavela omwaleyasa enamuna anatiithi ni anlela anamwane anirelaaya mpantta moosomani ni oxutta wa 6^a Kalase, ni tho, vooluluwanyeya omphavela: i) osuweliha mukhalelo w'anatiithi n'anlela anamwane; ii) othoriha inamuna anatiithi n'anlela anamwane anaholelaaya asomi; iii) osuweliha enamuna exikola enwirelihaaya mpantta anatiithi n'anlela anamwane yaholelaka asomi; iv) wookha vakhala wiira mapursoore anneetelela muteko w'anatiithi wakasoopa an'aya ni, v) wookha enamuna asomi answelaaya okasooopiwa n'anatiithi ni anlela anamwane. Yookoha yuulupale t'ila: mureerelo xeeni onkhuma ni wiirela mpantta w'anatiithi ni anlela anamwane moosomani ni oxutta wa 6^a Kalase: Mwaha wa EPC Z? Muupuwel'ola ti wootaphulela ni onvaha moonelo. Wuuraanyiwa wa solempwa okhumme muhina mwa okohakoha ni owehaweha wohiirela mpantta ntoko ikaruma. Siiso, vahooniheriya wiira atthu arino an'aya oxikola annixutta saana. Nnya, aakhala, vano, asuweli antumererya wiira okathi woosoma ni ovara muteko woowaani wiiriweke vamosa ni anatiithi, yakhala vale, ootheene aya yiirelaka oxutta. Anatiithi emulipiheryeke mwan'aya okhalano eliivuri yootthokiheya ni yoohinanara, vamosa tho ni ikaterno ni mme munlep'aya, ekhweiheryaka osuwela mapuro muri soosoma, vakhanle voosoma ni osuwela etthu enreerela olepa.

Moolumo-ooluluwanya: Wiirela mpantta, anatiithi n'anlela anamwane, osoma ni oxutta, asomi (anaxikola).

Introdução

É deveras premente lembrar que a educação é uma área muito importante que não é exequível para estar apenas nas mãos da família ou da escola, o que vale dizer que são os principais pontos de sustentação do indivíduo, pois, neste artigo, propõe-se analisar essa relação por vezes conflituosa, mas de extrema necessidade para o aluno bem assim para o professor. Portanto, é essa educação partilhada que constrói o carácter do cidadão consciente que buscamos ter hoje em nossa sociedade, pois a educação passa pela família e depois pela escola, elucidando os seus reflexos na sociedade. Aliás, na visão de Laita (2015), a educação tem sido considerada fundamental para uma sã convivência humana e conseqüentemente para um desenvolvimento sustentado e sustentável das sociedades, dada a sua função primária de garantir a produção e difusão do conhecimento socialmente útil. Considerando esta relação tão complexa e importante, estaremos desenvolvendo esta pesquisa com finalidade de tentar contribuir com este tema, a fim de ressaltar quais os problemas enfrentados tanto pela comunidade como pela escola e dessa forma sugerir projectos para melhorar a convivência das duas instituições. Daí a importância do tema em estudo, porquanto, a comunidade e a escola têm um objectivo único de conduzir o aluno correctamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero.

Assim, a pesquisa tem como objectivo geral analisar a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem na 6ª. Classe da EPC Z. Como objectivos específicos procuramos: descrever o perfil dos pais e encarregados de educação; identificar as formas de acompanhamento dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos educandos; descrever as estratégias da escola para o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos, bem como, verificar se os professores supervisionam o acompanhamento que os pais e encarregados de educação fazem aos educandos.

A motivação na escolha do tema surge pelo facto de termos aprendido em várias cadeiras do nosso curso de doutoramento em Inovação Educativa temáticas que discutiam por um lado, aspectos funcionais da participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem como uma das alternativas para o alcance do sucesso escolar dos alunos e, por outro lado, a participação comunitária como uma forma imprescindível para o funcionamento das escolas, como defendem os autores

Gómez (2007), Oliveira e Coimbra (2016) a pertinência da participação dos pais e encarregados de educação na escola é alicerçada pela materialização das políticas e estratégias desenhadas para o benefício e o bem-estar comuns.

Outrossim, a motivação surge, em virtude de o autor da pesquisa ser docente-pai / encarregado de educação e nas reflexões com outros docentes, pais e encarregados de educação abordar-se a problemática da participação dos pais e encarregados de educação na escola, buscando soluções alternativas que possam a melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

Não obstante, o facto de a colaboração entre escola e pais e/ou encarregados de educação, acompanhada do processo democrático, poder fazer com que tanto os professores como os pais estejam fortemente envolvidos no desempenho das suas funções tradicionais como a transmissão do legado cultural, científico, tecnológico e artístico às novas gerações e desenvolvimento máximo do potencial de cada aluno e as famílias abracem, seguramente, os seus papéis de amar, apoiar e proteger a criança, transmitir-lhe os valores básicos que constituem a essência de funcionalidade do processo de ensino-aprendizagem e da sociedade na qual a criança está inserida.

Portanto, se tivermos em conta a maneira como os alunos aprendem hoje, torna-se evidente a importância da continuidade cultural entre a escola e as famílias, pois o aluno aprende assimilando as informações pela experiência directa com pessoas e objectos, ou seja, professores, pais, colegas, programas de televisão e *internet*, praticando, assim, a educação partilhada. Importa ressaltar que, é essa educação partilhada que constrói o carácter do cidadão consciente que buscamos ter hoje em nossa sociedade, pois a educação passa pela família e depois pela escola, elucidando os seus reflexos na sociedade.

Por isso, a Escola é responsável por grande parte da formação da criança, pois, o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar tem um carácter preventivo no sentido de procurar criar competências e habilidades para solução dos problemas. Com esta finalidade e em decorrência do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros desafios que englobam a Família e Escola, a intervenção dos pais e ou encarregados de educação tem um papel fundamental nas instituições de ensino, fundamentalmente, o ensino básico e secundário em Moçambique (Uaciquete, 2012).

Ainda assim, a escolha do tema está na origem do facto de que durante a formação, na Universidade Católica de Moçambique, constatou-se, no âmbito dos trabalhos de campo em 2019, nas Escolas do Ensino Básico, cidade de Nampula, um problema relacionado com a participação dos pais e/ou encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem, por estes entenderem que o sucesso escolar depende, unicamente, dos gestores, professores e alunos, o que faz com que não participem activamente nas actividades curriculares e nem actividades extra-curriculares da escola.

As outras razões foram: pouca comunicação entre Escola – Pais e Encarregados de Educação; delegação de outras pessoas para participarem as reuniões da escola, em nome dos pais (irmãos um pouco mais velhos, mas estudantes também) tudo isso é associado aos conhecimentos adquiridos durante a formação e para melhor compreender o fenómeno, escolheu este tema para o trabalho de conclusão do curso (TCC). E, julga ser relevante para o estudo e aprendizagem sobre o assunto de interesse público, já que, hoje, a relação entre a Escola – Família é temática mais discutida no seio dos pesquisadores da área educacional.

O presente artigo estrutura-se em Introdução onde se faz a contextualização da abordagem temática, os objectivos, a justificativa do estudo e a delimitação temática; estado da arte onde se insere a revisão da literatura mais relevante sobre o tema em estudo, metodologia onde são apresentados os procedimentos metodológicos, onde destacamos a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo, seguindo-se da apresentação, análise e discussão dos resultados, conclusões e referências bibliográficas.

1. Estado da arte

A participação da família no processo educacional tem sido intensamente explorada por vários estudiosos. A finalidade destes é apontar os benefícios da integração da família sobretudo dos pais e encarregados de educação na escola e esclarecer como pode ocorrer esta participação (Szymanski, 2003). Luck, Freitas, Girling e Kheth (2012) referem que não é só com a participação dos pais e encarregados de educação que o processo de ensino se desenvolve, também professores, alunos, funcionários e gestores da escola colaboram na melhoria do ensino. Os pais e encarregados de educação assumem as actividades associadas à vida escolar dos filhos, tais como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver caderno com as lições da escola, verificar se os filhos

fazem as tarefas da escola, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras.

Libâneo (2013) afirma que quando os pais ajudam e orientam a criança desde o início de sua vida, dão a ela uma atenção social mediada, e assim desenvolvem um tipo de atenção voluntária e mais independente, que ela utilizará na classificação e organização de seu ambiente. Segundo Campos (2005), saber participar da vida dos filhos na medida certa, incentivando, elogiando, conduzindo-os para que administrem da melhor forma possível os estudos e a vida pessoal são uma forma de amor e carinho. Ainda segundo este autor, é preciso criar estratégias de aproximação entre família-escola, para que juntas busquem a formação integral da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento social, cognitivo e também seu aprendizado.

Segundo Nogueira (2006), a presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas actividades tornam-se mais comuns. Os contactos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No quotidiano, os canais de comunicação parecem ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. A relação entre a família e a escola é apontada pelos autores Bento, Mendes e Pacheco (2016) como factor preponderante para o desenvolvimento harmonioso dos jovens e também como determinante para o desempenho escolar e educativo. Tanto o conhecimento como a aceitação dessa correlação, forte e positiva, parecem reunir algum consenso por parte dos investigadores.

Os estudos científicos realizados, no âmbito de relação entre a escola e a família, apontam para a existência de inúmeros benefícios para todos os intervenientes no processo educativo (Silva, 2003; Zenhas, 2006). Porém, esta relação entre pais e professores sempre foi complexa e de difícil estabelecimento, sendo que, no que concerne ao sistema educativo português, “as relações entre pais e professores sempre foram assunto polémico” (Lima, 2002, p. 7). Nesta relação, ora se culpam os pais por estes ignorarem os seus educandos ou, simultaneamente, se culpabilizam os professores por estes menosprezarem e hostilizarem os encarregados de educação e as aprendizagens efectuadas pelos alunos.

Actualmente, na perspectiva de Pessanha, Barros, Sampaio et al. (2013), a investigação desenvolvida em torno da temática, indica que todos os agentes envolvidos devem estar conscientes da necessidade crescente de mudança na relação existente entre a escola, a família e a comunidade, sendo esta mudança fundamental para que haja

melhoria no desempenho educativo dos alunos. Na educação, essa exigência traduz-se na adopção de medidas políticas educativas conducentes com um maior controlo e regularização do desempenho e eficácia das práticas educativas.

1.1.A participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem

A participação parental no processo de ensino-aprendizagem é actualmente mais expressiva se compararmos com os tempos passados, ao contrário do que se divulga: a maioria dos pais e encarregados de educação tem a noção da importância da sua participação na escola. Esta também tem desenvolvido acções para garantir que grande parte dos seus tempos livres em actividades com as crianças, desde o apoio escolar a práticas culturais e desportivas (Sampaio, 2011, p. 122).

Outros autores, como Marques (2000), corroboram com a teoria de Sampaio (2011) e são apologistas ao defender que, para promover a participação, na escola ou em outras instâncias da sociedade, há obrigação do emprego da metodologia adequada que é a cultura participativa na qual há partilha de responsabilidades na tomada das decisões, esta metodologia é que pode conduzir o alcance dos objectivos desejados no processo educativo dos alunos. Entretanto, viver a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo.

Assim, Marques (2000) defende que o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola refere-se a todas as formas de relacionamento entre a Escola e os Pais incluindo a participação na tomada de decisão. Esta expressão designa variadas formas superiores de relacionamento entre a Escola e os Pais e Encarregados de Educação nos órgãos de gestão escolares e nas associações de pais. Na perspectiva de Dalmás (2014), a presença e o assumir são atitudes constantes dos participantes para saberem o que se quer, porque se quer, e como se quer. O autor alerta que colaboração não é participação. Esta abrange o poder, enquanto aquela pode situar-se apenas em nível de prestação de serviços ou como aval das decisões já tomadas.

2.Importância da Comunidade na Escola

Quando falamos da educação no contexto de formação dos alunos, pode-se salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: comunidade e escola,

com um objectivo único de conduzir o aluno corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero. Segundo Morrish (1976), a Família é um dos grupos primários da sociedade, estando envolvida nas relações face a face. Contudo, no decurso de toda a história do homem e em todo mundo, tanto a família como a instituição do casamento exibem uma considerável variabilidade cultural.

Pinto (1995), indica que na sociedade actual, a Escola ocupa um lugar privilegiado no processo de socialização dos jovens. Na verdade, a Escola é um lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações. No entanto, a problemática da socialização está presente na Escola, no que se refere não só aos jovens, mas também aos adultos que assumem papéis específicos no processo Educativo. A socialização é algo que atravessa a Escola em várias dimensões, tendente a atrair a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar (Bencini, 2003).

Houve época em que a Escola podia se fechar para a comunidade e, ainda assim, continuar funcionando com razoável grau de aceitação. Diversos factores têm contribuído para mudança de postura tanto por parte da Escola, quanto da Comunidade a que ela serve (Meneses, Barros & Nunes et. al, 2004). Como se pode depreender, o conceito de escola, hoje, remete-nos a três dimensões analíticas que são: “A escola é uma forma, é uma organização, e é uma instituição” (Canário, 2005, p. 62).

Por via disso, a forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem em ruptura com os processos de continuidade, com a experiência e de inserção social que prevalecia anteriormente. Esta modalidade de aprendizagem que consiste na revelação, na comutatividade, e na exterioridade, tem autonomia própria e pode existir independentemente da organização e da instituição escolar, como acontece nos nossos dias. A escola é também uma organização pelo facto de ter tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno), para modos de ensino simultâneo (um mestre uma classe) permitindo assim o surgimento de sistemas escolares modernos (Canário, 2005).

Finalmente a escola “é uma instituição que a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, como instituição, a escola desempenha, de ponto de vista histórico um papel fundamental de unificação cultural, linguístico e político”, (Canário, 2005, p. 62). Na verdade, a Escola por si só, dificilmente consegue alcançar a igualdade de acesso e a igualdade de oportunidades. A influência recíproca entre a estrutura da Escola e ade

outras instituições sociais alerta-nos para as cautelas a ter com a introdução de reformas escolares dissociadas das opções e dos mecanismos de funcionamento das sociedades a que se reportam. Para Mwamwenda (2005), a interacção social nas crianças vai além da sua família nuclear, estabelecendo-se as pessoas que estão na sua vizinhança. Em resultado disso, elas estão expostas a novas situações, ideias, coisas, problemas e papéis (p. 48).

Nesta perspectiva, importa ressaltar que, o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o pai e o encarregado de educação como o principal recurso da formação da criança ou do aluno e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem. Estão em causa práticas que, como assinala Josso (1996, p. 85), são “balbuciantes” e pouco estruturadas, mas que vêm abrir caminhos para uma “concepção renovada dos dispositivos de formação, das situações educativas e das modalidades de aprendizagem”.

Portanto, a prática de reconhecimento dos adquiridos experienciais tem fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiencias vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa. Guy Berger (1991) dá um exemplo muito claro de como aquilo que “a vida ensina” pode revelar-se mais decisivo para a concretização de novas aprendizagens do que o percurso escolar, traduzido pela certificação em diplomas.

Pela estruturação temporal, espacial e de conteúdos, a acção educativa institucional e de conteúdos, a acção educativa institucional-formal responde a uma lógica social que se plasma no marco de um sistema educativo que, em palavras de Malassis (1975, p. 32), é “um conjunto coordenado de instituições e de métodos que têm como finalidade elevar o nível educativo do conjunto da população de um determinado país”. Um sistema de organização educativa cujas pautas institucionais se subordinam à idiossincrasia nacional (do conjunto social ou, no seu caso, dos poderes dominantes) e ao espaço e momento histórico.

Portanto, através dos sistemas educativos reproduzem-se os esquemas sociais cognitivos próprios de cada cultura. A família/comunidade é um dos principais agentes de transmissão de saberes e de socialização que, com a sua acção, legitima estruturas culturais que posteriormente são reforçadas pela escola e pelos meios de comunicação.

Nesta perspectiva, a educação institucional passa a transmitir e consolidar a especificidade e os conhecimentos que caracterizam uma sociedade, especialmente aqueles aspectos culturais e cognitivos que respondem aos interesses dos sectores socialmente dominantes, seja pela sua hegemonia cultural, económica, político-social, ou pelo seu peso demográfico.

Os autores Barbosa, Rosini e Pereira (2007) discutem que, se as atitudes dos pais forem positivas com relação à educação dos seus filhos, melhor e mais rápido será o processo de ensino-aprendizagem. Muitos pais vêem de forma negativa a participação na gestão escolar, quando, na verdade a comunidade tem um papel preponderante na qualidade da aprendizagem das crianças. Assim, enraizado, este grupo primário humano permitiu também uma específica socialização, como lugar de encontro, encruzilhada hereditária e cultural, espelho biopsico-sociológico que solicita o nosso reflectir entre o histórico significado e importância que apresenta ainda nesta civilização, patente na designação vulgar de célula social.

2.1.Comissão de Convocação da Comunidade e Organização da Agenda da Assembleia

Na perspectiva de Simbine (2014), tendo em conta a natureza de acções a realizar, para esta tarefa, a comissão para o efeito deve ser constituída, unicamente, pelo próprio Director da Escola. Ele deve apoiar-se ao Conselho da Escola ou à Estrutura Local sobre a necessidade de sensibilização e convocação da comunidade para participar massivamente na assembleia de abertura do ano lectivo. Felizarda (1999) defende que, para esta reunião, considerando os assuntos a serem debatidos a comunidade deve estar mais representada do que os próprios alunos, os quais, neste encontro, poderiam estar representados por um número seleccionado de alunos um pouco mais velhos, pois, a presença numerosa dos mais novos, poderá perturbar o decurso normal da reunião, devido aos irrequietismo deste grupo etário que não consegue permanecer muito tempo sem se movimentar, criando inúmeros tipos de brincadeiras como é sua característica.

No concernente ao corpo docente da escola, na sua totalidade, é obrigatório fazer-se presente à reunião e os ausentes sem justa causa deverão ser exemplarmente sancionados, usando para o efeito, o previsto no Regulamento Interno da Escola. Os membros do Conselho da Escola, incluindo o próprio director durante as semanas de preparação, segundo MINED (2008), devem criar momentos de visitar algumas famílias

(*número que for possível*) com o intuito de promover algumas conversas construtivas sobre a escola e convidarem, directamente, os pais e encarregados de educação para participarem da assembleia de abertura do ano escolar.

Nas conversas, os visitantes devem falar da importância e vantagens da presença da comunidade neste tipo de reuniões, fazendo perceber que não é aconselhável faltar. Pelo que, é insensato as pessoas permanecerem em casa, alheando-se da vida da escola, onde os seus filhos ou educandos recebem grande parte de ensinamentos para a sua vida, esperando que os problemas lá aconteçam e, assim sendo, passar todo o tempo a culpar aos professores disto ou daquilo. Os filhos são nossos (*comunidade e escola*) por isso vamos todos participar activamente da sua educação e a melhor forma de o fazer é aproximar-se da escola, procurando perceber como é que as coisas são feitas e o que deve ser priorizado como contributo para o melhoramento dos resultados do ensino, os quais constituem o sucesso dos nossos filhos (Simbine, 2014).

Como se pode depreender, além de visitas caseiras para a maioria dos pais e encarregados de educação, sobretudo onde não seja possível chegar devido às distâncias, os convites à reunião de abertura do ano lectivo poderão ser feitos por escrito, arranjando uma simples folha e mesmo na falta de novas já se fez perceber que, aproveitando o verso das que já foram usadas num dos lados e dividi-las ao meio e cada folha de A4 pode servir para duas famílias. Entretanto, com simples palavras pode-se endereçar convites dirigidos para os pais e encarregados de educação e serem enviados pelos membros de Conselho de Escola, Estrutura Local ou da vizinhança e outras vias seguras, pois sabe-se que até na véspera da abertura do ano escolar uma parte considerável das crianças pode ainda não se ter feito presente na escola e se se usar só a via de crianças como mensageiras o risco de fraca participação é maior.

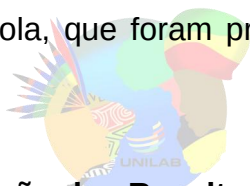
Todavia, onde não for possível outras vias, em alguns casos, o envio pode ser através dos próprios alunos, os quais, por obrigação, até nesta altura já deveriam estar todos a participar dos trabalhos de preparação da abertura do ano lectivo.

3. Metodologia

Quanto aos objectivos, a pesquisa é explicativa, pois seu objectivo central é analisar a forma como a escola está organizada para receber e promover a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para o sucesso escolar. Assim, abordamos os procedimentos metodológicos,

com vista a alcançar os resultados pretendidos, pois a pesquisa de investigação visa fornecer informações para sua devida análise. Tratando-se de estudo de caso, quanto à abordagem é uma pesquisa qualitativa, que incidiu no estudo de campo, e, foi usada a entrevista semiestruturada como técnica, na qual cada participante lhe era concedido o fundo de tempo de quinze minutos no mínimo e vinte minutos no máximo, consubstanciado com as obras de vários autores com objectivo de aprofundamento dos principais conteúdos.

Sustenta May (2004, p, 273), que a entrevista semiestruturada é aquela que se orienta dando conta o carácter aberto, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro da sua concepção, mas não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Para consubstanciar a técnica de pesquisa, foi usado o guião de entrevista como instrumento de colecta de dados, que foi construído a partir das questões de pesquisa e os eixos de análise, como sustenta Amado (2017). Dada a natureza temática, a pesquisa envolveu Directora da Escola, Director Adjunto Pedagógico, três Professores, três alunos, três pais e encarregados de educação e um representante do Conselho de Escola, que foram previamente comunicados, quanto ao objectivo da entrevista.



4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

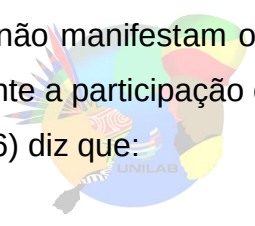
Segundo Maranhão, a escola deve priorizar a educação dos filhos, sendo este o seu alvo, mas existem contradições nessa realidade. Muitas vezes, os pais não receberam educação quando pequenos e necessitam de ajuda, para desenvolverem actividades juntamente com seus filhos. Dessa forma, é importante discutir: Qual é a importância da relação comunidade-escola no processo de ensino e aprendizagem? De que forma a escola está organizada para perceber e promover a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem? Quais são as razões que levam a direcção da escola a solicitar os pais e encarregados de educação e quais as estratégias que desenvolvem para incentivar a sua participação? As informações mencionadas são os resultados da colecta/análise da pesquisa realizada em campo, na escola pública ora identificada, com os professores, com os respectivos membros de direcção da escola e também com os pais e encarregados de educação e os alunos.

Questionados aos professores (E3, E4, E5) se os pais e encarregados de educação participavam activamente de actividades realizadas pela escola dos seus filhos,

estes responderam que uma parte participa e a outra parte de pais não participa das actividades da escola. Todavia, os pais e encarregados de educação, quando questionados quem faz o acompanhamento dos trabalhos de casa dos educandos, responderam que são os próprios que fazem o acompanhamento da realização dos trabalhos de casa dos seus filhos e/ou educandos, como forma de participar no processo de ensino e aprendizagem.

Como afirmam vários autores, existem inúmeras dificuldades que a comunidade enfrenta para colaborar com as actividades da escola, que vão desde baixa escolaridade dos pais quanto às condições financeiras da família. Porém, toda participação é de extrema importância, pois mostra à criança (aluno) que a família está preocupada com sua educação, que dá importância na escola, onde ele passa a maior parte do tempo, e que apesar de não estar presente sempre, faz o possível para estar.

No processo de aprendizagem da criança, é necessário esse acompanhamento escolar, não somente quando a criança apresenta um mau desempenho, mas no decorrer de todo processo educacional. Através da pesquisa e perante as respostas dadas pelos pais, percebemos que os mesmos não manifestam o interesse de ir à escola, talvez por não compreenderem como é relevante a participação e acompanhamento escolar de seus filhos. Neste sentido, Reis (2007, p.6) diz que:



No seguimento de questionamento, perguntamos ao responsável do Conselho da Escola se acha importante a participação dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem da criança, respondeu que sim. Todavia, percebemos um contrassenso nas respostas dos mesmos, se acham importante à participação dos pais na escola, como parte reduzida deles atende às convocações de ir à escola, e parte numerosa dos pais vai apenas às vezes à escola quando a escola lhes solicita.

Os depoimentos da Directora da Escola e do Director Adjunto Pedagógico (E1 e E2) corroboram com as respostas dos professores, pois no entender destes responsáveis, os pais e encarregados de educação não participavam activamente de actividades realizadas pela escola dos seus filhos, pois estes responderam que uma parte participa e a outra parte de pais não participa das actividades da escola, apesar de muita consciencialização que os pais e encarregados recebem dos professores e membros de direcção da escola. Analisadas as respostas colectadas dos pais, percebe-se que apesar de acharem importante sua participação na educação de seus filhos, muitos não conhecem a instituição que seus filhos estudam. Desta forma, como cobrar empenho de

professores e de uma maneira geral da escola, sendo que nem ao menos conhecem a escola. Szymanski (2003, p.75) reforça essa convivência dos pais na escola quando diz que:

A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o director é o mandante todo-poderoso. Desta forma, percebemos na fala de Freire a constatação, não somente a família deve estar pronta para receber a escola, mas esta por sua vez também. Ter professores instruídos que possam através da realidade da criança elencar suas qualidades e capacidades e saber trabalhá-las em sala, para que assim todo o processo educativo dentro e fora da escola possa contribuir com o aprendizado da criança.

Conclusões

Ao longo da pesquisa percebemos que são várias as dificuldades citadas pela família e pela escola em relação à sua convivência, que podemos dizer conflituosa, pois principalmente os pais e encarregados de educação não conseguem ver de que forma poderiam participar da vida escolar dos filhos. A escola, por sua vez, conforme a pesquisa realiza actividades extracurriculares a fim de que os pais venham conhecer e participar da escola, para que seus filhos entendam que estão preocupados com sua educação e, como isso, é fundamental para a aprendizagem.

Nesta pesquisa, e em resposta à nossa pergunta de partida: “que contributo tem a participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem na 6ª. Classe da EPC Z?”, verifica-se que, o desempenho da criança que possui o acompanhamento dos pais e encarregados de educação, no que se refere ao ensino e aprendizagem, é positivo do que a criança que não tem este acompanhamento, através dessa pesquisa gostaríamos de sensibilizar de como é de vital importância que a família esteja presente na escola, como contribui significativamente para o sucesso do processo de ensino e a aprendizagem, e como esta parceria entre família e escola é válida para a criança

Como se pode depreender, as crianças que não têm a família presente na escola, ou que os pais e encarregados de educação só vão à escola quando são chamados insistentemente porque seus filhos têm um problema na escola, essas crianças não têm um desempenho satisfatório na escola, segundo os nossos entrevistados da instituição onde foi realizada a pesquisa, estas crianças (alunos) se sentem desamparadas e

desmotivadas em relação à sua educação, pois seus pais não conhecem sua escola, muito menos o seu professor, então se acomodam e não se sentem estimuladas em aprender, daí o fracasso do aproveitamento pedagógico, resultante da não colaboração entre comunidade e escola.

Através desta pesquisa, passamos a saber que os pais e encarregados de educação não participam activamente nas actividades da escola, pois uma parte participa e a outra parte de pais e encarregados de educação não participa das actividades da escola, apesar de muita consciencialização que os pais e encarregados de educação recebem dos professores e membros de direcção da escola. Analisadas as respostas colectadas dos entrevistados, percebe-se que, apesar de acharem importante sua participação na educação de seus filhos, muitos não conhecem a instituição que seus filhos estudam, o que pode contribuir negativamente no aproveitamento escolar dos seus filhos ou educandos.

Referências

- Amado, J. (2016). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bencini, R. (2003). *Como atrair os pais para a escola*. Revista Nova Escola. Ano XVIII, nº 166, Outubro.
- Campos, D. M. S. (2005). *Psicologia de Aprendizagem*. 34.ed. São Paulo: Petrópolis, RJ, Editora Vozes.
- Canário, R. (2005). *O Que é a Escola? Um “Olhar” Sociológico*, Porto: Porto Editora.
- Dalmás, A. (2014). *Planejamento participativo na escola: Elaboração, acompanhamento e Avaliação*. 18.ed. São Paulo: Petrópolis, RJ: Vozes.
- Felizarda, D. (1999). *Combater as Dificuldades de Aprendizagem*. 3.ed. Lisboa: Texto Editora.
- Jr. Oliveira, B. I.; Ferreira, R. D.; Coimbra, M. R. (2016). *A relação família: escola na aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

- Laita, M. S. V., Barbosa, A. G., Piedade, B. da., d'Alva, E., Mucavele, F., Noa, F., Valá, S. (2015). *Desafios da Educação-Ensino Superior* (2016). Nampula: Década das Palavras, Porto.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didáctica*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editoras.
- Lima, L. C. (2002). Administração escolar em Portugal: Da revolução, da reforma e das decisões Políticas pós-reformistas. In: Catani, A.; Oliveira, R. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 41-76.
- Luck, H., Freitas; K. S., Girling, R.; Keith, S. (2012). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10.ed. São Paulo: Petrópolis, Vozes.
- Maranhão, M. A. (2004). *Educação brasileira: resgate, universalização e revolução*. Brasília: Plano.
- Marques, R. (2000). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Meneses, J. G. C., Barros, R. S. M. & Nunes, R. A. C. N. (2004). *Educação básica: políticas, legislação e gestão – leituras*. São Paulo: Petrópolis, Vozes.
- MINED (2008). *Regulamento geral das escolas do ensino básico*. 3.ed. Maputo: Editora Escolar.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, Artmed.
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia educacional*. São Paulo: Editora SA.
- Morrish, I. (1976). *Sociologia da Educação*. 2.ed. São Paulo: Editora S.A.
- Pessanha, M., Barros, S., Sampaio, R. et al (2013). *Psicologia da educação*. Lisboa: Plural Editores.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Reis, R. P. (2007). *Relação família e escola: uma parceria que dá certo*. *Mundo Jovem*: um jornal de idéias. Ano XLV, nº 373 – Fevereiro.
- Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola, e umas quantas coisas mais*. 2.ed. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampieri, R. H.; Collado, C.; Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H.; Collado, C.; Lúcio, P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 6.ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, na relação armadilha-Interculturalidade e relações de poder*. Biblioteca das Ciências do Homem-Ciências da Educação. Porto:Edições Afrontamento.

Silva, P. (2006). *Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares*. Lisboa: Interacções, n. 2, p. 1-8.

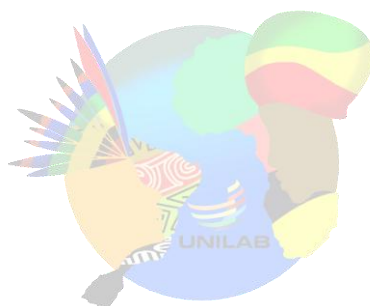
Simbine, R. J. (2014). *Os Contornos Práticos de Gestão Escolar – Dirigir é Sempre Ser Considerado o Melhor*. Maputo: Alcance Editores.

Szymanzki, H. (2003). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília:Plano Editora, 2003.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Recebido em: 08/08/2022

Aceito em: 19/09/2022



Para citar este texto (ABNT): NHASSECO, João; IBRAIMO, Mahomed Nazir. Participação dos Pais e Encarregados de Educação no processo de Ensino-Aprendizagem na 6ª classe: Caso da EPC Z da cidade de Nampula, 2021-2022. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.270-286, 2022.

Para citar este texto (APA): Nhasseco, João; Ibraimo, Mahomed Nazir. (2022). Participação dos pais e encarregados de educação no processo de Ensino-Aprendizagem na 6ª classe: Caso da EPC Z da cidade de Nampula, 2021-2022. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 270-286.

Educação e Formação de Comunidades de Aprendizagem: análise de percepções no Colégio Pastoral da Igreja Presbiteriana de Moçambique

Fernando Rafael Chongo *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2706-9916>

Resumo: A história de Moçambique tem registos de intervenções da Igreja Presbiteriana de Moçambique (IPM), a antiga Missão Suíça, que têm sido deveras marcantes desde o longínquo ano de 1887. A sua educação integral, que tem resultado na formação de comunidades de aprendizagem, tem contribuído sobremaneira no processo de humanização do povo moçambicano. O presente artigo tem como objetivo analisar percepções no colégio pastoral sobre a qualidade da participação atual da Igreja Presbiteriana em Moçambique. Em termos metodológicos o presente artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados foram a inquirição por entrevista, análise documental e observação participante. A conclusão do presente artigo é de que contrariamente à sua excelência organizacional do passado, nos dias que correm a participação social da IPM tem sido de pouca expressão.

Palavras-Chave: Igreja Presbiteriana de Moçambique; Educação; Comunidades; Aprendizagem

Jondzo ni kuvumbiwa ka mintlawwa ya kujondza: matwisisela ndzeni ka Mpfunano wa Vafundhisi va Kereke ya Presbiteriana ya Musambiki

Nkomiso (Changana): Matimu ya Musambiki ma ni svikombiso sva vugingiriteki la Kereke ya Presbiteriana ya Maçambique, leyi yingahavuliwa Missão Suíça, leyi yitaka na yikombisa mintirho yinene kusukela lembeni la 1887. Jondzo ya yona leyi yitumbuluxeke mintlawwa ya kujondza, yipfunetele svinene kuvumbiwa ka vumunhu exikarhi vana va tiko. Tsalwa leli i mihandzu ya kuxiyaxiya matwisisela ndzeni ka Mpfunano wa Vafundhisi mayelano ni lisima la ngingiriteko wa kereke leyi masikwana lawa. Ndlela leyitirhisiweke ya kukola svitiviwa i nxopaxopo wa miyanakanyu ya nkoka, laha kutirhisiweke svivutiso, kuxiyaxiya matsalwa ni kuxiyaxiya mahanyela ya Mpfunano wa Vafundhisi kota xirho xa ntlawa. Kuxopaxopeni loko kuvoniwe lesvaku hi kuhambana ni lisima la nkereke tolo ka wamasiku, masikwini lawa ntirho wa IPM wa kulwela nhluvuko utikomba kutsongo atikweni. Hilesvo-ke, svanga ndlela yonyika lisima 135 wa malembe ya kereke akutirheleni ka tiko, svalaveka lesvaku kujoyineliwa ntwanano, yili ndlela ya kupfurhetela vutlhari la huvu, kuvuyisiwa lisima la Mpfunano wa Vafundhisi, ntlawambilu ya kereke, yiva ndlela ya kukombisa vutlhari mafambiseleni ya kereke, ni ya kuhitekela kuyakiwa ka tiko.

Maritompfungulo: Kereke ya Presbiteriana ya Musambiki; Jondzo; Mintlawwa; Vujondzi

* Doutorado em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Púnguè, Moçambique; Pastor e Presidente da Comissão Sinodal de Evangelização e Missões (mandato 2019-2024) na Igreja Presbiteriana de Moçambique. E-mail: fernandochongo@yahoo.com

Education and Formation of Learning Communities: Analysis of perceptions in the Pastoral College of the Presbyterian Church of Mozambique

Abstract: The history of Mozambique has records of interventions by the Presbyterian Church of Mozambique (IPM), the former Swiss Mission, which have been very significant since the distant year of 1887. Its integral education, which has resulted in the formation of learning communities, has contributed greatly to the process of humanization of the Mozambican people. The present article aims to analyse perceptions in the pastoral college on the quality of current participation of the Presbyterian Church in Mozambique. In methodological terms, this article is the result of a qualitative research, whose data collection techniques were interviewing, document analysis and participant observation. The conclusion of this article is that, contrary to its organizational excellence in the past, nowadays IPM's social participation has been of little expression.

Keywords: Presbyterian Church of Mozambique; Education; Communities; Learning

Introdução

A educação do ser humano, em qualquer sociedade atual, não tem sido apenas de âmbito formal. Além da escola, a família e a igreja são reconhecidas como fatores que contribuem indispensavelmente na educação integral (SAPATO, 2016). Nessa ordem de ideias, a história da educação em Moçambique preserva marcas indeléveis da intervenção da Missão Suíça, a fundadora da Igreja Presbiteriana de Moçambique (IPM), em prol da educação integral no sul de Moçambique. Fundada em 1887, a Missão Suíça teve sempre em vista investir na construção de uma mentalidade comunitária de construção e de consolidação da aprendizagem ao longo da vida, um caminho julgado certo num contexto cujo propósito fundamental é o desenvolvimento humano (ANDRIÉ, 2010).

A educação oferecida pela Missão Suíça constituiu uma significativa salvação dos *tsonga*, o povo oprimido, tanto do contexto das guerras de sucessão, quanto do colonialismo português. Interveio nas suas interações com o rei Ngungunhane, em prol da sua educação para o respeito à dignidade de seus subalternos. Interveio também em negociações implícitas com o regime colonial, para que este levasse em consideração a necessidade de respeito à dignidade do povo por si colonizado (HARRIES, 2007). No tempo em que ficou estabelecida em Moçambique, a Missão Suíça já era uma organização munida de quadros altamente qualificados. Foi com esse perfil organizacional que se engajou de forma marcante pela garantia da qualidade de suas intervenções comunitárias por mais de 80 anos, até que lograsse fundar a IPM (BUTSELAAR, 1987).

Um dos índices de aprendizagem organizacional da Missão Suíça foi a gestão proativa do seu sistema de educação. Foi desde cedo que viu a necessidade de formação de educadores no seio do povo *tsonga*. Foi dessa forma que em 1911 logrou formar e consagrar Calvin Matsivi Maphophe, o primeiro educador (pastor) negro da história desta missão e da IPM (BUTSELAAR, 1987). O ano de 2022 marca a passagem de 135 anos de ação missionária, cujo fruto de âmbito da história nacional foi a criação da IPM, que teve autonomia para a sua autogestão, e mais tarde teve independência em pleno tempo colonial e acabou significando uma pressão ao regime colonial para a concessão da liberdade ao povo moçambicano. São, portanto, 135 anos de uma educação histórica, cujo gestor atual é a IPM.

Em forma de reconhecimento dos esforços que têm sido empreendidos há mais de uma centena de anos, e associando a necessidade de preservação deste grande legado da cultura moçambicana, houve necessidade de formulação do seguinte problema de investigação: Nos dias que correm, que qualidade da intervenção social da IPM resulta das suas ações de educação e formação de comunidades de aprendizagem? O objetivo geral do presente artigo é, assim, analisar a qualidade da intervenção social da IPM de hoje, que é resultado das suas ações de educação e formação de comunidades de aprendizagem, no passado.

A relevância do presente artigo prende-se com uma série de razões. A primeira razão tem que ver com a promoção de sistemas de educação e formação de comunidades que sejam focadas em aprendizagens construtivas. A segunda razão é de despertar a consciência organizacional em prol de aprendizagens comunitárias que sejam decorrentes de uma gestão curricular propícia para a formação de ativistas de construção social. A terceira razão, por fim, prende-se com instigação do resgate da vocação educativa e formativa da IPM, de modo a tornar cada vez melhor a sua participação para o desenvolvimento integral da sociedade moçambicana. Em termos de estrutura, o presente trabalho está subdividido em cinco partes. A primeira parte tem a ver com a introdução e inclui a componente metodológica. A segunda e a terceira parte são as que perfazem o quadro teórico do artigo. A quarta parte é a percepção no colégio pastoral, que constitui a componente da análise e discussão de dados. Por fim, a quinta parte, são as considerações finais.

1.A Missão Suíça e o seu papel na educação comunitária no período colonial

A Missão Suíça é uma obra missionária da Igreja Evangélica Livre do Cantão de Vaud, da Suíça que, representada pelos pastores Ernest Creux e Henri Berthoud, fundou, em 1875, aquela que viria a ser denominada Igreja Evangélica Presbiteriana da África do Sul (EPCSA). É também a que em 1882, mandou o evangelista Yosefa Mhalthala em expedições preliminares a Magde e, como corolário, foi fundada em 1887, sob a liderança do pastor Paul Berthoud, a que viria a ser a Igreja Presbiteriana de Moçambique, IPM (BUTSELAAR, 1987).

A Missão Suíça em Moçambique foi, com efeito, uma organização educativa regida por um corpo de missionários composto por pastores, evangelistas, musicólogos, professores, enfermeiros, médicos, agrônomos, entre outros quadros. Movidos pela visão de ir e ensinar em todas as nações (Mt 28:19a), deslocaram-se da Suíça para o Lesoto, onde estavam estabelecidos missionários suíços de expressão francesa de outras igrejas desde os anos de 1850. Daí foram instalar-se na África do Sul e, doze anos mais tarde, na companhia de evangelistas e professores negros por si formados na África do Sul, expandiram a Missão Suíça para Moçambique (HARRIES, 2007).

Os missionários tiveram que enfrentar e vencer uma série de desafios, sendo de destacar a enorme distância (geográfica, racial, cultural, social, entre outras) entre a Europa e a África. Mais ainda, a sua estadia foi marcada por crises de saúde, sendo de incluir a malária, uma doença tropical que dizimou vidas de esposas e de filhos dos missionários. A Missão Suíça foi desafiada também pelo clima político. O povo Tsonga, a quem se endereçava a educação missionária suíça, era por um lado, vítima das guerras de sucessão no seio da tribo. Por outro lado, sofria a opressão do colonialismo português (BUTSELAAR, 1987).

Não obstante as adversidades por si encaradas, os missionários suíços persistiram na persecução da sua visão. Deram as suas vidas, na alegria e na tristeza, por uma razão que é encontrada na bíblia. Uma das passagens bíblicas de maior referência afirma que ao aproximar-se de seus discípulos, Jesus disse-lhes que lhe tinha sido dado todo o poder no Céu e na Terra. Nisso ordenava-lhes que fossem e fizessem discípulos de todos os povos, batizando-os em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo (Mateus 28, 19-20). Esta mensagem constituiu uma alavanca instigadora da Missão Suíça em prol da educação inclusiva dos povos oprimidos.

Nessa ordem de ideias, a Missão Suíça logrou construir estações missionárias contendo templos, onde promovia a educação (evangelização) para o conhecimento de

Deus, da moral, da ética social e religiosa. Nelas ainda construiu hospitais onde promovia inclusivamente a educação para a saúde comunitária. Construiu também escolas, onde o povo abria e ganhava horizontes para o conhecimento científico e para o desenvolvimento de ofícios tais como agricultura, pecuária, bem como a construção de casas e de latrinas melhoradas (BUTSELAAR, 1987).

Nesse contexto, importa enfatizar que o projeto educativo da Missão Suíça tinha em cada uma das suas estações uma escola frequentada por dezenas de alunos e serviços hospitalares e de educação para a saúde comunitária (CRUZ E SILVA, 2001). É de referir também que no âmbito das estratégias da Missão Suíça em prol do alcance e da promoção da dignidade dos Tsonga, o Dr. Georges Liengme chegou a residir na corte, tendo logrado ser o médico particular e amigo pessoal do Rei Nghunghunyane (BUTSELAAR, 1987). Em 1907, a Missão Suíça fundou a Escola de Rikatla, que visava formar obreiros e professores do ensino primário (CRUZ E SILVA, 2001). Ademais, 1911 foi o ano da consagração pastoral de Calvin Matsivi Maphophe, um dos missionários negros que tinha sido formado como evangelista e professor na escola de Morija, em Lesotho. Por conseguinte, a história dos *vatsonga* foi marcada, nessa altura, pelo primeiro pastor negro na Missão Suíça em Moçambique.

Em 1913, a Missão Suíça interessou-se também pela formação em Agricultura, bem como em Artes e Ofícios. Tal iniciativa tinha em vista estancar a despovoação do campo provocada pela emigração de jovens em direção às minas da África do Sul. O êxodo massivo era motivado pela procura de emprego para a melhoria das condições de vida (NGOENHA, 2000). Ademais, a Missão Suíça despertava a necessidade e os benefícios da abstinência ao consumo do álcool, que constituía um dos maiores inimigos da saúde comunitária (BUTSELAAR, 1987). Esta iniciativa viria a ganhar eco em 1916, quando a Missão Suíça lançou uma campanha de educação contra o alcoolismo. Assim, um dos índices de conversão passaria a ser o absentismo em relação às bebidas alcoólicas e a outras drogas.

De acordo com Grandjean (1917), o programa da educação escolar de então era composto por disciplinas tais como: (i) Livros I e II de leitura, (ii) Manual de Aritmética, (iii) Enciclopédia ilustrada designada *Vutivi* (ciência), (iv) Gramática ronga, (v) Gramática Portuguesa com explicações em Ronga, bem como, (vi) Manuais bilíngues (Português-Ronga) concernentes a leitura, agricultura, Geografia da Província de Moçambique e História de Portugal. Como se pode constatar, a primazia da educação da Missão Suíça era a língua dos nativos, neste caso a *língua xitsonga*, designação do xichangana na

África do Sul, cujas línguas faladas em Moçambique eram e ainda são: *xichangana*, *xironga* e *xitshwa*. Aliás, o interesse que os missionários suíços mostraram em aprender, adoptar e ensinar a gramática das línguas locais suscitou uma forte intimidade com os povos tsonga (JUNOD, 1996).

A Missão Suíça defendia, assim, a ideia de que o alcance do saber deve ser progressivo, primeiramente através da língua local, que veicula a cultura particular, com vista a resolver problemas locais. Só com esta base educativa é que se pode alcançar um saber de dimensão universal, através de línguas relativamente universalizadas, que é neste caso o português, o francês e o inglês. Aliado a isso, Junod (1905), citado por NGOENHA (2000), defende que:

À criança ensina-se primeiramente a ler, a escrever e a conhecer na sua própria gramática. Os leitores devem avançar através de partes escolhidas do seu folclore, colectadas da história da sua tribo, descrições das características naturais do seu país. Porém, de forma progressiva, devem ser introduzidas novas ideias no seu cérebro, às vezes, explicadas no seu próprio dialecto (p. 176).

O projeto educativo da Missão Suíça contrariou a ação hostil do então regime colonial português. A Missão Suíça concebia, pois, a educação como uma estratégia de emancipação dos povos do sul da África. Nessa óptica, educou a desaprender algumas tradições incluindo a superstição, em prol do conhecimento do Deus supremo, onipotente e onipresente, o Deus do amor. Ademais, aos jovens negros de então inculcou os princípios bíblicos e estes passaram a inspirar-se da necessidade de luta pelo desenvolvimento da ciência. Foi nesse âmbito que se iniciou a formação de instrutores das escolas primárias, em Morija (Lesotho) e em Rikatla (Moçambique). Foi também dessa forma que começou a formação duma geração de elite intelectual que veio a servir de capital humano em vários estágios da história de Moçambique (GRANDJEAN, 1917).

2. Algumas reações coloniais face à educação da Missão Suíça em Moçambique

As atividades educativas dos missionários suíços ocasionaram desagradados aos colonos portugueses (NGOENHA, 2000). Os colonos olhavam para o povo como o outro, que devia, mesmo sem merecer, ser explorado e ter a sua riqueza pilhada, ao passo que a Missão Suíça olhava-o como o próximo, que devia e merecia ser amado e ser salvo. Nessa óptica a Missão Suíça engajava-se na educação do povo para a melhoria de suas práticas de agricultura, pecuária, entre outras, em prol do seu desenvolvimento. Como resultado da tal disputa, o governo colonial português agiu de forma agressiva. Em Agosto

de 1929 promulgou os decretos 167 e 168. O primeiro decreto foi marcado pelos seguintes aspectos: i) Proibição do uso de línguas vernaculares e imposição do uso da língua portuguesa; ii) Exigência aos pregadores nativos para que tivessem certificados da Escola Primária e tivessem contratos de trabalho com a respectiva Missão.

O segundo decreto era marcado pelo seguinte: i) Os edifícios escolares deviam ser de alvenaria e construídos em locais indicados pela Administração local; ii) Os alunos primários deviam ingressar nas idades entre 7 e 14 anos, e deviam permanecer no internato os não maiores de 18 anos; iii) Os professores deviam ser qualificados, com certificados e com autorização oficial para a lecionação em escolas nativas. Estes decretos tinham em vista desmotivar as missões protestantes. Nesta ordem, em Julho de 1930 promulgou-se, ainda mais, o decreto 18.570, que indicava as missões religiosas portuguesas como agentes eletivos da civilização. Tudo isto visava sufocar as missões protestantes (CRUZ E SILVA, 2001).

Nessa altura o governo colonial português chegou a dividir a população moçambicana em duas classes: os assimilados e os indígenas. Os *assimilados* eram negros civilizados que adotavam um modo de vida português, incluindo a comunicação através da língua portuguesa. Estes, juntamente com os europeus e os não negros (indianos e mulatos) estudavam nas escolas do governo, cujos programas de ensino eram semelhantes aos que estavam em uso em Portugal. Os alunos desse ensino podiam progredir rapidamente pelo liceu ao alcance do ensino superior. Por sua vez os *indígenas* constituíam a maioria da população. Não tinham cidadania portuguesa e, por isso eram sujeitos ao trabalho forçado e a restrições em lugares públicos. A sua escolarização era rudimentar, deficitária, limitada à 4ª classe e decorria nas escolas da Igreja Católica. Com efeito, a educação colonial aos indígenas tinha em vista tornar o povo moçambicano menos educado e menos formado, limitado ao servilismo (MAZULA, 1995; MONDLANE, 1995; CRUZ E SILVA, 1998).

Implantadas as barreiras às missões designadas protestantes pelo governo colonial português, coube às vítimas adotar estratégias com vista a ultrapassar as dificuldades que as apoquentavam. Assim, a Missão Suíça e outras missões protestantes viram a necessidade de uma coesão que possibilitasse reflexões conjuntas em prol da implementação de atos de superação das hostilidades políticas do regime colonial português. Nessa óptica, em 1930, juntos criaram a *Associação Evangélica Missionária* (CRUZ E SILVA, 1998).

Ademais, como muitas das suas escolas não passavam do filtro dos decretos 167 e 168, a Missão Suíça reformou os seus métodos educativos adotando duas estratégias. Uma das estratégias foi a construção do Internato de Chibututuine, para o acolhimento dos seus alunos matriculados em regime de externos na Escola de Formação de Professores do Alvor, na Manhiça. Nessas circunstâncias o missionário Paul Fatton, que era o responsável do internato, iniciou paralelamente um curso de teologia. Tratou-se de uma iniciativa que culminou com a formação de professores, que eram concomitantemente preparados para o exercício do pastorado, sendo de destacar o pastor Gabriel Makavi (TOVELA JÚNIOR, 2009).

Na escola de Rikatla as aulas foram avante. O renomado pastor Zedequias Manganhela estudou naquela escola, entre os anos 1931 e 1933 (CRUZ E SILVA, 2014). Outrossim, foi lá onde Eduardo Chivambro Mondlane concluiu a 4ª classe e fez o curso de instrutor de *Mintlawa*, que também lhe conferia o estatuto de evangelista, em 1937 (MONDLANE, 2007). A outra estratégia foi a adoção de um ensino informal através da implementação de um sistema de educação de jovens, designado *Mintlawa*, que significa grupos e, era materializado em Xichangana (NGOENHA, 2000). Tal modelo educativo visava “moldar a personalidade dos jovens dentro dos parâmetros da educação cristã” (CRUZ E SILVA, 2001, p. 51).

Sob a direção de André Daniel-Clerc, os *Mintlawa* constituíam turmas de jovens ministradas por educadores chamados instrutores, que se reuniam debaixo de árvores e em acampamentos. O fundamento da sua educação era que os jovens optassem pelo bem em detrimento do mal (ALDASSE, 1966). No início do curso de *Mintlawa*, dentre várias disciplinas, os alunos aprendiam a parada (expressando uma preparação militar), a Ética (teísta, pessoal, social e ambiental), a retórica, os trabalhos manuais bem como a prática do desporto (ALDASSE, 1966). De acordo com NGOENHA (2000): Os *mintlawa* vão constituir, com o ensino em *tsonga*, os dois pilares da educação missionária. Se a Paul Bethoud cabe o mérito de ter iniciado a primeira vertente da educação missionária, isto é, o trabalho linguístico, o mérito de ter iniciado a segunda parte cabe à André Clerc (p. 184).

Clerc (1963) comparava os *Mintlawa* com um grande órgão musical das igrejas europeias, que mesmo sendo complexo, produz melodias agradáveis quando for tocado por quem o domina. Com isso queria, por um lado, mostrar a potencialidade oculta do povo, o mesmo desprezado pelo colono português. Por outro lado, era para incutir um sentido de inteligência, crítica e criatividade nos instrutores dos *Mintlawa*, de modo que

por sua vez fossem capazes de descobrir e ativar potencialidades nos seus educandos. Concebeu-se, assim, um sistema focado na educação integral, isto é, no saber ser, saber estar, saber fazer, bem como no saber viver juntos (CASTIANO ET AL, 2012).

Com efeito, havia uma extrema diferença de visões entre a Missão Suíça e o regime colonial português no que diz respeito à forma de consideração do povo. Isso propiciou a fuga de alguns alunos do sistema indígena para o sistema da Missão Suíça. Foi o que viria a acontecer com Eduardo Chivambo Mondlane em 1932¹, que chegou a enriquecer sobremaneira a história da educação da Missão Suíça (MONDLANE, 2007). Há quem diga que os missionários suíços, na sua tentativa de libertar os Tsonga, acabaram por lhes oprimir, de certa forma. Ngoenha (2000) assevera que a formação da maioria dos Tsonga não devia ir acima da 4ª classe na medida em que era uma forma de mantê-los na Igreja e submissos aos suíços. Mais ainda, diz-se que a mulher era ensinada a ser dona de casa, submissa ao homem. No entanto, defende-se que a Missão Suíça, tendo agido sob controlo do governo colonial português, o que conseguiu realizar foi o máximo possível.

O ano de 1948 foi marcado pela fundação do Conselho Mundial de Igrejas (WCC). Como corolário disso, a convivência ecumênica através da Associação Evangélica Missionária deu lugar à fundação do Conselho Cristão de Moçambique (CCM). No mesmo ano os missionários suíços decretaram a autonomia (*Lumuku*, em língua do sul de Moçambique) da implícita Igreja Presbiteriana de Moçambique. Esse marco histórico, que a nosso ver simbolizava uma pressão ao colonialismo português para a concessão da liberdade de autogovernação ao povo moçambicano, foi tonalizado pela ascensão do pastor Gabriel Macavi para o cargo de Presidente do Conselho Sinodal (CRUZ E SILVA, 2001).

¹ Em 1936, o jovem Eduardo Chivambo Mondlane concluiu os estudos rudimentares na Escola da Missão Suíça em Mausse, Manjacaze, sob a regência do professor negro e moçambicano, Casimiro Mathe. Depois teve a oportunidade de ir trabalhar em Lourenço Marques, no Hospital da Missão Suíça no Chamanculo, de onde viria a ser convidado a residir com o doutor André Daniel-Clerc para que tivesse a possibilidade de continuar com os seus estudos. Por conseguinte, em 1937 fez simultaneamente a 4ª classe e o curso de instrutores de *Mintlaw*, na estação missionária de Ricatla, em Marracuene (MANGHEZI, 1999; MONDLANE, 2007). Em 1939 foi enviado à Missão Metodista Episcopal, em Cambine, Inhambane, com a incumbência de ensinar *Mintlaw* e estudar agricultura. Nisso acabou aprendendo também a língua inglesa naquela missão americana. Em 1942, Eduardo Chivambo foi enviado a Dingane, em Manjacaze, como evangelista. Em 1944 tinha 24 anos e essa idade não lhe permitia mais estudar no sistema português. Foi assim que teve uma bolsa para ir fazer o nível médio na Lemana Training Institute (Valdezia), na África do Sul. Lá chegou a ingressar no curso de Sociologia na University of Witwatersrand, em 1949. Em 1950 foi tentar estudar na Universidade de Lisboa e, só em 1951 conseguiu ingressar definitivamente na Oberlin College, Ohio University, nos Estados Unidos da América, mercê de uma bolsa concedida com um apoio excepcional da Missão Metodista Episcopal. Eduardo Chivambo Mondlane, doutorado em 1960 pela Northwest University, foi um líder expresso desde a sua juventude. É, portanto, o apogeu da versatilidade do sistema educativo da Missão Suíça em Moçambique (FARIS, 2007).

Em 1957 houve necessidade de designação de uma parte da Escola de Ricatla para a constituição do Centro Ecuménico de Ricatla (CER), para a formação de instrutores. Ademais, em 1958 tomou-se a outra parte da escola e constituiu-se o Seminário Unido de Ricatla, para a formação de pastores (DOORN, 2009). Com efeito, tinha chegado o memento de um engajamento conjunto cada vez mais significativo, conforme explica a investigadora moçambicana, CRUZ E SILVA (1998):

No mesmo espírito de cooperação, em 1958 o seminário presbiteriano de Ricatla transforma-se num seminário interdenominacional, reunindo metodistas episcopais, presbiterianos, congregacionalistas e a Igreja de Cristo em Manica e Sofala. As metodologias e estratégias para a educação introduzidas pela Missão Suíça foram também socializadas pelas outras missões, particularmente a missão metodista episcopal em Inhambane, com a qual a Missão Suíça mantinha relações de cooperação mais estreitas para o trabalho nas áreas sociais (p. 403).

O carácter assertivo dos jovens formados pela Missão Suíça no período colonial contribuiu para a sua tomada de consciência sobre o direito do povo à liberdade. Alias, é com esse intuito que *“à tradicional formação, André Clerc, chefe das escolas da Missão, associa os famosos Mintlawas, verdadeiras escolas de carácter, de pertença ao grupo de solidariedade e de liderança, dos quais emerge uma geração de anti-colonialistas”* (NGOENHA, 2000, p. 191).

Os sistemas educativos não oficiais encadeados em Moçambique no tempo colonial foram, assim, marcados pela obra da Missão Suíça, cuja evidência foi a implantação de escolas e, mais tarde, do internato de Chibututuine e dos *Mintlawas*. Entretanto, uma outra ação marcante da Missão Suíça registou-se no tempo da luta armada de libertação de Moçambique. Sobre isso, é de considerar a seguinte explicação de NGOENHA (2000, p.194):

[...] A educação missionária abre uma nova frente: [usar a língua portuguesa para] formar quadros para o futuro Estado Independente de Moçambique. [...] A Missão aproveita a pequena abertura que o governo português foi obrigado a fazer para montar um autêntico sistema de educação. [...] Desta maneira, a Missão utilizava as escolas nacionalizadoras portuguesas para educar a nível secundário os desnacionalizados protestantes...tinha criado um sistema que alimentava a chama de pertença à nação tsonga – doravante moçambicana – que os mintlawas e a educação em tsonga tinham começado a transmitir.

Por conseguinte, em termos curriculares, a Missão Suíça implantou em 1902 um sistema educativo constituído por escolas. Em 1930 teve a sua primeira reforma curricular em que criou *Mintlawas*. Em 1957 integrou no seu bojo educativo a visão ecumênica. Já na década de 1960, a Missão Suíça destacou-se por uma inovação curricular marcada

pela utilização das escolas portuguesas para a formação de quadros. O ano de 1970 foi o marco do fim da Missão Suíça e a igreja obteve a designação explícita de Igreja Presbiteriana de Moçambique (IPM). Nessa altura designou-se o pastor Zedequias Manganhela como o Presidente do Conselho Sinodal. Passava-se, assim, da autonomia à independência para a governação da IPM pelos obreiros e anciãos nacionais. A nosso ver, este ato histórico pode ter sido engendrado pelos suíços mas foi interpretado pelos portugueses como uma exigência e um prenúncio de independência do povo moçambicano. Há probabilidade de que tenha sido essa desconfiança que tenha culminado com a prisão e o assassinato na cadeia da Machava, em Lourenço Marques, atual cidade de Maputo, do líder da IPM, a igreja-berço do nacionalista Eduardo Chivambo Mondlane, pastor Zedequias Manganhela, e a prisão de outros obreiros desta igreja, em dezembro de 1972. Foram acusados de terem apoiado a Frente de Libertação de Moçambique, FRELIMO (ANDRIÉ, 2010).

3.Comunidades de aprendizagem e liderança do desenvolvimento de Moçambique

Uma comunidade de aprendizagem é uma coletividade envolvida num determinado currículo, que logra construir conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem a partilha de responsabilidades, recursos, riscos, ganhos, e possibilitam a consolidação de sinergias em prol do empoderamento local. A aprendizagem em questão é profunda, cujo sinal é a competência, tanto comunitária, quanto individual, que se reverbera na participação ativa e criativa em processos de desenvolvimento (KILPATRICK, BARRET, JONES, 2003; BRAGA & MELLO, 2014).

Comunidades aprendentes são, num contexto de educação integral, aquelas cujos membros revelam gradualmente um significativo desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo (BORDENAVE & PEREIRA, 2011). São comunidades de aprendizagem porque na sua fase de maturidade tornam-se escolas perenes de formação de novas comunidades que aprendem e reaprendem (MAZULA, 2015).

A educação materializada pela Missão Suíça culminou com a criação de comunidades de aprendizagem, sendo de destacar os *mintlawas*, cujos integrantes foram participantes ativos no processo de construção de uma consciência patriótica. O auge dos frutos da Missão Suíça foi a formação de líderes que lograram construir uma visão que suplantou a etnia tsonga a que pertenciam. Impulsionados pela mentalidade de pertença à moçambicanidade, expuseram-se a relações dialógicas e daí tornaram-se membros de comunidades ecuménicas (SITOE, 2020). Nisso, sob a liderança de Eduardo Chivambo

Mondlane, um evangelista presbiteriano, uniram-se e participaram ativamente na formação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1962, que representou o povo moçambicano na luta que resultou na conquista da independência nacional em 1975 (NGOENHA, 1999).

Entende-se, assim, que os *mintlawas* não tinham um mero significado de grupos, como podia parecer. Eram comunidades de aprendizagem de teorias e de práticas. Os seus integrantes aprendiam, por um lado, para que soubessem que Deus emite sinais, tanto para revelar a sua benignidade para com o seu povo, quanto para inspirar o protagonismo humano em prol da justiça social. Aprendiam, por outro lado, a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, em prol da melhoria da espiritualidade, da escolarização, da saúde comunitária, cuja expressão era o desenvolvimento cognitivo, moral, agro-pecuário e habitacional.

Os *mintlawas* constituíram, dessa forma, comunidades de aprendizagem cujo resultado foi o desenvolvimento de ativistas, ou melhor, de líderes. Há que destacar líderes tais como pastores, instrutores, evangelistas, enfermeiros, professores, agentes de artes e ofícios, agentes de agro-pecuária, conselheiros e mediadores de conflitos, entre outros, que participaram no desenvolvimento individual, familiar, comunitário e nacional (CRUZ E SILVA, 2003).



4. Caminhos metodológicos

O presente artigo resulta de uma pesquisa de campo, que é uma modalidade em uso nas ciências da educação para a realização de pesquisas em espaços educativos (TOZONI-REIS, 2009). O estudo foi realizado na Escola da Missão Suíça, atual Igreja Presbiteriana de Moçambique, a partir da paróquia que está na cidade de Chimoio, a capital da província de Manica, em Moçambique, nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, propiciada pelo problema de investigação formulado, bem como do objetivo estabelecido, focou-se em analisar ações e manifestações distintas de coletividades, em contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002). Analisou as históricas ações educativas da Missão Suíça e fez daí uma singela análise das ações educativas atuais da IPM. Foi nessa óptica que o investigador analisou os dados que foram recolhidos através das técnicas de inquirição por entrevista, análise documental e observação participante. Estas técnicas são imprescindíveis numa pesquisa qualitativa, porquanto possibilitam a triangulação de dados e de fontes (LAMBERT, 2019).

A inquirição por entrevista foi feita telefonicamente, para participantes que se encontravam em Maputo, a cidade capital de Moçambique, onde está sediada a IPM, dado que em tempos de pandemia não convém quebrar distanciamento físico. A inquirição contou com cinco pastores como participantes. Ademais, a opção pela análise de percepções no colégio pastoral tem a ver com o fato de tratar-se de uma comunidade nuclear da IPM. A observação participante prendeu-se com o fato de tratar-se de um investigador que é também pastor presbiteriano há 15 anos, sem contar com os antecedentes quatro anos de formação teológica, e aproximadamente 10 anos de aprendizagem na Juventude Cristã da Polana. A análise documental, por sua vez, incidiu sobre a constituição da IPM, que é a fonte dos estatutos e regulamentos desta unidade religiosa de educação social. É importante referir que com a pesquisa feita não esteve em questão a generalização das conclusões, mas sim, a sua aplicabilidade em prol da melhoria da qualidade de participação social da IPM (AMADO, 2014).

4.1. Apresentação, análise e discussão de resultados

Para a realização do presente histórico tivemos como base alguns fatos históricos, que dão conta de que no passado a Missão Suíça instalou-se entre os *tsonga* e interveio excelentemente no processo da sua valorização. Ofereceu-lhes uma educação significativa e através disso formaram-se comunidades de aprendizagem de pastores, evangelistas, *mintlawa*, agricultores, jovens escolarizados, *matitsoni* (aqueles que eram educados para a abstinência em relação às bebidas alcoólicas e outras drogas), entre outras comunidades. As famílias dos *tsonga* tornaram-se organizadas, com uma vida culta, baseada na educação integral. Acima disso, a educação da missão Suíça propiciou a civilização dos *tsonga*, que por sua vez ganharam um sentido que ultrapassou a pertença *tsonga* e alcançou a cidadania moçambicana e africana.

Foi essa lucidez que estimulou a participação dalguns deles na criação da comunidade que se engajou na luta pela conquista da independência nacional. Foi com base na súmula dos dados bibliográficos supracitados que o pesquisador endereçou aos cinco participantes as seguintes questões básicas: Na sua óptica, será que atualmente a IPM tem tido intervenções sociais de excelência, tal como teve a Missão Suíça? Mais ainda, que desafios temos atualmente, nós os pastores jovens, em prol de uma IPM que seja cada vez melhor? Nessa sequência tivemos as seguintes respostas:

Francamente, não. Perdeu. O que vejo é que a IPM hoje não tem um rumo evangélico. Limita-se mais em questões imediatistas. Então, primeiro, não tem foco. A segunda questão, virou-se mais para o individualismo.

Quando a paróquia está bem, pronto, tudo bem, não olha para outro horizonte (...) nós, em termos de serviço para a sociedade, pouco estamos a fazer, se é que estamos a fazer (...) evangelho individualmente não vale. Então, primeiro é unidade e depois da unidade fazemos um plano unido, como igreja, não como pessoa. Como igreja devemos definir o que nós queremos. Aí há-de haver chuva de ideias e depois seleccionamos o que é para o curto, médio e longo prazo. E nós na IPM ainda não temos isso (...) (A)

O participante A defende a unidade como condição para o desenvolvimento da IPM. Faz referência a sinais de falta de unidade, tais como o evangelho individualizado, que na sua óptica não contribui para uma boa imagem da IPM. Está subjacente no seu discurso a ideia de que os pastores, que são a comunidade nuclear da liderança da igreja, a única dimensão educativa com que a IPM opera atualmente, diferentemente da Missão Suíça que incluía a escola, o hospital e a agro-pecuária, não constituem uma comunidade orientada para a planificação estratégica.

Apela, assim, que seja uma comunidade que aprenda a ser focada para o desenvolvimento humano, como ponto de partida para a aquisição do poder de planificação da expansão de um evangelho organizacional. É de referir que a planificação constitui uma das componentes de um ciclo de gestão em organizações maduras, cujo alicerce é o pensamento estratégico (REIS & REIS, 2008). A Missão Suíça não descartou, certamente, a genial ideia de construção de um ambiente são, favorável à colegialidade missionária, em prol da eficácia do seu sistema educativo (Ngoenha, 1999).

A verdade é uma e única, a IPM parou no tempo. Desde o *lumuku* até cá estamos numa situação de querermos nos autoproclamar. A nossa intervenção, da maneira como vínhamos há muito tempo, parou com o tempo. Nós na verdade ainda estamos a procura de nos conhecermos quem somos na realidade, ou somos IPM ou somos a Missão Suíça. Então, falta a nossa identidade, ainda não temos identidade, porque uma das coisas, nós deixamos aquilo que é o nosso trabalho e procuramos problemas das pessoas. Em vez de resolvermos aquilo que é a situação da igreja, que é a proclamação do evangelho, e glorificar ao próprio Deus, nós estamos preocupados em procurar os defeitos das pessoas, e não aproveitamos aquilo que é a realidade das pessoas (...). Estamos muito longe de sermos aquilo que foi a Missão Suíça, mas ainda há tempo de perseguirmos aquilo que nós perdemos como herança (...) O primeiro desafio que temos hoje é a proclamação da Palavra no centro e no norte do país. O segundo desafio é a formação. Não se justifica que em pleno século XXI tenhamos no seio da IPM, pastores que não estão na globalização. Não falam línguas, não são formados em administração, não são formados em teologia, não são formados noutras áreas do saber, só são formados em teologia do ensino médio para serem pastores apenas. Esse é o desafio que temos pela frente. (B)

A questão da falta de identidade que, segundo o participante B, tem caracterizado a IPM desde o *lumuku* (autonomia da IPM em 1948) e tem feito a IPM parar no tempo, a ser verdade, enfatiza a existência de conflitos de interesses no seio do colégio pastoral, expressos por mais perseguições e menos foco na proclamação do evangelho. Pode ser que a concessão da autonomia tenha propiciado a luta pelo poder no seio do pastorado negro da IPM e, nisso, a Missão Suíça não tenha tido a vocação de deixar um legado de coesão e de inclusão pastoral. Seja como for, volvidos 135 anos, declarações desta natureza por parte de um participante jovem, revelam haver lucidez sobre as prováveis causas das atuais barreiras do brio social da IPM. Há, então, que começar a andar no tempo, reconstituindo a IPM e recolocando-a no caminho da sua vocação de lutar por Moçambique através da reconstrução de um sistema de educação integral que seja de qualidade (Mondlane, 1995).

Eu acho que a IPM pode fazer mais do que aquilo que está a fazer neste momento, porque olhando, por exemplo, para aquilo que os suíços fizeram aquando da implantação da igreja presbiteriana, a igreja presbiteriana não consegue pelo menos manter. Podemos dar o exemplo das escolas, não conseguiu manter desde o período em que a liderança da IPM passou para a igreja negra neste caso (...) podia ter feito muito mais do que aquilo que os suíços fizeram (...) eu acho que a IPM precisa de fazer mais (...) Eu acho que tudo parte da educação. Nós os pastores jovens devemos investir mais na educação, na nossa formação, tanto na teologia, assim como noutras áreas. Porque sem educação, sem formação, nós apalpamos as coisas. Então, eu acho que a educação é aquilo que nós os pastores jovens devemos ambicionar mais. No momento em que seremos pastores seniores, se formos iluminados pela educação que tivermos tido, eu penso que podemos ter uma ideia muito melhor do que aquilo que hoje é. (C)

O apelo que é feito pelo participante C, de que a IPM deve fazer mais do que está a fazer neste momento, exprime a desqualificação das suas práticas atuais, que contribuem significativamente na destruição da magna obra da Missão Suíça. De forma inteligente, o participante C despoleta a existência de limitações em vários sentidos nos atuais modelos de governação da IPM. Defende o investimento na educação e formação de intelectuais orgânicos como sendo a estratégia que vai transformar o colégio pastoral da IPM num farol de desenvolvimento e de plena intervenção social. De fato, no atual contexto marcado por sociedades de conhecimento, é imprescindível apostar na educação inclusiva como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal, familiar, comunitário, organizacional e social (CHONGO, ALVES, 2021; CHONGO, 2021).

Aquilo tudo que fez com que a Missão Suíça seja reconhecida, hoje em dia já não existe (...). Quando olho para o tempo actual, a fé no trabalho é um e outro, os valores morais também já diminuíram (...). A entrega já não é

(...). Hoje, precisa-se também daquelas condições, o estilo de vida dos obreiros estar um pouco elevado, para poder ter moral, e quando o pastor estiver na igreja, conseguir se dar um pouco de tempo, porque uma outra coisa, não se dão aquele tempo também devido as condições de vida também. Porque é só vermos os suíços, quando vieram aqui não eram pobres! (...) Dormiam bem, comiam, e tudo. As condições também são necessárias. Porque sem isso, por mais que você trabalhe, você estará aí na igreja, mas a sua cabeça não estará aí (...). Em resumo, as condições são necessárias. Eduardo Mondlane, dando exemplo, veio do mato, mas quando as condições mudaram, mesmo o seu *status* mudou e nem parece que saiu do mato. Se a pessoa está desenvolvida isso aí também pode ajudar. (D)

O participante D refere que a IPM regrediu em relação a Missão Suíça. No nosso entender esta asserção pode ter a ver com o fato de terem sido perdidas algumas heranças da Missão Suíça, sendo de destacar as escolas e os hospitais da IPM em 1976, aquando das nacionalizações e nunca terem sido recuperadas, salvo o Khovolar que foi reavido recentemente, mas que, aparentemente, continua um gigante adormecido. Denota-se no discurso do participante D a pobreza dos obreiros atuais, contrariamente aos da Missão Suíça que na sua óptica não eram pobres. Esta questão de pobreza fazia-se sentir no seio dos obreiros negros, no tempo da Missão Suíça. Denotavam-se desigualdades óbvias em termos de estilos de vida (CHIRINDA, 2012). Todavia, o participante D traz um exemplo de promoção da dignidade humana, relativo ao obreiro Eduardo Mondlane, que foi transformado da condição de pobre ao privilégio de ser um cidadão do mundo. Defende, assim, que os obreiros sejam providos de todas as condições possíveis, de modo a serem uma boa referência diante de suas audiências. Defende, implicitamente, que se a Missão Suíça participou na produção de figuras como Eduardo Mondlane, então, a IPM tem a responsabilidade de dar continuidade, investindo na melhoria do perfil dos seus obreiros.

É difícil avaliar porque neste momento a Igreja Presbiteriana de Moçambique está aquém do desejado e do esperado. Não está a fazer nenhuma intervenção social. Trabalha, agora, de forma paliativa ou como bombeiro. Por exemplo, houve ciclone *Idai*, juntámos coisas para atender aquilo de forma pontual. Agora houve ciclone *Ana*, que afectou a zona norte e uma parte da zona centro, certamente que a igreja vai se disponibilizar para atender esta questão. Mas a igreja não pode ficar a espera de ciclones para se movimentar. Por exemplo, a nossa igreja não está a formar mais ninguém (...) e a escola do Khovo está quase fechando (...). Então, não estamos a produzir, não estamos a intervir socialmente. Estamos a trabalhar como bombeiros, ou seja, aguardamos que o errado aconteça para intervir. Eu acho que não era assim que a Missão Suíça funcionava e ainda acho que a igreja não pode trabalhar desta forma. O objectivo da Missão Suíça era atender o homem em toda a sua complexidade. Criava escolas, hospitais e igrejas! A ideia era que o homem fosse educado, tratado fisicamente, mas também fosse tratado

espiritualmente, e não de forma paliativa (...). A minha forma de contribuir é melhorar no local onde a igreja vai me colocar. Eu sou presidente do consistório, então posso jogar lá todas as minhas capacidades criativas e deixar coisas novas, toda a capacidade de empreender. Não é só nos negócios, mesmo na igreja, como pastor eu posso empreender! Então, eu virei-me um pouco, ao invés de olhar para o nível macro, eu virei as armas para o nível micro! Dentro da paróquia eu posso fazer com que apareçam as mudanças que gostaria que aparecessem no topo da igreja. É porque todas as pessoas que fazem com que a igreja não faça o que devia fazer estão a partir do Presbitério até ao próprio Conselho Sinodal. Então, eu posso propor, mas a minha proposta não vai passar do Presbitério, não vai passar do Conselho, e se não passa do Conselho não chega ao Sínodo! (...). Como pastor jovem, que quer uma igreja diferente, eu tenho apostado o meu trabalho na paróquia (...). Vamos ser agentes de mudanças (....) (E)

A IPM, segundo o participante E, não está a fazer nenhuma intervenção social, a não ser a de aderir a campanhas nacionais de solidariedade. De fato, Moçambique tem tido o desafio regular de superação de calamidades naturais e de conflitos armados. O participante lamenta pelo fato de não ser notável a pujança da IPM em prol da educação integral, tal como era com a Missão Suíça. Ademais, refere que o sistema organizacional tem-se mostrado indiferente nos níveis macro e intermediário, o que tem feito com que o nível micro não tenha o devido acompanhamento e desenvolvimento. É daí que defende que enquanto não se lograr a harmonização de todo o sistema organizacional há que apostar no engajamento individual em prol do desenvolvimento local. Reconhece, assim, que mais do que ações individualizadas, seria melhor investir na criação de missões harmonizadas, resultantes de uma agenda da IPM, que expresse uma forte motivação organizacional intrínseca.

Além do pastor Zedequias Manganhela, cujo martírio em 1972 marcou intervenção social da IPM, é também de destacar a obra do pastor Simão Chamango. Em 1976, logo após a conclusão da sua licenciatura em teologia na Universidade de Lausanne, ingressou no Seminário Unido de Rikatla como docente. Ele foi o primeiro moçambicano a ascender ao cargo de reitor daquela instituição ecuménica. A sua liderança e abnegação, marcadas por discursos orais educativos em conferências nacionais e internacionais, e por artigos que ainda estão patentes em revistas internacionais, fizeram com que recebesse em 1992 o Doutoramento Honoris Causa no Canadá, precisamente no Knox College, na Universidade de Toronto. Mais ainda, em 2005, ano da sua passagem para a glória de Deus, foi efusivamente homenageado pelo Conselho Cristão de Moçambique e pelos estudantes do Seminário Unido de Rikatla (CHONGO, 2009). Em 2021 foram realizadas as 1ª jornadas científicas do SUR, foi inevitável a menção da modéstia notabilidade do Rev. Dr. Simão Chamango.

A intervenção social da IPM também se notabilizou na área da música, sobretudo no canto. Desde sempre, os seus obreiros estudavam música, compunham e formava maestros e compositores. Por exemplo, logo após a independência, esta prática foi marcada por figuras tais como o Maestro Justino Chemane. A sua obra musical transcendia a mera evangelização para ser música de intervenção social. O primeiro Hino Nacional “Viva, Viva a Frelimo”, que vigorou durante 27 anos no país, saiu, por sinal, da pena deste exímio compositor e maestro presbiteriano que também participou na elaboração do mais recente, “Pátria Amada”.

As potencialidades interventivas da IPM revelam-se, hoje, nas ações benéficas dos jovens presbiterianos de Moçambique na cidade de Maputo. No campo da música coral são incontornáveis os grupos da IPM em eventos nacionais. Há que destacar o *Grupo Esperança, da Polana* e o *Grupo Unanga (melodia) de Magoanine*. Há sobretudo que destacar o jovem Vasco Gabriel Machiana, carinhosamente chamado por o *vitioso*, um exímio compositor e maestro presbiteriano, que tem estado a estimular excelência musical em festivais de música coral, dentro e fora da IPM, desde o ano de 2000. Já tinha tendências de brio quando em finais da década de 1990 foi ter algumas lições na Escola de Música do Khovo, sob a regência do maestro e compositor Felikisi Mukaxe. Veja-se que em termos profissionais, Vasco Machiana é um engenheiro de construção civil, formado pela Faculdade de Engenharias da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Com efeito, se tivesse um currículo estrategicamente estabelecido para a educação da sua juventude, a IPM contribuiria com a formação de vedetas em muitas outras áreas sociais, do Maputo ao Rovuma.

A atual constituição da IPM advoga a expansão desta organização educativa no centro e no norte do país. Ademais, no seio da IPM tem sido de praxe a apologia duma IPM una e indivisível, cada vez mais forte na expansão do evangelho. No entanto, tem-se tornado nula a possibilidade de resgate da sua vocação multidimensional, outrora destacada por escolas, hospitais e projetos agro-pecuários. Isto significa que houve uma significativa regressão, tendo ficado alguns resquícios que sinalizam a presença intervencionista da Missão Suíça em Moçambique. A Missão Suíça era excelentemente proativa, criativa e inovadora, em defesa do seu projeto educativo, que contribuiu significativamente no processo de construção ecumênica da moçambicana (NGOENHA, 1999).

Nas condições em que se encontra a IPM atualmente, que são inclusivamente mencionadas de várias formas pelos participantes deste estudo, não há muita

possibilidade de ser socialmente ativa e produtiva. Há que tomar a coragem de construir um recomeço, construindo inteligentemente uma *Missão da IPM*, engajada na educação integral. Entretanto, há que privilegiar o estabelecimento de ambientes que propiciem uma gestão que seja pacífica e democrática, alicerçada no investimento na formação pós-graduada. Mostra-se, pois, imprescindível usa a referida estratégia para desenvolver um colégio pastoral que seja orientado para a liderança da participação ativa desta igreja.

Considerações finais

O presente artigo resulta de um singelo exercício de análise da qualidade das intervenção social da IPM na atualidade. Esta igreja é, pois, o fruto da Missão Suíça, a autora de excelentes intervenções no tempo colonial, em prol da formação de líderes negros cuja visão ultrapassou a *tsonganidade* e alcançou o sentido de pertença à moçambicanidade. A IPM, e suas intervenções sociais atuais, merece uma atenção pública por ser o berço dum sistema educativo que contribuiu significativamente no processo de construção do estado moçambicano.

A conclusão do presente artigo é de que contrariamente à sua excelência organizacional do passado, nos dias que correm a participação social da IPM tem sido de pouca expressão. Diferentemente da Missão Suíça, não tem logrado estabelecer-se, em vários sentidos, de modo a poder intervir em prol da superação dos atuais desafios da sociedade moçambicana. Nos dias que correm, a IPM tem estado reconhecidamente dedicada na pregação. Entretanto, na óptica dos participantes, com quem concordamos plenamente, no seio do colégio pastoral da IPM conflitua-se muito e, como consequência, muito pouco se faz. Defendem implicitamente que no mínimo, a IPM avance superando a pregação endógena, passando pela evangelização, a ponto de lograr alcançar outros patamares de excelência na intervenção social.

É oportuno referenciar que o missionário suíço André Daniel-Clerc, nas correspondências que tinha com o jovem Eduardo Mondlane quando este estava em missão de estudos na África do Sul, chegou a referir que a evangelização não é uma mera inculcação de doutrinas nas pessoas, mas sim uma inserção de seres humanos na vida fraterna, religiosa e comunitária, dando-lhes uma sublime oportunidade não de pintarem, mas sim de cultivarem profundamente as suas personalidades. Por sua vez, Eduardo Mondlane chegou a mostrar-se defensor da superação de denominações orientadas por doutrinas, por estas serem díspares e constituírem barreiras para a comunhão. Defendia uma igreja cristã isenta de distinções, focada na aplicação da fé no

cotidiano, em prol do desenvolvimento da ordem social (FARIS, 2007). É este conceito, de evangelização humanizante, que deve guiar a IPM hoje. Convém aplicá-lo, mas antes, é estratégico cultivar a unidade e o espírito de aprendizagem comunitária no seio do colégio pastoral, como forma de impulsionar o desenvolvimento desta organização educativa no seu todo. Ainda é possível reconstituir a dignidade da IPM.

Referências

- ALDASSE, Abrão. *Memento: o livro do rapaz*. Maputo: Literatura da Igreja Presbiterana de Moçambique, 1996.
- AMADO, João. (Coordenação). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.
- ANDRIÉ, Georges. *Moçambique no cúmulo do sofrimento 1972-1974*. Lausanne: DM-échange et Mission, 2010.
- BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair. *Estratégias de aprendizagem*. 31.ed. Petropolis: Vozes, 2011.
- BRAGA, Fabiana; MELLO, Roseli. *Comunidades de aprendizagem e participação educativa de familiares e da comunidade: elemento-chave para uma educação de êxito para todos*. Educação Unisinos, vol. 18, nº2. p.165-175, 2014.
- BUTSELAAR, Jan Van. *Fundadores da Igreja Presbiteriana de Moçambique*. Maputo: Tempográfica, 1987.
- CHIRINDA, Felicidade Naúme. *The autonomy of the Igreja Presbiteriana de Moçambique (IPM): Pastor concern for liberation*. Thesis (Philosophiae Doctor) – Faculty of Theology, University of Pretoria, Pretoria, 2012.
- CHONGO, Fernando. Pastor Chamango: *O primeiro reitor moçambicano no SUR*. In: DORN, Petra.(Org.). *Seminário unido de Ricatla: 50 anos de história ecuménica*. Maputo: Ciedima, 2009.
- CHONGO, Fernando Rafael. *Currículo local e desenvolvimento comunitário*. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), v.1, n 2, p. 307-323, 2021.
- CHONGO, Fernando Rafael, ALVES, José Matias. *Inclusão e desempenho docente em turmas de novos ingressos: estudo de caso numa instituição de ensino superior em Manica*. In: NHALEVILO, Emília; RASO, Edson; MADACUSSENGUA, Obete (Org.). *Desafios e possibilidades para o alcance de uma universidade de excelência*. 1a. ed. Maputo: Edi-Lines Editora, Lda, 2021, p. 229-247.

CLERC, André Daniel. *A prática da vida cristã nos rapazes da Igreja Presbiteriana de Moçambique*. Lourenço Marques: CCM, 1963.

IPM. *Constituição da Igreja Presbiteriana de Moçambique*. Maputo: IPM, 2018.

CRUZ E SILVA, Teresa. Educação, identidades e consciência política: a missão Suíça no Sul de Moçambique (1930-1975). *Lusotopie*, p. 397-405. 1998.

CRUZ E SILVA, Teresa. *Protestant churches and the formation of political consciousness in the Southern Mozambique (1930 – 1974)*. Basileia: P. Schlettwein Publishing, 2001.

CRUZ E SILVA, Teresa; SOUSA, Amélia Neves de; HONWANA WELNCH, Gita. *Zequequias Manganhela: uma biografia contextualizada (1912-1972)*. Maputo: Marimbique, 1914.

DORN, Petra. *Seminário Unido de Ricatla: 50 anos de historia ecuménica*. Maputo: Ciedima, 2009.

FARIS, Robert. *A changing paradigm of Mission in the protestant Churches of Mozambique: A case study of Eduardo Mondlane*. Thesis (Doctor of Philosophy) – Department of Religious Studies, University of Cape Town – UCT, Cape Town, 2007.

FLICK, Uwe. *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor, 2002.

GRANDJEAN, Arthur. *La Mission romande. Ses racines dans le sol suisse roamnd. Son épanuissement dans la race thonga*. Lousanne: Georges Bridel, 1917.

HARRIES, Patrick. *Junod e as Sociedades africanas: Impacto dos Missionários Suíços em Moçambique*. Maputo: Edições Paulinas, 2007.

JÚNIOR, José Tovela. A génese da formação teológica no Seminário Unido de Ricatla. In: DORN, Petra.(Org.) *Seminário Unido de Ricatla: 50 anos de historia ecuménica*. Maputo: Ciedima, 2009.

KILPATRICK, Sue.; BARRET, Margaret; JONES, Tamy. *Defining Learning communities*. Centre for Research and learning in Regional Australia. Discussion paper series. 2003.

LAMBERT, Mike. *Pratical research methods in education: an early researcher's critical guide*. London: Routledge, 2019.

MANGHEZI, Nadja. *O meu coração está nas mãos de um negro*. Maputo: Imprensa Universitária, 1999.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia: 1975 – 1985*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

MONDLANE, Janet. *O eco da tua voz*. Maputo: Imprensa Universitária. 2007.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo: Minerva Central. 1995.

NGOENHA, Severino. Os missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano: Entre a tsonganidade e a moçambicanidade. *Lusotopie*. p. 425-435. 1999.

NGOENHA, S. *Estatuto e axiologia da educação*. Maputo: Livraria Universitária. 2000.

NGOENHA, Severino & CASTIANO, José. *Pensamento Engajado*. Maputo: Educar. 2011.

REIS, Rui Lopes dos., REIS, Henrique Pimentel. *Gestão estratégica: aplicada a instituições de ensino superior*. Lisboa: Escolar Editora. 2008.

SAPATO, Rafael. A formação humana na universidade na perspectiva da Universidade Católica de Moçambique. In: BARBOSA, Adérito; ALVES, José Matias; IBRAIMO, Mahomed. (Org). *Desafios da educação: ensino superior*. Porto: Década das palavras. 2016, p. 15-29.

SITOE, Bento. Tsonga e a moçambicanidade: o caso da Igreja Presbiteriana de Moçambique. In: de PAULA, Maria Helena; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. (Org). *Estudos da linguagem em abordagens multiculturais*. Campinas SP: Mercado de Letras. 2020, p. 61-87.

TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. *Metodologia de Pesquisa*. 2.ed. Curitiba: IESDE, 2009.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): CHONGO, Fernando Rafael. Educação e Formação de Comunidades de Aprendizagem: análise de percepções no Colégio Pastoral da Igreja Presbiteriana de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.287-308, 2022.

Para citar este texto (APA): Chongo, Fernando Rafael (2022). Educação e Formação de Comunidades de Aprendizagem: análise de percepções no Colégio Pastoral da Igreja Presbiteriana de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 287-308.

Os temperamentos e sua caracterização no âmbito do processo de ensino-aprendizagem

Fernando Cassinda Quissanga *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-4468-7206>

Justino Cangue **

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-2395-5606>

André Artur Dalama Tchipaco ***

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-2589-5931>

Resumo: A presente investigação, tem como objetivo caracterizar os principais temperamentos que intervêm no processo de ensino aprendizagem, com vista a valorizar as particularidades psico-pedagógicas do estudante, para a partir deste ponto desenvolver as dimensões cognitiva, motivacional-afetiva e a reflexiva-reguladora, que muitas vezes não têm sido atendidas de maneira harmoniosa e integral. Aos professores, pais e encarregados de educação, demais interessados, fica a sugestão do auxílio dos temperamentos em sala de aula, contribuindo com o conhecimento e compreensão das atitudes de cada estudante e desta surgem alternativas viáveis para contrapor as grandes dificuldades que os docentes têm vindo a atravessar, no âmbito do processo de ensino aprendizagem. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa baseada pelo referencial bibliográfico, porém, usa as técnicas quantitativas na análise e tratamento dos dados, apresenta tabelas comparativas das características dos produtos. Os temperamentos são características individuais e genéticas dos seres humanos, existe no nosso código genético, nós não podemos mudá-los, mas melhorá-los e evoluir as qualidades, cada estudante pode possuir dois ou três temperamentos de forma percentual, sendo um dominante e uns fortes outros fracos. Eles possuem qualidades e defeitos e intervêm no processo de ensino aprendizagem. As características peculiares dos temperamentos são: extrovertidos (sanguíneos e coléricos) e introvertidos (melancólicos e fleumáticos). Os dois pontos importantes nos temperamentos são muito comunicativos e menos desenvolvem a extrospeção e outros a introspeção, este último são indivíduos que possuem uma personalidade muito reservada, pouca interação com o meio exterior. Por último o temperamento Colérico apresenta a característica: esteta, perfeccionista, pratica, resoluto, forte, com a capacidade de interiorizar e expurgar o conhecimento apreendido.

Palavras-chave: Temperamento; Ensino-Aprendizagem; Cérebro

* Universidade Internacional Iberoamericana (México), Universidade Europeia de Atlântico (Espanha), Doutor em Ciências da Educação na Especialidade de Tecnologia Educacional e Inovação Educacional com TIC na Universidade Internacional Iberoamericana – Mexico. Director de Investigação Científica, Inovação, Empreendedorismo e Pós-Graduação da Universidade José Eduardo dos Santos – Angola. E-mail: fernandoquissanga@hotmail.com

** Universidade de Sevilha, (Espanha), Doutor em Teoria e História da Educação e Pedagogia Social na Universidade de Sevilha – Espanha, vinculado ao MED-Angola e Professor de Graduação e Pós-graduação no Instituto Superior Politécnico Independente - Lubango – Angola. E-mail: justinocangue@gmail.com

*** Universidade Ciências Pedagógicas Henrique José Varona-República da Cuba, Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Ciências Pedagógicas Henrique José Varona - República de Cuba. Especialização em identificação, estimulação e desenvolvimento da aprendizagem em estudantes sobredotados (crianças, adolescentes e jovens), Professor Auxiliar na Universidade Cuito Cuanavale – Angola. E-mail: andreatturtchipaco@gmail.com

Izimo ezine kanye nokuhlukaniswa kwazo esimweni sokufundisa nokufunda

Isifinyezo: Lolu phenyo lwamanje luhlose ukuveza isimo sengqondo esibalulekile esingenelela enqubweni yokufunda nokufundisa, ngenhloso yokwazisa imininingwane yomfundi ye-psycho-pedagogical, ukuthuthukisa izilinganiso zokulawula ingqondo, ugqozi kanye ne-reflexive-regulatory kusukela kulesi sikhathi kuqhubeka. izikhathi azikahanjelwanga ngendlela evumelanayo nebalulekile. Ucwangingo lwenziwa ngendlela esezingeni elisuselwa kunkomba yebhayibhiliyografi, nokho, kusetshenziswa izindlela zokulinganisa; ukuhlaziywa kwedatha kwenziwa kumathebula ngokuqhathanisa izici zemikhiqizo. Kothisha, abazali kanye nababheki, abanentshisekelo, siphakamisa usizo lwesimo sengqondo ekilasini, okunikela olwazini nasekuqondeni izimo zengqondo zomfundi ngamunye futhi kulokhu, kuvela ezinye izindlela ezisebenzayo zokubhekana nobunzima obukhulu othisha abebebhekene nabo. ukudlula, esimweni senqubo yokufundisa-yokufunda. Izimo zofuzo ziyizici zomuntu ngamunye kanye nezakhi zofuzo zabantu, zikhona kukhodi yethu yofuzo, asikwazi ukuzishintsha, kodwa sizithuthukise futhi ziguqule izimfanelo zabo, umfundi ngamunye angaba nezimo ezimbili noma ezintathu ngokwephesenti, eyodwa ebusayo futhi enye eqinile ibuthaka. Banamandla kanye nobuthakathaka futhi bayangenelela ohlelweni lokufunda nokufundisa. Izici ezingavamile ze-temperaments zi-extroverted for sanguine ne-choleric futhi zingeniswa ku-melancholic ne-phlegmatic. Amaphuzu amabili abalulekile kusimo somoya ayaxoxisana kakhulu futhi awakhulumisani kangako, amanye athuthukisa i-extrospection kanye namanye ama-introspection, laba abalandelayo abantu abanobuntu obugodliwe kakhulu, ukuxhumana okuncane nendawo yangaphandle. Okokugcina, siphakamisa isimo se-Choleric esingcono kakhulu sokufunda ngoba siveza i-esthete yesici, ukuthanda ukuphelela, ukuzijwayeza, ukuqina, ukuqina, nekhono lokufaka ngaphakathi kanye nokuhlaza ulwazi olufundiwe.

Amagama angukhiye: Isimo sengqondo; Ukufundisa – Ukufunda; Ubuchopho

The four temperaments and their characterization in the field of teaching and learning

Abstract: The present investigation aims to characterize the main temperaments that intervene in the teaching-learning process, with a view to valuing the student's psycho-pedagogical particularities, to develop the cognitive, motivational-affective and reflexive-regulatory dimensions from this point on. that many times have not been attended in a harmonious and integral way. The research was carried out in a qualitative way based on the bibliographic reference, however, quantitative techniques are used; data analysis is done in tables comparing the characteristics of the products. To teachers, parents and guardians, who are interested, we suggest the help of temperaments in the classroom, contributing to the knowledge and understanding of the attitudes of each student and from this, viable alternatives arise to counter the great difficulties that teachers have been facing. to go through, in the context of the teaching-learning process. Temperaments are individual and genetic characteristics of human beings, they exist in our genetic code, we cannot change them, but improve them and evolve their qualities, each student can have two or three temperaments in a percentage, one dominant and one strong others weak. They have strengths and weaknesses and intervene in the teaching-learning process. The peculiar characteristics of temperaments are extroverted for sanguine and choleric and introverted for melancholic and phlegmatic. The two important points in the temperaments are very communicative and less communicative, some develop extrospection and others introspection, the latter are individuals who have a very reserved personality, little interaction with the outside environment. Finally, we suggest the Choleric temperament the best of learning because it presents the characteristic esthete, perfectionist, practice, resolute, strong, with the ability to internalize and purge the knowledge learned.

Keywords: Temperament; Teaching-Learning; Brain.

Introdução

Os temperamentos têm sido uma temática que carece de muitos questionamentos a exemplo da neurociência, eles são de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, ao afluirmos os quatro (4) principais tipos de temperamentos estudados na psicanálise encontramos características distintas. Entretanto esta pesquisa vem aprimorar as habilidades psicopedagógicas dos docentes, educadores de infância e pedagogos no sentido de conhecerem cada vez mais as particularidades psicológicas dos estudantes, para promover uma aprendizagem significativa.

O temperamento não é aprendido como tal ele está ligado ao enfoque bio-psico-social, isto, implica ser genético, ou seja, são características individuais ou peculiares que cada ser humano possui, geralmente dois ou três. No entanto os temperamentos são laços hereditários, o mais íntimo de cada ser humano, a sua apresentação depende do seu alelo dominante como se diz em genética, que pode caracterizar mais o indivíduo, e outros menos expressivos podem manifestar-se dependendo das circunstâncias.

Segundo Janssen (2019, p. 2): “o desafio para cada um [...] é ter um temperamento o mais equilibrado possível”. Quando não se conhece a intervenção dos temperamentos no processo de ensino-aprendizagem haverá dificuldade na aprendizagem, porque o docente do XXI tem que estar munido de conhecimentos básicos de psicologia educacional, métodos didáticos para perceber com precisão o comportamento do estudante quanto ao estímulo do processo cognitivo e na aplicação da “pedagogia progressista” (Luckesi, p. 63).

A pesquisa é qualitativa e usa-se técnicas quantitativas, baseando-se no referencial bibliográfico, que permitiu avaliar o material de interesse de estudo do tema referido, como sustento do artigo científico. Concernente aos dados coletados, foi feita a pesquisa em revistas científicas, livros, manuais técnicos, jornais, vídeo-cassetes. A análise de dados do estudo feita na literatura para corroborar com a pesquisa através da triangulação dos instrumentos de recolha de dados e técnicas estatísticas. Como expressam Battisti e Battisti (2008, p.5) “métodos estatísticos visam a fornecer embasamento teórico e prático para tratar as informações obtidas em uma pesquisa de forma correta”. As pesquisas qualitativas são usadas em detrimento da sua característica em selecionar dados qualitativos e estratificados, esse tipo de pesquisa tem sido usado para não perder o foco que se pretende alcançar, no entanto, se delimita os dados a pesquisar, elas são empregues para pesquisas exploratórias de caráter subjetivo, geralmente apresentam as suas peculiaridades em assuntos particulares e individuais, ou

seja, o pesquisador não precisa generalizar o estudo. Para o presente estudo, foi selecionado o nível exploratório, de acordo com Gil, (2002, citado por Rosa, et al. 2019, p. 9) tem como principal objetivo o “de desenvolver ideias com vista em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores.”

O temperamento ou termômetro emocional tem origem por Hipócrates nos anos (460 à 370 a.C.), por esse motivo é chamado de “Pai da medicina”. Ele foi considerado um dos grandes médicos da antiga Grécia, desenvolveu a teoria dos humores corporais. Depois outros percursores Galeno, (129-199). Esta teoria, depois difundida pelo greco-romano, perdurou por mais de 2.500 anos. Ela defendia que uma boa saúde dependia de um equilíbrio, de uma boa dosagem (*temperare*, dizia Galeno, donde surgiu a expressão temperamento) dos quatro humores corporais; o excesso de um dos humores provocava doenças no corpo e traços exagerados de personalidade.

O Alemão Emmanuel (Kant, 1798), (Wundt Wilhelm 1879), mais tarde no XX alguns como (Carl Gustav Jung, 1875-1961) e (Alfred Adler, 1870 - 1937), outros como (Gerard Heymans, 1857-1930), (Ernst Kretschmer, 1888 - 1964) e (Ivan Pavlov, 1849-1936), esses renomados desenvolveram pesquisas sobre a teoria dos temperamentos, inscrita nas obras como: A teoria dos temperamentos: do *corpus hippocraticum* ao século XIX; A personalidade e suas alterações; Adler e a psicanálise; Classificação dos temperamentos; Diferenças individuais: temperamento e personalidade, Neurobiologia da personalidade e a Teoria da personalidade.

A biologia moderna substitui estes conceitos arcaicos da química do corpo por conceitos mais complexos, tais como, hormónas, neuro-transmissores e outras substâncias do sistema nervoso (como, endorfinas, etc.). Foi, aliás, o avanço nos conhecimentos biológicos que determinou a morte destas teorias dos humores, embora pesquisas de Pavlov (1954) e seguidores (Teplov e outros nos anos 1950, veja Cole & Maltzman, 1969) lhes tenham dado algum ânimo, mas sem maior impacto no mundo ocidental; contudo, parte da terminologia dessas teorias ainda perdura hoje em dia entre pesquisadores do tema caraterologia, tais como Heymans (1857-1930), Wiersma, Le Senne (1963), Berger (1963), o Temperament and Character Test (Institut Pédagogique Saint-Georges, Montreal, Canadá, 1952) e mesmo em tipologias modernas, como a de Keirsey e Bates (1984), o Temperament Inventory de Cruise, Blitchington e Futchner (1980).

1.Principais tipos de temperamentos

Aflorando sobre a pesquisa em causa, é pertinente mencionar os tipos de temperamentos mais estudados: São abordados quatro (4) temperamentos do ponto de vista genético: Colérico ou Bilioso, Sanguíneo, Fleumático e Melancólico. No entanto encontra-se na sala de aula, estudantes com características distintas, pelo que os professores devem possuir muitas valências, para contrapor tal situação, sobre os tipos de comportamento que influenciam no processo de ensino aprendizagem, para além de outros fatores como o meio ambiente, fatores culturais entre outros que influenciam na atividade docente educativa. Os temperamentos são genéticos não podemos mudar como tal, mas sim corrigir os defeitos para qualidades, ao serem genéticos não depende de nós, são questões multisectoriais, multifatoriais e multidimensional.

Esta divisão tornou-se a base para uma compreensão moderna do temperamento. Tendo em conta a pertinência, são espelhados os seguintes: a) **O temperamento colérico:** é caracterizado com intensidade e poder de processos emocionais. Pessoas coléricas são temperamentais, apaixonadas e enérgico; b) **Um indivíduo sanguíneo:** se distingue por uma intensidade comparativamente fraca de processos psíquicos com uma rápida mudança de certos processos com outro. Pessoas sanguíneas são alegres, trabalhadoras, eles enfrentam facilmente com várias tarefas; c) **Uma pessoa fleumática:** se distingue por lentidão, movimentos lentos, falta de energia. Os sentimentos de uma pessoa fleumática são regulares e silenciosos. Pessoas fleumáticas são pessoas devotadas e é difícil para elas mudar para novos tipos de atividades; d) **O temperamento melancólico:** é caracterizado com profundidade de emoção expressões, mas o fluxo lento dos processos psíquicos. Sentimentos e emoções de uma pessoa melancólica são geralmente uniformes, essas pessoas são sensíveis a circunstâncias externas e muitas vezes se mostram passivos e lento. (Shadrina, et al. 2019, p. 3).

Nesta área do temperamento, as duas dimensões psicológicas elaboradas por Jung (1967, 1974) opus citatum (Pasquali, 2000) ainda parecem ser de grande utilidade em Psicologia, a dimensão dos tipos e a dimensão das funções. Este autor desenvolveu toda uma hierarquia de tipos (Jung, 1967), mas é sobretudo sua distinção nos dois famosos tipos Extroversão e Introversão que fez e faz carreira, distinção que inclusive parece um ganho definitivo em Psicologia. A outra distinção entre quatro funções também recebeu e está recebendo grande atenção entre os psicólogos.

Estas quatro funções são: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Jung caracteriza estas dimensões psicológicas do seguinte modo:

- Extroversão: direcionamento da libido para o exterior; movimento positivo do sujeito para o objeto; o objeto se torna o foco de interesse ativo (o sujeito procura o objeto) e passivo (o objeto se impõe ao sujeito) do indivíduo.
- Introversão: direcionamento da libido para o interior; movimento negativo do sujeito com relação ao objeto; o próprio sujeito se torna o foco de interesse ativo (o sujeito procura reclusão) e negativo (o sujeito se torna incapaz de contatar o objeto) do indivíduo.
- Pensamento (pensar, *thinking*): representar a realidade conceitualmente (representação intelectual). Ele pode ser ativo (racional, consciente), chamado intelecto e consiste em procurar esta representação passivo (irracional, inconsciente), chamada intuição intelectual e consiste em que a representação se impõe até contra a vontade do sujeito.
- Sentimento (sentir, *feeling*): reagir diante da realidade como um valor, implicando aceitação ou rejeição. Ele também pode ser ativo, enquanto procura valorizar a realidade ou passivo, enquanto esta se impõe como valor positivo ou negativo. O sentimento com reações orgânicas se chama de afeto.
- Sensação (percepção via sentidos, *sensing*): perceber sensorialmente a realidade (externa e interna). É a representação sensorial da realidade; é uma função irracional.
- Intuição (percepção via inconsciente, *intuition*): percepção inconsciente de uma realidade global; é uma função irracional.

No processo de ensino-aprendizagem é necessário um estudo minucioso para se averiguar qual temperamento é mais suscetível ao aprendizado, assim como existe conflitos de temperamentos, esses comportamentos são fundamentais para que se alcance um ensino de qualidade e facilitar a atividade docente sem sobressalto.

Entretanto é oportuno aflorar as qualidades da teoria dos temperamentos:

Figura 1. Qualidades das teorias dos quatro temperamentos

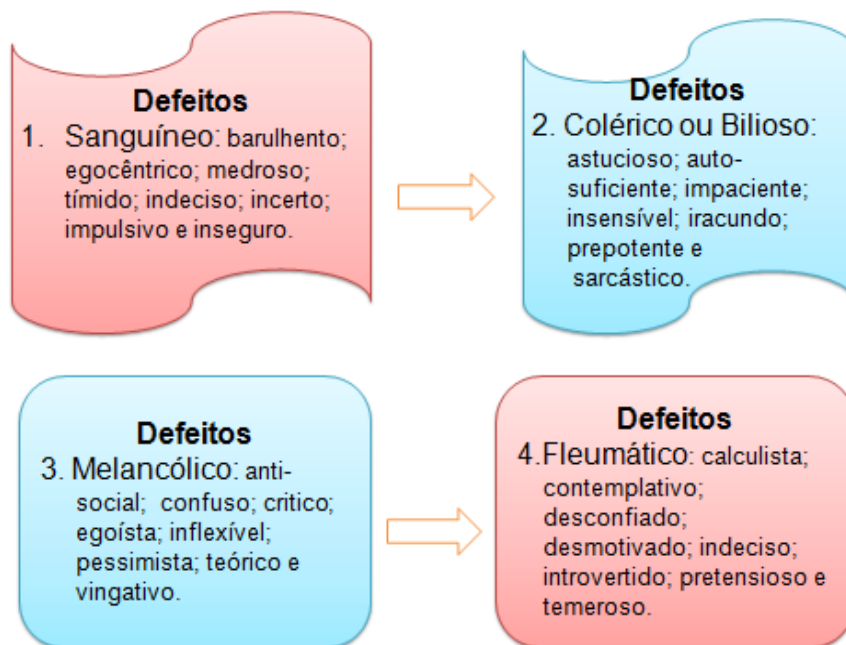


Fonte: Quissanga (2022, p. 189, apud LaHaye, 2012).

Diante da figura 1., que ilustra as qualidades encontradas em cada temperamento é possível ter uma percepção e fazer uma comparação sobre qual dos temperamentos é mais suscetível a aprendizagem. Ainda na mesma figura, mostra-se dois pontos fundamentais sobre os temperamentos aqueles que são muito comunicativos e os menos comunicativos, ou seja, uns desenvolvem a extrospeção e outros a introspeção, este último são indivíduos que possuem uma personalidade muito reservada com pouca interação com o meio exterior. Os indivíduos que apresentam uma personalidade comunicativa, muito aberta, geralmente são pessoas simpáticas.

Entretanto os temperamentos, são características genéticas muito peculiares dos seres humanos, algo que não é aprendido na íntegra, mas também possuem defeitos como ilustra a figura 2:

Figura 2. Defeitos das teorias dos quatro temperamentos



Fonte: Quissanga (2020, p. 190, apud LaHaye, 2012).

Entretanto os defeitos dos temperamentos apresentados na figura 2, são pertinentes para poder avaliar o comportamento dos estudantes na sala de aula, que têm sido um impedimento no processo de ensino e aprendizagem e exigem do docente perspicácia na implementação dos métodos, meios e formas organizativas de ensino, por exemplo os estudantes que apresentam o temperamento fleumático e algumas vezes os melancólicos do tipo introvertidos são difíceis de questionarem quando não percebem durante a aula, sendo que possuem limitações para introspeção delimitando a aprendizagem.

Ainda nesta temática Ito e Guzzo (2002, pp. 92-93, citado por Strelau, 1998) fazem uma abordagem comparativa quanto entrosamento dos temperamentos do ponto de vista de convivência, porque existe alguns que causam conflitos:

Partindo de dois fatores emocionais, força e velocidade da mudança, distinguiu-se quatro tipos de temperamentos:

1. Coléricos e melancólicos, caraterizados pela força das emoções;
2. Sanguíneos e fleumáticos, designados pela fraca emoção;
3. Sanguíneos e coléricos, caraterizados pelas mudanças emocionais rápidas, e;
4. Melancólicos e fleumáticos, caraterizados por mudanças emocionais lentas.

2.Fatores de aprendizagem

Cada temperamento apresenta características distintas, as quais se destacam habilidades individuais, portanto assim como na teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner (1994), o processo educacional deve partir do princípio de que cada ser humano tem uma forma diferente de aprender, alguns possuem inteligências mais desenvolvidas, outras menos, bem como aprendem de maneiras diferentes.

O mesmo autor, (Gardner, 1995) relata que o modo de explanação de um conteúdo pode fazer a diferença entre uma experiência educacional bem ou malsucedida. Quando o educador destaca os pontos fortes e fracos de cada grupo dos 04 temperamentos, traça metas para trabalhar com a individualidade e por intermédio dos conhecimentos destes pontos reconhece qual educando necessita de mais ajuda, qual é talentoso, qual área se destaca ou precisa ser desenvolvida, como por exemplo:

a) A inteligência linguística - O melancólico e o fleumático são melhores escritores do que oradores, o sanguíneo e o colérico são exímios oradores, mas não são bons para escrever.

b) A lógico-matemática - O melancólico apresentará essa inteligência por gostar de pensar muito e de desafios, o fleumático terá dificuldades com os números por achar que demanda muito tempo e por achar os cálculos trabalhosos, no aspeto à organização e auxílio se sai muito bem. Já o sanguíneo no tato com os números terá dificuldades porque não consegue se concentrar por muito tempo, mas se estimula ao deparar com muitos problemas para serem resolvidos e apresenta brilhante desempenho em relacionamentos, o colérico sempre prático e projetista se sairá bem com os cálculos, em termos de relacionamentos terá dificuldades por sempre querer liderar:

c) A musical – O melancólico por sua introspecção e pela emoção provinda da música, o sanguíneo pelo movimento, ritmo e empolgação e o fleumático pela calma transmitida por alguns ritmos.

d) A espacial – O melancólico e o fleumático são observadores, detalhistas e possuem boa memória, o sanguíneo tem boa memória espacial.

e) A corporal-cinestésica – O sanguíneo por seu movimento e agitação e o colérico por gostar de trabalhar com as mãos e as pernas.

f) A interpessoal – É nitidamente perceptível no sanguíneo por ser bom de papo e muito sociável e o fleumático com toda sua calma consegue cativar as pessoas.

g) A intrapessoal – O melancólico, apesar de acabar se entregando a solidão e a tristeza, e o colérico por se achar muito esperto e controlador.

h) A naturalista – O melancólico com toda a sua preocupação e o sanguíneo por sua solidariedade.

i) A existencial-espiritual – O melancólico e o sanguíneo desenvolverão muito essa inteligência, já o colérico e o fleumático terão dificuldade.

As diversas inteligências é um meio de identificação das múltiplas formas de aprendizagem, ao observar quais inteligências se sobressaem e quais estão ligadas a cada tipo de temperamento, o próximo passo é iniciar o uso de cada uma delas para desenvolver as demais, visando, desta maneira, um trabalho pedagógico individualizado. É oportuno fazer menção algumas teorias de aprendizagem:

Teorias behavioristas: O behaviorismo metodológico tem caráter empirista. Para Watson todo ser humano aprendia tudo a partir de seu ambiente (o homem estaria à mercê do meio). Também não possuía nenhuma herança biológica ao nascer, ou seja, nascia vazio no que se referia a qualquer informação (era uma tábula rasa). Foi nessa época que o behaviorismo emergiu como uma oposição ao mentalismo europeu¹.

O Behaviorismo Metodológico tem também caráter determinista. Sendo uma teoria muito baseada em estímulo-resposta (E-R), nela há uma indicação de que o comportamento humano é previsível. Se um antecedente X ocorre, o evento Y ocorrerá como consequência (Primo, 2009, *opus citatum* Ostermann, 2011). Alguns enunciados de Watson evidenciam essa característica. Outra vertente é o behaviorismo radical, criada por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Ao contrário do behaviorismo metodológico, essa

¹ Em uma visão mentalista, os processos mentais não são de natureza física, mas sim, de natureza puramente mental ou psíquica.

psicomotora. Para Rogers, só uma mudança muito grande na direção básica da educação pode atender às necessidades da cultura de hoje. O ponto final de nosso sistema educacional, de acordo com Rogers, deve ser o desenvolvimento de pessoas “plenamente atuantes”. O objetivo educacional deve ser a facilitação da aprendizagem (Ostermann, 2011).

Teorias sócio-culturais: Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) O conceito central da teoria de Vygotsky é o de atividade, que é a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência; um sistema de transformação do meio (externo e interno da consciência) com ajuda de instrumentos (orientados externamente; devem necessariamente levar a mudanças nos objetos) e signos (orientados internamente; dirigidos para o controle do próprio indivíduo). Uma atividade entendida como mediação em que o emprego de instrumentos e signos representa a unidade essencial de construção da consciência humana, entendida como contato social consigo mesmo e, por isso, constituída de uma estrutura semiótica (estrutura de signos) com origem na cultura. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano está definido pela interiorização dos instrumentos e signos; pela conversão dos sistemas de regulação externa em meios de autorregulação.

Ainda de acordo com o mesmo autor (Vygotsky, *opus citatum* Ostermann, 2011), os processos elementares (como os reflexos) são de origem biológica e constituem a “pré-história” das funções superiores e conscientes (pensamento, linguagem, formação de conceitos, atenção voluntária) que são de origem sócio-cultural. Através da atividade é que os processos psicológicos superiores são desenvolvidos. A arquitetura funcional proposta por Vygotsky é muito diferente do modelo piagetiano. Trata-se de um modelo de arquitetura variável, na ontogênese, mas cuja forma está definida precisamente pela interação e pela cultura. Nesse modelo, a sociedade e a cultura não têm simplesmente um papel ativante de estruturas endógenas da razão, como propõe Piaget, mas uma função efetivamente formante.

Pensamos estar envolvido muitos fatores, mas no nosso caso faremos menção sobre a influência dos temperamentos no processo de ensino e aprendizagem, para ensinar os estudantes a adaptarem a uma educação que envolve emoções e inteligência, para enfrentar uma sociedade plural, para tal, podemos mencionar a identidade profissional do docente, a interação recíproca do estudante e professor, para uma perspectiva comum, assim como o uso das tecnologias de informação para facilitar o

ensino e aprendizagem, propor um plano de aula em conformidade com o nível de conhecimento dos estudantes.

Entretanto não se pode falar atualmente no processo de ensino-aprendizagem sem mencionar a tecnologia de informação e comunicação, a computação móvel, ubíqua e pervasiva. Esta última vem sendo uma tecnologia moderna com tendência de evolução muito veloz, embora pouco conhecida no contexto angolano, mas presente já em alguns projetos tecnológicos, visto que ainda precisa de ser redescoberta para a investigação científica e académica. CTEA, (2010, citado por Quissanga e Gomes, 2020, p. 74) mencionam que:

Na última década muito tem se falado sobre a fluidez do conhecimento e conhecimento distribuído. Especialmente dois autores canadenses George Siemens e Stephen Downes tem se destacado no âmbito desta discussão. Siemens, desenvolveu e fundamentou uma nova teoria de aprendizagem no texto intitulado, Conectivismo: Uma teoria de aprendizagem para a idade digital de 2004. Segundo ele, as teorias de aprendizagem existentes são insuficientes para compreender as características do indivíduo aprendiz do século XXI, face às novas realidades de desenvolvimento tecnológico e a sociedade organizada em rede.

É uma tecnologia especializada para produzir uma aprendizagem que se espera nesse século, no nosso contexto a mesma permite um ensino revolucionário para a educação, ou seja, ainda vai permitir a descoberta de vários postulados, teorias e métodos apropriados para o ensino e aprendizagem. Assim como a neurociência que permite o estudo do cérebro que tem caráter importante na assimilação, absorção de conteúdos e estratificação de dados, como sabemos que é a protagonista de vários intervenientes do sistema nervoso para que haja estímulo no processo de ensino e aprendizagem.

Notavelmente o cérebro possui cerca de cem bilhões de neurônios, todos eles de diferentes funções combinadas por axônios, durante a sua interação envolve várias reações e impulsos de condutibilidade elétrica, a superfície cerebral possui uma estrutura dobrada do córtex, porém o cérebro emite muitos sinais diferentes ao mesmo tempo e a tecnologia da computação pervasiva envolve muitos sistemas. Entretanto quanto ao comportamento é importante fazer menção sobre as emoções positivas e negativas encontradas na dissertação de Mestrado de Oliveira Muller, (2007, p. 37):

De acordo com as pesquisas de Espinoza e Nique (2004), as emoções positivas estão positivamente relacionadas com a atitude e intenção de comportamento; e as emoções negativas estão negativamente relacionadas com a atitude e a intenção de comportamento. Para chegar às conclusões do estudo, foram realizadas entrevistas

em profundidade e identificados os fatores antecedentes das emoções em situações de consumo. Foram relacionados os fatores que geram emoções em situações de consumo e suas consequências. Em um segundo momento, mais de 400 estudantes responderam um questionário estruturado para autopreenchimento, em ambiente de sala de aula, sendo que eram submetidos a cenários, simulando situações de alta e baixa relevância e congruência.

O comportamento e aprendizagem do ser humano são muito distintos, cada discente reflete de forma diferente, depende de vários fatores. Entretanto é notável que o modelo tecnológico, vem dar soluções em vários domínios como de ordem: sociológicas, culturais, ideológicas, psicológicas e pedagógicas. As respostas aos estímulos cognitivos é um aproveitamento adequado quando tratados esses pressupostos, confirm de prevenir-se alguns problemas que impedem a aprendizagem como baixa auto estima, índice de analfabetismos, falta de contribuição familiar no processo de ensino-aprendizagem, ausência de autonomia dos estudantes, e sem interação entre professores-estudantes e estudantes-professores. Para Espinoza, (2004, p.128) opus citatum Oliveira Muller, (2007, p. 37) faz uma abordagem sobre a influência das emoções da seguinte maneira:

A influência de emoções em julgamentos pós-consumo mostrou-se efetiva. Houve um impacto direto das emoções positivas e negativas na atitude, e esta, por seu turno, influenciou diretamente a intenção de comportamento. Assim, o modelo explica a formação de julgamentos pós-consumo como uma função de avaliações cognitivas e emoções, proporcionando suporte adicional e aumentando a discussão sobre afeto versus cognição na formação de julgamentos em situações de consumo. [...] Já que as atitudes pós-consumo são capazes de influenciar comportamentos de consumo futuros, há um valor pragmático claro em aumentar a favorabilidade das atitudes. Os resultados mostram que as atitudes são influenciadas pelos sentimentos evocados na situação de consumo e que a intenção de comportamento é ativada pelas atitudes formadas.

No entanto sabe-se que o cérebro humano está dividido em dois hemisférios (um direito e um esquerdo), entretanto no consciente e inconsciente, intervêm inúmeros neurônios, o mesmo apresenta emoções positivas, negativas, duvidosas e algumas vezes em branco quando não conseguimos recordar o nome de alguém. Conforme Ximendes, (2010 p. 37), menciona o seguinte: [...] “os sentidos em cinco: olfação, audição, tato, visão e gustação, porém o que mais interessa saber é o seu processamento e assim dividiríamos em três: mecânico (tato e audição), luminoso (visão) e químico (olfação e gustação), tornando-os em informações úteis.” Aprende-se com os cinco (5) sentidos: vendo, ouvindo, através do nosso olfato, gesticulando, das cessações e das imagens.

O Cérebro humano não diferencia o imaginário do real, estudos comparativos ainda devem ser explorados, porque apresentam uma complexidade para regulação humana e o processo de cognição. As emoções têm um papel fundamental no ensino e

aprendizagem, pensamos que, quando estamos emocionados o cérebro reage de forma diferente, que podemos afirmar ser estímulos que pode propiciar o processo de ensino, ou seja, a nossa mente tem que ser treinada, temos que ter uma alimentação saudável, efetuar exercícios físicos entre outros fatores que intervêm no processo como a idade.

Estudos revelam que o hemisfério direito e esquerdo, em combinação com o sistema nervoso sendo o central que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, os dendritos responsáveis pela receção dos estímulos, entretanto no consciente e inconsciente, intervêm inúmeros neurónios e glíócitos que realizam enormes conexões e sinapses, o mesmo apresenta emoções, positivas, negativas, duvidosas e algumas vezes em branco quando não conseguimos recordar o nome de alguém. Os neurónios possuem algumas funções peculiares: de condutibilidade, eletricidade, excitabilidade e irritabilidade. Sobre o temperamento ser de nascença menciona melhor Matos, Borges e Gomes (2018, p. 1):

O temperamento é concebido como um conjunto de diferenças individuais estáveis de forte base genética e neurobiológica que aparecem a partir do nascimento. Shiner et. al, (2012) ressalta que os temperamentos têm composições biológicas e podem ser influenciados pelo ambiente. Cada tipo de temperamento obtém um modo de se comportar em seu meio social, todavia a partir do momento que a criança lida com os fatores ambientais, há variações de um temperamento para o outro. Com isso, o ambiente é fundamental para a criação de um temperamento predominante e capaz de ultrapassar qualquer barreira.

Os fatores ambientais são fundamentais para os temperamentos sendo do ponto de vista hereditário ou genético ele não é aprendido como tal, mas nos referimos exclusivamente do ser humano e não animais, estudo prévios quanto ao envolvimento no processo de ensino e aprendizagem ainda não são percebidos, e procuramos saber qual temperamento é mais suscetível à aprendizagem, métodos apropriados são integrados para poder descobrir o seu envolvimento no campo do ensino.

Entretanto conhecer os temperamentos é importantes para o docente compreender os métodos didáticos e trabalhos colaborativos, saber criticar e motivar os estudantes é fundamental e poder encontrar qual temperamento melhor se adapta a uma determinada tarefa educativa. De acordo com Shadrina, et al. (2019, p. 12):

A determinação do temperamento também abre novas oportunidades para trabalho individual com um estudante. Por exemplo, para obter o melhor desempenho de um fleumático é melhor não mudar de uma tarefa para outra muitas vezes, como um fleumático é capaz de trabalhar em uma tarefa de forma eficaz e por um longo tempo, enquanto alternar entre as tarefas é difícil para essa pessoa.

No entanto, o estudo dos temperamentos não tem se destacado no processo de ensino aprendizagem, não se sabe certo os reais motivos, se é por falta de conhecimento de causa. Como tal o seu estudo é necessário para completar o processo educativo, visto que estamos numa sociedade exigente e globalizada, aplicando a tecnologia de informação e comunicação na educação como inovação educacional.

3.Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada para poder caracterizar os temperamentos no processo de ensino- aprendizagem. O estudo é bastante importante na nossa sociedade, permite encontrar melhores alternativas de aprendizagem, os modelos didáticos e pedagógicos, quando conhecidos possibilita uma harmonia na sala de aula, maior interação professor-estudante. É sabido que existe muitas teorias dos temperamentos, que podem ser do tipo introvertidos e extrovertidos que é um indicador para o docente implementar métodos apropriados para o ensino.

Entretanto durante o estudo realizado verificou-se que o difícil tem sido o professor dominar o espaço em sala de aula, assim como a descoberta dos temperamentos. Sugere-se dois pontos importantes para descobrir o temperamento do estudante:

1. Introspecção – concentração – nos permite conhecermos a nós mesmos, quem somos, como fomos educados e como nos comportamos ao sermos expostos em certas situações.

2. Imaginação – Autoanálise – devemos imaginar como vivemos e como as outras pessoas nos imaginam.

No entanto é pertinente esse estudo para afloramos com precisão sobre o nosso temperamento e facilitar o processo de ensino e aprendizagem ao contexto em que vivemos de uma educação exigente, participativa com o acelerado fenômeno tecnológico. Porém é necessário conhecer o nosso temperamento com fim de produzir um ensino de qualidade, para tal, precisamos fazer uma introspecção e concentração, saber como vivemos, que educação familiar possuímos, que reação comportamental nos leva a tomar uma certa decisão, que situação me sinto confortável e que posição tomaria, qual tem sido as minhas fraquezas e forças. Por outra é a imaginação e a autoanálise: é necessário imaginar como temos vivido, e que referências têm as pessoas que nos rodeiam, que crenças e fé possuímos, e aquém nos acreditamos ou temos como modelo.

Para esse estudo é necessário conhecer quantos temperamentos cada indivíduo pode possuir baseado em LaHaye (2012):

Você pode ter um ou mais forte (predominante) e o mais fraco:

Ex:

- Sanguíneo (60%) * Colérico (40%);
- Melancólico (70%) * Colérico (30%);
- Fleumático (50%) * Sanguíneo (30%) * Melancólico (20%).

Entretanto em alguns casos ou excepcionalmente pode existir três temperamentos para os seres humanos, mas devemos perceber que o estudo da neurociência, o cérebro, os temperamentos também estão ligados ao espírito, questões de divindade e revelação, que nem sempre são como nós pensamos, não existe resposta material. Assim como Tim LaHaye no seu livro intitulado Temperamentos transformados, pensamos que como eles são genéticos não temos como muda-los se não Deus.

O melhor temperamento para aprendizagem, pode ser discutível, mas sugerimos o Colérico, por apresentar uma pessoa muito esteta, perfeccionista, prática, resoluto, forte, isto lhe da capacidade de interiorizar e expurgar o conhecimento apreendido, tem vontade de aprender, no entanto ficam muito atentas e são pessoas muito dedicadas e acima de tudo são líderes. Vemos a citação subsequente: Em seus primeiros tempos ele fora um colérico típico, um “comedor de fogo”, com algumas tendências à melancolia. Trabalhava noite e dia; era organizado, cheio de iniciativa e conseguia colher resultados onde outros tinham falhado. (LaHaye, 2012)

No entanto apesar de ser um estudo complexo que carece mais pesquisas conclusivas, queremos mencionar do ponto de vista empírico e comparativo a sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem sem descorar outras opiniões.

Tabela 1: Qualidades dos temperamentos no processo de ensino e aprendizagem

Temperamento	Característica	Fator	Resposta cognitiva (Sim, Não e talvez)	Tipo de aprendizagem
Colérico ou Bilioso	Poucos extrovertidos	Energéticos e otimistas	Sim	Inteligências múltiplas, processo rápido
Fleumático	Introvertida, produz raciocínio lógico, senso crítico, por vezes senso de humor, pode estimular o processo cognitivo	Menos interativo e Sensitivo	Sim	Inteligências múltiplas, processo lento
Melancólico	Introvertida, produz raciocínio lógico, são muito sensíveis	Menos interativo, Esteta e	Sim	Inteligências múltiplas, processo

		Perfeccionista		normal
Sanguíneo	Extrovertida, melhor na compreensão, senso de humor, pode estimular todos sentidos, senso crítico e memória	Interativo, Criativo e Integrativo	Sim	Inteligências múltiplas, processo rápido

Fonte: Elaboração própria, (2022)

Entretanto mostra a tabela 1, sobre as qualidades dos temperamentos, de salientar que os dados no que se refere a aprendizagem lenta não significa que são péssimas pessoas para aprendizagem, mas queremos enfatizar mais sobre o comportamento na sala de aulas quanto a interação professor-estudante, podemos encontrar vários comportamentos dos estudantes no que tange ao aprendizado alguns mais rápidos outros mais lentos, sem descordar outros fatores que podem ocasionar no decurso do processo de ensino.

Tabela 2: Dificuldade dos temperamentos no processo de ensino e aprendizagem

Temperamento	Característica	Fator	Atraso na Aprendizagem (Sim, Não e talvez)	Tipo de aprendizagem
Colérico ou Bilioso	São pessoas vingativas e astuciosas	Iracundo, insensível e sarcástico	Sim	Complexa
Fleumático	São muito introvertidas, caladas é preciso muito cuidado para não piorar o processo de aprendizagem do indivíduo, precisam de estratégia de ensino	Calculista, temerosos e desmotivados	Sim	Complexa
Melancólico	Por serem introvertidas, há atraso do processo ensino, quando têm dúvida dificilmente perguntam e quando questionam qualquer resposta pode ser fatal	Anti-sociais pessimistas e egoístas	Sim	Complexa
Sanguíneo	Atrapalha-se com facilidade, tem muita dúvida é medroso na tomada de decisão	Muito inseguro, barulhento e medroso	Sim	Complexa

Fonte: Elaboração própria, (2022)

Conforme observa-se na tabela 2. o tipo de aprendizagem é difícil porque são seres humanos têm defeitos, que impedem o maior aproveitamento, o docente tem que conhecer o seu próprio temperamento porque pode ser prejudicial para o ensino, depois conhecer dos seus estudantes tem que fazer uma leitura rápida para medir a turma quanto a satisfação do aprendizado, procurar métodos apropriados para cada grupo alvo. Na questão em causa quando o docente possui todas ferramentas para o processo de ensino, assim como o temperamento dos estudantes o processo educativo é completo.

Os fatores psicossociais afetam bastante no processo de assimilação, deles estão inclusos os problemas psicológicos, fisiológicos e antropológicos que ocasiona um *stress* inibindo o processo de ensino e aprendizagem. Pensamos que, esses fatores afetam todo e qualquer cidadão, por isso devem ser estudos de forma isolados.

É oportuno fazer menção o comportamento humano perante certas teorias e métodos, nos referimos a *neurociência* que trata fundamentalmente o comportamento do nosso cérebro sobre tudo o sistema nervoso. É sabido que a *neurociência* ainda é uma ciência que precisa ser estudada de forma profunda, pensamos que vai dar muitas respostas por se tratar do comportamento humano concretamente o nosso cérebro, achamos que várias descobertas ainda estão por acontecer. No entanto áreas como anatomia fisiológica, teoria da informação e a cognição humana estão todas interligadas ao ensino e aprendizagem.

No entanto sabemos que o nosso cérebro está dividido em dois hemisférios um direito e um esquerdo, entretanto no consciente e inconsciente, intervêm inúmeros neurónios, o mesmo apresenta emoções, positivas, negativas duvidosas e algumas vezes em branco quando não conseguimos recordar o nome de alguém. Nós aprendemos com cinco (5) sentidos: vendo, ouvindo, através do nosso olfato, gesticulando, das cessações e das imagens. “Os *inputs* captados por nossos cinco sentidos são dados crus que iniciam o processo perceptivo. Por exemplo, dados sensoriais vindos do ambiente externo (como ouvir uma melodia de rádio) podem gerar experiências sensoriais internas, “[...] (Solomon, 2002, p. 53, citado por Oliveira Muller, 2007, p. 22).

As emoções têm um papel fundamental no ensino e aprendizagem, pensamos que, quando estamos emocionados o nosso cérebro reage de forma diferente, que podemos afirmar ser um estímulo que pode propiciar o processo de ensino, ou seja, a nossa mente tem que ser treinada, temos que possuir uma alimentação saudável efetuar exercícios físicos entre outros que intervêm no processo como a idade.

Conforme menciona a BBC (2018) A atividade física aumenta as sinapses, cria mais conexões dentro do cérebro e ajuda na formação de células extras. Uma boa saúde cardiovascular também significa que você transporta mais oxigênio e glicose para o cérebro, além de eliminar toxinas. No entanto também é possível aprender quando o nosso cérebro despoleta uma informação neural da aprendizagem. Ainda no processo de ensino e aprendizagem encontramos métodos diversos de aprendizagem, entendemos que cada ser humano tem as suas peculiaridades.

Conclusões



Os temperamentos são características individuais dos seres humanos, ou seja, existe no nosso código genético, nós não podemos mudá-los, mas melhorá-los, os mesmos apresentam qualidades e defeitos, cada um pode ter dois ou três temperamentos, possuindo sempre um dominante, um forte, menos forte e fraco e menos fraco. No entanto todos temperamentos intervêm no processo de ensino e aprendizagem com o tipo de aprendizagem de inteligências múltiplas, sendo para o Colérico ou Bilioso encontramos uma aprendizagem mais rápida, eficiente, por apresentar a característica de uma pessoa esteta, perfeccionista, prática, resoluta, forte, tem vontade de aprender, dedicada e muito atenta as aulas e acima de tudo líderes.

Quanto aos defeitos apresentam um atraso na aprendizagem, e que por sua vez dificultam ocasionando uma aprendizagem complexa, por esse motivo devesse evitar esforços no sentido de melhorar os defeitos no intuito de propiciar uma aprendizagem adequada. As teorias dos temperamentos, que podem ser do tipo introvertido e extrovertido são indicadores que favorecem ao docente a implementar métodos apropriados no processo de ensino aprendizagem.

O comportamento ou termómetro emocional do ser humano são muito distintos, cada discente reflete de forma diferente, depende de vários fatores de ordem: sociológicas, antropológicas, culturais, ideológicas, psicológicas e pedagógicas, assim

como a educação familiar, alimentação e o ensino de base. No entanto para que haja um aproveitamento acadêmico adequado, é necessário prevenirmos alguns problemas que impedem a aprendizagem como baixa auto estima, índice de analfabetismos, falta de contribuição familiar no processo de ensino aprendizagem, ausência de autonomia dos estudantes, e sem interação entre professores - estudantes.

Referências

- Battisti, I. D. E.; Battisti, G. (2008). Métodos Estatísticos: Apresentação. **UNIJUÍ**. Coleção Educação a Distância Série Livro-Texto, II. Título. III. Série. 5-79 RS, Brasil.
- BBC News Brasil (2018). **8 maneiras de melhorar a capacidade do seu cérebro:** Exercício aumenta o cérebro. Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45320135>. Acesso em: 21 set.2022.
- Gardner, H. (1995): **Inteligências múltiplas:** A teoria na prática. Tradução Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ito, P. do C. P.; Guzzo, R. S. L. (2002). Diferenças individuais: temperamento e personalidade; importância da teoria. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, vol.19, nº 1, p. 91-100.
- Janssen, D. (2019). **Quais são os 4 temperamentos infantis e como lidar: Desvendando o comportamento Infantil.** s.d. Disponível em: <https://danielajanssen.com.br/wp-content/uploads/2019/04/e-book-temperamentos.pdf>. Acesso em 21 set.2022.
- LaHaye, T. F. (2012). **Temperamentos transformados como Deus pode transformar os defeitos do seu Temperamento.** 2.ed. São Paulo: Mundo Cristão.
- Luckesi, C. C. (1994). **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez.
- Matos, G. de O.; Borges, L. A. D.; Gomes, L. I. (2018) Comportamento e temperamento: reflexões sobre o desenvolvimento e a saúde das crianças. **Revista Saúde: Revista Saúde e Educação Coromandel**, vol. 3, nº supl., nov. 2018.
- Oliveira Muller, F. de. (2007). **As emoções positivas e negativas, a atitude e a intenção de comportamento: um estudo exploratório no varejo: A perspectiva experiencial.** (Dissertação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Quissanga, F. C. (2020). **Metodologia de ensino e aprendizagem na Escola Superior Politécnica do Cuando Cubango:** uma possibilidade de uso da tecnologia da computação pervasiva, uma tecnologia transparente ao discente mas presente. Curso de

Informática para Gestão.(Tese de Doutorado não publicada). Universidade Internacional Iberoamericana.

Quissanga, F. C.; Gomes, J. A. (2020). Metodologia de ensino e aprendizagem na Escola Superior Politécnica do Cuando Cubango: uma possibilidade de uso da tecnologia da computação pervasiva, no curso de Informática para Gestão. **Innovation & Technological Development**, vol.1, nº2, p.69-90,

Rosa, L. de F. G. et al. (2019). O papel do mobile digital na educação superior, perspectivas dos docentes: metodologia. **Paradigmas da Educação**. Disponível em: <http://meistudies.org/index.php/cia/iac/paper/download/158/133>. Acesso em: 21 set.2022.

Shadrina, E.V.; Oshmarina, O.E.; Zalesskaya, G.M. (2019) Investigation of temperament characteristics influencing the academic achievement of first-year university students. CEUR-WS.Org. vol. 2478, vol.14, p.1-15.

Ximendes, E. (2010). **As Bases Neurocientíficas da Criatividade O contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo: Estruturação do Sistema Nervoso**. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. 141p. (Dissertação). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Lisboa.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): QUISSANGA, Fernando Cassinda; CANGUE, Justino; TCHIPACO, André Artur Dalama. Os temperamentos e sua caracterização no âmbito do processo de ensino aprendizagem. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.309-329, 2022.

Para citar este texto (APA): Quissanga, Fernando Cassinda; Cangue, Justino (2022). Os temperamentos e sua caracterização no âmbito do processo de ensino aprendizagem. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 309-329.

O conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola

Baltazar Nhangumbe *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0370-5009>

Mahomed Nazir Ibraimo **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9198-9544>

Resumo: A questão da ligação comunidade escola é algo que vem sendo debatido desde o tempo da independência que posteriormente, foram criados dispositivos, que incentivam o envolvimento das comunidades na gestão escolar, é nestes dispositivos que oficialmente abre-se o espaço da participação dos vários intervenientes do processo educativo através da criação dos Conselhos de Escola que constitui um órgão executivo e o máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino. Apesar deste órgão estar legalmente instituído o seu funcionamento gera questionamentos no que diz respeito à sua atuação. O presente artigo tem como título o conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola, o mesmo visa analisar a participação da comunidade escolar (encarregados de educação, professores e alunos) na gestão da Escola Primária Completa. Em função disto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar os órgãos de participação da comunidade educativa na gestão da escola; (ii) descrever os tipos de participação da comunidade educativa na gestão da escola e; (iv) analisar as atividades da escola que a comunidade educativa participa. Deste modo selecionou-se o paradigma interpretativo e a metodologia qualitativa. Como técnicas e instrumentos de coleta de dados privilegiamos a entrevista semi-estruturada e a análise documental. No que diz respeito aos participantes, fizeram parte do nosso estudo 4 professores, 1 diretor de escola, 1 Diretor adjunto pedagógico, 1 presidente do conselho de escola e 3 membros do conselho de escola, que permitiram concluir que os membros veem as suas contribuições serem valiosas para a melhoria do ambiente escolar e os conteúdos debatidos nas sessões do Conselho de Escola, na sua maioria são provenientes da direção da escola, onde os restantes membros limitam-se a legitimar as preocupações desta minoria, que nem sempre são coincidentes com as preocupações da comunidade local.

Palavras-chave: Gestão escolar; Conselho de escola; Participação

The school council as an organ of participation of the educational community in the management of the school

Abstract: The issue of the school community connection is something that has been debated since the time of independence that later, devices were created, which encourage the involvement of communities in school management, it is in these devices that the space for the participation of the various stakeholders of the educational process through the creation of School Councils that constitute an executive body and the maximum of consultation, monitoring and inspection of the educational establishment. But despite this body being legally established, its functioning raises questions regarding its performance. This article is entitled the school council as an organ of

* Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula, Mestrado em Administração Pública, pelo Instituto Superior de Administração Pública-ISAP e Doutorando do curso de Inovação Educativa, pela Universidade Católica de Moçambique. E-mail: nhangumbebaltazar@gmail.com

** Licenciado em ciências da educação, Mestre em Administração e Gestão Educacional, Doutor em Ciências da Educação, Coordenador do Doutoramento em Inovação educativa e Mestrado em Gestão e Administração da Educação, Professor Associado da Faculdade de Educação e Comunicação, Membro do conselho científico da Faculdade de Educação e Comunicação, Coach do Departamento de Investigação e Desenvolvimento Comunitário. E-mail: mibraimo@ucm.ac.mz

participation of the educational community in the management of the school, it aims to analyze the participation of the school community (guardians, teachers and students) in the management of the Complete Primary School. As a result, the following specific objectives were defined: (i) identify the bodies involved in the educational community's participation in the management of the school; (ii) describe the types of participation of the educational community in school management and; (iv) analyze the school activities in which the educational community participates. Thus, we chose to select the interpretive paradigm and the qualitative methodology. As techniques and instruments for collecting fingers, we favored the semi-structured interview and document analysis. Regarding the participants, 4 teachers, 1 school director, 1 assistant pedagogical director, 1 president of the school council and 3 members of the school council took part in our study, which allowed us to conclude that members see their contributions as valuable for the improvement of the school environment and the contents discussed in the sessions of the School Council, mostly come from the school board, where the remaining members limit themselves to legitimizing the concerns of this minority, which are not always coincident with the concerns of the local community.

Keywords: School management; School Council; Participation

Ekonselyu y'Exikola ntoko nikhuru n'anammuttettheni anirela mpantta ohoolela exikola

Wuuluula: Mwaha wooluluwana w'anammuttettheni n'exikola muupuwelo mmosa onrwa ovaanyihaniwaka okhumela okathi w'otaphuwa w'elapo, nave waanikelela khutthokhiwaka ikaruma sinaalipiherya anammuttettheni okhaliherya ohoolela exikola. Muhina mwa ikaruma seiya ti vatthukuleliwaya nlaka nowirela mpantta anamuntxeene moosomani sitthokhiwaka ikonselyu s'exikola nri nikhuru noorumeela ni okohakohiwa, owehaweha ni okasooma mapuro osoma. Masi nnaamwi makhuru ala etthokhiweene vattharihiwaka nlamulo, evarelo aya muteko nlelo onnikohaniwa. Muupuwel'ola wookhalano muru aya ola: Ekonselyu y'exikola ntoko nikhuru n'anammuttettheni anirela mpantta ohoolela exikola. Muupuwel'ola omphavela owehaweha enamuna anammuttettheni (anlela anamwane, anamasomiha n'asomi) anirelaya mpantta ohoolela Exikola Yoopatxerya Emalenle. Valikanaka ni vo, nimphavelaxa: (i) osuwela makhuru anammuttettheni wirela waya mpantta ohoolela exikola; (ii) othoriha mithinto s'owireliwa mpantta n'anammuttettheni ohoolela exikola ni; (iv) owehaweha miteko sa vaxikola sinireliwa mpantta n'anammuttettheni. Siiso, nothanla mukhalelo wootaphulela ni ovaha moonelo. Wuraanyiwa wa solempwa okhumme muhina mwa okohakoha ni osoma ipaphelo. Muhina mw'alipa anirela mpantta, akhaliherya yosom'ela anamasomiha axexe, Tiretoore mmosa, ni marantteliha mmosa a Tiretoore, Muhooleli mmosa a Ekonselyu y'exikola ni athu araru a Ekonselyu y'exikola, yaawo athunihenrye osuwela wiira, athu awo anniweha wiira mukhaliheryo aya onnikhweiherya oreerihela epuwa y'oxikola. Nave miyuupuwelo sinvanyihaniwa mmithukumanoni sa Ekonselyu y'exikola, ale anirela mpantta antxeene aya athu anihoolela exikola, akina anhala anlipana weemereriha mikatxamiho s'athu yaawo vakhaani, masi okathi mukina khasinlikana ni mikatxamiho sinwuukhula anammuttettheni.

Moolumo-ooluluwanyanya: Ohoolela Exikola; Ekonselyu y'exikola; Wirela mpantta

Introdução

O presente artigo baseia-se na análise de documentos normativos, fundamentalmente do Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de Maio, Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, posteriormente revogado pelo Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio e dos estudos de Ibraimo (2014) e Uaciquete (2010). O Diploma Ministerial nº 46/2008 é um dispositivo legal que oficialmente abre-se o espaço da

participação dos vários intervenientes do processo educativo ora mencionados, através da criação dos Conselhos de Escola. Deste modo, o Conselho da Escola, Direção da Escola e Coletivo de Direção constituem órgãos executivos da escola (Moçambique 2008; Moçambique, 2015).

A motivação para o estudo prende-se com o fato de, apesar de os Conselhos de Escolas estarem instituídos em todas as instituições do ensino primário e secundário em Moçambique, o seu funcionamento levanta questionamentos no que diz respeito à sua atuação e implementação e valorização das decisões tomadas por estes órgãos pelas direções das escolas. Uma evidência que fundamenta este argumento pode ser identificada na pesquisa de Ibraimo (2014), que identificou uma participação passiva dos membros do conselho da escola, uma vez que estes não têm influência no processo de tomada de decisão, e a participação informal, na medida em que a direção é quem tomava as decisões e orientava as discussões. É neste âmbito que se delineia este estudo, cujo objeto é a participação da comunidade educativa (professores e alunos) na gestão escolar de uma Escola Primária Completa X, da província de Nampula.

Em termos gerais, esta pesquisa se propõe em analisar a participação da comunidade educativa (professores e alunos) na gestão da Escola Primária Completa X, do Distrito de Nampula. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Descrever as formas de participação dos pais e encarregados de Educação na Gestão da Escola, b) Identificar os órgãos responsáveis pelas atividades desenvolvidas pela escola que exigem a participação dos pais e encarregados de educação, dos professores e dos alunos e c) identificar os fatores sociais ou culturais que condicionam a participação da comunidade na gestão da escola.

Espera-se que os resultados a serem alcançados servirão como indicativos para conscientizar as direções das escolas, no sentido de promover uma participação ativa, consciente e responsável, por parte dos membros internos da escola, o que possibilitará o aprimoramento da Gestão Democrática das instituições de ensino.

1. Estado de Arte

1.1. A participação e o envolvimento da comunidade educativa

A participação e o envolvimento da comunidade na vida da escola teve início nas chamadas zonas libertadas antes do período da independência. No período pós-independência esta ligação entre as comunidades e as escolas foi intensificada quando

as primeiras experiências de envolvimento dos pais e encarregados de educação começam a se fazer sentir através das comissões de pais e de ligação escola-comunidade (CLEC) (Ibraimo, 2014). Este período também foi caracterizado por um duplo esforço, por um lado, e numa fase inicial, houve esforço por parte da FRELIMO para a organização e institucionalização do sector educacional. E numa segunda fase, notabilizou-se uma tentativa de planificação e exercício de um maior controlo das escolas pelo aparelho estatal central da educação, ou seja, as principais mudanças que se registaram incidiram sobre os currícula, a estrutura e funcionamento da escola, os mecanismos de gestão e administração central e local do sistema educativo e a participação da população na vida da escola (Uaciquete, 2010, p. 29). E, posteriormente, foram criados outros dispositivos, que destacavam para o envolvimento das comunidades na gestão escolar como por exemplo: o Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de Maio, Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, posteriormente revogado pelo Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio.

É neste dispositivo legal que oficialmente abre-se o espaço da participação dos vários intervenientes do processo educativo ora mencionados, através da criação dos Conselhos de Escola. Deste modo, o Conselho da Escola, Direção da Escola e Coletivo de Direção constituem órgãos executivos da escola (Moçambique, 2008, p. 14); (Moçambique, 2015). Assim, o Conselho de Escola é o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino.

1.2. Órgãos de participação da comunidade educativa na gestão da escola

No manual de apoio de conselho das escolas, elaborado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o conselho da escola é definido como órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, ele funciona na escola em coordenação com os respectivos órgãos. É constituído por todos os seguimentos da comunidade escolar, sendo presidido por um membro de/ou pais encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade (Moçambique, 2015).

De acordo com o manual de apoio ao conselho de escola que concebe o Conselho de Escola como órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, que funciona na escola em coordenação com os respectivos

órgãos, estabelece que os órgãos do conselho de escola são: executivos e consultivos, dos quais podemos destacar.

(i) *Executivo*

- Direcção da Escola
- Conselho Pedagógico
- Colectivo de Direcção

(ii) *Consultivos*

- Assembleia Geral da Turma
- Conselho Geral da Turma

De acordo com o manual acima referenciado, cada um destes órgãos tem um papel a desempenhar na vida da escola. Neste trabalho, vamos entrar em detalhe apenas nos aspectos relacionados com o funcionamento do Conselho de Escola, podendo os aspectos relativos aos outros órgãos serem consultados no Regulamento Geral do Ensino Primário.

1.3. Tipos/níveis de participação da comunidade educativa na gestão da escola

Os tipos de participação foram discutidos por vários precursores que os concebem de formas diferentes (Bordenave, 1992; Lima, 2011). Para poder esboçar as tipologias da participação, recorrer a Bordenave (1992). Este autor propõe uma tipologia com 5 tipos de participação:

(i) *Participação de fato*: refere-se às primeiras atividades de participação do homem, realizadas no seio do grupo familiar ou do clã; estão associadas as suas necessidades de subsistência;

(ii) *Participação espontânea*: diz respeito às formas de participação em grupos sociais - de amigos, de vizinhança; geralmente esses grupos são fluidos, sem organização estável e objetivos claramente definidos. A participação, nesse caso, vincula-se à necessidade de satisfações psicológicas, expressivas entre outros.

(iii) *Participação imposta*: o indivíduo é obrigado a fazer parte do grupo e a fazer atividades consideradas indispensáveis. Exemplo: eleição obrigatória.

(iv) *Participação voluntária*: o grupo é criado pelos próprios participantes, que definem a organização, os objetivos e as formas de atuação do grupo. Exemplo: associações profissionais, ONGs. Nesta categoria, pode-se incluir uma subcategoria, a

“participação provocada”: situação em que a formação do grupo é induzida por agentes externos, com a finalidade de realizarem objetivos que não aqueles do próprio grupo.

(v) *Participação concedida*: relaciona-se com participação do indivíduo em instâncias que não foram criadas por ele. Mas sua presença, em termos de poder ou de influência, é considerada legítima tanto pelos subordinados como pelos superiores. Embora essa não seja ainda uma participação democrática, pode ser potencialmente transformadora.

Os diferentes tipos de participação acima apresentados vinculam-se diretamente aos diferentes graus participação, o que implica que controlo dos membros sobre as decisões, e a importância delas, podem expressar maior ou menor possibilidade de partilha de poder e de relações igualitárias (Demo, 1996) a título de exemplo na escola, a participação da comunidade escolar pode ocorrer tanto em nível apenas de recepção de informações assim como práticas efetivas de co-gestão. Ainda sobre os tipos de participação quando convocamos Pateman (1992), apresenta três tipos de participação que podem ser classificados em: (i) *pseudoparticipação* (em que os indivíduos apenas são consultados sobre algum assunto e endossam as decisões do líder, ou seja, não ocorre, de fato, participação alguma na tomada de decisão); (ii) *participação parcial* (em que muitos tomam parte no processo decisório, mas o poder final de decidir pertence a apenas uma das partes) e (iii) *participação plena* (em que cada membro isoladamente tem igual poder de determinar o resultado final das decisões).

Por último, recorremos ao autor Lima (2011) e, porque o nosso estudo se centra numa escola como organização, acreditamos que a tipologia deste autor ajuda a ler e interpretar os tipos de participação praticados pelos membros do conselho de escola. Referente à regulamentação, a participação agrupa-se em formal, não formal e informal. A participação formal é uma forma de participação que, de certo modo, reproduz a participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturados de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto ou regulamento) com força legal ou hierárquica. Este tipo de participação é praticado por referência exclusiva ou predominante às regras formais que, por regulamentarem a participação a um nível normativo, tende de assumir a um caráter muito preciso e a impor orientações e limitações de que devem ser observadas em conformidade. Sobretudo em administrações

de tipo centralizado, a sua produção é de carácter supra-organizacional, e as regras instituídas são, em princípio, de aplicação universal (Lima, 2011, p. 82).

1.4. Atividades da escola participadas pela comunidade educativa

A escola como um espaço de educação e formação do homem, é formada por vários membros que englobam a comunidade escolar. Dentro da comunidade escolar podemos encontrar os alunos, os professores e outros profissionais da educação assim como pais e encarregados de educação sem deixar de fora a sociedade civil. São estas partes que monitoram a educação escolar garantindo mais eficiência no desenrolar do processo. No contexto acima, a autora Silva (2014, p.33), defende que:

A participação da família na vida escolar dos alunos contribui para uma melhor aprendizagem, assim, a escola precisa fazer uma intervenção em seu próprio contexto, de forma a buscar meios em que a família possa efectivamente se tornar participante da vida escolar de seus filhos, inserindo acções voltadas para o envolvimento das famílias nas actividades escolares, promovendo reuniões com pais, alunos e equipe escolar. Somente participando é que poderão analisar os resultados e perceberem a importância da sua participação no quotidiano escolar do aluno. Por isso, estreitar essa distância precisa ser o objectivo de pais, educadores, educandos e direcção. Lembrando que todas as formas de contactos entre escola e família são válidas para diminuir essa lacuna do universo escolar.

Clarifica-se a necessidade de fortalecer a relação entre a escola e pais e encarregados de educação. Cada um dos membros da comunidade escolar desempenha o seu papel, porem para efetivar a qualidade de educação, faz-se necessário um trabalho em conjunto entre todas estas partes. Lück, (2010, p.86) afirma que “a participação dos pais na vida da escola tem sido observada em pesquisas, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola”.

Neste sentido, é importante considerar que, por se tratar de um espaço público, a escola deve ser aberta a todos os atores que dela fazem parte, ou seja, deve ser acessível à participação de seus membros nos processos de gestão e resolução dos problemas, deixando-se governar e ser governada por todos de forma responsável e partilhada. Deste modo, a equipe técnico-pedagógica, alunos, funcionários, comunidade, pais e encarregados de educação são sujeitos integrantes da gestão participativa, colaboradores da construção e formação do ambiente escolar, co-responsáveis pelo desenvolvimento e consequente aperfeiçoamento da educação. (Lück, 2000, p.16).

Para Maia e Bogoni (2008), a escola é um ambiente que propicia diversas situações de aprendizagem e, neste aspecto, o envolvimento dos pais e professores é primordial para que a escola entenda e tenha retorno de como estes a veem, ouvindo sugestões, da mesma forma que a escola apresenta sua função pedagógica para fora dos muros. Recebendo influências externas, a escola se mostra capaz de apresentar, internamente, as formas de educar, que se destinam às crianças, adolescentes e jovens com um atendimento democrático. Assim, as situações educacionais se mostram como um processo de aprendizagem de mão dupla.

Existem diversos modelos que explicam a participação da comunidade educativa na escola. Um dos modelos mais conhecidos é o proposto por Epstein (2009). Este modelo propõe seis formas de envolvimento parental a partir das quais, a família, a escola e a comunidade, através de responsabilidades partilhadas, podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, a saber:

(i) Ajuda da escola à família: as famílias devem criar um ambiente propício à aprendizagem e garantir as necessidades básicas das crianças. A escola deve desenvolver diligências para que estas obrigações parentais sejam cumpridas;

(ii) Comunicação escola – família: refere-se a um conjunto de práticas que se relacionam com as modalidades de comunicação entre a escola e as famílias: cartas, reuniões, conferências, folhetos informativos, telefonemas, relatórios, entre outros, sobre os currículos e progresso escolar dos alunos;

(iii) Ajuda da família à escola: que consiste na promoção de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na escola, quer seja em contexto de sala de aula ou em qualquer outra área da escola, bem como na participação em atividades culturais e de lazer desenvolvidas pela mesma, contribuindo, deste modo, para a concretização dos objetivos da escola;

(iv) Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa: neste tipo os docentes pedem às famílias e orientam-nas no sentido de estas monitorizarem e apoiarem os seus educandos em casa, seja nas atividades que se relacionam com a aprendizagem ou nas atividades de enriquecimento;

(v) Participação na tomada de decisões: este nível assiste-se à participação efetiva na vida da escola por parte das famílias, ou dos seus representantes institucionais, não só nos processos de tomadas de decisão nos órgãos competentes, como também no auxílio à administração da escola e na prestação de consultoria desempenhada pela

Associação de Pais (AP), ou outros grupos de Encarregados de Educação (EE) ou de ativistas comunitários;

(vi) Intercâmbios com a comunidade: aqui integram-se recursos e serviços da comunidade, partilhando-se deste modo, responsabilidades na formação das crianças.

Este modelo apresenta a premissa principal que é o intercâmbio entre os atores do processo educativo. Dourado (2005) afirma que a democratização da gestão por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, em especial do conselho escolar, pode-se apresentar como uma alternativa criativa para envolver os diferentes segmentos das comunidades locais e escolar nas questões e problemas vivenciados pela escola. Esse processo, certamente, possibilitaria um aprendizado coletivo, cujo resultado poderia ser o fortalecimento da gestão democrática na escola. Ainda, este autor menciona vários mecanismos de participação, que podem ser implementados, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de diretor, a criação e consolidação de órgãos executivos e de apoio na escola (conselhos escolares, conselho de classe, entre outros).

Apesar de tantos pressupostos concebidos para fundamentar a relação entre os membros da comunidade escolar, a relação entre família e escola tem perdido espaço, criou-se uma lacuna, gerando com isto alguns conflitos pedagógicos, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem e a efetivação da democracia no contexto escolar (Silva, 2014, p. 34). A participação da família é fundamental para o aprendizado dos alunos e sua ausência pode gerar problemas difíceis de serem sanados somente pela escola. Atualmente, a efetivação da gestão escolar participativa constitui um grande desafio à sociedade, conforme exposto por Lück (2009), uma vez que a escola se apresenta como local, em que se deve formar cidadãos, com capacidade de enfrentarem desafios e estarem aptos a superação de dificuldades, por outro lado ocorre a exigência deste novo tipo de gestão, por se apresentar como forma de participação da comunidade.

É nesta ordem que Silva (2014), acredita que o desenvolvimento da democratização escolar é um processo de mobilização da comunidade escolar para a implementação de mudanças que elevam as oportunidades e a qualidade da educação, tendo como base a participação da sociedade no processo. Com a participação da comunidade escolar será mais fácil detectar e solucionar problemas que cercam o ambiente educacional. Apenas através dessa conjugação de esforços que se concretiza na cooperação conjunta é que a comunidade escolar poderá ter um papel mais activo nos

processos de planificação e decisões, assumindo responsabilidades da gestão pública, seja por meio dos mecanismos de participação ou pela participação direta.

A gestão escolar participativa deve ter espaços em que ajam momentos de discussão com objetivo de reflexão acerca dos mais diversos aspectos sociais, entre estes, os conceitos que se entendem acerca da autonomia, cidadania, democracia e gestão escolar, enfocando os aspectos que podem ser vistos como desafiadores, bem como aqueles que podem ser entendidos como motivadores para que se busque a melhora na qualidade da educação para todos. Estes debates devem ser desenvolvidos por todos intervenientes do processo educativo, deste jeito, estes sentiram seu contributo na tomada de decisões acerca do processo educativo.

É importante lembrar que a participação da comunidade escolar adquire peso fundamental em contraposição a uma gestão centralizada, em que os mecanismos de participação atuam em conjunto com a comunidade, observando as trocas de ideias e informações. Pois a democratização da educação implica na ruptura de uma gestão centralizadora, onde as planificações e decisões surjam das discussões coletivas e democráticas, em que todos os segmentos da escola estejam envolvidos e ativos no processo democrático participativo (Silva, 2014, p. 37).

Sendo assim, o envolvimento dos atores do processo educativo e participação com a gestão democrática, para que o ensino seja feito por meio de foco em qualidade e em atendimento as reais necessidades de formação, se mostra como imprescindível aos tempos atuais.

2. Metodologia

Em termos de metodologia, é um estudo de caso alicerçado na abordagem qualitativa, sendo, por isso, definida como pesquisa qualitativa. A opção pelo estudo do caso justifica-se pelo fato de, de acordo com Ludke (1986 cit. em Lakatos 2009), poder se considerar que “o estudo de caso que permite analisar e retratar o objeto em estudo de forma ampla através de fontes diversas de informações”.

Relativamente à opção por uma abordagem qualitativa, Henning, Van Rensburg e Smit (2004) referem que um estudo deste paradigma metodológico “examina as qualidades, as características ou as propriedades de um fenómeno para a sua melhor compreensão e explicação”. A posição destes autores é ainda assumida por Lakatos (2009), ao considerar que “o método qualitativo permite analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” o que significa

que, para este autor, o método qualitativo fornece também uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento. A escolha teve a ver com o fato de se pretender compreender a relevância da participação da Comunidade Educativa (Pais e encarregados de educação, professores e alunos) na Gestão da Escola.

Foram usados duas técnicas para a coleta de dados: 1) Guião de entrevista- As entrevistas aplicadas aos informantes foram constituídas por perguntas abertas para permitir que os entrevistados respondessem às perguntas com frases mais elaboradas e com maior liberdade, fato que ajudou a obter mais informações sobre a matéria em estudo e 2) Levantamento bibliográfico- permitiu a consulta de documentos normativos (Decretos, Diplomas Ministeriais e outros documentos legislativos) que regem a Gestão Escolar, no geral, e em particular, o funcionamento das estruturas orgânicas de nível escolar.

3. Apresentação, análise e discussão de dados

3.1. Formas que a comunidade educativa participa na gestão da escola

A questão de partida acima foi apresentada aos pais e encarregados educação, os resultados inferidos dos depoimentos apontam que as reuniões como a forma de participação que envolve a comunidade. Por exemplo, o informante PEnc.1 afirma que "a direção da escola convoca-nos para reunião sempre que há um assunto para discutir. Diz ainda que se lembra de uma vez que o diretor da escola teve que convocar uma reunião. Foi quando pretendia-se erguer o muro de vedação do recinto escolar: " no tempo das chuvas aqui em Nampula o muro caiu. O diretor nos chamou para arranjar uma solução. Tivemos que contribuir. Cada um tirou 100 meticais. Não foi fácil, mas decidimos assim. "Essa posição foi partilhada pelo informante PEnc.3 que disse que havia muita gente que não queria contribuir. "muitos de nós achávamos que era muito dinheiro, mas o presidente do Conselho de Escola pediu para nós pensarmos e escolher entre pagar aquele dinheiro ou ficar sem muro. Preferimos contribuir". Aliás, quando o Conselho de Escola decide todos aceitam porque o presidente pertence a comunidade. O informante diz a este propósito: "como é nosso não desconfiamos".

Quando confrontado com a mesma pergunta, o diretor da escola não só confirmou a importância das reuniões do Conselho da Escola como até disse se for a direção a pedir para os pais contribuírem, eles negam. Pensam que é para a direção comer o dinheiro.

Mas quando são eles, não há problemas. E, segundo ele a gestão do valor da contribuição é gerido com a participação dos membros do Conselho de Escola. Diz ele: *eles é que fazem contratos e os pagamentos, nós só controlamos as obras. Foi assim quando pretendíamos erguer o muro de vedação.*

O que a direção faz para envolver os pais e encarregados de educação na gestão da escola? A presente questão foi colocada ao diretor e como resposta obteve-se a seguinte *"Bem...o Conselho da Escola existe, e até certo ponto estes têm alguma autonomia porque e tem tido seus encontros com iniciativa própria e convidam-nos e do mesmo modo estes estão a par de todas atividades da direção e sempre que necessário estes são convocados para participar dos encontros"*. Quando surge a necessidade desses encontros? Esta questão foi feita ao Diretor Adjunto Pedagógico e como resposta obteve-se a seguinte *"sempre que haver necessidade de fazer algo que mexe com a escola toda, nós procuramos envolver o conselho de escola convocando-os para uma reunião.*

Nesta categoria sobre as formas de participação dos pais e encarregados de educação na gestão das escolas, os dados das entrevistas e da análise documental das atas permitiram constatar que os membros deste órgão tem uma participação no processo de gestão da escola, como atestam as entrevistas acima descritas. Portanto ao convocarmos Libâneo (2015) e Chiavenato (2014) consideram que, a gestão esta relacionada ao processo da obtenção dos melhores resultados, que podem ser bens e serviços, através do esforço dos outros. Daqui entende-se que, o processo da gestão esta relacionada as pessoas, que levam a cabo determinadas atividades de forma organizada, coordenada, com os recursos integrados tendentes a permitir que, sejam alcançados determinados objetivos previamente estabelecidos, que somente podem ser possíveis pelo desempenho das atividades de planeamento, organização, direção e controlo.

Marques (2017) também entende que a gestão está ligada a condução racional das atividades dos seres humanos. Neste sentido Chiavenato (2015) fala sobre a necessidade de ser feita a interpretação dos planos aos colaboradores e oferecer-lhes as instruções e as orientações sobre como executar as atividades, garantindo assim que sejam alcançados os objetivos da organização. Dando continuidade os autores como Robbins et al. (2012), Mintzberg (2007), Chiavenato (2001), Barney e Hesterly (2011) consideraram que neste processo da gestão os gestores devem levar a cabo várias atividades como planeamento, organização, direção e controle no sentido de auxiliar o trabalho dos

colaboradores na organização. Estes autores acreditam ainda que os gestores necessitam de usar da responsabilidade que lhes são atribuídas para que, efetivamente, os objetivos sejam alcançados.

A forma de participação destes na gestão da escola é relevante para garantir: a gestão participativa e transparente; o bom aproveitamento escolar; o bom desempenho dos professores. No entanto, a questão de gestão da escola, é entendida como sendo da responsabilidade da do Conselho da Escola que dentre outros pontos deve: participar na planificação das despesas da escola: promover angariação de fundos através de contribuições da comunidade; verificar a execução do orçamento de que as escolas dispõem.

3.2. Identificar os órgãos responsáveis pelas atividades desenvolvidas na escola

Nesta segunda subcategoria pretendia-se saber quais são os órgãos responsáveis pelas atividades desenvolvidas. Os entrevistados quando questionados a respeito destes órgãos quase todos fizeram menção ao presidente do conselho, o vice-presidente, os representantes dos alunos, os membros da direção e representantes da comunidade como líderes comunitários. Os entrevistados (PEnc1, PEnc.2, e PEnc.4) ainda acrescentaram que fazem parte do conselho os representantes dos professores e dos pais e encarregados de educação. Como pode ser visto abaixo:

PEnc.1 “Membros, indivíduos da comunidade, alguns pais e encarregados de educação, membros da direção, diretor da escola, representantes dos professores, e dos alunos” PEnc.2 “Vinte e um membros, dentre eles; secretário, um representante do conselho de escola e uma secretaria” (E2). PEnc.4 “A partir da direção, presidente da escola, do conselho da escola, tem o pessoal da secretaria, pessoal docente, pais e encarregados de educação e alunos e o presidente, secretário que é um professor da escola, líderes comunitários, alguns pais, alunos e outros...”

Questionou-se aos nossos entrevistados sobre os documentos utilizados no processo de constituição do conselho de escola, alguns disseram que neste processo o conselho de escola utiliza o manual do conselho de escola. Outro entrevistado fez referência ao regulamento do conselho de escola. PEnc.1 “O manual do conselho da comunidade”. PEnc. 2 “Livro fornecido pelo Ministério da Educação, e ele traz as orientações para a constituição desse Conselho de Escola.”. Entretanto houve um

entrevistado que não soube dar nenhuma informação, este declarou que não sabia como o processo iniciou, “Não sei como começou” (PEnc.3).

Em relação aos órgãos do conselho de escola é possível afirmar a partir das respostas dos nossos entrevistados e das atas analisadas que existe no conselho, um presidente, o vice-presidente, o diretor da escola, um secretário, representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos provenientes da comunidade, os representantes dos professores e dos alunos e o representante do pessoal técnico administrativo. Olhando para os membros que integram o conselho de escola podemos dizer que este órgão segue as recomendações do MINED (2015) assim como o Diploma Ministerial nº46/2008 de Moçambique de 14 de Maio, quando referem que na composição do conselho de escola devem fazer parte o diretor da escola, o representante dos professores, o representante dos alunos, o representante do pessoal técnico administrativo, o representante dos pais e encarregados de educação, o representante da comunidade.

Em relação a composição numérica dos representantes do conselho de escola, o Diploma Ministerial 46/2008 de Moçambique de 14 de Maio refere que fazem parte deste órgão 19 (dezenove) membros nas escolas primárias do tipo 1 que são: o diretor da escola, 4 (quatro) representantes dos professores; 2 (dois) representantes do pessoal administrativo; 4 (quatro) representantes dos pais e, ou encarregados de educação; 3 (três) representantes da comunidade; 5 (cinco) representantes dos alunos. Ainda sobre a constituição do conselho de escola, os resultados demonstram que no processo de constituição do conselho de escola, são utilizados documentos como o manual do conselho de escola e o regulamento do conselho de escola. Deste modo, podemos mais uma vez concluir que o processo de constituição dos membros segue as orientações prescritas nos documentos normativos do ministério da educação. O que de certa forma uma burocratização do conselho de escola.

Romão (1998), Rocha (1998), Simbine (2014) mencionam que o conselho de escola surge da orientação emanada pelo regulamento geral das escolas do ensino básico e reforçado pelo manual de apoio ao conselho de escola. Como podemos notar os instrumentos referenciados pelos entrevistados acabam sendo similares aqueles que, são apontados pelos autores aqui citados. Os nossos resultados também dão conta que o processo de constituição dos membros do conselho acontece por eleição. Com exceção dos professores que são indicados pela direção da escola os restantes membros são

eleitos a partir de reuniões, onde são escolhidos os representantes dos pais e mães de turmas.

3.3. Identificar atividades da escola participadas pelos membros do conselho de escola

Em relação a este ponto sobre atividades da escola participadas pelos membros do Conselho da escola, os nossos entrevistados, grande parte, afirmaram que têm participado através de algumas iniciativas por formas a melhorar a escola e não só, mas como também estes participam das reuniões realizadas pela direção da escola. Estes consideraram ainda eu estas reuniões podem ser de rotina ou extraordinárias convocadas pela direção, assim como pelos pais e encarregados de educação que também tem alguma autonomia, como pode ser visto nos excertos que se seguem: PEnc.1 “Os membros do Conselho da Escola participam de forma direta, criamos iniciativas, olhamos para a escola, o que tem que ser feito, então aquilo que estiver mal, nós propomos o encontro de imediato”. Por seu turno o PEnc.2 Respondeu da seguinte forma “Temos participado nas reuniões” por outro lado o PEnc.4 considerou que “Participam em reuniões, quando há reunião”

Por conseguinte, os entrevistados (PEnc.3 e PEnc.4) falaram das atividades ligadas a sensibilização e aconselhamento aos alunos e professores. Estas atividades incluem desde a sensibilização aos alunos para participarem nas aulas, aconselhamento aos pais e encarregados de educação para saberem orientarem aos seus filhos relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e aconselhamento as alunas em situação de gravidez para não desistirem as aulas. “Na turma quando houver alguma infração eles têm participado, porque existem alguns colegas que podem não tem participado nas aulas” (PEnc.3). Em relação ao mesmo assunto o PEnc.4 respondeu que este dedicam-se também no “Aconselhamento dos pais e encarregados de educação para orientação dos seus filhos”.

Procurou-se saber dos membros como tem sido essa participação dos membros nas atividades, os entrevistados (PEnc.2 e PEnc.3) disseram que tem sido uma participação ativa, pois para além de se envolverem nas atividades quando são solicitados tem contribuído com suas ideias, porque se não vejamos: PEnc.2 “Participam ativamente, enquanto eles serem convidados numa reunião, participam ativamente” PEnc.3 “Quando houver uma reunião, sentamos e daí, intervir se é caso para intervir”.

Já em relação a participação ativa, os membros do conselho de escola dizem que a sua participação seja em reuniões ou em outras atividades da escola são sempre de

forma ativa, isto é, os membros aderem sempre as atividades da escola e contribuem com as suas ideias e opiniões.

Os nossos resultados permitem afirmar que são várias atividades participadas pelos membros de conselho de escola. Pelas respostas das entrevistas e a análise documental das atas das reuniões do conselho de escola, foi possível constatar que as atividades resumem-se as questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira. Portanto, este conselho tem desenvolvido atividades de melhoria a escola, construção de murros de vedação como foi visto nas categorias anteriores, sensibilização dos pais e encarregados de educação para contribuições monetárias, aconselhamento pedagógico aos alunos e acompanhamento das atividades letivas dos professores, controle da gestão dos fundos.

Neste sentido, pode-se afirmar que se está perante um conselho de escola operante e que se preocupa com as atividades de gestão da escola. Para Rocha (1998) e Simbine (2014) o conselho de escola têm como competências elaborar propostas e emitir pareceres nos domínios da gestão de currículos, programas e atividade de complemento curricular, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como da gestão de apoios educativos. Ainda, compete a este órgão, a sensibilização das comunidades para as contribuições monetárias direccionadas na aquisição de várias ordens; participação directa em algumas atividades sobretudo as de reabilitação e construção de novas salas de aulas e casas de professores usando diversos tipos de material.

O artigo 32 do Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio e o Diploma Ministerial 46/2008 de Moçambique de 14 de Maio orientam que faz parte do papel do conselho de escola, sensibilizar as comunidades para as contribuições monetárias direccionadas na aquisição de várias ordens; participação direta em algumas atividades sobretudo as de reabilitação e construção de novas salas de aulas e casas de professores usando diversos tipos de material.

Ainda relativamente as atividades desenvolvidas pelo conselho de escola os nossos resultados permitem afirmar que a definição das atividades a serem realizadas por este conselho acontece numa perspectiva de envolvimento de todos os membros. As respostas dos nossos entrevistados na sua maioria demonstraram que as tais atividades são definidas em reuniões onde participam todos os membros do conselho de escola. Estes membros tem contribuído com as suas ideias e opiniões e de forma ativa.

Considerações finais

Chegado ao fim do trabalho onde pretendia-se abordar sobre o conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola, achou-se por bem convocar as questões de investigação para perceber até que ponto as mesmas foram respondidas. A primeira questão de partida procurava saber de que forma a comunidade educativa participa na gestão da escola? E as respostas obtidas permitiram constatar que os membros deste órgão tem uma participação no processo de gestão da escola, No entanto, a questão de gestão da escola, é entendida como sendo da responsabilidade da do Conselho da Escola que dentre outros pontos deve: participar na planificação das despesas da escola: promover angariação de fundos através de contribuições da comunidade; verificar a execução do orçamento de que as escolas dispõe.

Com a segunda questão pretendia-se saber que órgãos são responsáveis pelas atividades desenvolvidas na escola? Onde os dados das entrevistas permitem concluir que são responsáveis das atividades do conselho o presidente do conselho, os representantes dos alunos e professores, representantes da comunidade, o diretor da escola e um secretário. Ainda concluímos que a constituição dos membros do conselho é feita através de eleições que tem início em reuniões de pai e mãe de turma. O que quer dizer que, qualquer membro da escola que pretenda fazer parte do conselho de escola tem por obrigação de candidatar-se. Uma outra linha estava relacionada aos documentos utilizados para constituição do conselho de escola, concluiu-se que são usados manuais normativos como o regulamento geral das escolas do ensino básico e o manual de apoio ao conselho de escola. Tais instrumentos têm servido de orientação para que, efetivamente esteja se a atuar em conformidade com as normas administrativas da educação.

E por fim a terceira questão pretendia-se saber que atividades da escola são participadas pelos membros do conselho de escola? Onde os nossos resultados permitem concluir que são várias atividades participadas pelos membros de conselho de escola. Pelas respostas das entrevistas e a análise documental das atas das reuniões do conselho de escola, foi possível constatar que as atividades resumem-se as questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira. Portanto, este conselho tem desenvolvido atividades de melhoria a escola, construção de murros de vedação como foi visto nas categorias anteriores, sensibilização dos pais e encarregados de educação para

contribuições monetárias, aconselhamento pedagógico aos alunos e acompanhamento das atividades letivas dos professores, controle da gestão dos fundos.

Referências

- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Revista Inovação*. Vol. 6, nº2, p.131-155.
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é participação*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Demo, P. (2014). *Desafios modernos da educação*. 19.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Ibraimo, M. N. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese. Universidade Católica. Doutor em Ciências da Educação.
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *IV Recenseamento geral da população e habitação*. Maputo: INE.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2.ed. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2011). *A escola como organização educativa*. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa*. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Luck, H. (2014). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Maia, B. P., Costa, M. T. de A. (2008). *Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico*. Curitiba: Ibpex.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Marconi, M.; Lakatos, E. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Moçambique, M. d. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo: MINEDH.
- Pateman, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Paro, V. H. (2008). Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: Correa, Bianca C.; Garcia, Teise O. (Org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã. p. 11-38.
- Robbins, S. P. (2009). *Fundamentos do comportamento organizacional*. 8.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Sarmento, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: ASA.

Silva, M. G. (200). *Conselho escolar: estrutura da gestão democrática, mecanismo de ingerência na escola ou figura de retórica?* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Santos F.; José, C. (1998). Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*. Recife, vol. 1, nº 2, p. 41-101, jan./jun.

Recebido em: 15/08/2022

Aceito em: 24/09/2022

Para citar este texto (ABNT): NHANGUMBE, Baltazar; IBRAIMO, Mahomed Nazir. O conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.330-348, 2022.

Para citar este texto (APA): Nhangumbe, Baltazar; Ibraimo, Mahomed Nazir. (2022). O conselho de escola como um órgão de participação da comunidade educativa na gestão da escola. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 330-348.

A educação sexual da mulher rural na região Sul de Moçambique e o direito à saúde

Florência Paulo Nhavenge-Timbane *



<https://orcid.org/0000-0003-1056-112X>

Resumo: Moçambique é um país africano que ocupa 181º no Índice de desenvolvimento Humano (2019). A maioria das mulheres ainda é analfabeta e segue a cultura machista fundamentada pela cultura. Daí se questiona como a mulher recebe a educação sexual no contexto das tradições? Sendo assim, a mulher ainda está ‘amarrada’ à cultura e à religião que perpetua a superioridade do homem; a mulher rural, por estar longe da televisão, das tecnologias não consegue despertar para as práticas inovadoras da liberdade sexual; a mulher moçambicana ainda é educada na tradição patrilinearista e não consegue singrar a liberdade à saúde sexual desejada. Os objetivos da pesquisa são explicar as interferências da cultura da saúde da mulher; debater os direitos à saúde da mulher moçambicana em especial na região sul de Moçambique. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que busca compreender e analisar o estado de arte olhando para a realidade da região Sul de Moçambique. Essa busca e análise permite compreender que a mulher rural precisa de apoio da sociedade e do Estado moçambicano na busca da sua afirmação e cidadania. A educação sexual deve iniciar na família, primeiro combatendo o tabu sobre o sexo para depois mostrar que a mulher deve ser independente e dona do seu corpo. A sexualidade da mulher deve ser respeitada e inserida na cultura moderna.

Palavras-Chave: Educação sexual; Mulher; Direito à saúde; Rural

L'éducation sexuelle des femmes rurales dans la région sud du Mozambique et le droit à la santé

Résumé: Le Mozambique est un pays africain classé 181 sur l'indice de développement humain (2019). La plupart des femmes sont encore analphabètes et suivent la culture sexiste basée sur la culture. Par conséquent, la question est de savoir comment les femmes reçoivent-elles une éducation sexuelle dans le contexte des traditions? Ainsi, la femme est encore “liée” à la culture et à la religion qui perpétue la supériorité des hommes ; les femmes rurales, étant éloignées de la télévision, des technologies, ne peuvent s'éveiller aux pratiques innovantes de liberté sexuelle ; la femme mozambicaine est encore éduquée dans la tradition patrilinéaire et ne peut accéder à la liberté de la santé sexuelle souhaitée. Les objectifs de recherche sont d'expliquer l'interférence de la culture de la santé des femmes; discuter des droits à la santé des femmes mozambicaines, en particulier dans la région sud du Mozambique Il s'agit d'une recherche bibliographique et documentaire qui vise à comprendre et analyser l'état de l'art en regardant la réalité de la région sud du Mozambique. Cette recherche et cette analyse nous permettent de comprendre que les femmes rurales ont besoin de l'appui de la société et de l'État mozambicain dans la recherche de leur affirmation et de leur citoyenneté. L'éducation sexuelle doit commencer dans la famille, en combattant d'abord le tabou sur le sexe et en montrant ensuite que les femmes doivent être indépendantes et maîtresses de leur corps. La sexualité des femmes doit être respectée et insérée dans la culture moderne.

* Bacharel em Enfermagem pelo Centro Universitário de Salvador, Bahia (2022), Técnica em Enfermagem pelo Centro Educacional e Técnico Profissional de Araraquara, São Paulo. E-mail: florencianhanengue@gmail.com

Mots clés: Éducation sexuelle; Femmes; Droit à la santé; Rural

Dyondzo ya swa masangu ya vavasati va le makaya exifundzheni xa le dzongeni wa Mozambique na mfanelo ya rihanyo

Xitlhokovetselo: Mozambique i tiko ra Afrika leri nga eka xiyimo xa 181 eka Human Development Index (2019). Vavasati vo tala va ha swi koti ku hlaya na ku tsala naswona va landzelela ndhavuko wa rimbewu lowu sekeriweke eka ndhavuko. Hikwalaho, xivutiso hi leswaku xana vavasati va yi kuma njhani dyondzo ya rimbewu eka xiyimo xa mindhavuko? Xisweswo, wansati wa ha 'boheleriwe' eka ndhavuko ni vukhongerile byi kondletelaka ku tlakuka ka vavanuna; vavasati va le makaya, tanihi leswi va nga ekule ni thelevhixini, thekinoloji, a va nge pfuki eka maendlelo lamantshwa ya ntshunxeko wa rimbewu; wansati wa le Mozambique wa ha dyondzekile eka ndhavuko wa patrilinealist naswona a nga swi koti ku fikelela ntshunxeko wa rihanyo ra rimbewu leri lavekaka. Swikongomelo swa ndzavisiso i ku hlamusela ku nghenelela ka ndhavuko wa rihanyo ra vavasati; burisana hi timfanelo ta rihanyo ta vavasati va le Mozambique, ngopfungopfu exifundzheni xa le dzongeni wa Mozambique. Leyi i ndzavisiso wa bibliyografiki na matsalwa lowu lavaka ku twisisa no xopaxopa xiyimo xa vutshila hi ku languta ntiyiso wa xifundzha xa le dzongeni wa Mozambique. Ku lavisisa loku na nxopaxopo swi hi pfumelela ku twisisa leswaku vavasati va le makaya va lava nseketelo ku suka eka vaaki na Mfumo wa Mozambique eku laveni ka ku tiyisisiwa ka vona na ku va vaakatiko. Dyondzo ya swa masangu yifanele kusungula endyangwini, kusungula ku lwisana na taboo ya masangu kutani kukombisa leswaku vavasati vafanele ku tiyimela naku va vafumi eka mimiri ya vona. Vuxavisi bya rimbewu bya vavasati byi fanele ku xiximiwa no nghenisiwa eka ndhavuko wa manguva lawa.

Marito ya nkoka: Dyondzo ya rimbewu; Vavasati; Mfanelo ya rihanyo; Tikoxikaya

Introdução



Moçambique é um país africano, localizado geograficamente no Sul do Continente composto por 11 províncias: Niassa (capital: Lichinga); Cabo Delgado (capital: Pemba); Nampula (capital: Nampula); Tete (capital: Tete); Zambézia (capital: Quelimane); Manica (capital: Chimoio); Sofala (capital: Beira); Gaza (capital: Xai-Xai); Inhambane (capital: Inhambane); Cidade de Maputo (capital: Maputo); Maputo (capital: Matola). Quanto à distribuição percentual da população do país, por província, o recenseamento realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2017, p.6), destacou que “as províncias de Nampula e Zambézia, como as mais populosas, com 20,6% e 18,5%, respectivamente, perfazendo 39,1% da população do País”.

É um país composto por povos do grupo bantu falantes de mais de vinte línguas espalhadas um pouco pelo país. A língua oficial é o português de acordo com a Constituição da República de Moçambique (2004), no parágrafo nº1, do artigo 5º que diz “na República de Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial”. E no parágrafo nº 2, do mesmo artigo, acrescenta-se que: “o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos” numa referência às numerosas línguas bantu faladas no país: xirhonga, xichangana, cicopi, citswa, gitonga, ciwute, cindau, cimanhyka, cisena,

cinyungwe, cinyanja, echuwabu, emakhuwa, ciyaawo, shimakonde, kimwani (línguas com padronização ortográfica), língua gestual entre muitas outras de origem asiáticas e europeia e transfronteiriças.

As línguas do grupo bantu são línguas da cultura e das tradições locais. É por meio da língua que se estabelecem laços e se realizam as diversas cerimônias, ritos e outras práticas culturais que incluem a educação tradicional. As línguas bantu são línguas oficiais para os ritos, tais como: do casamento, de passagem, de evocação dos antepassados, e para a comunicação plena na comunidade de fala. É por meio da língua que as pessoas se identificam e se caracterizam como grupo étnico. Todo o cidadão pertencente a comunidade de fala precisa conhecer a língua porque é por meio da língua que será possível transmitir as regras de ser e de estar em sociedade.

A melhor professora do mundo (ou os melhores professores do mundo) é a mãe (são os membros da família) que ensina(m) a criança a falar sem usar termos técnicos. A língua não precisa de terminologia linguística para ser aprendida. É na língua onde a criança aprende a interpretar o mundo, a compreender os “ditos” e os “não ditos” assim como as formas segundo as quais deve usar a língua ou variedade em contexto do uso.

A região sul de Moçambique (que é objeto de estudo) é predominada por quatro línguas: xirhonga, xichangana, cicopi, citswa e gitonga. Estas línguas têm variantes de referência, tal como mostra o estudo de Ngunga e Faquir (2011). É por meio delas que se aprende as regras de ser e de estar naquela comunidade. Cada língua representa um grupo étnico e a sua localização é desigual, até porque seus falantes foram dispersos devido às guerras, fome e imigração ocorrida com mais fervor nos séculos XIX e XX. Os povos (da região Sul de Moçambique) possuem hábitos tradicionais muito próximos e compartilham algumas tradições. São povos de tradição patrilinear em que o poder do homem se sobrepõe ao da mulher. A cultura deve ser compreendida de forma geral como o conjunto de práticas próprias de um grupo social. Desta forma,

Cada cultura deveria ser observada em seus próprios termos, como uma totalidade em si mesma, com suas especificidades, normas, hábitos, crenças. A cultura é vista como a imposição de significados convencionais às experiências dos sujeitos, assim, torna-se o principal condicionante dos atos humanos, sendo esta ideia a base de uma perspectiva que busca a relativização, considerando cada contexto social como autônomo em relação às normas e padrões que irão determinar a conduta dos sujeitos (BARREIROS, ANTONIO, 2016, p.71).

Não existe uma cultura superior à outra e as culturas são dinâmicas. Elas evoluem o tempo todo, à medida que as pessoas se movimentam no mundo. Por exemplo, as desigualdades de gênero podem ser criticadas por certas culturas, mas é necessário

tolerar e mudar o estado da situação porque o mundo avança e não se pode permitir que a mulher seja humilhada, mutilada (nos ritos de iniciação feminina) e excluída dos principais círculos da sociedade. Como mulher, eu defendo a igualdade, o companheirismo e a parceria com o homem por forma a que a família e a sociedade sejam mais seguras. A cultura do povo pode se adaptar à realidade, aos momentos e o direito à liberdade à saúde sexual. Daí que se levanta a seguinte pergunta de partida: De que forma a mulher recebe a educação sexual no contexto das tradições? Do problema se avançam as seguintes hipóteses: i) a mulher ainda está ‘amarrada’ à cultura e à religião que perpetua a superioridade do homem; ii) a mulher rural, por estar longe da televisão, das tecnologias não consegue despertar para as práticas inovadoras da liberdade sexual; iii) a mulher moçambicana ainda é educada na tradição patrilinearista e não consegue singrar a liberdade à saúde sexual desejada.

A pesquisa visa conhecer a complexidade da cultura e da saúde da mulher rural na região Sul de Moçambique. De forma específica, a pesquisa visa discutir aspectos socioculturais da mulher; explicar as interferências da cultura da saúde da mulher; debater os direitos à saúde da mulher moçambicana em especial na região sul de Moçambique. O respeito pela igualdade de gênero reduziria em grande medida a violência contra a mulher. Está claro que “a violência doméstica contra as mulheres é um problema de saúde pública que afeta todas as cidades moçambicanas” (MEQUE; MALOA, 2021, p.98).

O artigo se divide em três partes. A primeira aborda o contexto sociocultural da mulher em contexto da região sul de Moçambique. Em seguida, apresentam-se questões legais sobre a saúde pública, focando para documentos essenciais que apontam os direitos à saúde da mulher. A terceira seção aponta caminhos para uma educação em saúde da mulher em Moçambique mais contundente que coloca a mulher na linha da frente na luta contra atitudes que prejudicam o bem estar social. Ainda nesta seção se apontam questões bioéticas com relação à saúde sexual da mulher. O texto termina apresentando as considerações finais e referências.

1.Contexto sociocultural da mulher na região sul

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2022), 65,54% da população moçambicana vive na zona rural e 34,46% na área urbana. É na área rural em que as taxas de analfabetismo são altas: 51,1% contra 18,2% na zona urbana. Com relação ao sexo, as mulheres são as mais analfabetas na área rural (62,9%) contra 37,1% de homens. Na área rural, Moçambique apresenta 51,1% de analfabetos (INE, 2022). Estes

dados reforçam a premissa inicial segundo a qual a mulher moçambicana ainda é desprestigiada e não está na prioridade no computo da educação. Isto é grave ao nosso ver, porque a falta de formação e de conhecimentos a torna mais vulnerável e submissa aos prazeres que a cultura machista oferece.

A mulher rural está exposta à cultura e às tradições de forma mais profunda se compararmos com a mulher urbana que tem acesso à informação, à mídia e às novas tecnologias. A internet, a rádio, o jornal e a televisão proporcionam momentos de aprendizagem sobre o mundo e sobre as práticas culturais que levam para uma vida mais igualitária. Não estamos afirmando que a cultura bantu deve ser abandonada. Ela deve ser valorizada e potencializada porque faz parte da identidade. Mas há aspectos da cultura que não nos fazem evoluir enquanto humanos, como é o caso das desigualdades de gênero aqui em debate.

Na área rural, os conhecimentos da mulher rural se limitam àquilo que aprende na sua comunidade, na sua família, com as pessoas mais velhas da comunidade. Mesmo as jovens/adolescentes que frequentam a educação formal (escola) não encontram em livros ou manuais escolares, conteúdos que visa preservar, manter ou criticar práticas da cultura das desigualdades. Os manuais escolares não criticam algumas práticas que perpetuam o machismo e desigualdades de gênero. Este aspecto pode violar os direitos humanos e os direitos culturais. Por isso mesmo, Osório e Macuácu argumentam que “um dos problemas levantados pela análise dos direitos culturais versus direitos humanos é a questão da liberdade cultural, sendo referida tanto no que respeita ao direito de cada um poder falar a sua língua e exercer a sua religião, como ao direito do grupo a impor valores e práticas culturais, podendo restringir a liberdade individual.” (OSORIO, MACUÁCUA, 2013, p. 61). As culturas mudam, a aculturam-se e reconfiguram-se para atender as realidades do povo que as pratica. Osório e Macuácu (2013, p.48) apontam que

A questão da aculturação, que podemos definir como resultado das mudanças produzidas pelo contacto prolongado de várias culturas, implica processos contínuos de incorporação de novos elementos, de resistência e de transformação desses conteúdos, tendo em conta a maior ou menor permeabilidade à interpenetração cultural.

Nas sociedades do sul de Moçambique conservam essas práticas socioculturais e se consolidam especialmente nas zonas rurais. A educação sexual ainda é limitada e exercida com receio pelas tias ou matronas da família. Nesta cultura, o pai ou a mãe não pode dar conselhos mais profundos. É o tio ou a tia que pode resolver os problemas da(o) sobrinha(o). Esse é o sentido da cultura na grande maioria destes grupos étnicos. Os

comportamentos violentos dos homens são incentivados pela cultura machista que são aprendidas desde criança.

Para além da cultura, a religião tem influenciado na tomada de algumas atitudes que provocam a desigualdade de gênero. De acordo com o Recenseamento Geral da População realizada pelo Instituto Nacional de Estatística em 2017, a distribuição percentual da população, por religião ou crença está da seguinte maneira: católica 27,3%, islâmica 19,1%, evangélica/pentecostal 16,7%, sião/zionismo 16,3%, sem religião 13,5%, anglicana 1,7%, outras 4,3% e desconhecido 1,2% (INE, 2022, p.31). A maioria da população moçambicana professa a religião católica (27,3%), seguida da religião islâmica (19,1%). No entanto, é notória a percentagem de pessoas sem religião (13,5%). Esses dados nos mostram como a religião (doutrina religiosa) influencia (direta ou indiretamente) em grande medida para a vida da população, assim como em seus comportamentos.

Paixão (2012) diz que por influência da religião, homens se aproveitam da Bíblia/Alcorão para obrigar que a mulher seja submissa ao homem transformando-a num ser inferior, incapaz de deliberar, incapaz de ter os seus próprios destinos. Paixão (2012, p.55) critica afirmando que “a mulher não foi feita de uma parte de seus pés, para estar sob ele, nem de sua cabeça, para estar acima dele”. O livro de Gênesis (2: 18) diz: “disse mais o Senhor Deus: não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma **auxiliadora** que lhe seja idônea”. É por meio desta frase que o homem pensa que a mulher não é essencial, ela é auxiliadora e menos importante. A soma da cultura machista e da doutrina religiosa contribuem de certa forma para as desigualdades entre o homem e a mulher. Vejamos o quadro 1 que mostra o rácio de vítimas de violência doméstica contra as mulheres em cada 10 mil habitantes, Moçambique:

Quadro 1: Rácio de vítimas de violência doméstica contra as mulheres em cada 10 mil habitantes, Moçambique (2015-2016).

Nº	Ranking	2015	2016
1	Maputo cidade	20.9	26.6
2	Maputo Província	17.8	19.8
3	Sofala	16.1	14.5
4	Inhambane	14.1	11.5
5	Gaza	10.8	11.5
6	Manica	10.1	10.1
7	Niassa	9.8	8.3
8	Tete	8.5	10.5
9	Cabo Delegado	5.7	5.8
10	Nampula	4.4	4.1
11	Zambézia	2.4	3.1

Fonte: Ministério da Saúde et al. (2017, p.26, apud MEQUE, MALOA, 2021, p.99)

Os dados deste quadro mostram que nas províncias do sul de Moçambique (destacas com cor diferente), as vítimas de violência aumentaram de 2015 a 2016, o que flagra a relevância de estudos e pesquisas que possam contribuir para instigar o Governo a tomar políticas públicas mais contundentes. A mulher rural é a mais sofrida porque está desprovida das oportunidades socioeconômicas se compararmos com a urbana. A formação da mulher é importante, pois “veio ao mundo para ser uma mulher esplendida por excelência. O ser mulher revela a virtude de seu coração” (PAIXÃO, 2012, p.67).

Segundo a UNESCO (2005), a alfabetização deve proporcionar aos indivíduos, maiores possibilidades de desenvolverem os seus conhecimentos participarem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral e ampliarem as suas escolhas. Por isso, a alfabetização deve ser vista como um meio para o desenvolvimento de outras habilidades e competências e não um fim em si mesma. (SULILA, MANUEL, 2022, p.47).

A mobilização deve ser coletiva e contínua desde na zona urbana até a zona rural fazendo com que ela seja mais consciente dos seus direitos, buscando a igualdade, sem perder o próprio “EU”, suas características, essência e feminilidade. Fica claro que a religião “parece ser a área onde a mulher vai demorar mais tempo para atingir a igualdade e afirmação de poder.” (PAIXÃO, 2012, p.191). O quadro 1 chama atenção para a sociedade para os cuidados que devem ser feitos para a melhoria da qualidade da vida da mulher, especialmente nas zonas rurais.

2. Questões legais sobre a saúde pública

Em Moçambique tem várias leis/decretos. Mas de vale ter uma lei que não tem aplicabilidade? De que vale ter uma lei que não é respeitada e nem tem punição exemplar para os infratores? A Lei da família, Lei nº 22/2019 de 11 de dezembro, em seu artigo 4º fala de usos e costumes e explica: “na solução de conflitos familiares deve-se procurar buscar orientação nos usos e costumes locais predominantes na organização sócio-familiar em que os conflitantes estão integrados.” É exatamente aqui onde há problemas porque algumas práticas são aceitos pela cultura, porém não adequados aos modos atuais de convivência social. As desigualdades de gênero e a violação sexual das mulheres estão aí. Apresentamos alguns números no quadro 1.

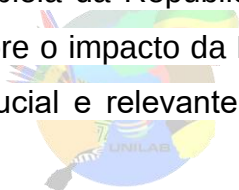
De acordo com o art. 89º da Constituição da República de Moçambique (2004) “todos os cidadãos têm o direito à assistência médica e profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (CRM, 2004). Quer dizer, todos os cidadãos (urbanos e rurais) têm o direito. Mas na prática nos parece ser favorável para quem está a cidade excluindo quem está no interior. No interior tem falta de hospitais e médicos. No máximo são enfermeiros que se desdobram para realizar tarefas que deveriam ser feitos por médicos.

Do mesmo modo, o art. 35º da Constituição da República de Moçambique (2004) “todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.” As mulheres rurais se socorrem do conhecimento das plantas medicinais locais. Elas sabem o valor de cada planta e a sua utilidade para a cura de doenças. É a mãe natureza que cuida da saúde da população rural na grande maioria. É a farmácia botânica e natural que resolve os principais problemas da saúde pública na maioria dos casos.

Por outro lado, a Carta africana dos Direitos Humanos (União Africana, 1981), em seu artigo 16 “1. Todas as pessoas têm direito ao gozo do melhor estado de saúde física e mental possível; 2. Os Estados-Partes na presente Carta comprometem-se a tomar as medidas necessárias para proteger a saúde das suas populações e para lhes assegurar assistência médica em caso de doença. Esta carta busca pela igualdade numa sociedade que caminha no sentido contrário. Mesmo na política, a mulher ainda não está representada. As estatísticas mostram que de 2005 a 2015, no Governo Central e no Parlamento, a percentagem de mulheres aumentou de 30,3% para 33,3% e de 35,6%

para 38,8%, respectivamente. O mesmo cenário foi registrado em nível dos governadores e administradores, cuja percentagem aumentou, respectivamente, de 18.1% para 36.4% e de 18.7% para 32.2%. Dos 250 deputados na Assembleia da República, 98 são mulheres ocupando assim, a nível mundial em 14º lugar, com 39,2%. (ANDRADE, TIMBANE, 2022). Por exemplo, a pesquisa de Andrade e Timbane (2022) concluiu que Moçambique continua a ser um país chauvinista uma vez que as práticas culturais ainda não mudaram. O machismo é um fenômeno social que consiste no comportamento expresso por opiniões e atitudes, de um indivíduo que recusa a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros, favorecendo e valorizando o sexo masculino em detrimento do feminino.

Outro artigo da Constituição que merece a nossa atenção é o Art. 4º, que diz que a pessoa humana é inviolável. “todo o ser humano tem direito ao respeito da sua vida e à integridade física e moral da sua pessoa. Ninguém pode ser arbitrariamente privado desse direito.” As mulheres são as que mais precisam dessa proteção se observarmos a partir da cultura machista construída na sociedade moçambicana. Estudos de Meque e Maloa (2021, p.103) sustentam que “a Lei contra a violência doméstica em Moçambique, foi aprovada em 2009, pela Assembleia da República de Moçambique. No entanto, em Moçambique pouco se investiga sobre o impacto da Lei contra a violência doméstica (Lei nº 29/2009).” A saúde pública é crucial e relevante e que não deveria ter em conta o urbano e o rural.



3.Caminhos para uma educação em saúde da mulher em Moçambique

A pesquisa é a caráter bibliográfico e documental porque se baseia na leitura, análise crítica dos materiais publicados sobre a temática. Para além disso, consultou-se documentos oficiais que visam nos ajudar na compreensão dos fenômenos em discussão. Uma pesquisa bibliográfica se dedica fundamentalmente ao levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar uma pesquisa. Trata-se da busca, leitura e análise de teorias já divulgadas e publicadas em forma de livros, capítulos, artigos e outros materiais que podem ser físicos ou digitais. Uma pesquisa documental é aquela que dedica em grande medida na busca de documentos oficiais ou não: constituições, leis, decretos, regulamentos, declarações, atas, registros dentre vários outros documentos digitais ou impressos para uma análise científica que permite interpretar um determinado fenômeno em análise.

A educação sexual da mulher deveria iniciar na adolescência, partindo do meio familiar. Mas as práticas da cultura impedem que isso aconteça. Os livros escolares

também poderiam ser espaços de aprendizagem sobre a saúde sexual da mulher, mas também os conteúdos são censurados. As políticas conservadoras bloqueiam qualquer tentativa. A religião, por sua vez coloca a mulher “submissa” e incompetente com relação aos desejos e habilidades. Na área rural fica mais difícil ainda porque as mídias e as tecnologias ainda não chegaram ou não há condições técnicas.

Em Moçambique, os crimes contra liberdade sexual por grupo de idade aumentaram de 1672 em 2020 para 2074 em 2021, constituindo assim um aumento de 24,0%. Esse é um dado preocupante e precisa de atenção da sociedade como todo. O quadro 2 mostra-nos casos de vítimas de crimes contra liberdade sexual por grupo de idade, segundo tipo. Moçambique, 2020-2021. Nele se pode observar casos de vítimas divididas por idades:

Quadro 2: Casos de vítimas de crimes contra liberdade sexual por grupo de idade, segundo tipo. Moçambique, 2020 – 2021

Tipo de Casos	2020			2021		
	0-17	18-59	60+	0-17	18-59	60+
Total	1 390	266	16	1 802	228	44
Desleixo em relação ao menor	2	0	0	12	0	0
Violação	669	257	16	683	213	41
Trato sexual com menor de 12 anos	350	0	0	84	0	0
Outros actos sexuais com menores	227	0	0	963	0	0
Atentado ao pudor	120	7	0	46	12	3
Assédio sexual	19	0	0	8	3	0
Lenocínio de menores	2	2	0	5	0	0
Utilização de menores em pornografia	1	0	0	1	0	0

Fonte: PRM apud INE (2022, p.15)

Nos dados verifica-se maior frequência de registro de vítimas no grupo de 0-17 anos, que corresponde a um aumento de 29,6%, enquanto no grupo de 18-59 anos há uma redução de 14,3% de casos, e no grupo de 60 ou mais anos os crimes aumentaram em 175,0%, ao passar de 16 em 2020 para 44 crimes em 2021. Em 2020, no grupo de 0-17 anos, a violação, trato sexual com menor de 12 anos e outros atos sexuais com menores foram os mais reportados com 669, 350 e 227 casos, respectivamente, enquanto nos grupos de 18-59 e 60 ou mais anos, a violação foi mais reportada. Em 2021, no grupo de 0-17 anos, a violação e outros atos sexuais com menores foram os mais reportados

com 683 e 963 casos, 213 casos no grupo de 18-59 anos e 41 no grupo de 60 ou mais anos e mais.

É preciso desenvolver políticas públicas para uma educação que se funda na sexualidade. Em muitos momentos, a mulher é privada da sua sexualidade e em até excluída da tomada de posição sobre a sua sexualidade. Sociedades machistas, como as do sul de Moçambique, está claro que a mulher não ocupa lugar privilegiada. A violação sexual de menores é frequente e é embasada na cultura e nas tradições. O relatório da pesquisa de Osório e Mussa (2011, p.94) mostra que o “perfil do violador, a maioria tem uma idade que varia entre os 16 e os 30 anos (60%). Normalmente, o prevaricador é alguém próximo da vítima, com maior predominância o vizinho, com 34% dos casos, seguido de um familiar (tio, primo, irmão), com cerca de 11%, e do pai, com cerca de 7%. Evidencia-se, cumulativamente, que, em 52% dos casos, o violador é alguém próximo da vítima e em 48% era desconhecido.” A raiz dos problemas é a falta de políticas públicas que protejam a mulher e a ausência da cultura de denuncia contra violadores de crianças, adolescentes e mulheres.

Ora, a violação sexual, sendo ela própria expressão de um poder que contém em si a submissão do outro, atinge, pela sua visibilidade, em primeiro lugar, a família, que não “soube” preservar a norma e questiona, em segundo lugar, os elementos de coesão comunitária. Quando famílias e comunidades procuram manter o silêncio, estão a proteger-se da desordem que a violação sexual, principalmente de meninas, comporta: as agressões que têm como objecto o corpo sexuado, significam mais do que outros crimes, como, por exemplo, o homicídio, um abalo do modelo patriarcal, tal como ele é percebido e praticado. Ou seja, se a violência sexual a que as meninas (e também os meninos) são, ritual e rotineiramente, sujeitas, é componente de uma socialização que desenvolve mecanismos de controlo conformes à dominação, quando, na dimensão de violação, ocorre no espaço público e também, e principalmente, no espaço privado, verificam-se então duas situações: ou se silencia ou se produz a exclusão da família que a publicitou. (OSÓRIO, MUSSA, 2011, p.108).

A cultura e a religião fomentam essa desigualdade social e que faz com que as mulheres tenham fazer queixas na esquadra/delegacia de policia. Por exemplo, o estudo de Arthur e Mejia (2006, p.8-9) mostram que “as mulheres que denunciam devem também enfrentar uma grande hostilidade por parte dos familiares do seu marido ou companheiro, que veem na sua atitude um atentado à ordem familiar e à autoridade e dignidade do seu parente. Esta hostilidade pode traduzir-se em ameaças e agressões físicas, em isolamento ou no impedimento de acesso aos recursos”. A religião por outro lado fortifica as desigualdades sociais. A falta de conhecimento dos seus direitos à saúde sexual levam muitas mulheres a sofrer violações de todo tipo.

Quem nunca ouviu o ditado popular “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Esse tabu afasta qualquer ajuda, qualquer apoio permitindo que o infrator faça o que quiser com a mulher. Se ninguém mete a colher, significa que a mulher está entregue às atrocidades violentas. Devemos ficar claros que o Estado tem mecanismos legais de “meter a colher” para preservar a vida, para proteger os vulneráveis. As leis estão aí e precisam de ser respeitadas. O sexo ainda é tabu, daí que

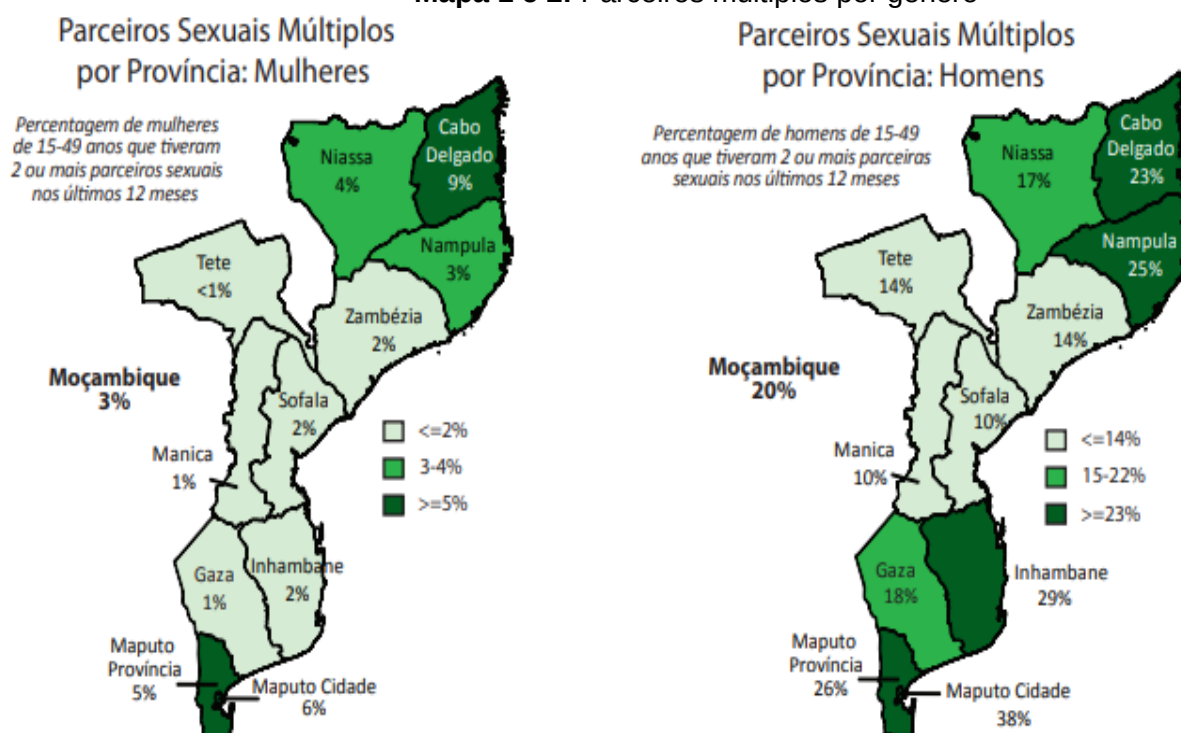
A sexualidade feminina é objecto de um maior controlo (família, pai, irmãos, noivo/marido, etc.) que a masculina. Os resultados da pesquisa mostram como a socialização de cada uma/um determina o pressuposto de que os homens devem controlar as mulheres e dominar nas relações interpessoais. Na sequência disto, é também e somente ao homem que cabe decidir como e com quem deve ter relações sexuais, retirando deste modo a possibilidade de escolha das mulheres. É assim que, levada esta questão para debate, verificámos que havia uma diversidade de opiniões entre as raparigas da cidade de Maputo, que consideram que a mulher, do mesmo modo que o homem, tem o direito a ter relações sexuais com quem, onde e quando quiser, já que a negação desses direitos faz parte do passado; enquanto, por outro lado, um outro conjunto de raparigas considera que ela não tem esse direito. Nas outras unidades espaciais de estudo, contudo, para as raparigas dentro e fora da escola, é aceite e reafirmado que a rapariga não tem esse direito, porque: “não deve fazer o que o homem faz, pois não tem os mesmos direitos”; “mulher é mulher e assim foi educada e a sua natureza feminina não lhe permite tal comportamento”; “deve obediência ao homem”; “não é correcto”; “não fica bem”; “corre o risco de ser falada”; “só uma mulher leviana pode ter esse tipo de comportamento”; “as mulheres não têm esse direito”; “são tão diferentes do homem... até menstruam!” Ou, “este comportamento é comum ao homem, a mulher é mais sensível e sentimental (...) fica mal vista”, “a rapariga tem o direito a ter relações sexuais quando quiser, mas não com quem quiser porque se tiver namorado só pode fazer amor com ele”; e “não fica bem!” (CRUZ e SILVA, ANDRADE, OSORIO, ARTHUR, 2007, p.116).

Como se pode observar seria importante combater estes preconceitos, mitos e culturas que marginalizam a vida sexual da mulher, como se ela não tivesse as suas escolhas, gostos e desejos. A educação da mulher desde a escola primária/fundamental é importante para que ela cresça conhecendo os seus direitos sobre a sua saúde sexual. As doenças sexualmente transmissíveis, como sífilis, gonorreia e HIV podem ser evitadas quando as sociedades estão informadas. O uso de preservativo (masculino e feminino) é fundamental. A distribuição gratuita de preservativos nas zonas rurais e recontidas é importante e pode frear o aumento de casos das doenças sexualmente transmitidas. Por outro lado, há machistas que não aceitam o uso do mesmo

A poligamia ainda é um fator importante na disseminação de doenças sexualmente transmissíveis. É a mulher que é tratada como objeto. O homem pode ter várias mulheres e isso significa “poder” e a mulher não pode fazer o mesmo, porque se isso acontecer ela

e considerada “desviada”. A poligamia na região sul de Moçambique está associada a saúde pública. Vejamos os mapas 1 e 2 que mostram o fenômeno poligamia:

Mapa 1 e 2: Parceiros múltiplos por gênero



Fonte: Moçambique (2009, p.5)

Como se pode observar nos mapas, a província de Maputo possui mais mulheres com múltiplos parceiros (6%). Mas olhando para o mapa à direita, referente aos homens fica claro que o machismo está presente. Observa-se que a província de Maputo-cidade (38%), Maputo província (26%), Gaza (18%) e Inhambane (29%) possuem percentagens elevadas de homens com múltiplos parceiros. Este fenômeno está atrelado a dois fatores: religião e cultura. Com estes resultados apresentados nos mapas, é possível estabelecer políticas de proteção à saúde sexual da mulher, fazendo com que a mulher rural não sofra consequências dessa pressão cultura e religiosa. A região centro de Moçambique é a que menos tem homens com múltiplos parceiros.

Em contrapartida, há vários crimes cometidos contra liberdade sexual da mulher. Significa que a mulher não está protegida na prática porque as leis são elaboradas, discutidas e aprovadas, mas a execução prática ainda é exígua. Mais uma vez, o quadro 3 mostra a região Sul de Moçambique (destacadas no quadro) como a que é mais problemática. As crianças e os adolescentes (o a 17 anos) são os que mais sofrem esses crimes. Como se pode resolver isso? Discutindo sobre a sexualidade e gênero desde o ensino primário, secundário e médio. Conhecer os direitos é fundamental para que as

jovens e adolescentes saibam dizer “NÃO”. E é importante que os homens saibam que “NÃO” é “NÃO” mesmo. Esta cultura deve ser incentivada em ambos os sexos. O Art. 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) defende que a criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Quadro 3: Casos de crimes contra liberdade sexual por grupo de idade e sexo, segundo Província. Moçambique, 2021

Tipo de Casos	0-17		18-59		60+	
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Total	1726	76	226	2	41	3
Niassa	45	5	3	0	0	0
Cabo Delgado	93	0	13	0	1	0
Nampula	210	0	18	0	1	0
Zambézia	244	2	23	0	5	0
Tete	205	0	11	0	0	0
Manica	185	0	3	0	0	0
Sofala	119	58	2	0	1	3
Inhambane	156	5	48	1	13	0
Gaza	152	0	43	0	14	0
Maputo Província	239	5	44	1	2	0
Maputo Cidade	78	1	18	0	4	0

Fonte: INE (2022, p.17)

As crianças, adolescentes, jovens e mulheres precisam de ser protegidas pelo Estado. O art.47 “as crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar.” Desta forma, a cultura constitui o gênero e no caso moçambicano, as questões culturais e tradicionais discriminatórias e nocivas para as mulheres devem ser discutidas sem vergonha e preconceito e porque se isso não é discutido “essas questões culturais e tradicionais agravam a condição e situação de vulneráveis das mulheres.” (MAÚNGUE, 2021, p.11). Observando quadro se vê que nenhum homem com mais de 60 ou mais anos possui casos de crimes de liberdade sexual. Esse dado não é estranho e é de se esperar porque os idosos são os que são tidos como conselheiros, os detentores dos saberes ancestrais e que se sentem conservadores. A região sul de Moçambique é a que mais

precisa de cuidados do Ministério da Saúde e das autoridades policiais, no sentido de proporcionar segurança, especialmente para as mulheres.

Quanto às questões bioéticas com relação à saúde sexual da mulher deve se apontar que os profissionais da saúde têm de permitir que os quatro princípios bioéticos sejam atendidos. Apesar de que a cultura coloca a mulher inferior ao homem é importante que o governo e o Ministério da Saúde se alinhem aos princípios da universalidade e dos direitos humanos (NUNES, TRINDADE, 2013; KOTTOW, 2008). Por exemplo, o respeito pela autonomia é um dos princípios básicos e significa que a mulher de ser respeitada nas suas decisões sobre o seu corpo. Se ela quer ter um filho ou se não quer ter nenhum, essa decisão deve ser respeitada. A pesquisa do INE (2022) observou os seguintes tipos de casos: desleixo em relação com ao menor, violação, trato sexual com menos de 12 anos, outros atos sexuais com menores, atentado ao pudor, assédio sexual, lenocídio de menores e utilização de menores em pornografia. Vejamos o quadro 4:

Quadro 4: Distribuição percentual de casos de crimes contra liberdade sexual de crianças por sexo, segundo tipo. Moçambique, 2020-2021.

Tipo de Casos	2020			2021		
	Mulher	Homem	Total	Mulher	Homem	Total
N	21	1 369	1 390	76	1 726	1 802
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Desleixo em relação ao menor	0,1	4,8	0,1	0,2	11,8	0,7
Violação	48,6	14,3	48,1	39,2	9,2	37,9
Trato sexual com menor de 12 anos	25,4	9,5	25,2	4,8	2,6	4,7
Outros actos sexuais com menores	15,6	61,9	16,3	52,4	76,3	53,4
Atentado ao pudor	8,8	0,0	8,6	2,7	0,0	2,6
Assédio sexual	1,2	9,5	1,4	0,5	0,0	0,4
Lenocínio de menores	0,1	0,0	0,1	0,3	0,0	0,3
Utilização de menores em pornografia	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1

Fonte: INE (2022, p.16).

A violação da mulher atingiu 48,6% em 2020 e 39,2% em 2021. Esse dado reforça a ideia deste tipo de crime que é recorrente e, sobretudo em mulheres. As crianças meninas com menos de 12 anos são as que mais são violadas (25,4%) em 2020 tendo reduzido para 4,8% em 2021. Este dado (4,8%) precisa de ser mais estudado e analisado porque essa redução é estranha e não se justifica. Precisa de argumentos profundos para explicar tal redução brusca. Os dados deixam entender que os casos de estupro de menores deveriam ser juntados com “outros atos sexuais com menores”. As meninas

pequenas precisam de ajuda, precisam de proteção da família e do Estado, tal como a Constituição da República (2004) orienta. A Declaração Universal dos Direitos da Criança no art. 4º defende que a “Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteção especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais.”

Considerações finais

Chegados ao fim, resta-nos apontar que esta proposta de artigo é de cunho documental e bibliográfico. Questionou-se como a mulher recebe a educação sexual no contexto das tradições. Percebe-se que a mulher ainda está ‘amarrada’ à cultura e à religião que perpetuam a superioridade do homem. Desta forma a mulher rural, por estar longe da televisão, das tecnologias não consegue despertar para as práticas inovadoras da liberdade sexual. Seria importante que o Estado moçambicano, em especial o Ministério da saúde e de educação pudessem trabalhar em parceria no estabelecimento de políticas públicas que põem diretamente a mulher rural e a criança que em muitos momentos são vulneráveis.

Os dados aqui apresentados sustentam a ideia de que as violações sexuais que ocorrem especialmente nas zonas rurais são motivados pela cultura e pela religião que ainda colocam a mulher como “auxiliar” e não essencial. A mulher moçambicana ainda é educada na tradição patrilinearista e não consegue singrar a liberdade à saúde sexual desejada. Nesta pesquisa conseguiu-se explicar as interferências da cultura da saúde da mulher; debateu-se os direitos à saúde da mulher moçambicana em especial na região sul de Moçambique.

A busca pela igualdade de gênero permite compreender que a mulher rural precisa de apoio da sociedade e do Estado moçambicano na busca da sua afirmação e cidadania. A educação sexual deve iniciar na família, primeiro combatendo o tabu sobre o sexo para depois mostrar que a mulher deve ser independente e dona do seu corpo. A sexualidade da mulher deve ser respeitada e inserida na cultura moderna. De acordo com Maúngue “a situação e a condição da mulher em Moçambique estão relacionadas com a sua escolaridade, seu vínculo de trabalho e sua presença nos fóruns de poder e de tomada de decisão, comparativamente ao homem. Esses aspectos são decorrentes de como as mulheres e os homens são socializados e como se manifestam as relações entre ambos, bem como qual é o cenário do país rumo à igualdade de gênero.” (MAÚNGUE, 2021, p.3).

Referências

- ANDRADE, Cardoso Domingos; TIMBANE, Alexandre António. Análise das notícias sobre a participação da mulher na política moçambicana: o caso do jornal@verdade Ciências da Linguagem: investigações contemporâneas. *Revista Porto das Letras*, Vol. 8, Nº 1, p.313-381, 2022.
- ARTUR, Maria José; MEJIA, Margarida (Org.). *Reconstruindo vidas: estratégias de mulheres sobreviventes de violência doméstica*. Maputo: WLSA, 2006.
- BARREIROS, Elias; ANTONIO, Maria Carolina de Araújo. *Antropologia social e cultural*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- CRUZ E SILVA, Teresa; ANDRADE, Ximena; OSORIO, Conceição; ARTHUR, Maria José. *Relatório de pesquisa: representações e práticas da sexualidade entre os jovens e a feminização do SIDA em Moçambique*. Maputo: WLSA Moçambique, 2007.
- GASPARETTO, Vera Fátima. O campo dos estudos de gênero em Moçambique/África. *Revista estudos feministas*, Florianópolis, vol. 28, nº1, p.1-16, 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Estatísticas de violência casos criminais e cíveis*. 2021. Maputo: INE, 2022. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/crime-e-justica/estatisticas-de-violencia-casos-criminais-e-civeis/estatistica-de-violencia-2021.pdf> Acesso em 16 set.2022.
- Instituto Nacional de Estatística. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Indicadores Sócio-demográficos Moçambique*. Maputo: INE, 2022. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/> Acesso em: 14 set.2022.
- KOTTOW, Miguel. História da ética em pesquisa com seres humanos. *Revista Reciiis. RECIIS:R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, vol.2, Sup.1, p.Sup.7-Sup.18, dez., 2008.
- MAÚNGUE, Hélio Bento. Mulher moçambicana: cultura, tradição e questões de gênero na feminização do HIV/SIDA. *Revista estudos feministas*. Florianópolis, vol.28, nº1, p.1-13.
- MEQUE, Etelvina Alexandre Caetano; MALOA, Joaquim Miranda. A lei contra a violência doméstica em Moçambique: seu alcance, limitação e desafios. *Njinga & Sepé: Revista internacional de culturas, línguas africanas e brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.1, nº 2, p.96-114, jul./dez. 2021.
- MOÇAMBIQUE. Lei da família: Lei n.º 22/2019 de 11 de dezembro. Disponível em: <https://reformatar.co.mz/documentos-diversos/lei-22-2019-lei-da-familia.pdf>. Acesso em: 22 de ago.2022.

MOÇAMBIQUE. O Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique. Maputo: Misau, 2009. Disponível em: <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/SR179/SR179p.pdf> .Acesso em: 22 jun 2022.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: CEA, 2011.

NUNES, Lauren de Lacerda; TRINDADE, Gabriel Garmendia da. Princípios de ética biomédica: a abordagem principialista de beauchamp e childress e a resolução de conflitos morais. *Revista eletrônica de Filosofia*. Vol.10, nº1, 2013.

OSORIO, Conceição; MACUACUA, Ernesto. *Os ritos de iniciação no contexto atual: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo identidades de gênero*. Maputo: WLSA Moçambique, 2013.

OSÓRIO, Conceição; MUSSA, Edson. *Violação sexual de menores: estudo de caso na cidade de Maputo*. Maputo: WLSA Moçambique, 2011.

PAIXÃO, Cléa. *A influência da mulher no mundo: família, religião e sociedade*. Brasília, DF: Editora Exitum, 2012.

SULILA, João da Cruz Micaia; MANUEL, Alzira. A contribuição do Programa Família Sem Analfabetismo na alfabetização e educação de jovens e adultos: Um estudo de caso na cidade de Maputo. *Brazilian Journal of Science*, vol.10, nº1, p.42-52, 2022.

UNIAO AFRICANA. *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*, Carta de Banjul. Aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA) em Banjul, Gâmbia, em janeiro de 1981, e adotada pela XVIII Assembléia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) em Nairóbi, Quênia, em 27 de julho de 1981.

UNICEF. *Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças*. 20 de Novembro de 1959.

Recebido em: 01/08/2022

Aceito em: 23/09/2022

Para citar este texto (ABNT): NHAVENTE-TIMBANE, Florência Paulo. A educação sexual da mulher rural na região Sul de Moçambique e o direito à saúde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 349-366, 2022.

Para citar este texto (APA): Nhavenge-Timbane, Florência Paulo (2022). A educação sexual da mulher rural na região Sul de Moçambique e o direito à saúde. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 349-366.

Nativos e Imigrantes Digitais, um olhar às Tecnologias de Informação e Comunicação: estudo de caso do Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique

José Luís Dias *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6562-5904>

Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2910-6963>

Amosse Jorge Gelo ***

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4868-7609>

Resumo: O presente artigo visa abordar a respeito dos nativos e imigrantes digitais, um olhar às Tecnologias de Informação e comunicação, um estudo de caso que envolve os estudantes do Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique. É uma pesquisa exploratória com abordagem quali-quantitativa sustentada pela pesquisa bibliográfica, que se baseou no inquérito por questionário para a recolha de dados que depois foram quantificados e interpretados a partir do método de análise de conteúdos. Fizeram parte do estudo 20 estudantes de diferentes cursos, sendo 10 nativos e 10 imigrantes digitais, distribuídos em 5 homens e 5 mulheres, para cada grupo. São considerados de nativos, sujeitos com idade inferior a 42 anos e imigrantes os que partem de 42 anos para cima. Através da análise dos questionários, ficou evidente que, embora haja dificuldades no uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, os nativos encontram-se avançados e atualizados a respeito do uso de recursos tecnológicos (computadores e celulares android) como meios que auxiliam a aprendizagem. Ficou claro que os nativos dominam e navegam pela internet em busca de saberes, ao passo que imigrantes digitais ficam apegados aos métodos tradicionais de aprendizagem, ficando desconfortáveis em ambientes digitais.

Palavras chaves: Nativos digitais; Imigrantes digitais; Tecnologias de Informação; Comunicação.

* Doutorando em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, Nampula; Docente do Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM) – Divisão de Economia, Gestão e Turismo, Distrito de Vanduzi – Posto Administrativo de Chiremera – Moçambique. E-mail: dias.jose34@gmail.com

** Doutoranda em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Zambeze – Moçambique; Docente na Universidade Púnguê, Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades – Curso de Português. E-mail: enahia78@gmail.com

*** Graduado em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Línguas Bantu pela Universidade Púnguê – Moçambique; Docente de Português e de Metodologias de Investigação Científica no Instituto Médio Politécnico Cabeça do Velho – Moçambique. E-mail: amossejorgegelo28@gmail.com

Natives and Digital Immigrants, a look at Information and Communication Technologies: a case study of the Instituto Superior Politécnico of Manica, in Mozambique

Abstract: this article aims to address about native sands and digital immigrants, a look at Information and Communication Technologies, a case study involving students of the Instituto Superior Politécnico of Manica, in Mozambique. It is an exploratory research with quali-quantitative approach supported by bibliographic research, which was based on the questionnaire survey for the collection of data that were then quantified and interpreted from the content analysis method. Twenty students from different courses were included in the study, 10 natives and 10 digital immigrants, distributed in 5 men and 5 women, for each group. They are considered natives, subjects under the age of 42 years and immigrants who leave from 42 years up. Through the analysis of the questionnaires, it was evident that, although there are difficulties in the use of ICTs in the teaching and learning process, the natives are advanced and up-to-date regarding the use of technological resources (computers and android phones) as means that help learning. It was clear that natives dominate and surf the internet in search of knowledge, while digital immigrants become attached to traditional learning methods, becoming uncomfortable in digital environments.

Keywords: Digital natives; Digital immigrants; Information and Communication Technologies.

Vazvarwi no vabvakure vedhijitari, kutarisira kwe michini dzeRuzivo uye nokuziisa: chiitiko chekuongorora cheInstituto Superior Politécnico de Manica, muMozambique

Chigwagwa (cimanyica): Ichi chinyorwa chine chinangwa chekutura nezve vazvarwi no vabvakure vedhijitari, kutarisira kwe michini dzeRuzivo uye nokuziisa chidzidzo chinonganisira vadzidzi veInstituto Superior Politécnico de Manica, kuMozambique. Itsvagiridzo yekuongorora zvekutsanangura masoko anotsigirwa netsvakiridzo yemabhuku iyo yaive yakavakirwa pabvunzo yemibvunzo yekuunganidza masoko idzo dzakazoverengwa nekududzirwa pachishandiswa nzira yekuongorora zvinyorwa. Vadzidzi makumi maviri kubva kumakosi akasiyana vakatora chikamu muchidzidzo ichi, vari zvizvarwa gumi uye gumi vanobva kune dzimwe nyika, vakakamurwa kuita varume vashanu nevakadzi vashanu, kuboka rega-rega. Vanhu vari pasi pemakore makumi mana nemaviri ekuberekwa uye vanobva kune dzimwe nyika vanoonekwa sevakaberekerwa, avo vane makore 42 zvichikwira. Kuburikidza nekuongorora kwemibvunzo, zvakaonekwa kuti, kunyange zvazvo paine matambudziko mukushandiswa kweTIC mukudzidzisa nekudzidza. vagari venzvimbo iyi vane ruzivo rwepamusoro uye rwechizvino-zvino maererano nekushandiswa kwezviwanikwa zvehunyanzvi (makomputa nemafoni eandroid) senzira dzinobatsira kudzidza. Zvakava pachena kuti zvizvarwa zvemo zvinotonga uye kuongorora internet mukutsvaga ruzivo, nepo vabvakure vedhijitari vakanamira kunzira dzechinyakare dzekudzidza, vachitadza kugadzikana munzvimbo dzedhijitari.

Masoko ekutsigira: Vazvarwi vedhijitari; vabvakure vedhijitari; michini dzeRuzivo ne dzokuziisa.

Introdução

Os seres humanos são constituídos por tecnologias que transformam e modificam o seu pensamento e, em simultâneo, estes humanos estão constantemente a transformar as tecnologias (BORBA; VILLARREAL, 2005, p.22 *apud* JACINTO; CARREIA, 2010). No mundo moderno, o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação é indispensável para qualquer área, o que não exclui o sector da educação, razão pela qual muitos estudos vêm sendo realizados sobre o papel das TIC's no processo de ensino e aprendizagem. Como referido por Mattar (2010, p.43-44).

O enfoque do processo educativo da nova era não seria, portanto, a aquisição de informações, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados. A capacidade de armazenamento de dados tornou-se praticamente infinita com o desenvolvimento da informática e de poderosos bancos de dados. Espera-se, então, que o aluno desenvolva capacidades e estratégias para pesquisar e acessar esses dados, relacioná-los e explorá-los, perceber suas semelhanças e diferenças, e expor o resultado de seu processo de aprendizado. O professor, por sua vez, não deve ser compreendido como mero distribuidor de conhecimentos.

Fala-se, portanto, de um ensino voltado para a inclusão dos recursos tecnológicos na aprendizagem diária do aluno que se vê mergulhado na Internet, a qual na formulação de Carvalho e Ivanoff (2010) possui muitos recursos para armazenagem de arquivos e conteúdo. Neste contexto, os autores salientam que os professores podem aproveitar-se desses recursos para ensinar e aprender. Portanto, “as circunstâncias de informação e comunicação representam, em conjunto, imensos novos espaços”. Porém, “ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação sugerem a adoção de recursos apropriados.” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p.4).

Desta forma, o presente trabalho texto traz uma abordagem voltada para os nativos e imigrantes digitais na perspectiva do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino de ensino e aprendizagem, um estudo de caso que envolveu 20 estudantes de diversos cursos de licenciatura, no Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem mista, isto é, um estudo qualitativo com suporte a interpretação quantitativa.

A pesquisa justifica-se pelo fato de maior número de alunos, nos dias que correm, ser falante da linguagem digital dos computadores, o que nos leva a investigar em torno da questão: quais recursos tecnológicos os nativos e imigrantes utilizam no processo de ensino e aprendizagem? Para dar suporte à questão levantada, apresentamos os

seguintes objetivos específicos: caracterizar os nativos e imigrantes digitais; identificar os recursos tecnológicos de que os nativos e imigrantes digitais se servem para o processo de ensino e aprendizagem e descrever as formas como eles aprendem através do uso das tecnologias de informação e comunicação.

O trabalho está estruturado em quatro partes. A primeira é referente aos aspectos introdutórios. Em seguida, apresentamos uma seção que visa apresentar uma fundamentação teórica a respeito dos nativos e imigrantes digitais e, também, sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação. A terceira parte é constituída dos aspectos metodológicos. Por fim, apresentamos e analisamos os dados recolhidos e as considerações finais.

1. Nativos e imigrantes digitais: definição e características

Consideramos pertinente começarmos por citar que foi Prensky quem desenvolveu o conceito de nativos e imigrantes digitais (MATTAR, 2010). Em vários textos, Marc Prensky, refere-se de nativos digitais àqueles que já nasceram e cresceram na era da tecnologia, enquanto os imigrantes digitais nasceram na era analógica, tendo migrado para o mundo digital somente durante a vida adulta (MATTAR, 2010). Portanto, para o autor ora em alusão, “esses dois grupos de pessoas pensam e processam informações de modo diferente” (p. 10). Buscando caracterizar estes dois grupos, João Mattar desenvolve a ideia de que

nos dias que correm, os alunos são hoje falantes nativos da linguagem digital dos computadores, destacando videogames e Internet; já os imigrantes digitais têm 'sotaque' quando usam essa linguagem (como, por exemplo, ao ler o manual de um game), o que estaria alimentado uma grande descontinuidade entre essas gerações. Os professores, imigrantes digitais, falam uma linguagem desatualizada (aquela da era pré-digital) e estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem inteiramente nova. O currículo tradicional inclui leitura escrita, aritmética e raciocínio lógico, dentre outros conteúdos, enquanto o currículo do futuro deveria incluir também software, hardware, robótica, nanotecnologia e genoma, assim como ética, política, sociologia, linguagens e outras questões que os acompanham. (MATTAR, 2010, p.10).

Nesta temática, pode-se aferir que os nativos digitais se diferenciam dos imigrantes digitais pelo fato de atuarem de forma diferente no uso das TIC, enquanto os nativos identificam-se com aspetos ligados a tecnologia, dado que nasceram na época do computador, os imigrantes digitais estão se familiarizando pelo processo digital agitando-se de forma forçada no uso das TIC. Ainda no dizer de Mattar (2010, p.10):

Alunos nativos digitais estão acostumados a receber informações mais rapidamente do que seus professores imigrantes digitais sabem transmitir. Imigrantes preferem textos a imagens; já os nativos, ao contrário, preferem imagens a textos. Os imigrantes preferem as coisas em ordem, enquanto os nativos relacionam-se com a informação de maneira aleatória. Imigrantes estão acostumados a uma coisa por vez, ao passo que os nativos são multitarefas. Os imigrantes aprenderam de modo lento, passo a passo, uma coisa por vez, individualmente e, acima de tudo, seriamente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nossos sistemas educacionais foram projetados, e em virtude disso a escola tem ensinado habilidades do passado.

No entanto, os alunos nativos digitais segundo a nossa percepção, são os que no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, estão mais avançados na busca de informação para resposta ao ensino usando as TIC. Assim, os professores imigrantes digitais, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem usam processos de ensino tradicional, o que lhes distanciam de forma significativa na aprendizagem em relação a resposta atempada do aluno nativo digital que nasceu na época do computador.

2. Mudanças que estão ocorrendo com os nativos digitais

Cientes do nível de exploração de tecnologia pelos nativos digitais, é oportuno fazermos uma abordagem inerente às mudanças que ocorrem face a este grupo que nasceu na era do computador. Neste sentido, Mattar (2010) convocando o pensamento de Prensky, refere que das mudanças que estão ocorrendo com os nativos digitais:

Eles se comunicam diferentemente, por meio de mensagens instantâneas, chats e celulares. Eles compartilham diferentemente, em blogs, webcams e fones com comerás. Eles compram e vendem diferentemente, no eBay, e inclusive usam a Web para comprar trabalhos acadêmicos. Eles trocam músicas e vídeos diferentemente, em redes P2P. Eles criam diferentemente, em sites, mundos virtuais e mods. Eles se encontram diferentemente, em salas de chat 3D e wikis. Eles se coordenam diferentemente, em projectos, grupos de trabalhos e MMORPGs. Eles avaliam diferentemente, utilizando sistemas de reputação on-line para avaliar posts, pessoas e actividades. Eles jogam diferentemente, não mais sozinhos, mas agora em grupos. Eles aprendem diferentemente, pois sabem que, no momento em que quiserem aprender, existem ferramentas disponíveis para ajuda-los. Eles se desenvolvem diferentemente, modificando-se com muita rapidez. Eles buscam informações diferentemente, apropriando-se rapidamente das ferramentas de busca disponíveis on-line. Eles relatam diferentemente, usando blogs, Twitter, Flickr etc. Eles programam diferentemente, utilizando Orkut, Facebook e MySpace. Eles crescem diferentemente, explorando e transgredindo (MATTAR, 2010, p. 11).

Das mudanças que correm com os nativos digitais, estes, segundo o autor, estão a explorar de forma sistemática e exaustiva o mundo das Tecnologias de Informação e

Comunicação, abrindo espaço para novas descobertas tecnológicas a nível das TIC. Usam ferramentas digitais para buscar, produzir e desenvolver cenários científicos e econômicos usando os recursos tecnológicos. Estes acreditam que a tecnologia pode ser a solução do saber e de produção de conhecimento quando for bem explorada a nível dos usuários.

3. Tecnologias de informação e comunicação

Tendo em conta que a presente pesquisa versa a respeito dos nativos e imigrantes digitais, é indubitável fazermos um riscado das Tecnologias de Informação e Comunicação, no concernente ao conceito bem como aos desafios encarados no seu uso. Para Carvalho e Ivanoff (2010, p.4), a “tecnologia pode ser definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da actividade humana.” Ao longo da abordagem, destacam quatro práticas que consideram ser as principais promotoras dos objetivos da economia do conhecimento.

Nas práticas de informação e o processo de aprender, destaca-se o recurso a livros e biblioteca. Na ótica dos autores em alusão, “os livros e bibliotecas reforçam a prática da informação e o processo de aprender. Ao se escrever um livro, produzimos informação. Ao registrar um trabalho acadêmico em uma biblioteca, depositamos informação” (p. 5). Nas práticas de informação e o processo de ensinar, destaca-se o recurso a quadros, retroprojetores, imagens impressas e computador com projetor de imagens.

Esses recursos reforçam as práticas de informação e o processo de ensinar. O emprego de quadros se apresenta atualmente em múltiplas alternativas, desde o tradicional quadro de giz, preto ou verde, o quadro branco com pinceis atômicos, até o quadro inteligente, usado também em programas de televisão. O recurso ao retroprojetor ainda é muito útil nas situações em que se tem uma nova apresentação de última hora e quando usamos transparência impressas por computador, acrescentou. (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 6).

Nas práticas de comunicação e o processo de aprender, destacam as dinâmicas de grupos, importantes quando abordagens impessoais de integração de conhecimento como regras, diretivas, rotinas e sequencias não são suficientes para produzir resultados desejados. Por fim, nas práticas de comunicação e o processo de ensinar, destaca-se situações mais complexas de aprendizagem, como o uso do laboratório de informática, os jogos e os simuladores virtuais. Neste contexto, laboratórios de informática têm múltiplas funções. “Podem ser usadas em aulas para a apresentação de conceitos que necessitam

da utilização e pratica no computador. Podem ser usadas para a apresentação individual e na elaboração de trabalhos. Também podem ser usados em aulas que usam jogos para ensinar” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 7).

3.1. Desafios de utilizar as TIC

Nos dias que correm em Moçambique o uso das TIC, ainda é algo novo, no entanto podemos notar que usar os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem carece de investimento nas escolas, o que irá permitir maior apetrechamento das salas de aulas com computador e Internet de qualidade. O fato não ocorre ao nosso, nível a rede de internet é bastante baixa o que implica o não fornecimento de internet de qualidade. Associado ao facto de que o índice de pobreza não permite o acesso à computador a vários níveis. Neste contexto, Lagarto (2010) ao referir-se do desafio de utilizar as TIC como instrumento de aprendizagem, sustenta que:

há uma resistência muito grande em aceita-la por parte de alunos e professores. Alguns, pelo facto de que realmente não dispõem de computador em casa. Mas há também o fator docente, já que há uma resistência muito grande em aceitar as inovações tecnológicas, talvez por medo ou descrença. Portanto uma barreira a ser vencida e o medo da ineficiência das TIC na educação (citação de membro do fórum) (LAGARTO, 2010, p. 8).

Nesta senda, a aprendizagem através das TIC é um problema fundamental. Docentes de hoje, enquanto alunos, encontraram poucos professores que motivassem a usar estes recursos na aprendizagem. De um modo geral, professores ensinam replicando a forma como foram ensinados.

4. Metodologia: Análise e discussão de resultados

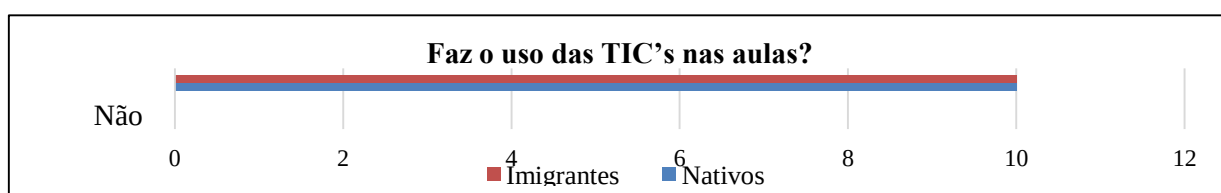
A metodologia pode ser qualitativa ou quantitativa. Portanto, existem casos em que as duas podem ocorrer em simultâneo, passando a ser uma pesquisa com a abordagem mista (MARCONI; LAKATOS, 2019). Neste contexto, para maior aprofundamento dos resultados, optamos por seguir uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa, portanto, é caracterizada como exploratória, a qual teve como suporte para a recolha de dados o inquérito por questionário, que foi destinado a estudantes de diversos cursos, no Instituto Superior Politécnico de Manica. De igual modo, sustentamos o estudo com base na pesquisa bibliográfica, como um dos procedimentos técnicos.

Neste contexto, fizeram parte do estudo 20 estudantes, sendo 10 imigrantes e 10 nativos digitais, distribuídos em 5 homens e 5 mulheres, respectivamente. A seleção destes participantes baseou-se na amostragem não probabilística intencional, onde a característica usada para a seleção é a idade, considerando que todos aqueles abaixo dos 42 anos foram categorizados como nativos digitais e de 42 anos em diante, como imigrantes.

O questionário é constituído de 8 questões fechadas. Como defende Barros (2010), o questionário é o instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma quantidade de questões, porém aconselha-se que não seja muito exaustivo, para não desanimar o pesquisado, e entregue por escrito e também será respondendo-o por escrito. Assim, após recolher os questionários preenchidos pelos participantes, passamos para o processo de análise dos dados por meio de gráficos construídos no Excel e, por conseguinte, uma interpretação baseada no método de análise de conteúdos proposto por Bardin (1977).

Nesta etapa de pesquisa, importa-nos trazer os resultados obtidos através do inquérito por questionário, os quais permitiram analisar quais recursos tecnológicos e como são usados no processo de ensino e aprendizagem, procurando destacar os aspectos que caracterizam cada grupo. Considerando que há uma estreita ligação com o uso das TIC, na primeira questão, importou-nos saber se estes fazem parte do dia-a-dia do estudante na sala de aulas. Os resultados são encontrados no gráfico que segue:

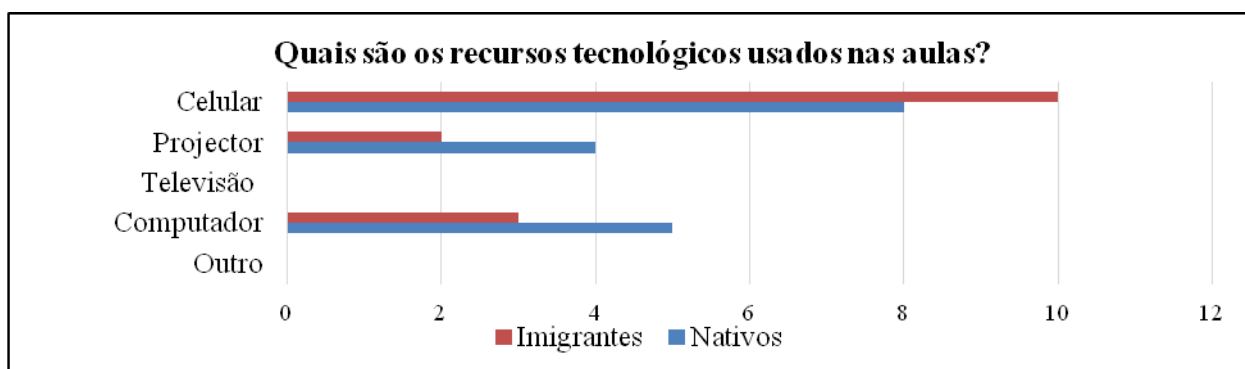
Gráfico 1: Uso das TIC nas aulas



Fonte: Dados da pesquisa

Em unanimidade, tanto os nativos como os imigrantes concordaram que nas aulas há espaço para o uso dos recursos tecnológicos. Portanto, procuramos saber quais recursos os nativos e os imigrantes usam para a aprendizagem. Esta informação é encontrada no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Recursos tecnológicos usados na sala de aulas



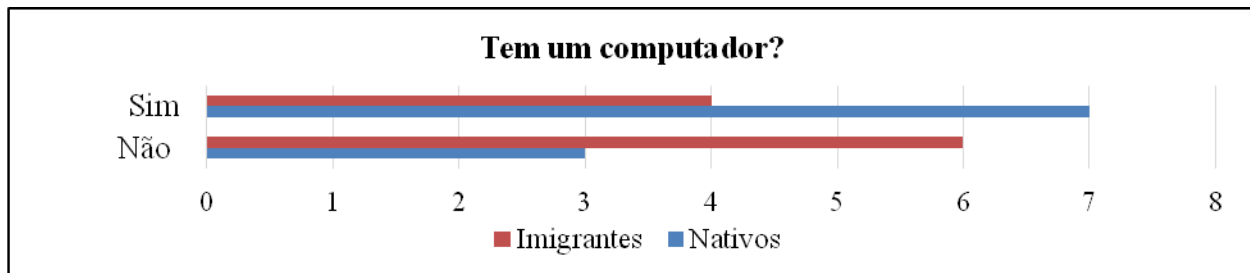
Fonte: Dados da pesquisa

Fica evidente que os nativos usam mais celulares e computadores como recursos auxiliares de aprendizagem, ao passo que os imigrantes se limitam em usar apenas o celular, sendo um número reduzido que faz o uso de computadores. Por se tratar de uma formação superior, a apresentação de trabalhos em forma de seminários é frequente e percebe-se que os imigrantes não se preocupam em fazer o uso de projetores para dinamizar a apresentação, diferentemente dos nativos.

Neste contexto, Bárcia e Teodoro (2010, p.134) salientam que “a tecnologia encontra-se em permanente mutação e novidades surgem praticamente todos os dias. Na escola, ou noutro local onde ensinar é uma prioridade, a utilização da tecnologia pode facilitar e permitir melhores resultados, dependendo evidentemente, da forma como é utilizada”. Com isto, fica claro que incluir estes recursos na aprendizagem constitui uma valia, tanto para os nativos como para os imigrantes. Nesta senda, Gerjets e Hesse (2004) *apud* Batista e Freitas (2010), reforçam que “existem muitas ferramentas TIC aptas para suportarem o processo de uma aprendizagem construtiva, significativa, colaborativa e ativa, como ambientes hipermédia baseados na Web, animações e simulações interativas, ambientes colaborativos de aprendizagem por investigação”, entre outros.

Um pensamento que chamou a nossa atenção durante este estudo é de Windschitl e Sahl (2002) *apud* Batista e Freitas (2010, p.84), ao considerarem que “[...] os computadores portáteis, ao poderem ser transportados de uma sala para outra (quer individualmente, quer através de laboratórios móveis) [...] tornam-se uma ferramenta integrante da aula.” Esta ideia permitiu-nos questionar se os participantes possuíam computador. O resultado é observado no gráfico a seguir:

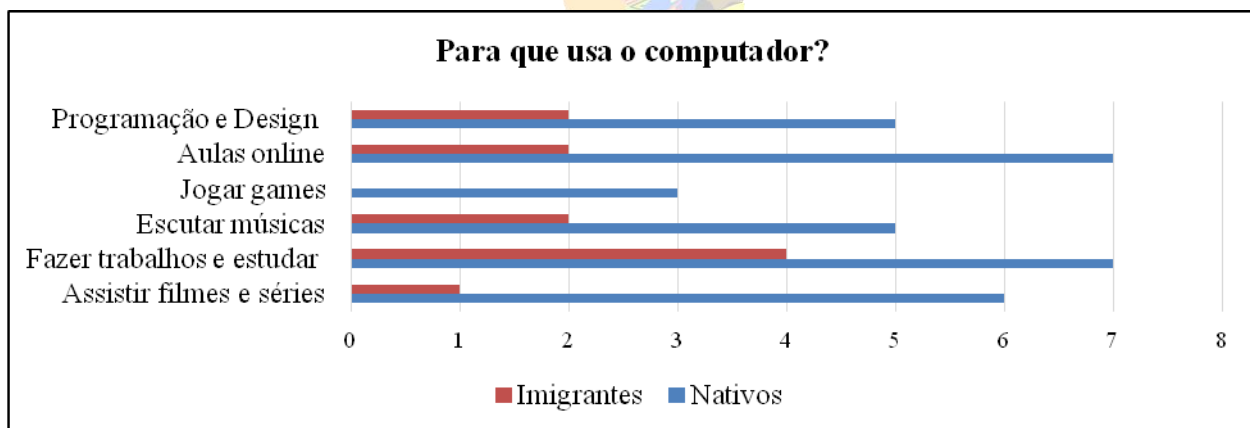
Gráfico 3: Sobre ter computador



Fonte: Dados da pesquisa

É notório que os nativos representam maior número de estudantes com computadores em relação aos imigrantes. Contudo, não basta apenas possuir este recurso, mas interessa a maneira como é usado em prol de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, é importante analisarmos os dados do gráfico abaixo:

Gráfico 4: Motivos do uso de computador



Fonte: Dados da pesquisa

Das atividades relacionadas com as aulas, os nativos mostram-se avançados no uso de computador para aulas online e ou para fazer trabalhos acadêmicos e usar na sala de aulas como meio de aprendizagem, o que para os imigrantes é diferente. Veja-se que os nativos também se preocupam em ver séries e filmes que é um dos meios de adquirir muitos conhecimentos sobre o mundo atual. Outro aspecto que nos chama atenção sobre

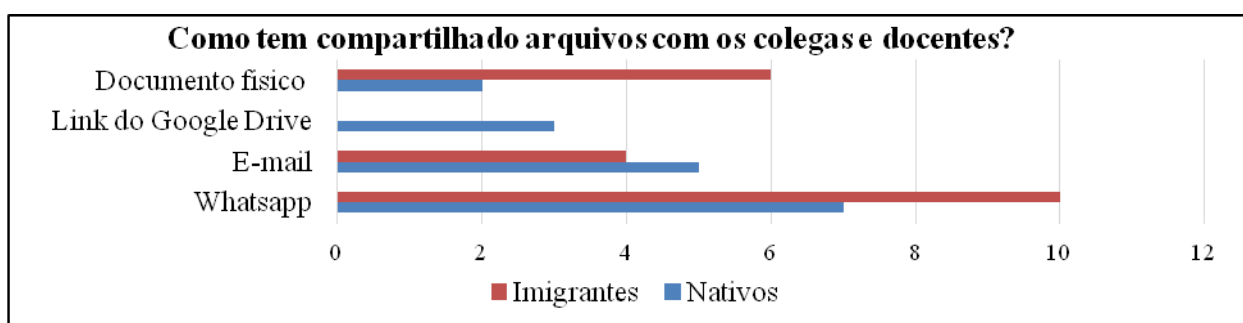
os nativos que marca diferença com os imigrantes é o uso de computadores para jogar games.

Estes, podem muito bem serem usados no processo de ensino e aprendizagem, existem games que colocam o estudante a testar o seu conhecimento sobre o mundo, tanto que as várias repetições fazem com que os nativos fiquem mais atualizados em relação aos imigrantes e, facilmente, conseguem ler e compreender a linguagem dos computadores. Neste contexto, Batista e Freitas (2010, p.84) sustentam que:

os computadores portáteis, conjugados com o acesso à Internet, podem preencher lacunas no que diz respeito a meios de representação (e.g. calculadoras, processadores de texto), ferramentas para actividades criativas (e.g. equipamentos de laboratório, ferramentas de autor), bem como permitir o acesso e manipulação virtual de fenómenos (HILL et al., 2000). Estas ferramentas podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem poderosos (SMEETS, 2005), propiciando a resolução em conjunto, de problemas, construção de conhecimento e partilha de ideias (NEVGI; VIRTANEN; NIEMI, 2006).

Contudo, existe algo muito importante que tem acontecido nas salas de aulas, “os alunos com computadores portáteis frequentemente trocam competências e/ou dicas tecnológicas com outros alunos e servem de tutores entre os seus pares para tópicos relacionados, ou não, com a tecnologia.” (MOUZA, 2006 *apud* BATISTA; FREITAS, 2010, p.85). A seguir, procuramos conhecer plataformas usadas pelos participantes para partilhar arquivos diversos (documentos, fotos, etc.). Veja-se os resultados no gráfico:

Gráfico 5: Formas usadas para partilhar arquivos



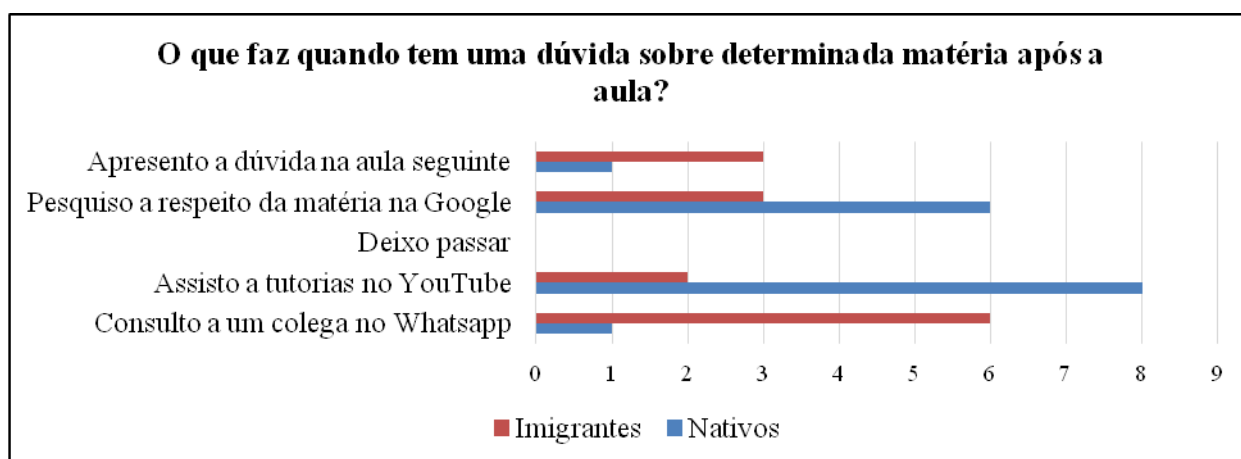
Fonte: Dados da pesquisa

Os imigrantes, de acordo com os dados observados, limitam-se em usar o *WhatsApp* para envio de qualquer arquivo, sendo que poucos ficam com o E-mail como a segunda opção. Perceba-se que a primeira plataforma, por sinal mais usada pelos imigrantes, não oferece maior segurança na conservação dos documentos, salvo seja

associada a uma conta do Drive, o que está distante das competências dos imigrantes. Já para os nativos, o domínio de outras plataformas oferece uma gama de opções seguras não só para o envio, mas guardar os ficheiros com segurança, a título de exemplo a conservação no E-mail e no Google Drive ou outras plataformas que não podemos aprofundar.

Nesta ótica, Carvalho e Ivanoff (2010, p.10) sustentam que “o avanço da comunicação e interação entre professores e alunos deve permitir observar um avanço proporcional no número de e-mails eletrônicos trocados e também um avanço em ações e interações envolvendo o ensinar e aprender com o recurso de mensagens eletrônicas”. Assim, “tanto a prática de trocar e-mails quanto o fenômeno do e-learning são fatos que se tornaram correntes a partir da tecnologia” (p.27). Sobre os procedimentos tomados pelos participantes em caso de existência de dúvidas após as aulas, os resultados no gráfico revelam que:

Gráfico 6 : Procedimentos tomados pelos estudantes em casos de dúvidas após as aulas



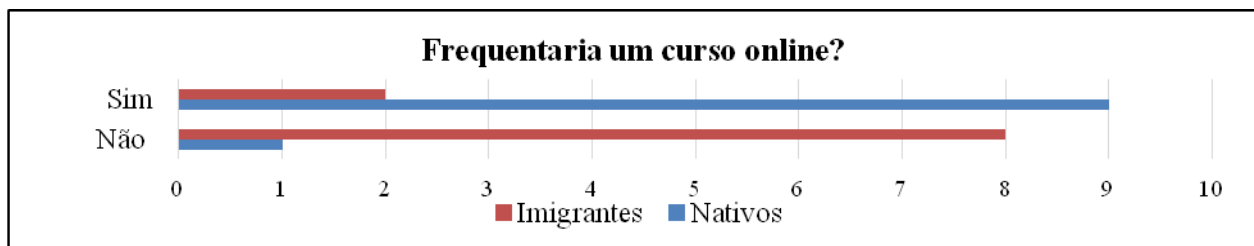
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que os imigrantes se limitam no uso das tecnologias para autodescoberta. Analisando os dados dos nativos, percebe-se que utilizam os recursos de buscas para sanar as suas dúvidas. Existem muitos tutoriais nas plataformas que podem consubstanciar o que os docentes transmitem na sala de aulas. Neste contexto, Carvalho e Ivanoff (2010, p.32) argumentam que “além do recurso tradicional de busca Google www.google.com.br, existe o Google Acadêmico, que indexa artigos e bases científicas. Para fins acadêmicos e educacionais, esse mecanismo de pesquisa pode ser bastante interessante” [...] Portanto, “realizar buscas na Internet e encontrar bons resultados é uma tarefa que exige muita atenção”. Os autores ainda chamam atenção que, ao trabalharmos

com bases de dados e informações, frequentemente nos deparamos com questões que envolvem problemas linguísticos. Os dicionários permitem entender o significado das palavras e locuções sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical e etimologia.

Em seguida, os participantes foram questionados se frequentaram um ensino online, atendendo que este tipo de modalidade está diretamente ligado ao uso das TIC. Os resultados são observados no gráfico a seguir:

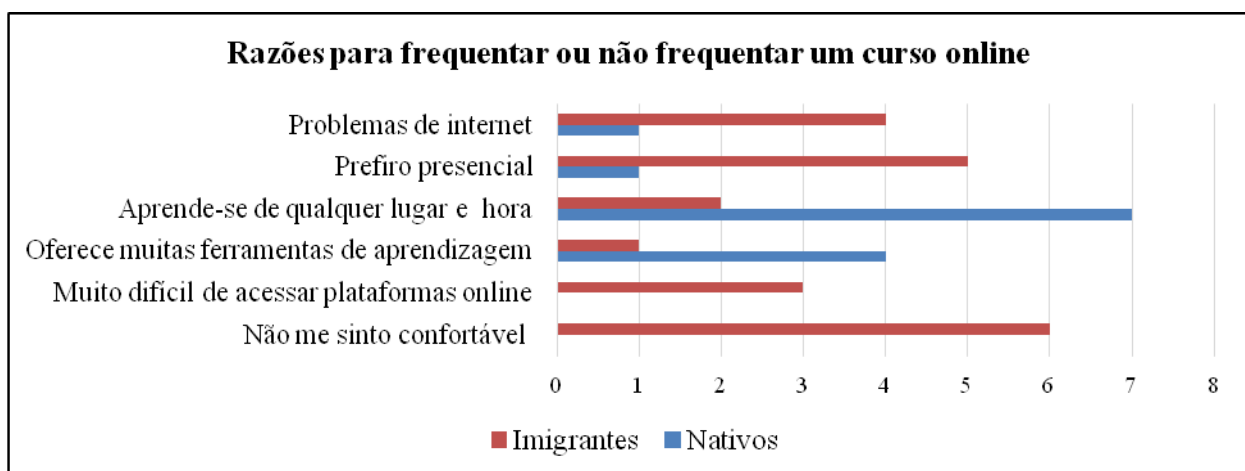
Gráfico 7: Sobre frequentar o ensino online



Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se, claramente, que os nativos apostariam, sem hesitar, no ensino online, dado ao seu contato contante com os recursos tecnológicos e a internet. Diferentemente dos imigrantes. Veja-se, no gráfico que segue as razões que justificam essas escolhas.

Gráfico 8: Razões para frequentar ou não frequentar um curso online



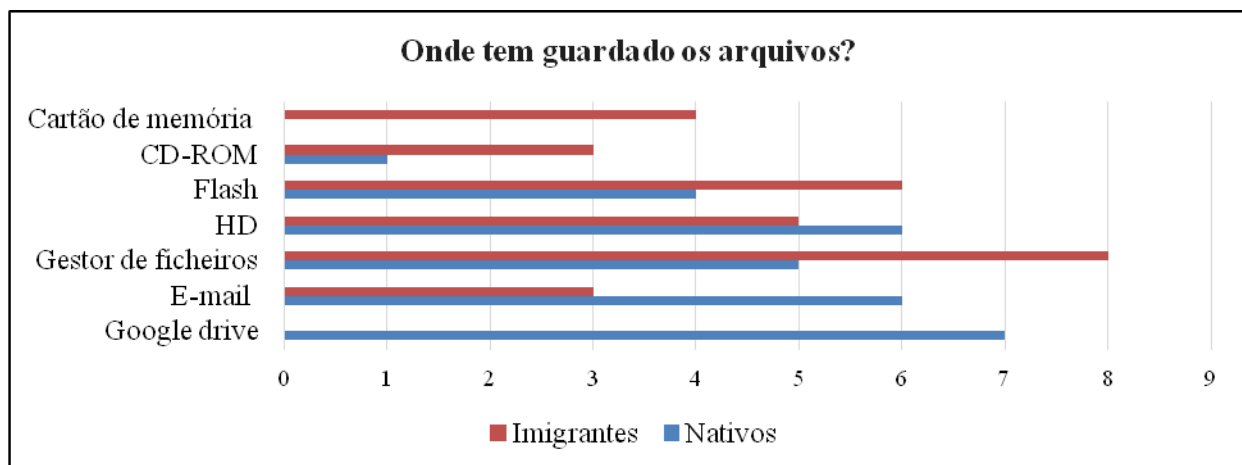
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados observados no gráfico anterior, os imigrantes deixaram claro que problemas de internet, a preferência pelo ensino presencial, a falta de conforto e

dificuldades em acessar as plataformas digitais constituem principais motivos para não escolherem o ensino online. Por outro lado, os nativos consideram que nesta modalidade há facilidade em termos de recursos e plataformas que possibilitam a aprendizagem onde quer que estejam e a qualquer momento, tornando o ensino um processo flexível.

No entender de Carvalho e Ivanoff (2010), os cursos podem ser conduzidos com o apoio de grupos virtuais, de iniciativa dentro e fora de sistemas de gestão da aprendizagem. Neste caso, existem casos em que vários grupos são criados e mantidos para finalidades distintas. Redes sociais físicas ou virtuais também podem ser integradas quando se deseja ampliar o alcance de iniciativas. Por fim, buscamos compreender como os participantes têm guardado os seus arquivos. Os resultados desta questão encontram-se no gráfico abaixo:

Gráfico 9: Lugar usado para guardar arquivos



Fonte: Dados da pesquisa

No mundo actual, muitas plataformas digitais foram criadas para abrigar arquivos de diversas naturezas. Perceba-se que os nativos usam mais Google Drive e E-mail, apesar de, em algum momento, usarem Gestor de Ficheiros, HD e Flash. Porém, são dispositivos que facilmente podem danificar-se culminando em perda de informações. Neste sentido, os imigrantes apostam mais para esse material que se pode danificar facilmente.

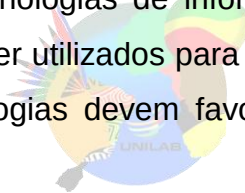
Considerações finais

A nossa pesquisa cingiu-se em fazer uma abordagem acerca dos nativos e imigrantes digitais, um olhar voltado às Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da abordagem, podemos compreender que

aprender e ensinar com as TIC é um desafio que segundo Lagarto (2010), há uma resistência muito grande em aceitar estes recursos, por parte de estudantes, principalmente os imigrantes, não só, como também por parte de alguns professores.

À luz da análise do questionário, ficou claro que os nativos digitais estão inteiramente ligados à linguagem do computador, posto que estão sempre a investigar pela internet. Por outro lado, os imigrantes ainda mostram uma resistência em adaptar-se ao mundo tecnológico, ficando apegados aos meios tradicionais de aprendizagem. No entanto, se é difícil explorar as TIC, nos países desenvolvidos, é mais difícil para nos ajustar a nível de Moçambique, tendo em conta o nível de pobreza acerbado ao fato de que o índice de pobreza é bastante acentuado em África, em caso especial em Moçambique. Associamos ao fato da rede de extensão da internet não ser das melhores ao nosso nível.

Ademais, podemos aferir que embora haja dificuldades em acedermos de forma eficaz o uso das TIC, notamos que os jovens que nasceram na época do computador, usam bastante as tecnologias de Investigação e Comunicação embora com recursos exíguos. Assim, os recursos e tecnologias de informação e comunicação, como citam Carvalho e Ivanoff (2010), devem ser utilizados para promover a produtividade na sala de aula e fora dela, e que as tecnologias devem favorecer positivamente o processo de ensinar e aprender.



Referências

- BÁRCIA, Luís; TEODORO, Vítor. **A utilização da plataforma Joomla! Na Escola**. In: LAGARTO, José; ANDRADE, António. (Org.). **A escola XXI, aprender com TIC**. Sínteses de Dissertações do Mestrado de Informática Educacional. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010, p. 131-162.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4.ed. Trad. L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Aidil Jesus. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- BATISTA, Fernando; FREITAS, João Correia de. Aprendendo com os portáteis - o computador na sala de aulas. In: LAGARTO, José; ANDRADE, António.(Org.). **A escola XXI, aprender com TIC**. Sínteses de Dissertações do Mestrado de Informática Educacional. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010, p. 81-104.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de; IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que Educam**: Ensinar e Aprender com as Tecnologias de Informação e Comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DUGGLEBY, Julia. **Como ser um tutor online**. Coleção do Formador Prático. Lisboa, 2002.

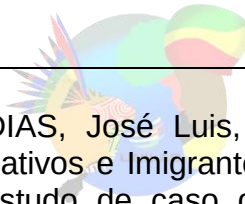
LAGARTO, José; ANDRADE, António. **A Escola XXI, Aprender com TIC**. Sínteses de Dissertações do Mestrado de Informática Educacional. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022



Para citar este texto (ABNT): DIAS, José Luis, NAHIA, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; GELO, Amosse Jorge. Nativos e Imigrantes Digitais, um olhar às Tecnologias de Informação e Comunicação: estudo de caso do Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.367-382, 2022.

Para citar este texto (APA): Dias, José Luis; Nahia, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; Gelo, Amosse Jorge (2022). Nativos e Imigrantes Digitais, um olhar às Tecnologias de Informação e Comunicação: estudo de caso do Instituto Superior Politécnico de Manica, em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 367-382.

As implicações da desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso escola primária, distrito de Gurué

Inácia Helena Langacitela Mungomane *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6667-4150>

Adérito Gomes Barbosa **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0714-5486>

Resumo: A problemática da desistência da rapariga na rede escolar relacionada com a prática dos ritos de iniciação constitui um grande desafio e, por conseguinte, suscita novas perspectivas na gestão do processo educativo por parte do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, no geral, e particularmente nos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia, espalhados um pouco por todos os distritos de Moçambique. Contudo, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas. Neste contexto, o presente artigo, intitulado: "As implicações da desistência escolar da rapariga, a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso Escola Primária de Gurué", visa responder à seguinte questão: Quais são as implicações da desistência da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação da Escola Primária Y? o artigo tem como objetivo principal mencionar as implicações dos ritos de iniciação associadas à desistência da rapariga da Escola Primária Y. Para operacionalização do objetivo em referência, a investigação foi desenvolvida recorrendo a uma metodologia do tipo qualitativo, de carácter descritivo, orientando-se no paradigma interpretativo, baseado na modalidade de estudo de caso. Não obstante, usamos a seguinte técnica de recolha de dados: entrevista semiestruturada. Concluimos que, em relação às implicações dos ritos de iniciação associadas à desistência da rapariga na Escola Primária Y, registrou-se o casamento prematuro, gravidez indesejada resultando em complicações no parto devido à precocidade de idade e culminando com lacerações do canal vaginal, fístula, cesariana e, em casos grave, morte materna. Fato que constitui uma perda irreparável para a família, sociedade e a escola visto que agrava a desistência das raparigas nas escolas.

Palavras-chave: Implicações; Desistência; Ritos de iniciação.

The implications of a girl dropping out of school based on the educational values of initiation rites: Y elementary school case, Gurué district

Abstract: The problem of girls dropping out of the school network related to the practice of initiation rites constitutes a big challenge and consequently raises new perspectives in the management of the educational process by the Ministry of Education and Human Development in general and particularly in the District Services of Education, Youth and Technology, located somewhat in all districts of Mozambique. However, the rites are rules of conduct that prescribe how man should behave with sacred things. In this context, the present article, entitled: "The implications of the girl's school dropout from the educational values of the initiation rites: case of the Gurué Primary School", aims to answer the following question: What are the implications of the girl's school dropout from the educational values of the initiation rites of the Primary School Y? To

* Doutoranda em Inovação Educativa, pela Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação, E-mail: inacialangastela@gmail.com

** Doutor em Teologia Pastoral na Universidade Pontifícia de Salamanca, sobre a nova evangelização e os jovens, assim como Doutor em Ciências da Educação no Instituto da Educação da Universidade Católica de Lisboa. Email: aaderitus@ucm.ac.mz

operationalize the objective in reference, the research was developed using a qualitative type methodology, of a descriptive nature, guided by the interpretative paradigm, based on the case study modality. Nevertheless, we used the following data collection technique: semi-structured interview. We conclude that, regarding the implications of the initiation rites associated with the girl dropping out of Primary School Y, there was premature marriage, unwanted pregnancy resulting in childbirth complications due to early age and culminating with lacerations of the vaginal canal, fistula, caesarean section and, in serious cases, maternal death. A fact that constitutes an irreparable loss to the family, society and the school since it aggravates the dropout of girls from schools.

Keywords: Implications; Dropout; Initiation rites

Makachamiho anam'mphachuwela nahano ahiya ohussera n'nthowa na ikano onahusseraiye alakiwaka: Eneneryo ya vascola Primária Y yawana Gurue

N'lakihero: (Elomwe) Mwaha wa assinahano anahiya ohussera n'nthowa na olakiwa echu enakachamiha vatokovene, onaphwanela n'nto wupuweleliwa phama nassitokwene a nikhuru n'ntokwene namahussero, shasha makhuru ohussera a ipoma imohamoha sa elapo ya Moçambique. N'nto olakiwa, ikano somakholoni inamuhussiha muchu makhalelo awechela mokhalani mwawe. N'nthowa nayeyo muhussero ola nichan'nahu "Makachamiho anam'mphachuwela nahano onahiya ohussera n'nthowa na ikano onahusseraiye alakiwaka: Eneneryo ya vascola primária Y yawana Gurué", okhwelaka wakhula yokoha ela: Tiheni enam'mphachuwela nahano onahiya ohussera n'nthowa na ikano onahusseraiye alakiwaka vascola primaria Y? Muhussero ola onakhwela woneiha makachamiho olakiwa olikanhihiwaka ni mwaha wassinahano ohiya ohussera vascola Primária Y. Wi ophulihiwe muhussero ola, weriwe mukohakoho, otaphuleliwa yele yoniwe echarihiwaka mahussero matokwene. N'nikanyihaka mwaha wolakiwa ni ohiya ohussera wa assinahano vascola Primária Y, niphwan'nyevo wi, akhala assinahano atheliwe eyen'nve, erupala ehichun'ne, emalela nimakachamiho woyarani, ananyoko aya yahuwa, nari echuphuwa ekumanela nin'nthumu, ethaliwa irukulu eyaraka, m'mpaka okhwa. Echu enayelesiha amossi, n'nloko niscola wacheraka mwaha wassinahano anachawa muscola.

Massu ohulela: Makachamiho anam'mphachuwela; Anachawa muscola; Olakiwa

Introdução

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do programa do doutoramento em inovação educativa na Universidade Católica de Moçambique, com o tema: "As implicações de desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso na Escola Primária Y no distrito de Gurúé". Os ritos de iniciação são uma prática que vem sendo levada a cabo pelas diversas comunidades moçambicanas um pouco por todo o país, mas com maior incidência na zona norte e centro, onde são envolvidas crianças e adolescentes em diversas práticas tradicionais com cariz educativo.

Bourdieu (2002) defende que o objetivo primordial da prática dos ritos de iniciação aponta assegurar a vida de um adulto (chefe de família) e manutenção das desigualdades de gênero em torno dos papéis sociais atribuídos, exercício da sexualidade e dos direitos. Desigualdades, essas oriundas de representações sociais e culturais construídas a partir

das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas através dos ritos. O que expressa naturalmente que os ritos de iniciação visam uma interiorização de atuações sociais e culturais, construídas a partir das distinções anatômicas, tendo ainda em consideração que a atribuição de papéis em função do gênero é regra geral, produtora de desigualdade e discriminação. O objetivo principal do presente artigo é de mencionar as implicações dos ritos de iniciação associadas a desistência da rapariga da Escola Primária Y.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir de angústias pessoais quando inseridos no ambiente escolar em Moçambique como docente e tivemos a oportunidade de percebermos que estamos no período de contacto com o problema de desistência da rapariga em idade escolar nas instituições de ensino, após a sua passagem dos ritos de iniciação. Segundo Chiziane (2012), os ritos de iniciação são uma instituição mais importante que todas outras instituições formais e informais juntas, cujos segredos não se divulgam nunca, segredos de amor e de vida e devem ser preservados.

Pelo fato dos Ritos de Iniciação serem uma prática cultural que divide opiniões no distrito de Gurué e, particularmente, da localidade de Magige, percebemos até certo ponto, algum seguimento do tecido social que apela abolição da prática, alegando a sua nocividade no processo de Ensino-Aprendizagem e a outra contraparte, defendendo a manutenção da prática, tendo em conta o seu lado positivo. O artigo está estruturado da seguinte maneira: A parte introdutória, os procedimentos metodológicos, fundamentação teórica, análise e discussão dos resultados, as conclusões e por fim as referências bibliográficas.

1 Aspectos teóricos sobre os ritos de iniciação

Segundo Binze (2022), os Ritos de Iniciação são práticas predominantes no Norte e no Centro do país, com maior prevalência no Norte, isto é, Nampula, Cabo Delgado e Niassa, e podem ser vistos como parte dos direitos culturais. É a partir desta prática que são organizadas a forma de ser e estar dentro da comunidade. Por meio dela, define-se os lugares e as funções sociais de cada um dentro da sociedade. Dessa forma, as pessoas reconhecem-se a partir dos ritos. Passar pelos Ritos de Iniciação pode ser visto, também, como uma forma de emancipação, pois, após os ritos, a menina e o rapaz iniciados passam a gozar de *status* de adultos e são mergulhados neste universo.

As implicações dos ritos de iniciação associadas à desistência da rapariga na escola constituem uma matéria de difícil discussão. Neste contexto, Binze (2022) refere que o processo de ritos de iniciação tem como pressupostos os chamados casamentos

premature e gravidezes precoces, visto que esse procedimento contribui significativamente para a desistência da rapariga na escola minando assim a emancipação feminina no contexto atual.

Matsinhe et al. (2010) chamam atenção de algumas questões não menos importantes, ao realçar que a desistência escolar da rapariga hipoteca em grande medida o futuro da mesma na medida em que fica exposta a vida sexual extremamente intensiva, correndo o risco de contrair doenças sexualmente transmissíveis, em alguns casos registram-se a violência baseada no gênero, sexual, doméstica e psicológica; privação dos direitos fundamentais; aumenta deste modo os danos emocionais, físicos e mentais, reduzindo igualmente as oportunidades de empoderamento das raparigas.

Sem contar que influencia de forma direta e negativa na produtividade a nível da comunidade através da perpetuação da pobreza extrema. São por estas e outras razões que a problemática da disseminação das práticas menos responsáveis ou menos conseguidas dos ritos podem colocar em causa a prosperidade da rapariga. O Fórum Mulher / SADC WIDSSA (2006) adverte que nas últimas duas décadas as práticas como as dos ritos de iniciação “perderam muito da sua natureza espiritual e educacional” como o resultado, por exemplo, por conferirem adulez aos iniciados. Estes passaram a não respeitar da mesma forma os mais velhos, o papel dos pais e dos tios.

Consequentemente, desde os tempos passados até ao presente momento, o rapaz dispõe de mais tempo para as brincadeiras do que a rapariga e nos seus jogos há evidências de incentivo de demonstrações de forças, criatividade, coragem e autonomia. Vai à caça, à pesca e ajuda a família, principalmente no pastoreio do gado caprino e bovino. Já a menina ajuda nas tarefas domésticas tipicamente femininas: vai à busca de água e lenha, vai à machamba e cuida dos bebés desde muito pequena. Segundo Osório e Silva (2008), o impacto negativo dos ritos de iniciação deu azo a que o Estado moçambicano procurasse soluções tais como, por um lado, harmonizar os calendários escolares com as cerimônias de iniciação, e, por outro, retirar a aprendizagem sexual dos ritos, pela sua carga negativa.

Mas, de acordo como o mesmo autor, todo o resto se mantém, por exemplo, o ensino da submissão aos adultos, o não questionamento às imposições dos mais velhos ou com estatuto superior, que é bom estudar, mas o melhor é ter marido, casa e filhos. Na concepção do autor em epígrafe, o fato do sistema educativo harmonizar o calendário escolar às cerimônias de iniciação leva a duas interpretações:

- A valorização cultural que o Estado confere, isto é, em que o Estado pode estar a mostrar que aceita os conteúdos valores transmitidos nos ritos de iniciação. Na verdade, a maioria das pessoas, seja através dos ritos de iniciação ou não, aprende a submeter-se aos mais velhos não questionando as imposições dos mesmos; a mulher é aconselhada a submeter-se ao marido. Consequentemente, as pessoas interiorizam estes ensinamentos, podendo achar correto dar continuidade aos mesmos;
- O Estado pode estar acautelar-se de uma possível resistência que encontraria se quisesse que fossem os ritos a harmonizarem-se ao calendário escolar.

O papel reprodutivo e produtivo da mulher e a submissão ao marido é o que os ritos de iniciação realçam, embora tendem a modernizar-se, uma vez que deixaram de ser cerimônias mais complexas e dolorosas passando a ser mais simples. Isto significa haver um processo gradativo de revisão do currículo dos ritos. Com base no quadro teórico acima descrita os valores transmitidos nos ritos de iniciação, direto ou indiretamente podem influenciar na desistência precoce da rapariga na escola, na medida em que a passagem pelos ritos de iniciação confere-lhe um novo estatuto social e espera-se que a criança, que se tornou adulta através dos ritos ou seja um membro ativo e contribuinte da sua comunidade, limitando assim a sua disponibilidade para frequentar e manter-se na escola (Osório & Silva, 2008).

Por seu turno, Pereira (1998) define ritos de iniciação como um conjunto de cerimônias pelo qual se inicia alguém segundo os mistérios de uma determinada zona e têm um papel importante na instrução e educação do indivíduo. Os ritos de iniciação retratam de aspectos da vida social nomeadamente: como ser e estar, os valores culturais duma da sociedade, costumes e tradições de um extrato social. Neste contexto, o conceito apresentado por Pereira, leva-nos a refletir a uma questão preponderante, a de que a iniciação constitui uma verdadeira educação, e isto é inegável, pois que evidências disto são reveladas pelos ensinamentos aos quais o indivíduo é submetido nesses rituais, onde os mais velhos transmitem o conhecimento aos mais novos. Camargo, Camargo, Oliveira e Paulo (2020, p.79) dizem que:

sabe-se que a gravidez na adolescência é um problema de saúde pública, que vem despertando interesse das autoridades, mídia e das políticas públicas, pois, enfatiza o problema social do fenómeno, com consequências biológicas, psicológicas e sociais. A gravidez indesejada na adolescência pode trazer impactos para a saúde, educação e pode se tornar um obstáculo ao desenvolvimento de seu pleno potencial. O grande desafio é criar redes de apoio com que venham diminuir os índices,

orientar e educar os jovens quanto à prevenção e os problemas decorrentes da gravidez na adolescência.

Cisne (2015) acrescenta que o lugar da mulher em Moçambique começa a se definir desde cedo, pela responsabilidade de cuidar do homem e pela definição do que é o trabalho da mulher e o que é do homem. Neste sentido, para a mulher se reserva os trabalhos mais leves e para os homens os mais pesados, colocando a mulher numa situação inferior ao homem: “Esta divisão segmenta os trabalhos de homens e mulheres e hierarquiza tais trabalhos de forma a subalternizar os considerados naturalmente femininos em relação aos considerados naturalmente masculinos” (Cisne, 2015, p.117).

Assim, nas regiões do Norte de Moçambique, onde os ritos de iniciação são mais presentes, os índices de acesso, evasão e conclusão são, flagrantemente, mais graves do que no restante do país. Se os Ritos ensinam práticas e performances sexuais, eles também limitam a longevidade da vida escolar de gerações de mulheres moçambicanas. De um lado, essas mulheres manifestam o orgulho pela sua tradição, mas, de outro, decorrente dessa mesma prática, os índices apontam o aumento do analfabetismo e/ou baixa escolarização (Binze, 2022).

2.Caminhos metodológicos e análises

Segundo Gil (2007), a metodologia de investigação pode ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial das estratégias a usar para se chegar a um determinado objetivo. No contexto desta investigação, utilizou-se a abordagem qualitativa com enfoque interpretativo como a estratégia ideal para alcançar o objetivo. Esta metodologia permitiu descrever situações, dividir os dados recolhidos e interpretar esses mesmos dados com base em fundamentos teóricos e sob a perspectiva dos quadros de referência do investigador. Na metodologia qualitativa, de acordo com Afonso (2005) orientando-se no paradigma interpretativo e de carácter descritivo, pelo fato de se ter como objetivo primordial interpretar uma realidade em particular, específica e única e não generalizar os resultados para outras situações.

A escolha da abordagem qualitativa nesta investigação deveu-se não só pela natureza do problema e dos dados, mas fundamentalmente na ênfase predominante com a preocupação de compreender com profundidade as relações entre os fenômenos, através da exploração e descrição detalhada das experiências e comportamento de um grupo social, neste caso concreto a comunidade da localidade de Magige distrito de

Gúrué e suas práticas associadas aos ritos de iniciação e como interferem no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é uma investigação na qual a preocupação não está com as representações numéricas, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo ou de uma organização. Ou seja, a investigação qualitativa valorizou as interpretações que os sujeitos de pesquisa, concretamente os professores, oficiantes e alunos levantaram a respeito das diversas situações e ao significado que atribuem a estas mesmas situações vivenciadas no contexto dos ritos de iniciação. A investigação qualitativa preocupou-se em captar as perspectivas de vários atores sociais para determinar o significado das coisas através da interpretação.

Portanto, a pesquisa do tipo interpretativo neste estudo assumiu que a realidade social foi intelectualmente construída e deve ser entendida através da interpretação das atividades que são objeto da investigação, em que assumiu abordagem descritiva, mas sempre alinhada na estruturação conceptual e teorização, objetivando fundamentar os dados que foram recolhidos.

Esta investigação tem características que se ajustam, de acordo com Yin (2010) na modalidade de estudo de caso. Nela procurou-se considerar vários fatores inseridos nas práticas de ritos de iniciação, determinantes na desistência escolar da rapariga, com ênfase nos valores educativos rituais, associados, as práticas consuetudinárias num determinado contexto social. Esta modalidade quando aplicada em contextos enriquecidos pelas práticas culturais voltadas para o impulsionamento do sistema educativo formal, permitiu deste modo, uma abordagem holística do fenómeno contemporâneo, ao considerar as condições no seu contexto de inserção real e ao contemplar múltiplas fontes de evidências, criando deste modo condições para uma análise sistemática do objeto investigado, concretamente, implicações da desistência escolar da rapariga de localidade de Magige, resultante dos valores educativos dos ritos de iniciação.

Portanto, para Yin (2010) o estudo de caso é adequado em investigações sobre questões culturais, porque permite compreender as práticas de carácter valorativo e nocivas aos preceitos educacionais, as suas formas de implantação e minimização e os resultados obtidos, além de investigar o como e o porquê das questões. Consubstanciando a ideia acima em alusão, Amado (2017) diz que estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo. Ou seja, foi

singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisórios políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência.

De realçar que os participantes deste estudo apresentaram um denominador comum, são todos residentes na localidade de Magige, Distrito de Gúrué, local onde está implantada a Escola Primária Y. Também tomou-se decisões na escolha dos sujeitos desta investigação tendo em conta a variedade de perspectiva da qualidade de dados a serem fornecidos pelos mesmos. Os sujeitos selecionados, pelo seu perfil, deram alguma garantia sobre a qualidade das informações e respostas, importantes e relevantes para a investigação, sobretudo os oficiantes como mestres dos ritos de iniciação, possuíam importantes informações pelo fato de serem indivíduos mais bem experientes em torno das práticas rituais de acordo com a Quadro 1:

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Ordem	Participantes	Número
01	Director	1
02	Professores	3
03	Oficiantes	3
04	Alunas desistentes	3
Total		10

Fonte: Dados da pesquisa

A técnica de entrevista semiestruturada foi usada para recolher os dados de todas 10 participantes, nomeadamente: diretor da escola, professores, oficiantes e alunas desistentes. Importa elucidar que foram decisivos na participação na medida em que emprestaram o saber a respeito dos ritos de iniciação e deste modo contribuindo para melhor compreensão do problema em estudo. É neste âmbito que Amado (2017, p.209) diz que a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2019, p.338) ressaltam que “a entrevista é definida como técnica utilizada pelo pesquisador em que ele se põe frente a frente com o investigado e

lhe faz perguntas, objetivando recolher os dados de que precisa para a realização da sua pesquisa”.

3. Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos através de análise de conteúdo das literaturas consultadas e de entrevistas feitas ao diretor, professores, oficianes e alunas desistentes. Durante o processo de apresentação dos resultados obtidos, resultantes das respostas dos nossos entrevistados, fez-se as seguintes codificações (Diretor da Escola “DR”; Professor, “P”, Oficiante “O” Alunas Desistentes “AD”). As designações são resumidas no quadro 1 para melhor compreensão:

Quadro 2: Resumo das designações

Nº	Participantes	Codificação	Significação
01	Professores	P1, P2, P3	Professor 1, professor 2 e professor 3
02	Director	Dr	Director da Escola
03	Oficiantes	O1, O2, O3	Oficiante 1, Oficiante 2, Oficiante 3
04	Alunas desistentes	AD 1, AD2, AD3	Aluna desistente 1, Aluna desistente 2 e 3

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados obtidos referentes às implicações dos ritos de iniciação resumem-se em desistência precoce da rapariga na escola, reduzindo-se deste modo o número de alunas na instituição, devido à gravidez precoce, associada às complicações no parto por causa da precocidade de idade e que muitas das vezes culmina com lacerações do canal vaginal, fístula, cesariana e consequentemente morte materno infantil. Para dar suporte as exposições acima evidenciadas, temos abaixo, os seguintes pronunciamentos dos entrevistados (P1, P3, DR, O1 e O2):

As meninas que desistem de estudar, porque passaram dos ritos de iniciação, devido gravidez, partos complicados, fistulas e até cesariana, é uma perda irreparável, primeiro para escola, porque passa a registar um número muito reduzido de raparigas a frequentar a escola. Segundo, porque são meninas que poderiam ser enfermeiras, médica, engenheiras, professoras, agrónomas (P1).

Lamentavelmente, muitas raparigas que se fazem a unidade sanitária local para consultas pré-natal, directo ou indirectamente consumiram informações nocivas dos ritos de iniciação que se resume em como manipular o órgão genital masculino, e práticas para satisfazer o parceiro sexualmente, o resultado disto, são grávidas precoces que acabam arruinando a vida estudantil das raparigas e no caso mais graves mortes (P3).

A maioria das raparigas que passam dos ritos querem praticar o que aprenderam e engravidam consciente que tem um rapaz da comunidade para se casar; isso tem consequências como cesariana e até morte (DR).

Algumas meninas ficam grávidas e no parto sofrem, tem rasgadura na vagina outras tem fístulas, mas não são muitas (O1)

Outras meninas quando não cumpre no parto são transferidas para hospital da vila e são operadas (O2).

A análise dos dados dos entrevistados (P1, P3, DR, O1 e O2), mostram evidentemente que os ritos de iniciação têm consequências incalculáveis na nossa percepção, porque a gravidez precoce pode evoluir para um parto complicado, visto que o corpo da rapariga ainda está em desenvolvimento, não existe condições para enfrentar a maternidade, fato que leva ao traumatismo do canal de parto, ou seja fístula, cesarianas e pode culminar com a mortalidade materna infantil, que se torna uma perda irreparável para a família. Esta situação contribui para aumento das desigualdades sociais entre homens e mulheres pela falta da sua integração condigna no seio da comunidade por falta de escolaridade, associado a este cenário a pobreza, a falta de capacidade mental ou física para tomar próprias decisões.

Os dados referentes ao casamento prematuro, gravidez precoce e consequentemente o abandono da escola da rapariga, na óptica dos entrevistados (DR, P2, O1, AD1, AD2 e AD3), mostram que uma das grandes implicações dos ritos de iniciação é a questão de gravidez precoce aliada ao casamento prematuro e consequentemente à desistência escolar. Para dar suporte o exposto acima, temos abaixo, os seguintes pronunciamentos:

Sabemos que as meninas, engravidam cedo devido aos ensinamentos adquiridos nos ritos de iniciação, em alguns casos com uma idade compreendida entre os 12 e 14 anos. Lamentavelmente, crianças ainda com uma idade muito menor, já são mãe de uma outra criança e a nossa escola sai a perder porque reduz-se o número das raparigas nas salas de aula o que é preocupante para nós como gestores (DR).

Tenho informações, segundo as quais perto da metade das raparigas da localidade de Magige que passaram dos ritos de iniciação engravidaram-se antes de completar 18 anos. Este dado contrasta com os esforços dos gestores e professores das escolas de Magige que procuram a todo o custo desencorajar esta tendência, que agrava a vulnerabilidade da rapariga e o elevado número da desistência das mesmas na escola (P2).

Algumas iniciadas desistem na escola porque engravidam e já não podem continuar a estudar, devem cuidar do marido (O1).

Eu abandonei a escola muito cedo, logo depois de ter passado pelos ritos de iniciação, e durante o namoro nunca utilizei qualquer método contraceptivo, pensado que tinha que me engravidar para assegurar o meu futuro marido como aprendi nos ritos. Com os nossos 14

anos já éramos responsáveis de famílias, onde somos obrigadas a cuidar dos nossos maridos e nossos filhos, o que é difícil (AD1).

Eu fui dito que, uma vez que passei dos ritos de iniciação, já estava preparada para casar, apesar de que, na altura tinha 13 anos, uma idade escolar. Os meus pais disseram que já estava crescida para casar e pediram aos pais do rapaz a autorização para se casar comigo. E tive que deixar de estudar por ter ficado grávida. Apesar de eu ter os meus 17 anos, só responsável de uma família, constituída por 2 crianças que são os meus filhos e meu marido, faço todos trabalhos domésticos para além de ir a machamba (AD2).

Nós largamos a escola, porque, engravidamos, algumas tiveram problemas no parto por que éramos crianças outras nasceram bem, porque disseram que estávamos preparadas para a vida, por essa razão, temos que cuidar dos nossos filhos e marido, por essa razão, não conseguimos dar continuidade com os nossos estudos devido ao cansaço (AD3).

Dizer que esta secção pretende esclarecer a questão de como é que a rapariga chega a pensar em casamentos prematuros, gravidez precoce e abandono da escola. A abordagem dos entrevistados (P2, O1, AD2) deixa transparecer que as iniciadas são aliciadas ao namoro no qual incentiva ao casamento prematuro de seguida, engravidam muito rapidamente e consequentemente abandonam a escola. Por sua vez, o entrevistado (DR) compactua com a mesma ideia dizendo que os ensinamentos dos ritos de iniciação tem impactos negativos na medida em que as raparigas são incentivadas a serem mães e de seguida forçadas a abandonar a escola. Este fato implica a redução de número de raparigas, tornando preocupante para os fazedores da educação. Por um lado, a entrevistada (AD1) reconhece que abandonou a escola, porque durante o namoro não utilizou métodos contraceptivos consciente que tinha que engravidar para assegurar o marido como uma das orientações adquiridas nos ritos de iniciação. No mesmo raciocínio, a entrevistada (AD3) acrescenta que contraiu matrimônio precocemente, porque foi informada que já estava preparada para a vida adulta e teve complicações durante o parto.

De fato, na nossa percepção, em função dos pronunciamentos acima, está mais do que claro que, em Magige, as raparigas desistem de ir à escola, logo depois de ter passado pelos ritos de iniciação, por outro lado, são consideradas adultas, pelo fato de terem passado pelos ritos de iniciação são obrigadas a valorizar o casamento e como consequência acabam por abandonar a escola para cuidar da família.

Outro aspecto não menos importante, ilustrado pelos pronunciamentos acima, está ligado aos ensinamentos de carácter sexuais nos ritos de iniciação com uma idade muito menor, altura em que elas têm a primeira menstruação. E isto de fato, abre o espaço para que se engravidem precocemente e ficando numa situação de crianças-mães. Pode-se perceber que as raparigas iniciadas assumem responsabilidade familiar em circunstâncias

difíceis, atendendo e considerando que são menores de idades, mas encarregues a grande responsabilidade de cuidar dos filhos e maridos, através de execução dos trabalhos domésticos e produção agrícola de pequenas proporções.

4.Discussão dos resultados

Nesta secção, é feita a discussão dos dados recolhidos, objetivando trazer uma reflexão profunda e extensiva dos resultados sob ponto de vista de fiabilidade e tendo em conta os conhecimentos e referências com que consultamos ao longo das leituras efetuadas, visando a fundamentação da discussão dos dados, associado a isto, aos dados obtidos através da análise feita anteriormente.

Face aos depoimentos dos entrevistados P1, P2, P3, DR, AD1, AD2, AD3, O1 e O2, as implicações constatadas associadas à desistência escolar da rapariga resultante das práticas dos ritos de iniciação, presumem-se: casamentos prematuros no qual incentiva a gravidez precoce conduzindo deste modo a desistência escolar da rapariga, e no momento de parto pode desenvolver complicações devido à precocidade de idade visto que o corpo da rapariga ainda está em desenvolvimento, não existe condições para enfrentar a maternidade, e que muitas das vezes culmina com lacerações ou traumatismo do canal vaginal, fistula, cesariana e nos casos mais graves morte materno infantil, que se torna uma perda irreparável para a família, comunidade e a escola, que passa a registrar aumento de raparigas desistentes.

Estes problemas estão também associados a falta da sua integração condigna no seio da comunidade aliada à escolaridade, a pobreza, a falta de capacidade mental ou física para tomar decisões sobre o certo e o errado, estas situações contribuem para o aumento das desigualdades de gênero na escola. Na verdade quando uma rapariga desiste da escola na óptica de Silva e Carvalho (2009) tem um grande impacto no capital humano moçambicano se tomar em consideração que mais de 50% da população moçambicana é constituída por mulheres. Nesta ordem de ideias, afeta negativamente os processos sociais, económicos e políticos em termos de projeção do desenvolvimento de Moçambique como país. Essa ideia apresentada acima pelos entrevistados P1, P2, P3, DR, AD1, AD2, AD3, O1 e O2, também vai de acordo com Camargo, Camargo, Oliveira e Paulo (2020, p.79), quando dizem que:

Sabe-se que a gravidez na adolescência é um problema de saúde pública, que vem despertando interesse das autoridades, mídia e das políticas públicas, pois, enfatiza o problema social do fenómeno, com consequências biológicas, psicológicas e sociais. A gravidez indesejada na adolescência pode trazer impactos para a saúde, educação e pode se

tornar um obstáculo ao desenvolvimento de seu pleno potencial. O grande desafio é criar redes de apoio com que venham diminuir os índices, orientar e educar os jovens quanto à prevenção e os problemas decorrentes da gravidez na adolescência.

Defende também Mota (2012 citado por Taborda et al., 2014) que a gravidez precoce tem grandes probabilidades de trazer problemas sérios de saúde para a rapariga porque pode “desenvolver síndromes hipertensivas, partos prematuros, anemia, pré-eclâmpsia, desproporção feto-pélvica, restrição do crescimento fetal” (p. 20), ressaltando também que podem ocorrer sérios problemas decorrentes do aborto, devido às condições precárias que eles são realizados. Acrescentam Baraldi, Daud, Almeida, Gomes e Nakano (2007) que a gravidez na adolescência é frequente em todos os níveis sociais, mas a maior incidência ocorre nas populações de baixa renda, em que a gravidez na adolescência torna-se a porta de entrada para o ciclo da pobreza.

É a partir desta prática que são organizadas a forma de ser e estar dentro da comunidade. Por meio dela, define-se os lugares e as funções sociais de cada um dentro da sociedade, dessa forma, as pessoas se reconhecem a partir dos ritos. Passar pelos Ritos de Iniciação pode ser visto, também, como uma forma de emancipação, pois, após os ritos, a menina e o rapaz iniciados passam a gozar de status de adultos e são mergulhados neste universo.

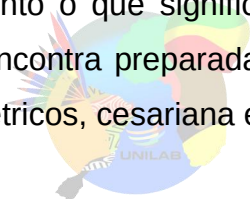
Acrescenta Chiziane (2012) que os ritos de iniciação são uma instituição mais importante que todas as outras instituições formais e informais juntas, cujos segredos não se divulgam nunca, segredos de amor e de vida e devem ser preservados. De fato, em função daquilo que foi constatado durante a realização do trabalho de campo percebemos que as meninas são sujeitas aos ensinamentos de caráter sexuais nos ritos de iniciação com uma idade dos 9, 10, 11 anos em diante, altura em que elas têm a primeira menstruação. E isto de fato abre o espaço para que elas juntem-se ao rapaz, case-se, engravide-se precocemente e ficando numa situação de crianças-mães.

Conclusões

Ao longo do presente texto abordamos a respeito das implicações da desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação, partindo da realidade da Escola Primária Y da comunidade de Magige, distrito de Gurué. Em relação ao quarto e o último objetivo específico, no qual intenciona mencionar as implicações dos ritos de iniciação associadas à desistência da rapariga na escola em estudo, concluímos que as implicações dos ritos de iniciação associadas à desistência da rapariga, está

relacionada aos casamentos prematuros, gravidez precoce e o abandono escolar que posteriormente pode ter complicações no parto devido à precocidade de idade. Muitas das vezes culmina com lacerações do canal do parto, cesariana e em alguns casos, em morte materna.

As raparigas desistem de ir à escola, porque após terem passado dos ritos de iniciação e por consumirem informações nocivas na qual incentivou a prática sexual sem o mínimo de proteção, ou seja, sem ter que utilizar qualquer método contraceptivo, e por falta de informação sobre a prevenção da gravidez aliada à falta de maturidade e pelas orientações incumbidas pelas oficiantes ao enfatizá-las a se unir a um rapaz casar-se, porque está preparada para cuidar do marido e filhos. Isso culmina em gravidez que por sua vez causa abandono da escola para cuidar da família e atividades domésticas. Destacamos aqui, o fato de que os discursos das raparigas iniciadas deixaram bem evidente que as práticas rituais contribuem de uma forma significativa nos casamentos prematuros, da gravidez precoce e com a posterior desistência escolar. Neste contexto, as complicações decorrentes do parto devido à precocidade de idade, visto que o corpo da rapariga está em desenvolvimento o que significa que não existem condições para passagem do bebé e ela não se encontra preparada para enfrentar a maternidade, fato que influencia ao traumatismo obstétricos, cesariana e até morte materna.



Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baraldi, A. C. P.; Daud, Z. P.; Almeida, A. M.; Gomes, F. A.; Nakano, A. M. S. (2007). Gravidez na adolescência: estudo comparativo das usuárias das maternidades públicas e privadas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, vol.15, p.799-805.
- Binze, A. D. (2022). *Práticas culturais e escolarização de mulheres em Moçambique: um caminho para ressignificação dos ritos de Iniciação*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand.

- Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F., de Oliveira, J. A. ; de Paulo, B. R. (2020). O olhar de adolescentes grávidas no ritual de passagem menina-mãe. *Revista Thema*, vol.17, nº1, p. 74-94.
- Chiziane, P. (2012). *Niketché: Uma história da poligamia*. 7.ed. Lisboa: Editorial caminho.
- Cisne, M. (2015). *Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social*. 2.ed. São Paulo: Outras expressões.
- Fórum Mulher. SADC WDSSA, (2006). *Para além das desigualdades: a mulher em Moçambique*. Maputo: Autores.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M.; Marconi. M. A. (2019). *Metodologia Científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas.
- Matsinhe, C. et al. (2010) Pesquisa etnográfica: Práticas culturais e comunitárias de promoção de saúde sexual e reprodutiva, Nampula, Sofala, Inhambane. Maputo.
- Osório, C.; Silva, T. (2008). *Buscando sentidos: género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário em Moçambique*. Maputo: WLSA Moçambique.
- Pereira. E. (1998). *Mitos, feitiços e gente de Moçambique*. Lisboa: Caminhos.
- Silva, E. A.; Carvalho, M, J. (2009). *Educação e desigualdade de género: quando a tradição cultural é factor de exclusão*. Braga: Actas Editora.
- Taborda, J. A., Silva, F. C., Ulbricht, L. & Neves, E. B. (2014). Consequência da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. *Cadernos de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol.22, nº1, p.16-24.
- Yin, R. (2010). *Estado de caso: planeamento e métodos*. 4.ed. São Paulo: Bookman.

Recebido em: 08/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): MUNGOMANE, Inácia Helena Langacitela; BARBOSA, Adérito Gomes. As implicações da desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso escola primária Y, distrito de Gurué. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.383-397, 2022.

Para citar este texto (APA): Mungomane, Inácia Helena Langacitela; Barbosa, Adérito Gomes.(2022). As implicações da desistência escolar da rapariga a partir dos valores educativos dos ritos de iniciação: caso escola primária Y, distrito de Gurué. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 383-397.

Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros nas escolas: Caso no distrito de Mecubúri-Sede 2019-2021

Marchal Manufredo Chilimile *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-4272-1071>

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo fazer um exercício de Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros no distrito de Mecuburi-sede. O casamento prematuro é uma das piores formas de violência contra meninas moçambicanas. Com objetivo de Analisar as Estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros provou-se que as estratégias doravante usadas no combate aos casamentos prematuros ainda são fracas, o que implica ainda prevalece o fenômeno de aumento de casamentos prematuros, embora seu impacto nas crianças do ensino primário tem sido negativo, onde diversos hábitos e costumes podem proporcionar a perpetuação de várias formas de violência contra crianças e adolescentes. Estudo que foi realizado quanto ao tipo trata-se de um estudo qualitativo, para a sua elaboração foi usado o método de observação direta, seguido de uma entrevista e questionário com vista a apurar os resultados, por final foi usado o método de saturação, e a escola é o lugar por excelência para conter a propagação dos casamentos prematuros. A escola ora em estudo provocou nas nossas variáveis, que uma das formas de combater o fenômeno e como ainda envolver os líderes comunitários no plano de Direção de escola no combate os casamentos prematuros, isso fica como alternativa para o combate aos casamentos prematuros.

Palavras-chave: Avaliação da Eficácia; Estratégias; Combate; Casamentos Prematuros

**Otkoniha Ni Nrorromelo Sa Mihenkeco Sinvareliwa omalamalinha
Othelana Wa Anamwane anaxikolani.Mwanaha wa Ztistrito ya
Omecuburi-sede 2019-2121**

Nvukulo (Emakhuwa): Mutekola ola vá ohana onlipiheriwa wopaka muteko wophela othokiha ni n'rorromelo sa mithenkeso sinvariwa wira omananihiwe omaliha othela wa anamwane wa odistrito ya orapale-ovila. Masomelo apakinwe ni muthinto wotareya, othela wa anamwane eri epanthe yotepa ottakhala ni oyokumihai ihaki aximwase omoçambique ni muruku wophela owehaweha mithenkeso sovora omaliha othelana wa anamwane wopwanyaneya wira muthenkeso worela othara wo omalamaliha wa othelana wa anamwane nlelo tisohilipalipa enhinya wira nlelio enitipele ehasara yo waxerya othelana wa anamwane, onamwi otakala n'no wahaxaka anamwane ale ansoma ixikola sopaserya sinkhala sotepa evolola, ntoko ilimalelo saya ni nkethelo saya tisopiyerya onyanyerya makhalelo aya wa ipanthe sintxene sohononela ihaki sa anamwane ni amiravo ni eximola nri nipuro nothithimineya wira nilalerye omaliha othelana wa anamwane. Exikola mokithi ninsomahu yotanyerya mwamiaini mwamihini kwahu mithenkeso wi n'mosa wamukhalelo womalamaliha ehasara ela ori wahela muhina mamwene mithekoni ya tiresão ya exikola wira nimalamalihe ohithelana wa anamwane, ela enhala ontoko ephiro wira nimanamanihe othelana wa anamwent.

* Marchal Manufredo Chilimile, graduando em Ensino de filosofia na Universidade Rovuma, investigador Assistente em estudos sobre Educação na Associação de estudantes inovadores e pesquisadores de Moçambique, coordenador de estudos para Planificação de Acções das cartas com ciência em Moçambique para a promoção do ensino Superior em alunos desfavorecidos em países de língua portuguesa. E-mail: marchalchilimile@gmail.com

Plavra Chave: Namona a murrelo; Muthinto; Othela; Omalamalimha; Mityetye

Résumé: Le présent travail vise à réaliser un exercice d'évaluation de l'efficacité des stratégies utilisées pour lutter contre le mariage des enfants dans le district de Mecuburi -sede., le mariage des enfants est l'une des pires formes de violence contre les filles mozambicaines. Afin d'analyser les stratégies utilisées pour lutter contre les mariages d'enfants, il a été prouvé que les stratégies utilisées pour lutter contre les mariages d'enfants sont encore faibles, ce qui implique que le phénomène d'augmentation des mariages d'enfants prévaut toujours, même si son impact sur les enfants du primaire a été négative, où des habitudes et des coutumes différentes peuvent conduire à la perpétuation de diverses formes de violence à l'égard des enfants et des adolescents. Étude qui a été réalisée quant au type c'est une étude qualitative, pour son élaboration la méthode d'observation directe a été utilisée, suivie d'un entretien et d'un questionnaire afin de déterminer les résultats, enfin la méthode de saturation a été utilisée, et l'école est l'endroit par excellence pour contenir la propagation du mariage des enfants. L'école à l'étude a provoqué dans nos variables, que l'un des moyens de lutter contre le phénomène et comment impliquer les leaders communautaires dans le plan de gestion de l'école dans la lutte contre les mariages précoces, cela reste une alternative pour lutter contre les mariages précoces.

Mots-clés: Évaluation de l'efficacité; Strategies; Combat; Mariage précoce

Introdução

Muitas organizações em Moçambique têm desenvolvido suas técnicas e políticas, com vista a solucionar a problemática dos casamentos prematuros, ainda que estas técnicas sejam tomadas, a província de Nampula constitui o epicentro de aumento de casamentos prematuros. Nesta senda, esta pesquisa tem por objetivo fazer uma Análise da eficácia das estratégias usadas pela comunidade escolar no Combate aos casamentos prematuros.

As uniões prematuras constituem um dos principais problemas sociais na África Austral que, pelas suas consequências negativas em cadeia: gravidez precoce, desnutrição crônica, fístula obstétrica, abandono escolar, se tornam um problema igualmente econômico, uma barreira ao desenvolvimento socioeconômico, por um lado as causas delas dizem respeito às condições socioeconômicas, por outro lado diz –se, embora que Moçambique faça parte do lote dos países mais pobres, este fenômeno não se justifica, no caso de Moçambique, o problema afeta cerca de metade das raparigas com menos de 18 anos, o que faz com que Moçambique seja um dos cinco países mais afetados a nível da Comunidade dos Países da África Austral (SADC).

Neste contexto, este estudo foi elaborado com quatro finalidades: a primeira, contribuir para o debate sobre o impacto das uniões prematuras no distrito de Mecubúri; a segunda, elucidar aos atores-chave sobre as consequências das uniões prematuras para o desenvolvimento da comunidade escolar; a terceira, despertar a consciência aos líderes

comunitários e a sociedade em geral sobre os impactos negativos das uniões prematuras na educação, saúde e nutrição; quarta e última finalidade, contribuir para despertar a atenção para a necessidade do desenho de programas, políticas e leis que visam mitigar os impactos negativos das uniões prematuras.

Para fazer face ao problema das uniões prematuras, várias ações têm sido levadas a cabo, entre campanhas de sensibilização, programas de resgate de meninas em situação de vida marital precoce, lobby e advocacia para o fortalecimento do quadro institucional e legal, bem como estudos para melhor informar as ações referidas, porém ainda que se leva em visitas estas ações em alguns pontos do distritos continua sendo uma das províncias com maior índice de gravidez precoces portanto torna-se pertinente aos nossos olhos avaliarmos até que ponto estas estratégias que o governo e a comunidade escolar usam respondem as metas propostas por elas mesmo. Nesta senda, a escolha do tema em virtude do aumento significativo de casamentos prematuros em diversos distritos da província de Nampula em um momento em que varias organizações estão a trabalhar para combater o problema, porém o distrito de Mecuburi continua sendo um dos distritos com maior índice do fenómeno de casamentos prematuros.

No entanto, quase todas as pesquisas feitas à volta das uniões prematuras têm sido na perspectiva sociológica ou antropológica. Por isso, o Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança (ROSC), no âmbito das ações da Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP), decidiu realizar este estudo de perspectiva económica, para aferir o impacto que as uniões prematuras têm na educação, saúde e nutrição no país diante desde fenómeno, as escolas primárias do Distrito de Mecubúri tem levado a cabo varias ações que visam combater aos casamentos, dentre elas esta o encontro com os lideres comunitários, direção de escola, capacitação dos membros da comunidade, com vista a potencial ações que ajudam no combate aos casamentos prematuros as organizações não governamentais tem capacitado a equipe de escolas, porem estas estratégias tende a ser fracas, razão pela qual a presente pesquisa científica com o tema Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combater aos casamentos prematuros nas escolas: Caso distrito de Mecuburi-Sede 2019-2021. O distrito de Mecubúri constitui um dos distritos em que maior parte dos casamentos prematuros são vistos com grande frequência, portanto, foi neste sentido que partimos com a seguinte pergunta de investigação : Que impacto possui as estratégias implementadas para o combate aos casamentos no distrito de Mecuburi?

Nesta perspectiva, os objetivos antecipam os resultados esperados, isto é, tem foco as metas a serem alcançadas nesta pesquisa. A presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o impacto das estratégias usadas pela comunidade escolar no Combate a casamentos prematuros. Na perspectiva desta pesquisa definiu-se como objetivos específicos os seguintes: Descrever as estratégias usadas pela escola no combate aos casamentos prematuros; Identificar as causas que levam o aumento de casamentos prematuros nas Escolas no Distrito de Mecuburi; Compreender a eficácia do envolvimento da comunidade no combate aos casamentos prematuros no Distrito de Mecuburi; Sugerir uma ação que garanta a eficácia do combate aos casamentos prematuros. Quanto a estrutura do trabalho esta composta por introdução neste inclui os objetivos, nesta se As presentão as motivações do estudo, seguido de uma revisão da literatura, em terceiro Apresentamos os resultados do estudo, por finais conclusão e suas sugestões.

1.Relevância do estudo e Definições Sobre os Casamentos

Moçambique define o casamento como “a união voluntária e singular entre um homem e uma mulher, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena de vida”. Tal definição é ambígua. Pode estar susceptível a diversos entendimentos, uma vez que Moçambique é um país multicultural e multiétnico, o que não se adequa a uma definição resumida, como no Art. 7. São necessários outros procedimentos esclarecedores. A título de exemplo, essa lei é conhecida cabalmente pelos membros de Conselho de cada Escola Primária. Para eles, é obrigatório divulgar aos alunos e seus pais ou responsáveis acerca dos trâmites dos casamentos, com vistas a evitar diferentes interpretações e o envolvimento de menores de 18 anos.

A UNICEF e o Fundo das Nações Unidas para a População [UNFPA] denominam essa prática de ‘casamento prematuro’ quando as duas pessoas envolvidas ou uma das pessoas for menor de 18 anos (UNICEF & UNFPA, 2016), portanto o estudo Apresenta-se por ser relevante pelo fato de se preocupar em discutir de forma aprofundado as causas de prevalência dos casamentos prematuros em momentos que Moçambique Apresenta várias ações com vista a medicar o problema porem ainda prevalece.

O UNICEF e o UNFPA, com vistas a providenciar o bem-estar de todas as crianças no mundo, especialmente as meninas, anunciaram num passado não muito distante o Programa Global, que se propõe a acelerar as ações relacionadas à eliminação dos casamentos precoces (UNICEF & UNFPA, 2016). Esse Programa, no caso de

Moçambique, um dos países inseridos, está sendo guiado através da Estratégia Nacional para a Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros para o período de 2016-2019 (Moçambique, 2015). Legislação e documentos oficiais relacionados ao combate aos casamentos prematuros.

A Resolução nº 66/170 (2011), instituiu o dia Internacional da Rapariga, visando a promover uma maior mobilização e sensibilização de pessoas em todo o mundo, para evitar que se perpetuem a discriminação e todas as formas de violência contra a rapariga. Por essas razões, no ano de 2011 criou-se a Resolução nº 66/170 (2011), que recomenda fazer-se a reflexão da situação da rapariga em todo o mundo, no dia 11 de Outubro de cada ano, na vertente da promoção e proteção dos seus direitos, com vistas a alcançar um desenvolvimento sustentável até o ano de 2030, em âmbito mundial, conforme as metas traçadas pela ONU.

A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (2005), no seu Art. 11º, estabelece que “Toda a criança deve ter o direito à educação que deve ser orientada para a promoção e desenvolvimento da personalidade da criança, talentos e habilidades físicas e mentais para o desempenho total das suas potencialidades”. Para o caso concreto de Moçambique, há que se ressaltar que a aplicação desse artigo ainda é um desafio, haja vista os dados da investigação conduzida por Osório (2015) segundo os quais as 110 crianças que deixaram de frequentar a escola em três províncias moçambicanas (Cidade de Maputo, Província de Maputo e Cabo Delgado) eram do sexo feminino. Excepcionalmente, um menino da Cidade de Maputo casou-se com menos de 18 anos de idade. Tal fato evidencia que nem todas as crianças têm os mesmos direitos, e que as meninas têm mais direitos violados que os meninos.

Age com negligência aquele que, sendo capaz, segundo as circunstâncias, não proceder com o cuidado a que está obrigado a: Representar como possível a realização de um fato tipificado como crime, mas atuar sem se conformar com tal realização; Não chegar sequer a representar a possibilidade de realização do fato.

2.Perfil do Casamento Prematuro e o conceito de pobreza

Num passado não muito distante foi publicado um relatório estatístico do Fundo das Nações Unidas para a Infância, intitulado¹ que tornou público que as taxas de redução de mulheres que se casaram ainda crianças são lentas e diminuíram apenas

¹ Onório Um Perfil do Casamento Prematuro em África 2016, estudo Apresentado na conferência internacional dos casamentos prematuros.

10% desde 1990, ano em que havia 44% em todo o continente africano, ou seja, 34% atualmente. O relatório advertiu que as projeções indicam que, caso tal situação não se reverta até 2050, o continente africano terá o maior número de mulheres casadas precocemente, ultrapassando a região sul do continente asiático, reconhecida mundialmente (UNICE-Moçambique, 2016).

Os dados do Inquérito Demográfico e de Saúde [IDS] realizado no país em 2011 apontam que 48% de mulheres inquiridas da faixa etária entre 20 a 24 anos contraíram matrimônio antes da idade legal e 14% antes de 15 anos de acordo com os dados da pesquisa de Ministério da Saúde [MISAU], Instituto Nacional de Estatística de Moçambique [INE] e ICF Internacional, (2013). Paralelamente, o relatório de 2016 da UNICEF assinala que Moçambique é um dos países com a maior taxa de casamentos prematuros na região sul do continente africano, ocupando a segunda posição na região e a décima primeira em âmbito mundial. Estima-se que uma em cada duas mulheres da faixa etária de 20 a 24 anos de idade se casa antes dos 18 anos, e uma em cada dez mulheres, antes dos 15 anos (UNICEF, FNUAP; CECAP, 2015).

Os documentos que guiam o Conselho de Escola, especialmente o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 e o Diploma Ministerial n. 46 (2008) convergem na ideia de que o Conselho de Escola do ensino primário deve sistematicamente conscientizar e incutir nas crianças e seus respectivos pais ou encarregados de educação que o casamento prematuro é negativo e prejudicial ao desenvolvimento seguro e saudável, para evitar a evasão escolar (DNEP-MEDH, 2015; MINED, 2012; MOÇAMBIQUE, 2008).

Assim, apesar de os documentos legais não falarem especificamente dos casamentos prematuros, presume-se, indiretamente, que os Conselhos de Escolas Primárias devem se envolver ativamente na procura de mecanismos eficientes para combater os casamentos infantis, uma vez que eles são a causa e a consequência de abandono escolar de muitas meninas, sobretudo das famílias pobres, que são as que mais sofrem, como se constatou em pesquisas. Há poucos registros de casamentos precoces em famílias abastadas.

De acordo com Siteo, (2017) a pobreza constitui o principal determinante no que diz respeito aos casamentos precoces em Moçambique. Alguns pais apoiam-se na ideia de suas filhas menores de 18 anos deixarem de frequentar o ensino primário para se casarem, geralmente com um homem adulto, muito mais idoso, na expectativa de obter um rendimento para suas famílias, ter um genro que aliviará as despesas, sendo um

agregado familiar. Elas deixam de ir à escola para assumir os seus novos papéis sociais, os de esposas. Para Bagnol, Sousa, Fernandes e Cabra (2015), nas situações em que os esposos abandonam suas esposas (menores), elas ficam com os bebês que resultam desse casamento, sob os cuidados de avós, fato que implica grande insegurança, tanto para a mãe adolescente quanto para o bebê, especialmente quando a família tem poucos recursos financeiros e é incapaz de sustentá-los.

De acordo com Siteo (2017), são muitas as meninas casadas precocemente na área rural. São os próprios pais ou familiares que as entregam a homens com idade avançada, em troca de valores monetários, o que configura crime, ainda que desconheçam a legislação internacional que trata do assunto. Essas meninas tornam-se mães na idade de 14 a 16 anos. Depois disso, infelizmente, muitas são abandonadas pelos seus esposos, que emigram para áreas urbanas em busca de trabalho, sem deixar rastros. Assim, este estudo salienta que os casamentos prematuros em Moçambique podem ser a principal causa e a consequência do abandono escolar, além da perpetuação da pobreza entre mulheres e meninas, ocasionando uma legião de pessoas em total situação de vulnerabilidade.

No entanto, a constatação de Siteo (2017) remete ao fato de que os pais ou encarregados de educação, ao aceitarem o casamento precoce, ficam na expectativa de lograr diminuir o efetivo em casa e amortizar os encargos da família. No entanto, muitas vezes, isso não é o que acontece. Ao invés de reduzir, as despesas aumentam, uma vez que tais casamentos geralmente culminam com gravidezes precoces e o “co-autor da gravidez se furta às suas responsabilidades, sentindo-se preso na armadilha da pobreza, abandona a mãe adolescente com o filho menor, demandando os centros urbanos, onde espera, em vão, encontrar meios de subsistência” (Siteo, 2017, p. 1). Assim, a grande expectativa de sair da pobreza concretiza-se em outra realidade, uma situação pior, posto que os pais não aceitam as filhas de volta, e elas têm que se sujeitar, muitas vezes, a um novo casamento, em busca de sustento.

Os pesquisadores Cardoso ²denunciam que alguns conteúdos transmitidos durante os ritos de iniciação femininos, assim como nos masculinos, violam os direitos da criança. Segundo eles, há falta de respeito para com as meninas com idade entre 8 e 12 anos, quando são submetidas a essa prática ritual, em que aprendem conteúdos relacionados ao sexo, a como agradar o futuro esposo e a não se negar a fazer sexo com ele. Coisa

² Segundo o estudo apresentado pelos autores, Osório e Macuaca (2013), assim como Bagnol, Sousa, Fernandes e Cabra (2015), eles fazem uma discrição triplica dos casamentos prematuros no espaço temporal.

similar acontece nos rituais masculinos, onde os mestres dos ritos de iniciação veiculam a mensagem, aos meninos, de que todo homem é superior à mulher, mesmo nas situações em que ele tenha idade inferior.

3.Implicações de Casamentos Prematuros e Determinantes de casamentos prematuros em Moçambique

O casamento prematuro não só compromete o futuro da menina envolvida, como também constitui um grave problema de saúde pública. As possíveis implicações são infecções por HIV, abortos espontâneos ou provocados, anemia, depressão infantil, e fístula obstétrica (episiotomia). Em casos piores, o casamento prematuro tem aumentado sobremaneira a mortalidade materna infantil. Os dados do III Censo Geral da População e Habitação realizado em Moçambique mostram que 20% de mortes maternas resultam das mulheres que engravidam com menos de 18 anos (INE, 2008).

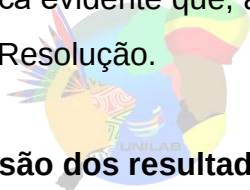
De acordo com Osório (2016), o casamento prematuro em Moçambique faz com que muitas meninas abandonem a casa dos pais. Os fenômenos da gravidez indesejada e das graves doenças que podem levar à morte fazem com que as crianças fiquem limitadas para continuar com os seus estudos. Em vez de dedicar o seu tempo à escola e às brincadeiras, assumem o seu novo papel social, o de esposa, sendo que dificilmente conseguem progredir. Cada menina casada antes dos 18 anos promove uma tragédia individual e coletiva. O PSAF (2014) assinala que meninas envolvidas nessa prática ficam mais pobres e marginalizadas. Não chegam a obter emprego do seu gosto; ficam vulneráveis à instabilidade psicológica, e têm as suas vidas e os seus futuros comprometidos.

O Estado estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade em nível primário, ³As circunstâncias e os fatores que motivam a ocorrência dos Casamentos Prematuros no país são vários, destacando-se, de acordo com os estudos e dados estatísticos: a pobreza, a fraca difusão da legislação e das políticas públicas que protegem crianças contra casamentos prematuros, e os fatores socioculturais, especialmente os ritos de iniciação e a orfandade. Segundo os pais, as 110 crianças que deixaram de frequentar na escola no primeiro e segundo grau de Mecubúri eram do sexo feminino. Excepcionalmente, e que as meninas têm mais direitos violados que os meninos. Em cumprimento às recomendações da ONU, que havia definido o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, o Estado moçambicano, dentre as comemorações, publicou a

³Resolução n. 23 (1979)

Declaração dos Direitos da Criança de Moçambique, através da como intuito de divulgar e debater os direitos da criança em todo o país. Na Resolução n. 23 (1979⁴), Destaca-se o 9º direito dirigido à criança.

De acordo com Osório (2016), Mesmo na atualidade, ainda se constitui em desafio: que todos “Tens o direito de não ser submetida às práticas dos ritos de iniciação, aos casamentos prematuros, Eles são contra os princípios da nossa revolução”. A frase introdutória da Resolução afirma que “O povo Moçambicano quer que tu criança tenhas, conheças e compreendas os teus direitos. Os teus direitos são o que tu podes fazer, o que tu podes exigir que te seja dado e essa tua vontade respeitada”. A Assembleia Popular, o então órgão mais alto do Estado moçambicano, mandado respeitar e fazer cumprir, primeiro estabelece que “todas as crianças têm os mesmos direitos”. Em seguida, prevê o segundo direito: “crescer rodeada de amor e compreensão, num ambiente de segurança e de paz”. Igualmente, merece destaque o terceiro direito estipulado: “Tens o direito de viver numa família. Quando não tiveres família, tens o direito a passar a viver numa família que te ame como filho.” O quinto determina “o direito de receber educação”. Assim escrito, fica evidente que, apesar de terem-se passado mais de cinco décadas da assinatura dessa Resolução.



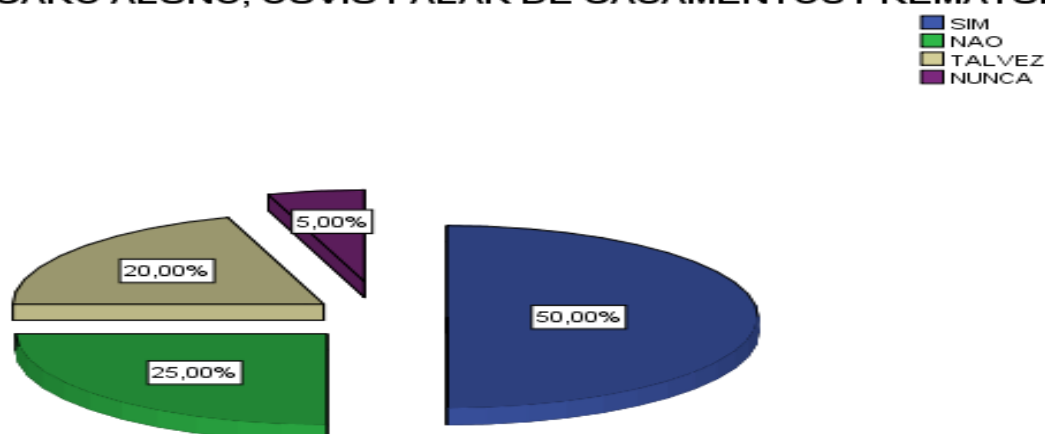
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Análise e a descrição dos dados obtidos neste estudo foram elaboradas tomando como referência as respostas extraídas dos questionamentos realizados nas escolas do Distrito de Mecuburi. Como foi mostrado que o estudo seria misto o que implica que iria envolver muitos estudos para compreender este fenômeno foi feito estudo de avaliação em 4 variáveis. Dentre os quais Alunos, professores, direção da escola e a comunidade.

⁴ Na Resolução n. 23 (1979⁴), destaca-se o 9º direito dirigido à criança.

Gráfico 1: Casamentos prematuros

CARO ALUNO, OUVIU FALAR DE CASAMENTOS PREMATUROS

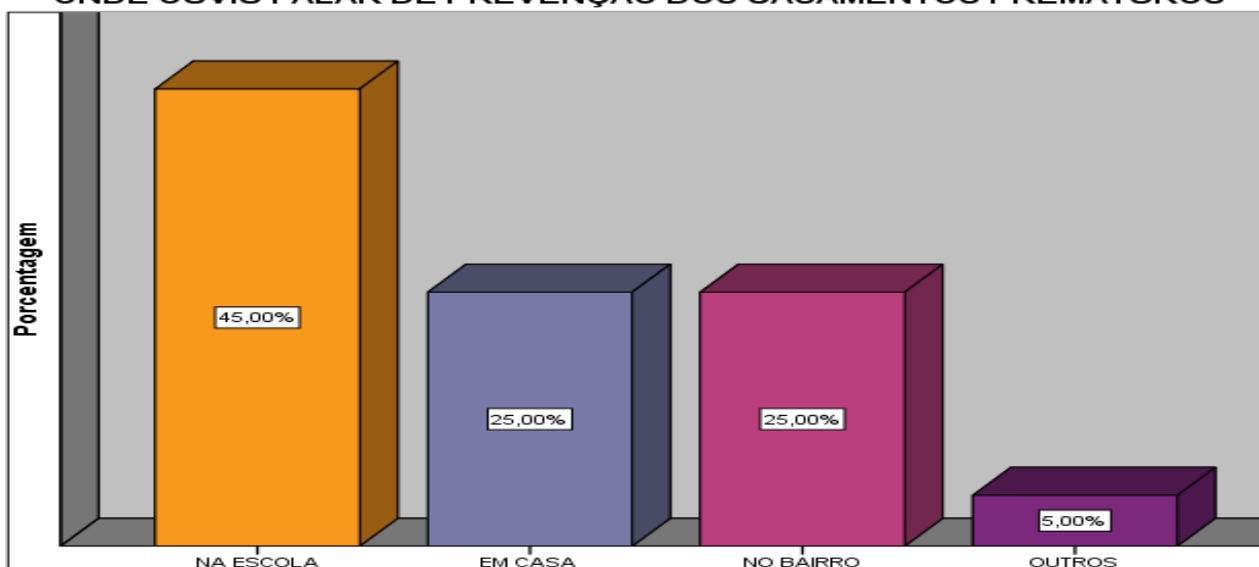


Fonte: Autor

Ora na descrição do gráfico a cima fazendo uma discussão na interpretação podemos concluir que dos 100% das alunas que tiveram o privilégio de fazerem parte do estudo só 50% recolhessem ter ouvido falar dos casamentos prematuros.

Gráfico 2: Prevenção dos casamentos prematuros

ONDE OUVIU FALAR DE PREVENÇÃO DOS CASAMENTOS PREMATUROS



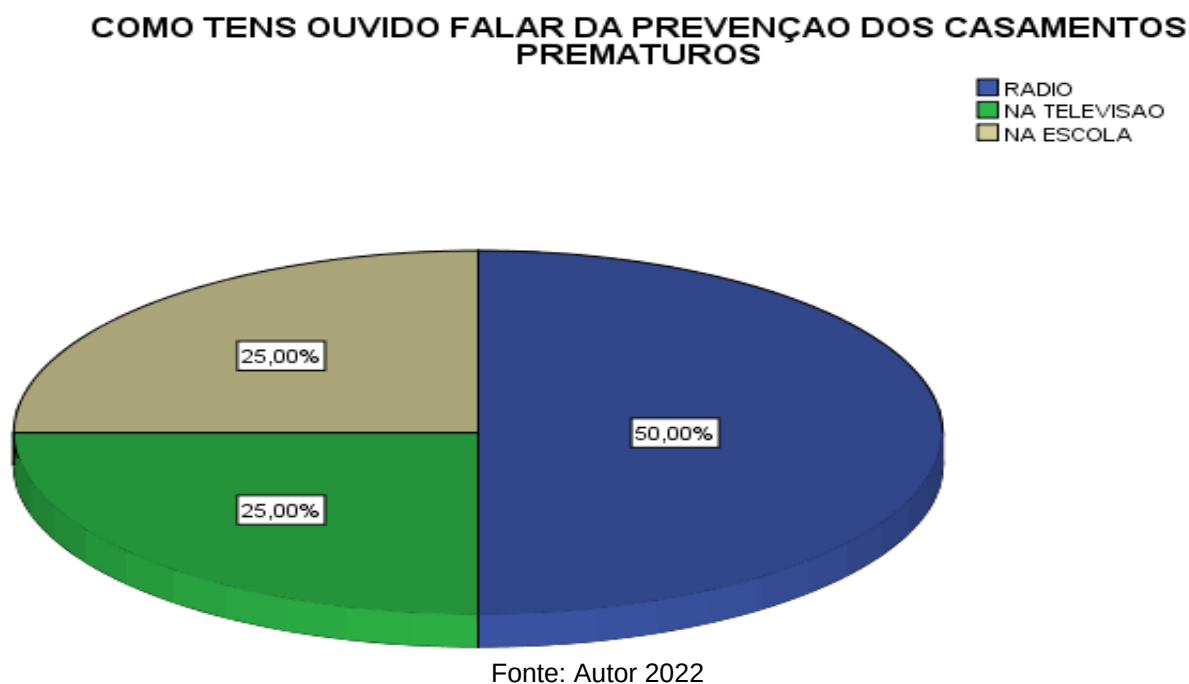
Fonte: Autor

No gráfico a cima é possível notar que na escola só 45% das alunas ouviram falar desta problemática na escola o que quer dizer que a comunidade por um lado desempenha um papel importante de difusão das informações para o combate a casamentos prematuros, empoderamento e a educação das crianças do sexo feminino têm como consequências positivas a melhoria da saúde materna, a redução da mortalidade infantil, o aumento dos níveis de nutrição familiar e o crescimento da força de

trabalho da escola para a criação de mecanismo de divulgação de mensagem ou de informação sobre a prevenção de casamentos prematuros.

Nisto, fazemos o cruzamento de que, em algumas comunidades de Mecuburi por via de pais e encarregados de educação por um lado tende a falar de casamentos prematuros, tem se organizado campanhas de sensibilização visando a redução de casos desta prática.

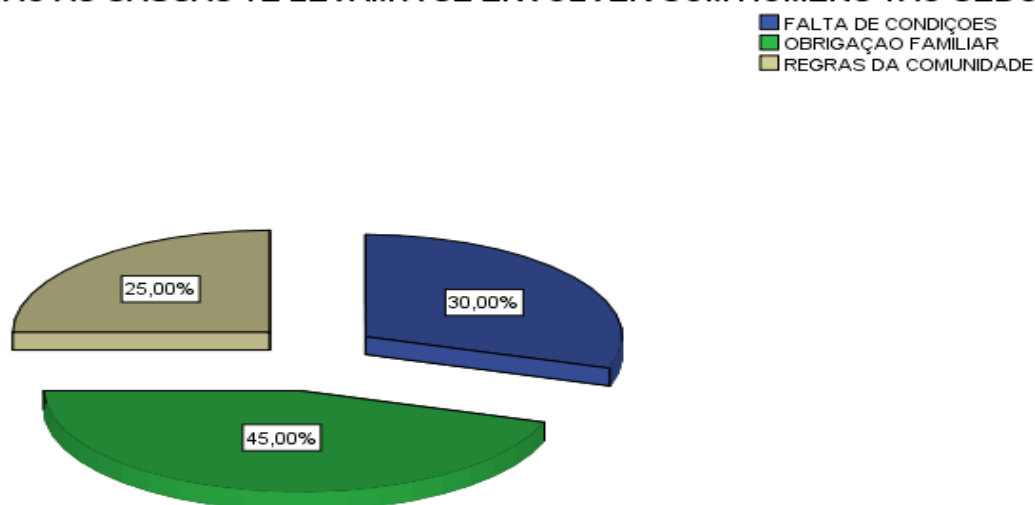
Gráfico 3: Prevenção dos casamentos prematuros



Por um lado, notamos neste trabalho que o papel das plataformas digitais uma delas é a radio que constitui o elemento importante na difusão da mensagem do combate aos casamentos prematuros. A média ocupa um papel principal na formação da sociedade, atingindo um vasto público. Para esta autora, a mídia não reproduz uma realidade pré-existente na sociedade; a mídia e a sociedade determinam-se reciprocamente. Nessa reciprocidade, é reconhecido que a mídia constitui, indubitavelmente, um dos agentes mais influentes nos processos de transformação das estruturas do espaço público.

Gráfico 4: Causas que levam os alunos a se envolverem com homens tão cedo

QUAIS SAO AS CAUSAS TE LEVAM A SE ENVOLVER COM HOMENS TAO CEDO



Fonte: Autor 2022

Por um lado em embora a comunidade fale da prevenção dos casamentos prematuro, a pobreza constitui o principal determinante no que diz respeito aos casamentos precoces nas Escolas do distrito de Mecuburi, resposta como vem se aponta a 50%. Alguns pais apoiam-se na ideia de suas filhas menores de 18 anos deixarem de frequentar o ensino primário para se casarem, geralmente com um homem adulto, muito mais idoso, na expectativa de obter um rendimento para suas famílias, ter um genro que aliviará as despesas, sendo um agregado familiar (Sitoe, 2017). Elas deixam de ir à escola para assumir os seus novos papéis sociais, os de esposas. Para Bagnol, Sousa, Fernandes e Cabra (2015), nas situações em que os esposos abandonam suas esposas (menores), elas ficam com os bebês que resultam desse casamento, sob os cuidados de avós, fato que implica grande insegurança, tanto para a mãe adolescente quanto para o bebê, especialmente quando a família tem poucos recursos financeiros e é incapaz de sustentá-los.

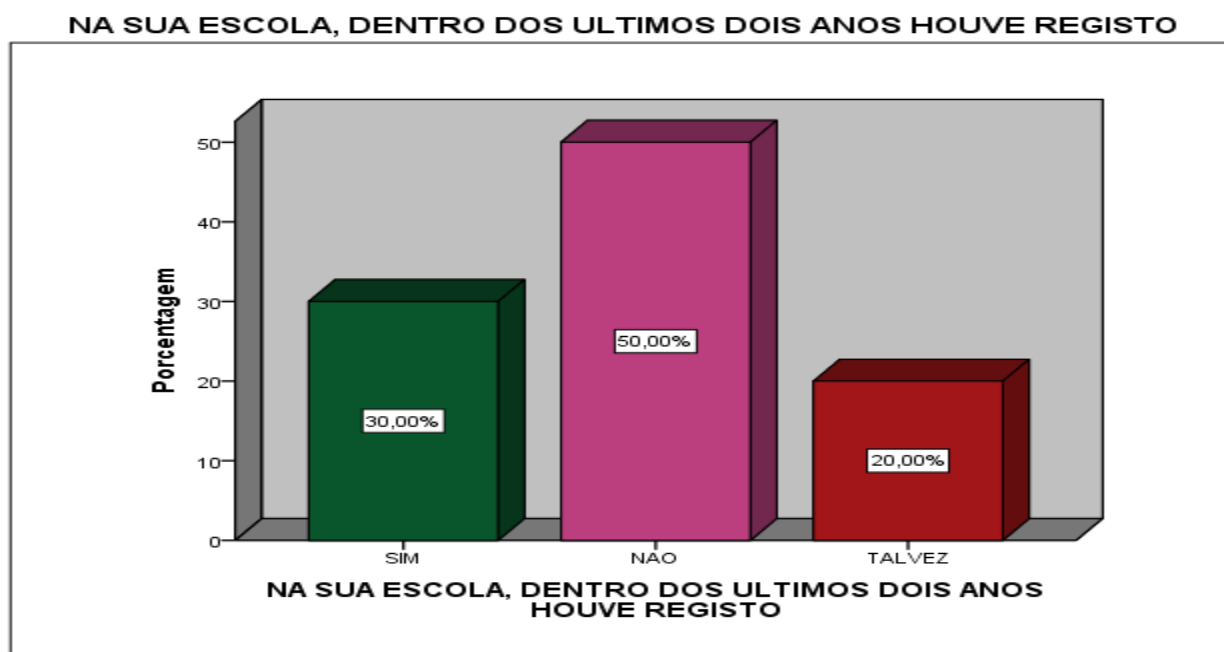
Assim, este estudo salienta que os casamentos prematuros em Moçambique podem ser a principal causa e a consequência do abandono escolar, além da perpetuação da pobreza entre mulheres e meninas, ocasionando uma legião de pessoas em total situação de vulnerabilidade. ⁵ remete ao fato de que os pais ou encarregados de educação, ao aceitarem o casamento precoce, ficam na expectativa de lograr diminuir o efetivo em casa e amortizar os encargos da família. Neste faremos o cruzamento com o

⁵ Fala de Sitoe (2017)

questionário dos professores quanto as respostas extraídas e processadas no questionário de Alunos.

Para esta questão os professores ora questionados responderam que todos ouviram falar dos casamentos prematuros, isso implica que os professores recolhessem que a grande precaução deste fenómeno são os fatores que contribuem para a preocupante situação das elevadas taxas de uniões prematuras dentro do distrito conjunto esta resposta com vários estudos⁶sobre o fenómeno das uniões prematuras e assuntos conexos, nomeadamente gravidez precoce ou a educação da rapariga em Mecuburi chegam à mesma conclusão: as uniões prematuras têm como causas os fatores de ordem sociocultural e de ordem económica: pobreza, desigualdades e marginalização dos tecidos sociais rurais dos processos de produção e distribuição da riqueza, bem como dos processos de tomada de decisão.

Gráfico 5: Registos dentro dos últimos dois anos na escola



Fonte: Autor 2022

Neste gráfico, nota-se uma discrepância de que conjugados os professores que responderam positivamente. Nota-se, no gráfico a cima, elevadas taxas de desistências das raparigas no período em análise. Em termos de tendência, nota-se uma lentidão na redução das taxas de desistências de raparigas no ensino primário, ao passo que, no ensino secundário, se verificou uma subida. Estes dados indicam um crescente nível de

⁶ Por exemplo, Bassiano e De Lima 2018; UNICEF, FNUAP e CECAP 2015; Osório 2015; GdM 2015; UNICEF 2015; Francisco 2014; Osório e Macuácuá 2013

desistências de raparigas à medida que passam à adolescência, geralmente entre os últimos anos do ensino primário e os primeiros anos do ensino secundário. Esse período é coincidente com aquele em que se registram maiores números de uniões prematuras.

Gráfico 6: Existência de programas de prevenção

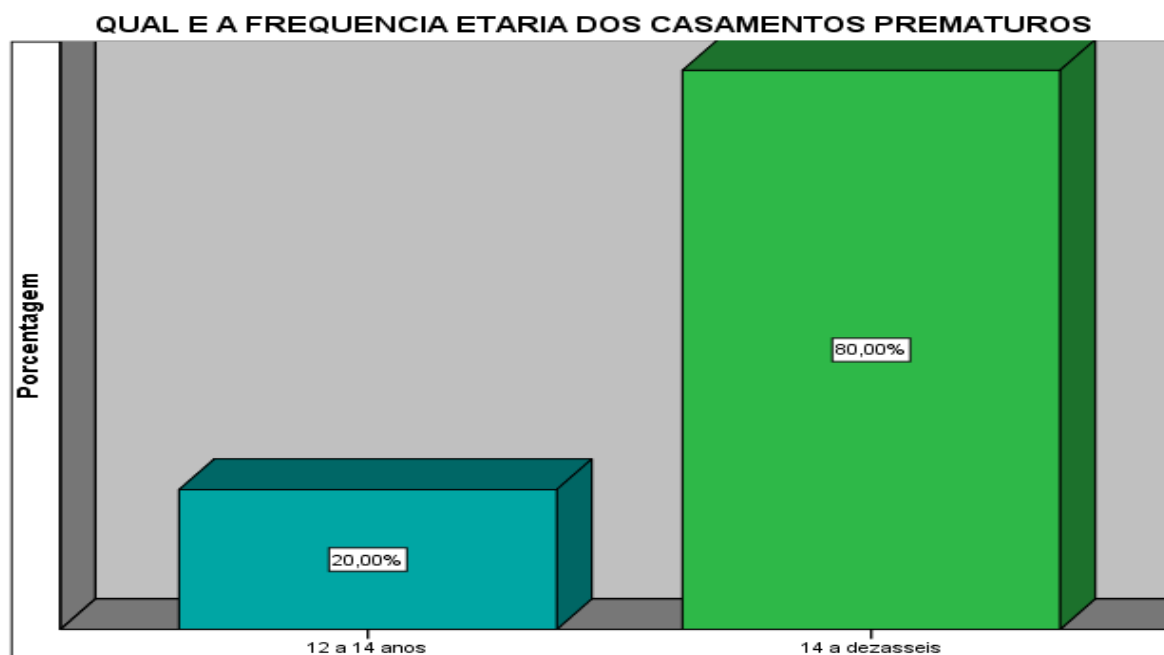


Fonte: Autor 2022

Este cruzamento do gráfico mostra ausência a 60% das atividades dentro da Escola Primária do 1º e 2º grau de Mecuburi fazendo um país com os dados das uniões prematuras têm dois efeitos diretos na educação: o primeiro é o abandono escolar e, o segundo, o fraco desempenho escolar da rapariga.

Considerando as várias dificuldades que o país enfrenta, é preciso repensar a situação a que estão expostas as crianças e os adolescentes. A Convenção sobre os Direitos da Criança [CDC], (1979) prevê a igualdade de direitos e oportunidades, o que demanda o envolvimento de todos os atores sociais para proporcionar, a toda menina moçambicana, o acesso à informação e à mesma oportunidade, independentemente da região onde vive, conforme consta na Constituição.

Gráfico 7: Frequência etária dos casamentos prematuros



Fonte: autor

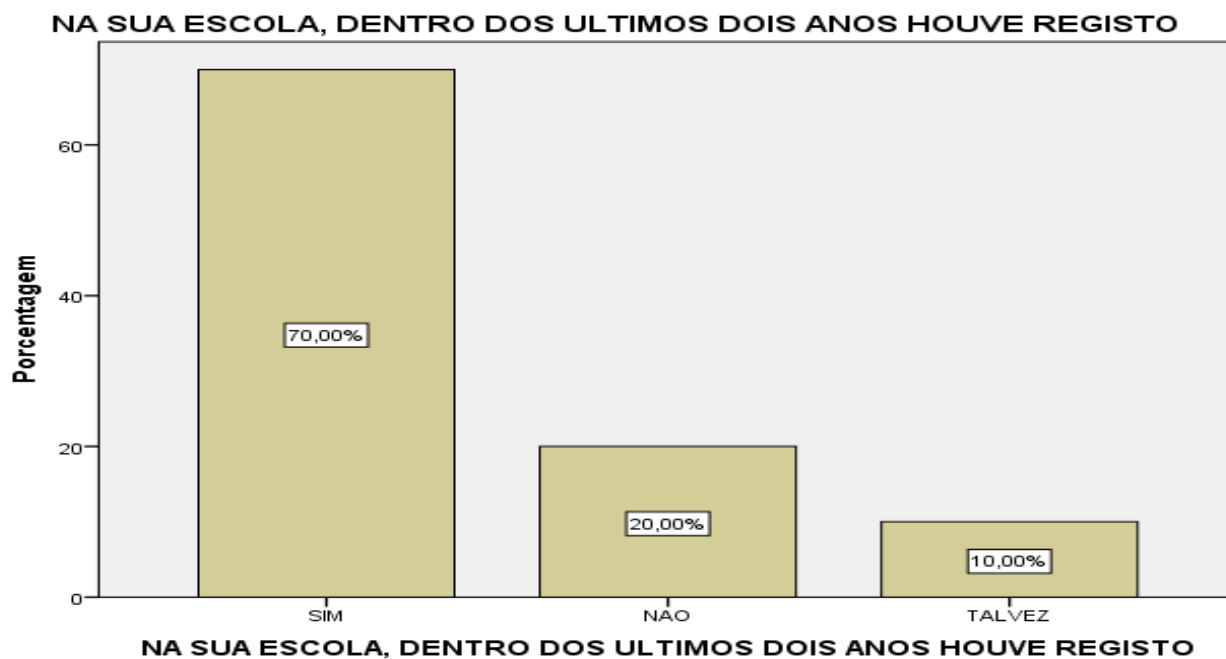
O Código Civil proíbe o casamento de mulheres com menos de 16 anos e homens com menos de 18, salvo se visar evitar a imposição de pena criminal. Não se tratando desta exceção, há impossibilidade jurídica do pedido de ‘suprimento de idade’ para casamento, não podendo o Juiz deferir-lo. A Convenção sobre Consentimento para Casamento em nada alterou as disposições do Código Civil, sendo regra programática. O interesse social é que não se casem pessoas de pouca idade, casamento que, em regra, caminha a passos largos para uma separação, porem nesta variável sendo os professores a problemática ocorre aos 14 a 16 anos segundo a resposta dos professores.

Na discussão corrente sobre as uniões prematuras é comum apontarem-se os ritos de iniciação como uma das causas das uniões prematuras, da gravidez precoce e inclusive do abandono escolar por parte das raparigas menores de 18 anos⁷ A metodologia usada para transmitir esses conteúdos (o recurso à encenação de relações sexuais com uso de objetos de aparência do órgão sexual masculino), a finalidade subjacente à realização desses ritos (preparar a menina para o casamento, para que saiba atender os homens e satisfazê-los, em contraposição com os rapazes que são preparados para serem chefes de família, para “domar” as mulheres e fazerem-se

⁷Ora, o que várias pesquisas (por exemplo, Bassiano e De Lima 2018; Osório 2015; UNICEF 2015; Osório e Macuácuá 2013) têm provado não é uma relação directa de causa-efeito, mas, sim, evidências de como determinados conteúdos dos ritos de iniciação (educação sexual das raparigas orientando-as a servirem e satisfazerem os homens). (MINEDH 2018; O País 2018; Fernando 2019).

respeitar por elas – ao invés de uma educação baseada na igualdade de direitos e deveres enquanto cidadãos) impelem à união prematura, condição suficiente para uma gravidez precoce – esta, por sua vez, uma das principais causas do abandono escolar.

Gráfico 8: Existência de registos nos últimos dois anos

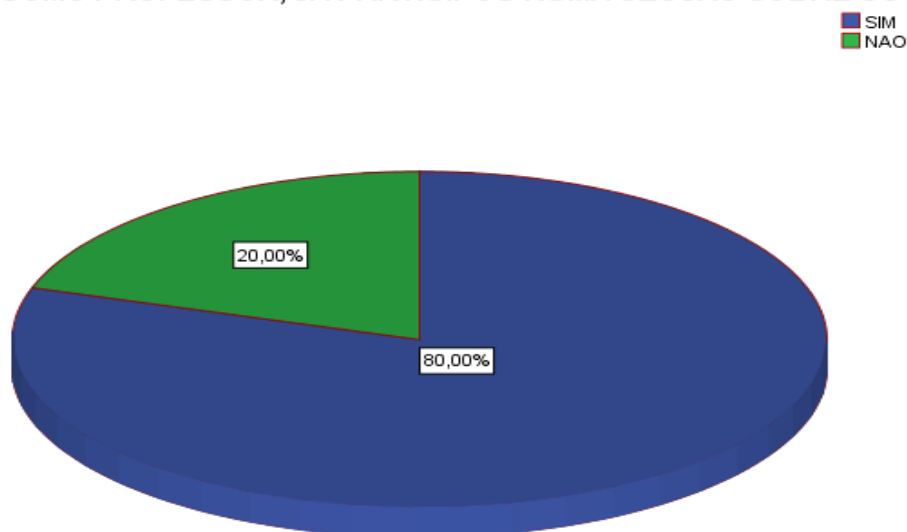


Fonte: autor

Neste gráfico conseguimos notar que apesar do conhecimento das raparigas da Escolas do distrito de Mecuburi ainda prevalece o aumento de casamento prematuros nos últimos anos o que por conseguinte conseguimos neste gráfico provarmos que mesmo com mecanismos usados ainda prevalece a questão de casamentos prematuros.

Gráfico 9: Participação como professor numa secção sobre os casamentos prematuros

COMO PROFESSOR, JA PARTICIPOU NUMA SESSAO SOBRE OS CASAMENTOS



Fonte: Autor, 2022

Portando falar de estratégias do combate aos casamentos prematuros por um lado significa estar a par de meios de capacitação e integração em programas de combate aos casamentos prematuros porem no nosso estudo como mostra o gráfico a cima só 20% de professores e que participam da capacitação de combate aos casamentos prematuros isto implica que será haverá uma ineficácia das estratégias uma vez que a equipe de professores abrangidas em programas de prevenção são poucos. Neste quadro, está a análise geral do trabalho que o pesquisador fez após análise e interpretação dos dados, fez-se um exercício de saturação que consistiu em dar nome os indicadores e variáveis em conclusões das variáveis dependentes e independentes do estudo segundo Afirma⁸.

Quadro 1: Perguntas, varáveis e indicadores

Análise das perguntas de entrevistas	Variável dependente	Indicadores
Quais são os mecanismos usados para combater os casamentos prematuros a luz da realidade da comunidade?	Palestras e Reunião de conselhos de escola; Factores culturais.	Possibilitar que os alunos saibam que os casamentos prematuros são prejudiciais a suas vidas; Tomar estratégias de combate aos casamentos prematuros inovadoras; Revisão de estudo defesa aos direitos da criança.

⁸ Lakatos um dos grandes metodólogos da história e da evolução científica, nos critérios de análise e saturação.

Nesta escola tem chegado programas de prevenção de casamentos prematuros? Se tem chegado o que fazem?	Variável independente	Esta constitui a razão que leva ao aumento de casamentos prematuros de forma sucessiva na nossa escola pós os programas chegam em escassez;
	Com dificuldades	
A direção da escola tem mantido encontro com a comunidade escolar para abordar questões ligadas aos casamentos prematuros? Se sim, Como fazem?	As reuniões com a direção tanto com a comunidade ocorrem sempre que necessário	O objetivo delas é manter a comunidade ao conhecimento da prevenção dos casamentos prematuros.
Na vossa óptica o que leva ao aumento de casamentos prematuros?	Fatores económicos e culturais	Nos ou a escola esta situado em um ponto geográfico com alta conservação da cultura e com problemas financeiros a pobreza constitui uma das causas de aumento de casamentos prematuros.
Dentro da Reunião de conselho de escola vocês envolvem as confeções Religiosas?	Não	Geralmente as comunidades Religiosas constitui um pilar fundamental para o combate aos casamentos prematuros.

Fonte: Dados da pesquisa



Princípios orientadores constatados no Estudo

- (i) Não há Programação baseada nos direitos da Criança. Esta perspectiva tem como base os direitos da Criança e utiliza-os como padrão para analisar as violências, desigualdades e injustiças, desenvolver políticas, programas e atividades em todas as áreas, de forma a remover obstáculos identificados que limitam o gozo pleno dos direitos da Criança.
- (ii) Não há Participação da Criança. A participação e o envolvimento das crianças de ambos os sexos na prevenção e combate dos casamentos prematuros é imprescindível;
- (iii) Não há Participação da sociedade civil, lideranças juvenis, confissões religiosas, autoridades tradicionais, líderes comunitários, os/as mestres/as dos ritos de iniciação, família, médicos/as tradicionais (curandeiros/as) e matronas no combate aos casamentos prematuros.
- (iv) Ausência de Diálogo. O diálogo com todos os/as intervenientes é um mecanismo fundamental para aliar as comunidades, autoridades governamentais, os/as líderes

religiosos/as e tradicionais e as Matronas dos ritos de iniciação, na prevenção e Combate dos casamentos prematuros.

(v) Envolvimento da Família e Comunidade. A família e a comunidade têm um papel importante na prevenção e eliminação dos casamentos prematuros.

(vi) Falta de Integração da perspectiva de gênero. A estratégia toma em consideração as desigualdades de gênero na vida social, econômica, política e cultural e procura desenvolver intervenções que desafiem estas situações. A Estratégia reconhece também a importância de integrar as crianças do sexo masculino nas intervenções, visando a prevenção e combate dos casamentos prematuros.

Conclusão

Depois da presente pesquisa de investigação, Conhecida a cadeia dos efeitos negativos que resultam das uniões prematuras, nomeadamente: gravidez precoce, o abandono escolar pelas raparigas e a desnutrição crônica, é inaceitável o país continuar a fracassar no combate a este flagelo. Como notas de consequências apresentadas pela direção da escola, que fazem parte da variável de conclusão, a situação das uniões prematuras na Escola Primária do 1º e 2º grau de Rapale deve ser tratado como uma emergência distrital, um desastre socioeconômico que assola o distrito com consequências graves hoje e piores amanhã. Os fatores que propiciam as uniões prematuras estão amplamente documentados incluindo neste estudo: a estrutura cultural patriarcal; determinados conteúdos, modalidades e finalidades dos ritos de iniciação; a pobreza fatores que podem ser revertidos, bastando para tal que o poder político assuma a gravidade do problema.

Porque é que o poder político não assume tal gravidade do problema? Por falta de boas estratégias que doravante não possibilitam a eficácia do combate aos casamentos prematuros, informaram várias pessoas consultadas no decurso deste estudo. Ora, pode ser feita esta atividade e ter bons Resultados? Só pela via da pressão social. Os governantes priorizam as questões do interesse de quem mais os pressiona, seja por via da formação de professores em matéria de suporte no combate e este mal, seja por via Didáctica (N sala de aulas tornando-o como um laboratório de ideias para o futuro). Então, as organizações da sociedade civil estão em boa posição de obrigar o poder político a ter vontade política' de resolver o problema das uniões prematuras.

Para tal, é preciso aumentar o nível de consciência dos cidadãos sobre as consequências das uniões prematuras. É preciso explicar que estas consequências

tornam-se problemas do desenvolvimento socioeconômico do país. Essa missão é difícil, mas, ao mesmo tempo, possível e necessária. A prevenção e o combate às uniões prematuras estão a falhar. O número de raparigas menores de 18 anos e menores de 15 anos que se “casam” continua a aumentar.

As desistências escolares pelas raparigas continuam a aumentar. A situação é mesmo de emergência nacional e o país tem de unir esforços nessa causa. Para terminar, apresentamos um par de recomendações para cada um dos fatores-chave: Governo do distrito de Rapale, Direção da escola, Organizações Da Sociedade Civil (OSC) e confissões religiosas, na ideia de que, se cada um desses atores consiga cumprir com as suas recomendações que lhe cabem.

Quadro 2: Sugestões e impactos

Constatação/problema constatado	Sugestão	Impacto
Prevalência de casamentos prematuros	Atividade conjunta da direção da escola e serviços distritais na Realização de palestras de sensibilização, explicando os prejuízos dos casamentos prematuros junto as comunidades locais.	Conscientização dos riscos de saúde física e mental das meninas que casam prematuramente.
Ausência do Dialogo entre as comunidades e a escola	Atividade conjunta da direção da escola e a comunidade na Realização de palestras de sensibilização, explicando os prejuízos dos casamentos prematuros junto as comunidades locais.	Conscientização dos riscos de aumento de pobreza das meninas que casam prematuramente.
Ausência do Dialogo entre as convicções Religiosas e a escola	Atividade conjunta da direção da escola e as convicções na Realização de palestras de sensibilização, explicando os prejuízos dos casamentos prematuros junto as comunidades locais.	Conscientização dos riscos de aumento de pobreza, por via de exemplos que vão ao encontro da fé que o casamento prematuro é contra a Religião.
Ausência de Monitoria na implementação das atividades	Devem ser feitas as atividades de Monitoria dos programas em curso	Potencialização dos Resultados

Fonte: Dados da Pesquisa

Referências

- Assembleia Geral das Nações Unidas (2011). *Resolução nº 66/170. Define o dia 11 de Outubro, como dia Internacional da Rapariga*. Maputo: Editora Maria José Arthur.
- Bagnol, B.; Sousa, L.; Fernandes, F.; Cabra, Z. (2015). *As barreiras à educação da rapariga no ensino primário, na Zambézia*. Propriedade: IBIS. Maputo: s.e.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, I. C. B. de V. (2012). *A equidade de género em Moçambique: a contribuição de Graça Machel*. (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas. Departamento de Línguas e Culturas. Aveiro, 2012.
- Moçambique. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.
- Moçambique (2008). *Diploma Ministerial nº 46, 2008, de 14 de Maio*. Revoga o Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de Maio, que criou o Conselho de Escola Primária em Moçambique.
- Ministério da Educação. (2015). *Direcção Nacional do Ensino Primário/Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. Manual de apoio ao Conselho de Escola primária*. Maputo: MEC.
- Moçambique (2015). *Estratégia nacional de prevenção e combate dos casamentos prematuros em Moçambique 2016-2019*. Maputo, s.e.
- Francisco, A. (2014). *Situação dos casamentos prematuros em Moçambique. Comunicação apresentada na IV Conferencia Nacional sobre Mulher e Género. Fórum da Sociedade Civil, para o Direito da Criança (ROSC)*. Maputo, s.e.
- Organização das Nações Unidas (2016). *Fundo das Nações Unidas para a Infância e Fundo das Nações Unidas para a População (2016). Comunicado de imprensa da UNICEF e UNFPA contra os casamentos prematuros*. Nova Iorque, 8 de Março de 2016.
- Organização das Nações Unidas (2016). *Fundo das Nações Unidas para a Infância em Moçambique (2016). Um perfil do casamento prematuro em África*. Maputo: ONU.
- Organização das Nações Unidas (2015). *Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Fundo das Nações Unidas para a População e Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros. Casamento Prematuro e Gravidez na Adolescência em Moçambique: Causas e Impacto*. Maputo.

Ibraimo, M. N.; Machado, J. (2014). O Conselho de escola como espaço de participação da comunidade. *REID: Revista Electrónica e Desenvolvimento da UCMISSN*. Vol.2, nº1, p.24-38.

Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (2008). *Recenseamento Geral da População e Habitação 2007*. Maputo: INE.

Instituto Panos África Austral (2014). *Informação das médias sobre casamentos prematuros em Moçambique*. Lusaka, Disponível em: <http://www.panos.org.zm/wp-content/uploads/2017/04/PSAf-ECM-Media-Brief-for-Mozambique.pdf>. Acesso em: 17 abr.2018.

Ministério da Educação de Moçambique (2014). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: MEC.

Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (2009). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo: DINEG/MEC.

Ministério da Saúde (2013). Instituto Nacional de Estatística e ICF International. *Moçambique Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. Calverton, Maryland, USA: MISAU, INE e ICFI. Maputo: MISAU.

Moçambique. (2004). Lei nº 10, de 10 de agosto de 2004. Aprova a Lei da Família em Moçambique. *Boletim da República*. I Série, Número 34.

Moçambique. (2004). Lei nº 35-2014. Código Penal. Maputo-Moçambique. *Boletim da República*. I Série, Número 105, 31 de Dezembro.

Moçambique. (2008). Lei nº 7, de 9 de Julho de 2008. Aprova a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança. *Boletim da República*. I Série, Número 28.

Organização das Nações Unidas (2017). *Igualdade de género: alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas*. Documentos Temáticos das Nações Unidas no Brasil.

Organização Mundial da Saúde (2016). *Actividades da OMS na Região Africana 2015-2016. Relatório da Directora Regional*. Escritório Regional para a África II. República do Congo.

Osório, C. (2015). *Os ritos de iniciação: identidades femininas e masculinas e estruturas de poder*. Maputo Ed. Maria José Arthur.

Osório, C.; Macuácuá, E. (2013). *Os ritos de iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos*. Construindo identidades de género. Maputo: Ed. Maria José Arthur.

Pinto S. M. X. (2017). *Casamentos prematuros no contexto dos ritos de iniciação femininos, praticados pela etnia Macua: olhares dos finalistas do curso de licenciatura em Serviço Social*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

Victor Bassiano, V.; De Lima, C. A. (2018) *Casamentos prematuros em Moçambique: causas e consequências do abandono escolar Nampula*, Maputo: Ed. Maria José Arthur.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 28/09/2022

Para citar este texto (ABNT): CHILIMILE, Marchal Manufredo. Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros nas escolas: Caso no distrito de Mecubúri-Sede 2019-2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.398-420, 2022.

Para citar este texto (APA): Chilimile, Marchal Manufredo. (2022). Avaliação da eficácia das estratégias usadas no combate aos casamentos prematuros nas escolas: Caso no distrito de Mecubúri-Sede 2019-2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 398-420.

Contributo do currículo local na promoção de valores e saberes locais da comunidade

Américo Gabriel *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0001-9605-4107>

Resumo: O presente trabalho de pesquisa com o tema: contributo do currículo local na promoção de valores e saberes da comunidade tem como objectivo geral compreender o contributo do currículo local na promoção de valores e saberes da comunidade e como objectivos específicos: discutir o conceito do currículo local, descrever a forma como se elabora e implementa e por fim explicar o contributo do mesmo na promoção de valores e saberes locais. A pesquisa tem a seguinte pergunta de partida: De que forma o currículo local contribui para a promoção de valores e saberes da comunidade? A mesma é de natureza bibliográfica e consistiu na análise de obras de Basílio (2006/12) Castiano (2005) Mweze (2019) Semali (1999), Mangue (2019), Ogunniyi (2008) Laita (2013) Ibraimo e Cabral (2015) entre outros. Sob o ponto de vista de exactidão da pesquisa é qualitativa. Quanto aos objectivos é explicativa. Com o levantamento teórico havido constatou-se que, o currículo local tem contribuído para a promoção de valores e saberes da comunidade recolhendo e colocando os valores e saberes locais na escola para coexistirem com os modernos onde se expõem, discutem e argumentam; contribui ainda permitindo que grupos antes excluídos tributem com saberes no conhecimento universal, complementando o currículo oficial definido centralmente incorporando matérias diversas da vida da comunidade nas disciplinas contempladas no plano de estudo por forma a desenvolver nos alunos saberes locais, dotando lhes de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permita uma participação plena no conhecimento social, cultural e económico da comunidade.

Palavras-chave: Currículo; Currículo local; Comunidade; Saberes Locais

Contribution of the local curriculum to the promotion of community values and knowledge

Abstract: The present research work with the theme: contribution of the local curriculum in the promotion of values and knowledge of the community has as general objective to understand the contribution of the local curriculum in the promotion of values and knowledge of the community and as specific objectives: to discuss the concept of the local curriculum, describe the way in which it is elaborated and implemented and finally explain its contribution to the promotion of local values and knowledge. The research has the following starting question: How does the local curriculum contribute to the promotion of community values and knowledge? It is bibliographic in nature and consisted of the analysis of works by Basílio (2006/12); Castiano (2005); Mweze (2019); Semali (1999); Mangue (2019); Ogunniyi (2008); Laita (2013); Ibraimo and Cabral (2015) between others. From the point of view of accuracy, the research is qualitative. As for the objectives, it is explanatory. With the theoretical survey, it was found that the local curriculum has contributed to the promotion of values and knowledge of the community by collecting and placing local values and knowledge in the school to coexist with the modern ones where they are exposed, discussed and argued; it also contributes by allowing previously excluded groups to contribute with knowledge in universal knowledge, complementing the centrally defined official curriculum incorporating diverse subjects from community life in the subjects contemplated in the study plan in order to develop local knowledge in students, providing them with knowledge, skills, values and attitudes that allow them to fully participate in the social, cultural and economic knowledge of the community.

Keywords: Curriculum; Local Curriculum; Community; Local Knowledge

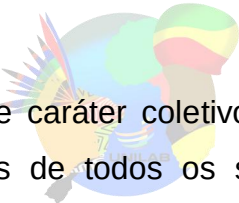
* Universidade Católica de Moçambique, E-mail: americo.gabriel@yahoo.com.br

Mchango wa mtaala wa ndani katika kukuza maadili na maarifa ya jamii ya karibu

Muhtasari: Kazi ya sasa ya utafiti yenye mada: mchango wa mtaala wa ndani katika kukuza maadili na maarifa ya jamii ina lengo la jumla la kuelewa mchango wa mtaala wa ndani katika kukuza maadili na maarifa ya jamii na. kama malengo mahususi: kujadili dhana ya mtaala wa ndani, kuelezea jinsi inavyofafanuliwa na kutekelezwa na hatimaye kuelezea mchango wake katika kukuza maadili na maarifa ya mahali hapo. Utafiti una swali la kuanzia lifuatalo: Je, mtaala wa ndani unachangia vipi katika kukuza maadili na maarifa ya jamii? Ni ya kibiblia katika asili na ilijumuisha uchanganuzi wa kazi za Basílio (2006/12); Castiano (2005); Mweze (2019); Semali (1999); Mangue (2019); Ogunniyi (2008); Laita (2013); Ibraimo na Cabral (2015) kati ya wengine. Kwa mtazamo wa usahihi, utafiti ni wa ubora. Kuhusu malengo ni maelezo. Kwa uchunguzi wa kinadharia, ilibainika kuwa mtaala wa mtaani umechangia katika kukuza maadili na maarifa ya jamii, kukusanya na kuweka maadili na maarifa shuleni ili kuendana na yale ya kisasa pale yanapofichuliwa; kujadiliwa na kujadiliwa; Pia huchangia kwa kuruhusu vikundi vilivyotengwa hapo awali kuchangia maarifa katika maarifa ya ulimwengu wote, inayosaidia mtaala rasmi ulioainishwa na serikali kuu unaojumuisha masomo mbalimbali kutoka kwa maisha ya jamii katika masomo yaliyojumuishwa katika mpango wa somo ili kukuza maarifa ya ndani kwa wanafunzi, kuwapa maarifa, ustadi, maadili na mitazamo inayowaruhusu kushiriki kikamilifu katika maarifa ya kijamii, kitamaduni na kiuchumi ya jamii.

Maneno Muhimu: Mtaala; Mtaala wa Ndani; Jumuiya; Maarifa ya Ndani

Introdução



O trabalho escolar é ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar concretamente de alunos, professores, pais e encarregados de educação e funcionários. A escola constitui um espaço onde ocorre a construção do conhecimento, necessário para a vida em sociedade, é nela que se inova para atender as mais variadas manifestações culturais e sociais presentes no âmbito escolar. Assim, construir uma educação de qualidade passa por repensar seus conteúdos e programas, refletir sobre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, onde muitas vezes são consideradas expressões máximas da função social da escola.

O envolvimento de todos os que fazem parte do processo educativo no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso. Após a independência de Moçambique em 25 de Junho de 1975, sucessivas reformas foram feitas, porém os resultados esperados não apareceram. Por toda parte se ouviam reclamações no atinente a qualidade de educação que se estava a prover o que, uma vez mais, veio a exigir nova reforma curricular. Neste contexto, a introdução de inovações no

plano curricular entre elas a integração do currículo local viriam ajudar aos alunos ainda na fase do ensino básico, a aprender os hábitos e costumes da sua comunidade de modo a cultivar o saber ser, estar e fazer, de tal forma que, o mesmo individuo desafia de forma correta os momentos que são sugeridos pelo dia-a-dia.

O presente trabalho de pesquisa tem como finalidade compreender o contributo do currículo local, introduzido no ensino básico, na promoção ou resgate de valores e saberes da comunidade. Para isso, tem como pergunta de partida de que forma o currículo local contribui para a promoção e resgate de valores e saberes da comunidade? A escolha do tema prende-se com o fato de, o proponente notar um decréscimo na aderência ao programa de introdução do Currículo local nas escolas do ensino Básico no país e da cidade de Nacala-Porto de forma particular. Por outro lado, a convicção de que uma vez descoberta a sua contribuição poderá incentivar aos professores, pais e encarregados de educação a participarem ativamente na introdução e implementação evitando deste modo o seu fracasso. Além disso, espera-se motivar os cidadãos a participar energicamente no processo de contextualização curricular de forma a adequá-lo a novas exigências e a capacitar os cidadãos a interagirem na aldeia global sem perder sua identidade conforme aconselha a ONU. O trabalho está estruturado da seguinte maneira: um resumo onde se faz a síntese do trabalho, uma introdução na qual se apresenta a estrutura, o desenvolvimento que consiste na discussão de estudos anteriores sobre o currículo local e sua contribuição, ou seja, apresenta o marco teórico e por fim uma conclusão seguida de referências bibliográficas consultadas durante o trabalho.

1. Discussões teóricas

O termo currículo é todo carregado de ambiguidade, ou seja, como diz Ribeiro (1990) não tem um sentido único, ele depende da perspectiva que se adota. Assim, de acordo com Basílio (2006), o currículo é a organização dos conhecimentos por disciplina e também organização e distribuição do tempo. Segundo este autor, o currículo é igual no país inteiro, é padronizado. Cada escola pode complementar seu currículo, mas não pode deixar de explorar o que já vem pronto de cima.

Para Saviani (2003), Currículo chama-se a seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Pacheco (1996) considera o currículo como “um plano que apresenta um conjunto de

experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, com um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (p.17). O currículo, neste sentido, pode ser entendido como experiências vivenciadas na escola em torno do conhecimento, fruto da interação social e que contribui para a formação da identidade dos alunos.

O conceito de comunidade apresenta-se desafiante por comportar uma diversidade de sentidos. Oliveira (S/d) define comunidade como um “espaço geográfico onde se localizam e residem pessoas num bairro ou vila” (p.4). Campiche (1992) e Bauman (2003) consideram a comunidade, local que envolve diferentes relações pessoais nas quais, as ações de uns influenciam as atitudes dos outros. Relacionam comunidade a uma vontade comum, à compreensão, ao direito natural, à língua, e à concórdia. Conforme já abordado, a comunidade não se restringe ao espaço geográfico, mas na interação das pessoas que estão no local e que apresentam necessidades coletivas, comuns.

Giraud (2006) resume o conceito de comunidade como um espaço complexo de indivíduos, os quais apresentam diferentes ou semelhantes aspectos sociais, culturais, económicos, históricos e políticos. Castiano (2005) julga como fazendo parte da comunidade escolar todos os intervenientes na educação da criança nomeadamente professores, alunos, líderes e autoridades locais, pais e encarregados de educação, representantes das diferentes instituições, representantes das diferentes confissões religiosas e organizações comunitárias. Para este trabalho a percepção de Cristiano é que nos servirá de apoio.

INDE (2003) entende o currículo local como sendo “ o complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no plano de estudo” (p.82). Já no conceito de 2011 e 2015 o INDE definiu o conceito nos seguintes moldes: INDE (2011/15) define o currículo local como “uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo letivo previsto para a lecionação das diversas disciplinas do plano de estudo”. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade (p.10). A partir do conceito apresentado pelo INDE vê-se que o anterior foi melhorado uma vez que se passou a incluir a definição de 20% do total do tempo previsto para a lecionação das diferentes disciplinas a favor do conteúdo local.

2. Seleção dos conteúdos locais nas escolas

A seleção de conteúdos para o currículo local é feita por uma equipa que envolve vários intervenientes conforme afirmam autores como Laita (2013), Basílio (2006). De acordo com as orientações do MINED (2003), a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade.

Esta ideia é também partilhada por Ibraimo e Cabral (2015) ao afirmar que, para a preparação do processo de recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os diretores e professores têm de formar e treinar as equipas que irão às comunidades, elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de atividades em articulação com o Conselho de Escola. Isto significa que, a escola deve treinar pessoas para incorporarem as equipas que depois de treinadas irão interagir com a comunidade local de forma a recolher conteúdos julgados importantes para o currículo local. Nesta fase, os elementos que integram as equipas de trabalho devem reunir-se com os membros das comunidades e, através de um guião que pode ser aplicado num grupo de discussão, identificar os valores e saberes a ser integrados no processo de ensino-aprendizagem.

Laita (2013) considera o processo de seleção dos saberes locais no Ensino Básico uma concepção praticamente frustrada na maior parte das escolas, devido à várias razões entre elas, a falta de comunicação da escola com a comunidade e de professores formados. Os conteúdos devem ser selecionados de conformidade com as aspirações das comunidades, ou seja, devem propor aquilo que consideram ser os conteúdos de aprendizagem relevantes para que as crianças aprendam na escola Castiano (2005, p.73). Segundo este autor, os saberes selecionáveis são apenas aqueles que forem considerados de maior relevância para a comunidade da zona onde a escola está construída. Desta forma, aos professores cabe questionar e investigar no seio da comunidade os saberes considerados relevantes.

3. Critérios de seleção de conteúdos do currículo local

A seleção de conteúdos que satisfaçam a este anseio afigura-se importante, para proporcionar ao aluno conhecimentos e habilidades que o permitam resolver problemas

da sua família e da comunidade na qual está inserido. Segundo Piletti (2004) na seleção dos conteúdos importa observar os seguintes critérios: a) de Validade: os conteúdos selecionados devem ser de confiança por parte do aluno, mas também representativos, atualizados e relevantes; b) de Significação: devem ter relação com às experiências do aluno. Assim, um conteúdo só terá significação para o aluno quando para além de despertar o seu interesse, levá-lo, por iniciativa própria, a aprofundar o seu interesse; c) de Utilidade: deve haver uma relação entre o que é aprendido e a vida do aluno ou, o que o ajuda a resolver seus problemas no contexto atual e d) de Relevância: os conteúdos selecionados devem estar em conformidade com a vida do aluno, no sentido de que a sua aprendizagem tenha aplicação prática e seja significativa.

De acordo com Libâneo (1990), não basta fazer a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Importa sim, que, os próprios conteúdos de ensino incluam elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais atuantes, de modo que eles possam assimilá-los de forma ativa e consciente. É essencial considerar que ao escolher os conteúdos a incorporar se tenha em conta o contributo que eles trarão para a melhoria da vida das pessoas. Relativamente a ligação escola-comunidade, Mangue (2019) concorda com Laita (2013) ao afirmar que apesar do Plano Curricular do Ensino Básico, PCEB (2003) abrir espaço para que a escola, a comunidade e os professores interajam na recolha e seleção dos saberes locais, ainda existe um défice na formação dos professores e na colocação dos conteúdos locais, uma vez que, a comunicação entre a escola e a comunidade tem sido deficitária.

Segundo este autor, o projeto de introdução de novos conteúdos educativos devia ser antecedido de formação de docentes para facilitar sua implementação. Pois como refere Leite (2002), quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar e seus anseios. Logo, conforme advogam Flores e Flores (1998, p.84) “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino” e compete aos professores concretizarem o currículo “adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores e Flores, 1998, p.84). Como se pode calcular isto antevê uma formação docente.

4.Elaboração do Currículo Local

De acordo com as orientações do MINED (2003), a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação na comunidade é processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. Para a elaboração do currículo local obedecem-se certas etapas a saber: a) preparação do processo de recolha de informação; b) recolha de informação na comunidade; c) sistematização da informação; d) consenso entre a escola e a comunidade; e) articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino; f) planificação analítica e por fim g) plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula.

Segundo Basílio (2006) Laita (2013) e Ibraimo e Cabral (2015), o processo é coordenado pela Direção da Escola e pelo Conselho de pais a quem cabe a planificação das atividades que culminam com a elaboração de um Programa do Currículo Local (CL) para a escola. Estas ações incluem a realização de encontros com as comunidades para a recolha de informação que deverá ser sistematizada pelos professores obtendo assim os conteúdos do CL a serem lecionados na escola. Nesta fase cabe aos professores enquadrar os conteúdos nas diferentes classes e disciplinas de forma lógica e coerente, tendo em conta o nível dos alunos a serem assistidos. Isto significa que, o professor constitui pedra basilar na construção do currículo Local, ele participa na elaboração do questionário de recolha de informação relevante, sistematiza e dosifica para que chegue ao aluno de melhor maneira.

Após a elaboração do Programa do Currículo Local para a escola, segue-se a fase de integração nos programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: **a)** aprofundamento de conteúdos já previstos no Programa e **b)** inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de ensino. Os autores consultados são unânimes em afirmar que, em caso de existência de conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da comunidade para a sua leção.

5.Sistematização dos conteúdos do currículo local

No que refere-se a sistematização dos saberes locais, conforme afirma Laita (2013) tem-se enfrentado inúmeras dificuldades, primeiro na recolha, por causa da frágil

colaboração da comunidade, que tende a pedir incentivos, quer dizer, alguns membros da comunidade depois de realizarem atividades ligadas à recolha ou transmissão de saberes locais exigem pagamentos e, a não satisfação de tais pedidos afasta os e passam a dedicar-se a outras atividades do seu dia-a-dia.

Para Ibraimo e Cabral (2015), nesta fase, o diretor e os professores devem reunir-se e agrupar os conteúdos recolhidos na comunidade por temas. Para facilitar esta tarefa, na altura da recolha da informação, as equipas devem ter em conta os seguintes pontos focais: a) a importância socioeconómica, cultural e política; b) a contribuição para o fortalecimento da Unidade Nacional; c) a promoção de autoemprego; d) desenvolvimento de competências básicas para a vida; e) a preservação dos Direitos e deveres da criança; f) a preservação do património histórico e cultural e g) preservação e conservação ambiental.

Uma vez metodizados os conteúdos, a escola volta a reunir-se com a comunidade para apresentar e aprovar a informação estruturada, ou seja, deverá existir um consenso entre as partes relativamente aos conteúdos que serão ministrados no âmbito do currículo local. Desta forma, na fase do consenso ou consentimento conforme aludem Ibraimo e Cabral (2015) e Basílio (2006) devem estar todos os intervenientes que forneceram informações a fim de validá-las.

Uma vez conseguida a aprovação, a escola deve proceder à articulação dos mesmos com os programas de ensino o que, segundo o MINED (2011), pressupõe: a) a distribuição dos conteúdos pelas diferentes disciplinas; b) a distribuição pelos ciclos de aprendizagem e classes, segundo a idade dos alunos, o seu nível de desenvolvimento psicomotor e as competências a atingir; c) a integração dos conteúdos do currículo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdos do currículo oficial nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade, ou incorporando novos conteúdos na aula, disciplina ou classe para responder às exigências socioeconómicas e culturais que permitam o desenvolvimento da comunidade; d) Elaboração da Brochura do Currículo Local. Pasta a ser organizada pela escola e que contenha a sistematização dos conteúdos do Currículo Local a abordar nas diferentes disciplinas em cada classe.

De acordo com Ibraimo e Cabral (2015) cabe ao professor garantir que na implementação do currículo local, as necessidades de aprendizagem da comunidade sejam abordadas. O que só se consegue quando o professor está em permanente

articulação com a comunidade. Cabe também ao professor identificar na comunidade elementos que garantam a abordagem de alguns conteúdos que não sejam do domínio dos professores, através de palestras ou aulas práticas, entre outras. Conforme vimos antes com Laita (2013), Castiano (2005) reafirma que, o processo de introdução e sistematização dos conteúdos ou saberes locais nas escolas, até mesmo nas ZIP's tem-se deparado com certas dificuldades, as quais relacionam-se com o fato de muitos professores, apesar de capacitações, queixarem-se de ainda não saber como recolher os conteúdos locais das comunidades. Apesar disso, Basílio (2006) refere que, a escola enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e todos os saberes práticos do quotidiano deve se aproximar aos grupos sociais que convivem e produzem os saberes. Ela deve poder reconhecer os valores de cada saber e legitimar os conhecimentos e saberes para a aprendizagem do aluno.

6.Objetivos do Currículo Local

Segundo MINED (2003), um dos grandes objetivos da presente proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da vida da comunidade e do país, partindo da consideração de valores e dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Já na perspectiva do INDE (2011), constitui um dos objetivos do currículo local desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-lhes de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação completa no conhecimento social, cultural e econômico na sua comunidade (p.11). Para Laita (2013), a introdução do currículo local tem como intuito, abrir mais espaço para que os saberes locais possam entrar na escola e dialogar com o conhecimento escolar.

Já para Castiano (2005), a introdução do currículo local visa a persecução de uma revolução da epistemologia na Educação, uma vez que, no passado, o professor estava limitado a ser um mero transmissor de conhecimentos vinculados nos manuais e livros centralmente, com o advento do currículo local, terá além de ensinar que produzir os conhecimentos a serem ensinados. Isto significa que, é também objetivo do CL providenciar aos professores ferramentas essenciais para sua ativa participação no processo de ensino e aprendizagem por conseguinte, é fulcral que o professor tenha formação psicopedagógica e didática, Com estes dizeres é visível que os conteúdos locais diferentemente dos conteúdos do currículo nacional que são únicos para todo o

território nacional, os locais variam de lugar para o outro e sempre de conformidade com os saberes dos grupos que habitam esses lugares.

Segundo Mangué (2019) para a concretização do currículo local, a escola deve ser ativa, deve ser o principal interveniente na mobilização de recursos e criação de condições para uma elaboração e consequente implementação com sucesso, conduzindo todo o processo da seleção, integração, validação e implementação do Currículo Local. Conforme se pode depreender, a condição para a existência de um currículo local é a promoção permanente de negociações e ajustes entre as instituições de educação e a comunidade já que os conteúdos a ser lecionados são a expressão dos sonhos das comunidades do local onde a escola está localizada.

7. Legitimação e validação dos conteúdos do currículo local

Em todos os tempos, o currículo foi sempre um campo cobiçado pelas elites dominantes visto que quem o controla, também tem a possibilidade de decidir que tipo de cidadão pretende formar. Segundo Basílio (2006), ao nível das intenções, são as políticas educativas que definem as orientações globais e os instrumentos que dão forma à prática curricular. Já ao nível intermédio ou da escola, readaptam-se as orientações e reconstroem-se os instrumentos curriculares e, por último, ao nível da aprendizagem, os professores e alunos tomam as mais importantes decisões curriculares.

Em Moçambique, as políticas de educação e as orientações são definidas a nível central, operacionalizadas a nível provincial, implementadas e readaptadas a nível do distrito e da escola. Basílio (2006) assegura que apesar da intenção do governo de descentralizar os serviços de educação, o currículo prescrito continua uniforme em todo o país e pouco se readapta em termos de programas ou conteúdos deixando clara a existência de uma forte e manifesta dependência das políticas curriculares centralizadas. Então, se o currículo prescrito é legitimado pelo governo central, através do Ministério da Educação, o local foi sempre discordante defende Basílio (2006). Contudo, em nossa opinião o poder local e os gestores educacionais deviam legitimar o currículo local uma vez conseguido o consenso.

8. Implementação dos conteúdos do currículo local

A existência de currículo planificado é pressuposto para a mediação do conjunto de experiências da sociedade aos alunos, contudo, não basta ter o manual do currículo para

aferir que está sendo implementado. Existem vários fatores a ser examinados para conferir a sua implementação tendo um olhar para o professor, condições estruturais da escola e da colaboração da comunidade ou dos “informantes locais” para a efetivação. A implementação é também influenciada pela fraca articulação entre a escola e a comunidade no processo de recolha, seleção e sistematização dos conteúdos do currículo local. O INDE (2011, p.21) faz menção ao papel da comunidade consistindo este em: a) Fornecer informações relevantes a serem abordadas na escola; b) apoiar na transmissão de conhecimentos ou experiências, relativas aos saberes locais; c) fornecer apoio material para uma melhor execução das atividades e d) envolver os membros da comunidade nos trabalhos do currículo local de forma rotativa.

Conforme refere o INDE (2004), as ações de intervenção da comunidade local são coordenadas pela escola para apoiar na simplificação das experiências acumuladas de modo que, os alunos tenham os conhecimentos que os facilite a participação no desenvolvimento sociocultural e económico da sua comunidade.

9. Metodologia e análises das reflexões da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica ou seja, é baseada em material já publicado segundo Gil (1991). Ela consistiu na análise das obras de Basílio (2006/12) Castiano (2005) Mweze (2019) Semali (1999), Mangué (2019), Ogunniyi (2008) Laita (2013) Ibraimo e Cabral (2015), Nhalevilo (2013) entre outras, as quais constam nas referências bibliográficas no fim do trabalho. Sob ponto de vista de exatidão da pesquisa é qualitativa e quanto aos objetivos é explicativa.

Assim, Basílio (2006/12) discute o conceito do currículo local, sua concepção e implementação. Estas pesquisas tiveram lugar em Nampula e Maputo respectivamente. Na obra de 2006 o autor discute de forma breve a questão dos saberes locais e o novo currículo do ensino Básico com a finalidade de resgatá-los à escola. Analisa as percepções das pessoas sobre os saberes locais e avalia os métodos de integração de conteúdos e práticas locais nas escolas experimentais na província de Nampula distrito de Monapo. Em 2012, o autor fez outro estudo no Maputo envolvendo os distritos de Magude (Motaze); Manhiça (Calanga); e Matutuine onde discutiu os processos de produção, legitimação e integração de saberes locais no currículo nacional em Moçambique. O pesquisador assistiu aulas com o intuito de avaliar o processo de Integração dos conteúdos ou saberes locais na escola e realizou entrevistas aos alunos, professores e

peessoas das comunidades objetivando recolher suas percepções em torno da integração dos saberes locais nas escolas do ensino Básico.

Assim, o estudo mostrou que, o currículo do ensino Básico abriu espaço para uma abordagem integrada e para o reconhecimento e valorização dos saberes locais na escola. Mostrou ainda que, o currículo local como componente do nacional é composto pelos saberes que a comunidade produz, harmoniza e julga de maior relevância para a melhoria da vida e da qualidade de educação dos seus filhos. Em resumo, estes estudos mostraram que, a incorporação dos saberes locais na escola reduz a exclusão da cultura do aprendiz e estimula a aprendizagem; que, a formação de professores é de grande significação e, por conseguinte, a escola deve sempre ter em conta posto que é na formação que os professores podem superar os problemas ligados à recolha de conteúdos e integração por extensão.

O estudo constatou entre outras coisas que, os professores formados como intelectuais organizadores da prática pedagógica e das políticas educativas são um recurso fundamental, o que significa que, a eles cabe a responsabilidade de recolher, organizar e transmitir o conhecimento e, por isso, devem regularmente ser capacitados metodologicamente para assumirem e desenvolverem a sua tarefa de pesquisadores, produtores e organizadores do saber.

Com base nestes estudos soube-se que, relativamente a seleção, sistematização, legitimação e implementação do currículo existem algumas dificuldades relacionadas à falta de material e nalgumas vezes à fraca ligação escola comunidade. Outra obra que mereceu análise é a de Castiano (2005), com o título: O currículo local como espaço de coexistência de discursos na qual, o autor defende que o currículo local não é apenas um espaço de integração de saberes, valores e práticas locais no currículo nacional mas é potencialmente espaço de negociação, avaliação e validação dos saberes de ambas naturezas (tradicional e moderna).

O autor discute o conceito do currículo local defendendo que, a intenção com o currículo local consiste em abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola. Nesta perspectiva, refere que “o Currículo local é um critério de ensino que facilita o aluno a viver os seus usos e costumes, aprender a fazer e conservar os ensinamentos que a sociedade oferece, sobretudo ajudar a obter prática e aplicação” (Idem). Para este autor, o saber local dá-se dentro do universal e vice-versa, pois segundo MC Laren (2000, p.81) “Enquanto as educadoras garantem os conhecimentos sociopolíticos e os

posicionamentos éticos-locais dos seus alunos, o conteúdo da totalidade não pode ser abandonado completamente". Portanto, a falta de coexistências entre o saber local e o escolar pode se traduzir num fracasso para o aluno.

Conforme advoga este autor, o aparecimento de processos de interação entre os diferentes saberes ocidentais e africanos, universais e tradicionais são sinais da aproximação do período de coexistência dos dois mundos anunciado por Hountondji (2002), para se referir, competir, argumentar e dialogar com a finalidade de criar uma forma superior de consciência. Para Mweze (2019), a introdução do currículo local constitui uma estratégia visando tratar conteúdos relevantes para aprendizagem. Embora trate-se apenas de uma inserção diversificada de saberes locais em cada disciplina, ela reveste-se de grande importância pois permite o resgate dos aspectos culturais locais para a escola onde coabitará com os aspectos de cultura universal.

Esta inovação curricular local constitui o principal destaque por ser o espaço onde se integram os conteúdos relevantes para a aprendizagem podendo desta forma criar condições para discutir e argumentar na busca de entendimento com o universal. Nesta ordem de ideia, Mweze (2019) citando Santos (2003) afirma que, a experiência de cada comunidade acaba por definir suas identidades e, é com tais experiências que cada aluno entrará na escola e se relacionará com os conteúdos a estudar em sala de aulas implicando um diálogo entre as instituições escolares e a comunidade. Para este autor, diálogo entre instituições não significa apenas envolver a comunidade nas reuniões da escola, mas recolher nela, por meio de entrevistas, os saberes para a aprendizagem relevante. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas um elemento consumidor dos programas oficiais mas passa a produzir e organizar os saberes locais recolhidos na comunidade, articulando-os com o conhecimento escolar já existente no sistema formal da educação

Mangue (2019) no estudo realizado na Escola Primária de Devessa notou que, o CL, embora seja componente do currículo nacional importante na melhoria da qualidade de ensino continua sendo uma área meramente teórica cuja implementação ainda deixa a desejar e, isso deve-se a falta de conhecimento dos professores sobre como recolher informações relevantes na comunidade. Com esta dificuldade, embora exista interesse dos professores em abordar um e outro conteúdo relacionado com os saberes locais, Mangue (2019) entende que tudo pode redundar num fracasso. Segundo este autor, para

a concretização do currículo local, a escola deve ser ativa, conduzindo todo o processo da seleção, integração, validação e implementação do Currículo Local.

Na visão de Mangué (2019), a condição para a existência de um currículo local é a promoção permanente de negociações e ajustes entre as instituições de educação e a comunidade já que os conteúdos a serem lecionados são a expressão dos sonhos das comunidades do local onde a escola está localizada. A pesquisa verificou que a componente formação de professores para lidarem com estes conteúdos específicos também continua sendo uma “pedra no sapato” do sector da educação, o que gera um défice, sobretudo metodológico e de organização de acervo sobre o conteúdo local. Comentando esta ideia Mangué (2019) afirma que o trabalho da escola e dos professores na recolha e integração dos saberes locais é essencial e exige formação adequada para o sucesso na grande missão de promoção de valores e saberes locais.

Nhalevilo (2013) faz uma reflexão sobre as mudanças curriculares em Moçambique no concernente a introdução do currículo local no ensino Básico. O autor exalta as experiências de alguns países africanos no que tange a inserção dos saberes locais no currículo local apelando a difusão destes conteúdos nas escolas para que entrem em diálogo com os universais usando a teoria de argumentação. O artigo termina sustentando que o CL é, para as ex-colónias uma oportunidade para cultivarmos a nossa liberdade, a nossa emancipação, uma oportunidade de justiça social.

Os estudos sobre o currículo local não pararam por aqui, na Tanzânia também aconteceram discussões sobre a introdução de saberes locais na escola. Semali (1999) afirma que, a inclusão de conhecimento indígena nos *curricula* tem conhecido alguma resistência pois existem alguns críticos que defendem que a integração diminuiria o valor do conhecimento local, por ser de fácil definição e poder ser extraído e prontamente incorporado. No entanto, o autor considera que essas críticas subestimam o valor e conhecimento dos professores e que demonstram certo receio de algumas classes perderem o seu poder de dominância sobre outras classes.

Continuando com a discussão, Ogunniyi (2008) sugere uma Teoria de Argumentação fundamentada na Contiguidade. Doutrina baseada na Teoria de Contiguidade Aristotélica, a qual advoga que dois estados diferentes da mente tendem a se referir, competir, argumentar e dialogar para criar uma forma superior de consciência.

Esta ideia de Ogunniyi (2008) foi, de igual modo, partilhada por Castiano (2005) ao falar da necessidade de levar os saberes locais à escola onde passaria a coexistir com o

conhecimento moderno dialogando e criando uma forma de consciência superior as duas anteriores. Em suma os autores consultados mostraram que o currículo local contribui bastante para a promoção de valores e saberes locais uma vez os recolhe e coloca-os na escola onde coabitando com os outros saberes discutem e criam novas formas superiores de consciência.

Conclusão

Depois da análise de vários documentos ligados ao currículo em especial ao currículo local buscando algo que nos esclarecesse de que forma o currículo local contribui para a promoção de valores e saberes locais da comunidade concluiu-se que, o mesmo tem contribuído a partir da altura que coloca na escola conteúdos, saberes e valores importantes para a formação dos alunos munindo-lhes de conhecimentos necessário para solucionar problemas seus e da comunidade (Basílio, 2006).

Concluiu igualmente que o currículo local diferentemente do prescrito que é feito por especialistas de educação e sofre forte influencia das elites políticas, económicas e sociais que tendem a determinar os conteúdos a serem estudados, o currículo local remete a sociedade a repensar em relação as experiências significativas passadas e que impactam imediatamente na vida da comunidade e promove formas de perpetuá-las trazendo-as à escola onde usando a teoria de Argumentação ou de contiguidade discutem com os outros saberes e criam formas superiores de consciência (cf. Ogunniyi, 2008) MINED (2003 e 2011).

O estudo concluiu também que o currículo local, para além de contribuir para a valorização e aproximação dos vários grupos que ocupam os mesmos espaços apesar de culturas e hábitos diferentes ao permitir através das consultas às comunidades, o resgate de valores éticos e morais assim como o respeito pelas diferenças também contribuiu significativamente na revolução epistemológica da educação ao atribuir ao professor o papel de fazedor do currículo e não de mero executor de conteúdos por outros vinculados (Castiano, 2005; Mweze, 2019).

O estudo constatou entre outras coisas que, os professores formados como intelectuais organizadores da prática pedagógica e das políticas educativas são um recurso fundamental, o que significa que, a eles cabe a responsabilidade de recolher, organizar e transmitir o conhecimento e, por isso, devem regularmente ser capacitados

metodologicamente para assumirem e desenvolverem a sua tarefa de pesquisadores, produtores e organizadores do saber (Mangue, 2019; Laita, 2013).

Em suma o estudo concluiu que, o currículo local tem grande contribuição na sociedade uma vez que garante o resgate de valores e saberes da comunidade, permite a mudança do papel do docente de simples transmissor de conhecimentos centralmente vinculados para professor fazedor do currículo, reflexivo e crítico. Além disso, permite que grupos excluídos contribuam com saberes no conhecimento universal, complementando o currículo oficial definido centralmente incorporando matérias diversas da vida da comunidade nas disciplinas contempladas no plano de estudo por forma a desenvolver nos alunos saberes locais, dotando-lhes de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes possam permitir uma participação plena no saber social, cultural e económico da comunidade.

Referências

- Basílio, G. (2006). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. São Paulo, Brasil: Pontífice Universidade Católica de São Paulo.
- Basílio, G. (2012). *O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais*. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS. vol.2, nº 5, p. 79-97.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo actual*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Campiche, C. Hippolyte J, Hipólito J. (1992). *A comunidade como centro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castiano, J. P. (2006). *O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Báruè, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique*. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 1. dez. - jul. 2005-2006. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acessado em: 18/03/2020.
- Castiano, P. J. (2005). *Educar para quê? as transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo: INDE.
- Flores, M. A.& Flores, M. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. In: Pacheco, José Augusto; Peraskeva, João Menelau; Silva, Ana Maria (Org.). *Reflexão e Inovação Curricular*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: IEP/Universidade do Minho, p.79-99.

- Gil, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Giraud, N.; Chiarpello, J. (2006). Intervenciones comunitárias. Evid. Actual. práct. ambul. Vol.9, nº 1, p.48-59.
- Ministério da Educação (2015). *Guião do Professor*. Maputo: MINEDH.
- Ibraimo, M. N.; Cabral, I. (2015). *Currículo local – entre a retórica do prescrito e a realidade concreta*. Porto: U. C. P. Faculdade de Educação e Psicologia.
- INDE (2004). *Integração do conhecimento local no currículo do Ensino Básico: pesquisa educacional sobre o conhecimento local/indígena e educação*. Maputo: INDE.
- INDE (2015). *Programas do Ensino Básico - Língua Portuguesa, Matemática e Física 1ª e 2ª Classes*. Maputo: INDE/MINEDH.
- INDE (s/d). *Sugestões para a abordagem do currículo local*. Manual de apoio ao professor. Maputo: INDE/MINEDH.
- INDE (2003). *O Currículo Local no Ensino Básico* (Síntese do documento “Estratégias de Implementação do CL”). Memo, 02.09.2003 (documento de trabalho distribuído no seminário da Beira), Maputo: INDE.
- Laita, A. V. (2013). *A fraca sistematização dos conteúdos do currículo local no ensino básico em Moçambique*. www.webartigos.com acessado em: 15 mar.2019.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didáctica*. São Paulo: Editora Cortez.
- Mangue, F. F. (2019). *Factores da fraca abordagem dos conteúdos do currículo local na E.P 1º e 2º Graus de Devessa*, Província de Inhambane.
- MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE.
- MINED (2011). *Manual de apoio ao professor: Sugestões para abordagem do currículo local (uma alternativa para a redução da vulnerabilidade)*, 2.ed., Maputo: INDE.
- Moçambique (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*, Maputo: INDE.
- Mweze, J. A. (2019). *O currículo local no desenvolvimento das competências operacionais do educando na disciplina de ofícios*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique.
- Ogunniyi, M.B. (2008). *An argumentation-based package on the nature of science and indigenous knowledge systems*. SIKS Project Book 1, University of the Western Cape.

ONU, (2000). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. Resolução A/RES/55/2, 8 de Setembro de 2000.

Pacheco, J. A. (1996). *Componentes do processo do desenvolvimento do currículo*. Porto: Porto Editora.

Piletti, C. (2004). *Didáctica Geral*. 23. ed. São Paulo: Editora Ática.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Saviani, N. (2003). Currículo: um grande desafio para o professor. *Revista de Educação*. vol.16, nº1, p. 35-38.

Semali, L. (1999) *Community as classroom: dilemmas of valuing African indigenous literacy in education*. In: KING. L. (Org.). *Learning, knowledge and cultural context*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 305-319.

Silva, T.T, da (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022



Para citar este texto (ABNT): GABRIEL, Américo. Contributo do currículo local na promoção de valores e saberes locais da comunidade. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.421-438, 2022.

Para citar este texto (APA): Gabriel, Américo. (2022). Contributo do currículo local na promoção de valores e saberes locais da comunidade. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 421-438.

Resenha Ideopatuagramas: o (in)verso ético-estético do projeto literário de Fausto Antonio

Ricardo Silva Ramos de Souza *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0001-5895-6046>

Carlindo Fausto Antonio (Campinas-SP, 1958) começou sua carreira literária na década de 1980 com o livro “Fala de Pedra e Pedra” (1986), desde então já são quase duas dezenas de publicações em romance, conto, poesia, infantojuvenil e teatro, além de ensaios de crítica literária. Em 1997, estreou no volume 20 da série “Cadernos Negros”, já tendo participado de diversas edições. Integra “Literatura e afrodescendência no Brasil” (2011), antologia monumental organizada por Eduardo de Assis Duarte. Fausto Antonio é mestre em Ciências Sociais e doutor em Teoria Literária, ambos os títulos pela UNICAMP; e professor da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, no campus São Francisco do Conde (BA).

Fausto Antonio vem desenvolvendo uma trajetória singular entre as autorias negras contemporâneas, investindo em um caminho experimental no qual a África é o ponto de partida, a ancestralidade e as relações de continuidade e/ou descontinuidade negro-africana no Brasil são (re)elaboradas de forma espiralar em diferentes gêneros literários e em suportes como a escultura e poemas visuais. Esse caráter de texto multimodal¹ contribui para que o autor construa suas teorias sobre a autoria – a escrita de si – e a coautoria – a recepção de si –, em um jogo complementar e aberto para outras ressonâncias da obra de arte. É a partir da cultura negro-africana que o autor vai investir como chave hermenêutica às manifestações culturais negro-africanas reconstituídas no Brasil, encruzilhando aproximações e distanciamentos de temas, em um deslizar contínuo, em que “abismo engole abismo” (ANTONIO, 2017).

* Doutorando em Letras: Estudos Literários na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Relações Étnico-Raciais (CEFET-RJ). Graduação em Letras (Universidade Estácio de Sá-RJ). Organizou, com José Henrique de Freitas Santos, o livro de ensaios “Afro-rizomas na Diáspora Negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira” (Kitabu Editora, 2013). Organizou “Cabo Verde: Antologia de Poesia Contemporânea” e “Moçambique Hoje: Antologia da Novíssima Poesia Moçambicana”, ambas publicadas em 2011 na revista África e Africanidades. E-mail: risoatelie@gmail.com

¹ “(...) A apropriação e a geração de sentidos não ocorrem mais de forma exclusiva por meio do código verbal escrito. Ao contrário, cada vez mais, elas se dão por meio de textos construídos a partir da organização multissemiótica em que a dança, a escrita, a música, as figuras, etc., em sua co-ocorrência indissociável, constituem o que Gunther Kress e Theo Van Leeuwen chamam de texto multimodal ou a Arkhé da estética negra, de acordo com Marco Aurélio Luz (o som, a fala, a dança, a síncopa, o ritmo e o rito, dentre outros fatores integram esta estética) (...). Nessa confluência de modos comunicativo-artísticos, não há simplesmente contato entre palavra, desenho, cores, gestos, sons, mas interação necessária entre eles rumo à significação” (FREITAS, 2016, p. 60).

...
Fausto Antonio faz da transgressão² uma forma de enfrentamento ao projeto hegemônico de literatura brasileira ao desvencilhar-se da *Arkhé* etnologicêntrica e eurografocêntrica, para sinalizar outra Arkhé, esta “mais aberta, afrorrizomática (Santos; Riso, 2013), multimodal, que amplia os sentidos do que compreendemos como literatura (brasileira)” (FREITAS, 2016, p. 38). Nessa perspectiva que “Ideopatuagramas”, seu mais recente livro-exposição, sob a chancela da Galileu Edições, publicado em 2022, dá continuidade e avança em temas e reflexões já presentes no livro-exposição “Patuá de Palavras, o (in)verso negro” (2019).

A partir do neologismo ideopatuagramas, Antonio aglutina os vocábulos ideogramas e patuá para formular gêneros textuais tendo como referencial os ideogramas adinkras da etnia Akan, presente nos territórios de Gana e Costa do Marfim. Os ideogramas adinkras representam provérbios que traduzem conceitos filosóficos, além de aspectos históricos e princípios éticos para os Akan, são representados em suportes como tecidos, objetos e esculturas (NASCIMENTO, 2008). Sua percepção com as obras expostas no livro busca encruziar a origem africana com a reconstituição da África na diáspora (HALL, 2011; GILROY, 2001; NASCIMENTO, 2021), mais precisamente no território brasileiro, e assim inovar com a formalização dos patuás, e o seu conteúdo sagrado, “palavras mágicas, encantadas e de proteção-ataque”, ao propor como gêneros textuais para sua obra os patuás de palavras e os ideopatuagramas.

Nesse sentido, Fausto Antonio sinaliza a insuficiência da crítica literária brasileira para lidar com os textos das autorias negras, a incorporação de gêneros textuais relacionados ao sagrado e à cosmovisão de origem negro-africana recriada pela população negro-brasileira, caminho investigativo também trilhado por Edimilson de Almeida Pereira (2010) com os orikis, os cantopoemas e as narrativas de preceito, assim como por Henrique Freitas (2016) e a sua conceituação de literatura-terreiro.

Diante do exposto, apreende-se que a “cultura negra é uma cultura das encruziadas”, como bem nos lembra Leda Maria Martins (1997, p. 26), e a encruziada é:

(...) Operadora de linguagens e de discursos, a encruziada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos. Nessa via de elaboração, as noções de sujeito híbrido, mestiço e liminar, articuladas pela crítica pós-colonial, podem ser pensadas como

² A transgressão “tenta dar conta através da justaposição dos vocábulos (negro + transgressão), ao estilo da montagem cinematográfica de uma proposta estética interessada em lesar tantos as ideias feitas que orientam nossas filosofias de vida, quanto à imagem de um cânone totalizante, “universal”, vantajoso (para quem?) a ponto de poder ser aplicado em qualquer tempo espaço” (AUGUSTO, 2010, p. 434, grifos do autor).

... indicativas dos efeitos de processos e cruzamentos discursivos diversos, intertextuais e interculturais. Esses modos de constituição e reconstituição simbólicos advêm da encruzilhada, o operador sógnico, que possibilita sua emergência, contemplando-os com o (sic) desdobramentos possíveis, mas que nele não se esgota. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, sua natureza móvel e deslizante, no movimento da cultura e dos saberes ali instituídos (MARTINS, 1997, p. 28-29).

Como se trata de encruzilhada, o seu principal signo é Exu, o qual Martins tece as seguintes considerações:

Lugar de interseções, ali reina o senhor das encruzilhadas, portas e fronteiras, Exu Elegbara, princípio dinâmico que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento. Como mediador, Exu é o canal de comunicação que interpreta a vontade dos deuses e que a eles leva os desejos humanos. Nas narrativas mitológicas, mais do que um simples personagem, Exu figura como veículo instaurador da própria narração (MARTINS, 1997, p. 26)

Partindo de outra Arkhé, valorizando a cosmovisão africana e negro-brasileira que Fausto Antonio trabalha Exu como linguagem ressonante³ e assim veremos como o tempo espiralar (MARTINS, 2002) também se encontra em sua obra nos seus diferentes gêneros literários e suportes plásticos. Assim, inspirando-se na linguagem dos ideogramas presentes nos tecidos e objetos Adinkras, Fausto Antonio (2022) constrói o gênero patuá de palavras a partir de palavras patualizadas presentes em diferentes momentos e gêneros textuais nos quais o autor investe. Dessa forma, temos palavras encantatórias constantes do livro “No Reino da Carapinha”, como “Tileka” e “Agadá Aratam Baobá” como carimbos imagéticos e palavras esculpidas. Outro exemplo se dá com a palavra patualizada “Exumos”.

Outra dimensão inovadora do gênero patuá de palavras proposto por Fausto Antonio encontra-se na noção de “palavra esquecida” e/ou “palavra esculpida”, na qual o autor explora o retorno à cena original, à ancestralidade:

Retornar e depois esculpir é uma forma de apropriação de uma propriedade perdida, a rigor, esquecida nas origens; não é o simples retorno à boca-mãe. O lugar demarcado pelo retorno, o paraíso, o útero, ganha carga, conteúdo e valor reconstitutivo ancestral. Numa outra síntese, a cena original adentra o cotidiano e dá, ao mesmo tempo, o trânsito contido do presente, passado e futuro. (ANTONIO, 2022, s/p).

É com essa dimensão de tempo espiralado que os ideopatuagramas remetem a uma dimensão de tempo imemorial, essas palavras esculpidas, oriundas de palavras

³ Fausto Antônio: “Nasci para o mundo literário, às avessas dos recalques”. Entrevista a Cristian Salles. Disponível em: <https://correionago.com.br/fausto-antonio-nasci-para-o-mundo-literario-as-avessas-dos-recalques/>. Acesso em: 01 jul. 2022.

esquecidas, diz respeito a “uma noção recolhida de referência previamente ressonadas (ANTONIO, 2017b) pelas palavras imantadas, são milenarmente evocadas e invocadas pelos registros imemoriais e/ou ancestrais negro-brasileiros (ANTONIO, 2017a)”. Já o poema visual remete às pinturas rupestres, como fragmentos dispersos do que se perdeu na vinda forçada de africanos, mas que ganha força na reconstrução/renegociação negro-diaspórica assegurada pelo sagrado negro-brasileiro.

Ainda assim, poderia dizer que os grafismos dos patuás (in)versos relacionam-se com a fragmentação expressionista abstrata do corpo feminino presente nas pinturas de Willem de Kooning; enquanto a tridimensionalidade presente na palavra escultórica “Si Ori”, antes palavra encantatória em conto publicado na série “Cadernos Negros” e depois ressignificada no livro “No Reino da Carapinha”, agora como objeto, em suporte monumental, necessitando de exposição em galeria e exigindo a participação do leitor-espectador para encruzipar os seus sentidos auditivos e táteis. Tal obra poderia ser lida como um poema-objeto neoconcreto⁴ (GULLAR, 1993; BRITO, 1999), mas eu estou diante de uma obra e de um autor que tem como inspiração a ancestralidade, uma vez que o “escultural transita pela cena original e, por tal incursão, esculpe imagens deslumbradas das palavras esquecidas” (ANTONIO, 2022, s/p). Por outro lado, os ideopatuagramas de “Exumos” também demonstram, em sua diversidade, fragmentação e dispersão de grafismos, a força motriz de resistência e reexistência negra diante de uma *Arkhé* eurografocêntrica materializada na sua pilhagem epistêmica⁵ (FREITAS, 2016).

O livro encerra-se com o caderno “Patuá (in)verso”, com uma seleção de seis poemas que demonstram o rigor formal da poética de Fausto Antonio, que se pretende estimular a recepção da coautoria para a relação do poema impresso com o patuá de palavras e os ideopatuagramas (poemas visuais e/ou poemas-objeto), expondo a complexidade de uma obra literária e artística work in progress, nesse tempo espiralar,

⁴ Interessante a observação de Muniz Sodré sobre a arte em “Pensar Nagô”, o que auxilia a refletir o diálogo possível com o neoconcreto aqui proposto, mas que não vamos investir nessa resenha: “(...) pode-se pensar em experiências radicais como a da artista brasileira Lygia Clark quando, fazendo a pintura expandir-se além dos limites da moldura por meio de um diálogo com arquitetura, dizia querer ‘compor um espaço e não compor dentro dele’” (SODRÉ, 2017, p. 188). Não se deve esquecer a figura do artista plástico Hélio Oiticica, também integrante do movimento neoconcreto e que incorporou referenciais das religiões de matrizes africanas em suas obras.

⁵ “Chamamos de pilhagem epistemológica uma das perversões do epistemicídio que consiste na subtração ou apropriação de elementos constitutivos dos saberes subalternos (aqueles que constituem as cosmogonias indígenas, africanas, negro-brasileiras ou as tecnologias sociais e linguísticas dos pobres) sem qualquer agenciamento e muitas vezes mesmo referência dos sujeitos dessas gnoses. Nesse sentido, é pilhagem, porque saqueia-se o outro naquilo que se reconhece como mais valioso para incorporando em seu repertório como estratégia de projeção individual ou de um grupo completamente diferente daquele que gestou os saberes em foco” (FREITAS, 2016, p. 39).

tendo o referencial negro-africano como origem e a sua recriação negro-brasileira. Tendo Exu como epistemologia (SANTIAGO, 2020) e sendo a ação deste que inventa o tempo (SODRÉ, 2017)⁶, Fausto Antônio busca soluções plásticas e literárias que ilustram a temporalidade espiralada, fazendo da multimodalidade um exercício de reelaboração da identidade negro-brasileira, de correção da identidade (NASCIMENTO, 2021) a partir de uma memória clivada atravessada pelo vazio e pelos hiatos da diáspora forçada, reterritorializando a ancestralidade. Com isso, retorno à reflexão de Leda Maria Martins, que numa complexa

percepção cósmica e filosófica entrelaça, no mesmo circuito de significância, o tempo, a ancestralidade e a morte. A primazia do movimento ancestral, fonte de inspiração, matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, na qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de uma perene transformação (MARTINS, 2002, p. 84).

O livro “Ideopatuagramas” é um provocador desafio à leitura, propõe rasuras ético-estéticas outras para a literatura brasileira, ampliando-a e deslocando-a ao forçar a diferença por outra ordem de sentido e recepção, valorizando e trazendo para o centro os referenciais negro-africanos e negro-brasileiros, enfrentando a pilhagem epistêmica que forma o cânone literário brasileiro. Assim, Fausto Antonio esgarça, enriquece e marca a sua diferença entre as produções das autorias negras com um rigoroso trabalho com a linguagem, dialogando com o modernismo de João Cabral de Melo Neto e vanguardas como a poesia concreta, mas trazendo o que Edimilson de Almeida Pereira (2010, p. 44) apreende e nos informa ao falar de sua produção poética e a relação com João Cabral, na qual esse diálogo se articula a partir da diferença, e ainda que possuam e tratem de imagens próximas, “isto não quer dizer que partilhemos o mesmo modo de apreensão dessa imagem”; e quando se trata da obra de Fausto Antonio em relação com João Cabral, logo penso na pedra e suas ressonâncias na obra antoniana, por exemplo, “pedra do tempo e do sem-tempo”, como no poema “Tempo-Boca”.

⁶ “(...) Diferentemente da temporalidade ocidental-psicanalítica do sujeito que faz do tempo a condição de aparecer do acontecimento, com Exu a temporalidade *não é constituída*, mas *constituente*, isto é, uma dimensão da experiência que inventa o tempo por meio da articulação dos eventos regidos pela origem, isto é, por um protoacontecimento que engendra um destino comum a todos e faz aparecer até mesmo o inexistente. Nessa dimensão, o indivíduo está ao mesmo tempo atrás e adiante de si mesmo. Essa origem é impossível de ser representada, muito menos de ser datada, porque não é nenhum começo, mas um princípio inaugural. O acontecimento inaugurado por Exu não é algo que se possa inserir como peripécia numa história com passado, presente e futuro já dados, pois é ele mesmo que faz a história de seu grupo, logo, constrói o seu tempo – em grego, *aion*, o tempo do acontecimento – que é o da reversibilidade. Em termos mais claros, a ação de Exu não está dentro do tempo, *ela o inventa*” (SODRÉ, 2017, p. 188, grifos do autor).

Nessa perspectiva que a percepção afrocentrada de Fausto Antonio amplia e subverte a literatura brasileira ao revelar um enfrentamento radical com a linguagem, proporcionando a inserção da ancestralidade e seu tempo espiralado, obrigando a formulação de novos gêneros textuais que contemplem a diferença e suas práticas culturais negro-africanas e negro-brasileiras, e nessa outra *Arkhé* exigindo uma recepção que se desloque dos modelos literários canonizados. Talvez seja esse o grande valor dos “Ideopatuagramas”, um projeto literário que se alimenta do fazer e do refazer, da noção de sua incompletude e transitoriedade, da necessidade de transformação ininterrupta, de uma produção em permanente devir. Um livro exusíaco.

Referências

- ANTONIO, Fausto. *Ideopatuagramas*. Londrina: Galileu Edições, 2022.
- ANTONIO, Fausto. Apresentação. In: ANTONIO, Fausto.(Org.). *Arthur Bispo do Rosário, o Rei! e outras peças de teatro negro-brasileiro*. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2020. p. 7-20.
- ANTONIO, Carlindo Fausto. A Escrita e Recepção de Si: Abismo olhando Abismo. *Pós-Limiar*, Campinas, 2(2), 141-152, jul./dez. 2019.
- ANTONIO, Fausto. *Patuá de Palavras, o (in)verso negro*. Londrina: Galileu Edições, 2019.
- AUGUSTO, Ronald. Transnegressão. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida.(Org.). *Um tigre na floresta de signos – estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 425-437.
- BRITO, Ronaldo. *Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro*. Rio de Janeiro: Cosac e Naify, 1999.
- FREITAS, Henrique. *O Arco e a Arkhé: ensaios sobre literatura e cultura*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.
- GILROY, Paul. *Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GULLAR, Ferreira. *Argumentação contra a morte da Arte*. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 1993.
- HALL, Stuart. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (Org.). *Performance, exílio, fronteira: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFMG, 2002. p. 69-92.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória: o Reinado do Rosário do Jatobá*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significado e intenções. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-54. Coleção Sankofa 1: matrizes africanas da cultura brasileira.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Blue Note: entrevista imaginada*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. Territórios cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida; DAIBERT JUNIOR, Robert (Org.). *Depois, o Atlântico: modos de pensar, crer e narrar na diáspora africana*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 319-349.

SANTIAGO, Jocevaldo. Exu como epistemologia da literatura-terreiro. In: SOUZA, Ana Lúcia; CARRASCOSA, Denise; AUGUSTO, Jorge; FREITAS, Henrique; RODRIGUEZ, Maria Dolores; FONSECA, Silvana (Org.). *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas: Seminário Rasuras 2017*. Salvador: Edição Organismo e Grupo Rasuras, 2020. p. 85-92.

SODRÉ, Nelson. *Pensar Nagô*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Recebido em: 04/09/2022

Aceito em: 24/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SOUZA, Ricardo Silva Ramos de. Resenha Ideopatuagramas: o (in)verso ético-estético do projeto literário de Fausto Antonio. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 439-445, 2022.

Para citar este texto (APA): Souza, Ricardo Silva Ramos de.(2022). Resenha Ideopatuagramas: o (in)verso ético-estético do projeto literário de Fausto Antonio. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 439-445.

Risenson Kritika di Obra “*Os Flagelados do Vento Leste*”, di Manuel Lopes

Maria Helena Gonçalves Furtado *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-5927-4693>

Rezumu: Na es risenson literaria ki dadu nomi *Evangelho de Nhô Isé Cruz, segundo Manuel Lopes*, buskadu interkruza leitura di obra *Os Flagelados do Vento Leste* ku leitura di *Bíblia Sagrada*. Optadu pa uzu di palavra *Evangelho* na título di risenson, pamodi obra *Os Flagelados do Vento Leste* ta fala di sirkunstansia di vida e di un konjuntu di prinsipiu ki ta mudela e enforma vida di protagonista José da Cruz (Nhô Isé). Persunaji di Nho Isé ta konfigura un letratu kru di Omi kauberdianu na si kunbersu i luta ku forza natural o forza tilurika, ki el propi e ta rakunhesi komu pertensa di Kriador, na un tenpu i spasu dominadu pa violencia e dizanparu. Otor strutura obra li na dos parti, primeru ten komu protagonista Izé da Cruz i sigundo si fidju. Mas podi ntendedu ma tem otu sijeitu xavi ki sta presenti o longu di obra, ki otor ta presenta logu na inisiu di primeru parti di obra di forma kontenplativa o mesmu filmiku. Forsa tilurika sima txuba, bentu, estiajen koezisti i kondisiona konportamentu, atitudi, i stadu di spritu di tudu argen o longu di obra, a pontu di tenpra propi karater di Omi Kauberdianu.

Palavra-Xavi: Bíblia; *Os Flagelados*; *Vento Leste*; Manuel Lopes

Recensão Crítica da Obra “*Os Flagelados do Vento Leste*”, de Manuel Lopes

Resumo: Nesta recensão crítica ao qual foi dado o nome *Evangelho de Nhô Isé Cruz, segundo Manuel Lopes*, procurou-se a leitura intercruzada da obra *Os Flagelados do Vento Leste* com a leitura da *Bíblia Sagrada*. Optou-se pelo uso da palavra *Evangelho* no título da recensão, porque a obra *Os Flagelados do Vento Leste* narra as circunstâncias de vida e um conjunto de princípios que modelam e enformam a vida do protagonista José da Cruz (Nhô Isé). A personagem e de Nho Isé configura um retrato cru do Homem Caboverdiano na sua conversa e luta com as forças naturais ou forças telúricas, que o próprio reconhece como pertença do Criador, num tempo e espaço dominado pela violência e desamparo. O autor estruturou a obra em duas partes, a primeira tem como protagonista Isé da Cruz e a segunda o seu filho. Mas pode entender-se que existe um outro sujeito-chave presente ao longo da obra, que o autor apresenta logo no início da primeira parte, de forma contemplativa ou mesmo fílmica. As forças telúricas como a chuva, vento (lestada), estiagem, coexistem e condicionam o comportamento, atitude e estado de espírito de toadas as pessoas ao longo da obra, a ponto de temperar o próprio caráter do Homem Caboverdiano.

Palavras- Chave: Bíblia; *Os Flagelados*; *Vento Leste*; Manuel Lopes

* Mestranda em Estudos Africanos, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É investigadora no Centro de Estudos Africanos, da Universidade do Porto. É professora de Educação Especial em Agrupamentos de Escolas na cidade do Porto. Licenciada em Ensino, como Professora do 2.º ciclo do Ensino Básico, na variante de Matemática e Ciências da Natureza, em 1999. É especialista em Educação Especial, no domínio mental e motor pela Universidade Lusíada do Porto. E-mail: furtadohelenaaeah@gmail.com

Introdução

A Obra *Os Flagelados do Vento Leste* constitui a abóbada do edifício ficcional de Manuel Lopes (...) pela intrínseca mestria textual e discursiva (...) escrito de envergadura estética e humana. (Baptista, 1993, p. 69; 180). Para entender o alcance, vigor e fundamento desta obra é necessário situá-la na historiografia e na literatura de Cabo Verde. À data da primeira edição desta obra tinha ocorrido em Cabo Verde um período de estiagem e fome que ceifou vidas e bens. Esta obra revela a consciência sociopolítica e inconformidade de Manuel Lopes. É também uma denúncia fraterna e um convite à autorreflexão de quem, o lê. O próprio escreve, na Nota Introdutória à 2.^a edição da obra,

...é que a narração dos factos testemunhados tiveram uma acção terapêutica, ou mesmo catártica, sobre a minha sensibilidade, não viesse o remorso pesar-me na consciência, de ter assistido, impávido, a um drama pungente – chamemos-lhe apenas isto (humanamente evitável, como veio ma verificar-se) –, uma das periódicas catástrofes, nem pior nem melhor do que as anteriores, secularmente toleradas naquele Arquipélago. Lavar as mãos, comodamente, como Pilatos, seria, mais do que tolerância e comodidade da minha parte, um crime insustentável. Escolhi então a arma mais eficaz do ficcionista: a «discreta» denúncia de uma situação histórica, sem apontar o dedo acusatório, apenas com intuito de transmitir aos outros (é a nossa grande força interior) os mesmos sentimentos, a mesma repulsa, que me assaltaram, levando-lhes a experiência da minha perplexidade (e da minha esperança) sem disfarces ou fácil demagogia, mas com a mais sincera humildade para que achassem eco no silêncio da sua solidão e das suas consciências.

Manuel Lopes, set 1984 in (Lopes, 2021, p. 10)

Esta mesma preocupação filial e fraterna, que não deixa de apelar a uma participação ativa. Cabral exprime-a numa carta a Maria Helena, de 23/24 de agosto de 1948:

África? Sim, eu tenho de ir para África. (...) O que me chama, Lena, são milhões de indivíduos que precisam do meu contributo na ingrata luta que têm travado com a natureza e com o próprio homem. O que me chama é, afinal, a própria Humanidade, solicitando, melhor, exigindo que eu cumpra o meu dever de Homem. (...) Todavia, é certo que prefiro ser individualmente infeliz, a ser ingrato para com aqueles que de muitos poucos podem esperar auxílio, dedicação, luz."

(Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena A outra face do Homem, 2016, pp. 136, 137; 149,150).

Este chamamento que teria também origem nas leituras de literatura forjada pela geração claridosa caboverdiana anterior à geração nacionalista, a que Cabral pertence. Com efeito, desta citação emergem as palavras *luz*, a ideia de luta contra as forças naturais ou telúricas e as reais circunstâncias do Homem. Pelas considerações da investigadora Ângela Coutinho, situando a pessoa de Cabral

as experiências vividas em Portugal foram importantes para os futuros movimentos de libertação por várias razões, de entre as quais algumas foram enunciadas pelos próprios protagonistas. Este período das suas vidas contribuiu fortemente para a sua formação política e para a tomada de consciência da sua africanidade e dos problemas vividos pelas populações africanas. Também contribuiu para uma tomada de consciência da situação política dos habitantes das colónias do Império em geral,

(Coutinho Â. B., 2019, p. 73)

Esta literatura (claridosa) evidenciava uma perspetiva teórica regionalista, através da adoção de uma atitude de *finçar os pés no chão*, face aos embates políticos e culturais da época, debruçando-se sobre os problemas de Cabo Verde e das condições de vida do seu povo. (Madeira, 2018, pp. 143, 154).

Manuel Lopes participa, com os escritores Jorge Barbosa e Baltazar Lopes e a fase Claridosa em 1936, da literatura cabo-verdiana, iniciada a 1936, com a edição da revista *Claridade* que é referência, pois contribuiu de forma pertinente para a emancipação da literatura da metrópole, valorização da língua e implicação das vivências e preocupações do povo na produção literária, o propósito dos iniciadores deste movimento, uma literatura *pé fincado na tchon*.

A Manuel Lopes, como aos seus companheiros, da Claridade, o que primordialmente interessa é o conhecimento da própria terra, os problemas graves que a atingem, a dignificação dos conterrâneos. A fidelidade ao princípio finçar os pés na terra é o horizonte único que norteia a construção da obra de Lopes e a esse horizonte se resume praticamente toda a sua bibliografia.

(Baptista, 1993, p. 16)

Entende-se que existe *uma trajetória de amadurecimento e exigência nos domínios estéticos da escrita*¹ mas também um forte comprometimento com as pessoas. Esta obra está escrita numa linguagem clara, próxima e familiar. É possível encontrar nela aspetos que coexistem na vida de um qualquer cabo-verdiano. Há também a denúncia e a crítica

¹ Baptista, M.L. 1993, pp 69

de uma visão de moralidade estoica. Até que onde podemos ir na nossa *direiteza* e defesa de uma pretensa dignidade? Pode o Homem ombrear-se numa luta com Deus?

1- Evangelho de Nhô Isé Cruz, segundo Manuel Lopes

No início da primeira parte da obra, o autor coloca o leitor ao corrente da geografia do espaço onde decorre a narrativa, tal como é dado a um espectador apreciar uma paisagem- nela descobre a mão do Criador, sobre os seres vivos e os seres não-vivos, que geram vida e influem na vida e nos corações dos viventes, acicatando ou toldando a sua racionalidade. Neste contexto, é apresentado ao leitor a personagem Isé da Cruz.

Isé sonha com os céus a abrirem-se e um anjo montado num cavalo a trazer a ansiada fartura de água, numa teofania salvífica das chuvas esperadas. O sonho é um sinal da presença e comunicação do Criador com o Homem. Na Bíblia, em Gn 28, 10-22, relata-se o sonho que Jacob tivera- uma escada ligava a Terra ao Céu e era percorrida por anjos. O Senhor falou a Jacob e estabeleceu com ele uma aliança, que Jacob só firmou mediante sinais materializados, sobre os quais fez votos: *Se Deus estiver comigo e me proteger no caminho por onde eu for, se me der pão para comer e roupa para vestir, se eu voltar são e salvo para a casa do meu pai, então o Senhor será o meu Deus*². Perante esta leitura, tendo em conta que após o sonho e observação dos sinais dos céus, Isé enche-se de ganas, e, com os companheiros mais próximos, planta em solo crã, parece que comparativamente a Jacob, a fé de Isé no Criador é mais sólida, constituindo Nhô Isé Cruz um exemplo de Homem temente Deus, como é apreciado em todo o Homem cabo-verdiano. *A chuva era um símbolo de Fé. Crer nela ou não crer nela, a enviada de Nosso Senhor. Entre a fé e a escuridão, entre a coragem e o pânico, o povo escolhia a coragem e a fé porque eram tocadas pela luzinha da esperança*³. Mais adiante na leitura, iremos perceber que a solidez da fé de Isé não é um dado adquirido.

Após algumas “fintas”, a chuva veio. E veio com um vigor inusitado. Nem todos estavam preparados para recebê-la, os que se prepararam faziam já contas de cabeça aos bens que a terra haveria de dar. A alegria enchia o coração dos Homens com a bênção molhada que caía dos céus. A provação viria a seguir, como enumera e descreve a professora Maria Alice⁴ numa carta a sua irmã.

Chuvas fortes que levam o substrato deixando a terra lisa, em rocha. A viúva Aninhas, traz novas sobre as perdas de bens, animais, abrigos, causados pelo excesso

² Bíblia Sagrada Gn 28 20,21

³ Lopes, M. 2021 Pg 16

⁴ Idem p 101-102

de chuva (p32), Ventos fortes que provocaram a morte de um inocente; A estiagem predomina no cenário, o sol parece uma bola de fogo; O terror da fome, o medo o desânimo demonstram o espírito fraco dos Homens; A lestadada, o vento que sopra quente, qual língua de fogo, queima tudo como um incêndio invisível; Gafanhotos vêm como um exército (à semelhança de Ex 10 4,20) sobre o pouco que resta; Salteadores (Mascarados e Saltapedras) surpreendem pessoas nos caminhos, roubando seus poucos haveres e deixando-as maltratadas.

Num total de sete, qual sete pragas do Egito, como se desenrola no Êxodo, na luta pela libertação do povo de Israel do cativeiro, as forças telúricas, nas quais se une o espírito do Homem, pertença do Criador, não dão vantagem ao Homem que depende delas para sua sobrevivência. Deus abandonou o seu povo, creem alguns, mas não Nhô Isé, que vai ensaiando ainda formas de preparar a terra para receber água.

Isé luta com o Criador. *A luta braba que começava. Contra os elementos negativos. Contra os inimigos do homem. A luta silenciosa de vida e de morte. (...) O homem tornava-se a força contrária às forças da Natureza. Por um mandato de Deus, o homem lutava contra os próprios desígnios de Deus.*⁵ Nesta luta com o Criador, dono das forças telúricas, Isé vai perdendo. Nas Escrituras, Jacob luta com Deus, como é narrado em Gn 32 23,30. Jacob lutou com os homens e com Deus e sendo abençoado, tomou o nome de Israel. Isé não, vai perdendo... as plantas, os animais – primeiro uma cabra, depois uma segunda, que vende, o seu porco, que fora roubado e morto... enfraquece, mas resiste. O seu filho mais novo cede perante a fome (paralelo com a morte dos primogênitos egípcios, incluindo o filho do Faraó Ex 12 29, 32), o que deixa Zefa, a esposa, desconsolada e temente pela vida dos outros dois. Os vizinhos, mesmo os mais próximos, estão a desistir ante as provações e procuram sobreviver noutras paragens, trabalhando para o Estado, na estrada, a troco de alimentos. Levam o que podem, o que é pouco, tal como na saída do cativeiro do Egito do povo de Israel. Mas não têm guia, nem lhes desce o Maná dos céus para que se alimentem diariamente, apenas o ímpeto de sobreviver os conduz. Isé persiste. Recusa dar-se por vencido, não aceita ajuda do filho Leandro, crendo-o criminoso, pois acredita que ele é um Mascarado, diz a boca do povo, excomunga-o da família e só vai para a estrada quando nada mais tem a perder do que a própria vida. Tudo o resto foi entregue ao Criador.

Na segunda parte do livro, Manuel Lopes produz uma viragem no personagem foco desta obra. Agora o personagem principal é Leandro, filho mais velho de Nhô Isé.

⁵ Lopes, M. 2021 p 82

Leandro vive como João Baptista, num estatuto quase infra-humano, no “deserto” das montanhas escarpadas, longe da convivência das pessoas, que o deixa desconfortável. Veste de saco e de peles de animais, é um pastor hábil e amigo das criaturas que tem a cargo. Leandro tem uma marca no rosto, que prediz uma vida nada fácil. É crucificado à partida, sem ter culpa estabelecida, por causa dessa marca. É emocionante como Manuel Lopes nos conduz pela cristificação do Homem, através da figura de um ser errante e rejeitado. Estamos perante o ensaio de um Cristo? uma viragem ao Novo Testamento, onde um Messias vem resgatar definitivamente os seus? Ao longo dos capítulos da segunda parte, notamos que com Leandro e por Leandro, alguns acontecimentos-chave se operam, que podem fazer crer o leitor de uma resposta positiva às questões colocadas. Após episódios de uma vida menos digna – Leandro é um Mascarado, dado a deambulações, disputas, acaba com o resto da vida da viúva Aninhas. Leandro resgata das unhas da morte a jovem Libânia, ressuscita-a, pois a encontrara muito fraca, comungam o mesmo pecado, ao comer dos alimentos roubados que Leandro traz para o espaço que chama de casa, unem-se, fá-la carne da sua carne. Um novo Adão e uma nova Eva. Leandro, que reconhece em si uma vivência mais de bicho que de gente humaniza-se, como que por milagre. Conversa, dá-se com gente. Sai para comprar haveres para Libânia vestir-se com dignidade. Manuel Lopes deixa reticências ao descrever as aventuras de Leandro, colocando o leitor na ótica de participante, tendente a julgar com as informações que são deixadas. Perante estas, o leitor facilmente infere que Leandro é criminoso de variadas mortes, algo de que depois fica ilibado, não sem ser vítima da justiça popular. Envergonha-se-nos o espírito e ruboresce-nos o rosto ao sabermos-nos semelhantes à turba que o condena sem julgamento, ou aliás, que o condena pelo seu aspeto maltrapilho, por ter um rasgão no rosto, por ser inculto pois não sabe o valor do dinheiro. Quase que é linchado, está gravemente ferido quando deixa a cela da cadeia onde ficou guardado. Com sacrifício, mas com esperança, volta a sua “casa”, ninguém tem para o receber. Morre só, como seu pai Isé.

Conclusão ou o pecado de Nhô Izé Cruz

Nas palavras de Nhô Lourencinho “o filósofo” Nhô Isé é julgado: *Tens um ar de quem não sabe perder[...] Tu que caíste desta maneira é porque estás errado.*⁶ O pecado de Isé Cruz consiste na teimosia de ter lutado até ao fim, contra todos os sinais, na

⁶ Lopes, M. 2021, p 189

soberbia de achar que podia mais que o Criador. Nisto colocou em perigo e perdeu a vida dos que mais amava. Isé, como homem de fé, ficou na orla das Escrituras, ou seja, apenas no Antigo Testamento. A sua vida não foi testemunha das Bem-aventuranças, por não aceitar ser impotente nas mãos do Criador, nem de um Pai Nosso- *Seja feita a Vossa vontade, assim na terra como no céu*, e não aceitou nem perdoou o filho Leandro, como filho pródigo.

O Homem é um Cristo inacabado. Pode sê-lo. O Homem pode ter a pretensão de lutar com Deus. Mas Deus é mais forte. A fé alimenta a força física do Homem. Mas o pão tem de entrar no corpo. Esta Obra de Manuel Lopes produziu ensinamentos intemporais que ficaram gravados no carácter do Homem cabo-verdiano. *Na es mundu nadaeê ka di nos e tudu di Nhordes, si E kre toma E ta toma*. São dizeres inscritos na sabedoria popular de Cabo Verde, que ainda se escutam e repetem, muitas vezes. A crítica a cada pessoa/leitor e à gestão política e social está presente, a mensagem denuncia, numa literatura de *pé finkadu na tchon*, produziu efeito desejado ao debater-se com dor do povo e fazer o leitor comungar dela.

Referências



Baptista, M. L. (1993). *Vertentes da Insularidade na Novelística de Manuel Lopes*. Porto: Afrontamento.

Bíblia Sagrada (Edição Pastoral ed.). (2014). Lisboa: Paulus Editora.

Coord. Centro Cultural Português em Bissau e União Nacional dos Artistas e Escritores da Guiné-Bissau. (1990). *Antologia poética da Guiné-Bissau*. (F. L. Castro, Ed.). Lisboa: Editorial Inquérito.

Coutinho, Â. B. (2019). *Os dirigentes do PAIGC: da fundação à rutura: 1956-1980*. Coimbra: Imprensada Universidade de Coimbra.

Lopes, M. (2021). *Os Flagelados do Vento Leste*. 4.ed. Lisboa: Vega.

Madeira, J. P. (2018). *Nação e Identidade. A singularidade de Cabo Verde*. Praia: Livraria Pedro Pires.

Organização: Souto, M., Elísio, F.; Cabral, I. (Eds.). (2016). *Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena A outra face do Homem*. Lisboa : Rosa de Porcelana.



Recebido em: 23/08/2022

Aceito em: 25/09/2022

Para citar este texto (ABNT): FURTADO, Maria Helena Gonçalves. Recensão Crítica da Obra *Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.446-453, 2022.

Para citar este texto (APA): Furtado, Maria Helena Gonçalves.(2022). Recensão Crítica da Obra *Flagelados do Vento Leste*, de Manuel Lopes. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 446-453.

Resposta à resenha do livro *A linguagem rural da região de Major Porto, Município de Patos de Minas (MG): Uma visão linguístico-ecossistêmica*.
Campinas: Editora Pontes, 2021.

Hildo Honório do Couto *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7398-0439>

A linguagem rural da região de Major Porto, Município de Patos de Minas (MG): Uma visão linguístico-ecossistêmica. Campinas: Editora Pontes, 2021. In: *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras* vol. 2, nº 1, 2022, p. 242-249, feita por Alexandre Antônio Timbane.

Fiquei muito feliz ao ver a resenha que o professor Alexandre Antônio Timbane, da UNILAB de São Francisco do Conde-BA, fez do meu livro supra. É uma resenha bastante detalhada, que entra em detalhes que a maioria dos que o resenharam deixou de lado. Timbane começa falando da “capa dura, estampada por uma foto de uma casa com paredes não rebuçada, construída de tijolos de fabrico local, uma janela de onde se vê um homem posando para a foto” (p. 242).

Acrescenta que “não poderia faltar o meio ambiente, por fora da casa se observa um arbusto florido que embeleza a casa. O telhado deixa a ideia de que se trata de uma casa antiga. No verso da capa se observa uma fazenda, rodeada da natureza e um cerco de proteção para animais” (242). Fala das orelhas, do prólogo da ecolinguista galega Teresa Moure, do epílogo do ecolinguista catalão Pere Comellas e da quarta capa. Por fim, “para que o leitor leia a parte que lhe interessa. Para além da introdução e conclusão, o livro apresenta 9 partes principais” (p. 242). Tudo isso contextualiza melhor o livro e facilita a compreensão do seu conteúdo.

Timbane examina minuciosamente os nove capítulos do livro, dando uma boa ideia de seu conteúdo aos leitores e às leitoras de *Njinga e Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. Quem ler sua resenha tem um bom ponto de

* Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade de São Paulo (1969), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1973) e doutorado em Linguística pela Universität zu Köln (1978), Alemanha. Atualmente é Pesquisador Associado da Universidade de Brasília, tendo obtido o título de Professor Emérito em 12 de junho de 2017. Tem experiência nas áreas de Fonologia (em que se doutorou), Contato de Línguas, Crioulística e Ecolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: contato de línguas, relações entre língua e meio ambiente (Ecolinguística). Atualmente, está desenvolvendo, juntamente com colaboradores, a versão da Ecolinguística chamada Linguística Ecossistêmica, que contém uma vertente para análise do discurso (Análise do Discurso Ecológica/Ecossistêmica - ADE). Fundou "Ecolinguística: revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)" em 2015, o site Linguística Ecossistêmica e tem o blog Meio ambiente e Linguagem. 1) endereço da revista: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel> 2) endereço do site: www.ecoling.unb.br 3) endereço do blog: www.meioambienteelinguagem.blogspot.com E-mail: hiho@unb.br

partida para entender o livro. Mas, a discussão científica não se constitui apenas de encômios de um autor a outro e vice-versa. Pode haver discordâncias de opinião também, e frequentemente são as discordâncias acadêmicas que fazem a ciência progredir. É o que pretendo mostrar nesta Resposta à bela resenha de Alexandre Timbane.

A publicação desta resenha me deu a oportunidade para tentar esclarecer alguns pontos, tanto teóricos quanto empíricos, que me parece não terem ficado muito claros. A maior parte desses pontos se encontra no âmbito das “Bases teóricas”, que constituem o primeiro capítulo do livro. Timbane afirma que “o autor inicia desconstruindo a ideia de que a língua é um “instrumento” argumentando que ela não é instrumento de comunicação, mas sim a própria comunicação e o núcleo da língua são as regras interacionais”. Perfeito, nada a reparar.

Ainda no primeiro capítulo, “Bases teóricas”, as discordâncias entre mim e Timbane começam quando ele afirma que a família não pode constituir uma comunidade de fala. Em suas palavras, “Ao nosso ver, a família é tão restrita que nos direciona para individualidade, o que nos leva a entender que uma família é muito menos para ser comunidade de fala no contexto” (p. 243). Ora, na Linguística Ecológica a comunidade de fala é um ecossistema linguístico, que é constituído de uma população ou grupo de pessoas (P), morando em algum lugar, que é seu território (T), e interagindo pelo modo local de interagir, sua linguagem (L). Pois bem, uma família constituída por pai, mãe e dois filhos (P), por exemplo, que mora em alguma casa (T) com seus membros se comunicando pelos padrões interacionais habituais, sua linguagem (L). Essa linguagem pode incluir elementos comuns com a linguagem urbana e com a estatal (chamada pela tradição de “padrão”). Toda língua do mundo e toda linguagem de qualquer grupo sofre influência de fora e pode influenciar grupos de fora. Mais, pela teoria da Linguística Ecológica, até duas pessoas dialogando constituem uma comunidade de fala, no caso, comunidade de fala mínima. Tudo isso está em perfeita sintonia com o conceito original de ecossistema na Biologia, formulado em Tansley (1935).

Diante do que acaba de ser dito, mesmo que das comunidades cicopi e cisena façam parte sobrinhos, tios e outras pessoas e entidades, isso não refuta a asserção de que a família constitui uma comunidade de fala. O que interessa são as pessoas que convivem no mesmo território, no caso, na mesma casa. Alguém que resida fora dele não é seu membro, mesmo que seja socialmente considerado parente. O P de determinada comunidade de fala é constituído por todas, e só, as pessoas que vivem no T desse P. Talvez se possa falar em comunidade de fala familiar ampliada, para incluir esses outros

membros da família que não residem na casa da família nuclear. Afinal, o conceito de comunidade de fala é bastante maleável, justamente por ser um ecossistema (linguístico).

A propósito da crítica da Linguística Ecológica ao conceito de “língua padrão” (para não falar em “língua culta!”), por considerá-lo preconceituoso, Timbane diz: “Abro parênteses para explicar que o grande problema não são os sociolinguistas variacionistas, mas sim a sociedade que elegeu e legitimou uma das normas intitulada de “norma-padrão”, exigida na formalidade” (242). Concordo em parte com essa asserção. Porém, o que importa não é quem “elegeu e legitimou” determinado conceito nem de onde ele surgiu. O que interessa é que os sociolinguistas variacionistas adotaram o conceito de “língua padrão”, provavelmente por importação do inglês *standard language*. No entanto, não se trata de “culpa dos sociolinguistas variacionistas”. Pelas razões explicadas no livro, o termo “padrão” é preconceituoso, quer os sociolinguistas variacionistas concordem com isso quer não.

Logo em seguida, Timbane assevera que “As definições de língua e linguagem na visão da linguística ecológica (p.28) não ficaram claras porque não existe uma só forma de definir língua. Em muitos momentos é melhor perguntar o que é, o que não é língua para a Comunidade de Fala. O que pode ser língua para o povo tsonga pode não ser para o linguista, daí a importância de respeitar a Comunidade de Fala” (243). Em toda a literatura linguístico-ecológica fica explicitamente definido o conceito de língua e linguagem (L), compatível com as interações no ecossistema biológico, ou seja, L é o como se dão as interações verbais no interior do ecossistema linguístico. Se se tratar de comunidade de língua, será língua; se de comunidade fala, linguagem, e aí se vê uma clara distinção entre língua e linguagem, coisa que a maioria das teorias linguísticas não faz. Essa é também a concepção de Salikoko Mufwene, que diz que para o leigo, língua é o seu modo de se comunicar (MUFWENE, 2001, p. 2): se for L de todo um povo, será língua; se L de uma comunidade de fala em seu interior, linguagem.

Quando entra no segundo capítulo, “A comunidade de fala Fazenda Capivarinha”, Timbane critica o conceito de diálogo. Para ele, “nem sempre o diálogo é feito por duas pessoas. Em outras realidades pode se ter diálogo entre 1 pessoa e uma entidade (deus ou antepassado). Os deuses e os antepassados esta intimamente ligados ao meio ambiente, à natureza e há uma relação respeitosa entre os “vivos”, “entidades” e natureza (plantas, montes, água, nuvens, animais, etc.)” (p. 244). Deixando de lado a concepção da Escola Ecolinguística de Odense (Dinamarca), segundo a qual sempre há um terceiro em qualquer diálogo (triálogo), é preciso lembrar que a Linguística Ecológica leva em

conta o conceito de prototipicidade, segundo o qual tanto a ema quanto a juriti são aves, mas a juriti é um representante mais prototípico da espécie.

Se há algo que esteja relativamente bem assente na Linguística Ecológica é a questão da prototipicidade. Como em qualquer categoria, também aqui há representantes prototípicos e representantes não prototípicos, de modo que o núcleo da linguagem, a interlocução ou diálogo, se dá prototipicamente entre duas pessoas, ou dois seres, mesmo que um deles não seja de nosso mundo físico, mesmo que se trate de glossolalias ou de alguém em êxtase e “falando línguas”. Por isso, na concepção linguístico-ecológica de diálogo pode-se perfeitamente “incluir o elemento espiritual, virtual no ecossistema cultural”; isso “é fundamental, uma vez que a cultura está em interação comunidade e envolve esses elementos” (p. 244). Por fim, concordo inteiramente com Timbane quando afirma que “Não tem como estudar a Comunidade de Fala descartando a visão do mundo que essa sociedade tem no seu imaginário” (p. 244). Aliás, o oitavo capítulo do livro é dedicado a esse assunto.

Deve ser observado que nenhuma dessas formas de interação verbal é prototípica. Isso porque, como demonstraram convincentemente Bakhtin (1981) e Benveniste (1989), mesmo no caso das obras literárias temos diálogo, mesmo que seja entre o autor e seu alter-ego, ou entre o “eu falante” e o “eu ouvinte” de Benveniste. Completada a obra, alguém pode lê-la, inaugurando o diálogo entre autor e leitor. Em Couto & Couto (2019) encontra-se uma tentativa de aplicação desses princípios à análise de “Se eu quiser falar com Deus” de Gilberto Gil.

Quando Timbane entra no terceiro capítulo, “Nomes de lugares: a microtoponímia na interação pessoa-pessoa e pessoa-mundo”, de novo fala de algo com que não concordo plenamente. Retomando a noção de território, ele diz: “Não fico clara a qualidade ou quantidade da dimensão desse T. Sou de opinião que não precisa ser medido porque a medição nos levaria a uma comparação. Se tem “micro” pressupõe-se que haja “macro”” (p. 244). De novo, é mera questão de mensuração. O T da comunidade de fala de Moçambique é territorialmente muito maior do que o T da comunidade de fala de Maputo, assim como a comunidade de fala da Fazenda Capivarinha é milhares de vezes menor do que a de Minas Gerais e, muito menor ainda do que a do Brasil. Afinal, a fazenda tinha apenas cerca de 20 alqueires.

No que tange aos capítulos 4 (Nomes de pessoas: apelidos), 5 (Nomes de animais domésticos), 6 (Nomes de plantas e etnomedicina) não há nada a reparar. Os comentários de Timbane estão impecáveis. Falando do capítulo 7 (A comunicação

humano-animal numa fazenda de Major Porto), Timbane traz informações interessantes. Ele chama a atenção para o fato de que em Moçambique os modos de comunicar com cachorros, gatos, galinhas, porcos, vacas e cavalos são diferentes. Ele acrescenta, corretamente, que “isso leva-nos a concluir que a percepção dos sons dos animais e onomatopeias depende de cultura para cultura” (p. 246). Às vezes há diferença de sons para comunicar com os animais até dentro de um mesmo país de grande extensão territorial como o Brasil.

Do que Timbane fala do capítulo 8 (A memória e a existência da comunidade), nada há para comentar ou responder. Está tudo perfeito. Uma última discordância entre nós se dá no que ele afirma de algo que se encontra no último capítulo, o de número 9 (Narrativas orais). Ele assevera que o “livro analisa essas narrativas sob o ponto de vista da análise de discurso ecossistêmica” (247). Eu agradeço essa afirmação porque ela me oferece oportunidade para esclarecer que a Análise do Discurso Ecossistêmica (ADE) é a parte da Linguística Ecossistêmica dedicada ao estudo dos textos-discursos. Porém, seus textos-discursos prototípicos são os que envolvem questões de vida. As duas categorias centrais da ADE são: 1) defesa incondicional da vida, 2) luta contra o sofrimento evitável. Não sendo esse o caso, a análise pode ser feita diretamente pela disciplina abrangente da Linguística Ecossistêmica, como foi feito na análise de “Se eu quiser falar com Deus” em Couto & Couto (2019). Não obstante isso, a ADE pode ser utilizada para a análise de todo e qualquer tipo de texto, inclusive esse texto de Gil – afinal, por ser parte da Linguística Ecossistêmica, ela encara seu objeto holisticamente –, contanto que mantenhamos em mente o fato de que seu objeto de análise preferencial, prototípico são os textos-discursos que envolvam questões de vida, ou do seu polo oposto, a morte, preferivelmente exposto em forma dialógica.

Para terminar, gostaria de agradecer ao meu colega e amigo Alexandre António Timbane por ter feito uma resenha tão pormenorizada de meu livro. Agradeço inclusive pelos pontos de discordâncias, pois, como já adiantei acima, são elas que me fizeram pensar melhor sobre determinados pontos da Linguística Ecossistêmica e de sua subteoria Análise do Discurso Ecossistêmica. É assim que a ciência avança. É preciso acabar com a ideia subdesenvolvida de que crítica a determinada obra é crítica ao autor.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

COUTO, Elza Kioko N. N. do; COUTO, Hildo Honório do. Uma leitura ecolinguística de 'Se eu quiser falar com Deus' de Gilberto Gil. *ECO-REBEL* vol. 5, nº 2, p. 40-53, 2019, disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/27661/23798>

MUFWENE, Salikoko. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TANSLEY, Arthur G. The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, vol. 16, nº 3, p. 284-307, 1935.

Recebido em: 29/09/2022

Aceito em: 30/09/2022

Para citar este texto (ABNT): COUTO, Hildo Honório do. Resposta à resenha do livro *A linguagem rural da região de Major Porto*, Município de Patos de Minas (MG): Uma visão linguístico-ecossistêmica. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.454-459, 2022.

Para citar este texto (APA): Couto, Hildo Honório do.(2022). Resposta à resenha do livro *A linguagem rural da região de Major Porto*, Município de Patos de Minas (MG): Uma visão linguístico-ecossistêmica. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 454-459.



Um exemplo de exploração de uma narrativa de expressão oral: Caso de *Ukama igasva, unodzadziswa ngo zviyito* (a irmandade é metade, completa-se com os actos)

Joaquim João Razão *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0002-4342-5661>

Oswaldo das Neves **

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0001-8688-430X>

Resumo: Neste texto pretende-se fazer uma ligação entre os conceitos da narrativa de expressão oral e a sua função numa narrativa de expressão oral concreta. Não se quer abrir um debate sobre as grandes teorias que enrola o mundo da literatura no geral, mas sim, se pretende por um lado, inspirar-se e fazer uso dos conceitos gerais e abordagens científicas para sustentar a demonstração e exploração de uma narrativa de expressão oral, escrita numa das línguas bantu de Moçambique. Pretende-se, por outro lado, mostrar um dos papéis importantes destas narrativas no alinhamento da mente do homem como um cidadão, sem fazer o uso da força física. Elas são “armas” usadas na arena que se chama mente.

Palavras-Chave: Literatura; Narrativa; oralidade

Muyezaniso umwe wo kusenzesa ngano dzinoyembwa: Tingana *Ukama igasva, unodzadziswa ngo zviyito*

Susunho ro fundo ro ngano: Patsamba iyi tinoda kuyita rubatanidzo rwo magwarakwatiso no kusenzesa magama ari mukati mo ngano dzinorewha ngo muromo basi no kusenzeswa ko magamewo pangano imwe nga imwe. Ngopamusana po zvitarwha izvi, atidi kumutsa magumgano makuru anoreya ngo ruziyo rwukuru rwunoreya ngo mayizirwe o ngano no mafundirwe wadzo, asi tinoda kujekeserwawo mundzero no kusenzesa masoko makuru anoreya ngo zvazvo kuyitira kuti tibatanidze no kupangidzira mapangire anoyita ngano mukugara ko ana o Afirika, kamarekamare o Mosambiki no ndima dzimweniwo dzo pasi dzinomusambo wo kusenzesa ngano mukupangana. Ngo kuwona kumweni ngo pamusana po basa iri, tinoda kupangidza rimwe ro mabasa rakakosha ro ngano mukupanga no kutowa ndzero dzo munhu kuti ayite mugari wo munyika wakanaka. Ngano idzi ipfuti dzinosenzeswa mumagirawundi o kurwisana anodayindzwa ndzero, pasina kusenzesa simba ro mwiri.

Magama khuyi: Madetembo; ngano dzo kuyembwa; ngo muromo

Introdução

A língua é uma das componentes principais que distingue o homem de outros seres vivos. Ela é o representante incontornável de um grupo que se identifica como uma comunidade. Sem querer distinguir comunidade de sociedade, qualquer membro da

* Doutorando em Linguística e mestre em Linguística, Licenciado em Ensino de Línguas Bantu, docente na UEM, especialista em Sintaxe e Morfologia, Investigador Assistente em Morfossintaxe e Com interesse particular em literatura oral da Cultura Wutee, E-mail: joaquimjoaorazao@gmail.com

** Mestre em Filosofia, docente da Universidade Eduardo Mondlane, investigador Assistente em literatura moçambicana. E-mail: dasnevessoares@gmail.com

comunidade sente-se parte do grupo mesmo estando em lugar geograficamente distante da zona de origem. Há uma ideia segundo a qual “*a língua trás consigo a cultura*” (Sapir-Whorf, 1956). Esta afirmação voa sobre a ideia “o conjunto de práticas culturais e a língua em algum momento partilhados por outros grupos (multe-existência)¹, constituem identidade do indivíduo, de um grupo linguístico (comunidade). Está claro que nem sempre o significado denotativo fecha as possibilidades de interpretação das palavras, uma língua diz o que diz na própria língua (cultura), o significado de uma palavra ou frase pode depender da intenção do falante e do contexto em que é proferida. Sobre esta perspectiva, Sapir-Worf (1956), nos seus estudos, mostram que existem sistematicamente diferenças semânticas entre as línguas. As categorias como espaço, tempo, quantidade e cores não são uniformes através das culturas. Tais estudos tentam provar que a percepção diferencia de cultura para cultura filtrada pela linguagem.

Na senda deste tema, uma das perguntas que se pode colocar é o que é Ciwutee? A resposta seria uma língua falada na Província de Manica-Moçambique. Ciwutee (S. 13b) faz parte do grupo linguístico Shona (S. 10), na classificação das línguas bantu (Guthrie 1967). O nosso artigo está dividido em três partes: introdução onde se espelha o trilho que se pretende seguir até a ideia final e os respectivos objetivos; o desenvolvimento, caracterizado por contextualização segundo a visão de alguns autores, a apresentação da narrativa no Ciwutee, a tradução da mesma para Português, a análise e descrição da narrativa *ukama igasva unodzadziswa ngo zviyito*, a moral da narrativa, a sagesa (sabedoria)² da narrativa e uma nota conclusiva.

1.Uma abordagem sobre a origem das narrativas de transmissão oral na perspectiva de (Rosário 1989)

Sobre a origem das narrativas de transmissão oral apontam-se dois vectores orientadores: a existência múltipla e a irracionalidade. A irracionalidade, verifica-se porque qualquer narrativa não se preocupa com a lógica dos factos que conta, nem procura justificar a sua própria existência. No entanto, convém clarificar aqui o conceito de irracionalidade que não pode ser comparado nem sequer aparentado com o conceito literário de *ficção*. A narrativa oral tem uma existência que não é questionada pela própria comunidade, quer quanto à sua verdade, quer quanto à sua veracidade. Pretende-se

¹ Algumas práticas culturais são partilhadas por comunidades diferentes. É normal uma narrativa tida como da cultura “A” também ser praticada por grupos linguísticos de cultura “B”.

² Interpreta-se como conjunto de poucas palavras que nos remetem à “mil ideias” de conhecimento sólido do saber fazer e estar.

porém salvaguardar a natureza dessas narrativas, afirmando que irracionalidade não significa que as mesmas sejam incoerentes na sua organização interna, tanto a nível circunstancial como a nível estrutural, a questão está apenas ligada ao inverosímil.

No que diz respeito à existência múltipla, não carece de demonstração o fato de se verificar que o mesmo motivo temático pode ser abordado em pontos tão diversos do Mundo, alguns dos quais sem que nunca tenham tido contactos diretos ou mesmo indiretos. “Por exemplo, um camponês de uma aldeia Sioux isolada nas reservas indígenas do território americano será capaz de narrar com os mesmos motivos ou semelhantes que um camponês de uma qualquer aldeia isolada da África ou Ásia, falando da origem da morte, da chuva ou das aventuras de um herói que leva a melhor através da sua inteligência e argúcia, sobre um adversário mais poderoso” (Rosário, 1989). Segundo o critério morfológico, o esquema base das narrativas de tradição oral assenta em dois pilares: a situação inicial e a situação final (como começa e como termina).

Na sua origem, as narrativas estariam organizadas a partir de uma situação de carência inicial que acabaria por ser ultrapassada depois de uma série de peripécias, atingindo-se uma situação final apoteótica. Por outras palavras, estruturalmente, as primeiras narrativas que o homem teria contado, seriam de tipo ascendente, qualquer que fosse o herói ou motivo temático. É ascendente a narrativa que conta como se passou do “Caos ao Cosmos”, assim como a narrativa que narra como terá surgido “o fogo e de como o homem terá conquistado a terra que cultiva e domesticou os animais”.

Encarando a narrativa sob o ponto de vista transformacional, tendo como estrutura profunda a estrutura ascendente, verifica-se que é na situação inicial que se encontram todos os indícios que levaram as comunidades à evolução, adaptando-se a cada situação concreta e tentando eliminar do seu seio os males. Assim, a falta de alimentos, de esposa para gerar filhos, a falta de atributos físicos, etc, mais do que uma condenação, constituem motivos de incentivo para luta. No fundo, essas carências iniciais das narrativas orais consubstanciam a ideia de que a sua origem se situa na concepção mágica da recuperação da Idade de Ouro. Quer isto dizer que a narrativa primeira, a da passagem do Caos ao Cosmos, ou seja, a narrativa da origem do Mundo, é encarada como modelo para a regularização e equilíbrio dos elementos da Natureza.

2. Algumas descrições sobre as narrativas de carácter oral

As narrativas de tradição oral são o reservatório dos valores culturais de uma comunidade com raízes e personalidade regionais, muitas vezes perdidas na amálgama da modernidade. Na sociedade africana, em particular moçambicana (campesina), onde a tradição oral é um dos veículos fundamental de todos os valores, quer educacionais, quer sociais, quer político-religiosos, quer económicos, quer culturais, apercebe-se mais facilmente que as narrativas são a mais importante engrenagem na transmissão desses valores.

A sua importância advém do seu carácter exemplar, contadas em volta da fogueira, num ambiente sem conflito. É nas narrativas que se encontram veiculadas as regras e as interdições que determinam o bom funcionamento da comunidade e previnem as transgressões, sancionadas, na sua maioria por regras socialmente concebidas. Essas regras e interdições formam conjuntos que variam segundo as culturas, mas apresentam algumas constantes demonstrando que as narrativas na tradição oral, em geral, estão ligadas à própria vida. Entende-se vida como todos os sistemas de elementos que concorrem para a sobrevivência da comunidade: os sistemas de parentesco, a fecundidade, o funcionamento do cosmos (Rosário 1999; Suana, 1999).

A narrativa funciona igualmente como um dos principais veículos de transmissão do conhecimento, mantendo a ligação entre as gerações de uma mesma comunidade. Os valores que são transmitidos a gerações posteriores não podem sofrer transgressões. Se tal fato acontecer, põe em perigo a coesão e a sobrevivência histórica do próprio grupo. Segundo Rosário (1989) a continuidade da cadeia de valores pode ser, por exemplo, detectada na preocupação de enunciar fórmulas codificadas no princípio e no fim da narração bem como a introdução de canções em certos momentos da intriga, sendo as letras dessas canções, muitas vezes, versos cristalizados que pouco têm a ver com a própria narrativa que está sendo atualizada num determinado momento.

Considerando a situação de oralidade, a narrativa é um dos meios pedagógicos mais poderosos Suana (1999). O seu funcionamento como tal dá-se a dois níveis: por um lado, pelo fato de, através da narrativa, a memorização se tornar mais fácil por causa da curiosidade e do prazer. Assim, aprendizagem e compreensão são rápidas e o ensinar torna-se fácil. Este domínio chama-se função de nível explícito. Por outro lado, a narrativa não é um simples instrumento metodológico de transmissão de conhecimentos. Ela transporta dentro de si própria, através da exemplaridade, o próprio objeto de

ensinamento que se quer transmitir, isto chama-se função de nível implícito.(Rosário, 1989).

Cada indivíduo que ouve a narrativa está apto a compreender que os conflitos apresentados na intriga podem perfeitamente ter lugar no próprio universo do grupo de que faz parte, tal como a personagem baba (pai) nesta narrativa que se vai explorar. Daí o carácter universal das narrativas de tradição oral porque são ao mesmo tempo e em qualquer lugar, um grande ponto de interrogação sobre os problemas com que o indivíduo se defronta no dia-a-dia, na sua sociedade. Ao mesmo tempo, todos os elementos da comunidade percebem que os conflitos veiculados pelas narrativas representam um universo simbólico, o que lhes permite criar o distanciamento necessário para a reflexão Domingos (1999). Por isso mesmo, o momento da narração não é um momento de comunicação simples entre o emissor e o receptor.

O contador e os ouvintes funcionam de uma forma complexa em termos de comunicação, embora aquele seja o dinamizador do processo comunicativo, estes tomam parte de uma forma ativa participando na construção das mensagens (Rosário 1989). Para a questão de passar a narrativa da língua 1 para a 2, na tentativa de ser fiel ao texto original em Ciwutee, a tradução poderá, nalgum momento, desobedecer as regras de funcionamento da língua portuguesa (Sintaxe), por exemplo: a ordem de ocorrência de constituintes na estrutura sintática; a coocorrência de constituintes da mesma categoria sintática no mesmo paradigma e uma recuperação anafórica não muito importante na narração. A seguir apresenta-se a narrativa de expressão oral em Ciwutee.

3.Ukama igaswa, unodzadziswa ngo zviyito

Zvakayizwa zvakayizwa

Baba amweni akawaka mukadzi wawo wozobara ana atanhatu paaya, arongomuna anarume.

Yanga iri nguwa yo ndzara zvinyama zvo mushango zvinowushungu zvayirya anhu.

Baba aya akariritira mhuri yawo, tinga kuyipasa zvo kurya kuyivikhira kuti isaryiwe ngo zvinyama zvo mushango zvinowuturu. Nguwa yakadarika ana aya akakura eyiziya zviyito zvozvitambo zvayizwa ndi baba dakara mhuri yakura.

Zvakazoyitika ngozvokuti ana aya akafunda zvo kooteya mirawu kuti abetsere baba kukudza mhuri. Ana aya akateya, ateya, akateya mirawu, zakazoyitika baba pakoonangira mirawu mumacibese mwiya tsve zvokoonangira mirawu yawo basi ayizoyendawo

koonagira mirawu yo ana awo ecisunungura nyama dzinonanga zvabatwa mumirawu yo ana awo.

Yakapinda nguwa zveyiyitika kakawanda, tsiku imweni ana aya kuti awone kuti cinyi cayisunongura nyama dzawo mumirawu dzawo akapangana no ciguma wura co pawukama, icona cayihamba nguwa yese na baba, ngokuti cangaciri cimumu, baba aya aazi kuzvinyerezera kuti mwana wawo cimumu wayizoowadudzira kuno hama dzake ngo kuwabira ana nyama kwayita baba aya.

Zvapanganwa kudaro, ana ateyi no ciguma-wura cimumu kuti baba ooba nyama mumirawu yedu unazokweya tsundza yo pfuti ya mayisiri.

Baba pakatanga kuba nyama dzo ana, cimumu cakakweya tsundza, ana wo mirawu aya akazwa kakukhwedera, kukhwedera, kakukhwedera paduze no mirawu yawo kakuwona baba awo eyisunungura nyama mumirawu yawo.

Abatwa kudaro, ana akabvunzisa kuti zvinyi baba zvamurikuyita? Ngokutama cokudayira akaramba anomuromo uri khangara.

Paakaguma kumba, akawunganidzana na mayi no hama dzimweni, pakutongana ana aya akati kubvira ka nyamasi tinomuziya kuti makatibara asi ngozvamayita izvi ngatigurirane ciwuswa, isusu aticawiyi kuzoomuwona pano panyumba nemwiwo musawiye kumadzinyumba kwedu koo wona azukuru enyu.

Se mhinduro, baba akayedza kutsanagura unatsi waakayita pazuro mukurera ana aya tinga kuwavikhira zvirombo zvinorya anhu.

Ana aya akadayira eciti “ukama igaswa unodzadziswa ngo zviyito”, wiye “canyamasi ngo canyamasi, cozero acisoonyaradzi mwana”.

Baba aya tsiku imweni mukusodza kwawo akatendererwa ngo zvinyama kwakupera ngo muthadzu-muthadzu, kuyizwa tsakara kunoturikidzirwa ngokuti; karyiwa murenje andikopi kwaryiwa moko, kwaryiwa dama andikopi kwaryiwa citumbi.

Phosi, ndipo pakaperera Sarungano!

4.Fundo ratinobvisa pangano iyi

Muri baba kana kuti muriritiri wo mhuri ranbayi mweyiyita basa rinopangidzira ubaba kana kuti wureri dakara zuwa rokugumisira ro wupenyu renyo rakwana.

Usapangidzire ubaba wako weyiyirwadzisa ana ako ngokuti akazviwona anokucinjira, anopera simba rokukuyamura wooryiwa ngo “mhondoro no shiri dzinorya anhu”.

Usapfudze umunhu wako wawakawaka zuro ngo danha rokuda zviro zvakawanda zvokubira amweni.

Mhiko yo akuru inoti; munhu-munhu citisa acitumwi. Usarambe cimbiya cako ngo cipunha cawiya kuzokwiya.

Canyamasi ngo canyamasi cozero acisoonyaradzi mwana.

5.Tradução da Narrativa “A irmandade é metade, completa-se com actos”

Ela uma vez, um homem casou-se com uma mulher e tiveram seis filhos, dos quais quatro homens. Num ano de fome, os animais selvagens caçavam aos homens. O pai, com muito esforço, conseguiu criar sua família, protegendo-a de todos os males da zona. O tempo passou, passou, passou, os filhos cresceram sabendo tudo de bom que o pai fazia para os fazer crescer. Dada a situação da fome, os filhos pensaram em ajudar o seu pai montado armadilhas, montando armadilhas, montando armadilhas, para prender os animais para usar como alimentos e troca com outros produtos que a família não tinha.

Depois de algum tempo, o pai nas manhãs ia sondar as armadilhas para ver se estava preso algum animal. Para além das suas armadilhas, também tirava os animais nas armadilhas dos seus filhos caçadores. Em todas viagens, o pai gostava de andar em companhia do seu filho mudo, última sorte da família. Os filhos caçadores foram notando a falta de animais nas suas armadilhas, acompanhadas por pegadas de seres humanos ao redor de cada uma delas, por isso, os filhos caçadores desconfiaram que fosse um ser humano a tira-los dali.

Dada a repetibilidade dos fatos, os filhos caçadores reuniram-se incluindo o seu irmão mudo. Na reunião pediram que o irmão mudo ajudasse a identificar o indivíduo que roubava os seus animais. O irmão mudo, tendo aceitado a missão, foi investigando, investigando, investigando, até que notou que o pai, para além das suas armadilhas, também sondava as dos seus filhos e tirava os animais que aí se encontravam. Depois de um tempo, o mudo decidiu explicar o que estava a acontecer aos seus irmãos caçadores. Os irmãos caçadores pediram ao irmão mudo que, quando o pai estivesse a roubar os seus animais puxasse o gatilho da arma de caça como forma de alerta-los. Assim feito, os

caçadores ouviram e se aproximaram, aproximaram, aproximaram, até que viram a má-fé do pai e perguntaram-no o que estava a fazer. O pai sem resposta, ficou boquiaberta.

Quando chegaram à casa, convocaram uma reunião familiar e explicaram o que estava a acontecer. Os filhos decidiram pela cisão da família, pelo que não iriam visitar o pai e este não teria de visitar os seus netos. Dada a imposição, o pai tentou recordar aos seus filhos de tudo o que fez para os proteger de todos os males, mas os filhos, decepcionados, responderam que a irmandade é metade, completa-se com atos.

O pai, um dia sozinho, pensou em continuar com a sua atividade de caça. Entrou num raio de animais ferozes, ficou cercado e foi devorado como se se tratasse de um trapo na brincadeira matinal dos cães, que se traduzia em o animal que lhe comia o membro superior não era o que lhe comia o membro inferior, e o que lhe comia o dedo polegar não era também o que lhe comia o calcanhar...

Fim da narrativa!

6.Descrição da narrativa

As narrativas de carácter oral da cultura wutee ou de qualquer cultura africana bantu, por detrás de poucas palavras estão as “mil” palavras de alegria, elogio, educação, exortação, clamor, repúdio e sancionamento. A frase *ukama igaswa, unodzadziswa ngo zviyito* “a irmandade é metade, completa-se com actos’ remete-nos à ideia de que, mesmo que sejamos irmãos, indivíduos da mesma religião, da mesma comunidade, sociedade ou da mesma pátria, precisamos de praticar continuamente atos de boa-fé diante do companheiro, para além de atos que eliminem hipocentros de rancor ou ações que esquartejam o amor entre compatriotas.

A narrativa é do tipo descendente (Rosário, 1989), tendo em conta o desenlace (o desenvolvimento e o fim da trajetória de uma das personagens principais), senão vejamos: o pai ganhou privilégio de bom “pai”, não por força própria, a sua “carreira” termina sem tórumulo. Esta narrativa possui a marca de inverosimilidade como qualquer outra de carácter oral, da cultura wutee em particular. Algumas passagens não mostram a ligação de uma fase para a outra porque o plano do discurso mostra ser diferente do da narração. O pai foi abandonado pelos filhos por ter roubado os animais dos seus próprios filhos, por isso, não teve quem lhe podia tirar do cerco de animais ferozes.

Os quatro grupos de personagens representam uma realidade na sociedade/comunidade: a mãe representa uma sociedade/comunidade indiferente, satisfeita ou insatisfeita, continua calada; os filhos caçadores representam membros da sociedade/comunidade que a todo custo usam justamente o que estiver ao seu alcance para o seu sustento e galvanizar o melhoramento da vida da sociedade/comunidade; o pai representa membros da sociedade/comunidade que a qualquer custo procuram beneficiar-se de algo que não seja de seu justo esforço e que normalmente criam atritos no desenvolvimento social, de um país, continente ou Mundo; Os animais ferozes, nessa narrativa, representam aqueles membros da sociedade/comunidade selecionados para julgar, sancionar e apaziguar conflitos na sociedade/comunidade, por último, o miúdo-mudo representa a todos indivíduos portadores de deficiência, independentemente das especificidades, cujo relevo na sociedade não deve ser subestimado.

7.Moral da narrativa

Qualquer membro da sociedade, de um país ou continente não se deve aproveitar da fraqueza de outros membros da sociedade/comunidade porque ela é dinâmica, recebe (input) e oferece (output), experiências pelas quais terá capacidade de desvendar a sua mestria em injustiças, por isso, cedo ou tarde, “dar-lhe-ão o que mereces de acordo com a amplitude da sua infracção”. Não deixe que a gula te faça perder por pouco tempo o que construiu com muito esforço e por muito tempo.

Qualquer membro da sociedade/comunidade é importante para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural. O miúdo-mudo, mesmo tendo limitações na comunicação, conseguiu trazer à tona o roubo que o pai “engendrava” aos seus próprios filhos caçadores. A ação do miúdo-mudo dá-nos a entender que qualquer um, independentemente da sua deficiência ou diferença, contribui para melhoramento da vida da sociedade. Qualquer membro da sociedade é igual na diferença, olha só, se um é camponês, o outro não o é, mas é o que o camponês não é como, por exemplo, o coveiro, trabalhador da morgue ou um político. Isto mostra que, a contribuição de cada um ergue o edifício chamado comunidade/sociedade, província, país, continente ou mundo digno.

8.Sageza

Algumas frases sábias da comunidade wutee:

- ✓ *Usayitire amweni zvawusikadi kuti amweni akuyitire* ‘não faça ao outro o que não querias que te fizessem’;
- ✓ *Munhu-muhu citisa acitmwi* ‘ser humano é ser humano, nunca podes pedir ajuda a um tronco’;
- ✓ *Tora gafutu rawunokwanisa kuthwara* ‘carregue a trouxa que consegues erguer’;
- ✓ *Canyamasi ngo canyamasi, cozero acisoonyaradzi mwana* ‘o que fizer de mal hoje, pode apagar tudo o que fez de bom no passado’.
- ✓ *Zvazakashata zvinonamira asi zvakanaka zvinodarica* ‘as más práticas não se apagam, mas os bons actos hibernam-se’.
- ✓ *Muryi unokanganwa asi mujori wo mateko aakanaganwi* ‘o indivíduo servido pode esquecer-se da serventia, mas o servente nunca se esquece’.

Nota conclusiva

A narrativa de expressão oral é uma *escola* sem teto fixo. Entende-se que as narrativas africanas de expressão oral, através dos seus ensinamentos, contribuem para a unidade dos membros da comunidade, o desenvolvimento socioeconómico, fortifica o grau de parentesco, linhagem, a identificação e o respeito pelas diferenças entre as comunidades, Países, Continentes. É um instrumento indispensável na interpretação do Mundo e para fortificação da ideia de existência e da essência do homem no Mundo.

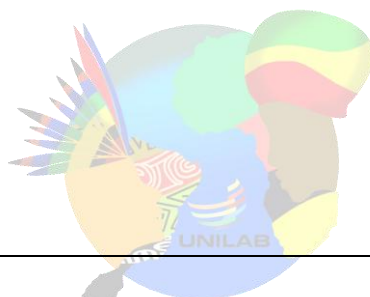
Referências

- DOMINGOS, A. (1999). *Cidade de Chimoio: ensaio histórico-sociológico -1*. Coleção Embondeiro, 14. Maputo.
- NGUNGA, A ; FAQUIR O. (2011). *Padronização da Ortografia de Línguas moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: UEM.
- RAZÃO, J. (2016). *Exemplo do uso da ortografia padronizada na língua Tewe e a imortalidade do ensinamento das narrativas de carácter oral do grupo Shona*. *Jornal o Povo*. Publicado, Segunda-feira, 05 de Setembro de 2016.
- ROSÁRIO, J. (1989). *A Narrativa Africana de expressão oral*. Ruanda: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

- SITOE, B. (1999). *Motivações semânticas e socio-culturais na organização das classes nominais –sua influencia sobre a sintaxe: caso de Changana*. Maputo: UEM.
- SUANA, E. (1999). *Introdução à Cultura Tewe*. Maputo: Seminário Filosófico Interdiocesano S. Agostinho.
- SZCZESNIAK, K. (2005). *O retorno da hipótese de Sapir-Whorf*. Polónia: Sosnowiec.
- ULLMANN, S. (1964). *Uma introdução à ciência do significado*. 5.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- WHORF, B. (1956). *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Edit. por John B. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press

Recebido em: 11/07/2022

Aceito em: 15/09/2022



Para citar este texto (ABNT): RAZAO, Joaquim João; NEVES, Osvaldo das. Um exemplo de exploração de uma narrativa de expressão oral: Caso de *Ukama igasva, unodzadziswa ngo zviyito* (a irmandade é metade, completa-se com os actos). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.460-470, 2022.

Para citar este texto (APA): Razão, Joaquim João; Neves, Osvaldo das. (2022). Um exemplo de exploração de uma narrativa de expressão oral: Caso de *Ukama igasva, unodzadziswa ngo zviyito* (a irmandade é metade, completa-se com os actos). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 460-470.

A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura¹

Ana Lúcia dos Santos *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9711-3575>

Resumo: A literatura africana e afro-brasileira é uma ferramenta importante na formação do homem crítico. O ensino médio é o espaço mais adequado para a exploração do potencial do conteúdo textual, a fim de construir identidades livres de preconceito e de discriminação. A pesquisa tem como objetivo debater a relevância da literatura afro-brasileira e africana na construção de identidades críticas e inconformadas com as desigualdades. A pesquisa é de caráter bibliográfico uma vez que a partir de diversas leituras bibliográficas explica os processos de escravização, analisa as práticas racistas em obras e propõe caminhos para um ensino literário que inclui ao invés de segregar brasileiros. A pesquisa se fundamenta na Lei nº 10.639/2003, e Lei nº 7.716/1989, articuladas com revisão bibliográfica de Souza & Lima (2006), Cuti (2011), Albuquerque e Filho (2006), Cadernos Negros (2015), entre outros. Da pesquisa se conclui que há necessidade do professor de literatura aproveitar as diversas obras literárias de temática racista e preconceito com relação ao povo negro para usá-las como instrumento do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e africana. Conclui-se que se deve promover debates entre os alunos do ensino médio para que não façam ENEM apenas, mas também sejam cidadãos de respeito e respeitados pela sociedade e sem discriminação de qualquer tipo, lutando para uma sociedade mais humana.

Palavras-Chave: Literatura; Negro; Racismo; Ensino; Cultura

Afro-brazilian literature in the classroom: pathways to encourage reading and history and culture

Abstract: African and Afro-Brazilian literature is an important tool in the formation of the critical man. High school is the most suitable space for exploring the potential of textual content in order to build identities free from prejudice and discrimination. The research aims to debate the relevance of Afro-Brazilian and African literature in the construction of critical identities that are not satisfied with inequalities. The research is of a bibliographic character since from various bibliographic readings it explains the processes of enslavement, analyzes the racist practices in works and proposes ways for a literary teaching that includes instead of segregating Brazilians. The research is based on Law 10.639 / 2003, Law 7.716 / 1989, articulated with a bibliographic review by Souza & Lima (2006), Cuti (2011), Albuquerque and Filho (2006), Cadernos Negros (2015), among others. The research concludes that there is a need for the literature teacher to take advantage of the diverse literary works with a racist theme and prejudice against the black people to use them as a tool for teaching Afro-Brazilian and African History and Culture. We conclude that high school students should be debated so that they do not only do ENEM, but are also citizens of respect and respected by society and without discrimination of any kind, fighting for a more humane society.

Keywords: Literature; Black; Racism; Teaching; Culture

¹ Esta publicação é parte da monografia realizada no Curso de Letras-Língua Portuguesa, pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre António Timbane.

* Licenciada em Letras e Língua portuguesa pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, campus dos Malês. Participa e é membro do Grupo de pesquisa "África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e cidadania global." Participou de diversos eventos acadêmico-científicos e projetos de pesquisa. Tem contribuído na formação de jovens estudantes em São Francisco do Conde. E-mail: ana.luciadoc@hotmail.com

Matsalwa ya Afro-Brazilian etlilasini: tindlela to khutaza ku hlaya na matimu na ndhavuko

Xitlhokovetselo: Matsalwa ya Xiafrika na ya Xiafrika-Brazil i xitirhisiwa xa nkoka eku vumbiweni ka munhu wo xopaxopa. Xikolo xa le henhla i ndhawu leyi faneleke swinene yo lavisisa vuswikoti bya nhundzu ya matsalwa, leswaku ku ta akiwa vutivi lebyi nga riki na xihlawuhlawu na xihlawuhlawu. Ndzavisiso wu kongomisa ku burisana hi ku yelana ka matsalwa ya Afro-Brazilian na ya Afrika eka ku akiwa ka vutivi bya vuxopaxopi na lebyi nga fambisaniki na ku nga ringani. Ndzavisiso lowu wu na xivumbeko xa bibliyografiki tanihileswi ku suka eka ku hlayiwa ko hlayanyana ka bibliyografiki wu hlamuselaka maendlelo ya vuhlonga, wu xopaxopa maendlelo ya xihlawuhlawu eka matsalwa na ku ringanyeta tindlela ta dyondzo ya matsalwa leyi katsaka ematshan'wini yo hambanyisa vanhu va le Brazil. Ndzavisiso wu sekeriwe eka Nawu wa 10,639/2003, na Nawu wa nomboro ya 7,716/1989, lowu hlamuseriweke hi nxopaxopo wa bibliyografiki hi Souza & Lima (2006), Cuti (2011), Albuquerque na Filho (2006), Cadernos Negros (2015), exikarhi ka swin'wana. Ku suka eka ndzavisiso, ku gimetiwa leswaku ku na xilaveko xa leswaku mudyondzisi wa matsalwa a tirhisa tibuku to hambana hambana ta matsalwa leti nga na tinhlokomhaka ta xihlawuhlawu na xihlawuhlawu eka vantima ku ti tirhisa tanihi xitirhisiwa xo dyondzisa Matimu na Ndhavuko wa Xiafrika-Brazil na Afrika. Ku gimetiwa leswaku minjhekanjhekisano yi fanele ku tlakusiwa exikarhi ka swichudeni swa xikolo xa le henhla leswaku swi nga teki ENEM ntsena, kambe swi tlhela swi va vaaki lava xiximiwaka no xiximiwa hi vaaki naswona handle ka xihlawuhlawu xa muxaka wihi na wihi, va lwela vaaki lava nga na vumunhu swinene.

Marito ya nkoka: Matsalwa; Ntima; Xihlawuhlawu xa rixaka; Ku dyondzisa; Mfuwo

Introdução

Segundo a Constituição Federal, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). A nossa sociedade só poderá ter um bom futuro se apostarmos numa educação que não apenas ofereça conhecimentos científicos, mas também forme o ser humano para a vida.

Dessa forma, o papel da escola como instrumento de transformação social é trazer uma educação para todos/as, sem estigmatizar nenhum grupo social, isto é, sem nenhum tipo de preconceito. Entretanto, isso ainda é utopia na realidade brasileira, visto que a discriminação é ainda preocupante, pois fatores como a falta de valorização dos professores, a má formação docente, a falta de infraestrutura e de material didático tornam os alunos das escolas públicas mais vulneráveis comparativamente aos alunos das escolas particulares.

As diferenças entre a escola pública e a particular evidenciaram-se mais no período da pandemia da Covid-19, em 2020, em que- os alunos, as escolas e os professores das escolas públicas não puderam desenvolver as suas atividades remotamente, sobretudo

por falta de estrutura e materiais tecnológicos. Fica clara a ideia de que pouco se investe na escola pública no Brasil, favorecendo maior acesso aos que têm condições para colocar seus filhos na escola particular. O Exame do Ensino Médio (ENEM) será o mesmo para os alunos da escola particular e pública, mas os graus de aprendizagem e oportunidades são totalmente diferentes.

Outro problema é de cunho ideológico, Pois o negro e o índio não têm a sua história e cultura valorizadas, estão fadados a materiais didáticos que favorecem a classe dominante. Nessa perspectiva, os negros são representados na teledramaturgia ocupando papéis na maioria das vezes de subalternidade, pois vêm representados como empregadas/os domésticas/os, porteiro do prédio, gari, objeto sexual, motorista, jardineiro, copeiro ou ambulante, isso quando não é o mordomo palhaço e submisso. Na literatura brasileira, o negro aparece como bandido, negro dócil, aquele bonzinho que aceita tudo sem questionar, sem uma base teórica que agregue valores ao negro. Não se pode combater o problema racial no Brasil, enquanto a sociedade ainda reforçar esses estereótipos sobre o negro.

Esta pesquisa procura analisar como a literatura afro-brasileira é tratada no ensino médio, partindo de um estudo de caso realizado no Colégio Estadual Martinho Salles Brasil, no Município de São Francisco do Conde (BA). Analisando o pressuposto de que a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da cultura, literatura afro-brasileira e africana em sala de aula, refletimos quanto a ser seguidos para o incentivo à leitura e à aprendizagem da história e da cultura brasileira partindo de um texto literário. É de salientar que a cidade de São Francisco do Conde teve uma forte participação escravocrata no período colonial e poderia ser o espaço mais adequado que adapta um currículo local que atende as realidades históricas, culturais do povo negro partindo de materiais literários africanos e afro-brasileiros.

De acordo com Peixoto (2013, p.7) “as leis 10.639, em 2003, e 11.645, em 2008, tornam obrigatório, em instituições públicas e privadas da escola de educação básica, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. Sendo assim, a pesquisa visa incentivar a leitura e uso da literatura afro-brasileira no combate ao racismo e na inclusão de toda pessoa humana nas escolas do Município de São Francisco do Conde (BA). No estado da Bahia, a maior parte da população é negra (81,1%), segundo Silva et al. (2020), devido ao alto número de escravizados que foram forçados a deixar a África para fortalecer o poder político e econômico do Brasil. Por essa razão, é de suma importância analisar as políticas públicas que trabalham em prol da literatura afro-brasileira nos

estabelecimentos de ensino.

1 A importância da Literatura Afro-brasileira e Africana vs a Lei nº 10.639/2003

É notório que o negro, na maior parte dos casos, quando aparece na literatura e na teledramaturgia ainda não assume o protagonismo. Dessa forma, os papéis que lhes são atribuídos são de subalterno, de submissão, de inferioridade perante os brancos representando a história da colonização, da escravização, da humilhação que os antepassados sofreram ao longo de séculos. Tanto o preconceito quanto a discriminação têm consequências nefastas para a sociedade brasileira.

A mídia é uma ferramenta poderosa, uma vez que é uma grande propagadora de estereótipos racistas na maior parte dos casos. Nas escolas, as festas juninas nordestinas escolhem a rainha do milho, uma garota com características europeizadas. Isso mostra o despreparo dos professores para lidar com a questão étnico-racial, pois de forma (in)voluntária, a escola promove o racismo institucional pelo fato de não desconstruir o racismo e qualquer outro tipo de preconceito e discriminação.

Os professores precisam se preparar para rever os padrões de beleza, adotando comportamentos - que combatem ideologias e padrões eurocêtricos. Hoje existem materiais que combatem o preconceito e que podem ser usados como ferramenta de apoio para alavancar as relações étnico-raciais. É o caso da obra “os Cadernos Negros”, uma coletânea de contos afro-brasileiros organizada pelo grupo Quilomboje na qual autor(a)s negro(a)s publicam literatura, o negro é protagonista da sua história. Portanto, nesse contexto literário o povo negro tem vez e voz, quebrando e desconstruindo ideologias eurocentradas. Foi com muita luta dos movimentos negros pela igualdade e justiça social que o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e literatura afro-brasileira e africana na educação básica. Segundo Oliveira e Júnior,

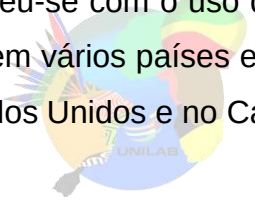
Inserir a cultura africana e afro-descendente na escola representa não só uma conquista do Movimento Negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou em reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012, p.2).

Esses conhecimentos são de suma importância para valorização da cultura afro-brasileira. É pertinente valorizar e incluir o negro no meio social, para além de elevar a

autoestima, construindo a identidade do negro, assim como trazer o orgulho da sua cor de pele, dos seus cabelos e do seu potencial como seres humanos. Isso será possível se houver acesso a um estudo aprofundado sobre as suas origens. Todavia, a falta de atrativos faz que muitos jovens abandonem a escola e acabem indo para o mundo do crime, que é um labirinto que, às vezes, não tem saída.

A literatura afro-brasileira poderia ser uma ferramenta para romper com o ensino da literatura tradicional brasileira, pois valorizaria a cultura e a história do povo negro. Nessa perspectiva, os professores da educação básica em todas as áreas do conhecimento precisam fazer cumprir as leis supracitadas e assim, aos poucos, desconstruir ideologias errôneas acerca do negro no Brasil e da África.

Ensinar a literatura afro-brasileira nas escolas de educação básica é refletir teoricamente acerca do respeito pela história do povo negro e da escravidão no Brasil. Assim, a literatura afro-brasileira, somada aos grupos organizados pelos movimentos negros de resistência, é instrumento norteador na luta contra as indecências sofridas pelos escravizados e seus descendentes. De acordo com Souza e Lima (2006, p.11), a origem da literatura afro-brasileira deu-se com o uso do termo “literatura negra”, presente em antologias literárias publicadas em vários países e está ligada a discussões no interior de um movimento surgido nos Estados Unidos e no Caribe. A literatura negra:



Assumia as questões relativas às identidades e às culturas dos povos africanos e afro-brasileiros. Através do reconhecimento e a valorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo. Para muitos teóricos e escritores do Brasil. (SOUZA & LIMA, 2006, p.11-12).

Sendo assim, quando o termo “afro” aparece como prefixo à literatura “brasileira”, automaticamente remete a uma produção literária que versa a história e cultura dos afrodescendentes. Desse modo, as leis no Brasil normalmente funcionam na teoria, pois na prática a história é outra, pois nem sempre são executadas na prática. Portanto, é preciso fazer uma reflexão acerca da Lei Federal nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro. Para essa problemática, Oliveira e Júnior (2012) afirmam que:

As escolas tradicionais apresentam falhas na medida em que não articulam os conteúdos ministrados em sala de aula com aspectos mais abrangentes da sociedade, tomada em seus diferentes aspectos e compostas por diversos atores sociais. Tal perspectiva reduz a escola a um local de instrução. O que é transmitido aos alunos (as) não contempla diversos grupos pertencentes à sociedade, não dá a devida importância, por exemplo, às populações negras e indígenas [...]. O ensino tradicional,

nesse sentido, reproduz os valores da sociedade dominante e mantém essa condição. Escola e sociedade dominante caminham juntas no sentido de manter as ideologias das classes opressoras, não abrindo espaço, assim, para uma análise crítica social e impedindo a inserção de outros grupos sociais menos privilegiados nessa discussão (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2012, p.3).

Sendo assim, fica evidente que a Lei Federal (nº 10.639/2003) foi uma grande conquista, e podemos denominá-la dívida histórica. A escola precisa ser atrativa para atrair jovens negros e transformá-los em intelectuais. Esses jovens, muitas vezes, só são vítimas de um Sistema Educacional que não é atrativo. Partindo dessa perspectiva, os jovens negros, em muitos casos, precisam parar os estudos para contribuir com a renda familiar. Esse quadro não é observável só no Município de São Francisco do Conde (BA), mas em todo o território brasileiro. O Brasil tem uma dívida histórica com o povo negro, pois os negros são os que mais ficaram prejudicados social e economicamente. A pesquisa -de Albuquerque e Filho (2006) ilustra “uma história do negro no Brasil” cheia de sofrimento, de desumanidade, de tristeza e de aculturação.

Só a escola tem o poder de transformar e agregar valores, abordando fatores como as contribuições que os negros deram para o conhecimento científico e tecnológico e mostrando o continente africano de outra perspectiva, para que muitos alunos não confundam a África com um país, para além do desconhecimento total das origens africanas e afro-brasileiras. Os relatos históricos distorcidos são nefastos e precarizam o debate antirracista. A falta de debates sobre a cultura e a história da África faz que pessoas brancas sejam valorizadas enquanto o negro é inferiorizado. Pior ainda é quando o próprio negro não se vê como tal, discutindo e combatendo contra os negros. Para haver mudanças no comportamento e amenizar a discrepância que há entre negros e brancos na sociedade, é preciso desarmadilhar o preconceito racial. Quando o assunto são os povos afrodescendentes e africanos, é preciso plantar a semente da mudança nos estabelecimentos de ensino.

2 A literatura africana e o ensino médio público em São Francisco do Conde (BA)

O Município de São Francisco de Conde (BA) é um dos territórios brasileiros onde muitos escravizados foram colocados para desenvolver atividades agrícolas. Por exemplo, no bairro de São Bento das Lajes, próximo ao centro da cidade existem até os dias atuais, ruínas da 1ª Escola Agrícola do Brasil e da América Latina fundada em 1859 por D. Pedro II. A cidade é cercada por várias fazendas, onde funcionavam os engenhos

de cana-de-açúcar, como a Fazenda D. João, na qual se encontra hoje o quilombo de mesmo nome, cercado por palmeiras, colônias e manguezais. Para além da Fazenda D. João existem a Fazenda Engenho D'água, Fazenda Engenho Novo, entre outras. Há um grande patrimônio histórico que precisa ser preservado, pois carrega a história do povo negro e da colonização em São Francisco do Conde.

A cidade tem apenas duas escolas de ensino médio. As matérias dadas no ensino médio visam preparar o aluno para o ENEM; faltam aulas que preparem o estudante para a vida, para a socialização. Trazer o texto literário para a sala de aula requer preparo metodológico. Não se pode trazer o texto literário para a aula sem definir claramente os objetivos gerais e específicos. Por vezes, os professores usam o texto para fazer um trampolim de noções gramaticais, para o ensino da leitura ou para servir de base à produção textual. Os enunciados de ENEM são prova dessa passagem de texto literário para a produção escrita, e até há quem acredita que quanto mais o aluno lê, mais saberá escrever. Isso não corresponde à verdade, porque se tratam de duas atividades diferentes, cada uma com seu próprio objetivo, exigindo a sua própria competência.

O texto literário vai além das funções aqui apresentadas, porque pode ser meio de ensino da história e da cultura de um povo. O imaginário do autor e também dos personagens, muitas vezes, não foge à realidade da comunidade do autor. Qualquer distanciamento exagerado torna o texto incompreensível e inacessível. Quanto mais os cenários ou as descrições se aproximam do leitor, maior será a compreensão dos fatos. Por isso as relações entre a escola, a família e o aluno devem ser harmônicas. Segundo Timbane e Ferreira (2019), “Cabe à escola e a família harmonizar os seus **programas de ensino** para que o indivíduo a ser formado não fique confuso e sem saber a quem seguir, embora ambas as instituições tivessem boas intenções: fazer com que o indivíduo seja integrado na sociedade e que tenha um comportamento aceitável.”

Escritores se preocupam com o uso do termo “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira”, como uma forma de combater a exclusão social. No entanto, “literatura negra” ou “afro-brasileira” se distancia da literatura tradicional, porque a literatura negra é uma “arma” para defender os menos favorecidos pela história. Mesmo entre os escritores que se assumem como negros, alguns deles muito sensíveis à exclusão dos descendentes de escravos na sociedade brasileira, existe resistência quanto ao uso de expressões como “escritor negro”, “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira” (SOUZA; LIMA, 2006). Os autores citados explicam que essas expressões particularizadoras acabam por rotular e aprisionar a sua produção literária. Outros, ao contrário, consideram que as expressões

permitem destacar sentidos ocultos pela generalização do termo “literatura” (SOUZA; LIMA, 2006).

Embora alguns escritores optem por não usar “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira”, os termos são de suma importância para serem trabalhados em sala de aula, pois os conteúdos presentes colaboraram na construção das identidades dos afro-brasileiros que trarão a cultura africana, crenças, tradições, entre outras identidades. O exemplo disso são os “Cadernos Negros” (1978), organizados pelo grupo Quilombhoje, em que os poemas e contos são leituras da identidade:

Firmino enfiou-se na mata adentro com dois dos seus melhores cachorros. Ele sabia que passar a noite na mata lhe rendia boas caças. Em seu kit de sobrevivência não lhe faltava fumo, pois aprendera com os melhores caçadores que, na mata, **existia um ser que adorava enganar quem nela entrasse**. A pessoa se perdia na mata e de lá não conseguia sair nunca mais. E os que escapavam endoidavam! (...), (CADERNOS NEGROS, 2015, p.25; grifo nosso).

A citação acima conta a história do negro, suas crenças, costumes em uma linguagem simples e de fácil compreensão. O Firmino é o protagonista. O ser que faz as pessoas se perderem na mata ou no manguezal, de acordo com a cultura popular, chama-se “Caipora”, que faz parte da mitologia tupi. Os índios também contribuíram com o legado cultural. Assim, estudos sobre a cultura e participação afrodescendente contribuíram para a formação do Brasil. As desigualdades se registraram no campo da educação, tal como ilustra o relato de DCN/Brasil (2004):

Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação constatam-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 8 crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (DCN/Brasil, 2004, p.7).

Os dados mostram que há falha na democracia, de igualdade e respeito com as diferenças. A discrepância entre negros e brancos na sociedade colonial é do conhecimento de todos, e isso ocorre até aos dias atuais. Sabe-se que a educação dá

poder, transforma o pensamento humano e o mundo. A literatura tradicional, de acordo com Cuti (2011, p.21), “sempre manteve relações com os poderes político e econômico; tanto para praticar a vassalagem e reproduzir seus valores”. Ou seja, os cânones literários foram e são responsáveis por grande parte das ideologias silenciaram os afrodescendentes até a contemporaneidade.

Portanto, uma educação étnico-racial é o subsídio para construção das identidades do povo negro no Brasil. Para tanto, faz-se mister lutar para combater as injustiças contra os menos favorecidos, que sentem na pele as mazelas de um país onde as leis são falhas. Partindo desse pressuposto, a literatura afro-brasileira precisa ser inserida nas escolas de ensino médio e fundamental. Isso significa que as:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (DCNS, 2004, p.11).

Portanto, precisa-se de políticas públicas de reparação que ofereçam uma educação de qualidade para os afrodescendentes. Além disso, é preciso garantir a permanência dos estudantes em sala de aula. Desse modo, é dever do Estado assumir essa responsabilidade por meio de políticas públicas de reparação. O mesmo tem papel vital nesse processo porque, se não intervir, os estereótipos, o preconceito e o racismo continuarão crescendo, excluindo assim, os grupos minoritários. Dessa forma:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (DCNS, 2004, p.11).

Ademais, dentro desse contexto, faz-se necessário que alunos (independentemente da cor da pele) aprendam a literatura afro-brasileira para também aprender a ter respeito pelos seus semelhantes, pelo ser humano. É nessa perspectiva

que a escritora e militante negra Conceição Evaristo chama sua escrita de “escrevivência”: por contar as experiências vivenciadas, para além de fazer denúncias de como é ser negro no Brasil. Suas poesias, contos e romances escancaram a realidade do racismo estrutural brasileiro. Em síntese, da “escrevivência” surgiu o conto “Olhos d’água” (EVARISTO, 2016), no qual a personagem acorda atordoada bruscamente de um sono, e indaga para si qual era a cor dos olhos da mãe, porque os olhos das mães negras brasileiras estão cheios d’água. Observa-se que as lágrimas ofuscam a visualização da verdadeira cor dos olhos. A escritora apresenta características da literatura afro-brasileira, faz denúncias, sem se preocupar em divertir e ninar aqueles que julgam não pelo caráter, mas pela quantidade de melanina da pele.

Portanto, ser mãe e mulher negra no Brasil não é uma tarefa fácil, visto que a todo o momento, os meios de comunicação noticiam histórias absurdas de racismo, preconceito e assassinatos de pessoas negras. Estamos em pleno século XXI, mas cenas de escravidão, genocídio e racismo ainda são evidentes. Não é por acaso que o movimento negro norte-americano e o slogan “vidas negras importam” (*Black Lives Matter*) ganharam o mundo partindo do país mais rico do mundo. Nessa perspectiva, - pode-se afirmar que não é tarefa fácil viver dividindo espaço com ideologias eurocêntricas, que tiram oportunidades de se construir um país mais justo e igualitário. Quando a literatura negra rompe com a literatura tradicional, é uma forma de contar o heroísmo do negro e trazê-lo como protagonista, porque seu objetivo é construir a identidade do negro. A literatura afro-brasileira é uma ferramenta de resistência e de luta contra as injustiças da sociedade racista que persegue grupos étnicos (sociais) específicos. Analisamos o relato de Barros (2014), que narra uma cena preocupante de racismo, para reflexão:

Ele está bem trajado; e tem dinheiro para adquirir ingressos. Ainda assim, á porta de uma boate (que poderia também ser um restaurante, um clube, um hotel), este homem bem empregado e socialmente bem vestido tem sua passagem impedida pelo porteiro. Indignado, o homem exige que chamem o gerente, e aparece o próprio dono do estabelecimento. Este lhe diz que o porteiro está só cumprido ordem, as que ele mesmo deu, e que não adianta insistir porque nos seus estabelecimentos “pretos não entram. O homem que sofreu discriminação faz uma ligação telefônica para seu advogado. Dali a pouco uma viatura de polícia, desenrola-se discussões, surge do nada algumas câmeras de TV, no fim das contas o dono do restaurante é intimado a ir a delegacia com base na **Lei 7.716-** Lei brasileira datada de 5 de janeiro de 1989 que define e estabelece punições para os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Da multidão,

que já se comprimia para assistir à pequena confusão que se estabelecera alguns aplausos e alguns silêncios (BARROS, 2014, p.8, grifo do autor).

De acordo com Barros (2014), a narrativa supracitada nem sempre pode ter o mesmo final, pois o dono do estabelecimento talvez não fosse tão explícito na vida real. Nem mesmo a polícia e TV chegam tão rápido. Isso é uma realidade paradoxal na sociedade brasileira, em que a maioria das vítimas do preconceito são pessoas pobres, com pouco estudo e sem poder aquisitivo para pagar advogado. Por outro lado, racistas não temem as leis brasileiras porque as penas são brandas, com pouco efeito prático. Quem é rico ainda pode pagar uma multa em dinheiro e ganhar uma prisão domiciliar ou, simplesmente, pode ser condenado a uma pena de “serviços comunitários” – que podem ser algumas “cestas básicas”.

O papel da literatura “afro” é narrar o cotidiano do homem e da mulher negra e trazer ao público todo o seu legado histórico-cultural, denunciando as injustiças sociais. É claro que isso sempre trouxe/traz incômodo para os brancos racistas e preconceituosos. Para tanto, mudam-se os tempos, porém, os repertórios, os estereótipos, o racismo e o preconceito continuam se alimentando da falta de respeito e intolerância, ou seja, os grupos dominantes nunca estão preparados para lidar com as relações étnico-raciais no Brasil.

Para Melo e Braga (2010), durante a trajetória do negro da África para o Brasil, várias histórias foram contadas, mas escritores dessa época as contaram como uma simples história, porque nunca sentiram na pele os malefícios do racismo. Escritores negros dos séculos XVIII, XIX e início do século XX produziram obras literárias trazendo a condição do negro na sociedade. Podemos citar os seguintes escritores: Domingos Caldas Barbosa, Luiz Gama, Cruz e Souza, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis. Peixoto (2013, p. 13) confirma o seguinte:

Lima Barreto esteve de diferentes maneiras, comprometido com a condição subjugada do negro escravizado ou livre; com a luta pela abolição do sistema escravocrata; com a representação positiva das mulheres negras e com a oposição sistemática as teorias cientificistas propagadoras de diferenças entre as supostas raças, colocando a branco europeia como superior a todas as outras. Mesmo marcados pelo isolamento intelectual e literário no empenho da afirmação racial e na crítica ao racismo, esses autores são vistos por alguns críticos e escritores contemporâneos como precursores de uma produção literária conscientemente engajada na luta contra o racismo e a discriminação racial.

Sendo assim, o posicionamento crítico de Lima Barreto e outros autores iniciou uma produção literária diferenciada daquelas apresentadas, nas quais, de forma ideológica só personagens brancos eram valorizados. Cuti (2011, p.16) afirma: “a literatura é uma forma de, pelo imaginário selecionar conteúdos e vivências da realidade e fixá-los no tempo por meio da perenidade da linguagem escrita”. Lamentavelmente, é usada como meio de propagar ideologias de cunho racista que prejudicam os grupos minoritários, e com isso também invisibiliza partes importantes da historiografia brasileira, negando os méritos de autores negros como Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), conhecido popularmente como Lima Barreto. Depois do seu falecimento:

O silêncio sobre sua obra recrudescer o quanto pôde. A vertente desqualificadora continuou a exercer seu papel, porém mais enfraquecida depois da década de 1940, quando os títulos do autor voltaram, gradativamente, a encontrar guarida no mercado editorial. Isso ocorreu graças ao avanço e a diversidade dos estudos literários, bem como a luta contra o racismo travada nos vários campos do saber - em especial na antropologia e na sociologia - e pelas entidades negras (CUTI, 2011, p.18).

Embora Lima Barreto tenha sido um grande escritor, seus escritos sempre foram mal vistos pelos colonizadores da língua escrita, os quais diziam que o mesmo escrevia errado. De acordo com Cuti (2011), os dados biográficos que mais usaram de Lima Barreto foi seu *Diário Íntimo* (1956), cujas temáticas seriam o alcoolismo, a miséria, a loucura, entre outros adjetivos pejorativos, sendo até chamado de escritor “maldito”. Dessa forma, é notório que o escritor foi perseguido e humilhado pelos seus contemporâneos.

Os dados biográficos do autor foram o material mais aproveitado para abordar sua obra, a partir da publicação do seu *Diário Íntimo* (1956). O alcoolismo, a miséria, a irrelevância e a loucura, com o conjunto de preconceito que acarretam, lastrearam inúmeras abordagens de seus escritos, fazendo surgir, por um lado, a noção de autor que escrevia errado, de forma irregular, sem técnica apurada; e por outro de escritor maldito, lutador e patriota (CUTI, 2011, p.18, grifo do autor).

Portanto, Lima Barreto foi um grande escritor, porém sua escrita não agradava seus contemporâneos, porque para além de fugir dos padrões tradicionais, Barreto era negro. De acordo com Cuti (2011), Barreto fazia questão de expor em toda sua obra como eram tratados os negros/mulatos pelo branco racista. Barreto trazia uma ideia de luta e resistência contra o preconceito. A obra barretiana trazia a consciência literária clamando pelo fim da escravidão e a busca pela igualdade entre negros e brancos. Cuti (2011, p.

21) afirma que “a literatura por sua vez, sempre manteve relações com os poderes políticos e econômicos; tanto para praticar a vassalagem como para reproduzir seus valores”. Os livros didáticos não trazem o negro como protagonista.

3 Ensino do português e da literatura no ensino médio

Existe muito material de qualidade de autores brasileiros preocupados em desfazer equívocos construídos ao longo dos séculos pela ideologia colônia, mostrando a realidade dos fatos, construindo uma narrativa de como os povos africanos fizeram a travessia do Atlântico e chegaram ao Brasil. É preciso mudar pensamentos ideológicos que cercam os brasileiros que foram trazidos da África para serem escravizados. Por exemplo, os livros de História usam o termo, “escravos” ao invés de “escravizados”, que significa “que descreve a situação que foi submetido ao regime de escravidão.”

É notório que não há uma preocupação em transformar em heróis e heroínas aqueles que tanto contribuíram dando o sangue para o desenvolvimento do país. É injusto que só a elite brasileira seja prestigiada e valorizada dentro dos textos literários. Os parâmetros da Lei nº 10.639/2003 são uma ferramenta para mudar a história sem distorcer o real contexto. Porém, precisa-se de fiscalização para mapear o cumprimento. Visto que não se pode mudar o passado, pode-se, ao menos, proporcionar uma educação de qualidade, passível de reescrever o presente e garantir o futuro. Vale salientar que a elite dominante oriunda da supremacia branca trabalha para manter a classe dos menos favorecidos em total regime de opressão. Entretanto, a lei precisa cumprir seu papel, visto que se de:

Políticas de reparações e de reconhecimento formações dos programas de áreas afirmativas, isto é, conjuntos de áreas políticas dirigidas correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Áreas afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção o da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação o Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p.12).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são mediadores para correções das desigualdades entre as raças. Em união com os direitos humanos, tornam-se subsídios para combater o racismo na sociedade brasileira, Visto que, preconceito racial é crime

diante da lei. A escola tem papel vital, pois ninguém nasceu racista, essa ideologia é ensinada pelas pessoas. A escola tem papel preponderante na redução da discriminação e contribui para a emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p.15).

Portanto, Por meio de conhecimentos científicos, a escola deveria ser um espaço democrático e de liberdade social que considera e inclui todos os grupos sociais. O Art. 6º determina que os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino devem avaliar e encaminhar situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme previsto o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL CNE/CP, 2004, p. 2). Sendo assim, a escola não pode negar o direito de os afrodescendentes conhecerem suas origens e cultura, todavia, o racismo institucional, ou seja, aquele que parte de dentro do estabelecimento de ensino é crime inafiançável.

Por isso, o “currículo local” é relevante para fechar as brechas abertas pelos programas do Ministério da Educação. Conclui-se nesta seção que a literatura afro-brasileira é o caminho para desconstruir ideologias maléficas criadas pelo colonialismo, daí os debates de Lima, Nascimento e Oliveira (2009). Muitas escolas comemoram no dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra por ser o dia da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares (Zumbi dos Palmares). Depois da data, a consciência negra cai no esquecimento, mas a luta contra o preconceito de cor é cotidiana. Deve-se considerar que o racismo no Brasil não tem um dia específico, porque todos os dias há perseguição. A sociedade brasileira precisa estar em constante lembrança que racismo é crime e está previsto na Lei nº 7.716/89 (Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

Que tal trazer para a sala de aulas as seguintes obras: “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral; “Insubmissas lágrimas de mulheres” ou “Olhos d’água” de Conceição Evaristo; “Desde que o samba é samba”, de Paulo Lins; “A escravidão no Brasil”, de Joel Rufino dos Santos; “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana; “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes; “Assim na terra como embaixo da terra”, de Ana Paula Maia; “O Sol na cabeça”, de Geovai Martins; “Rastros de resistência: história de luta e liberdade do povo negro”, de Ale Santos? O que pode acontecer com os alunos? Qual é o medo de trazer essas realidades para a sala de aula,

para discutir com os alunos, para “provocar” a sociedade brasileira, para debater com os políticos e para mostrar ao mundo que a diversidade é a maior riqueza que as sociedades humanas possuem.

A formação e criatividade dos professores na atuação é fundamental para que isso aconteça. A escolha de obras literárias negras já levanta a voz do negro na sociedade brasileira. O racismo estrutural deve ser combatido não apenas com leis, mas também com a mudança de comportamento e atitude na sociedade. Trazer textos literários para a sala de aula é, sem dúvidas, trazer debates, uma oportunidade para discutir comportamentos negativos e desconstruir a raiz racista presente na sociedade. Trazer a literatura africana, afro-brasileira e brasileira é proporcionar momentos que visam comparar, analisar e estudar as diferentes formas de ler o mundo. Cabe ao professor trazer, motivar ou atizar os alunos para que possam refletir e procurar caminhos do respeito às diferenças de qualquer ordem.

As disciplinas de língua portuguesa e literatura não devem ser apenas para fazer a prova de ENEM. É necessário que sirvam de reflexão quanto às questões de variação linguística e às questões de identidade do povo brasileiro, que é um povo heterogêneo. Os contextos sócio-históricos permitiram que isso acontecesse. Cabe a cada um desempenhar o seu papel para restabelecer a verdade, valorizando os heróis e elevando a autoestima dos que mais sofrem o preconceito, racismo ou outra forma de discriminação.

4 Racismo Literário e a disseminação por meio da Literatura

A escravidão/exploração do negro no Brasil iniciou no período colonial e suas cicatrizes ainda se verificam até hoje. Trata-se de uma violência moral, cultural, física e psicológica (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006). Os colonos europeus justificaram a escravidão por meio do argumento de que os negros eram selvagens e sem civilização. Maria Firmina dos Reis, no romance *Úrsula* (1958), primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra maranhense, traz relatos da personagem mãe Susana. No capítulo IX, intitulado “A preta Susana”, a narradora conta como era a vida na África antes dos colonizadores. Na obra fica evidente que havia civilização, que as pessoas tinham suas famílias, casavam-se, cuidavam da terra e eram felizes com sua cultura e modo de vida. O contexto histórico faz-se necessário, o problema são as abordagens que não trazem o reconhecimento do negro como protagonista de sua história.

Nessa perspectiva, não devemos em hipótese alguma esquecer que os materiais didáticos distribuídos nas escolas são produzidos sob olhar da elite dominante, que não valoriza todos os grupos sociais. A literatura afro-brasileira oferece subsídios para orientar estudantes a se defender perante comportamentos racistas que podem encarar no cotidiano. Em obras de Reis (1958) e Lima (2008) encontram-se registros das mazelas que o negro passou sobre o domínio do colonizador. Portanto, esses conhecimentos são indispensáveis para reflexão acerca do que realmente acontecia na África antes da colonização. É sabido que o Brasil é um país com diversas culturas, ou seja, um país pluricultural. As informações obtidas nos estabelecimentos de ensino não são suficientes para construir uma identidade nacional dos afrodescendentes.

De acordo com Munanga (2005), os manuais escolares raramente tiveram a representatividade do negro e do índio. Os educadores conscientes sabem que “a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana” (MUNANGA, 2005, p. 16, grifos do autor). Negar a história do povo é também apagar a memória; a escola, de forma consciente não deve corroborar para expandir o racismo institucional.

O papel da escola é formar pessoas, não só para o mercado de trabalho, mas também para ter uma visão crítica sobre o mundo, partindo do pressuposto de que é por intermédio da mesma que se constrói um país mais democrático, justo e igualitário. Dentro desse contexto, entra o ensino da cultura e literatura afro-brasileira e africana na educação básica. Os PCN's e as práticas docentes devem fazer que os alunos sejam cidadãos livres, conhecedores dos seus direitos e participativos na vida social e política. Os PCN's devem trazer temáticas que valorizam a pluralidade cultural, sem discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras. Os PCN's permitem também ao estudante se perceber integrante e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e interações possíveis, contribuindo para melhorá-lo (MUNANGA, 2005). Sendo assim, grandes escritores como Lima Barreto, Cruz e Souza, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Solano, Trindade, Abadias do Nascimento, Ruth Guimarães, entre vários outros, encontraram enormes dificuldades no mercado editorial, mas nunca deixaram em nome da causa da humanidade.

As obras canônicas são obras que constituem o panteão da literatura brasileira; nelas, o índio, o negro e o mestiço não têm espaço de privilégio. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) contempla também os indígenas, embora até os dias atuais, as comunidades indígenas sejam tratadas como selvagens. Na *live* realizada no dia

23/01/2020, o Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro, considera que os povos indígenas são animais selvagens e sem civilização². O índio, independentemente de sua cultura, é ser humano e merece o respeito de toda a sociedade, incluindo do Presidente.

Enquanto a literatura eurocêntrica exalta os heróis brancos, ricos, donos de terra e coloca o negro como “pé de chinelo”, como em “O menino Marrom” (1986), de Ziraldo, ou as narrativas de cunho racista de Monteiro Lobato (como veremos mais adiante), as literaturas afro-brasileira e africana exaltam Zumbi dos Palmares, Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Amílcar Cabral, Frantz Fanon e outros heróis que lutaram pela libertação ideológica colonial e pela causa negra. O estudo “Negras memórias, O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão”, de Araújo (2004), mostra uma lista longa de escritores, músicos, guerreiros, médicos, jornalistas, engenheiros, homens e mulheres negros e negras que marcaram a história da formação da nação brasileira.

A literatura não pode ou não poderia ser propagadora de preconceito. Por se manter atrelada a padrões ultrapassados, a arte literária se torna uma ferramenta injusta, que separa povos, segrega e exclui determinados grupos sociais. Concordamos com Souza quando afirma que a “história da literatura no ocidente sempre invisibilizou a contribuição de povos não europeus, tanto no protagonismo nas histórias, com o intuito de negar e esconder suas identidades para subjugar e manter sob a condição de subalterno os povos que estavam sob seu domínio” (SOUZA, 2019, s.p.).

Portanto, os padrões eurocentristas, tendem a permear a literatura brasileira, deixando o negro sem representatividade no espaço de fala, impossibilitado de ser visto de forma digna dentro do contexto literário, sem voz ativa no meio da elite “branca”. O escritor Gregório de Matos, apelidado de “boca do inferno”, autor dos poemas “Triste Bahia” e “Senhora Dona Bahia” no século XVII, descreve a Bahia com um retrato muito parecido do vivenciado atualmente, pois a Bahia do século XXI é toda ornamentada para receber turistas, principalmente nos lugares onde os senhores de escravizados costumavam desfilarem. Entre esses lugares, estão o Mercado Modelo, o Pelourinho e a Praça da Sé. O povo negro muitas vezes se mistura aos turistas, porém como vendedor ambulante, flanelinhas. Partindo dessa perspectiva, muitos escravizados no passado também trabalhavam de vendedor para os escravocratas, pois foram explorados em todos os setores trabalhistas.

² “uma vez mais o índio é 1 ser humano igual a nós- diz Bolsonaro” (PODER360, 2020).

Segundo a oratura, existem muitos relatos a respeito dos povos de origem africana que não se encontram na literatura. Isso nos faz pensar que os resíduos do colonialismo português persistem em oprimir os negros no Brasil. De acordo com Alves e Timbane (2016), os povos africanos, na sua maioria, são de tradição oral, ou seja, os autores ressaltam que muitas tradições culturais de que se tem conhecimento sobre a África e os afrodescendentes que vivem no Brasil foram passadas de uma geração a outra pela oralidade. Os autores classificam oratura como um conjunto de obras passadas na oralidade por autores anônimos. Cuti (2011) afirma que uma ideologia necessita da constante disseminação de crenças que reforcem ideias e sentimentos de superioridade de determinado grupo racial ou étnico. Omitir informações que possam reforçar a autoestima dos grupos dominados e, quando não for possível, manipulá-las a fim a fim de impedir que exerçam tal finalidade é a tarefa mais comum da formação/informação a ser veiculada (CUTI, 2011, p. 15). Sendo assim, é preciso muita sapiência para desconstruir ideias racistas que foram criadas por escritores que contribuíram de alguma forma para que os quilombos de antigamente apenas trocassem o nome para “periferia”.

5 Umas migalhas do racismo de Monteiro Lobato

No Brasil, raramente alguém não conhece o escritor José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), de Taubaté (SP). foi um grande escritor, famoso pelas suas obras de literatura infantil. Para além do público infantil, Lobato também escreveu romances, artigos, entre outros gêneros textuais. Seus livros tinham e têm espaços garantidos nas livrarias e bibliotecas nacionais e internacionais.

Com um talento invejável, deu vida a vários personagens da ficção, como a boneca Emília, Visconde de Sabugosa, Saci Pererê, para citar alguns exemplos. Uma obra que se immortalizou no Brasil, com um público gigantesco, foi o “Sítio do Pica Pau Amarelo”. As histórias são incríveis; porém, o racismo dentro dessa literatura é muito forte. Os personagens negros são estereotipados impiedosamente, pelo talentoso escritor, que revelou ser um racista assumido. Dessa forma, conseguiu criar polêmica com alguns escritores e militantes do movimento negro, que repudiam o racismo dentro da literatura brasileira, dentro do conto “Negrinha”, “Caçadas de Pedrinho” e tantos outros.

Sendo assim, quando o assunto é racismo na literatura, o nome de Monteiro Lobato não pode ficar no anonimato, pois o escritor é muito conhecido no Brasil com seus contos e fábulas. Com grande talento para escrever, Lobato aproveitou seu dom para demonstrar, através de seus textos, o quanto era um indivíduo racista e preconceituoso.

Segundo Santos (2018), pessoas que nunca sentiram o peso do racismo irão defendê-lo dizendo que, naquela época, todos eram racistas e que o escritor é extraordinário.

Entretanto, deixa-se claro que o objetivo desse trabalho não é de desmerecer o talento do escritor. Mesmo porque não se pode negar que tinha o dom imensurável para escrever. Muitos leitores ficam encantados com as narrativas das histórias, porém o racismo dentro da literatura é algo terrível para além de um homem racista. Santos (2018) afirma:

O escritor taubateano era um famoso defensor da eugenia, um tipo de seleção de humanos **bem nascidos** ou uma escolha de características superiores para a evolução da espécie. Exatamente o que defendia Hitler, vários países tiveram iniciativas como essa. Para ser mais exato, ele foi membro da Sociedade Eugênica de São Paulo e mantinha relações estreitas com vários dos principais nomes das políticas eugenistas brasileiras como Renato Kehl e Arthur Neiva. Recentemente foram reveladas cartas em que ele fazia elogios à KKK (Ku Klux Klan), a seita supremacista que assassinava negros e incendiava cruzeiros nos Estados Unidos. País de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux-Klan, é país perdido para altos destinos. (SANTOS, 2018, s.p.; grifos nossos).

Portanto, a citação acima ressalta que o famoso escritor era um admirador e membro de uma famosa seita racista dos Estados Unidos, grupos de assassinos brancos que matavam negros e incendiavam seus bens. Atualmente, os movimentos negros lutam incessantemente por igualdade, por isso não se permite que livros como “Negrinha” (1920) ou “Caçadas de Pedrinho” (1933) e outras de cunho racista. É notório que Lobato não sentia nenhum tipo de afetividade pelos negros; se dependesse dele os negros seriam todos eliminados³.

O escritor supracitado deixou um legado que, para o povo negro, trouxe danos irreparáveis, ao trazer personagens negros de forma estereotipada. Isso no Brasil, um país que passou por um processo de colonização severo, no qual o negro era tratado como objeto. O mais lamentável é haver pessoas que, defendendo a obra lobatiana, tentam transformar o escritor num militante que defendia os negros em sua literatura. Para tanto, o Instituto de Advocacia Lara afirma que:

Para muitos estudiosos da obra de Monteiro Lobato, o conto Negrinha, publicado em livro do mesmo nome no ano de 1920, é uma denúncia do autor contra as desigualdades entre negros e brancos. Mas o Instituto Lara vê na obra traços de racismo. Na representação, o Instituto afirma que o texto demonstra que a prática de lesões físicas contra os negros (escravizados)

³ Para o aprofundamento deste debate, conferir Reginaldo (2019), Correio Brasiliense (2012), Ribeiro (2015) e Selke (2015).

além de costumeiro, não trazia qualquer constrangimento e que o objetivo do conto não é denunciar o racismo, ou mesmo desconstruí-lo, trata-se da realidade que o autor e a sociedade da época têm para com relação ao negro (IARA, 2012, p.1, grifos do autor).

É notório que alguns estudiosos admiradores de Lobato tentam justificar o racismo dentro da literatura no desespero, até distorcem os fatos, dizendo que se trata de denúncia. No entanto, não é novidade, partindo do pressuposto que a sociedade brasileira é racista. Assim, subestimam a inteligência do povo negro do Brasil. Lobato defendia a ideologia ariana, ou seja, deveria existir só uma raça, a branca, eliminando os negros – que, para ele, eram uma raça inferior. Com esse pensamento supremacista, o escritor destilou seu “veneno literário” dentro da arte literária. Nessa perspectiva todos seus sentimentos de malevolência foram para personagens negros da sua criação.

No livro “Caçadas de Pedrinho”, esse racismo vem cheio de desprezo pela raça negra. O livro traz uma narrativa em que Pedrinho e seus amigos matam uma onça fêmea e levam o cadáver do animal abatido para o sítio. Assim, as narrativas seguiriam seu curso “normal” se não fosse a maneira inferiorizada e desrespeitosa e de cunho racista com a qual Lobato faz referência à Tia Nastácia, personagem negra de idade avançada que trabalha no sítio como empregada doméstica, fazendo bolinhos de chuva e cuidando dos afazeres domésticos. Dentro dessa narrativa, a generosa Tia Nastácia será agredida verbalmente e inferiorizada de várias formas, ganhando apelidos como beijuda, macaca de carvão, carne preta, entre outras marcas ideológicas de cunho racista.

A personagem Tia Nastácia quase não tem voz e é tratada de maneira irônica em Lobato, (1933, p.17). Tia Nastácia de olhos arregalados do tamanho de xícaras de chá, até perdeu a fala. Limitava-se a fazer pelos sinais um em cima do outro. Ainda não satisfeito o autor segue dizendo: “Tia Nastácia, esquecida dos seus inúmeros reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro a cima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida, senão trepar em mastro” (LOBATO, 1933, p.23). É notória a hipérbole quando se refere ao tamanho dos olhos da doce Tia Nastácia. Benta, por ser branca, tem outro tratamento por parte do escritor taubateano. As duas senhoras idosas têm características semelhantes, separadas só pela cor da pele e pela classe social. O escritor Ziraldo também caminha nessa perspectiva na obra o “Menino Marrom”. Concordamos com Cuti quando afirma que:

Os brancos racistas não queriam e não querem heróis nacionais negros porque um herói gera consciência, esperança e mobilização da população dominada, e sua simbologia atinge a subjetividade com forte poder de

arrebatamento por meio da identidade. Ocorre que a omissão produz um efeito contrário de suprir a carência. Assim, quando o oprimido perceber ter sido iludido, vai com muito mais sede ao pote. Foi o que aconteceu no caso de Zumbi. O movimento negro brasileiro foi fortemente impulsionado pela sua simbologia, que atualmente vem sendo diminuído pelos agentes racista controle social (CUTI, 2011, p.7).

Sendo assim, o objetivo de uma “literatura baseada na consciência humana” não é trazer os negros e negras como protagonistas, mas que tenham tratamento igual ao que é dado aos heróis brancos – “Homem Aranha”, “Mulher Maravilha”, “Super Homem” entre outros. Para além desses, os heróis negros da vida real podem fazer parte: Zumbi dos Palmares (1655-1695), o almirante João Cândido (1880-1969). Por acaso alguém conhece o guerreiro indígena Sepé Tiarajú, o grande guerreiro Zorobabé, o cacique caiapó Tipiet Karakó, o índio potiguara parente do célebre Camarão Pedro Poti, poderoso morubixaba guarani Nhenguiru, líder militar tabajara que lutou e expulsou franceses do maranhão Mandioca Capuba entre outros? Um estudo de Geraldo G. de Almeida mostra biografias de vários heróis indígenas do Brasil. Poucos escritores conhecem. Das mais de uma centena de heróis indígenas, quantos aparecem na literatura brasileira? Afinal, índios não são brasileiros? Não contribuíram para resistência e vitória contra o colonialismo neste país? Não merecem ser conhecidos pelas novas gerações? São estas questões que nos inquietam.

A dissertação de Fernanda Pereira da Silva, Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (2018), é muito estarrecedora ao deixar claro que os “espaços produzidos pelos super-heróis negros e negras nos quadrinhos tornam-se uma importante possibilidade de enfrentamento das questões raciais historicamente vivenciadas pela população negra” (SILVA, 2018, p. 5). Quem conhece o soldado e liberto Lucas Dantas do Amorim Torres? Quem conhece Manoel Faustino Santos Lira foi um dos líderes da Revolta dos Búzios, movimento ocorrido em Salvador, também conhecido como Revolta dos Alfaiates? Quem conhece O mestre alfaiate João de Deus do Nascimento, um dos líderes da Revolta dos Búzios, que nasceu em Vila de Cachoeira, em 1762? Esses e outros heróis merecem ter a sua memória registrada nos anais literários como forma de martirizar e ativar uma memória histórica que possa nos ajudar a compreender onde estamos e onde estamos indo nesta nação chamada Brasil.

Sendo assim, a literatura afro-brasileira é uma forma de denúncia contra o racismo. Desse modo, as escolas precisam inserir contos, romances e histórias africanas em todas

as áreas de conhecimento e, assim, romper com a perspectiva da literatura canônica. É importante estimular a formação de professores como maneira de efetivar as principais legislações vigentes no Brasil sobre a educação das relações étnico-raciais e ensino das culturas afro-brasileira e africana (SILVA, 2018).

Considerações finais

O movimento negro contra a opressão da elite dominante vem desde os tempos da colonização europeia. Os afrodescendentes e os africanos nunca deixaram de lutar, como demonstra a ousadia e coragem que Zumbi teve no passado. Precisamos fazer algo para que os verdadeiros heróis e heroínas não caiam no esquecimento.

No entanto, se realmente existisse igualdade de raças, o negro não precisaria mostrar todo tempo que tem potencial. As mulheres negras não seriam vítimas de preconceito, os estereótipos negativos não seriam tão evidentes. Em pleno século XXI, os jornais, redes sociais e revistas estão noticiando ondas de preconceitos raciais sofridos pela população negra na sociedade brasileira – na qual, a cada dia, os estereótipos de cunho pejorativo acerca dos negros só cresceram, obrigando o movimento negro a agir de forma crítica contra ideologias racista que muitas vezes causa morte de inocentes, pois dizer que não existe racismo no Brasil é de insanidade. Sendo assim, a literatura brasileira sempre trouxe o negro malandro e a mulata, desse modo só reforçou os estereótipos, pois esse legado cultural atribuído ao negro não merece credibilidade.

O antropólogo Kabengele Munanga de forma brilhante apresenta teoria que esclarece o mito da democracia racial dentro da sociedade brasileira, ao afirmar que O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004, p. 84, grifos do autor).

Quando se afirma que há uma democracia racial no Brasil está se escondendo o racismo, que realmente causa danos irreparáveis na vida do povo negro. Dessa forma, fecham-se os olhos para um problema gravíssimo, que exclui e estigmatiza os grupos minoritários, os quais precisam lutar por direitos iguais nos espaços sociais como é o caso do mercado de trabalho e educação. Uma forma de exercer a democracia é levar para

sala de aula conteúdos que versem a importância do negro na construção do Brasil, buscando a história das lutas que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

A Lei 10.639/2003 fomenta a construção das identidades, sendo a escola o espaço de troca de experiências. Essa atitude trará a autoestima, o espírito crítico, autonomia e defesa contra ataques racistas que se observam. O racismo está presente no futebol, na Fórmula-1, no boxe, no basquete em todos os esportes. O ano 2020, terminou com vários casos de racismo tanto no esporte brasileiro quanto internacionalmente. Conclui-se que os estudantes do ensino médio podem aprender o respeito pela diversidade cultural e podem ser mensageiros da paz e da igualdade entre as pessoas independentemente da cor. Existem no mercado editorial escritores/as negros/as comprometidos/as em trazer uma literatura que rompe com padrões tradicionais.

Referências

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Geraldo Gustavo de. *Heróis indígenas do Brasil: memórias sinceras de uma raça*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra, 1988.
- ALVES, Maria José; TIMBANE; Alexandre Antônio. A importância da literatura africana na transmissão da cultura no ensino médio no Brasil. *Revista interfaces*. vol.7, nº2, p. 78-85, 2016.
- ARAUJO, Emanuel. Negras memórias, O imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. *Estudos Avançados*. vol.18, nº 50, p.242- 205. 2004.
- BARROS, José D'Assunção. *A construção social da Cor: Diferença e desigualdade na formação da Sociedade brasileira*. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2014.
- BRASIL. CNE/CP 003/2004. *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorracias e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2004.
- BRASIL, LEI nº 10.639/2003. Torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o médio.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

- CADERNOS NEGROS. (Org.). *Contos afro-brasileiros*. vol. 38. Quilombhoje. São Paulo, 2015.
- CORREIO BRASILIENSE. *Obra infantil de Monteiro Lobato causa polêmica por racismo*. 05/07/2012.
- CUTI, Lima Barreto. *Retrato do Brasil Negro*. São Paulo: Ed. Selo Negro. 2011
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- IARA, 2012. *Instituto vê Racismo na obra de Monteiro Lobato*. Disponível em: www.oglobo.globo.com> Acesso em: 30 dez. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
- LIMA, Claudia. *Reflexão sobre a História do Negro no Brasil*, 2008. Disponível em: <http://www.claudialima.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 24 dez. 2019.
- LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey (Org.). *Griots – culturas africanas linguagem, memória, imaginário*. Natal: Lucgraf, 2009.
- MELO, Elisabete; BRAGA, Luciana. *História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens*. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- MONTEIRO, Lobato. *Caçadas de Pedrinho*. Vol.3. São Paulo: Editora: globinho, 1933.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2.ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, Beatriz de Sá; Júnior, Henrique Antunes Cunha. A importância da lei federal nº10.639/003. *Revista África e Africanidade*. Vol.16, nº17. fev./mai.2012.
- PEIXOTO, Fabiana de Lima. *Literatura Afro-brasileira*. 2.ed. Salvador: Ed.UFBA, 2013.
- PODER360. *Cada vez mais o índio é 1 ser humano igual a nós, diz Bolsonaro*. 23 jan. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY>>. Acesso 22 dez.2020.
- REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula e outras obras*. Série: Prazer de ler, nº11, 1958.
- REGINALDO, Lucilene. *Obra infantil de Monteiro Lobato é tão racista quanto o autor, afirma historiadora*. *Folha de São Paulo*. 10. fev. 2019.
- RIBEIRO, Rodrigo de Oliveira. *Literatura e racismo: uma análise sobre Monteiro Lobato e sua obra*. *Revista Consultor Jurídico*. 12. dez. 2015.
- SANTOS, Alê. 2018. *Impacto do racismo de Monteiro Lobato sob uma visão pessoal*. Disponível em: <https://www.diariocenrtodomundo.com.br>. Acesso: 9 set. 2019.

SELKE, Ricardo de Castilho. Monteiro Lobato e seus críticos. *XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores*. Florianópolis. 27-31 jul.2015.

SILVA, Antônio Marcos Barreto et al. (2020). *Panorama socioeconômico da população negra da Bahia*. Textos para discussão. Salvador: SEI, 2020.

Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/textos_discussao/texto_discussao_17.pdf>. Acesso em: 16 dez.2020.

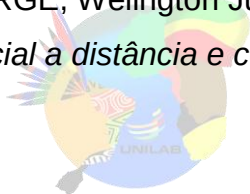
SILVA, Fernanda Pereira de. *Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. 2018.

156p. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Fundação Palmares, 2006.

SOUZA, Wagner Silva de. *O perverso Reflexo do Racismo na Literatura Brasileira*. 2019. Disponível em: <https://biblio.cartacapital.com.br>. Acesso em: 21 dez.2020.

TIMBANE, Alexandre Antônio; FERREIRA, Liliana Bispo. A família, a escola e o aluno: quem ensina o que e para quê? JORGE, Welington Junior (Org.). *Abordagens teóricas e reflexões sobre a educação presencial a distância e corporativa*. Maringá: Uniedusul, 2019. p.198-214.



Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTOS, Ana Lúcia dos; TIMBANE, Alexandre Antônio. A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.471-495, 2022.

Para citar este texto (APA): Santos, Ana Lúcia dos; Timbane, Alexandre Antônio (2022). A literatura afro-brasileira em sala de aula: caminhos para o incentivo da leitura e da história e da cultura. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 471-495.

A “África da cabeça aos pés”: a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa¹

Sales Gama da Silva *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4958-3978>

Resumo (português): O presente trabalho busca analisar os poemas da obra *Sangue Negro* (2016), da escritora moçambicana Carolina Noémia Abranches de Sousa (Noémia de Sousa - 1926-2002). O que se propõe nessa pesquisa é que se faça reflexões sobre a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa, considerando a importância de seus escritos como uma forma de identificar o olhar feminino diante da realidade colonial. Pode-se perceber a importância de se pesquisar sobre a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa, uma vez que sua poesia traz esse olhar feminino e espírito combatente, servindo de inspirações para muitos escritores. O objetivo central é entender os elementos de uma escrita nacionalista e de libertação, identificando traços da resistência da mulher moçambicana, assim como também tecer considerações sobre o contexto histórico da época. Entender o forte sentimento de nacionalidade de seus escritos, nos faz perceber um olhar diferenciado (olhar feminino) diante da realidade opressora tão presente no período de colonização em Moçambique. A pesquisa refere-se a um estudo teórico e de revisão bibliográfica da obra *Sangue Negro* (2016), de Noémia de Sousa. Noémia de Sousa, nesse sentido, sendo “África de cabeça aos pés”, nos faz perceber o quanto seus escritos nos proporcionam um grande sentimento de nacionalidade e importante referência sobre a força da mulher moçambicana.

Palavras-chave: Combatente; Moçambique; Nacionalidade; Noémia de Sousa; Resistência

“Africa from head to toe”: the resistance of the Mozambican woman in the book by Noémia de Sousa

Abstract (English): This paper seeks to analyze the poems of *Sangue Negro* (2016), by Mozambican writer Carolina Noémia Abranches de Sousa (Noémia de Sousa -1926-2002). What is proposed in this research is to reflect on the resistance of Mozambican women in the work of Noémia de Sousa, considering the importance of her writings as a way to identify the female gaze in the face of colonial reality. One can see the importance of researching the resistance of Mozambican women in the work of Noémia de Sousa, since her poetry brings this feminine gaze and fighting spirit, serving as inspiration for many writers. The main objective is to understand the elements of a nationalist/liberation writing, identifying the resistance traits of the Mozambican woman, as well as making considerations about the historical context of the time. Understanding the strong feeling of nationality in her writings makes us perceive a different look (female look) in the face of the oppressive reality so present in the colonization period in Mozambique. The research refers to a theoretical study and literature review of the work *Sangue Negro* (2016), by Noémia de Sousa. Noémia de Sousa, in this sense, being “Africa from head to toe”, makes us realize how much her writings provide us with a great feeling of nationality and an important reference on the strength of the Mozambican woman.

Keywords: Combatant; Mozambique; Nationality; Noémia de Sousa; Resistance

¹ Parte da pesquisa realizada na Especialização em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa sob orientação do Prof. Dr. Alexandre António Timbane, da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

* Pós-Graduado em Especialização em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Aberta do Brasil. Licenciado em Pedagogia na Faculdade do vale do Jaguaripe, especialização em Educação infantil em anos iniciais. Graduando em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: estudoz.gama@gmail.com

"Afirika lati ori si atampako": resistance ti awọn obinrin Mozambique ni iṣe ti Noémia de Sousa

Abstract (youruba): Iṣe lẹwọlẹwọ n wa lati ṣe itupalẹ awọn ewi ti iṣe Sangue Negro (2016), nipasẹ onkọwe Mozambique Carolina Noémia Abranches de Sousa (Noémia de Sousa -1926-2002). Ohun ti a dabaa ninu iwadi yii ni lati ṣe afihan lori resistance ti awọn obinrin Mozambique ni iṣe ti Noémia de Sousa, ṣe akiyesi pataki ti awọn iwe-kikọ rẹ gẹgẹbi ọna ti idamo iwo abo ni oju otitọ ti ileto. Ẹnikan le rii pataki ti ṣiṣe iwadii awọn resistance ti awọn obinrin Mozambique ni iṣe ti Noémia de Sousa, niwọn bi o ti jẹ pe oríkì rẹ mu iwo obinrin yii ati ẹmi ija, ṣiṣe bi awokose fun ọpọlọpọ awọn onkọwe. Idi akọkọ ni lati loye awọn eroja ti kikọ orilẹ-ede ati ominira, idamọ awọn itọpa ti resistance awọn obinrin Mozambique, ati ṣiṣe awọn ero nipa ipo itan ti akoko naa. Lílóye rilara ti o lagbara ti orilẹ-ede ninu awọn iwe rẹ jẹ ki a ṣe akiyesi irisi ti o yatọ (aju obinrin) ni oju ti otitọ aninilara ti o wa ni akoko imunisin ni Mozambique. Iwadi naa n tọka si iwadi imọ-ọrọ ati atunyẹwo iwe ti iṣe Sangue Negro (2016), nipasẹ Noémia de Sousa. Noémia de Sousa, ni ọna yii, jije "Afirika lati ori si atampako", jẹ ki a mọ bi awọn iwe-kikọ rẹ ṣe pese fun wa ni rilara nla ti orilẹ-ede ati itọkasi pataki lori agbara ti obinrin Mozambique.

Awọn ọrọ-ọrọ: Onija; Mozambique; Orilẹ-ede; Noemia de Sousa; Atako

Introdução

A mulher na sociedade moderna tem procurado buscar a sua afirmação, o seu espaço que foi sempre destinado ao homem, porque se vive uma desigualdade escancarada em todos os setores da vida em sociedade. Esse levante de voz por parte da mulher, essa procura de afirmação própria tem trazido resultados benéficos rumo a uma sociedade que seja justa e igualitária. Para ilustrar, “os textos literários de escritoras negras baianas que contribuíram com o estudo, colocam-se também na contramão daquelas desfigurações físicas, psicossociais e morais de imagens negras femininas.” (SANTIAGO, 2012, p.129). Isso significa que a mulher deixa de ser atriz coadjuvante para principal, contribuindo até na luta de libertação de um país como veremos no decorrer do trabalho.

Moçambique é um país africano, localizado na África Austral, que sofreu a colonização portuguesa, tal como o Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Para a luta pela independência, o país enveredou armas tradicionais e de fogo para além das armas literárias. É na senda literária que nos anos 60 surge a luta literária. Segundo Eagleton (2003, p.2), a literatura “transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana.” Significa que o discurso literário tem poder, é sedutor, desperta sensações e ideias que nos levam a vivenciar experiências de maneira mais íntima, mais intensa. É nesse momento que causa efeito, tal como se pode observar na poesia nacional de Noémia de Sousa que contribui para o despertar da consciência da luta pela libertação de Moçambique.

O presente trabalho propõe destacar a literatura feminina, enfatizando a importância da resistência da mulher moçambicana na obra *Sangue Negro* (2016) de Carolina Noémia Abranches de Sousa (Noémia de Sousa), assim como também sobre o sentimento de nacionalidade presente em sua poesia. Desse modo, ao compreender o forte sentimentalismo de seus escritos, percebe-se, portanto, um olhar singular sobre a cruel realidade opressora que se fazia presente no período de colonização portuguesa em Moçambique.

Noémia de Sousa apresenta um olhar feminino de uma mulher combatente que serviu de inspiração para muitos escritores que a sucederam, uma vez que sofreu na pele as mazelas da colonização, como se percebe no seguinte verso: “corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis/pelos duros chicotes da escravatura...” (SOUSA, 2016, p. 40). O colonialismo reprimia verbal e fisicamente violando assim a Declaração dos Direitos humanos (1948), proibia o uso das línguas autóctones, vendia seres humanos para além de exportá-los para outros continentes como escravizados. Essas atitudes fomentaram a revolta e a necessidade de luta pela independência do povo de Moçambique.

Percebe-se, ainda, a relevância de um estudo nessa área como uma forma de valorização da força de libertação da mulher africana/moçambicana, em particular na literatura de Noémia de Sousa. Busca-se também entender a sociedade moçambicana do período colonial, considerando-a como um fator importante para formação da consciência política da escritora. Além disso, a poetisa é, então, uma expressão da voz feminina que denunciou a prática cruel dos alçózes e exaltou seu sentimento de pertencimento cultural em África, e que ainda hoje é ouvida além do continente africano.

Desse modo, pode-se refletir: por que um estudo sobre a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa é importante, uma vez que há, em sua poesia, a presença de força nacional, além do olhar feminino e espírito combatente, servindo de inspirações para muitos escritores? Faz-se necessário, porquanto, estudar a resistência da mulher moçambicana na coletânea de Noémia de Sousa, uma vez que suas poesias nos proporcionam fontes valiosas para que se entenda o que os moçambicanos passaram no processo de colonização. Dessa maneira, pode-se perceber a força nacional de seus escritos, que, ainda hoje, são vistos como um “grito” contra a opressão colonial e a eliminação dos direitos fundamentais do homem.

O objetivo central da pesquisa é entender os elementos de uma escrita nacionalista e de libertação, explicitando os traços da resistência de combate da mulher moçambicana, assim como também trazer considerações sobre o contexto histórico da

época. Além disso, busca-se também entender o forte sentimento de nacionalidade de sua poesia e o olhar feminino que a escritora moçambicana apresenta em sua obra.

Discutir sobre esses temas presentes na obra de Noémia de Sousa é muito importante para quem sente o desejo de estudar as literaturas africanas de língua portuguesa, especificamente Moçambique e faz parte dos preceitos da Lei nº 10.639/2002 que incentiva o ensino da História e das culturas africanas e afro-brasileiras. Encontra-se, na autora supracitada, elementos valiosos que nos fazem perceber a cultura africana, principalmente quando se refere ao espírito de combate contra os algozes colonizadores. Noémia de Sousa, assim como muitos outros escritores nacionalistas em África, nos proporcionam valiosos textos que nos ajudam a compreender a história da forte luta de libertação de seu povo. Esses materiais são fundamentais para execução prática da Lei nº 10.639/2002.

Carolina Noémia Abranches de Sousa, escritora nacionalista, nasceu em Catembe, numa vila situada ao sul de Moçambique, no ano de 1926. Ela ficou conhecida como a “mãe dos poetas moçambicanos” por causa da sua grande influência na poesia nacionalista. Sua obra representou grande inspiração para o movimento de negritude, visto que oferece forte sentimento de nacionalidade, sendo uma mulher que se opôs ao colonialismo, ressaltando um “grito de liberdade” de um povo africano. Com uma escrita bem singular, aborda temas da escravidão, da tortura vivida pelo seu povo, denunciando também a superioridade dos brancos. A presente pesquisa é bibliográfica e pauta-se no seguinte arcabouço teórico: Sousa (2016), Fonseca e Moreira (2017) Borba e Lisboa (2020), Noa (2008) Leite (1998), Freitas (2010), Ferreira (1980), Eagleton (2003) entre outros.

Na primeira seção do artigo discute-se um breve contexto histórico de Moçambique, tomando como referência a colonização de suas terras e, principalmente, o que seria esse fenômeno tão complexo. Todavia, o foco desse contexto é a partir da década 1960, momento em que as novas formas de colonialismo português passaram a impedir o desenvolvimento da população negra. Nesse momento, houve, no país, diversas manifestações contra a soberania colonial. Essas manifestações foram feitas também por meio da literatura e das artes, a exemplo de Malangatana Valente Ngwenya. Além do mais, analisa-se o contexto histórico da poetisa Noémia de Sousa, que teve sua poesia de voz negra/feminina escrita entre os anos de 1948 e 1951. Vale ressaltar, que há necessidade também de se discutir sobre a periodização da literatura moçambicana,

como uma forma de entender alguns fatores importantíssimos sobre a poesia autenticamente negra.

Na segunda seção, “Metodologia e Análises”, debate sobre a poesia de Noémia de Sousa, tomando como referência dois poemas de sua obra *Sangue Negro* (2016). Nessa parte específica, a temática baseia-se sobre a força de libertação nacional de seus escritos, do olhar feminino e espírito combatente de alguém que se denominou inteiramente África: “África da cabeça aos pés, /– Ah, essa sou eu!”, (SOUSA, 2016, p. 40). Aqui, discutem-se clamores que são ecoados até hoje em sua poesia. Segundo Gomes (2009), toda a produção de Noémia de Sousa tem como principal alimento as raízes africanas. Na terceira seção, discute-se sobre a influência de seus escritos até e após a independência de Moçambique (1975), uma vez que sua poesia negra e feminina é, ainda hoje, grande expressão de nacionalidade que atravessa o continente africano. Noémia de Sousa é, portanto, uma expressão da voz feminina moçambicana que ainda hoje é ouvida além dos mares da África.

1 Breve contexto histórico do colonialismo em Moçambique.

Moçambique é um país do continente africano, situado na costa oriental da África Austral. Em sua bandeira (BANDEIRA DE MOÇAMBIQUE, 2021), adotada no ano de 1983, pode-se perceber referência ao período de luta contra o colonialismo. Na cor vermelha da bandeira, por exemplo, tem-se a expressão da resistência, da luta armada de libertação nacional e, sobretudo, defesa da soberania. O vermelho é o sangue de quem lutou, de quem sofreu. No verde, tem-se os simbolismos das riquezas de seu solo, motivo de atração dos algozes. A cor preta, traz a representação do continente africano. A amarela, por sua vez, as riquezas do subsolo. A cor branca simboliza a luta justa do povo moçambicano em busca de paz.

Além do mais, percebe-se ainda, na bandeira de Moçambique, um livro que simboliza o estudo, a enxada que representa produção e a arma simbolizando a defesa da pátria. Vale refletir também, que todas essas formas de expressão surgiram em consequência da dura realidade vivida na luta de libertação nacional. Nessa mesma perspectiva, sobre o colonialismo, Ferreira (1980) nos diz que:

O colonialismo, de caso pensado e por força do seu sistema interno, despersonaliza o colonizado, deprime-o, destrói-lhe a imagem que ele forma do seu universo singular, coisifica-o e não lhe permite que ele se torne sujeito de história. Cria-lhe o complexo de inferioridade em relação à

sua cultura, deforma-o, aniquila-o como cidadão africano (FERREIRA, 1980, p. 40).

Entretanto, essa redução da pessoa humana, pessoa negra, foi expressada em força de libertação em muitos escritores africanos, entre eles, a moçambicana Noémia de Sousa. A princípio, a colonização em Moçambique data do ano de 1498, com a chegada de Vasco da Gama, que, inclusive, foi acolhido pelos moçambicanos. Todavia, a colonização efetiva aconteceu, de fato, em 1884/5, com a Conferência de Berlim, momento em que Portugal se sentiu obrigado a ter estabilidade na terra de Moçambique, com o objetivo de não perder aquilo que havia, de certo modo, conquistado. Vale ressaltar ainda, que essa conferência tinha o objetivo de dividir e colonizar a África.

Sabe-se que a independência de Moçambique é datada no século XX, ano de 1975, entretanto, antes o país vivera sob os domínios dos portugueses. É justamente nesse período colonial que nasce a chamada “literatura colonial”, momento em que se propagava uma “falsa” cultura em África, por isso tem-se a necessidade de algo mais autêntico, nacional. No ano de 1960 (DANTAS, 2021), houveram novas formas de colonialismo português que impediam, principalmente, o desenvolvimento dos negros, de sua população, tanto na agricultura como no comércio. Nesse período, as artes, como, por exemplo, a literatura, foram instrumentos de manifestações utilizados contra o domínio do colonialismo. Nessa mesma perspectiva, Fonseca e Moreira (2017), em *“Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”*, nos fala sobre o processo de formação da literatura em Moçambique:

O processo de formação da literatura de Moçambique não difere muito do dos demais países africanos de língua portuguesa, tendo assistido à construção, nas zonas urbanas da Beira e Lourenço Marques (agora, Maputo), de uma elite de alguns negros, mestiços e brancos que se apoderou, aos poucos, dos canais e centros de administração e poder (FONSECA; MOREIRA, 2017, p. 27).

Com o passar do tempo, essas formas de reivindicações foram “criando corpo”, tornando-se, em certo sentido, mais radicais, como, por exemplo, a criação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), no ano de 1962. Esse movimento foi de suma importância para a construção nacionalista do país. A FRELIMO iniciou a luta de libertação Nacional em 1964, dirigida pelo Doutor Eduardo Chivambo Mondlane, revolucionário pan-africanista que lutou por um país livre, independente e unido. Sua morte data de 3 de fevereiro de 1969 e seu legado permanece até hoje.

Ainda sobre o contexto de colonização em Moçambique, é necessário tecer considerações sobre a escritora moçambicana Noémia de Sousa (1926-2002), poetisa consagrada, que foi jornalista e militante na luta de libertação nacional. Órfã de pai na infância enfrentou o preconceito racial. Desde infância, Noémia de Sousa demonstrava desenvoltura literária, com grande apreço pelas literaturas. Fonseca e Moreira (2017) nos diz que entre os principais escritores moçambicanos, encontra-se Noémia de Sousa, que teve forte ligação com os movimentos que traçaram o conhecido panorama literário de Moçambique dos anos 40 e 50. Por isso que, ainda segundo Fonseca e Moreira (2017), o eco de sua voz pode ser percebido na poesia de pós-independência.

É importante ressaltar que no ano de 1940, a poetisa passou a frequentar a “Associação Africana”, trabalhando para o jornal da própria associação intitulado “O Brado Africano”. Onze anos depois, Noémia de Sousa, como alguém sensível e observadora da realidade colonial em Moçambique, publica o livro *Sangue Negro*, (obra que foi publicada depois pela Associação dos Escritores Moçambicanos, no ano de 2001). Quando o livro foi publicado em 1951 (por conta e financiamento próprio), circulava de forma ilegal. Ainda, no mesmo ano, deixou sua terra para exilar-se em Lisboa. Nessa ocasião, mudou-se fugindo da polícia política portuguesa, segundo o site de biografia de mulheres africanas (NOÉMIA DE SOUSA, 2021).

Entende-se, pois, que todas essas circunstâncias vividas, contribuíram para a formação da consciência da poetisa combatente. Desse modo, no que se refere à poesia de Noémia de Sousa, a próxima seção, que se segue depois da “Periodização da Literatura moçambicana”, destina-se às reflexões sobre a força de libertação nacional de seus escritos, espírito combatente e olhar feminino de sua literatura.

2 Periodização da literatura moçambicana.

Segundo Miambo (2012), o conhecimento acerca da periodização da literatura moçambicana tem sido uma espécie de “Calcanhar de Aquiles” em muitos debates. Além do mais, o autor citado acima ainda afirma que, falar sobre essa temática, é, sobretudo, debruçar-se sobre as “balizas cronológicas”. Nesse mesmo sentido, Noa (2008), em *“Literatura Moçambicana: os trilhos e as margens”*, nos mostra que a literatura de Moçambique, enquanto fenômeno de escrita apresenta algumas características dominantes, entre elas:

emerge durante o período da vigência do sistema colonial; é uma literatura relativamente recente: cerca de 100 anos de existência; traduz os paradoxos e complexidades geradas pela colonização, como sejam,

literatura escrita e difundida na língua do colonizador, dualismo cultural ou identidade problemática dos autores, oscilação entre a absorção e negação dos valores e códigos da estética ocidental, etc.; em praticamente todo o percurso desta literatura, a maior parte dos textos é difundida sobretudo na imprensa, facto que irá prevalecer sensivelmente até meados da década de 80; é um fenómeno essencialmente urbano. (NOA, 2008, p. 35).

Sabe-se, então, sobre a importância do surgimento da imprensa em Moçambique como uma maneira de propagação da literatura nacional, um exemplo disso é o jornal “*O Brado Africano*”, onde Noémia de Sousa trabalhou na década de 40. Vale ressaltar ainda que a divulgação dessa literatura se deu em zonas urbanas. É necessário refletir também que antes do século XX, em Moçambique, “circulavam” muitos textos aculturados, presos aos padrões europeus. Havia, então, a conhecida literatura colonial que distorcia os princípios culturais africanos. Desse modo, tinha-se a necessidade, portanto, de uma escrita mais nacionalista.

Ainda sobre a produção literária moçambicana, alguns estudiosos da literatura de Moçambique dividem a periodização em quatro momentos, o primeiro período datado de 1925-1963, conhecido como uma literatura do protesto; o segundo período (1964-1975), sendo uma literatura de Luta de libertação nacional; o terceiro período (1975-1992), em que há a literatura de consolidação e, por fim, o quarto período que se inicia no ano 1993 e vai até os dias atuais. Além do mais, Segundo Ferreira (2004 apud MIAMBO, 2012), por vezes, a periodização é feita por séculos, classificando-se em períodos.

Percebe-se que é no século XX que há os primeiros indícios de uma literatura em Moçambique. Muitos escritores combatentes, protestavam contra as opressões causadas pelos colonizadores portugueses. Entre eles, pode-se citar a poetisa Noémia de Sousa (foco da pesquisa), como uma expressão da literatura feminina de combate, assim como também José Craveirinha. Por outro lado, havia outros escritores desse período que traziam, em seus escritos, formas de aculturação.

Ainda na perspectiva de Francisco Noa (2008), é no início do século XX que começam a surgir as primeiras elites letradas de origem africana, tornando-se, por meio de seus textos, verdadeiros precursores da literatura moçambicana. A expressão “*pêndulo assimilado*”, por exemplo, era relacionada a negros e mestiços, em que a cidadania era, sobretudo, condicionada por mecanismos de aculturação. Vale refletir que o “Pêndulo” nos remete ao pensamento de ser aquilo que oscila, sendo, o assimilado, o oscilar entre

as culturas. Esse grupo de aculturados defendia, principalmente, o nativismo “meio que militante”, explicitado, constantemente, em seus escritos.

Nessa mesma perspectiva, evidencia-se o escritor João Albasini, sendo autor da primeira obra de ficção “*O livro da Dor*”. Essa concepção de pensamento surge também em Rui Noronha, sendo inspirado pela poesia portuguesa do século XIX, publica uma obra intitulada “*Sonetos*” (1946). É importante ressaltar que em seus escritos há fortes fatores da cultura eurocêntrica. Todavia, em oposição, nos escritos de Noémia de Sousa e José Craveirinha, por exemplo, há uma presença totalmente nativa da cultura em África, moçambicana.

Ao contrário dos autores considerados aculturados, faziam a exaltação dos valores éticos locais. A geração desses autores resistentes citados acima, é responsável pela construção da imagem de Moçambique, evidenciando, dessa forma, uma autenticidade nativa de suas expressões. Nessa perspectiva “Noémia de Sousa é uma expressão particularmente emblemática desta geração” (NOA, 2008, p. 39). Em suma, Noémia de Sousa e José Craveirinha apresentavam uma literatura totalmente nacionalista.



3 A mulher na literatura moçambicana: reflexões acerca da poesia de Noémia de Sousa.

O artigo é um estudo teórico e de revisão bibliográfica sobre a poesia de combate da escritora Moçambicana Noémia de Sousa. Nesta seção, a análise dar-se-á por meio de poemas presentes em sua obra *Sangue Negro* (2016). A pesquisa, nesse sentido, é de base qualitativa. Nessa etapa do trabalho, far-se-á um apanhado de dois poemas de Noémia de Sousa, presentes em sua obra *Sangue Negro* (2016), são eles: “Nossa voz” e “Se me quiseses conhecer”, respectivamente, onde vão ser apresentadas considerações sobre a poesia nacionalista, de combate, assim como o olhar feminino diferenciado e presente em seus versos, com o objetivo de entender a resistência da mulher moçambicana. A poesia traz a representação de resistência da mulher africana e luta do povo de Moçambique pela liberdade. Noémia de Sousa representa, dessa forma, um “grito de liberdade” por meio da poesia, evidenciando uma voz que lutou pela liberdade.

Na referida obra, identificam-se marcas da intenção e traços de luta feminina, sendo, seus escritos, instrumentos de luta de libertação nacional que enfatiza a resistência da mulher moçambicana, uma verdadeira poesia de combate. Nesse mesmo sentido, Paz (2012) debate uma interessante e importante reflexão: “o poema deve

provocar o leitor: obrigá-lo a ouvir – a ouvir-se” (PAZ, 2012, p. 314). Temos, portanto, em Noémia de Sousa, essa provocação subjetiva presente em sua poesia que foge dos modelos de aculturação.

No livro “Sangue Negro” (2016), Nelson Saúte², em um capítulo intitulado “A Mãe dos Poetas Moçambicanos³”, assim escreve, sobre a poetisa moçambicana: “Quem era Noémia de Sousa, autora daqueles versos frenéticos, daqueles versos longos e belos, que falava de moças fugitivas dos bairros onde estavam acantonadas na mais vil miséria...” (SAÚTE, 2016, p. 175). Carolina Noémia Abranches de Sousa, nascera no ano de 1926, em Catembe, no Sul de Moçambique. Ainda Segundo Saúte (2016), a poetisa vivera numa casa na beirinha do Índico, albergue que seria celebrado, depois, um dos seus textos mais emblemáticos. Seus escritos são referentes ao período de 1948 e 1951, momento este em que esteve exilada. Sobre isso, o moçambicano, diz: “Não tardou a descobrir que essa mulher escrevera apenas durante três anos, o bastante para incendiar o rastilho da poesia que reivindicava a personalidade dos oprimidos, que fundava a literatura dos marginalizados” (SAÚTE, 2016, p. 176).

Sobre isso, pode-se inferir que por trás de uma voz, existe, de fato, uma história a ser contada. Na voz de Noémia de Sousa, personificada em seus versos, percebe-se a história de alguém que lutou por aquilo que acreditava ser o certo, de alguém consciente da realidade. Sua voz é um “mar” de possibilidades para quem a “escuta”. Sobre essa conscientização, presente na poetisa moçambicana, entendemo-la como, na perspectiva de Freire (1979), algo processual, que não está pronto, que existe, de fato, na ação reflexiva junto a realidade de vida:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisa-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar à frente a realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexiva. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 26, grifo do autor).

² Jornalista, escritor e professor de Ciências da Comunicação em Maputo, Moçambique. Autor, editor e organizador de obras de literatura moçambicana. Notas retiradas do livro “Sangue Negro” (2016), Editora Vozes da África.

³ Introdução da 1a. edição moçambicana de “Sangue negro”, de Noémia de Sousa: 2011 (Ed. Marimbique), revista pelo autor Nelson Saúte, em junho de 2016, para a Editora Kapulana.

Isso nos faz perceber, portanto, que a poesia de Noémia de Sousa trouxe algo diferente, capaz de transformar a realidade de sua época. Seus versos são, desse modo, expressão de uma autêntica nacionalidade, como é possível perceber no poema “Nossa voz” (2016), em que apresentaremos apenas alguns versos que servirão de base para nossa discussão.

Nossa voz

Nossa voz ergueu-se consciente e bárbara
sobre o branco egoísmo dos homens
sobre a indiferença assassina de todos.
Nossa voz molhada das cacimbadas do sertão
nossa voz ardente como o sol das malangas
nossa voz atabaque chamando
nossa voz lança de Maguiguana
nossa voz, irmão,
“nossa voz trespassou a atmosfera conformista da cidade
e revolucionou-a
arrastou-a como um ciclone de conhecimento
E acordou remorsos de olhos amarelos de hiena
e fez escorrer suores frios de condenados
e acendeu luzes de esperança em almas sombrias de desesperados...
[...]
Nossa voz gemendo, sacudindo sacas imundas,
nossa voz gorda de miséria,
nossa voz arrastando grilhetas
nossa voz nostálgica de impis
nossa voz África
[...]
Nossa voz gritando sem cessar,
nossa voz apontando caminhos
nossa voz xipalapala
nossa voz atabaque chamando
nossa voz, irmão!
nossa voz milhões de vozes clamando, clamando, clamando!
(SOUSA, 2016, p. 26)

É possível observar que nos primeiros versos, tem-se um exemplo do compromisso consciente, histórico assumido pela poetisa: “Nossa voz ergue-se consciente e barbara/sobre o branco egoísmo dos homens”. Sobre isso, Freitas (2010) aponta: “Vários verbos deste fragmento nos remetem à idéia de militância, de conscientização de valores em relação à condição do negro frente ao seu estado de escravidão” (FREITAS. 2010, p. 3). Em: “sobre a indiferença assassina de todos”, a poetisa denuncia a triste realidade colonial de forma autêntica e nacionalista, diferente, pois, de alguns escritores contemporâneos seus.

Segundo Borba e Lisboa (2020), Noémia de Sousa é vista como um canal das vozes das mulheres negras, como um meio que restitui as humanidades negadas. Freitas (2010), nos fala que em “Nossa Voz”, há também um discurso construído sobre as bases da tradição oral, sendo uma escrita direcionada ao leitor que tem uma sensibilidade em ouvir os ecos de um EU-poético semelhante aos contadores de história. O autor citado acima enfatiza que o título “Nossa voz”, por exemplo, traz uma dimensão de oralidade.

Nos versos seguintes do poema, percebe-se novamente a força nacionalista de uma poesia de libertação, sendo capaz de trazer um caráter revolucionário. Essa metáfora “arrastou-a como um ciclone de conhecimento”, nos faz perceber o quanto a voz africana, moçambicana é medonha, forte, devastadora. Temos, portanto, uma voz firme, que conhece a realidade que vivera. A voz que foi bradada pela cidade, “acendeu luzes de esperança em almas sombrias de desesperados...”, é a voz que ainda hoje ecoa além do continente africano.

Percebe-se também que o EU-poético é conhecedor de sua própria voz que, apesar das imensas dificuldades impostas pelos colonizadores, personifica-se em força, “Nossa voz gemendo, sacudindo sacas imundas/ nossa voz gorda de miséria/ nossa voz arrastando grilhetas/ nossa voz nostálgica de impis/ nossa voz de África”. Aqui, é possível identificar que Noémia de Sousa assume-se como uma coletividade, sendo uma expressão de um grito de todo povo africano. A poetisa conhece, de fato, a importância de sua ação que busca, a todos instante, a libertação.

No mesmo poema, é possível identificar que o Eu-lírico preocupa-se também em expressar sua voz de forma constante “Nossa voz gritando sem cessar”, enfatizando que seu povo africano, moçambicano, necessita desse clamor diante da realidade. A voz poética de Noémia de Sousa é, sobretudo, uma voz que direciona o povo (quem a escuta) em busca da libertação “nossa voz apontando caminhos”.

Em “nossa voz xipalapala”, tem-se a expressão de um chifre, que também servia para tocar músicas. No verso, esse termo aparece como uma imagem figurativa, uma vez que é explicitado como um objeto que produz grande som que se pode ouvir ao longe. Esse é, portanto, o sentido, isto é, fazer com que sua voz negra moçambicana possa ser ouvida ao longe. O xipalapala sendo chifre do animal selvagem impala, é utilizado nas tradições bantu como instrumento de convite, para convidar e se fazer ouvir à distância. Esse chifre é usado tradicionalmente para enviar mensagens para comunidades mais distantes. No verso seguinte, tem-se também uma voz estrondosa como um tambor

“nossa voz atabaque chamando”, uma voz personificada, representação de todo povo que busca a libertação “nossa voz milhões de vozes clamando, clamando, clamando!”.

Nessa mesma perspectiva, temos, por exemplo, o poema emblemático: “Se me quiser conhecer” (2016), escrito no dia 25 de dezembro de 1949, apresentado, segundo Noa (2008), como uma mistura de revolta, autor-afirmação e esperança. Além do mais, é possível perceber aspectos de uma mulher militante, defensora de seus princípios em África:

Se me quiseres conhecer,
estuda com olhos de bem ver
esse pedaço de pau preto
que um desconhecido irmão maconde
de mãos inspiradas
talhou e trabalhou em terras distantes lá do norte.
Ah! Essa sou eu:
órbitas vazias no desespero de possuir a vida
boca rasgada em ferida de angustia,
mãos enorme, espalmadas,
erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça,
corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis
pelos duros chicotes da escravatura...
torturada e magnífica
ativa e mística,
África da cabeça aos pés,
– ah, essa sou eu:
Se quiseres compreender-me
vem debruçar-te sobre a minha alma de África,
nos gemidos dos negros no cais
nos batuques frenéticos do muchopes
na rebeldia dos machanganas
na estranha melodia se evolvendo
duma canção nativa noite dentro
E nada mais me perguntes,
se é que me queres conhecer...
Que não sou mais que um búzio de carne
onde a revolta de África congelou
seu grito inchado de esperança (SOUSA, 2016, p. 40).

No poema “Se me quiseres conhecer”, a poetisa apresenta-se como um símbolo da resistência da mulher moçambicana (africana). Seus versos expressam um olhar feminino sobre a dura realidade, consagrando-se como totalmente África em essência. Percebe-se ainda a força nacional de quem sofreu na pele as duras marcas da escravidão. As feridas exteriores apresentadas pela escritora, que são enfatizadas em seus versos, são também, nesse sentido, uma extensão daquilo que sofrera em seu interior, isto é, o desrespeito, a desmoralização, a pressão psicológica em consequência da imposição cultural dos colonizadores. Compreende-se ainda que na escritora

moçambicana há uma espécie de “poética da voz”, que, na perspectiva de Leite (1998), sua poesia é uma expressão de voz que se sobressai a própria escrita:

Formalmente, a poética de Noémia de Sousa poderia ser considerada uma “poética da voz”: “Que eu não sou mais que um búzio de carne/ onde a revolta de África congelou/ seu grito inchado de esperança” (“Se me quiseres conhecer”) De facto, toda a poesia da autora aspira a ser vocal, escapando assim ao exílio silencioso da escrita. Parece haver uma preocupação em retomar a origem tradicional dos poemas cantados ao som da voz e da música, com a participação ritualizante e rítmica do corpo nos seus gestos e movimentos. (LEITE, 1998, p. 107, aspas do autor).

Na primeira parte do poema, o EU-poético, em: “esse pedaço de pau preto”, tomando como referência Freitas (2010), é compreendido como uma metáfora, sendo, dessa forma, uma referência ao “ébano”, ou seja, espécie de madeira africana, “para subjetivar a idéia da criação de um povo” (FREITAS, 2010, p. 10). Através disso, compreende-se que Noémia de Sousa apresenta, sobretudo, uma voz criadora.

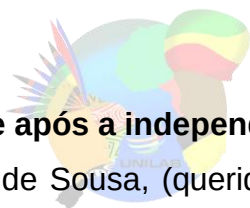
A poetisa, em seguida, faz uma importante referência ao citar o “irmão maconde”, uma vez que, segundo o autor supracitado, é um artesão de renome, com reconhecimento internacional. Nessa estrofe do poema, é perceptível o uso dessa metáfora que simboliza a sua consciência, que foi cortada, formada no período de escravização.

Na segunda estrofe, é possível identificar a construção de uma voz poética feminina, expressando-se como alguém que foi lapidada, construída entre as injustiças e violências raciais, culturais e de gênero, pois, apesar das sequelas da escravatura, “o que comprova que o eu-poético se dirige aos colonizadores” (FREITAS, 2010, p. 10), “corpo tatuado de feridas visíveis e invisíveis/pelos chicotes da escravatura/Torturada e magnífica”, construiu-se uma personalidade única de identidade nacional, feminina moçambicana. Construiu-se, por excelência, uma figura resistente.

Além do mais, em: “órbitas vazias no desespero de possuir vida/boca rasgada em feridas de angústias/ mãos enormes, espalmada/erguendo-se em jeito de quem implora e ameaça”, tem-se uma expressão da condição de vida angustiante, desesperadora que o povo africano foi submetido. Ainda nessa estrofe, o EU-poético, apresenta-se como uma personificação de seu corpo feminino (corpo este que sofreu graves sequelas no processo de colonização) tornando-se, desse modo, a própria África “África da cabeça aos pés, /– ah, essa sou eu”.

Por fim, na quarta estrofe, é possível identificar um grito de desabafo e insatisfação; sobre isso, Freitas (2010) nos diz que: “A quarta estrofe tem uma implicatura de desabafo, de insatisfação (“E nada mais me perguntes, /se é que queres me conhecer...”) em relação ao descaso dos invasores e destruidores de almas, sonhos, objetivos e realizações do povo moçambicano” (FREITAS, 2010, p. 10). Vale ressaltar que o EU-poético assume-se mais uma vez pertencente à África “vem debruçar-te sobre a minha alma de África”. É nítido, nos versos de Noémia de Sousa, uma apresentação da poesia de combate, visto que seu olhar singular sobre a realidade traz, em essência, elementos que comprovam que o povo africano é um povo de força.

Desse modo, entende-se que Noémia de Sousa é uma composição que foi “forjada” no colonialismo em Moçambique. Sua poesia expressa, então, um olhar feminino, diferenciado sobre sua terra, sobre as relações vividas, consagrando-se inteiramente África. Conhecer a moçambicana Noémia de Sousa é reconhecer que a vida, por ser difícil em ser vivida, exige força e coragem, pois é isso que sua poesia expressa, ou seja, uma força incansável de quem aprendeu, desde cedo, a lutar por uma sociedade melhor.



4 Influência de seus escritos até e após a independência de Moçambique (1975).

Carolina Noémia Abranches de Sousa, (querida mãe dos poetas moçambicanos), tem, em seu livro *Sangue Negro*, versos “banhados” de perenidade. Sua voz feminina e combatente atravessou o continente africano, fazendo com que ecoasse no decorrer do tempo, para além dos “muros” da África. Sua personalidade singular serviu e ainda serve de inspiração para muitos poetas, escritores e intelectuais que a sucederam.

Nessa mesma perspectiva, Carmen Lucia Tindó Secco⁴, em um capítulo intitulado “Noémia de Sousa, grande nome da poesia moçambicana”, presente na obra *Sangue Negro* (2016), nos diz que a escritora combatente não é apenas uma grande dama da poesia de Moçambique, mas sim:

Uma grande dama da poesia africana em língua portuguesa, tendo em vista sua voz ardente ter ecoado por diversos espaços e compartilhando seu grito com outras vozes, em prol dos que lutaram e clamaram pela

⁴ Professora Titular de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, ensaísta e pesquisadora do CNPq – Conselho nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e da FAPER – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Notas retiradas do livro “Sangue Negro” (2016), Editora Vozes da África.

liberdade dos oprimidos, entre os anos 1940-1975, no contexto do colonialismo português. (SECCO, 2016, p. 11).

Entende-se, pois, sobre sua grande referência em luta de libertação nacional, visto que nos poemas de Noémia de Sousa é possível encontrar um pouco de todos os povos que sofrem com a colonização de suas terras. Borba e Lisboa (2016), nos falam que nos versos da escritora citada acima é possível identificar a coragem e a força política que, por meio da arte, foi base de reivindicação sobre a exploração colonial. Vale ressaltar ainda, que a autenticidade nacional de sua poesia colidiu com formas de aculturação, como àqueles citados anteriormente.

Freitas (2010), diz que a poetisa se consagra como uma precursora na escrita literária em Moçambique, pois é respeitada por muitos intelectuais de sua época, assim como os que vieram depois. Sobre isso, o autor citado acima, nos esclarece:

Escritores como Mia Couto, Lília Momplé, Paulina Chiziane, Ungulani Ba Ka Khosa, entre outros fazem os textos de Noémia de Sousa circular em vários eventos na área de Humanidades, até porque ela é chamada de mãe por muitos desses escritores e também intelectuais e ativistas políticos de Moçambique. Além disso, a escritora é extremamente estudada na UEM (Universidade Eduardo de Mondlane). (FREITAS, 2010, p. 10).

Nesse sentido, compreende-se que a obra escrita no período de 1948-1951, ainda permanece servindo de inspirações para as futuras gerações, principalmente àquelas pertencentes a sua terra, sua Mãe África, pois seu “grito de liberdade” na poesia moçambicana, manifesta uma voz de quem lutou pelo seu povo, assim como também entendeu os sentimentos de angústia no período de colonização. Temos na poetisa, portanto, uma voz conscientizada, que trouxe consigo um compromisso histórico, uma consciência política.

Vale ressaltar ainda, que o olhar singular diante a realidade apresentada é um diferencial em sua poesia. Saúte (2016), também nos fala que a escritora moçambicana já estava na condição de um mito, um mito da literatura em seu país, e que seus poemas tinham sido adaptados para estudos nos livros da escola da FRELIMO na luta armada e, depois, passou a ser lido nas escolas de Moçambique. O autor citado acima ainda nos expõe que o legado da escritora foi também recuperado por poetas de outras pátrias, como, por exemplo, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, e São Tomé e Príncipe.

Portanto, a voz de Noémia de Sousa, que ecoa além dos muros do continente africano, é uma representação de todas as vozes em África, expressão dos gritos dos

oprimidos que sofreram, na pele e na alma, com as duras realidades impostas no período de colonização. Nessa mesma perspectiva, o escritor acima, afirma: “Foi dessa voz que se incendiaram outras tantas vozes” (SAÚTE, 2016, p. 182). Isso é um exemplo, portanto, que a poesia de Noémia de Sousa, influenciou não só sua voz em Moçambique, mas outras vozes em África, assim como também além do próprio continente.

5 Considerações Finais

Conclui-se que a poesia de Noémia de Sousa, representa uma personificação de Moçambique, uma vez que há uma autenticidade nacional em seus versos. Além disso, apresenta um olhar singular feminino e espírito combatente de quem soube entender as durezas do colonialismo. Sua personalidade e exemplo de mulher, fez com que surgisse uma voz feminina e que, essa voz, fosse além do continente africano, influenciando quem a escutasse. Freitas (2010) nos fala que, “apesar de breve, porém prolífera, a passagem de Noémia de Sousa pelo panorama da literatura moçambicana, a qualidade dos seus textos não deixou, jamais, de ser reconhecida e admirada” (FREITAS, 2010, p. 06).

Noémia de Sousa, nesse sentido, é consagrada como a “mãe dos poetas moçambicanos”, visto que sua luta resultou em um exemplo de consciência nacional no continente, especificamente em seu país. Sua escrita de libertação, foi um importante instrumento que influenciou na luta pela independência de Moçambique. Seus “versos frenéticos”, como bem nos fala Saúte (2016) ainda hoje são estudados por muitos pesquisadores, visto que, através deles, encontra-se uma matéria lapidada sobre a poesia de resistência moçambicana.

Seu livro *Sangue Negro*, ainda na perspectiva de Saúte (2016), é visto como um testemunho sobre a história de Moçambique. O próprio título, nos sugere que é assim que a escritora se declarou, isto é, que a essência da África, da negritude, corre em suas veias. Também há, talvez, uma outra metáfora sobre o sangue de seu povo que foi derramado no período da escravatura. Mas o fato é que Moçambique nunca mais foi o mesmo depois que Noémia de Sousa fez-se conhecer; fez-se uma expressão viva da própria África “da cabeça aos pés”.

É importante ressaltar, que literatura despertou a consciência do povo letrado para a exploração colonial e para a necessidade de luta pela independência de Moçambique. Essa luta por meio da literatura quando vem em nome de uma mulher ganha proporções mais profundas, uma vez que as desigualdades de gênero se faziam sentir naquele país. A literatura moçambicana e, sobretudo feminina é de suma importância e contribuiu de

certa forma para a emancipação da mulher. Noémia de Sousa lutava por meio literário, mas havia muitas outras mulheres moçambicanas que lutaram por meio de armas, como foi o caso de Josina Machel, Marina Pachimwapa, Paulina Chiziane entre muitas outras heroínas. A FRELIMO compreendeu rapidamente que a inclusão de mulheres na luta armada e em outras formas de resistência traria sucesso e essa atitude acelerou em grande medida para o sucesso da luta e da consequente independência de Moçambique.

Dessa forma, Noémia de Sousa não fica à margem da realidade do seu tempo e busca na forma de versos e estrofes resistir, lutar e chamar atenção para a causa nacional. Noémia de Sousa representou as poucas mulheres escritoras que escreviam em Moçambique naquele tempo. Ela representa a força da mulher e o despertar de um povo oprimido pela escravização durante séculos. O grito feminino feito por meio de uma caneta e papel é muito forte além fronteiras e permitiu diálogo com outros escritos em Angola, na Guiné-Bissau, Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe.

Resta-nos acolher a brava competência feminina de Noémia de Sousa para compreender o mundo atual para que possamos alcançar outras independências que estão em falta. Os moçambicanos e o mundo ainda não estão livres. Há outras formas de colonização que precisam de ser combatidas para que tenhamos uma sociedade justa e próspera

Portanto, percebe-se, na poesia de Noémia de Sousa, uma espécie de “brado de esperança”, de uma personalidade feminina que colidiu contra as amarras do colonialismo. Uma voz poética africana totalmente nacionalista que não se deixou aculturar-se em relação à cultura europeia. É perceptível, na poetisa moçambicana, a personificação da identidade feminina de suas terras que lutou pela liberdade, fazendo sempre nascer uma nova esperança: “Um dia, /o sol iluminará a vida. /E será como uma nova infância raiando para todos...” (SOUSA, 2016, p. 45).

Referências

BANDEIRA DE MOÇAMBIQUE. **Portal São Francisco**, 2021. Disponível em:

<<https://www.portalsaofrancisco.com.br/turismo/bandeira-de-mocambique>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BORBA, F. E.; KLEBA LISBOA, T. Sangue Negro e a poesia de combate de Noémia de Sousa. **Revista Feminismos**, [S. l.], vol. 7, nº 3, p. 165-170, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/31895>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

DANTAS, T. Guerra de Independência de Moçambique; **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/guerras/guerra-independencia-mocambique.htm>>.

Acesso em: 11 nov. 2021.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

FONSECA, M. N. S.; MOREIRA, T. T. Panorama das literaturas africanas de Língua portuguesa. **Cadernos CESPUC de pesquisa série ensaios**, vol.16, nº1, p.13-72, 2017.

Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767>>. Acesso em: 10 dez.2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, S. R. F. de. Noémia de Sousa: poesia combate em Moçambique. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, vol.1, nº1, p. 01-13, 2010.

FERREIRA, M. Dependência e individualidade nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: **Cadernos do terceiro muno**. Ano III, nº 22, p. 29-56, 1980.

GOMES, S. C. Poesia moçambicana e negritude: caminhos para uma discussão Simone Caputo. **Via Atlântica**, [S. l.], nº 16, p. 29-46, 2009. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50460>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LEITE, A. M. **Voz, origem, corpo, narração**: poesia de Noémia de Sousa. Lisboa: Edições Colibri, nov. 1998.

MIAMBO, E. **Periodização da literatura moçambicana**. Rectasletras, 2012. Disponível em: < <https://rectasletras.blogspot.com/2012/04/periodizacaoda-literatura-mocambicana.html>> acesso em: 08 de nov. de 2021.

NOA, F. Literatura Moçambicana: Os trilhos e as margens. In: CALAFATE, Ribeiro.

MENESES, Maria Paula (Org.). **Moçambique das palavras escritas**. Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 35 - 45.

NOÉMIA DE SOUSA (1926-2002). **Biografia de Mulheres Africanas**, 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/africanas/noemia-de-souza-1926-2002/>>. Acesso em: 09 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**.

Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SANTIAGO, A. R. **Vozes literárias de escritoras negras**. Cruz das Almas (BA): Ed. UFRB, 2012.

SAÚTE, N. A mãe dos poetas moçambicanos. In: SOUSA, Noémia (Org.). **Sangue Negro**. São Paulo: Kapulana, 2016 [Vozes da África]. p. 175 - 182.

SECCO, C.L.T. Noémia De Sousa, grande nome da poesia moçambicana. In: SOUSA, N. (Org.). **Sangue Negro**. São Paulo: Kapulana, 2016, p. 11 - 18.

SOUSA, N. de. **Sangue Negro**. Série Vozes da África. São Paulo: Editora Kapulana, 2016.

Recebido em: 08/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Sales Gama da; TIMBANE, Alexandre António. A “África da cabeça aos pés”: a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.496-515, 2022.

Para citar este texto (APA): Silva, Sales Gama da.; Timbane, Alexandre António.(2022). A “África da cabeça aos pés”: a resistência da mulher moçambicana na obra de Noémia de Sousa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 496-515.

Poesia e violência revolucionária no contexto da luta armada de libertação nacional angolana (1961-1974)

Jeferson Sousa Santos *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0464-6779>

Resumo: Assim como a maior parte das antigas colônias portuguesas em África, Angola obteve a sua independência após intensas lutas anticoloniais. O presente artigo visa estudar a literatura angolana durante o período de lutas de libertação nacional, em especial a chamada literatura revolucionária expressa principalmente na poesia, com forte influência do pensamento marxista. O estudo é do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa e propõe-se analisar, através de pesquisa bibliográfica, a presença da violência revolucionária, nas obras dos autores destacados no livro *Roteiro da literatura angolana*, de Carlos Ervedosa. Durante as lutas de libertação nacional, muitos autores engajaram-se no movimento revolucionário e trouxeram em seus escritos a violência como elemento estruturante de ruptura da ordem colonial e abertura de um horizonte emancipatório, onde todas as formas de opressão seriam subjugadas. Conclui-se que a literatura revolucionária, teve significativa importância na mobilização da população, na formação da identidade nacional angolana e nas lutas que ainda estavam por vir no pós-independência.

Palavras-chave: Angola; Lutas; Marxismo, Violência revolucionária

Poetry and revolutionary violence in the context of the Angolan armed struggle for national liberation (1961-1974)

Abstract: Like most of the former Portuguese colonies in Africa, Angola obtained its independence after intense anti-colonial struggles. This paper aims to study Angolan literature during the period of armed struggles for national independence, especially the so-called revolutionary literature, expressed mainly in poetry, with a strong influence of Marxist thought. The study is exploratory, descriptive, with a qualitative approach and proposes to analyze, through bibliographic research, the presence of revolutionary violence in the works of the authors highlighted in the book *Roteiro da literatura angolana*, by Carlos Ervedosa. During the national liberation struggles, many authors engaged in the revolutionary movement and brought in their writings the violence as a structuring element for breaking the colonial order and opening an emancipatory horizon, where all forms of oppression would be subdued. We conclude that revolutionary literature had significant importance in mobilizing the population, in the formation of Angolan national identity, and in the struggles that were still to come in the post-independence period.

Keywords: Angola; fights; Marxism, Revolutionary Violence

Introdução

O período compreendido entre o final dos anos de 1950 e a década de 1960, foi marcado por uma profunda efervescência política em Angola. O recrudescimento da ocupação colonial portuguesa, materializada no cerceamento da liberdade de expressão e na repressão brutal dos movimentos que buscavam a independência, culminou na

* Graduado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Universidade Aberta do Brasil. E-mail: jeferson.santos@enova.educacao.ba.gov.br. Este artigo é parte integrante do Trabalho de Conclusão do Curso realizado sob orientação do Prof. Dr. Alexandre António Timbane.

eclosão das lutas de libertação nacional na colônia. Às fileiras dos grupos armados que lutavam por esse objetivo, ou como simpatizantes da causa, juntaram-se muitos escritores e as suas respectivas produções literárias não estavam alheias a esse movimento da história. Era a literatura revolucionária que tomava forma, buscando exaltar os feitos da luta armada essa batalha que opunha o colonizador, com sua opressão secular e o colonizado, em sua desesperada luta pela emancipação.

Nesse contexto, a literatura politicamente engajada, amplamente censurada e perseguida pelo aparato repressivo colonial tinha um essencial papel em exortar as massas a apoiar a revolução, denunciar de forma mais contundente a opressão colonial, buscando a formação de uma consciência emancipatória, e mostrar que a luta armada abria caminho para um novo horizonte, um futuro onde as formas de opressão seriam suplantadas. Nessa produção, algo que não raro vem à tona é a noção da violência revolucionária e é a dimensão desse conceito na literatura angolana durante o processo de independência que será o foco da análise do artigo.

Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a violência revolucionária incorporada na produção literária, mais especificamente na poesia, no referido momento histórico, tendo como principal referencial teóricos escritos de Frantz Fanon sobre o tema. Associada a esse objetivo principal, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: i) estudar a importância social da literatura no período revolucionário em Angola; ii) analisar as influências do pensamento marxista na literatura angolana durante o período de luta armada de libertação nacional.

Entende-se, dessa maneira, que o estudo da literatura angolana sob o prisma da violência revolucionária, no contexto do movimento de libertação nacional, pode fornecer um insumo significativo para a compreensão daquele momento histórico de ruptura com a ordem colonial portuguesa. Tomando como base de análise do período, os autores e poemas destacados por Carlos Ervedosa em seu *“Roteiro da literatura angolana”*, o presente trabalho partirá da seguinte questão de pesquisa: Quais fatores estão associados à incorporação da noção da violência revolucionária na produção literária angolana a partir dos anos de 1960?

A essa pergunta, colocam-se as seguintes hipóteses: a) essa incorporação se deu devido à prevalência das ideias do marxismo-leninismo presentes no principal movimento de massas das lutas de libertação nacional angolana, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA); b) associada a primeira hipótese, temos a própria estrutura colonial portuguesa e sua política em relação aos povos autóctones, onde instituições como a

Casa dos Estudantes do Império (CEI), contraditoriamente proporcionaram que uma parcela da intelectualidade das colônias tivesse contato com as ideias marxistas que circulavam pela Europa do pós-guerra, ideias essas que tinham na luta anticolonial e na autodeterminação dos povos, valores essenciais.

O presente trabalho será do tipo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa e analisará, a partir de pesquisa bibliográfica, os precedentes históricos dos movimentos armados em Angola, os estudos teóricos sobre a produção literária angolana do período estudado e a noção de violência revolucionária. De maneira a desenvolver as ideias que o artigo trará, o trabalho será estruturado da seguinte forma. Na primeira parte do artigo, haverá uma contextualização do processo histórico de dominação colonial portuguesa em Angola, da sucessão de eventos que culminaram na eclosão dos movimentos revolucionários no país e de que forma as múltiplas resistências foram se estruturando na literatura angolana perante a situação colonial. A seção seguinte discutirá sobre a violência revolucionária, principalmente a partir dos estudos do campo marxista, em especial a contribuição fanoniana sobre a relação colonizador *versus* colonizado. A última parte do artigo fará uma discussão dos resultados a partir dos autores destacados, trazendo, em seguida, as considerações finais e referências que nortearam o trabalho.

2 A literatura angolana perante o desafio colonial

2.1 Notas sobre o colonialismo em África

As últimas décadas do século XIX marcaram uma profunda mudança das relações entre os países da Europa e as diversas sociedades africanas. A gradual roedura do continente, baseada no estabelecimento de feitorias e postos avançados de comércio, deu lugar ao controle formal, dominação plena do continente, em todas as dimensões, sejam territorial, econômica, política ou cultural. O desenvolvimento do capitalismo que transitava de sua fase de acumulação primitiva para o consolidação do capitalismo industrial e suas exigências por mercados, mão de obra barata e matérias-primas, associado às teorias racistas que tinham grande eco na sociedade europeia da época criaram a tempestade perfeita para a dominação do continente africano, algo que era inevitável, porém resistível (RANGER, 2010, p.51).

Essas teorias hierarquizavam a partir da construção do conceito de raça, que punha as populações provenientes da Europa ocidental, num patamar de superioridade em relação aos povos de outros continentes “fomentando a justificativa da exploração e das desigualdades imperante no então recém-nascido modo de sociabilidade capitalista,

momento em que a realidade racial superou a igualdade cidadã do direito” (BARROS, 2019, p.32). Nkrumah (2018) coloca essa questão da clivagem racial ao afirmar que

Como em todas as regiões sob dominação colonial, trata-se, antes de tudo, de um problema racial. Os senhores são brancos, e os desprovidos, negros, e todos os argumentos habituais - mito da inferioridade racial, direito de dominação dos mais capazes - foram apresentados para justificar o sistema de dominação racial e seu reforço. (NKRUMAH, 2018, p. 312).

Além disso, foi fundamental os arranjos diplomáticos estabelecidos entre os líderes das grandes potências europeias, a partir da Conferência de Berlim (1884/1885), que

inicialmente não tinha por objetivo a partilha da África, terminou por distribuir territórios e aprovar resoluções sobre a livre navegação no Níger, no Benue e seus afluentes, e ainda por estabelecer as “regras a serem observadas no futuro em matéria de ocupação de territórios nas costas africanas (UZOIGWE, 2010, p 33).

Evidentemente, esse processo não se deu sem grande resistência dos povos africanos, que apesar de tenaz, não se constituiu numa oposição coordenada, sendo dessa maneira, incapaz de resistir a superioridade material e técnica europeia. Pela pena ou pela ponta da baioneta, estava pavimentado o caminho do imperialismo em África. Assim, com a consolidação da ocupação da quase totalidade do continente africano, deu-se a constituição de todo um aparato administrativo visando atender aos interesses coloniais. Nesse ponto específico, podem ser observadas certas distinções entre as formas com que as nações imperialistas impunham a sua institucionalidade. Seja em relação ao nível de preservação das formas jurídicas e administrativas anteriores (embora sujeitas na maior parte das vezes ao arcabouço jurídico administrativo europeu), seja na centralização ou descentralização administrativa, ou no grau de participação das elites assimiladas na burocracia local.

Importante observar que esse sistema colonial, embora aviltante sob a ótica dos povos subjugados, “fixou o quadro administrativo geral no qual o governo nacional devia inserir-se durante a primeira década da independência” (BETTS, 2010, p. 375). Apesar da empreitada imperialista apresentar diferenças pontuais, ao compararmos as estruturas coloniais francesas, inglesas, portuguesas, alemãs, belgas e italianas, a essência do projeto colonizador desses não era muito distinta. Tratavam-se de regimes fortemente autoritários, erigidos e mantidos de maneira brutal, onde os direitos naturais do homem, tão apregoados no iluminismo e nas revoluções burguesas que eclodiram na Europa, estavam longe de serem aplicados em solo africano.

2.2 A formação das resistências na literatura angolana

Para se compreender o processo de construção da literatura angolana é necessária uma análise de longa duração histórica, considerando o contexto de formação socioespacial angolana e de que maneira esta se refletiu na construção da literatura angolana. Conforme aponta Linhares (1981), o último quartel do século XIX representou para Portugal a recriação do seu império, onde o tratado de Berlim, marco das ambições imperialistas europeias sobre a África consolidou o domínio formal, frente às outras potências europeias, das suas tradicionais possessões coloniais no continente, e nos casos de Angola, e Moçambique, refletiu-se na interiorização dessa dominação, tornando esses dois territórios nas mais extensas colônias portuguesas em África.

O modelo de administração colonial empreendido por Portugal sobre suas colônias, determinou de forma significativa a estruturação da sociedade angolana, uma vez que esse tinha como base um modelo supremacista branco, com destribalização e posterior reordenação do sistema tribal sob chefias locais coniventes. Jaffa (1976, apud LINHARES, 1981, p.51) classificava esse tipo de modelo, como o de “colônia tribal”, caracterizado pela formação de assentamentos de colonos brancos, no combate ao tribalismo e posterior retribalização com objetivo de suprir os colonos de mão de obra barata, o que foi agudizado a partir da instituição do trabalho forçado, de 1878 à 1961.

No processo de interiorização da dominação colonial em Angola, procederam-se o combate às resistências tribais, a partir de “campanhas de pacificação”. Essa destruição das resistências autóctones se recrudesceu a partir de 1910, com a instituição da República em Portugal, que proporcionou maior autonomia da administração colonial angolana. O resultado dessas campanhas, além de ter destruído as autoridades tribais africanas no território angolano, “promoveu o estabelecimento de povoamentos controlados, mantendo as diferenças entre os grupos étnicos” (VISENTINI, 2012, p. 47-48). Soma-se a isso, o crescimento da presença de colonos portugueses no território angolano, número que subiu de 10 mil, no início do século XX, para 350 mil, na década de 1970 (VISENTINI, 2012, p. 48).

A conversão de Angola em colônia de povoamento promoveu, segundo Pepetela (2010), profundas mudanças na estrutura social local, uma vez que muitos desses colonos passaram a ocupar os melhores postos de trabalho na burocracia colonial portuguesa, antes legados a nascente classe média africana assimilada que viu-se com isso alijada dos melhores empregos e do status resultante destes. Essa exclusão teve também um caráter espacial, uma vez muitos assimilados passaram a ocupar as áreas

periféricas, o que resultou em uma concentração crescente de população branca nos principais centros urbanos.

Esse período foi marcado pela formação dos primeiros movimentos políticos no âmbito interno, resultante da relativa abertura política em Angola. Esses grupos porém, não reivindicavam o anticolonialismo, mas uma espécie de reformismo com a manutenção da situação colonial.

Diante desse contexto de fluxos e refluxos de autonomia local e repressão e controle metropolitano, as literaturas produzidas em Angola foram se construindo e assumindo-se paulatinamente como forças de resistência ao colonialismo. Dessa forma, considerando o grau de tomada de consciência do colonizado frente a situação de dominação e as mudanças tanto na estética quanto na temática resultantes desse processo, autores como Fanon (1965), Ferreira (1980), Bonnici (2000 apud SANTOS, 2007, p.1), Laranjeira (1995) convergem no sentido de considerar que a evolução das literaturas produzidas pelos povos colonizados, por extensão em Angola, se processou em diferentes etapas. Optou-se nesse artigo, utilizar a periodização contida em Santos (2007), pelo fato de ter uma significativa correspondência com as formulações de Frantz Fanon em relação à questão cultural dos povos colonizados. Oportunamente, o trabalho procederá às correspondências com as demais periodizações.

Na primeira etapa, que equivale ao que Pires Laranjeira (1995) denomina de *Incipiência*, se estende dos primórdios da ocupação portuguesa até 1849, a escassa literatura produzida lá pouco diferia da literatura metropolitana. Era a literatura produzida pelos representantes do poder colonizador (SANTOS, 2007), marcada pelo estado de alienação do escritor africano (FERREIRA, 1980, p. 42) e pelo apelo marcadamente nativista, uma literatura que

evidencia o ponto de vista do autor que aceita o estatuto colonialista ou quando não o aceita, ainda não conseguiu se livrar dele. Assim, a raiz do seu discurso literário, na essência, prende-se ao branco, ao colono, que é entendido como portador de valores culturais e civilizacionais superiores e se torna herói mítico num espaço em que o negro é reprimido, coisificado, embora lhe possa em certos casos conceder um estatuto paternalista (FERREIRA, 1980, p. 39).

A constituição dos mecanismos de resistência na literatura angolana ao final do século XIX caracterizaram o início do distanciamento dos padrões estético-temáticos eurocêntricos, onde ao antirracismo, que posteriormente agregaria-se o sentimento anticolonial, emergiram como as principais pautas da intelectualidade angolana. A formação da imprensa crioula luandense foi crucial na produção e circulação de ideias,

onde diversos autores da época denunciavam a subalternização do povo angolano, a intensa exploração da força de trabalho local, a Divisão Colonial do Trabalho a exemplo da situação dos contratados para São Tomé (FERNANDES, 1987 p.19), além do emprego de elementos de línguas nativas como o kikongo, kimbundu e umbundu. Porém, como aponta Pepetela (2010) contraditoriamente, uma parte significativa dessa intelectualidade apoiava as campanhas contra os reinos africanos do interior do território angolano. Estruturava-se, dessa forma, a segunda fase de desenvolvimento da literatura angolana, que compreende o período até 1948, marco temporal da criação do movimento *Vamos descobrir Angola*.

Durante o século XX, a ruptura se tornou ainda mais pronunciada, assumindo duas frentes: a partir da esfera local, com o movimento *Vamos descobrir Angola*, no final da década de 1940 e com a revista Mensagem, em 1950; e na esfera da metrópole, com a produção literária da Casa dos Estudantes do Império (CEI) em Portugal, constituindo-se na fase que, conforme Fanon (1965), “o colonizado movimenta-se e procura recordar-se”.

Em relação a questão da recordação trazida por Fanon, o período republicano esgarçou as contradições do novo regime, pois apesar de ter se tornado ambiente favorável para surgimento dos movimentos políticos citados anteriormente, promoveu tamanha repressão aos veículos de comunicação a ponto de conforme Pepetela (2010) ter tornado a geração dos fins do século XIX praticamente desconhecida à geração de 1948, que teve que praticamente reiniciar o processo de ruptura.

A CEI, instituição criada para formar uma intelectualidade africana comprometida com a manutenção da ordem colonial, logo converteu-se em um importante catalisador da ruptura estética literária, onde promoveu-se a incorporação de elementos do *Black renaissance*, do Modernismo brasileiro, do movimento de negritude, do pan africanismo e das ideias políticas socialistas¹ que ecoaram nas colônias e proporcionaram relevante substrato ideológico para as lutas de libertação nacional a partir da década de 1960. Muitos desses estudantes, a exemplo de Agostinho Neto, Amílcar Cabral, Marcelino dos Santos, dentre outros tornaram-se importantes quadros intelectuais nesse processo.

1 Ao analisarmos o desenvolvimento das ideias marxistas, nesse contexto, compreende-se a grande adesão da intelectualidade angolana. Desde o seu surgimento, o campo marxista tinha um claro posicionamento anticolonial. Karl Marx e Friedrich Engels, não raras vezes teciam severas críticas ao imperialismo britânico. Posteriormente, no início do século XX, Lênin, ao analisar o processo imperialista o colocou como um estágio superior do capitalismo monopolista. Em 1920, o II Congresso da III Internacional Comunista também conhecido como o Congresso de Baku dos Povos do Oriente, punha como principal diretriz a união, não somente da classe trabalhadora, mas também dos povos oprimidos do mundo. Aliado aos fatores citados, soma-se o comprometimento do campo socialista com a descolonização no pós-Segunda Guerra Mundial.

2.3 O povo angolano em armas: a culminância da ruptura

A ascensão do regime fascista do Estado Novo português, também denominado Salazarismo (1926-1974) acabou por tornar ainda mais brutal a dominação colonial, com a reestruturação do aparato repressivo português, que teve na Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) , sucedida pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) sua principal expressão. Em relação a esse período, de acordo com Ervedosa (1992)

Os últimos anos da década de 50 e os primeiros da de 60 são caracterizados, em Luanda, por uma intensa agitação política fomentada pelo MPLA. As prisões enchem-se e o tribunal militar de Angola funciona pela primeira vez para julgar crimes políticos. Escritores angolanos, juntamente com o povo anônimo, passam pelas mesmas provações. (ERVEDOSA, 1992 p. 109).

O fato de ter estado sob um regime fascista, contribuiu para que Portugal se constituísse no que Linhares (1981, p. 96) chama “a última resistência do colonialismo”. Dessa forma, não somente em Angola, mas na maior parte das colônias portuguesas em África, essa ruptura também se deu a partir da via revolucionária. O conflito armado em Angola refletiu não só a grande contribuição do crescimento das ideias socialistas no pós-guerra, proporcionado pelo protagonismo soviético na vitória contra o fascismo na Segunda Guerra Mundial, cujo engajamento na descolonização², ao contrário das potências ocidentais³, se materializou em apoio logístico e militar para os movimentos anti-imperialistas, mas também de movimentos como o terceiro mundista que rejeitavam qualquer alinhamento direto com as políticas neocolonialistas empreendidas pelas potências ocidentais, constituindo no movimento dos não-alinhados.

A revolução angolana iniciou-se em 1961, tendo como ponto inicial a tentativa de invasão de prisões coloniais por membros do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), grupo fundado em 1956 e que logo se tornou um dos maiores movimentos de

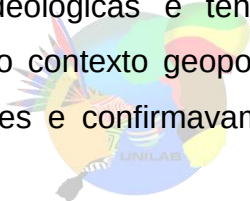
2 Após ter traçado os mecanismos e as vias para a colaboração com os movimentos anticolonialistas, o mundo socialista engajou-se em um programa de apoio ativo à descolonização da África, sob a forma de uma assistência material e diplomática, oferecida em conformidade com o princípio do marxismo-leninismo, segundo o qual o mundo socialista deveria ajudar àqueles que aspirassem à descolonização (THIAM; MULIRA; WONDJI, 2010, p 268).

3 No plano ideológico, conforme aponta Prashad (2019) a retórica dos países ocidentais vencedores da Segunda Guerra Mundial em descolar o fascismo do colonialismo, ao contrário do que Cesárie (Apud Prashad, 2019) em seu Discurso sobre o colonialismo, afirmava, quando os posicionava como aparentados; possibilitou a continuação da investida colonial em África e Ásia. Soma-se o fato dos EUA em sua política internacional tinha uma clara postura de estabelecimento de bases militares e aproveitamento de recursos estratégicos, o que necessitaria, para o pleno êxito desse plano, da manutenção da ordem colonial no continente Africano.

massa atuantes em Angola. O MPLA tinha o marxismo como base ideológica e era composto por pessoas de diferentes etnias e dentre os grupos atuantes nos movimentos de libertação nacional era o mais organizado e que possuía caráter mais urbano. (VISENTINI, 2012).

Dentre os movimentos que se formaram no contexto da luta armada, podemos destacar também a União das Populações de Angola (UPA), que posteriormente deu origem à Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), liderado por Holden Roberto e que segundo Vesentini (2012, p.50), “utilizava a bandeira racial e declarava-se contra os brancos e portugueses”, além de ter o anticomunismo como norteador ideológico e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), liderado por Jonas Savimbi e que congregava entre suas fileiras, principalmente os grupos étnicos do sul do país. Apesar de ideologicamente se declarar maoísta, apostando na mobilização do campesinato, na prática sua ideologia era fluida, de acordo com o apoio internacional que recebia (VISENTINI, 2012).

Diante de uma falta de unidade operacional e tendo os movimentos de libertação assumindo diferentes posições ideológicas e tendo apoiadores internacionais com interesses distintos, considerando o contexto geopolítico da Guerra Fria, os confrontos entre esses grupos eram frequentes e confirmavam as posições irreconciliáveis entre eles.



3. A incorporação da violência revolucionária na literatura angolana

Em relação a produção literária em Angola, nesse período, escritores, em sua grande parte, vinculados ao MPLA, como Agostinho Neto, Rui de Matos, Costa Andrade, Antônio Cardoso, Garcia Bires, dentre outros constituam-se como representantes da chamada **literatura revolucionária**, onde, através principalmente da poesia expressavam os feitos e recuos da revolução, os sacrifícios realizados pelos mártires e toda a violência que perpassava esse processo. Isso tinha um claro objetivo de mobilizar a população em torno da causa revolucionária e manter o moral das forças revolucionárias elevada.

Algo que se constata nesse tipo de literatura é a presença da violência enquanto elemento fundamental para o atingimento do objetivo de libertação nacional e construção de uma nova realidade, de uma Angola livre da opressão e da violência do colonialismo português. Sobre a questão da violência Saint-Pierre (1999, p. 81), afirma que, a violência é um conceito complexo que envolve uma multiplicidade de situações, mas que em certos

contextos, como o da revolução, ele se constitui num meio legítimo e elemento que define o conflito político.

A presença da violência na literatura desse período pode ser notada na evocação de elementos simbólicos como o sangue derramado, os artefatos bélicos e na descrição dos combates. Vale ressaltar que o tema da violência propriamente dita, não é necessariamente uma novidade na literatura angolana, afinal, tanto a geração das últimas décadas do século XIX, quanto a geração de 1948, traziam a temática à tona. À crítica e a denúncia da violência do colonizador, soma-se, durante a revolução angolana, a violência do colonizado na luta contra a metrópole.

Além do caráter anticolonial presente no pensamento marxista anteriormente mencionado, a noção de violência no processo revolucionário, também se constitui numa importante temática. Frantz Fanon com seu livro *Os condenados da Terra* e em seus escritos psiquiátricos e políticos, vai proporcionar uma inovação nesse campo, ao trazer em seus estudos, a partir da sua experiência na militância dos movimentos de libertação nacional argelino, as consequências do empreendimento supremacista trazido pela situação colonial, toda a violência resultante desse processo e o quanto o colonialismo consequentemente promove uma série de sofrimentos psíquicos para o colonizado que, por outro lado, nutre um sentimento de revolta que inevitavelmente vai descambar em um violento processo de descolonização, já que para ele “Quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento” (FANON, 1965, posição 735)

Conforme Queiroz (2020), Para Fanon, A violência revolucionária é vista a partir de um duplo. Primeiramente, há a própria violência colonial, depois a violência do colonizado, que a partir da experiência da violência infligida pelo colonizador, percebe que a violência pode ser utilizada como uma forma de libertação. Com isso, o processo de descolonização, segundo Fanon (1965, posição 383) “permite adivinhar, através de todos os seus poros, as balas e os cutelos sangrentos. Porque se os últimos devem ser os primeiros, não o podem ser senão através de uma afronta decisiva e mortífera entre os dois protagonistas”. Apesar do processo de ruptura cultural ter se iniciado anteriormente é durante o conflito pela independência que esse se consolida, enquadrando-se perfeitamente naquilo que Fanon (1965) considera a terceira e última fase da evolução do intelectual colonizado a fase de luta, na qual o colonizado “transforma-se no que desperta o povo” (FANON, 1965, posição 2839), onde

No decorrer dessa fase, um grande número de homens e mulheres, que antes nunca pensaram em fazer uma obra literária, encontram-se agora em situações especiais, na prisão, na guerrilha ou em vésperas de serem executados, sentem a necessidade de expressar a sua nação, de compor a frase que exprima o povo, de se converterem em porta-vozes de uma nova realidade em ação (FANON, 1965, posição 2841).

Um notório exemplo desse contexto citado por Fanon, encontra-se no poema de Deolinda Rodrigues “Um 4 de fevereiro”. Escrito durante o cárcere que procedeu sua execução, tem como tema o início do levante em Angola, promovido pelo MPLA.

Um 4 de fevereiro

*A parálitica mesa de cela
Não está nua*

*No centro tem um emblema
O nosso emblema
E à volta da mesa
Três militantes MPLA*

*Sobe a bandeira verduga
E na cela
Três militantes
Rendem homenagem
Aos heróis anónimos dos
Maquis, das prisões da PIDE
Do exílio
Homenagem ao Cienfuegos
Reverência especial jovens
Mártires do Kamy
Êxito ao destacamento
De caminho do interior
Vitória ao povo angolano
Sob a bandeira do MPLA
Vitória ao Vietnam secular
A África e América Latina
Não há relógio
Expirado o minuto de sílabas
Três vozes provocadas (¿)
Lançam-se p’ra lá da cela
“com o povo heroico”
“Revolução angolas”
e o dinâmico “Da triste História”*



*Soam passos
MPLA, vitória ou Morte
Três punhos cerrados violam o ar da cela
MPLA, vitória ou morte
MPLA vitória ou morte (ERVEDOSA, 1992, p 111-112)*

No poema, são destacados os seguintes pontos: a organização do movimento revolucionário e a sua interiorização, evocando o Esquadrão Kamy e o destacamento Cienfuegos, subdivisões do MPLA que tiveram apoio logístico cubano. O nome Cienfuegos, remete a Camilo Cienfuegos, revolucionário cubano que, juntamente com Che Guevara e Fidel Castro, lideraram a revolução cubana. Ao trazer esses dois grupos, percebe-se um entrelaçamento entre o **eu**-lírico e a vida da autora, que participou de ambos, reforçando o caráter autobiográfico do poema.

A menção ao apoio cubano apresenta o contexto de Guerra Fria, que ocorria no momento do conflito, uma visão de esperança pela vitória dos movimentos de libertação, tanto em Angola e no restante do continente africano, quanto na Ásia, representada pelo Vietnã e na América Latina. Trazendo assim, os ideais socialistas de solidariedade entre os povos da periferia do sistema mundo na luta anticolonial e antirracista.

Muitos militantes acabaram morrendo nas prisões da PIDE, e essa expectativa da morte ecoa por todo o poema. O caráter de solenidade do momento que os militantes estão prestando suas homenagens sob o emblema do MPLA, contrapõe-se à solenidade do hasteamento da bandeira do colonizador, onde a utilização da palavra *verduga* indica a iminente execução dos prisioneiros. Os minutos das sílabas se expirando, os passos ao longe da cela em que estavam e os gritos de guerra no final do poema são indicativos desse derradeiro momento que os aguarda. A questão do martírio e do sacrifício, trazida por Deolinda em seus versos, encontra eco em Nicolau Spencer, com o seu *guerrilheiro*, em Costa Andrade, com *réquiem para um homem* e Rui de Matos com *Procurou um leão*.

Desse modo, constrói-se na poesia de combate o arquétipo do herói, do militante consciente do seu papel na construção da nação angolana, leal ao partido e disposto a luta e suas agruras, a possibilidade de martírio nas cadeias coloniais ou de tombar em batalha, daquele que se constituirá em um exemplo para os demais irmãos de armas que seguem o exemplo dos mártires e de maneira intransigente, defendem os ideais de liberdade trazidos pela revolução.

À medida que o movimento revolucionário se consolidava, a metrópole reagia com a ampliação da pressão militar, apoiada pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), nas frentes de combate, da repressão policial, com o encarceramento massivo de pessoas que tivessem qualquer vínculo com os grupos que estavam envolvidos na guerrilha e cerceamento das possibilidades de liberdade de expressão nos centros urbanos, a partir do fechamento dos meios de comunicação que eventualmente

apresentem ideias consideradas subversivas. Concomitantemente, a metrópole engajou-se não somente na propaganda pró-colonialista, mas no fomento a uma literatura que, segundo Ervedosa (1992, p. 117) é de pouca expressão, eurocentrada e tem no exotismo seu eixo temático. Esse aumento da repressão não esmoreceu a luta pela independência, muito pelo contrário, uma vez que

A violência com que se afirmou a supremacia dos valores brancos, a agressividade que impregnou o confronto vitorioso desses valores com os modos de vida ou de pensamento dos colonizados, fazem com que, por uma justa inversão das coisas, o colonizado os escarneça quando se evocam na sua presença esses valores. No contexto colonial, o colono não se detém no seu trabalho de desancar com violência o colonizado, mesmo quando este último reconheceu em voz alta e inteligível a supremacia dos valores brancos. No período de descolonização, a massa colonizada escarnece desses mesmos valores, insulta-os, vomita-os com todas as suas forças. (FANON, 1965, posição 760).

A análise concreta do contexto angolano em sua agitação política pré-revolução não oferecia possibilidade emancipatória que não fosse pela via armada e a questão da violência como algo incontornável para se alcançar a libertação plena da nação angolana é bem marcada nos versos de Helder Neto: NÃO CHOREMOS POIS OS MORTOS (Sobre a terra que te cobre/ Camarada / Não deitaremos prantos / Nem flores / A libertação da pátria necessita de sangue (...)) / (ERVEDOSA, 1992 p. 113)

Com Agostinho Neto, principal liderança do MPLA, à violência, evocada na ambientação posterior a um confronto armado, mescla-se o caráter tenaz do povo angolano, que mesmo diante dos revezes enfrentados, consegue se reerguer e novamente lança-se diante do inimigo, em um ciclo prolongado de violência, enunciada pela sucessão de ondas, até que seja obtida o derradeiro triunfo.

*Violência
vozes de aço ao sol
incendeiam a paisagem já quente*

*E os sonhos
se desfazem
contra uma muralha de baionetas*

*Nova onda se levanta
e os anseios se desfazem
sobre corpos insepultos*

*E nova onda se levante para a luta
e ainda outra e outra
até que da violência
apenas reste o nosso perdão (ERVEDOSA, 1992, p.116)*

Os confrontos armados entre colônia e metrópole se acirraram, arrastando-se durante a década de 1960 só encontrando seu encerramento na década seguinte, onde o desgaste provocado pelo conflito prolongado e pelo descontentamento de setores da sociedade portuguesa, em especial os militares, com o regime Salazarista, culminaram na Revolução dos Cravos, em 1974. O comprometimento do novo governo português em cessar as hostilidades e reconhecer a independência de todas as suas colônias foi uma das consequências imediatas desse processo e, no caso de Angola, isso ocorreu oficialmente em 11 de novembro de 1975.

Com milhares de perdas humanas⁴, a economia e infraestrutura arrasadas, somada a reduzida quantidade de quadros técnicos para executar o processo de reconstrução, o governo estabelecido pelo MPLA encontrou sérias dificuldades e suas disputas internas, principalmente a partir da prevalência do revisionismo no seio do movimento, que desagradou os setores mais à esquerda que ansiavam aprofundar a revolução, a prática de política econômica de austeridade levada a cabo pelo recém formado governo, a falta de um controle sobre a totalidade do território angolano e as crescentes ameaças reacionárias, não possibilitaram a formação plena de um projeto socialista no país. Como agravante, pouco depois, o jovem país mergulhou numa prolongada e sangrenta guerra civil. Sobre isso, Manoel (2019) argumenta que

Das antigas colônias portuguesas em África, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau nunca conseguiram planificar sua economia e tentar uma estratégia de desenvolvimento socialista. Depois da independência, seguiram-se anos de “guerra civil” fomentada pelo imperialismo estadunidense e enfrentamento ao subimperialismo da África do Sul. Quando finalmente, essas guerras “civis” acabaram ou tiveram uma trégua, o campo socialista e o movimento terceiro mundista já estavam mortos, a correlação de forças a nível internacional estava mais desfavorável às lutas anti-imperialistas, a contrarrevolução triunfava e os grandes líderes todos já mortos e seus partidos, antes operadores políticos revolucionários e anticoloniais tornaram-se gestores do subdesenvolvimento e da dependência. (MANOEL, 2019, p 52-53, grifos do autor).

Mesmo com o não estabelecimento do projeto utópico idealizado pelo MPLA, algo que futuramente gerou grande frustração entre a intelectualidade politicamente engajada no movimento de libertação nacional, estava consolidado o processo de ruptura da literatura angolana, tendo como marco histórico, a fundação, em 1975, da União dos Escritores Angolanos (UEA), importante instituição que teve fundamental contribuição

4 Calcula-se em 50 mil os mortos africanos, no mesmo período e os angolanos refugiados no Zaire chegaram a 300 mil. As perdas portuguesas foram estimadas em 2.000 nessa fase de rebelião (LINHARES, 1981. p 102)

para o desenvolvimento da literatura angolana e para o resgate da produção literária do período colonial.

Considerações finais

O artigo apresentado teve como objetivo central responder ao seguinte problema de pesquisa: quais fatores estão associados à incorporação da noção de violência revolucionária na produção literária angolana no período da luta armada de libertação nacional? Acreditamos que os objetivos de pesquisa foram cumpridos, à medida que a análise do contexto histórico de dominação colonial, e seus efeitos nas diversas instancias da sociedade local constatou que dominação portuguesa foi paulatinamente denunciada pela intelectualidade angolana, expressando a resistência ao colonialismo na literatura .

A literatura angolana se consolidou após uma longa ruptura, iniciada com o movimento *Vamos descobrir Angola*, em 1948, culminando com a literatura de guerrilha nas décadas de 1960 e 1970. Os exemplos contidos no desenvolvimento desse artigo mostram que, esse posicionamento político que encaminhou à ruptura da literatura angolana trouxe a violência como um tema central, inicialmente num sentido de denúncia de violência do colonizador, posteriormente incorporando a violência do colonizado, em contraposição ao regime fascista português que ferrenhamente buscava manter suas colônias.

Compreender o período de produção literária durante a luta armada de libertação nacional é crucial para entender o papel social que os escritores politicamente comprometidos com a luta armada exerciam ao reverberar para o mundo a desigual luta contra a metrópole, fomentar junto a população os ideais socialistas e combater o discurso colonialista que escamoteava os anseios do povo angolano.

A violência empreendida pelo colonialismo e o inevitável acerto de contas com esse passado de iniquidades a partir da violência revolucionária levada a cabo pelo colonizado, único caminho para a promoção dessa ruptura, assume um caráter de transversalidade, uma vez que é inescapável para o escritor africano que, apesar de ter absorvido todo um conjunto de crenças e valores ocidentais que a metrópole impunha, com o objetivo de perpetuar sua lógica de dominação, se volta contra ela, busca outras referências, redescobre o povo e se enxerga como parte dele e toma para si suas angústias e esperanças. Nas fileiras da guerrilha ou nas prisões coloniais compreende que não há outro caminho, que para que um novo mundo tome forma, é necessário

romper com os grilhões da velha ordem e a violência assume um importante papel na construção de um projeto genuinamente emancipatório.

Referências

- BARROS, Douglas R. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço para uma crítica a metafísica racial. Hedra: São Paulo, 2019.
- BETTS, Raymond F. A dominação europeia: métodos e instituições. *In*: BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 352 – 375
- ERVEDOSA, Carlos. A década de 60. Literatura e guerrilha. *In*: _____.(Org.). **Roteiro da literatura angolana**. 4.ed. Luanda: União dos escritores angolanos, 1992, p. 107-118.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. de Serafim Ferreira. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.
- FERNANDES, Mário António. A formação da Literatura angolana (1851-1950). **Revista ICALP**, vol. 10, p. 51-79, dez. 1987.
- FERREIRA, Manuel. Dependência e individualidade nas literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, [S.l.], vol. 2, nº 3, p. 39-47, jun. 1980.
- LARANJEIRA, Pires. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. vol. 64, Lisboa: Universidade Aberta, 1995, p.36-43.
- LINHARES, Maria Yedda. **A luta contra a metrópole: Ásia e África: 1945-1975**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MANOEL, Jones. A luta de classes pela memória: raça, classe e revolução africana. *In*: _____.(Org.). **Revolução africana: uma antologia do pensamento marxista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 13-59.
- NKRUMAH, Kwame. Luta de classes na África. *In*: _____.(Org.). **Escritos**. 2. ed. São Paulo: Ciências Revolucionárias, 2018. p. 303-368.
- PRASHAD, Vijay. **Estrela Vermelha: sobre o terceiro mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- QUEIROZ, Marcos. Fanon e a violência revolucionária. **Jacobin**, 20 de jul. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/07/fanon-e-a-violencia-revolucionaria/>. Acesso em: 1 jul. 2021.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. In: BOAHEN, Albert Adu (Ed.). **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 51 – 72.

PEPETELA. Algumas questões sobre a literatura angolana. **UEA**, 2010. Disponível em <https://www.ueangola.com/criticas-e-ensaios/item/122-algumas-questoes-sobre-a-literatura-angolana>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. Da ruptura à consolidação: um esboço do percurso literário angolano de 1948 a 1975. **Publicatio Uepg**: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, vol. 15, nº 1, p. 31-42, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/574/573>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SAINT-PIERRE, Héctor Luis. **A política armada**: fundamentos da guerra revolucionária. São Paulo: UNESP, 2000.

THIAM, Iba Der; MULIRA, James; WONDJI, Christophe. A África e os países socialistas. In: MAZRUI, Ali A e WONDJI, Christophe (Org.). **História geral da África**, VIII: África desde 1935. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 965-1001.

UZOIGWE Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, Albert Adu (Editor). **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p.21-50.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **As revoluções africanas**: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: UNESP, 2012.

Recebido em: 11/08/2022

Aceito em: 21/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTOS, Jeferson Sousa; TIMBANE, Alexandre António. Poesia e violência revolucionária no contexto da luta armada de libertação nacional angolana (1961-1974). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.516-532, 2022.

Para citar este texto (APA): Santos, Jeferson Sousa; Timbane, Alexandre António (2022). Poesia e violência revolucionária no contexto da luta armada de libertação nacional angolana (1961-1974). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 516-532.

A violência doméstica contra as mulheres na Guiné-Bissau: análise crítica e social

Jailson Carlos Nanque *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0001-7288-9812>

Resumo: O trabalho discute sobre violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau, visando assim entender como é que as mulheres e a sociedade em geral lidam com a violência contra mulheres. Objetiva-se com este estudo entender o que causa violência doméstica contra mulheres, em particular na sociedade Bissau guineense com intuito de entender como é que a sociedade encara a mulher e a violência doméstica. Para este artigo adotou-se a metodologia bibliográfica de abordagens descritivas como forma de atingir o objetivo central desse trabalho. Conclui-se que, a violência doméstica contra mulheres não se trata do problema de um único povo ou grupo étnico, mas sim um problema mundial. Na mesma linha, compreendeu-se que para muitas sociedades a violência doméstica contra mulheres tem cunho nas convicções culturais, religiosas ou adesão ao feminismo. Por um lado, percebe-se que, a violência doméstica contra mulheres tem sua presença na sociedade guineense sobretudo pela forma como as pessoas encaram mulheres, ou seja, para muitas mulheres guineenses é legítimo homem espancá-las em caso cometerem qualquer erro como forma de permitir que comportem ainda melhor. A violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau conta com poucas denúncias e assim como a pouca presença das autoridades policiais como forma de estagnar sua prática, ou seja, a impunidade desta prática tem motivado sua continuidade em todas as regiões do País.

Palavras chave: Violência Doméstica; Mulher; Guiné-Bissau

La Violence Domestique contre les Femmes en Guinée Bissau: Analyse Critique et Sociale

L'ouvrage traite de la violence domestique contre les femmes en Guinée Bissau, afin de comprendre comment les femmes et la société en général traitent la violence à l'égard des femmes. L'objectif de cette étude est de comprendre ce qui cause la violence domestique contre les femmes, en particulier dans la société bissau-guinéenne afin de comprendre comment la société perçoit les femmes et la violence domestique. Pour cet article, la méthodologie bibliographique des approches descriptives a été adoptée comme moyen d'atteindre l'objectif central de ce travail. Il est conclu que la violence domestique à l'égard des femmes n'est pas un problème d'un seul peuple ou groupe ethnique, mais un problème mondial. Dans le même ordre d'idées, il a été entendu que pour de nombreuses sociétés, la violence domestique contre les femmes a une incidence sur les convictions culturelles, religieuses ou sur l'adhésion au féminisme. D'une part, on peut constater que la violence domestique contre les femmes est présente dans la société guinéenne principalement en raison de la façon dont les gens perçoivent les femmes, c'est-à-dire que pour de nombreuses femmes guinéennes, il est légitime que les hommes les battent si elles commettent un acte d'une façon de permettre de se comporter encore mieux. La violence domestique contre les femmes en Guinée Bissau a peu de plaintes et ainsi que la présence des autorités policières comme moyen de stagner sa pratique, c'est-à-dire que l'impunité de cette pratique a motivé sa continuité dans toutes les régions du pays.

Mots-clés: Violence Domestique; Femme; Guinée Bissau

* Graduando em Administração Pública pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Membro e professor de francês no Instituto de Línguas da UNILAB. Professor de conversação em francês no Projeto Good Morning Bonjour da UNILAB/Malês. Bolsista do Núcleo de Língua da UNILAB. Email: jcnanque@gmail.com

Violensia Domestika kontra Mindjeris na Guiné-Bissau: analisi kritika i social

Kriol: es tarbadju na diskuti sobri violensia domestika kontra mindjeris na Guiné-Bissau, ku intenson di ntindi kuma ku mindjeris ku sosiedadi ta ntindi violencia domestika kontra mindjeris. Es tarbadju tene suma si objetivu busca ntindi keku ta pui violensia domestika kontra mindjeris na Guiné-Bissau. Tanbi ku es tarbadju no misti sibi kuma ku sosiedadi ta odja mindjer suma tanbi kuma ku djintis ta ntindi violensia kontra mindjer na porta de kasamenti. Pa es artigu i kudjidu metodologia de tarbadju bibliografiku ku abordagen diskritiva suma manera de pudi splika mindjor no objetivu. No konklui kuma violensia domestika kontra mindjeris ika kusa di uniku pobu, mas sim i di tudu djintis na mundu. Nes sintidu, no ntindi kuma pa manga di djintis suta mindjer i kusa di kultura ou kusa ku igreja seta, tanbi utrus ntindi kuma manga di kusas kuta tisi violensia i pabia mindjeris kata seta obi se omis pabia di mudernidadi di aos. Pa utru ladu, ita ntididu kuma suta mindjer na Guiné i kusa normal pabia di manera ku djintis ta odja mindjer, pa manga di mindjeris omi pudi suta elis kasu é ka konporta diritu pa asin é pudi bata konporta diritu. Violensia domestika kontra mindjeris na Guiné-Bissau ka ta muito dinunsiadu tanbi ika tene atenson di polisas ku di gubernu suma manera de pudi para es pratika, tanbi djintis kuta suta mindjeris kata kastigadu kila ku pui violensia domestika sta mas na omenta na tudu parti dino tera.

Palabras tchabi: Violensia Doméstika; Mindjer; Guiné-Bissau

Introdução

O presente trabalho pretende debruçar sobre a violência domestica de forma geral, em particular o caso da Guiné-Bissau, visando assim compreender como é que as mulheres vivem nos seus lares nos dias atuais face as violações domesticas que são sentidas em todas sociedades. O artigo objetiva se entender o que causa violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau, com intuito de buscar perceber como é que a sociedade considera violência doméstica neste País, sobretudo, o que as mulheres fazem face as violações que sofrem nos seus lares no dia após dia. Ao longo deste trabalho buscaremos entender como é que a sociedade entende as queixas contra pessoas que batem nas mulheres, por um lado, tentaremos entender como é que as pessoas lidam com as legislações que proíbem violência domesticas ou de qualquer caráter que vai contra lei. Para este trabalho, foi adotada a metodologia de cunho bibliográfico no qual valemos de abordagens descritivos como forma de responder com a intenção da mesma.

O interesse pelo tema é de caráter desafiador enquanto acadêmico, administrador público e cidadão guineense, como forma de compreender como é que a minha sociedade lida com valores sociais, principalmente o caso de direitos humanos. Em outras palavras, buscou se com este estudo entender como a sociedade Bissau guineense encara mulher enquanto ser humano. O artigo está dividido em três secções, a primeira seção aborda sobre a violência doméstica contra mulheres de forma geral, buscando assim entender o que é a violência doméstica e o que motiva esse comportamento

desumano contra mulheres. Já a segunda seção aborda exclusivamente o caso da Guiné-Bissau, trazendo assim diferentes olhares sobre este caso e sua prática no País. E por fim na terceira seção faremos as considerações finais como forma de reforçar o olhar do que foi exposto ao longo desse trabalho.

A pesquisa inicia levantando as seguintes questões de partida: O que causa violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau? Como é tratado os casos de violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau? O trabalho visa entender o que causa violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau, com intuito de buscar perceber como é que a sociedade considera violência doméstica neste País, sobretudo, o que as mulheres fazem face as violações que sofrem nos seus lares no dia após dia. Especificamente, pretende-se entender como é que a sociedade guineense encara violência doméstica contra mulher; como é que a violência doméstica contra mulher é vista pelo Estado da Guiné-Bissau e pelas organizações da sociedade civil; quais são os danos a violência doméstica está a causar na sociedade guineense.

Entende-se que na sociedade guineense a maioria das violências são motivadas por ciúmes, desobediência da mulher, recusa da mulher em manter relação sexual com o companheiro, abusos ou ciúmes dos maridos; a falta de seguimento das denúncias que ocorram contra esta prática está a contribuir para sua efetivação. De forma afirmativa, pode se dizer que a violência doméstica contra mulheres é sentida e vista em todas as sociedades e sempre foi relatado pelos diferentes meios de comunicação sociais. Assim, compreende se que as ações que envolvem temática de violência doméstica contra mulheres não pertencem a nenhum grupo de povo, mas sim é um problema mundial.

Nesta ótica, no entender de Peixoto (2019, *apud*, MURARO, 1975) o autor considera que, desde antiguidade a história da mulher já se apresentava grande desigualdade social. Para o autor, naquela época, a mulher era sujeita a obedecer às ordens do pai nos primeiros anos da infância, e depois submeter se no casamento diante do seu marido em todas circunstancias. Ainda na antiguidade, a violência contra mulheres que se verificava é que o homem a todo o momento esteve como superior e pertencia a ele, deste modo, efetuar o domínio, desta maneira a razão para explicar a repressão da mulher era a superioridade masculina, neste sentido, observa se que, a violência doméstica contra mulheres se verificava desde muito tempo.

No entanto, compreende se que, ao longo do tempo, a violência doméstica contra mulher trouxe consigo diversas considerações contra a pessoa da mulher. A diante disso, Peixoto (2019), colabora ao considerar que, ao longo da história humana, a vida das

mulheres foi taxada como sensíveis, frágeis, delicadas, generosas, que deveriam seguir as obrigações de cuidar dos deveres maternos e domésticos, sem ao menos sair de casa, sendo sempre subordinada do homem e sua participação na sociedade ficou restrita ao espaço privado. Assim, compreende-se que, a violência doméstica contra mulher desde antiguidade resumia a vida das mulheres em “aceitar tudo que foram ditos ou submetido”.

Neste sentido, de acordo com CÔ (2018), a autora entende-se que o debate em torno da violência doméstica contra mulheres é controverso e bastante discutido em toda esfera da vida social. Para a autora, a justificativa que muitas vezes é apresentado face a este comportamento é de que este fenômeno tem sido uma questão que se estendeu de geração em geração e multicausal, ou seja, a sua compreensão nos parece que é algo bastante complexo talvez, por ganhar novas aparências na contemporaneidade.

Na mesma ótica, no entender de Cò, a autora afirma que, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como “o uso intencional de força ou poder em forma de ameaça contra uma pessoa ou comunidade [...] que tem probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações”(CÔ, 2018, p.5). Neste sentido, compreende-se que, a violência gera tudo que vá contra a tranquilidade social e emocional de qualquer pessoa, visando assim criar distúrbios corporais e psíquicos que não permite nenhum desenvolvimento humano.

O entendimento acerca do que gera a violência doméstica contra mulher tem sido controverso, alguns entendem que se trata de domínio de mulheres sobre homens, enquanto outros o relaciona com as convicções culturais, religiosas ou a falta de obediência das mulheres para com seus homens. No entender de Peixoto (2019) o autor colabora ao afirmar que, há vários aspectos a respeito da violência contra a mulher, o principal é o feminicídio, que é o assassinato de uma mulher pela condição de ser mulher; violência matrimonial, que sucede entre ambos; a violência doméstica, que ocorre no âmbito doméstico da relação familiar; a obediência a cultura ou religião e a violência de gênero, por princípios patriarcais. Assim, compreende-se que os requisitos elencados pelo autor, podem servir de principais causas que muitas vezes causam problemas de violência doméstica contra mulheres, ou seja, a tentativa de proibir mulheres de defenderem seus pensamentos e suas posições também tem sido uma das causas que gera violência dentro de lar.

Assim, percebe-se que a diante destes fatos, na maioria das vezes a iniciativa de impedir a mulher de expor seu pensamento ainda que seja a favor ou contraditório acaba

invocando o comportamento violento que muitas vezes se parte do marido ou namorado, principalmente quando o marido ou namorado quer pôr suas decisões como as mais certas e dignas, o que na sua maioria acaba criando um mal estar entre as partes. Neste sentido, compreende-se que a violência doméstica contra mulheres muitas vezes revela outras medidas onde o medo, o constrangimento, os traumas físicos e psicológicos são consequências de violência verbal ou até mesmo espancamentos e todo esse comportamento acaba resultando nas agressões físicas (PEIXOTO, 2019).

Desse modo, assevera-se que, as explicações face ao comportamento machista que se verifica contra mulheres no seu todo têm sido embasadas por diversas sociedades nos aspectos de cunho religioso ou culturais, no qual a maioria considera esta prática de ato meramente normal e aceitável, contudo, a Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação da Violência contra as Mulheres de 1993, considera qualquer tipo de ato que coloca em causa a integridade física, a capacidade intelectual e moral de qualquer que seja mulher como violência, mas este último nem sempre foi acatado. (CÓ, 2018, *apud* IMVF, 2009, p. 5). Na mesma linha, compreende-se que, apesar de tantas convenções internacionais para a defesa dos direitos humanos assinado por vários países, ainda se verifica, uma extrema dificuldade na aplicação destes instrumentos que visam proibir a onda de violências contra mulheres de forma geral. Neste particular, pode-se perceber que os motivos para isso prendem-se com mau funcionamento de alguns estados; falta da vontade política; falta da pressão ou consciência da sociedade civil em relação ao cumprimento dos mesmos; aceitação generalizada na sociedade em relação à discriminação e a violência contra a mulher. (CÓ, 2018 *apud* IMVF, 2009).

A diante deste vázio face ao cumprimento dos convênios internacionais para estagnar a violência doméstica contra mulheres trouxe o aumento desta prática em várias regiões do mundo. No entendimento de CÓ (2018 *apud* SOMENZARI, 2017) a autora considera que o aumento destes comportamentos desumanos contra mulheres é cada vez visível no dia após dia. Para ela, as pesquisas sobre violência doméstica contra mulheres apontam que no Brasil a cada quatro minutos uma mulher é agredida em seu próprio lar, podendo assim ser da pessoa com quem as vítimas matem relações de afeto. Em outras palavras, segundo ela, as mesmas pesquisas indicam ainda que cerca de 70% das vítimas de assassinato do sexo feminino foram mortas por seus próprios maridos ou companheiros. Assim, percebe-se que, o silêncio do ente garantidor dos direitos sociais e a segurança dos cidadãos têm contribuído para com o aumento destas práticas.

Na mesma linha, observa-se que, a onda de violações domésticas contra mulheres tem centralizado dentro da sociedade, o que pressupõe a tendência destas práticas aumentarem é cada vez clara. De acordo com CÔ (2018) os dados divulgados pela OMS em 2005 apontam que nos Estados Unidos, a cada quinze segundos em média, uma mulher é espancada por seu marido ou parceiro, enquanto uma é estuprada a cada 90 segundos na França, 25 mil mulheres são violentadas a cada ano. Neste sentido, compreende-se que, a onda de violência doméstica contra mulheres tem crescido em diversas sociedades e a tendência de continuar é cada vez maior devido ausências de muitos Estados na luta contra esta prática.

Nesta mesma ótica, no entender de CÔ (2018) as violências domésticas contra mulheres estão presentes em toda sociedade e, as mulheres que mais sofrem com essa prática são as de países em desenvolvimento, pois, nesses países as mulheres ainda são vistas como propriedades do homem. Para esta autora, na Zâmbia, cinco mulheres são assassinadas por semana por seus parceiros ou por algum amigo da família. Em outras palavras, quase em toda a África subsaariana, “o epicentro da pandemia de Aids, cerca de 60% das pessoas infectadas são mulheres - tendência que aumenta devido à crença em alguns países de que o estupro de uma virgem pode curar a doença”. (CÔ, 2018, p.11 apud, COELHO; FERRAZ 2007).

No entanto, assevera-se que, a violência doméstica contra mulheres está ficando cada vez maior por toda parte do globo. Neste entendimento, observa-se que, pelos dados acima expostos, tornou-se mais evidente de que o fenômeno de violência doméstica contra mulheres não é problema de um único país ou região. Neste sentido, compreende-se que a sua extinção parece ainda algo muito longe de se concretizar, pois, essa prática está exigindo para já a maior mobilidade por parte dos Estados e dos organismos internacionais como forma de não estagnar e possibilitar uma convivência mais saudável entre as partes.

Metodologia

Para este trabalho optamos por utilizar a pesquisa bibliográfica com abordagens de cunho descritivo como forma de chegar ao nosso objetivo. Assim, de acordo com Gil (2002) o autor condissera que as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou um fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Para este autor, as pesquisas descritivas, salientam-se daquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo, sua distribuição por idade, sexo, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental. No entanto, com este procedimento a nossa intenção aqui é descrever o modo de viver da sociedade Bissau guineense face às violações dos direitos humanos, sobretudo, no caso da violência doméstica contra mulheres guineenses. Por um lado, esse passo metodológico vai nos proporcionar mais vias para que possamos descrever as características sociais da sociedade Bissau guineense sobre o entendimento que muitos têm para com a relação de homem e mulher em toda a esfera social.

O caso da Guiné-Bissau

A violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau tem explicações advento dos pensamentos culturais, religiosas e das situações ou crises políticas que muitas vezes são consideradas de estáticas que o país tem vivido nos seus últimos 20 anos. Nesta ótica, nos ensinamentos de Silva (2019 *apud* BOURDIEU, 2002), a autora afirma que, a cultura é sim um instrumento de poder que confere a uns a supremacia sobre outros, sendo então um instrumento legitimador da dominação masculina. Na mesma linha, segundo esta autora, a cultura contribui para integração da classe dominante assegurando a uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes.

Assim, compreende-se que muitas mulheres guineenses ainda consideram a violação doméstica como atos normais e que devem continuar porque são aspetos culturais. Na mesma ótica, segundo Silva (2019), a autora confirma esses pensamentos culturais ao afirmar que uma das suas entrevistadas no leste do País afirmou o seguinte:

No seta disinvolvermentu ma iten kusas ki ka dibi di mudadu, mindjer dibi di ba ta obi si omi pabia el ki ta disidi na família. Kila gora i ka ta muda, (Silva 2019).¹

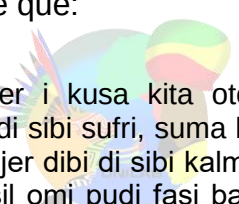
No entanto, compreende-se que, a iniciativa de introduzir o feminismo pode entrar em choque com diversas culturas, sobretudo a de Guiné-Bissau. Neste sentido, Silva (2019) colabora ao enfatizar que, foi confirmada que o feminismo não se deve impor a cultura, pelo que, segundo as suas entrevistadas “homem ou marido é para respeitar”. Segundo esta autora, um dos seus entrevistados chegou a revoltar e afirmou:

¹ “Aceitamos o desenvolvimento, mas existem coisas que não devem mudar, a mulher deve obediência ao seu marido porque ele é quem toma as decisões no seio familiar. Isso não muda”.

Estas ideias de vocês sobre igualdade de género buscam nos aculturar e eliminar as nossas tradições, a forma como nos relacionamos com nossas mulheres querem introduzir os comportamentos das mulheres ocidentais em nossas sociedades, essas coisas de novelas de vocês livres minha mulher, porque se não... (Silva, 2019, p.11).

A diante destas defesas dos valores culturais e demais convicções dogmáticas compreende-se que a violência doméstica contra mulheres tem sua presença quase em todas as mulheres na sociedade guineense, ou seja, muitas mulheres consideram essas coisas como simples quando que não. Assim, compreende-se que, a cultura e demais convicções têm atrapalhado muitas mulheres guineenses no despertar sobre o valor de suas vidas e assim como na defesa dos seus valores contra qualquer tipo de violência.

Por um lado, Silva (2019) considera que suas entrevistadas foram unânimes ao ensiná-la que o homem sempre tem razão e assim deve ser respeitado em todas as circunstâncias, sobretudo, quando o assunto se refere aos cuidados do lar, em caso contrário, o homem deve fazer valer seus direitos, isto é, de “bater, insultar ou proferir qualquer ameaça” para que ela se comporte como mulher casada. Segundo a autora, uma das suas entrevistadas entende que:

²Omi suta mindjer i kusa kita otchadu entri omi ku si mindjer. Anos mindjeris no dibi di sibi sufri, suma ki no dibi di sibi djuda no omi pa e tene bon manha. Mindjer dibi di sibi kalma si omi. “Mindjer dibi di sirbi si omi na kama. Si i ka fasil omi pudi fasi bali di si dritu” utru bias omi ta sutan ku tudu forsa. I ta sutan tok i ta masan. (SILVA, 2019).²

Na mesma ótica, pode-se asseverar que, é preciso que haja ainda mais mecanismos para que todos possam entender os choques culturais e religiosos com essa modernidade que se vive nos tempos atuais. Na mesma linha, observa-se que uma vez que a cultura tem sido considerada como identidade de um povo, convém, uma intervenção séria das organizações nacionais e internacionais na Guiné-Bissau como forma de fazer entender a sociedade que o feminismo não se trata de opositor de cultura e nem da religião, mas, sim um parceiro para o desenvolvimento relevante de qualquer povo visando assim ajudar no crescimento intelectual das mulheres para que se comportem ainda melhor para com seus homens.

² “Homem bater na mulher é coisa que ocorre entre homem e sua mulher. Nós mulheres temos que saber sofrer e saber levar os nossos maridos para que tenham bom carácter. A mulher tem obrigação de servir seu marido na cama. Se não o faz o homem pode fazer valer o seu direito”. “Às vezes o homem bate-me com toda a força. Bate-me até me pisotear”

Compreende se que, nos dias atuais a sociedade está muito ativa na conscientização de algumas das mulheres guineenses como forma de entender que essas coisas culturais, religiosas e dogmáticas que estão legitimando está a causar problemas a suas próprias vidas. Neste particular, percebe se ainda que as intervenções de algumas meninas nos órgãos de comunicações sociais ao tratar desses problemas também está a contribuir na edificação da sociedade a cada dia que passa. Por outro lado, nota se que é preciso uma intervenção ativa da sociedade civil como forma de conscientizar e sensibilizar o povo sobre os perigos de considerar tudo que a cultura realça como valor, sobretudo, as violações que muitos homens (maridos ou namorados) fazem contra suas parceiras ou mulheres.

De acordo com Plano de Ação Nacional da Guiné-Bissau (2010), o documento aponta que devido os conflitos armados, as populações civis da Guiné-Bissau, nomeadamente as mulheres, as crianças, as pessoas idosas e os deficientes, pagaram um pesado tributo à guerra e as crises políticas sucessivas. Em outras palavras, de acordo com este documento as violências domésticas contra mulheres cresceram bastante no País e, obrigou muitas mulheres a passarem por situações como às violações sistemáticas, as agressões físicas bem como outras formas de tratamento desumano e degradante. Assim, percebe se que, com estes fatos, a situação gerou muita insegurança, medo, submissão aos maridos entre outras práticas de caráter violento.

Assim, compreende se que, as explicações a volta de origem das violações domésticas contra mulheres na Guiné-Bissau, tem sido conectado diversas vezes por questões que revelam o rosto do próprio País, sobretudo, o baixo nível de escolarização, pouco desenvolvimento e dentre outras problemas sociais. Por outro lado, a pauta do crescimento das violações domésticas contra mulheres guineenses é associada aos aspetos familiares, culturais e religiosas como base para justificar as práticas desumanos que as mulheres guineenses passam nos seus lares.

No entender de Có (2018 *apud* Liga Guineense dos Direitos Humanos da Guiné-Bissau, 2015), a autora considera que algumas causas que provocam a violência doméstica contra mulheres guineenses foram identificadas através do projeto “Ora di Diritu” da Liga Guineense dos Direitos Humanos. Para ela, algumas causas que estão na origem da violência doméstica contra mulheres no país estão, a insubordinação das mulheres, ciúmes, recusa da mulher em manter relação sexual com o companheiro, alcoolismo do agressor, acusações falsas contra mulher e a violência como demonstração de amor. Neste sentido, compreende se que, as causas da violência doméstica contra

mulheres muitas vezes são unânimes quer para Guiné assim como para outros países. Contudo, se observa uma exceção por parte da Guiné-Bissau, pois, algumas violações domésticas são baseadas nas convicções culturais, religiosas e parentismos.

Na mesma linha, nos ensinamentos de Có (2018, *apud* IMFV 2009) a autora afirma que a violência é muito generalizada, pelo que atinge todas as pessoas independentemente dos seus níveis de escolarização, classe social, grupo étnico, faixa etária, religião e crença. Assim dizendo, compreende-se que, não há uma única forma de classificar a violência doméstica contra mulheres, ou seja, os relatos e os motivos que levam a este comportamento são sempre diversificados quase em toda parte do mundo. Contudo, na Guiné-Bissau ela tem um caráter mais familiar, e as divergências acabam por ser resolvidas nesse ambiente, isso porque quando extrapolam esse nível gera ódio no seio da família, e, portanto, a prática de não denunciar acaba por contribuir na redução das informações e consequentemente os dados publicados pelas autoridades acabam por ser parciais (CÓ, 2018).

A onda de violações domésticas contra mulheres tem crescido bastante na Guiné-Bissau, principalmente pelo medo de denunciar que tem instalado em muitas mulheres. Desse modo, Roque (2011) enfatiza que a mulher guineense não faz denúncias quando sofre violência por medo, acabando assim por aceitar o sofrimento. Assim, na Guiné-Bissau, a mulher não leva o homem à autoridade nem que ele lhe bata, a família não aceita, para o bem dos filhos. Para este autor a explicação que muitos dão face aos sofrimentos é que os filhos podem ter sucesso na vida quanto mais a mãe deles sofrer.

A diante destes medos, observa-se que, a tendência de prática de violações domésticas contra mulheres na Guiné-Bissau continuar é grande. Nesta ótica, compreende-se que a Guiné tem uma particularidade diferente com muitos países ao redor do mundo, o que se passa no País, sobretudo contra mulheres facilita a materialização das práticas de todo tipo de violações e assim como pela forma como o país está sendo governado. Desse modo, percebe-se que muitas mulheres sobretudo, da etnia pepel casam seguindo a lógica tradicional, isto é, firmam matrimônio com homens da mesma linhagem, o que inviabiliza a denúncia por parte dessas mulheres. Mesmo no caso da insistência, ou seja, se mulher denunciar o marido agressor, tradicionalmente ela é desprezada, ridicularizada, e às vezes afastada da família e consequentemente da comunidade, quer dizer, existe uma coerção social sobre as mulheres quando denunciam os seus maridos (CÓ, 2018).

Na mesma linha, pode se perceber que, pela forma como as mulheres são forçadas a aceitar todos e demais formas de agressão muitas vezes só confirmam a ausência do ente garantidor da segurança dos cidadãos. Assim, no entender de Roque et al. (2011, p.30) os autores afirmam que, essa ausência do Estado fez com que do homens se caracterizam pela capacidade de ter voz “homem é porta-voz”, “homem deve ser uma só voz na família” enquanto as mulheres se caracterizam-se pela obrigação de manter segredo, associada à capacidade de sofrimento “a mulher tem tudo no segredo, aceita sofrer”, “mulher a sério é a que trabalha e dá ao homem sem dizer nada”, “a mulher deve ter respeito, não fazer desavença pública com homem”. Em suma, as mulheres passaram a ser responsabilizadas pela manutenção da ordem social e de determinados modelos e regras sociais, mesmo que estes não correspondam à realidade, nomeadamente o fato do homem não cumprir a sua função social de provedor da família.

Em outras palavras, se a violência contra qualquer que seja mulher for no caso sexual a punição que o agressor leva é pagar dinheiro ou casar com a própria vítima, se no caso ela ainda fosse solteira. Por um lado, o autor esclarece a forma como esses casos são resolvidos apontando que “a violação é considerada em certas culturas um ato imoral e antiético, e algumas famílias insistem para que as meninas vítimas da violação sexual casem com os autores do crime, de forma a restituir a honra da família” (BATICÃ, 2015, p.15). Assim, compreende se que, essa via de casar com a vítima não é e nunca será viável como forma de resolver problemas, sob pena de ajudar na continuidade destas práticas.

A diante dos excessos casos de violência, é possível compreender que, na Guiné-Bissau, as mulheres vivem sob pressão dos seus maridos e obrigadas aceitar todo, em caso de contradição de qualquer decisão a violência surge logo. Maura (2009) confirma que a violência doméstica contra mulheres no País é muito elevada, sobretudo, quando “houver um conflito entre homem e mulher quem pega condenação mais alta é a mulher por suspeita de desobediência e homem não” (MAURA, 2009, p.116). Na mesma linha, Silva (2015), esclarece o caso ao afirmar que na maioria das vezes quando uma mulher recorre à justiça para solucionar algum problema ligado a violência antes de qualquer procedimento, perguntam-lhe quem é seu marido (kinku bu omi?). Essas perguntas revelam o quanto a violência doméstica contra mulheres é considerada como atos normais e muitas vezes não recebem atenção para sua resolução e assim como para sua estagnação.

De acordo com Roque et al. (2011) os autores afirmam que a violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau tem uma pirâmide gigante no País. Segundo estes autores, entre 2006 e 2010, foram registadas, em todo o País, 23.193 denúncias em que as vítimas foram mulheres. Assim, para estes autores, percebe-se que 71% das mulheres vítimas de violência domésticas abrangidas pelo inquérito exploratório não apresentaram nenhuma queixa contra os agressores alegando medo de serem ridiculizadas pela família ou comunidade onde vivem. Neste sentido, assevera-se que estes dados dizem respeito apenas aos casos denunciados e reportados pelas esquadras de polícia e órgãos de comunicações sociais do País e não aos casos efetivos de violência cuja dimensão real desconhecemos.

No entendimento de FEC (2021) a organização não governamental confirma que uma em cada três mulheres guineenses já foram vítimas de mais do que um tipo de violência por parte de homens e 80% da violência tem origem no seio familiar, sendo o pai o principal agressor. Na mesma linha, a organização completa que apesar de a violência doméstica ser considerada como um crime público no país, mas, a maioria dos casos não chegam à justiça por medo de denunciar o agressor. Desse modo, compreende-se que, o silêncio das vítimas pode ser explicado pelo fato de 50% das inquiridas considerar a violência doméstica como aceitável e apenas 23% das mulheres é que conhece os serviços e entidades que prestam apoio às vítimas de violência contra a mulher. Assim, observa-se que, o baixo nível de instrução académica também tem contribuído no crescimento desta prática.

Na mesma lógica, em DW (2022) compreende-se que, com o número de casos de violência doméstica contra mulheres e crianças a aumentar na Guiné-Bissau, a Polícia Judiciária (PJ) se preocupou e lançou uma linha telefônica gratuita para que as mulheres guineenses possam fazer denúncias através do número 121 contra os agressores. Em outras palavras, de acordo com DW em 2014, o Parlamento guineense aprovou a Lei Contra a Violência Doméstica na Guiné-Bissau, mas o seu cumprimento nunca foi visto, ou seja, oito anos depois da aprovação da lei o problema ainda continua e está para continuar.

Assim, compreende-se que os casos de violência recaem mais sobre mulheres e crianças, levando as autoridades a lançar iniciativas para a sua erradicação. A ação da polícia judiciária revela ainda que no ano passado, o centro de acolhimento [em Bissau] recebeu vítimas de violência baseada no gênero acolheu cerca de 150 meninas. E este ano, no mês de junho, já estávamos em 95 crianças acolhidas vítimas de estupro e

violação sexual. Neste momento, com a época da chuva, temos estado a receber mais casos e o nosso centro tem cerca de 15 meninas DW (2022).

Por um lado, FEC (2021) acrescenta que a violência é cada dia visível no seio da convivência das mulheres guineenses, entre os indicadores de violência contra a mulher guineense, o estudo concluiu que o casamento e a gravidez precoce fazem parte da realidade das meninas e mulheres do País e que quase metade das inquiridas afirmaram ter casado com menos de 18 anos, 36% entre os 15 e os 18 anos, e 10% antes dos 15 anos. A grande maioria (81%) assume ter-se casado por decisão dos familiares e 35% engravidou antes dos 18 anos. Na mesma ótica, observa-se que a violência não está presente apenas na vida de mulheres que têm um relacionamento, mas sim em todas. 29% das mulheres inquiridas revelou já ter sido vítima de violência por um não parceiro. O estudo revelou ainda que as mulheres sofrem de violência repetidamente, uma vez que os atos reportados aconteceram desde os 15 anos, e uma a quatro vezes, por um a três agressores diferentes (FEC, 2021).

As particularidades da Guiné-Bissau face às violências sociais assustam qualquer cidadão consciente, sobretudo, pelo pouco interesse das autoridades no País em dar cobro a estas atrocidades que passam sobre os cidadãos. De acordo com, FEC (2021) a organização não governamental revela os dados preocupantes sobre a vida das mulheres no País, segundo esta organização, o que se refere à violência sexual, 54 meninas e mulheres foram vítimas de violência sexual e 47 vítimas de tentativas de violação. O estudo analisou ainda a Mutilação Genital Feminina [MGF], crime na Guiné-Bissau desde 2011, e apurou que 60% das mulheres inquiridas foram submetidas a esta prática nefasta. No que se refere à percepção sobre esta violação dos Direitos Humanos, apesar de a maioria considerar que esta prática não deve continuar, 19% da amostra ainda acredita que a mutilação genital feminina (MGF) traz algum benefício tipo respeito (37,3%) e possibilidade de obter dinheiro ou bens materiais (14,5%). Desse modo, percebe-se que, muitas vezes a falta de instrução académica faz com que muitos cidadãos não entendem o que a violência quer doméstica ou não pode causar, esse vazio, acabam trazendo explicações que às vezes são embasadas nos aspectos dogmáticos, religiosos ou culturais para justificar essas práticas.

No entender de Moura et al. (2009 apud UNICEF, 2007), as autoras consideram que a pouca escolarização tem contribuído bastante em manter comportamento que impulsionam a violência doméstica contra mulheres guineenses. Segundo estes, 51,5% das mulheres guineenses consideram aceitável que o marido lhes bata por diferentes

motivos em caso não comportassem bem com ele. Assim, compreende-se que a violência cresceu e gerou todo tipo de atos violentos desde física e psicológica sendo os mais comuns. No entanto, as vezes a sociedade nem se quer faz conta com outras violações como a relação de homem-mulher ou pais-filha, estamos a falar de algo extremamente desvalorizado e não necessariamente encarado como violência, mas por exemplo como medidas educativas dos homens (MOURA et al. 2009).

Na mesma linha, Roque et al. (2011) colabora ao afirmar que, de acordo com os dados do inquérito exploratório, 44% das mulheres guineenses foram vítimas de diferentes tipos de violência físicas desde soco, bofetada, pontapé, esfaqueamento e dentre outras práticas violentas. Em outras palavras, segundo autores, em termos de denúncias, este tipo de atos são os mais reportados sob a forma de ofensas corporais simples ou graves que chegaram a resultar em 11.637 casos. Na mesma ótica, quanto as violações ligadas ao homicídio contra mulheres guineenses, os autores entendem que essa prática ainda é um pouco rara, contudo, tem dados que apontam para 178 homicídios de mulheres, 7 dos quais foram com recurso estilo arma de fogo, catanas, queimadura e dentre outros nos últimos cinco anos.

Assim, compreende-se que a violência psicológica pode ser considerada como a principal via onde começa a intenção violenta, desde os insultos, ameaças e dentre outras violações. Assim, Roque et al. (2011) afirma que, os dados do inquérito revelam que, 80% das mulheres guineenses já foram vítimas de atos de violência psicológica como zoadas, ameaças, chingamentos sobre partes íntimas. Por um lado, a pesquisa revela que 11% referiu ter sido ameaçada com arma branca e 6% ameaçada com faca e arma de fogo. Além disso, 34% das inquiridas relatou situações de privação de liberdade, afirmando que, em algum momento, foram impedidas de sair de casa até conversar com as amigas.

A diante disso, CÔ (2018) acrescenta que, as mulheres guineenses sofrem violações de todo tipo e o mais doloroso é a forma de fazer justiça baseada na diferença seja ela de nível social, intelectual ou cultural, de raça e principalmente de sexo. É visível esses tipos de atos na sociedade guineense, contudo, isso contradiz o que afirma a constituição da República da Guiné-Bissau no seu artigo 24 que aponta que “todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de raça, sexo, nível social intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica”. Assim, pode-se perceber que, com esse elevado nível de violências, as mulheres guineenses não gozam dos mesmos direitos como os homens, embora que a carta magna da Guiné-Bissau prevê os mesmos direitos, é claro que as leis

existem, mas nunca não são cumpridas, e essa falta de cumprimento das leis, é um dos motivos que contribui para o aumento de todo tipo violência contra mulher.

Na mesma linha, compreende se que, muitas violências domésticas na Guiné-Bissau têm sido usadas como suporte para manter ordem ou posição dentro da família. No entender de Roque et al. (2011) o autor enfatiza que, a violência doméstica contra as mulheres no país surge como meio de perpetuação e prossecução de determinados objetivos sociais, econômicos e políticos. Em outras palavras, o autor acrescenta que o controlo social sobre as mulheres está na origem de muitas violências visando impedi-las de tomar parte nas decisões nas comunidades e dentre outras formas de repreensão que são usadas para calar mulher diante do homem. No entanto, segundo estes autores, as explicações a volta da violência doméstica contra mulheres guineenses são claras sobretudo pelas práticas que são submetidas com embasamentos nas convicções culturais ou religiosas, a título de exemplo disso são a prática do casamento forçado, a negação do acesso à educação às raparigas ou ainda a mutilação genital feminina, coisas que muitas etnias guineenses legitimaram como atos de honra.

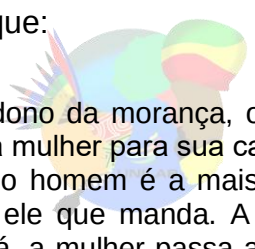
Assim, percebe se que, não se trata de uma prática com fim próximo, mas sim, uma continuação que poderá abranger diversas classes sociais no país. A pouca intervenção das autoridades nacionais e assim como regionais nas cidades onde as práticas de violência são mais evidentes e continua a criar preocupação sobre o modo de viver das mulheres guineenses para muitos cidadãos. Nas lições de Roque et al. (2011) autor afirma que a violência é cada vez visível na sociedade Bissau guineense, principalmente a violência sexual e física. Para o autor, as 43% das inquiridas foram vítimas de atos de violência sexual, sendo que 21% do total de inquiridas foram vítimas de violação e 22% foram vítimas de toques julgados impróprios. Na mesma ótica, o autor considera que a violência sexual constitui ainda um tabu para muitas mulheres no País, pois, está violência sexual é a menos reportada, devido ao seu caráter julgado pela sociedade como íntimo, privado, à vergonha que implica, bem como à sua normalização em vários contextos, nomeadamente entre casais.

No entendimento de CÓ (2018), a sociedade Bissau guineense ainda não vê com bons olhos a prática de emitir queixa contra agressor. Para ela, apesar de instâncias judiciais serem meios de mediação de problemas, mas, no imaginário social guineense prestar queixa contra alguém é sinónimo de inimizade, ódio, má vizinhança, ideia de que as denúncias ou qualquer tipo de intimação, sendo este último a expressão usada na Guiné-Bissau. Assim, compreende se que, em maiorias das vezes as práticas de

violências contra mulheres no País não chegam à justiça, ainda que chegam também, não se faz a justiça, principalmente quando o agressor é influente e dispõe de poder econômico superior à do agredido, ao ponto que consegue subordinar os policiais.

Em outras palavras, alguns preferem repreender mulher e aconselha-la de obedecer às ordens do marido alegando que este é líder de casa, pensamentos esses que só contribuem para a continuação da violência doméstica contra mulheres guineenses. Essa ideia é bastante reproduzida na sociedade guineense, talvez por essas razões, muitas pessoas optam por não fazer denúncias, até existe uma expressão bastante usada “alguim ta fitchadu aos amanhã ita soltadu” o que significa numa tradução literária na língua portuguesa, a pessoa é presa hoje e amanhã é solta (CÔ, 2018).

Na mesma ótica, compreende-se que, a violência doméstica é centralizada a partir do pensamento do tipo homem é dono de toda razão. Nas explicações de Roque et al. (2011) o autor considera que em muitas ocasiões a comunidade ou a vizinhança é que impõe as regras para com o respeito ao homem, fatos que tem contribuído para a com a evolução das violações domésticas contra mulheres guineenses. Para o autor, a maioria das mulheres e homens entendem que:



O homem é o dono da morança, o chefe de família! Porque o homem é que vai buscar a mulher para sua casa e não o contrário... a mulher vai ser pedida, a fala do homem é a mais importante. Ele é que é responsável, bem ou mal, é ele que manda. A mulher é a dona de casa. Quando o homem não está, a mulher passa a ser dona da morança. Não é possível que as mulheres e os filhos obedeçam a tudo, mas a melhor maneira de agir é seguir o que o chefe diz, eles devem seguir a orientação (ROQUE, 2011, p.28).

A diante disso, assevera-se que, a sociedade Guineense ainda vive longe do respeito aos valores sociais e dos direitos humanos, o que tem dificultado a estagnação dos comportamentos violentos que muitas mulheres vivem no País. Por um lado, pode-se perceber que muitas pessoas ainda se encontram amarrados aos aspectos culturais e dogmáticos que valorizam a violência como meio de impor o respeito face aos seus superiores, ou seja, na nossa opinião o que motiva esse comportamento machista é o imaginário de muitos homens guineenses em considerar suas posições de mais certas e que devem ser respeitadas ainda que não propõem a solução nenhuma para a família.

Por um lado, Silva (2019) considera que a violência contra mulher na Guiné-Bissau está em toda camada da sociedade e ficou mais acentuada no interior do país, pois nas zonas rurais as autoridades policiais nem se quer importam em resolver essas questões de violência contra mulheres. Para ela, nas conversas que tem mantido com suas

entrevistadas é possível remarcar as manchas de cicatrizes, rostos mutilados, queimaduras e dedos amputados e os sinais de outras agressões em todo corpo das vítimas que são resultados de agressão e uma delas ficou paralisada devido ao espancamento do seu companheiro. Em outras palavras, autora afirma que, todas essas vítimas aguentaram os traumas de forma isolada, pois, não receberam nenhum tratamento psicológico. Desse modo, pode se observar que, a diante dos dados ao longo do texto, a vivência das mulheres face às violações não é de melhor, principalmente as guineenses que não gostam de fazer denúncias e muito menos emitir queixas contra os agressores.

Considerações finais

Considera se que, a violência doméstica contra mulheres de forma geral não pertence a nenhum povo ou grupo étnico, neste sentido, deve merecer a preocupação de todos como forma de impedir sua continuação principalmente os organismos internacionais. Por um lado, a violência doméstica contra qualquer mulher não se deve ser encarada como problemas de lar ou de relação íntima, mas sim, deve constituir uma atenção generalizada como forma de permitir que os agressores sejam castigados para desencorajar a prática. Quanto a sociedade Bissau guineense, na nossa opinião é urgente que haja escolas como forma de despertar a sociedade face aos perigos de preservar todos os aspetos culturais ou religiosas, pois só assim, será possível fazer alguns entender que nenhuma violência gera vantagens. Na mesma linha, observa se que, a ausência de punição contra os sucessivos casos de violência doméstica contra mulheres no país tem e está a encorajar a prática, pelo que, essa impunidade pode pôr em risco os valores sociais como direitos humanos e garantia da paz.

Nesta ótica, entendemos que é preciso que as autoridades nacionais em colaboração com as organizações não governamentais no país que sensibilizem ainda mais as comunidades a entender os perigos que violência doméstica quer contra mulher ou homem pode gerar na família. Assim, observa se que os relatos a volta da violência doméstica contra mulheres na Guiné-Bissau, demonstram o quanto o ente garantidor das liberdades e segurança está ausente na resolução das preocupações sociais. Neste sentido, os dados que revelam o nível da prática de violência no País permitiram nos entender que se constitui uma preocupação para muitas mulheres sobre a situação que vivem, pois, a liberdade de opinar e de participar nas decisões sociais é negado o que demonstra claramente o quanto ser mulher é negado no país, ou seja, com esses

pensamentos, ser mulher na Guiné serviu se apenas em cuidar da casa e demais famílias, quando que não se deve ser desse jeito.

Enfim, considera se que, as injustiças que as mulheres vivem no País, chegou a hora para que a sociedade civil tome consciência dos perigos sobre a negação dos direitos sociais e liberdades dos cidadãos, sobretudo, os que a sociedade tenta intimidar. Na mesma linha, é preciso que a sociedade civil use seus meios de defesa da sociedade para que haja direitos a opinião para todos sem discriminação de gênero ou estatutos sociais, pois, todos são iguais perante a lei. Também entendemos que a sociedade civil deve entrar em contatos com diferentes rádios, sobretudo, as comunitárias como forma de criticar a prática, denunciar os agressores e fazer entender a sociedade em geral que “amor não lida com socos e pontapés e muito menos a violência lida com tranquilidade e bons modos de viver ou comportar”, na nossa opinião, essa via pode servir tanto para sensibilizar assim como para denunciar as violências.

Referências

- BATICÃ, Helder Duarte. **Manual de igualdade equidade de gênero**. novembro 2015.
- CÓ, Victória. **Violência física e psicológica contra mulher na Região de Biombo** Guiné-Bissau (2012-2018). Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco de Conde.
- DW. Guiné-Bissau lança linha gratuita para denunciar casos de violência. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-bissau-lan%C3%A7a-linha-gratuita-para-denunciar-casos-de-viol%C3%Aancia-dom%C3%A9stica/a-62753700> acesso em: 11 de ago. 2022.
- FE e Cooperação (FEC) 67% **das Mulheres guineenses já foram de vítimas de violência 2021**. disponível em <https://www.fecong.org/2021/11/25/67-das-guineenses-ja-foram-vitimas-de-algum-tipo-de-violencia/> acessado em: 11 ago. 2022.
- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- INSTITUTO MARQUÊS DE VALE FLÔR. **Mulheres e violência**. Lisboa. Instituto Nacional de Estatística, 2009.
- MAURA, Tatiana et al. **Invisibilidades da guerra e da paz: violências contra as mulheres na Guiné-Bissau, em Moçambique e em Angola**. Revista crítica de ciências sociais, Lisboa. vol. 86, p. 95-122, 2009.
- Guiné-Bissau. **Relatório sobre a situação dos direitos humanos na Guiné-Bissau 2010/2012**. Bissau, 2012.

- Guiné-Bissau. Plano de Ação Nacional para a Implementação da Resolução 1325 (2000) **Perfil da Guiné-Bissau**, Bissau: Instituto da Mulher e Criança, 2010.
- PEIXOTO, Lorraine Ribeiro. **A definição de violência doméstica contra a mulher e sua relação com o feminicídio**. Anápolis. Monografia. Núcleo de Trabalho de Curso da Uni Evangélica, Bacharel em Direito, 2019.
- ROQUE, Sílvia. **Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau**, Bissau, Catarina Laranjeiro 2011.
- SILVA, Cleunismar. **Violência contra mulheres e os desafios da igualdade de gênero na Guiné-Bissau**, Lisboa, Sintidus, 2019.
- MOURA, Tatiana; Roque Silva; Araújo, Sara; Rafael, Mónica, Santos Rita. **Invisibilidades da guerra e da paz: violências contra as mulheres na Guiné-Bissau, em Moçambique e em Angola**. Lisboa. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2009.
- UNITED NATIONS (UN). **The Beijing platform for action. Report of the Fourth World Conference on Women**. UN, Beijin, September, 1995.

Recebido em: 14/08/2022

Aceito em: 20/09/2022



Para citar este texto (ABNT): NANQUE, Jailson Carlos Nanque: A violência doméstica contra as mulheres na Guiné-Bissau: análise crítica e social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.533-551, 2022.

Para citar este texto (APA): Nanque, Jailson Carlos Nanque (2022). A violência doméstica contra as mulheres na Guiné-Bissau: análise crítica e social. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 533-551.

Descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola como influência das línguas bantu

Celestino Domingos Katala *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-7956-0139>

João Domingos Pedro **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8041-776X>

Resumo: Este artigo visa fazer reflexões sobre a percepção da monotongação na fala tendo como base Alan Reis Da Silva (2019) e Maricélia da Silva Anselmo (2011). Consideramos ser um assunto pouco abordado e que, em nosso entender, constitui um dos temas interessantes para uma maior compreensão das variedades do português, sobretudo na realidade angolana, no tocante às línguas bantu. É sobre este prisma que o nosso estudo versa, pois o objetivo é entender este fenômeno e as suas implicações em falantes cuja ocorrência seja frequente e preveni-los da possível estigmatização por parte de quem não domina o assunto. Sendo o fenômeno da monotongação cada vez mais patente nos diálogos, até mesmo na fala das pessoas devidamente escolarizadas cuja língua materna é ou não uma bantu, veem a configurar-se como uma realidade e a ganhar cada vez mais espaço dentro da própria língua portuguesa, não como um desvio, porém, como um fenômeno independente dentro da língua portuguesa. Baseando-nos em postulados linguísticos já formulados, mesmo deixando de lado as variedades populares e outras, como dialectais e restringindo-nos à norma, a dimensão e a natureza dos fenômenos registrados, com realce à monotongação, apontam para a consolidação irreversível de uma norma angolana do português, diferente da do português europeu e da do português brasileiro.

Palavras-Chaves: Descrição; Fonética; Fonológica; Monotongação; Influência, Línguas Bantu, Português

Phonetic-phonological description of monotongation in spoken portuguese in Angola as an influence of bantu languages

Abstract: This article aims to reflect on the perception of monophthongization in speech based on Alan Reis Da Silva (2019) and Maricélia da Silva Anselmo (2011). We consider it to be a subject that has not been addressed much and that, in our view, constitutes one of the interesting topics for a better understanding of the varieties of Portuguese, especially in the Angolan reality, with regard to the Bantu languages. It is in this light that our study is concerned, as the objective is to understand this phenomenon and its implications for speakers whose occurrence is frequent and to prevent them from possible stigmatization by those who do not know the subject. As the phenomenon of monophthongization is increasingly evident in the dialogues, even in the speech of

* é licenciado em Língua e Literatura em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto-Angola, é escritor e professor de Língua Portuguesa e de Literatura Angolana no Instituto Politécnico; é vencedor do Prêmio Imprensa Nacional de Literatura Edição 2021; É membro do Movimento dos Novos Intelectuais de Angola, investigador em Ciências Humanas com realce para o ensino da língua Portuguesa vs línguas bantu em Angola. Possui vários artigos científicos publicados em revistas internacionais. E-mail: julianangolar@gmail.com

** É Mestre em Linguística do Português, Docente da Universidade Njinga A Mbande-Angola, no Instituto Politécnico, onde ministra as cadeiras de Língua Portuguesa, Metodologia de Ensino do Português L2, Técnica de Comunicação Oral e Escrita, Sintaxe e Semântica do Português. É pesquisador nas áreas de Didática e Metodologia do Ensino do Português e do Inglês, Comunicação e Linguagem. É Docente convidado pelo Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento atuando nas Cadeiras de Linguística do Português, Sintaxe e Semântica do Português e Literatura Brasileira. Publicou vários artigos publicados em revistas internacionais nas áreas descritas. E-mail: kalendaneto23abril@gmail.com

properly educated people whose mother tongue is a Bantu or not, they see themselves as a reality and gaining more and more space within the Portuguese language itself, no longer as a deviation, however, as an independent phenomenon within the Portuguese language. Based on linguistic postulates already formulated, even leaving aside popular and other varieties, such as dialects and restricting ourselves to the norm, the dimension and nature of the registered phenomena, with emphasis on monophthongization, point to the irreversible consolidation of a norm Angolan language from Portuguese, different from that of European Portuguese and Brazilian Portuguese.

Keywords: Description, Phonetics, Phonological, Monophthongization; Influence; Bantu Languages; Portuguese

Isifinyezo (Zulu): Lesi sihloko sihlose ukukhombisa umbono we-monophthongization enkulumweni esekelwe ku-Alan Reis Da Silva (2019) kanye no-Maricélia da Silva Anselmo (2011). Sikuthatha njengesihloko esingakaxoxwa kakhulu futhi, ngokubona kwethu, sihlenganisa esinye sezihloko ezithakazelisayo zokuqonda kangcono izinhlobonhlobo zesiPutukezi, ikakhulukazi eqinisweni lase-Angola, mayelana nezilimi zesiNtu. Kungalesi sizathu ucwaningo lwethu, njengoba inhloso kuwukuqonda lesi sigameko kanye nemithelela yaso ezikhulumini ezivame ukwenzeka kanye nokugwema ukucwaswa okungenzeka yilabo abangasazi isifundo. Njengoba isimo se-monophthongization sibonakala ngokuqhubekayo ezingxoxweni, ngisho nasenkulumweni yabantu abafundile kahle ulimi lwabo lwebele luyiBantu noma cha, bazibona bengokoqobo futhi bethola indawo eyengeziwe ngaphakathi kolimi lwesiPutukezi ngokwalo, hhayi njenge-Bantu. ukuchezuka, nokho, njengento ezimele ngaphakathi kolimi lwesiPutukezi. Ngokusekelwe emibhalweni yolimi eseyakhiwe kakade, ngisho nokushiya eceleni okudumile nezinye izinhlobo, njengezilimi zesigodi kanye nokuzibekela umkhawulo kunkambiso, ubukhulu kanye nemvelo yezenzakalo ezibhalisiwe, ngokugcizelela ku-monophthongization, kukhomba ekuhlenganisweni okungenakuhlehliswa kolimi lwase-Angola olujwayelekile. isiPutukezi, esihlukile kwesesiPutukezi saseYurophu nesiPutukezi saseBrazil.

Amagama angukhiye: Incazelo; Ifonetiki; Ifonetiki, I-Monophthongization; Ithonya; Izilimi zesiNtu; isiPutukezi

Breves considerações

Angola é um país multilíngue no qual encontramos línguas bantu, línguas neolatinas e as khoisan. Dentre todos os grupos citados, as línguas bantu constituem o maior mosaico linguístico do país, pois que a maior parte da população tem-na como língua materna. Antes da independência, quando o país estava sob o domínio colonial, foram proibidas o ensino em línguas bantu nas escolas portuguesas pelo decreto de 1919 ratificado pelo alto Comissário da República para a colônia de Angola, Norton de Matos, com o qual acabou dando uma maior abertura à língua portuguesa inibindo as línguas bantu.

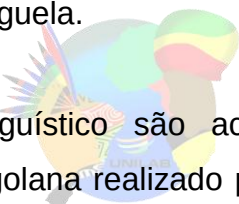
Após o país se tornar independente, as línguas bantu ganharam o estatuto de línguas nacionais, coabitando ao mesmo tempo com o português que ganhou o estatuto de oficial, isto é, tornando-se em língua da administração pública e do ensino formal. Existe no país aproximadamente 15 línguas bantu, subdivididas em mais de 100 dialetos espalhados no interior, segundo Guthrie (1948, p. 91), as línguas bantu de Angola fazem

parte da família congo-cordofaniana, encontrando-se distribuídas em grupos e subdivididas em três zonas que são H, K e R.

a)Zona H: abrange o Norte e o Noroeste do país, nela sobressaem dois grandes grupos etnolinguísticos: mbundu e bakongo. O primeiro grupo, kimbundu é a língua dominante, numa área geográfica que abrange as zonas históricas correspondentes às actuais províncias de Bengo, Luanda, Kwanza-Norte, Malanje e parte de Kwanza-Sul. No segundo grupo kikongo é a língua dominante e corresponde, no caso de Angola, às províncias de Cabinda, Zaire e Uige;

b)Zona K: quanto a região Leste, é representada pelos lunda-cokwe e “ovangangela”, cujas línguas cokwe e “ngangela” são mais representativas. Tais línguas cobrem vastas regiões correspondentes, entre outras, às actuais províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico, Bié, Kwandu kubangu;

c)Zona R: ocupa o Centro-Sul, onde se podem encontrar vários grupos etnolinguísticos entre os quais ovimbundu, “ocindonga”, owambo, Nyaneka-Nkhumbi e Ovahellelo. Entretanto, Umbundu é a língua mais representativa na parte sul do país e compreende as províncias do Huambo, Bié e Benguela.



Todos esses grupos etnolinguísticos são acompanhados de diletos diversos. Segundo o censo da população angolana realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola em 2014, o principal grupo sociocultural de Angola é o dos ovimbundu que se concentra no centro-sul do país e o segundo grupo majoritário é o dos ambundu que representa a quarta parte da população. O nosso estudo tem como base a língua kimbundu, dada a sua utilização frequente desde a era colonial pelos assimilados, pelo fato de ser a que serviu de interação desde cedo com o português e por ter criado interferências e influências mútuas, como se pode ver nas músicas feitas na era colonial e até mesmo nos livros, certas palavras advindas do kimbundu para o português, fixaram-se e criaram raízes. Províncias como Malanje, Luanda, Bengo e Kwanza-Norte onde houve muitos assimilados que tinham como língua materna o kimbundu, acabaram por levar, fortemente para o português, características prosódicas das línguas bantu, e a questão da monotongação é um destes fenômenos.

A monotongação é um fenômeno que, por meio de uma alteração fonética, reduz o ditongo, encontro entre vogal e semivogal, a uma única vogal. Pois, tal como afirmam Sassuco (2007), Barros (2002), Viti (2012) e Zavoni (2002), as línguas românicas tendem em muitos casos, apagar ou transformar os ditongos ou tritongos em simples vogais ou

monotongo. Entretanto, procuramos ilustrar este fenômeno numa abordagem diacrônica e sincrônica da língua portuguesa tendo como base as línguas bantu. É neste sentido, que abordamos a descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola, fruto da influência das línguas bantu, dada a relação bilingue/plurilingue que coabita no seio de muitos falantes impulsionados por esta realidade, produzindo um conjunto de interferências que se vão manifestar na fala e muitas vezes na escrita desses falantes.

A monotongação necessita ser compreendida, não só em relação aos fatores intrínsecos, isto é, estruturais à língua que motiva a sua ocorrência, mas também em relação às questões que vão além da estrutura, os fatores extralinguísticos. Neste quesito, é importante realizar uma reflexão da língua materna e os seus usos através da teoria da sociolinguística variacionista. É neste sentido que teremos como indicador para a construção deste estudo, a teoria Sociolinguística Variacionista de William Labov, cujos estudos da variação linguística forneceram respostas claras para muitos problemas que não eram resolvidos por uma visão discreta da estrutura linguística.

O fenômeno fonético-fonológico da monotongação motivada pela influência das línguas bantu e/ou pelo baixo nível de compreensão dos aspectos normativos da língua e/ou pela falta de interesse de usar uma norma culta em rigor na oralidade constituem, possivelmente, dentre muitos fatores, razões deste fenômeno. Esta realidade levou-nos a questionar o seguinte: Será a monotongação uma influência das línguas bantu no Português falado em Angola?

A realidade plurilíngue coabitante no território angolano cria variações acentuadas no português, por isso, vimos a necessidade de abordar esta temática relativa à influência que as línguas bantu exercem e continuam a exercer no português como uma maneira de contribuir para uma maior compreensão dos fenômenos que ocorrem no falante bilíngue e compreender o porquê destes fenômenos. Dessarte, temos como objetivo explicar o processo fonético-fonológico, da monotongação o qual não ocorre apenas por via da influência das línguas bantu, mas também como configuração da lei do menor esforço por parte de falantes cuja língua materna é a língua portuguesa.

Em sede disso, a pesquisa perfaz-se em trazer uma abordagem hodierna, mas pouco discutida pelos pesquisadores e que, a nosso ver, constitui um tema imprescindível para melhor compreensão deste fenômeno e, conseqüentemente, desta nova variação que se registra cada vez mais no português de Angola. Nesse sentido, a pesquisa em excerto apresenta uma visão teórica, conceptualizando os termos e proceder a descrição

destes fenômenos que ocorrem na fala e, por fim, propor sugestões as quais podem trazer uma melhor compreensão e explicação do fenômeno monotongação.

1.Descrição e a Influência linguística

Do latim (*descriptiōne* «relato das características ou traços distintivos de um fato, lugar, paisagem, pessoa, etc.»). É uma narração detalhada sobre algo que acontece através da enumeração de características ou eventos. Uma descrição é marcada pela presença de verbos de ligação, esses verbos não buscam expressar ações, mas sim interligar os sujeitos às características que se deseja mencionar no relato. (<https://www.significados.com.br/descricao/>, 2011) acessado em 12 de Março de 2020. Diante do exposto acima, recorreremos ao processo de análise descritiva que, segundo De Sousa (2007, p. 22) fornece métodos explicativos, ou seja, formam-se o corpus da pesquisa com os quais se analisam o processo de monotongação.

A Descrição fonética é um método mais ou menos formalizado de transcrever os sons de uma ou várias línguas. Esta transcrição normalmente aproxima-se de maneira padrão de pronunciar determinada língua. As variantes dialectais e individuais são dificilmente representadas na transcrição. As variantes de um mesmo fonema (alofonia) são quase nunca representadas, (https://www.pt.m.wikipedia.org/wiki/transcricao_fonetica, 2001) acessado em 12 de Março de 2020.

Entende-se por Fonética a disciplina linguística que se ocupa dos sons da fala, estuda as suas características e fornece métodos para a sua descrição e classificação. Quer dizer que a fonética é o ramo da Linguística que se ocupa do estudo dos sons da fala, partindo da sua produção e realização até à sua percepção (Oliveira, 2000, citado por Sassuco, 2007, p. 17). A fonética é uma área da linguística que surge no século XIX e tem principal função o estudo das partículas, fones ou sons da fala, cada letra é estudada de forma independente e representado em colchetes [], em palavras como Pauta teremos: [p], [a], [u], [t] e [a]..

A fonologia é a ciência que estuda os sons da linguagem do ponto de vista da sua função no sistema da comunicação linguística. (<https://slideplayer.com.br/slide/1353595/>) acessado aos 10 de Abril de 2022. Neste contexto, define-se como um dos níveis da descrição linguística que se ocupa do estudo sistêmico dos sons e visa identificar os fonemas. Analisa a função distintiva dos sons da fala, quer prosodicamente (tons), quer foneticamente (vogais e consoantes). (Sassuco, 2007, p.36). A fonologia estuda os sons da língua, ou seja, preocupa-se com a função linguística de cada partícula que constitui

os elementos da fala. Nota que na palavra [hoje] temos os fones /h/, /o/, /j/ e /e/. São, todavia, quatro letras, porém dentro da fonologia temos apenas três fonemas [o], [j] e [e], pelo que o h dentro da fonologia não é um fonema, porque não tem som.

O contexto espacial no qual está inserido o sujeito representa a influência que o espaço exerce sobre ele. O desenvolvimento linguístico de um falante é influenciado pelos fatores socioculturais. Foucault (2000, p. 12) diz que a linguagem mantém relação estreita com o espaço. Ela não é desenvolvida no interior de cada ser humano, mas influenciada pelo meio exterior a si mesma, “desde o fundo dos tempos, a linguagem entrecruza-se com o espaço”.

Da mesma forma, Labov (2008, p. 20) diz que toda mudança linguística é influenciada pelo contexto em que o falante vive, sendo que “nenhuma mudança ocorre num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específico”. No nosso entender, o contexto sociocultural influencia o discurso, pois este não é um ato livre do sujeito ou de sua consciência, mas influenciado pelos determinantes socioculturais. Todos os fatores socioculturais da vida do sujeito influenciam significativamente a sua forma de se expressar linguisticamente. Desse modo, ocorre influência linguística quando um falante é bilíngue ou pretende se tornar. Os elementos da primeira língua se repercutem fortemente para os elementos da segunda língua. No caso do português vs. línguas bantu, por exemplo, vemos como é utilizado o advérbio de exclusão **só** ou **somente** por falante cuja língua materna é uma bantu.

Por exemplo: Quando um falante cuja língua materna é bantu diz: “**Me dá só pão***” ou “**Dê-me só pão**”, para alguém que esteja a comer pão mais alguma coisa, entende-se que não quer somente o pão. Contudo, o advérbio neste caso não tem a função de excluir, porém exprimir simplicidade ou humildade da parte de quem tem. Esse fenômeno é influenciado pelas línguas bantu uma vez que elas não apresentam uma palavra específica para exclusão. Em kimbundu se diz “**ngui bane mbolo**” para exprimir a intenção. Quanto a isso, o mesmo sucede com a construção das frases seguindo a ordem proclítica e não enclítica nas frases declarativas ou afirmativas.

Por ex.: a) **Eme nga kuzolo kyavulu**- kimbundu

b) **Eu amo-te muito**- Português europeu

c) **Eu te amo muito**- Português angolano

Tal como podemos ver no exemplo c), do português de Angola, o falante que se procede assim, fá-lo pela experiência linguística que traz da língua materna que é uma

bantu, onde todos os pronomes átonos independentemente da natureza da frase são proclíticos. Ainda em expressões como “kapeixe ou kametade”, nota-se claramente uma forte influência das línguas bantu, concretamente o kimbundu para o português através da marca do diminutivo das línguas bantu “ka” mais uma palavra da língua portuguesa no grau normal. A somatória do grau normal mais a partícula do diminutivo das línguas bantu, é igual ao diminutivo das palavras em língua portuguesa. Assim as palavras “kapeixe” e “kametade” querem dizer “peixinho” e “metadinha”. O mesmo acontece com as palavras no aumentativo e tudo isto é devido à influência linguística.

2. O ditongo e a monotongação

O ditongo é um dos elementos linguísticos existentes nas línguas de modo geral, sobretudo as de origem indo-europeia e sua existência na língua portuguesa é registrada desde o latim aos nossos dias. Porém, há uma excepcionalidade nas línguas bantu, a qual uma sílaba tem tendência a ditongar, contrai-se a semi-vogal /i/ e /u/ em semi-consoante das línguas bantu /y/ e /w/ evitando assim ditongos nestas línguas.

Na visão de Catford (1988, citado por de Aragão 2014, p. 23), ditongos são sequências: [...] percebidas não como dois elementos em separado, mas como um som de transição, de ligação, que se inicia no primeiro elemento e liga-se ao segundo. A língua portuguesa possui, atualmente, em condições normais 36 ditongos, sendo 15 decrescentes e 21 crescentes, do seguinte modo:

- Decrescentes

Orais: [aj, Ej, ej, ój, oj, uj, aw, Ew, ew, iw]

Nasais: [ãj, ĩj, õj, ũj, ăw]

- Crescentes

Orais: [ja, jE, je, ji, jó, jo, yu, wa, wa, we, wi, wó, wo, wu]

Nasais: [jă, jĕ, jŏ, wă, wĕ, wĩ, wŏ]

Em direção contrária à ditongação, a monotongação é vista como uma redução do ditongo à vogal simples ou pura, por um processo de assimilação completa. A monotongação é, segundo Trask (1996, p. 226): “qualquer processo fonológico no qual um ditongo é convertido em monotongo”. No entender de Câmara Jr. (1979, p. 170), ao falar sobre monotongação reforça seu caráter puramente fonológico ao mostrar que apesar do ditongo ser monotongado, na grafia ele permanece. Estudos acerca deste

fenômeno, a monotongação, mostram que a sua ocorrência é mais acentuada nos falantes que tiveram pouco contacto com a modalidade escrita, ou seja, não tiveram um desenvolvimento escolar satisfatório. (Anselmo, 2011, p. 18).

Esta visão de Anselmo mostra-se meio ultrapassada, pois atualmente este fenómeno tem-se manifestado com bastante frequência não apenas na fala de pessoas que tiveram pouco contacto com a modalidade escrita, mas em quase todos. O fenómeno da monotongação vem-se mostrando como uma nova maneira de pronunciar as palavras, em falantes cuja língua materna é a portuguesa; e, fazem-no pela necessidade de economizar tempo no discurso, isto independentemente de terem muito ou pouco contacto com a modalidade escrita. Hodiernamente, o fenómeno da monotongação regista-se não apenas em camadas menos escolarizadas. Crianças, adultos, homens e mulheres de todas as esferas sociais incorrem a este processo devido a razões implícitas e naturais ao próprio falante, como é o caso de onde nasceu e cresceu.

3. Características fonológicas das línguas bantu de/em angola: Caso das vogais e sílabas

Segundo Martinet (2010, citado por Sassuco (2018, p. 29), nas línguas bantu, as vogais são todas orais e são classificadas em função do grau de abertura. Isso não se pode confundir com abertura que concerne a boca e o volume da ressonância. (i)A participação dos lábios está ligada a distinção das vogais arredondadas e não arredondadas. Logo, as arredondadas são posteriores e as não arredondadas são anteriores;(ii) De igual modo, os graus explicam que o primeiro é das vogais fechadas, o segundo para as semi-abertas e o terceiro a única, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 1: Classificação das vogais nas línguas bantu

Gau	Anterior	Central	Posterior
1°	[i]		[u]
2°	[e]		[o]
3°		[a]	

Fonte: Sassuco (2018, p. 29)

De uma forma geral, podemos dizer que as línguas bantu são línguas monotongadas, ou seja, não têm ditongos. Quando uma palavra tende a formar um ditongo, faz uma contração entre as vogais de modo a evitar este fenómeno, tal como se

pode constar na representação a seguir. A vogal <u> diante de outras vogais transforma-se em semi-vogal <w> tal como nos seguintes casos:

Quadro 2: contração da vogal "u" nas línguas bantu

u + a	u + e	u + i	u + o	u + u
Wa	we	Wy	Wo	Wu

Fonte: Nossa adaptação

Exemplo: 1

Kikongo: mu + ana = **mwana** <criança>

Kimbundu e kikongo: u + iki = **wiki** <mel>

Cokwe: mu + ono = **mwono** <vida>

Umbundu: omu + enge = **omwenge** <cana-de-açúcar>

1. A vogal <i> diante de outras vogais também se transforma em semi-vogal <y> como nos seguintes casos.

Quadro 3: contração da vogal "i" nas línguas bantu

i + a	i + e	i + i	i + o	i + u
Ya	Ye	Yi	Yo	Yu

Fonte: Nossa adaptação

Exemplo: 2

Kikongo: mi + enze = **myenze** <virgens>

Kimbundu: ki + ala = **kyala** <unha>

Cokwe: li + embe = **lyembe** <pomba ou rola>

Umbundu: ovi + ongo = **ovyongo** <rim>

Uma vez as vogais contraídas desta maneira, não se pode ter palavras com ditongos a monotongar, porque dentre os fones consonânticos das línguas bantu, o <w> e <y> são semi-consoantes. Por essa razão, a realização delas nas palavras é obrigatória. Quanto à sílaba nas línguas bantu, Móren (1999, apud Massango 2016, p. 43), tradicionalmente ela tem sido separada em duas classes: pesada e leve. Este autor considera que esta dicotomia tem sido justificada pela forma como estes dois tipos de sílabas apresentam no que respeita à variedade de fenômenos fonológicos e morfológicos.

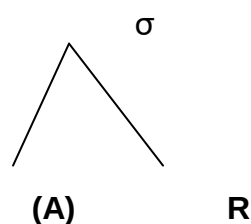
Segundo Breselow (1997, citado por Carlos 2016), em algumas línguas o peso da sílaba depende exclusivamente da duração da vogal e em outras, a consoante em posição de coda acrescenta o peso para as sílabas, para além de referir que o peso da sílaba é refletido na estrutura mórica. Ngunga e Simbine (2002, p.82) afirmam que:

a sílaba é um elemento importante na referência ortográfica. Nela distinguem-se duas partes, o núcleo (geralmente uma vogal) que pode ser ou não precedido de uma margem. Consoante simples (C0 ou modificada: pré-nasalizada (mC ou nC), seguida de uma semi-vogal (Cw ou Cy), ou ainda pré-nasalizada seguida de uma aproximante semi-vogal.

De acordo com Ngunga (2004, p.82 apud Wiesemann *at al.* (1983), sílaba pode ser definida como “unidade de som situada ao nível superior ao fonema”. Nas línguas bantu o núcleo é uma vogal breve ou longa, salvo nos casos em que a sílaba é constituída de nasal silábica. Na visão de Mateus e Rodrigues (2004, p. 67), “a sílaba que ocorre com mais frequência nas línguas do mundo é a sílaba aberta, CV, por essa razão denominada canónica, que possui uma consoante em ataque e uma vogal como núcleo da rima”.

Na perspectiva de Hyman (1975, apud Ngunga 2004, p.84), a sílaba é constituída por três partes fonéticas: ataque (margem pré-nuclear), núcleo e coda (margem pós-nuclear), embora para fins fonológicos o autor refira que apenas uma divisão binária entre ataque e rima é necessária, sendo esta última a estrutura básica nas línguas bantu, abreviadas informalmente por CV(V). Ainda nesta senda ,refere-se que as sílabas podem ser monomóricas (leves) ou bimóricas (pesadas), para além de poderem ser abertas (CV) ou fechadas (CVC).

Figura 1. Estrutura silábica nas línguas bantu segundo Ngunga (2014).



Onde: σ = sílaba

(A) = ataque

(R) = rima

Nas línguas bantu a divisão silábica deve começar do fim da palavra para o seu início, isto é, da direita para a esquerda, associando uma vogal a uma consoante (cv(v)),

como podemos verificar nos seguintes exemplos da língua kimbundu: khakha (kha-kha), nzala (nza-la) e kuvunda (ku-vu-nda. Fazem parte da sílaba, todas as modificações de consoantes, por exemplo: **a pré-nasalização** (nasais [m], [n] antes de uma consoante). Ex.: ngana, mvumu; **a aspiração** ([h] depois de uma consoante). Ex.: ohanga, kuseha e hombo; **a labialização** ([w] depois de uma consoante). Ex.: mwana, mwongo; **a palatalização** ([y] depois de uma consoante). Ex.: kyala.

As palavras ao serem grafadas não devem apresentar uma sequência de duas ou mais vogais diferentes, de acordo com a regra da resolução de hiatos aplicadas neste grupo de línguas tal como já nos referimos nos parágrafos anteriores. Por exemplo: **muana** (escrita incorreta); **mwana** (escrita correta), **mienze** (escrita incorreta), **myenze** (escrita correta). Neste caso, não podemos ter palavras com ditongos nas línguas bantu.

4. Metodologia e Análise dos dados

O presente artigo tem como indicador, a teoria Sociolinguística Variacionista de William Labov, cujo estudo da variação linguística forneceu respostas claras para muitos dos problemas que não eram resolvidos por uma visão discreta da estrutura linguística. Atendendo ao objetivo, a pesquisa é do tipo descritiva-qualitativa. No entender de Gil (2008, p.34), a pesquisa descritiva descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Nesses termos, não nos preocupamos com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão desse fenômeno social num grupo etnolinguístico, tal como nos postulam Gerhardt e Silva (2009, pp. 31-32). Para o presente estudo, apegamo-nos a classificação de Lakatos e Marconi (2003, p.106), que apesar de mencionarem diversos métodos, destacamos apenas a aproximação voltada ao nosso estudo, no caso o **Indutivo** – cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, partindo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente); a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta e são elaboradas a partir de constatações particulares. **Quanto ao procedimento recorremos a pesquisa bibliográfica:** desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos publicados.

Para o cumprimento do desiderato a que nos propusemos, selecionamos uma população de 100 elementos, constituída por docentes universitários e estudantes da

Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto. Todos de nacionalidade angolana, com habilitações literárias entre o ensino médio concluído até ao Doutoramento. Quanto à população, registramos 31 professores e 69 estudantes. A amostra foi de 76 elementos correspondendo 82,5% em relação à população. Já para amostra selecionamos 24 docentes e 52 estudantes.

Nesta investigação, acorremos ao tipo de amostra não probabilística, pois se selecionou a população-alvo, tendo em conta os objetivos estipulados para a realização da mesma. Assim sendo, a amostra obedeceu a uma investigação qualitativa em que a técnica de amostragem foi à amostra não aleatória. Logo, o critério de seleção utilizada foi de conveniência, sendo que foi feita a todos os indivíduos que cumpriram com o critério de inclusão previamente definidos, tais como estar num nível académico alto e dominar as regras da língua ou a norma padrão.

Para realização deste estudo, recorremos ao questionário, a fim de obtermos as informações com vista a atender às finalidades específicas da pesquisa. Assim sendo, procedemos à observação direta que, na visão de Marconi & Lakatos (2003, p. 193), é possível presenciar os fatos que pretendemos estudar, pelo que, não quer dizer que a observação seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. Para documentar a experiência de campo, valemo-nos do recurso do diário de campo, no qual foram assinadas as situações vivenciadas e os comentários tendo em conta os instrumentos utilizados.

Apresentamos os ditongos do corpus, análise dos dados e a interpretação dos resultados. A seguir, apresentamos a discussão sobre as estatísticas absolutas do processo de monotongação. Para isto, o *corpus* dessa pesquisa foi constituído por 60 palavras com ditongos registrados oral e ortograficamente. Das 60 palavras, 3 correspondem às palavras com ditongos crescentes em [-ua], 3 às palavras com ditongos decrescentes em [-au], 7 às palavras com ditongo crescente em [-ia], 6 às palavras com ditongos decrescentes em [-ai], 6 às palavras com ditongos crescentes em [-io], 19 às palavras com ditongos em [-ei] e 16 às palavras com ditongos em [-ou].

Constituição do corpus, apresentação e análise

Quadro 4: Ditongos em /-ua/ e / -au/

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Pauta	[pəwta]	/Pauta/	[pawta]
Saudade	[səwdadi]	/Saudadi/	[sawdadi]
Igualar	[igwalar]	/Igualar/	[igwalar]
Suave	[swavi]	/Suave/	[suave]
Aula	[awla]	/Aula/	[awla]

Fonte: Dados da pesquisa

As palavras apresentadas neste quadro não sofrem o processo de monotongação, porque são ditongos **pesados ou verdadeiros**, com duas posições na rima e constituem uma sílaba complexa. É neste sentido que elas não sofrem ou incorrem a formas monotongáveis, mesmo em falantes cuja língua materna não é português. Se isso suceder, será devido a outros fatores e constituirá desvio tanto na fala quanto na escrita.

Independentemente do contexto fonológico seguinte, tonicidade da sílaba ou grau de instrução do falante, o que determina se ocorrerá, ou não, o apagamento da glide é o *status* fonológico desse ditongo. Nas palavras acima referenciadas, o *status* fonológico dos ditongos é categórico, não permite monotongação.

Quadro 5: Ditongos em /-ia (aj) e ai (ja)/

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Referência	[Rəfərəcja]	/Referença/	[Rəfərēja]
Caixa	[kejja]	/Caxa/	[kaʃa]
Faixa	[fajja]	/Faxa/	[faʃa]
Caixão	[kajjãw]	/Caxão/	[kaʃaw]

Fonte: Dados da pesquisa

Nas palavras ilustradas no quadro 2, os ditongos são decrescentes. Por essa razão, há uma maior facilidade em monotongarem, sobretudo em falantes cuja língua materna seja uma bantu. Segundo Bisol (1996, p. 56), o português não tem ditongos crescentes usando como principal argumento para essa afirmação o fato de que a glide, na sequência GV, normalmente estar em variação livre com a vogal homorgânica, afirmando em tom coletivo que o ditongo crescente é, pois, sempre resultado de ressilabificação.

Assim, a sequência glide-vogal é o resultado da ressilabificação pós-lexical, ou seja, os ditongos crescentes não fazem parte do inventário fonológico do português, e surgem da fusão de rimas das suas sílabas travadas, enquanto VV é uma sílaba aberta. Por este fato, há uma grande facilidade destas palavras monotongarem. Nestes ditongos a ocorrência dá-se por serem ditongos leves e propensos à monotongação. Esta é a principal razão para o fenômeno em excerto.

Quadro 6: Ditongos em /-ou (ow) /

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Pouca	[powka]	/Póca/	[poka]
Tesoura	[tezowra]	/Tezora/	[tezora]
Touro	[towro]	/Toro/	[toro]
Outro	[owtro]	/Outro/	[otro]
Ouro	[owro]	/Oro/	[oro]
Trouxeram	[trowjeram]	/Troxeram/	[trojeram]

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os ditongos analisados neste quadro, verificamos que o apagamento da semivogal prevaleceu nos ditongos /ow/, como nos exemplos: *pouca* (*poca*), *trouxeram* (*troxeram*), *ouro* (*oro*). Esta forte tendência à redução do ditongo /ow/ pela vogal simples /o/ é justificada pela ocorrência que se dá pela assimilação perfeita entre a vogal posterior média fechada [o] e a semivogal posterior [w], predominando assim a primeira. O processo de monotongação do ditongo [ow] é uma mudança em progresso que se encontra em avançado estágio.

Em nosso entender, o apagamento ocorre significativamente pela tendência que os falantes das línguas bantu trazem, por estas línguas serem monotongadas, ou seja, não propensas ao ditongo. São fortemente influenciados e por meio da equivalência linguística, transportam este fenômeno ou tendência.

Quadro 7: Ditongos em /-ei e em -ie /

PALAVRA	Transcrição Fonética PE	Transcrição fonológica	Transcrição Fonética PA
Peixe	[pejfi]	/Pexi/	[péfi]
Prateleira	[pratəlejra]	/Pratelera/	[pratelera]
Manteiga	[mãtejga]	/Mantega/	[mantega]
Beijo	[bejʒo]	/Bejo/	[beʒo]
Feira	[fejra]	/Fera/	[fera]
Série	[seri]	/Sére/	[Sere]
Peneira	[pənejra]	/Penera/	[penera]

Fonte: Dados da pesquisa

Neste quadro, os ditongos tendem a monotongar mais no português angolano que no português europeu, pois que a sua ocorrência não é tão motivada como nos outros casos. Aqui o falante europeu do português tem maiores possibilidades de evitar a monotongação ao passo que o falante do português angolano não. É notável a diferença entre as línguas nacionais de origem bantu e o PA, como se pode verificar abaixo": a) Não existem propriamente ditongos, mas certos agrupamentos de vogais que pela pronúncia ou contração dão origem a um som diferente; b) PA Monotongação dos ditongos ei>ê e ou>ô. Ex: [pe'rera], [‘oro].

São, efetivamente, estas as razões que influenciam a ocorrência deste fenômeno nos ditongos em português falado em Luanda. Outrossim, a ocorrência do ditongo em monotongo dá-se, às vezes, como uma variação fonética, de facilidade de articulação, isto sobretudo aos falantes cuja língua materna não é uma bantu, pois que é mais fácil pronunciar a palavra sem a semivogal na economia do tempo no discurso do que a palavra completa. Ora, estudada como uma marca sociolinguística e dialectal, neste

âmbito, constatamos falantes cuja língua materna é uma bantu, a que por natureza estas línguas são monotongadas por não apresentarem semivogais, os falantes incorrem ao fenómeno de monotongação através do processo de transferência linguística, transferem elementos da língua que está ou não desativada para a língua que está a ser falada.

Conclusão

O percurso sobre a descrição fonético-fonológica da monotongação no português de Angola como influência das línguas bantu, visou primeiramente explicar alguns conceitos implicados ao mesmo, em seguida analisar fonética e fonologicamente o aludido fenómeno, o qual procuramos estabelecer as implicações que o mesmo traz no seio da língua portuguesa.

Feita a relação entre a língua portuguesa e as línguas bantu no contexto angolano, a determinação do valor social que cada uma ganha é definida pelas formas linguísticas que se contrapõem. Por isso, esta interação é importante no sentido em que cada uma dá suporte à outra por empréstimos de palavras e influenciam no plano fonético-fonológico, ou seja, no plano da pronúncia das palavras. Por meio desta interação, muitas palavras ganham sonoridade de outras, o que é completamente normal, pois que as palavras se revelam no momento em que as expressamos como um produto de interação viva das forças sociais que confluem no indivíduo.

Podemos compreender que a monotongação é um fenómeno linguístico e social, que surge na fala dos sujeitos falantes ao longo de processos de diversas ordens, como histórico, social, cultural e outros. Está inerente em quase todos os membros da comunidade linguística angolana, embora seja mais recorrente em certos indivíduos em relação aos outros, dada a convivência dos mesmos com mais de uma realidade linguística, sobretudo de matriz bantu.

É importante valorizar a diversidade linguística dentro da língua portuguesa a fim de entender o fenómeno da monotongação e permitir o reconhecimento da identidade linguística do sujeito a par do seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Nessa visão, pelo fato de a monotongação ser frequente na fala, é necessário propor atividades que propiciem a identificação do fenómeno e de seu uso, com apoio de fonte especializada, para servirem de auxílio no trabalho desse processo na escrita.

Portanto, pensamos que a variedade e dimensão das mudanças em curso ou já estabilizadas no português de Angola, que os estudos descritivos, em número crescente, parecem apontar para a necessidade de se assumir que já há uma norma do português

de Angola, e que as características fundamentais desta variedade, já evidentes na norma culta, devem ser assumidas na norma padrão, diminuindo, assim, as diferenças entre a norma ideal e a norma real e facilitar o ensino tendo em conta uma visão mais realista.

Referências

- Anselmo, M. D. *Monotongação: um processo variacionista na prática escolar*. Guarabira-PB: Biblioteca Setorial De Guarabira/UEPB, 2011.
- Bisol, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUC – RS, 1996.
- Câmara Jr. J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.
- Carlos, G. A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- De Aragão, M. *Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras*. In: J. Pessoa (Ed.), 2014.
- De Souza, T. M. *Glossário de linguística Comparada*.: Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2011, [s.n.]. Disponível em: <https://slidex.tips/download/glossario-de-linguistica-comparada>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- 7Graus. Significa. Disponível em: <https://www.significados.com.br/descricao/>. (22 de Março de 2011). Acesso em 26 de 04 de 2020.
- Disponível em: https://www.pt.m.wikipedia.org/wiki/transcricao_fonetica. (15 de 01 de 2001). Acesso em 26 de 04 de 2020, disponível em wikipedia.org.
- Dos Santos, C. M.; Almeida, M. E.; Rodrigues, M. L. (sine date). *monotongação e ditongação no Português: Um estudo Diacrónico*. São Paulo 2008. http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/COMPLETOS/Monotonga. Acesso em: 03 jun. 2022.
- Sassuco, D. P.. Leite, B. *Línguas atuais faladas em Angola*: Florianópolis: NUER–Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas, 2015.
- Faraco, C. A. Considerações sobre a nominalização em português - III. *Revista Letras*, [S.l.], vol. 33, dez. 1984. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19316>>. Acesso em: 09 ago. 2022.
- Fernandes, J.; Ntongo, Z. *Angola: povos e línguas*. Luanda: Editorial Nzila, 2002.
- Foucault, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Selma Tannus Muchall. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Guthrie, M. *The Classification of the Bantu Languages*. The International African Institute by the Oxford University Press, Oxford. 1948.

- Labov, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- Massango, C. C., *Análise comparativa da sílaba em português europeu e nas línguas Bantu*. Universidade de Aveiro, 2016, [s.n.]. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/26887>
- Mateus M; Rodrigues C. A vibrante em coda no português europeu. In: Freitas T.; Mendes A. (Org.). *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri; 2004. p. 289-299.
- Gerhardt, T. E.; Silveira, D.T. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- Ngunga, A.; Simbine, M. C. *Gramática descritiva da língua changana*. Maputo: CEA, 2012.
- Ngunga, A., *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- Porto Editora – influenciar no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. (2003). Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/influencias>. Acesso em: 12ago.2022.
- Silva, P.C.; Sousa, A. O. Língua e sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*. São Luís, vol. 10, nº 3, set/dez.2017.
- Trask, R. L. *Historial Linguistics*. [s.l.]. Editora Arnold, 1996.
- Undolo, M. E. da S. *Caracterização da norma do Português em Angola*. Évora: Universidade de Évora, 2014.
- Viti, N. V. *Interferência linguística do umbundu no português e respectiva aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Nova Lisboa, 2012.
- Xavier, M. F.; Mateus, M. H (Org.). *Dicionário de termos linguísticos*. Vol.I. Lisboa; Edições Cosmos, 1990.
- XVII Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina (ALFAL 2014). Paraíba: Universidade Federal do Ceará/Universidade Federal da Paraíba.
- Zau, D. G. D. *A língua portuguesa em angola um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Universidade da Beira Interior, Covilhã, Agosto de 2011.

Tabela de palavras utilizadas para fazer a comparação

Ditongos em –ou	Ditongos em –ei	Ditongos em –ai, --ia e em –io
Couro (coro)	Carneiro (carnero)	Baixa (baxa)
Ouro (oro)	Queijo (quejo)	Faixa (faxa)
Besouro (besoro)	Feira (fera)	Caixão (caxão)
Touro (toro)	Peixe (pexe)	Encaixe (encaixe)
Trouxeram (troxe)	Dinheiro (dinhero)	Ideia (idea)
Pouco (poco)	Manteiga (mantega)	Colégio (colejo)
Lavoura (lavora)	Feijão (fejão)	Pátio
Caloiro (caloro)	Ameixa (amexa)	Sério
Outro (otro)	Deitar (detar)	Preferência
Estou (esto)	Peneira (penera)	Referência
Roupa (ropa)	Grosseiro (grossero)	Inteligência
Coisa (cosa)	Freira (frera)	Ciência
Vou (vo)	Endireitar (enderetar)	Permanência
Ouvir (ovir)	Teimoso (temoso)	Tédio
Depois (depos)	Esteira (estera)	Silêncio

Recebido em: 17/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): KATALA, Celestino Domingos; PEDRO, João Domingos. Descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola como influência das línguas bantu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.552-570, 2022.

Para citar este texto (APA): Katala, Celestino Domingos; Pedro, João Domingos. Descrição fonético-fonológica da monotongação no português falado em Angola como influência das línguas bantu. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 552-570.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>

O papel da religião no desenvolvimento do empreendedorismo em Moçambique

Domingos Carlos Batone *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3773-1451>

Resumo: Este artigo reflecte sobre o papel e influência dos valores definidos pelas religiões mais predominantes de Moçambique no empreendedorismo. Uma questão foi definida para a problematização do tema, nomeadamente, de que forma os valores defendidos pelas religiões do cristianismo, islamismo e hinduísmo influenciam na decisão das pessoas se tornarem empreendedoras em Moçambique? Deste modo, recorreu-se a uma metodologia qualitativa que consistiu na operacionalização duma pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas exploratórias destinadas aos líderes religiosos. Assim, chegou-se a conclusão de que o cristianismo, islamismo e hinduísmo tem um papel preponderante no desenvolvimento do empreendedorismo, através da promoção dos valores da justiça e equidade, que são comuns nestas religiões, moldando a decisão empreendedora, o relacionamento com clientes, funcionários, investidores e fornecedores, cujos fundamentos de base são os livros sagrados da Bíblia, Alcorão e Bhagavad-Gita.

Palavras-chave: Cristianismo; Islamismo; Hinduísmo; Empreendedorismo

Chikamuchiro kwa Dini ko Panganha Ichindo ya Gueni Chilambo cha Mozambique

Pa Malowe Ganandhi (ciyao): Awu n'nango wachibuku wukusala ngani ja udindo wasikuete Dini siakupicanica n'nope ku Mozambique kumbadi jamassengo gagueni. Chiwuzio chachikuika mujelengani chicuti: Utengachi wukuika mudini jachikatodika, mudini jachissilamu ni mudini jachi indu vakupeleka machidi kumassengo gagueni ku Mozambique? Kumbadi jalakwejo, ngatendegue massengo gakusossa sossa ngani jalakwejo m'mabuku gakulekangana lehangana, nambo soni nikuonegana nachimilongola wadini vakuapikanichisia ngani jalakwejo. Paujo pamassengo galakwego, yissimaniche yati, dini jachicatodika, dini jachissilamu ni dini jachi indu, zikwete udindo wapenani n'nope vakwadimbanganja wandu waguene kuti aweje wakutumichila chilungamo ni upikanganja, yichindo yayikussimanika mudini ziosse, pakuwika wulamussi pagueni, nimpaka niwandu wakussumana, nimpaka niwandu wamassengo, niwandu wakujigala katundo, kutiochelaga muyitevo yabuku jakuchimbichika jabaibolo, jakurani, nibuku jadini jachi indu.

Dilowe diakiyi: Chikatodika; Chissilamu ni dini jachi indu kumbadi jagueni

The Role of Religion in the Development of Entrepreneurship in Mozambique

Abstract: This paper reflects on the role and influence of values defined by the most predominant religions in Mozambique on entrepreneurship. A question was defined for the problematization of the theme, namely, how do the values defended by the religions of Christianity, Islam and

* Docente Universitário e Investigador na Escola Superior de Economia e Gestão, Moçambique. Director Geral da *D.C Management & Consulting*; Investigador e Docente universitário nas áreas de Gestão de Projectos, Finanças Públicas, Comportamento Organizacional, Procurement & Logística e Empreendedorismo; Consultor nas áreas de Projectos, Planos de Negócios, Planos Estratégicos, Estudos de Mercado & Viabilidade, Pesquisas de Opinião, Satisfação e pesquisas com recurso a inquéritos. E-mail: dcbatone@gmail.com

Hinduism influence the decision of people to become entrepreneurs in Mozambique? In this way, a qualitative methodology was used, which consisted in the operationalization of a bibliographic research, documental research and exploratory interviews aimed at religious leaders. Thus, it was concluded that Christianity, Islam and Hinduism have a leading role in the development of entrepreneurship, through the promotion of the values of justice and equity, which are common in these religions, shaping the entrepreneurial decision, the relationship with customers, employees, investors and suppliers whose foundations are the holy books of the Bible, Quran and Bhagavad-Gita.

Keywords: Christianity; Islam; Hinduism; Entrepreneurship.

Introdução

Actualmente, há uma diversidade religiosa cada vez maior, exercendo influências distintas sobre o empreendedorismo. Essa relação, por sua vez, pode ser observada por meio dos diferentes princípios éticos e de valores, criando efeitos que fomentam e/ou inibem a actividade empreendedora (Carswell e Rolland, 2004). Por essa razão, o estudo consistiu em localizar os valores e crenças das três (3) religiões mais predominantes em Moçambique e sua influência no comportamento empreendedor do indivíduo.

No que concerne a justificativa, foram seleccionados o cristianismo, islamismo e hinduísmo para servirem de objectos de estudo pelo facto de serem as que possuem mais crentes em Moçambique, pois vejamos, os dados do IV Recenseamento da População e Habitação de 2017 recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2018), demonstram que o cristianismo tem 7 313 576 crentes, seguido do islamismo com 5 094 024 crentes e os hinduístas fazem parte dos 1 297 856 crentes.

Este escrito tem como objectivo geral analisar o papel e influência dos valores definidos pelas religiões mais predominantes de Moçambique na mentalidade e acção empreendedora. Portanto, os objectivos específicos do estudo são: (a) reflectir entorno da relação existente entre a religião e o empreendedorismo; (b) fornecer uma abordagem sociológica sobre a interpretação que o cristianismo, islamismo e hinduísmo fazem do processo empreendedor; e (c) apresentar o papel da religião na construção da mentalidade empreendedora dos moçambicanos.

Para o desenvolvimento deste artigo definiu-se a seguinte questão orientadora: De que forma os valores defendidos pelas religiões do cristianismo, islamismo e hinduísmo influenciam na decisão das pessoas se tornarem empreendedoras em Moçambique? Nesse sentido, foram estabelecidas três hipóteses que configuraram como respostas provisórias, a destacar: (i) algumas religiões, como o islamismo e o cristianismo, são consideradas propícias ao empreendedorismo, enquanto outras, como o hinduísmo, inibem o empreendedorismo;(ii) as práticas dos valores do cristianismo, islamismo e

hinduísmo não influenciam na mentalidade e acção empreendedora; (iii) todas as religiões analisadas são uma fonte poderosa dos valores da justiça e ética no desenvolvimento do empreendedorismo de forma lícita.

Assim, no que concerne aos procedimentos metodológicos, aplicou-se uma metodologia qualitativa por meio do uso de três (3) técnicas de pesquisa. A primeira técnica usada foi a pesquisa bibliográfica que teve como sustentação a literatura que versa sobre as religiões, o empreendedorismo, nomeadamente, livros, teses de doutoramento e artigos científicos. A segunda foi a pesquisa documental, que consistiu na consulta da Bíblia Sagrada dos cristãos, o Alcorão Sagrado dos muçulmanos e o sagrado Bhagavad-Gita dos hinduístas.

Finalmente, a terceira suportou-se nas entrevistas não estruturadas destinadas aos líderes religiosos moçambicanos que explicaram algumas dúvidas que o investigador não conseguiu decifrar nos livros sagrados. Este artigo está estruturado em quatro (4) partes interligadas, como passa-se a citar, introdução, revisão da literatura sobre o empreendedorismo, cristianismo e hinduísmo, apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.



1. Empreendedorismo e mentalidade empreendedora

O interesse pela temática do empreendedorismo não é recente. Estudos de teóricos clássicos da economia, como Cantillon, Say, Schumpeter, Marx e Weber, discutem aspectos associados à manifestação desse fenómeno e à actuação do empreendedor como figura central do sistema capitalista (Dantas *et al*, 2014). Na perspectiva de Duarte (2011), o empreendedorismo tem dois significados:

(1) Neologismo derivado do verbo *empreender*, também designado por competência empreendedora, significando a acção deliberada de realizar ou de tentar realizar algo;

(2) O empreendedorismo é o estudo e a implementação do desenho de um negócio, a busca sistemática de ferramentas e soluções empresariais para os problemas actuais e futuros.

De acordo com Hisrich, Peters e Shepherd (2009), autores conceituados na área de empreendedorismo global para a condução de negócios, defendem que o comportamento empreendedor abrange: (1) tomar iniciativa, (2) organizar e reorganizar mecanismos sociais e económicos a fim de transformar recursos e situações para proveito prático e (3) aceitar o risco ou o fracasso.

Estes autores definem o empreendedorismo como sendo o processo de criar algo novo com valor, dedicando o tempo e esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação e da independência financeira e pessoal.

A mentalidade empreendedora constitui uma qualidade indispensável a um bom gestor, administrador ou líder, visto que, muitas das vezes este é chamado a efectuar novas combinações na economia através do que já existe para solucionar problemas concretos, desde os particulares/privados, empresariais, públicos, até os globais. A ideia de espírito empreendedor está associada a pessoas realizadoras, que mobilizam recursos e correm riscos. Nessa lógica, um empreendedor é a pessoa que identifica e explora oportunidades por meio da criação de uma empresa (Maximiano, 2011).

De acordo Hisrich *et al* (2009), a mentalidade empreendedora pode acontecer através de dois (2) processos: (i) *Efectuação*: os empreendedores fazem uso do que têm (quem eles são, o que conhecem e quem conhecem) e escolhem entre os possíveis resultados. Por exemplo, um *chef* de cozinha não precisa de ir ao mercado a procura de ingredientes para preparar um prato já existente, ele usará os ingredientes que estão disponíveis na sua cozinha; neste caso o empreendedor não vai atrás de financiamentos, usa os recursos financeiros disponíveis; (ii) *Causalidade*: Inicia com a planificação metódica do resultado almejado e se concentra nos meios para gerar esse resultado. Por exemplo, um *Chef* de cozinha irá elaborar uma lista de ingredientes e respectivas unidades/quantidades para preparar um prato; neste caso, o empreendedor observa o custo do seu plano e vai atrás de financiamento.

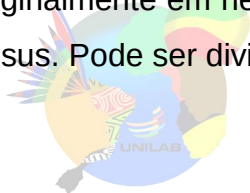
Quando falamos de mentalidade empreendedora, significa a maneira como os empreendedores pensam, que será útil tê-la para ser um excelente gestor de empresas, pois, dada a natureza do ambiente de tomada de decisões, às vezes ele precisa (1) executar, (2) se adaptar de modo cognitivo e (3) aprender com o fracasso. Ou melhor, abrange a possibilidade de dectetar, agir e se movimentar rapidamente, mesmo sob condições incertas.

2.Cristianismo

Na idade média, através do feudalismo a igreja católica sustentava o sistema monárquico, dando legitimidade aos senhores feudais e aos reis. Na Inglaterra do Rei Henrique VIII, aquando do rompimento com a Igreja Católica e o estabelecimento da Igreja Anglicana, ocorreram mudanças sociais drásticas, principalmente após a Rainha

Elizabeth I assumir o trono, rompendo de vez com as doutrinas católicas, e instalando um sistema religioso persistente até hoje (Vieira e Jacinto, 2012). Estes autores argumentam que as religiões protestantes tiveram origem a partir das ideias de Martin Lutero e João Calvino. Os pensamentos e ideias de Lutero e Calvino proliferaram por toda a Europa e deram início a mudanças sociais que trouxeram consigo transformações muito importantes para a construção do capitalismo de hoje.

O livro sagrado dos cristãos, independentemente de ser católicos ou protestantes, é a Bíblia, que encontra-se estruturada em duas partes, o Antigo Testamento (antes de Cristo) e o Novo Testamento (depois do nascimento de Cristo). Para todo cristão o salvador dos pecados da humanidade é Jesus Cristo, entretanto, algumas interpretações chegam até a considerá-lo de Deus. De acordo com Muhammad (2009), os Evangelhos, do grego "*Euaggelion*" (boa-nova), referem-se ao nascimento do Messias prometido e focam a vida, morte e ressurreição de Jesus, bem como seus ensinamentos. O Novo Testamento da Bíblia actual é constituído por 27 livros. Pode ser dividido em 4 partes: Evangelhos, História, as Epístolas e Profecia. Para este autor, o Antigo Testamento é estruturado em 39 livros escritos originalmente em hebraico, relatando a obra de Deus no universo antes do nascimento de Jesus. Pode ser dividido em 3 partes principais: História, Poesia e Profecia.



3. Islamismo

Os árabes são conhecidos por serem praticantes do comércio desde a época das descobertas, no entanto, os primeiros muçulmanos tem a sua origem árabe, assim sendo, a palavra de Deus (Allah) foi também revelada na língua árabe através do profeta Mohammad e compilada pelos seus companheiros (Suhabas), no livro sagrado denominado Alcorão ou alquran alkarim (القرآن الكريم), e até hoje continua a ser usada na língua original, apesar de existirem transliterações noutras línguas, esse padrão é mantido.

De acordo com o Sheikh Aminuddin Muhammad (2009), no seu livro intitulado "Historia do Al-Qur'án, do Hadice e da Bíblia", onde faz uma reflexão profunda usando o método comparado e análise do conteúdo destas escrituras sagradas, destaca que, em termos gerais, "Al-Qur'án" representa a palavra de Allah revelada ao profeta Muhammad e encontra-se perante as pessoas na forma de livro, cuja recitação também significa um acto de adoração. Conforme descreve este Sheikh na sua obra, o livro sagrado dos

muçulmanos (Al-Qur'án”), é estruturado em 114 capítulos composto por versículos de diferentes extensões.

4.Hinduísmo

O termo hinduísmo é uma criação dos ingleses em 1830, e cujo domínio é muito mais amplo do que aquele que, no Ocidente, conhece-se por religião. O verdadeiro nome do Hinduísmo é *Sanâtana-Dharma*, significando uma *norma perene de existência*, a que sempre foi reconhecida. É uma tradição que é o próprio fundamento das coisas e não tem, portanto, um fundador (Follmann e Scarlatelli, 2006). Em termos de expansão e expressividade no mundo, o hinduísmo¹ é a terceira religião com o maior número de praticantes, no entanto, a maior parte dos crentes está na Índia.

Poderíamos seguir a abordagem de Follmann e Scarlatelli (2006), ao destacarem que quanto aos textos sagrados desta religião, temos, inicialmente, o *corpus Sruti* (revelação; o que é ouvido da divindade). Nesse corpus destaca-se o *Rig-veda*, um texto ariano que relata as batalhas com os povos locais os quais resistiam ao avanço dos invasores. Essas batalhas desenrolaram-se até depois do ano 1000 (a.n.e.). Já o *Sama-veda*, o *Yajur-veda* e o *Atharva-veda* narram o período da fusão cultural. Nestes moldes, estes quatro textos constituem **Os Vedas**, (ou saber, conhecimento), escritura sagrada mais antiga do Hinduísmo. Cada um dos textos que compõem os Vedas contém explicações, ensinamentos e fórmulas mágicas. Entretanto, os Vedas são considerados textos revelados, originados directamente do Absoluto (*Brahma*) no começo do mundo e captados por sábios que os teriam transmitido oralmente de geração em geração e, depois, compilados em forma escrita.

De acordo com Borges (2012), a estrutura das quatro colecções dos Vedas são:

- *Rig-veda* ou “Veda dos cânticos”: contém os textos mais antigos (1500 a 1000 a. C.), que se recitavam durante os sacrifícios; é composto por mil e vinte e oito hinos, dirigidos a diversas divindades, divididos em 10 livros;
- *Sama-veda*: são extractos do *Rig-veda* com notações musicais arcaicas para uso dos cantores, durante os sacrifícios;
- *Yajur-veda*: composto por cinco colecções de preces e poesias para serem recitadas em voz baixa nos sacrifícios; e

¹Hinduísmo é o termo genérico mais usado para dar conta da *Ordem Eterna* ou, em sânscrito: *Sanâtana Dharma*, que é a denominação correcta da religião hindu (KÜNG, 2004).

- *Atharva-veda*: o último a ser compilado, contém 731 encantamentos em 20 livros, reflectindo uma religião mágica e popular.

Mas temos também, de acordo com Küng (2004), o *Bhagavad-Gita* a escritura sagrada mais conhecida e de maior influência, muitas vezes chamada de evangelho do Hinduísmo e, ao mesmo tempo, um dos grandes documentos éticos da humanidade. Na perspectiva de Borges (2012), trata-se dum poema filosófico considerado o “Novo Testamento dos hindus”, comparando com a religião do cristianismo. Segundo Follmann e Scarlatelli (2006), o *Bhagavad-Gita* é, em todos os sentidos, O Livro, uma espécie de cimento que une a pluralidade de línguas e culturas que compõem a Índia. O *Bhagavad-Gita* reúne e ordena todos os caminhos ou vias de salvação que são conhecidos. Nesse sentido, o empreendedor e empresário que professa a religião Hinduísmo deve praticar os seus negócios usando duas componentes morais fundamentais do Hinduísmo, o *Yama* (para o relacionamento com os outros) e o *Niyama* (na relação consigo mesmo) e as suas normas, a destacar:

- 1) **Yama**: *Ahimsa* (não agredir), *Satya* (dizer a verdade), *Asteya* (não roubar), *Brahmacharya* (permanecer celibatário/solteiro, casto), *Aparigraha* (não cobiçar); e
- 2) **Niyama**: *Saucha* (pureza), *Santosha* (contentamento), *Tapas* (austeridade), *Svadhyaya* (estudo das escrituras), *Ishvarapranidhana* ou *Atmanivedana* (auto-rendição a Deus).

De acordo com o hinduísmo, o propósito da vida é alcançar a libertação que essencialmente é a liberdade do renascimento, a partir do entendimento de que é importante compreender a realidade e não a busca pelos bens materiais.

5. Apresentação e discussão dos resultados: empreendedorismo e o islamismo em Moçambique

Em Moçambique, a religião muçulmana é maioritariamente predominante na zona costeira de Nampula, Niassa e Cabo Delgado, que por razões históricas eram pontos de trocas comerciais entre os árabes que vinham do médio oriente e as comunidades moçambicanas, oportunidade que foi devidamente usada para divulgar a palavra e ensinar o islão. De acordo com a obra “Lutar por Moçambique”, da autoria de Mondlane (1995), os comerciantes árabes já tinham visitado a costa moçambicana e ai se

estabelecido há cerca de 1000 anos atrás, difundindo o islão e a sua cultura material entre os povos do litoral.

No século XXI, a religião em Moçambique tem-se expandido para todos os cantos do país e até algumas pregações da palavra de Deus (*Allah*) são ensinadas com recurso aos meios modernos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), a destacar: (i) *YouTube*, através do Canal ISLAMMOZ DAWA, que até ao dia 09 de Abril de 2021 tinha cerca de 15,4 000 subscritores e aproximadamente 900 vídeos de palestras religiosas discutindo temas cadentes e esclarecendo dúvidas para os crentes do islamismo; e (ii) Rádio “A Voz do Islam” – 96.3 FM”, uma rádio islâmica que sita na Cidade da Matola, capital da Província de Maputo.

Essa é uma forma de divulgação do islão que tem sido expressiva e vem atraindo mais crentes, num contexto em que existe uma interpretação errónea e perigosa de que o muçulmano está intimamente associado a prática de actos de extremismo e/ou terrorismo, tanto no mundo, como em Moçambique. Para consolidar o entendimento muçulmano do processo empreendedor, foram entrevistados os seguintes *Sheikhs* (الشيوخ): Saide Habibe², Nuro Omar Mecupa³ e Atumane Cavallocate⁴, mas também, consultadas algumas obras de referência no que concerne as regras do islamismo.

Na perspectiva do livro “*Perguntas e respostas sobre a fé islâmica*”, da autoria de Gülen (2009), *Allah* (Deus) outorga riqueza e pobreza material aos indivíduos por motivos conhecidos por Ele próprio. Por exemplo, algumas pessoas herdam inteligência, habilidade e visão para os negócios, enquanto outros também os possuem e não desejam usá-los. Portanto, para o indivíduo fiel que realiza boas acções e dá em caridade algo do que lhe foi outorgado, a riqueza é um meio de bondade. Por conseguinte, se a fé do indivíduo é débil e se este sai do caminho recto, então a riqueza se converte em um meio de maldade. Conforme argumentou um dos entrevistados, o *Sheikh* Saide Habibe:

“....A prática do empreendedorismo e negócios é lícito e vital na religião islâmica. No entanto, o que torna o empreendedorismo islâmico são as práticas e crenças do alcorão e da tradição profética, mas isso, não significa que a religião islâmica traga alguma teoria sobre o assunto. O *Islam* compreende que a actividade económica é relevante para a criação da estabilidade social, mas também, para a satisfação de necessidades do ser humano e deve ser feita com

²*Sheikh* afecto na mesquita/Massjid Muhammad SWA, que tem sido um dos principais oradores da religião muçulmana em Moçambique e tem divulgado a palavra para os seus irmãos e a comunidade no geral.

³*Sheikh* afecto na mesquita/Massjid Assane Hussein-Maputo *Shopping Centre*, tem desenvolvido muitas palestras e ensinamentos sobre as boas práticas e conduta do crente a luz do islão (*Islam*).

⁴*Sheikh* que desempenha a função de Presidente da Associação Moçambicana de *Ruqya* e Promoção de Saúde Pública (AMORUSP), onde usa-se a palavra de *Allah* para quebrar algumas práticas de feitiçaria e maus espíritos.

determinação e justiça. Pois, o próprio profeta Muhammad já praticou a pastorícia e o comércio, logo, o crente também pode fazê-los...”

O caminho mais seguro para que os crentes progridam é o entendimento de que tudo que é dado por *Allah* está concebido para aperfeiçoá-los. Nessa perspectiva, sem ter em conta as circunstâncias pessoais, os crentes muçulmanos devem esforçar-se para melhorar o bem-estar dos demais e ter a confiança interior e exterior no Todo-Poderoso e Todo Misericordioso (Gülen, 2009). O *Sheikh* Atumane Cavalcate reforça que Allah (Deus) exige com que o crente muçulmano privilegie a oração em primeiro lugar e depois o comércio e os negócios, nos seguintes termos:

“...Allah não proíbe a prática do comércio e negócios pelo ser humano, mas sim, as pessoas não devem hipotecar as horas de oração para praticar actividades comerciais. O muçulmano deve fechar o comércio nas horas de oração para servi-lo...”

Entretanto o argumento da partilha de informação verdadeira ao cliente nas transacções comerciais é importante, por exemplo, o *Sheikh* Abdala ⁵(António Omar) descreve que é proibido:

“...Usar mentiras, vender mercadoria com defeito não declarado, falta de sinceridade, falta de honestidade, vender mercadoria sem perfeição...etc.”

Todos os posicionamentos assumem que é permitido o exercício da actividade empreendedora, desde que respeite as recomendações de Allah (Deus) em primeiro lugar em tudo que for actividade comercial e económica.

Outro aspecto de destaque no Islão (*Islam*), é a proibição do recurso ao crédito bancário com Juros. Ou melhor, o empreendedor que professa a religião islâmica, está limitado de aderir ao crédito bancário com juros, pois, o Sagrado Alcorão que orienta esta religião, descreve as seguintes recomendações de Allah (Deus):

“Por lucrar com **a usura**, sendo que lhes havia sido proibido e por apropriar-se dos bens do próximo indevidamente. Por certo que reservamos aos incrédulos dentre eles um doloroso castigo” (*Alcorão, An-Nissá, 4: 161*).

“E se não deixais **a usura**, sabeis que Allah e Seu Mensageiro vos declararão guerra. Mas, se vos arrependerdes, tereis direito ao capital original, desta forma não oprimireis e nem sereis oprimidos” (*Alcorão, Al-Baqara, 2: 279*).

“Os que lucram com **a usura** sairão (de suas sepulturas no Dia do Juízo) como aquele a quem Satanás possuiu, deixando-o transtornado” (*Alcorão, Al-Baqara, 2: 275*).

“Allah fará com que tudo que provenha da **usura** não tenha nenhuma bênção, mas, em troca, (*Allah*) aumentará a riqueza daqueles que fazem caridades” (*Alcorão, Al-Baqara, 2: 276*).

⁵Delegado Adjunto e Coordenador de projectos no Conselho Islâmico de Moçambique, Delegação do Niassa.

Entendamos a palavra “USURA” como sendo juros, ou melhor, a cobrança de um interesse financeiro que vem como requisito coercitivo e compulsório na concessão de um empréstimo. No argumento do *Sheikh Saide Habibe* o juro é proibido na religião islâmica, em contrapartida, os bancos condicionam o crédito bancário aos juros, e a banca ainda não encontrou uma fórmula para o financiamento sem recurso aos juros em Moçambique. Algumas saídas para os créditos bancários com juros são propostas pelo *Sheikh Nuro Mecupa*, nos seguintes termos:

...Criar um banco ou balcão que trabalhe com a lei muçulmana, dando crédito sem os juros seria uma boa alternativa, pois, o juro é um dos maiores pecados no islão, porque trata-se duma injustiça, um aproveitamento de alguém que está num estado de carência para endividá-lo ainda mais, ao invés de emprestá-lo sem essa componente. Se precisa de emprestar ao empreendedor, que se empreste na medida certa...

Os pressupostos apresentados pelos *Sheikhs Habibe* e *Mecupa*, evidenciam que os muçulmanos são proibidos de pagar ou receber juros em qualquer tipo de negócios, no entanto, os juros retiram a riqueza da sociedade sem produzir nada, nessa lógica, o entendimento muçulmano diz que é preciso produzir o máximo, consumir o necessário e distribuir o excesso, o que os juros não proporcionam. Em termos críticos, assume-se que o sistema de reprodução capitalista tem nos juros, o seu alicerce de funcionamento, logo, a rejeição dos juros pelo islamismo, coloca a religião mais próxima duma sociedade mais comunista e distancia-se mais do egoísmo e individualismo típico das sociedades capitalistas. Há uma necessidade de recordarmos os argumentos trazidos por Marx & Engels (2005, p.42), na obra “*O manifesto comunista*”, ao destacarem o seguinte:

...A burguesia afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio.

Esse trecho foi escrito no século XIX, num contexto de miséria e exploração da mão-de-obra barata pelo sistema capitalista vigente na época nos países europeus. O que demonstra que Marx e Engels propunham uma alternativa ao capitalismo. Contudo, nos últimos dias maior parte dos países internacionais adoptam o liberalismo que está associado ao capitalismo e a democracia ocidental, o que o historiador Francis Fukuyama chamou de “*Fim da Historia e o Último Homem*”. Para Fukuyama (1992), as propostas que restam hoje em contraposição à democracia liberal e capitalismo estão na defensiva,

e representariam o conservadorismo e o atraso. No entanto, a situação dos países que permanecem socialistas, como China, Cuba, Coréia do Norte e Vietnã, deixou já de reflectir uma ideia dinâmica e atraente, mesmo com pequenas representações do poder socialista no mundo.

O terceiro aspecto relevante do islamismo é que o Crente Muçulmano Empreendedor deve apenas investir em negócios que actuam em áreas consideradas lícitas pelo sagrado Alcorão. Para o *Sheikh* Saide Habibe é preferível sacrificar a actividade financeira e salvar vidas e não o contrário. Assim sendo:

É proibido ao crente muçulmano que queira desenvolver um negócio as seguintes práticas ilícitas: (a) actividades económicas que envolvem especulação; (b) investir em negócios cujo lucro dependam da promoção de adultério; (c) negócios que gravitam na venda de bebidas alcoólicas; (d) drogas e tudo que é prejudicial a si e outrem...

Na visão do *Sheikh* Habibe, em Moçambique apenas recebemos e não produzimos e há uma luta para adquirir o maior bolo dos valores vindos de doações sem produzir e algumas vezes todos acham que recorrendo a política é a melhor alternativa de crescer financeiramente. A nossa estrutura social já vem moldada com práticas desviantes e constitui um desafio romper com o sistema pré-estabelecido, na medida em que, recebemos práticas culturais desviantes, recebemos o sistema político, recebemos as práticas capitalistas do ocidente. Por isso, mesmo que seja possível é muito difícil desenvolver negócios respeitando a palavra de *Allah*, visto que, a sociedade está toda amarada por actos ilícitos. Outra observação relevante, relacionada aos actos ilícitos no desenvolvimento de negócios, foi trazida pelo *Sheikh* Nuro Mecupa, ao assegurar que:

...Os ilícitos estão espalhados desde a fabricação, distribuição e consumo dos produtos, daí que o crente muçulmano deve saber que o sucesso dele no negócio depende de Allah. A inteligência consegue transformar o nada em nada, enquanto que a esperteza nem sempre traz bons resultados. Muitas das vezes a sociedade é que cria limitações, ao invés de ajudar os empreendedores, puxa-os para baixo. Maior parte da população começa do zero, por nascer de famílias pobres, não herda factores de produção e este empreendedor vai ter que fazer a sua parte e criar o seu negocio do nada. A precariedade da sociedade gera um estado de carência que compromete o futuro, pois acaba viciando a sociedade com actos ilícitos.

Nesse aspecto o empreendedor que professa a religião muçulmana deverá em primeiro lugar conhecer a palavra de Allah (Deus) revelada ao seu Mensageiro (O Profeta Muhammad), para daí saber identificar as proibições para o exercício da actividade económica, as excepções e permissões, para que seja bem-sucedido e o seu estado de espírito esteja tranquilo.

5.2 Empreendedorismo e Cristianismo em Moçambique

Revisitando a Bíblia Sagrada dos cristãos, observa-se que algumas passagens que orientam os negócios e investimentos do empreendedor são muito claras, evidenciando assim que os crentes desta religião não são proibidos de praticarem negócios, desde que exaltem o Senhor como provedor de tudo (incluindo a riqueza), sejam lícitos, promovam o bem e a caridade, pois vejamos:

Não digam, pois, em seu coração: 'A minha capacidade e a força das minhas mãos ajuntaram para mim toda esta riqueza'. Mas, lembrem-se do Senhor, o seu Deus, pois é ele que dá a vocês a capacidade de produzir riqueza, confirmando a aliança que jurou aos seus antepassados, conforme hoje se vê. (*Deuterónimo 8:17-18*).

Este livro sagrado, incentiva a busca pela liberdade e autonomia financeira do crente, para sair das amarras das dívidas, logo, encoraja a actividade empreendedora, que por sua natureza envolve a criatividade, inovação e independência financeira, como passamos a citar:

Esforcem-se para ter uma vida tranquila, cuidar dos seus próprios negócios e trabalhar com as próprias mãos, como nós os instruímos; a fim de que andem decentemente aos olhos dos que são de fora e não dependam de ninguém. (*1 Tessalonicenses 4:11-12*).

Para os cristãos a solução para todos os problemas está na Bíblia Sagrada, nesse sentido o sucesso do empreendedor também dependerá em grande medida, da bênção de Deus, em função da força da sua fé, rejeitando os padrões do mundo terreno, que muitas das vezes são ilícitos e pecaminosos, conforme descreve a seguinte passagem do livro Romanos:

Não se conformem com o padrão deste mundo, mas transformem-se pela renovação da sua mente. (*Romanos 12:2*).

A abordagem protestante tem uma disciplina diferente da católica, por essa razão devemos entender as suas filosofias de forma equidistantes. Nesse sentido, o livro clássico de Max Weber intitulado "*ética protestante e o espírito do capitalismo*" demonstrou que uma simples olhada nas estatísticas ocupacionais de qualquer país de composição religiosa mista mostrará, com notável frequência, uma situação que muitas vezes provocou discussões na imprensa e literatura católicas e nos congressos católicos, principalmente na Alemanha: o facto que os homens de negócios e donos do capital, assim como os trabalhadores mais especializados e o pessoal mais habilitado técnica e

comercialmente das modernas empresas é predominantemente protestante (Weber, 2007).

Esse argumento de Weber pode ser bastante discutível no século XXI, principalmente em Moçambique, mas mesmo assim tem um fundo de verdade, pois, maior parte de nós conhece homens bem-sucedidos financeiramente que professam uma religião protestante, como crentes ou mesmo pastores. Nalgumas vezes, chegamos a acusá-los de desviarem para fins particulares os fundos patrocinados pelos crentes destinados ao financiamento das actividades nas suas congregações/igrejas, o que nem sempre constitui a verdade.

As igrejas protestantes moçambicanas têm vindo a crescer nos últimos anos, algumas das quais aparecem publicamente exibindo nas rádios e TV's milagres de curas para problemas difíceis de solucionar, que são difíceis de provar a sua veracidade, mas os crentes acreditam que existem, em alguns momentos propõem a prosperidade financeira para quem era pobre ou para empresários fracassados. Mas nem todas as igrejas protestantes têm essa orientação, no entanto, elas desempenham um papel preponderante na educação financeira dos empresários e empreendedores, disciplinando a forma como estes gastam os seus recursos.

Uma das igrejas com bons programas de educação financeira destinados aos seus crentes empresários ou que querem enveredar pelo empreendedorismo é a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), que abriu um centro de formação profissional com cursos semi-gratuitos para capacitar e vocacionar os seus membros e a sociedade no geral na Cidade de Maputo, a título de exemplo. Numa das suas pregações, Jesus disse:

“...Dê a César o que é de César e a Deus o que é de Deus...” (Mateus 22: 17,22).

Assim, mesmo que estejamos a desenvolver negócios é importante que cumpramos a palavra de Deus e seus mandamentos, por exemplo, a décima parte dos rendimentos do empresário e empreendedor devem ser oferecidos a igreja, o *dízimo*. A religião cristã contribui em grande medida com as tecnologias religiosas; apoio psicológico, acesso à informação, de negociação e do estabelecimento de contratos; informações específicas e interpretadas de acordo com a visão de mundo religiosa; dando-lhes maior grau subjectivo de certeza, esperança e fé acerca de seus negócios; prestações de serviços técnicos por parte de membros da organização; desenvolvimento do capital humano devido à aprendizagem contínua por meio de cursos, seminários, palestras,

congressos; trocas de experiência; e possibilidades de negócios, incluindo possíveis parceiros, fornecedores e clientes (Serafim, 2008).

Na interpretação de Drakopoulou Dodd e Gotsis (2007), existem evidências de que a religião exerce algumas influências específicas sobre o processo empreendedor, presentes em três momentos distintos: (a) na aquisição de motivação para a abertura do empreendimento, fornecendo ou fundamentando o desejo do empreendedor e sua motivação; (b) nas negociações efectuadas para a entrada no mundo empresarial, oferecendo uma espécie de comunidade integrada na qual o empreendedor pode adquirir os recursos necessários para iniciar suas actividades; e (c) no âmbito do nascimento da empresa e sua sobrevivência, estimulando um foco eticamente coerente, compartilhado e de longo prazo, para gestão e direcção do novo negócio ao longo do tempo.

5.3 Hinduísmo e Empreendedorismo em Moçambique

Nessa religião, que tem vindo a crescer significativamente em Moçambique, existem milhares de deuses e deusas. Mas os sábios afirmam que todos eles são apenas diferentes formas de um mesmo e único Deus. Dos vários deuses, três se destacam: *Brahma*, o criador, *Vishnu*, o preservador, e *Shiva*, o destruidor. Os crentes que professam o hinduísmo acreditam em vários deuses e na reencarnação, ou melhor, os seres humanos morrem e renascem várias vezes, onde nas várias vidas, eles têm a oportunidade de evoluir, até chegar a um estágio em que se unem a *Brahman*, a realidade suprema. Para se chegar a essa fase, exige que o crente pratique os pilares da mentalidade hindu, que na visão de Borges (2012), são vários a destacar:

- a) *Karman* (no nominativo *karma*): é a lei moral da causa e efeito, sustentando que tudo quanto um indivíduo é resulta das suas acções nas vidas passadas. O *karman* traz em si a ideia de reencarnação. Toda a matéria é como um mar de corpos que adquire vida pelas almas que vão reencarnando. O progresso espiritual dá-se quando um indivíduo vive de forma virtuosa, o contrário acontece quando se deixa dominar pela maldade;
- b) *Dharma*: significa “lei”, aproximando-se do conceito judaico de *Torah*. O *dharma* consiste nas normas, responsabilidades e deveres inerentes a cada casta e sexo, concretizados nas regras que são o seu aspecto mais prático. Para além dessas normas particulares existe um *dharma* universal, que inclui o perdão, o conhecimento espiritual, a ausência de raiva e ganância, a pureza e a capacidade de distinguir entre o bem e o mal;

- c) *Yoga*: significa “união” e pode entender-se em dois sentidos: um sentido por assim dizer psicológico, denotando a união das faculdades do indivíduo conducentes à sua unificação como pessoa, e um sentido teológico, denotando a união do espírito individual ao Espírito Universal, ou, se preferirmos, a união da alma a Deus. Em qualquer dos casos o seu objectivo é, de certo modo, melhorar o *karman* para que a pessoa consiga escapar ao *sãsâra*⁶;
- d) Esta libertação ou fuga, chama-se *moksha*, “soltura”, e é o resultado da iluminação intelectual; isto é, depois de compreender a verdadeira natureza da realidade, o indivíduo deixaria de estar dependente da armadilha dos desejos, do *karman* e do *sãsâra*. Por outras palavras, o *moksha* é a morte da ilusão e dos desejos que escravizam e fazem o indivíduo sofrer por causa de uma existência condicionada; e
- e) O *moksha* inclui uma dupla conotação: do ponto de vista da negação, significa o fim da ânsia, da ilusão e da morte; afirmativamente, representa o estado de consciência e felicidade pura, a participação na verdade imortal do *Brahman*, “espírito primordial” ou “alma universal”.

De acordo com a palavra de Deus, mesmo que o crente do Hinduísmo pratique negócios, este deve fazê-lo para o bem, com destaque para ajudar os necessitados, tal como passamos a citar uma das passagens do sagrado *Bhagavad-Gita*:

“Na mente dos apegados aos prazeres dos sentidos e à riqueza material, e que por isso se iludem, não ocorre a decisão de prestar serviço a Deus” (BG cap. 2, 44).

“Todos esses actos devem ser executados sem apego aos resultados, mas como um simples dever. Eis a Minha opinião, ó descendente de Pritha. (BG cap. 18, 6).

A religião Hinduísmo proíbe vivamente a falsidade, todo tipo de roubo no desenvolvimento das actividades económicas, mas incentiva a austeridade por parte do empreendedor, desde que não se guie para a riqueza material, os resultados dos seus empreendimentos devem ser naturais de acordo com as vontades do Supremo. Um contributo muito relevante foi feito por Dana (2009), ao explicar a maneira como a religião se relaciona ao empreendedorismo: (i) as diferentes religiões valorizam o empreendedorismo de formas distintas; (ii) as diversas religiões produzem diferentes padrões de comportamento empreendedor, devido a diferenças em seus conjuntos de

⁶Os indivíduos transitam da morte para o renascimento através de um processo de tal forma doloroso, que os mais elevados ensinamentos e sacrifícios hindus têm por objectivo a fuga ou libertação desse mesmo processo contínuo, que se denominam *sãsâra*.

valores; (iii) a especialização em uma determinada religião determina o empreendedorismo; (iv) as redes de relacionamento entre membros de uma determinada religião delimitam o empreendedorismo; (v) a religião oferece oportunidades empreendedoras; (vi) as crenças religiosas podem dificultar o empreendedorismo; e (vii) as religiões possuem mecanismos para a perpetuação de valores que facilitam ou dificultam o empreendedorismo.

Dada a existência desta relação, podemos assumir que existe um empreendedorismo religioso, cujas bases assentam no cumprimento das escrituras sagradas, onde a forma de relacionamento com clientes, funcionários, investidores e fornecedores devem ser com base na palavra de Deus.

Considerações Finais

Este estudo constatou que a religião é importante na formação da mentalidade empreendedora, embora Moçambique tenha uma diversidade religiosa considerável, algumas delas, como o cristianismo, islamismo e hinduísmo são propícias a promoção do empreendedorismo. Deste modo, essa relação existente entre a religião e o empreendedorismo resume-se na prática dos valores do bem por parte dos empreendedores.

Cada religião analisada faz a sua interpretação sobre o desenvolvimento de negócios por parte dos crentes, através dos princípios presentes nos livros sagrados, pois, os resultados sugerem que elementos da religião e do sistema de castas do Hinduísmo, a proibição do islamismo do acesso ao financiamento com juros e o pagamento do dízimo no cristianismo, precisam ser considerados nesta relação como sendo alguns elementos inibidores da acção empreendedora. Porém, há mais elementos que promovem o empreendedorismo do que os que retraem, o que concorre para a comprovação da hipótese 3, segundo a qual todas as religiões analisadas são uma fonte poderosa de valores que permitem o desenvolvimento do empreendedorismo de forma lícita.

Concluindo, em Moçambique essas tendências podem ser relacionadas aos valores éticos da religião. No entanto, todas as religiões analisadas, nomeadamente, o cristianismo, islamismo e hinduísmo têm um papel preponderante no desenvolvimento do empreendedorismo, pois, promovem a justiça e equidade no relacionamento com clientes, funcionários, investidores e fornecedores, cujas bases são os livros sagrados da Bíblia Sagrada, Alcorão Sagrado e Bhagavad-Gita.

Referências

- ANTONOV, A. *Bhagavad-Gita*. Trad. Irene Pastana Batista. Rússia: s.e., 2016.
- BÍBLIA SAGRADA. Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. *Bíblia Sagrada*. Salt Lake City, Utah: Intellectual Reserve, Inc., 2015.
- BORGES, P. J. T. *Cuidados de saúde e práticas Hindus*. (Dissertação de mestrado) Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2012.
- CARSWELL, P.; ROLLAND, D. “*The Role of Religion in Entrepreneurship Participation and Perception*”. Genebra, International Journal of Entrepreneurship and Small Business, vol.1, nº 3/4, p. 280-286, 2004.
- DANA, L. P. *Religion as an Explanatory Variable for Entrepreneurship*. London: The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, London, vol. 10, nº 2, p. 87-99, 2009.
- DANTAS, P. et al. “*Empreender com fé*”: configurações do processo empreendedor em empresas de artigos religiosos na Cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. Goiânia, VIII EGEPE, Minas Gerais, p. 1-16, 2014.
- DRAKOPOULOU DODD, S. D.; SEAMAN, P. T. “*Religion and enterprise: an introductory exploration*”. Entrepreneurship: theory & practice, vol. 23, nº 1, p. 71-86, 1998.
- DUARTE, G.. *Dicionário de administração e negócios*. Rio de Janeiro: KindlebookBR, 2011.
- FOLLMANN, J. I.; SCARLATELLI, C. C. Lições milenares do Oriente hinduísta para uma conduta ética na sociedade de hoje. *Revista de Estudos da Religião*, vol. 3, nº 4, p. 18-42, 2006.
- FUKUYAMA, F. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GÜLEN, M. F. *Perguntas e respostas sobre a fé islâmica*. Somerset: TughraBooks Editorial, 2009.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P.; SHEPHERD, D. A. *Empreendedorismo*. 7.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- INE. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2018.
- KÜNG, H.. *Religiões do Mundo: em busca dos pontos comuns*. Campinas: Verus, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MAXIMIANO, A. C. *Introdução a Administração*. São Paulo: Atlas, 2011.
- MONDLANE, E. *Lutar por Moçambique*. Maputo: Colecção “Nosso Chão”, 1995.

MUHAMMAD, A. *História do Al-Qur'ân, do Hadice e da Bíblia*. Maputo: Sautullsslam, 2009.

MUHAMMAD, A. *O Nobre Al-Qur'na*. 3.ed. Durban: IDM Publications, 2019.

SERAFIM, M. C.. *Sobre esta igreja edificarei minha empresa: organizações religiosas e empreendedorismo. (tese de doutoramento)* São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

VIEIRA, J.P.V.A; JACINTO, P. A. *Religião e empreendedorismo no Brasil: uma análise utilizando modelos de escolha ocupacional*. Rio Grande do Sul, PPGE/PUCRS, p. 1-21, 2012.

WEBER, M.. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Recebido em: 12/08/2022

Aceito em: 20/09/2022



Para citar este texto (ABNT): BATONE, Domingos Carlos. O papel da religião no desenvolvimento do empreendedorismo em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 571-588, 2022.

Para citar este texto (APA): Batone, Domingos Carlos. (2022). O papel da religião no desenvolvimento do empreendedorismo em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 571-588.

Estrutura e Funcionalidade das Famílias de Baixa Renda no Contexto do Empreendedorismo e Educação Profissional das Mulheres: Caso das Mulheres da Cooperativa de Crédito e Vendedeiras de Comida Confeccionada de Waresta na Cidade de Nampula

Calisto Ângelo Tevere *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9407-4198>

Resumo: Este artigo analisa a estrutura e a funcionalidade das famílias de baixa renda no âmbito da prática empreendedora e educação profissional das mulheres, particularmente na cidade de Nampula. A pobreza e a fraca empregabilidade estimula o exercício do empreendedorismo pelas mulheres, que veem o trabalho fora de casa como forma de ganhar dinheiro, renda e vínculo de novas relações sociais e emancipatórias. O estudo é exploratório, usa método do estudo de caso, segue o paradigma qualitativo e tipologia filosófica fenomenológica-interpretativa. Participaram da entrevista semi-estruturada seis mulheres, das quais três duma cooperativa de crédito, que se beneficiavam da poupança e empréstimo e três do mercado grossista de Waresta com barracas protegidas no local. Notamos que as famílias possuem a disfunção leve entretanto, valoriza-se a mulher como transformadora social da família e sociedade, que retraimento no desempenho familiar deve-se ao débil desenvolvimento socioeconômico. Ao nível estrutural verifica-se coesão e melhorias de vida, erguem casas resilientes, usam tecnologias (celulares e energia), pagam escola e saúde, graças ao empreendedorismo.

Palavras-chave: Apoio familiar; Mulheres; Empreendedorismo; Renda

Makhalelo ni Okhaliherya Wamusi a Muhakhu Vakhani Muhina wa Wasasa Wowuphuwela ni Olela wa Muteko wa Athiyana Emosaro ya Athiyana Ecoperativa Enoliha Musuruku, ni Anamatumiha a Yoolya Yowapheiwa Opasari ya Waresta a Epooma ya Wamphula

Mavukulo: Epaphelo ela enwehaweha makhalelo ni mavarelo okhaliherya wamusi a muhakhu vakhanene muhina wa wasasa opwanhya woreriha ni wuphuwela sana, ni olela wa muteko wa athiyana, mu epooma ya Wamphula. Emasikhini ni othowa ophwanyiha muteko, onnaliphiyera ovara muteko wowasasa wa nakoso vumutthuru mmansawe eriyari ya athiyana, anona ovara muteko ota wa vathe, ehuhu woxintta musurukhu, muhaku ni wasuwela atthu ni makhalelo makhina ni otaphuwa. Osomanno thi wovehaweha muhina wa osoma wetthu emosa wohkumelela, ni thi wolemeliha, ni entthara mukhano wa otaphulela-yowiraneha. Mwa wokoha ni maphankelo vakhanene, Nalavulin'he athiyana athanu ni emosa, araru ecoperativa enoliha musuruku, ni araru a epasari enopoliha ya Waresta, okhalana iparaka sowaakiherya vanipuroni. Nowoona wira omusi wokhalana ohikhaliherya woveya vey, mana omutttimiha muthiyana anthoko mureriha oteka makhalelo emutthu omusi ni atthu ammuttetteni, ni owiisooovelela mavarelo okhaliherya wa omusi, maana wohikhalana mirerelo ni muhako, maana wokhalana emasikhini. Muhina wa makhalelo, nowoona wira annororomelana, ni annarerihya ekhumiya, annateka inupasaya solipa, annakhalana ikharuma sowerya ni sa masuwelo (mankesi ni arame ohikhala mukhoi), annalivera anamuanaya wosomani oxicola ni ekhumi, mwaha wowasasa wa nakoso.

Mulumo ottuhkulela: Okalihera wamusi; Athiyana; Wowasasa wa nakoso; Muhako

Abstract: This article aims to analyze the structure and functionality of low-income families in the context women's entrepreneurial practice and professional education, on particularly in Nampula city. Poverty and poor employability stimulate the exercise of entrepreneurship by women, who see work outside the home as a way of earning money, income and the link of new social and

* Doutorando em Inovação Educativa, mestre em Educação Social e bacharel em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique, docente. E-mail: angelotevere1@gmail.com

emancipatory relationships. The study is exploratory, uses a case study method, and follows the qualitative paradigm and phenomenological-interpretative philosophical typology. Six women participated in the semi-structured interview, of which three from the credit union, who benefited from savings, loans, and three from the wholesale market in Waresta, that their tents are protected on site. We noted that families have mild dysfunction, however, women are social valued as social transformers in the family and society, and the decrease in family performance is due to weak socioeconomic development; and at the structural level, there is cohesion and improvements in life they build resilient houses, use technologies (cell phone and energy), pay for school and health, thanks to entrepreneurship.

Keywords: Family support; Women; Entrepreneurship; Income.

Introdução

Os estudos diversos elencam que a influência dos membros de família pode contribuir no sucesso ou fracasso do crescimento profissional e do espírito empreendedor. Por isso, a estrutura e a funcionalidade das famílias de baixa renda que nos propusemos em analisar, expressam o comportamento e atitudes como afeição, participação na resolução e superação dos diversos dilemas do dia a dia, reforçando a capacidade de inovação das mulheres.

No geral, objetiva-se analisar a estrutura e funcionalidade das famílias de baixa renda no empreendedorismo e formação profissional da mulher; e operacionais: 1) compreender como as empreendedoras avaliam a função familiar; 2) perceber se a estrutura familiar permite o desenvolvimento socioeconômico e produção da renda; e 3) verificar o interesse dos membros na prática do empreendedorismo e educação profissional.

A pesquisa insere-se na linha de Gestão Estratégica e Empreendedorismo; Globalização, Filosofia e Cultura Moçambicana, em especial, Empoderamento feminino na promoção de objetivos do desenvolvimento sustentável. A fraca investigação empírica sobre mulheres e famílias de baixa renda, mormente o empreendedorismo, inovação de forma filosófica e pedagógica na conjuntura moçambicana e da província de Nampula, leva-nos a indagar: Como as famílias de baixa renda, influem nas práticas empreendedora e profissional das suas mulheres para a produção da riqueza? São partes estruturantes deste artigo: resumo, introdução, revisão da literatura, desenho e metodologia do estudo empírico, apresentação, análise interpretação dos resultados, conclusão e referências bibliográficas.

1.Revisão da Literatura: Educação para o Empreendedorismo e Profissionalização

No Brasil, os princípios e fins da educação nacional, similares ao nosso país, no art.º 2º, diz-se:

a educação é dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com finalidade ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo no exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

No Processo de Bolonha, salienta-se que o século XXI, a universidade situa-se na denominada “sociedade do conhecimento” e “sociedade profissional”, o desenvolvimento mundial associa-se às profissões, sobretudo na investigação básica e aplicada, tecnologia, comunicações, serviços, defende-se sua profissionalização ao serviço do Estado (Laita, 2015).

O empreendedorismo e inovação são criação, ou dentro dum sector ou fora, de algo novo. Alguns *startups* inovam dentro de um sector existente, neste caso o empreendedor se torna sujeito que deixa os integrantes da empresa surpreendidos e sempre pronto para fazer e gerir novas ideias, produtos ou mudar o que existe (Greve & Salaff, 2003). O conceito empreendedorismo foi popularizado por Joseph Schumpeter em 1945, as escolas clássicas, neoclássica e keynesiana discordam a sua existência, cuja perspectivas defendida por estas, as empresas se inserem numa competição equilibrada e perfeita. A homogeneidade nos produtos e serviços, de tamanho reduzido não afeta preços do mercado e informações estão disponível para todos, justificando inexistência de mudança e inovação (Da Costa, 2016).

Embora controverso, o empreendedor inova, suplanta qualquer modelo económico e funciona bem a longo prazo. Schumpeter (1942) refere ser responsável pela destruição criativa, interminável fluxo de novidades e mudanças oferecidas pelas empresas aos consumidores. Uma das escolas de economia que estuda o empreendedorismo é a Escola Austríaca. Nesta escola, o empreendedor é considerado centro da atividade económica e agente de mudança (Salerno, 2008). A definição unânime é de Robert D. Hisrich (: processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e esforço, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais, recebendo recompensas da satisfação económica e pessoal. Nesta visão, se antecipa a ideia de resiliência, coragem para inovar e empreender na dificuldade e no sucesso. Nisto, astúcia popular "quem não arrisca não petisca", faz jus.

2.Família e Contribuições Educativas e Empreendedoras

Ao definir uma família, incluem-se os vínculos funcionais e estrutura do agregado familiar como instituição, geralmente compõe-se em família nuclear ou conjugal e da família extensa (Musitu & Cols, 1998, cit. em de Lima, 2008). De Lima (2008) diz, a família nuclear ou conjugal é formada pelo casal e filhos. Agora e nas sociedades desenvolvidas é das mais vistas, embora, desde que as famílias extensas e a fixação em núcleos urbanos, perderam vínculo que possuíam e preservavam. a autora refere que a estrutura tópica da família nuclear, distribuição de funções dentro deste núcleo (em que o pai assume o trabalho externo e a mãe, o trabalho doméstico e a criação dos filhos) não se ajustam hoje, há diversas unidades familiares.

A emancipação da mulher no mercado do trabalho é impulsionada por vários fatores, como os divórcios, estado de mães solteiras, casais homossexuais, etc., e estes, por sua vez, contribuem para que a família nuclear esteja desagregada. No entanto, a família continua a ser crucial para as jovens empreenderem como segue o depoimento da Thaiz de Sousa, de 30 anos, que em 2016 criou Mãe & Mais, incubado pelo Pense Grande, negócio social que oferece serviços de saúde, e bem-estar para gestantes e crianças na primeira infância, filha de dona Neide e Ilton, funcionários públicos que para completar a renda abraçaram o empreendedorismo.

Meu pai vendia abacaxi fatiado, coco na praia, picolé na porta de casa e churrasqueira, minha mãe sempre empreendeu em família, costurando com minha avó, vendendo quitutes no portão, roupas. Eu e minha irmã chegámos de montar um serviço de buffet para festas (Pense Grande, 2018).

Filion (1991, 1999, apud Teixeira, Ducci, Sarrassini, Munhê e Ducci, 2011) refere que as pessoas apresentam mais *chances* de se tornar empreendedoras, se houver um modelo na família ou no meio, e que, quanto mais novo for o empreendedor no início do processo, maior será a influência do ambiente familiar. Matthews e Moser (1996, cit. em Teixeira, et al., 2011) louvam o *background* familiar em atividades empreendedoras pois, incentiva opção pessoal pelo negócio próprio, em particular exercidas pelos pais. Ideologias, valores e conceitos transmitem-se de geração para geração no ambiente familiar, inclusive as concepções de trabalho, estudo e profissão (Filimone, 1997; Soares, 2002, apud Mota-Santos, Neto, 2017). Destaca-se a importância de padrões de funcionamento familiar nos quais se estabelecem relações positivas entre pais e filhos e uma comunicação efetiva para desenvolvimento da carreira (Carvalho & Taveira, 2009).

A literatura afirma que a família é um dos principais fatores de influência na escolha da profissão (Santos, 2005). Apesar disso, Hutz e Bardagi (2008) ressaltam que não há diálogo metódico sobre o assunto nas famílias. Os esforços despendidos por governos, universidades e órgãos não-governamentais podem reforçar essa relação já iniciada na infância, mas é possível que pouco impactam nos indivíduos não influenciados positivamente no seu contexto familiar (Teixeira, et al., 2011). Leite (1994) recorre à frase de Simone de Beauvoir: "*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*", pois a influência familiar na infância da mulher marcará sua trajetória profissional futura. Bourdieu (2005) refere que as filhas de mães que trabalham têm aspirações de carreira mais elevadas e são menos apegadas ao modelo tradicional de condição feminina. A existência do empreendedorismo no núcleo familiar pode ser considerada como uma das variáveis que favorecem a iniciativa empreendedora (Mota-Santos, Neto, 2017).

A escolha do empreendedorismo como forma de inserção no mercado de trabalho vem ao encontro de uma busca proativa de independência financeira e de realização da mulher, além de responder as mudanças que ocorrem no espaço privado (Jonthan, 2011, cit. em Mota-Santos & Neto, 2017). Nos países do terceiro mundo, as empreendedoras, além de ganhar respeito das comunidades, incentivam comportamentos semelhantes na própria família e passam a ser reconhecidas por sua liderança nos negócios (Bullough, et al., 2015, apud Mota-Santos & Neto, 2017). Este fato desperto às comunidades e famílias impulsionará a profissionalização e inovação da rapariga.

3.Cronologia de Acções Produtivas e Económicas das Mulheres em Moçambique

Na dimensão socio-histórica, na era da pedra lascada ao neolítico, a mulher ao lado do homem produziu e cuidou do seu agregado familiar, enquanto o homem aguçava a pedra e caçava animais, ela recolhia frutos e raízes. No sedentário, com descoberta do fogo, ferro, e prática da pastorícia e principalmente da agricultura, a mulher passou a colecionar as sementes que colocava na terra, produzindo culturas como a manjoeira, mapira, milho, inhame, etc. nas margens dos rios como Eufrates, Nilo, Congo, Zambeze entre outros. No nosso país, há 1000 anos a divisão social do trabalho permitia as mulheres, trabalhar na machamba, apanhar lenha, carregar água e cozinhar os alimentos e crianças recolhiam vegetais, afugentavam os animais das machambas; os homens e rapazes iam a caça e a pesca (Nhapulo, Bila, 2006).

Nos reinos dos séculos XVI e XVIII como Manyikeni, Mutapas, trabalhava-se no campo, na caça, fabrico de instrumentos de ferro, e fiação do algodão, esta última

exclusiva às mulheres como iam à mineração de ouro com crianças até a penetração colonial (Idem). Na metade do século XX, Europa, sobretudo Portugal, impõe adesão às cooperativas para inserção dos produtores no mercado, intensifica extensão rural e empoderamento dos indígenas, embora se beneficiasse economicamente o governo colonial e não ao sector familiar (Leite, 2013).

Hedges, Medeiro, Liesegang e Chilundo (1993, p. 143) referem que como membro, deviam possuir no mínimo, uma área de 3 hectares de algodão e pagar jóia de entrada de 500 escudos e quota mensal de 300 escudos. Em 1962, as cooperativas foram benéficas a nível socioeconômico, pois as mulheres animam-se a participar na educação dos seus filhos, higiene do lar, nutrição, gestão do tempo de atividades domésticas e das plantações (Leite, 2013). A produção do algodão declina-se em 1964 com movimentos revolucionários, tendo auge em 1967 e criaram-se as machambas coletivas nas zonas libertadas (Mondlane, 1995).

A guerra civil incentivou as aldeias comunais no III Congresso 1977, em 1979 crescem as Cooperativas Agrícolas, e OMM mobilizava as mulheres na criação das cooperativas (Casimiro, 2004). A produção socialista planeia economia do mercado desde 1983, paulatinamente, programa de reajustamento estrutural e econômico culmina em 1990 com modelo do mercado livre, multipartidário e associativo.

4. Empreendedorismo e Profissionalismo Feminino como Desafios e Realidades de Desenvolvimento em Moçambique

O especialista em administração de empresas, Kanitz (2014) diz que os americanos dividem o mundo em duas categorias: os *dreamers* e os *doers*; ou sonhadores e fazedores; em paradoxo, julga que os seres humanos se dividem em três grupos: iniciativos, acabativos e empreendedores – sem contar os burocratas. Iniciativos são os criativos, com inúmeras ideias, mas frequentemente incapazes de colocá-las em prática e destaca que uma das correntes políticas mais influentes no pensamento econômico chama-se "iniciativa livre".

Os acabativos possuem capacidades de implementar aquilo que iniciaram ou concluir o que os outros começaram, mas nada adianta a "livre iniciativa", mas sem uma classe na sociedade preocupada com acabativa. Os empreendedores têm iniciativa e acabativa; colocam em prática uma ideia e levam-na até ao fim, é um grupo exíguo, menos de 1% da população, exemplos de empreendedores internacionais e famosos: Thomas Edisons, Bill Gates e Steve Jobs (Idem).

Na mesma lógica, em Moçambique, também temos os nossos empreendedores: os Monteiros Giros, na Zambézia, no tempo colonial; do tipo *Loage Lake View*, em Chidenguele; ou as Esperanças Mangazes, tipo Folha Verde/Noivos e Eventos, em Maputo. Possuímos economias de "bazar" e "livre", se repararmos empresários de sucesso da praça, percebe-se o tipo do empreendedorismo com protagonismo, não passa de uma "caricatura" do verdadeiro, aquele que se caracteriza por ser eficiente, eficaz e criativo no domínio produtivo (Francisco, 2014). O autor enfatiza, constatar-se uma espécie de empreendedorismo *honoris causa*, desenvolvido na boleia dos meios político e burocrático que controla a alocação dos recursos produtivos, financeiros, desde a terra ao crédito bancário.

Ainda refere que numa bazareconomia, poucas são as pessoas capazes de implementar as excelentes ideias que muita gente tem e gostaria de ver concretizadas capacidade que não se confunde com empreendedorismo vulgar, improvisado *ad hoc*. As empreendedoras moçambicanas alastram-se na economia, em áreas como comércio retalhista e grossista, *Mukheriismo* ou comércio fronteiriço; a indústria de confecções, *marketing fashion* e beleza, etc; o ensino e serviços de saúde privado; associações não lucrativas, etc. (Francisco, 2014).

Em apreço, as ocupações e paridade de gênero, as estatísticas recentes enfatizam que, nas áreas de Educação; consultoria, científica, técnica e similares; imobiliárias; informação e comunicação; alojamento, restauração (INE, 2017). E ainda enaltecem o comércio, por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis, transportes e armazenagem; saúde e ação social; artísticas, de espetáculos, desportivas e recreativas e outros serviços há disparidade de gênero a favor das mulheres. Francisco (2014) refere ter a impressão que ser empreendedora em Moçambique, é um exercício de subversão, mais ou menos delicado em pelo menos três sentidos: (i) Contra intervencionismo estatal, manifestado ou extensivo monopólio que o Estado possui sobre os recursos e sua interferência na alocação e decisão de investimento dos produtos; (ii) Contra o pântano de estagnação econômica, associado às instituições de uma economia de subsistência precária e hostis à economia de reprodução alargada; e (iii) Contra o androcentrismo ou excessiva centralidade no homem.

O empoderamento das mulheres deriva da desconstrução dos atuais esquemas políticos e sociais, através da participação ativa em movimentos, conscientização da sociedade civil (associações e família), tais aspectos correspondem alternativas de sobrevivência de várias empreendedoras e suas famílias. (Rufino, 2002, cit. em

Damasceno, 2010). Ao realizar atividades fora do agregado familiar, as mulheres adquirem autonomia, condutas e relações do mercado de trabalho estruturado ou não, oferecendo-lhes valor individual, social e maior protagonismo nas instâncias de tomada de decisão, ao contrário do trabalho doméstico (Casimiro & Souto, 2010). Por isso, ao tornar as mulheres mais interventivas a nível do empreendedorismo e inovação, e sua profissionalização estimulamos o crescimento do país e da produção de renda familiar e espírito anti-paternalista.

5. Metodologia e técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Este artigo comporta a investigação qualitativa e a quantitativa como complementar através da estatística. Na dimensão filosófica, contempla o paradigma fenomenológico-interpretativo. Segundo Amado (2017), objetiva compreender as intenções, e significações (crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções), constrói significações do fenómeno no seu contexto ecológico, estabelecendo relações a outros significantes. Alicerça-se no estudo de caso, exploratório. Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), referem que o estudo de caso examina fenômenos ou acontecimentos sociais que revelam uma singularidade e, ao mesmo tempo, uma complexidade, em termos de apreensão global. Entendemos que estas mulheres revelam o seu quotidiano e aspirações a (re) descobrir.

Ministrou-se a entrevista semiestruturada, através, do APGAR Familiar, Smilkstein (1982, cit. em Martin, Sousa, Gonçalves e Lopes, 2007) diz que, este instrumento se idealizou em 1978 para avaliação da satisfação do membro familiar; o número reduzido de itens facilita aplicação, também, o nível cultural dos entrevistados parece não influenciar nos resultados.

O acrônimo APGAR (inglês), decifrando letras iniciais, significa: 1) **A-Adaptation** (adaptação): satisfação do membro familiar com a atenção recebida; 2) **P-Participation** (Participação): satisfação do membro com a tomada de decisões e reciprocidade da comunicação familiar; 3) **G- Growth** (Crescimento): satisfação com o ambiente familiar para o crescimento emocional, material ou amadurecimento profissional e empreendedor; 4) **A-Affection** (Afeição): satisfação assertiva, amizade, amor, a intimidade e inteiração no contexto familiar; 5) **R-Resolution** (Resolução): satisfação do membro, compromisso na partilha do espaço, dinheiro, opiniões e renda. APGAR Familiar detém cinco questões como antecedemos, com três alternativas de resposta: Quase Sempre, às Vezes e Raramente.

5.1. Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Os dados que apresentamos advêm das entrevistadas das seis participantes das quais três das mulheres da cooperativa de créditos de Nampula e três das confeccionadoras de comida do mercado grossista de Waresta em Nampula, representatividade das dezenas de mulheres que se dedicam na prática de empreendedorismo. Possuem em comum: proveniência ou pertença às famílias de baixa renda, residência suburbana na cidade de Nampula e exercício das suas actividades sob égide de uma instituição cooperativista partidária e estatal (Autarquia de Nampula), embora a cooperativa esteja no processo de liquidação.

As entrevistadas de Waresta alcançam as idades: 20-30 e cooperativas dos 40-60 anos, mostrando diferença em experiência no empreendedorismo e convivência familiar. A apresentação, análise e interpretação de dados consistiu na análise de conteúdo, privilegiando a codificação e categorização; cronologia, desmembramento de textos em unidades e subunidades, através de títulos e subtítulos em seguida reagrupamentos analógicos em temáticas, usando discursos de narrativas dos entrevistados, registros de observações e documentos. Bardin (2011) destaca que discurso na prática das análises, é toda comunicação estudada, não só a nível dos constituintes como a nível igual ou superior a frase (proposições, enunciados, sequências) e confrontação dos diferentes indicadores.

5.2. Os contornos socioeconómicos e estrutura dos agregados familiares

Aliando aos tipos de famílias elencados em Musitu e Cols (1998, cit. em De Lima, 2008) encontramos perfil de famílias nuclear ou conjugal completa e incompleta, e extensa, conforme a Quadro 1.

Quadro 1: Tipo de famílias das mulheres da caixa de crédito e vendedeiras de Waresta

Tipo das Famílias	N	%
Nuclear ou conjugal completa	1	16,6
Nuclear ou conjugal incompleta	1	16.6
Extensas (com muitos membros: netos e fora de lar)	4	66,8
Total	6	100

Fonte: Martin et al. (2007).

O tipo de famílias entrevistadas comporta: 2 Nucleares - 1 Completa e 1 Incompleta e 4 Extensas, codificadas, considerando as Cooperativistas de Crédito e Vendedeiras de Waresta: N (NCVW e NICC); e (ECC1 e ECC2; EVW1 e EVW2) respectivamente. A família nuclear completa (NCVW) é composta pela vendedeira de 27 anos e marido de 23, trabalhador nas bombas de combustível, tem dois filhos: uma menina e um menino. Na família nuclear incompleta (NICC) vivem senhora de 40 anos, chefe da família e divorciada; seus 3 filhos: 1 menino e 2 meninas;

Nas famílias extensas temos: ECC1- De 60 anos e vive com marido de 80, 3 filhos, 2 meninas e um menino e dois sobrinhos. Possui netos que moram fora de casa, pois tem outras filhas casadas, ela sustenta a casa, pois o marido não tem força e não consegue dinheiro suficiente, mas pode apoiar com o pagamento de Credelec, é alfaiate idoso. ECC2- vive com marido, chefe de família, de 57 e ela 49 anos de idade. Tem 7 filhos, 5 raparigas e 2 rapazes, e 2 netos (menina e menino).

EVW1- constituída por marido e mulher; tem 3 filhos, 1 menino e 2 meninas; 1cunhada e 2 irmãos (8 membros), o marido de 35 anos, polícia e trabalha em Nacala. EVW2- vive com marido de 32 anos, 3 filhos 2 meninos e menina do colo e sobrinha. Os ganhos mensais constituíram algum segredo ou desconhecimento por parte das entrevistadas, mas do que resulta do negócio atinge os 8 mil Meticais mensais. Outras famílias, foram conseguindo mais tarde alguém assalariado (NCVW e EVW1) ou o marido começou um negócio (EVW2): Situação vantajosa a medida em que, pode aumentar renda, reforçar negócio custear as formações profissionais do agregado.

As famílias habitam em casas de bloco de cimento, excetuando uma que é de adobe. Usam energia elétrica e algumas têm água potável e outras buscam no vizinho. E ainda comunicam-se com celulares tanto da Vodacom como Movitel. Há consciência da necessidade de formar-se, pois há chefes de famílias formadas na área como saúde e polícia, fizeram 10^a à 12^a classe. As suas raparigas estudam e os responsáveis avançaram formações profissionais ou ocupações em manga: saúde; enfermagem e medicina; polícia, professorado, construção civil e empresariado. Aliás, a ECC1 devido ao seu negócio, cujos rendimentos, permitiram custear os seus estudos, 1 filha formou-se em Química e outra em PAGE na então UP de Nampula e ECC2 disse haver uma filha empreendedora.

As formações em gestão, contabilidade foram referenciadas como quase inexistentes, sobretudo pelas vendedeiras de Waresta, que veem abertura do Banco, essencial para empréstimos e educação financeira, pois fala-se dum privado que está

agenciando, embora a instituição bancária Moza Banco, instalada no mercado esteja fechada, nunca facilitara esse efeito. Enquanto as cooperativistas tiveram mais de 5 formações financiadas por exemplo, pelo GAPI, uma instituição micro financeira, e beneficiaram sempre de empréstimos como associadas. As empreendedoras persistem, lutando para a transformação social do ambiente de negócio, embora existam constrangimentos de índole financeiro com a cooperativa a fechar que era a "salvação". E o banco no Waresta que nunca apoiou e o próprio mercado não busca sinergias para o crescimento empreendedor. Aliás, reconhecem a segurança das suas barracas pela polícia do mercado.

5.3. A funcionalidade familiar na perspectiva das empreendedoras

Para avaliar o funcionamento da família, apresentamos os dados da tabela que se segue:

Tabela 2: APGAR Familiar e padrão de respostas dirigido às mulheres da caixa de crédito e do Waresta-2020

Padrão de resposta	N	%
Adaptação		
Quase sempre	1	16,6
Às vezes	5	83,4
Raramente	0	0
Total	6	100
Participação		
Quase sempre	1	16,6
Às vezes	4	66,8
Raramente	1	16,6
Total	6	100
Desenvolvimento		
Quase sempre	3	50
Às vezes	3	50
Raramente	0	0
Total	6	100
Afeição		
Quase sempre	4	66,6
Às vezes	2	34,4
Raramente	0	0
Total	6	100
Resolução		
Quase sempre	4	66,6
Às vezes	0	0
Raramente	2	33,4
Total	6	100

Fonte: Martin, et al. (2007).

Os dados mostram que a adaptação na família não é satisfatória, pois 83,4% de empreendedoras sentem que às vezes, recebe atenção dos seus membros quando alguma coisa não vai bem no seu negócio, somente 16,6% quase sempre, lhes presta apoio na depressão emocional devido a risco de insucesso. A persistência e a resiliência para não desistir reforçam-se pelos membros do agregado familiar como suporte flexível na prática empreendedora, encorajando-as, deixando-as a vontade para se adaptar na crise.

A participação manifestada pela família é comprometedora, não satisfaz às empreendedoras. Em 16,6% estão satisfeitas; 66,8 % às vezes e 16,6% nunca estão satisfeitas com a sua participação na tomada decisões em a família. Este item é mais inaceitável que a adaptação. Neste quadro, entendemos que as empreendedoras são excluídas na escolha do negócio. Este fato nota-se também, na anuência ao curso profissional. As raparigas são excessivamente influenciadas pelos pais, não havendo espaço na opção profissional, segundo a vocação. É preciso dar alternativas e fazer seguimento do talento, respeitar a sua voz e produzir consensos realísticos. "Pensar grande" é virtude de "crescimento e inovação". As empreendedoras não podem repetir as mesmas coisas. As famílias repercutem no desenvolvimento empresarial seja profissional. Assim, devem deixar ou receber com entusiasmo mudanças na abordagem inovadora e corporativista, para melhorar as suas vidas e negócio.

Assim, 50% das empreendedoras responderam que quase sempre e 50% das famílias satisfazem e aceitaram às vezes, tanto os maridos como outros membros são favoráveis no seu crescimento profissional e empreendedor. Como afirmam VW1 e VW2: "o meu marido me deixou trabalhar na Vale até o contrato acabar..."; "propus ao meu marido para incrementar ou mudar o meu negócio buscando produtos fora e ele apoiou, só que como coronavírus ...", respectivamente. Desenvolver e incrementar agora e no futuro é uma aposta declarada.

A "afeição e resolução" são predições ligeiramente positivas, a medida em que, atingiram ambas 66,6% de quase às vezes, embora a resolução teve uma percentagem elevada de raramente, de cerca de 33,4% contra nula em raramente da afeição, quer dizer 33,4% de às vezes. Portanto, podemos considerar que as empreendedoras acreditam que alguém da família pode apoiá-las em dinheiro ou espécie ou em prestação de serviço para salvar o seu negócio. No concernente a "afeição" é mais positiva, já que 66,6% de quase sempre e 33,4% de as vezes são promissores na ajuda às empreendedoras em momentos de tristeza, limitações psicológicas. A família empática e

carinhosa reforça a autoestima de quem seja a pessoa encruzilhada em abismo afectivo: o amor, amizade sinceros fazem bem e a sã convivência social na família, podendo perpetuar na prosperidade de negócio ou profissão. As 30 respostas possíveis colocaram em 13 (Quase Sempre) contra 17 de respostas não satisfatórias, onde 14 (Às vezes) e 3 (Raramente), isto é, em percentagem: 43,3 %, 46,7 % e 10%, respectivamente. Conclui-se que são famílias de Disfunção Suave.

Conclusão

Diversos desafios são postos a prova como realidades necessárias na criação de negócios próprios ou escolha profissional para encarar uma carreira no mercado de trabalho que produza a renda. Este facto, depende da organização da estrutura estatal no acesso a serviços de educação, saúde, comércio, fiscalização tributária por um lado, da influência da família, da comunidade local, e do interesse individual por outro lado. As mulheres e raparigas demonstram as suas capacidades e habilidades como resultado do tipo de formações, estudos em ciências sociais ou ciências naturais, particularmente às engenharias ditas profissões de homens, o que facilitará o trabalho assalariado ou auto-emprego, isto é o empreendedorismo, crescimento técnico-científico e sociocultural.

A integração das raparigas como futuras mulheres e responsáveis das famílias em ambientes e políticas que lhes dê confiança de melhor crescimento biológico, segurança alimentar e nutrição, ações socioeducativas e sanitárias, equaciona-se como fatores da autonomia, crescimento físico, emocional e social que garante às raparigas, mormente das zonas rurais desenvolverem-se e participar na tomada de decisões nas suas comunidades e no seu País. Educar uma mulher é garantir aos membros do agregado familiar uma vida condigna e o bem-estar da família como célula e de toda sociedade em geral, pois ela cuida-nos desde o pré-natal à velhice, este amparo maternal inegável, requer o domínio tecnológico e científico.

O desenvolvimento sustentável requer dotar a mulher de conhecimentos do uso e preservação de recursos naturais e património cultural a favor da humanidade e de gerações vindouras. As instituições devem criar condições para usufruto de direitos e oportunidades iguais de tudo que existe como o bem-comum. Por exemplo, envolve-las estrategicamente, em serviços básicos de apoio, que da economia de bazar levaria à economia livre, isto é, das barracas de venda de comida com características não evoluídas típicas do bazar, constituir-se-iam pequenas ou médias empresas (PME) à vereda da administração estratégica e corporativa, aludindo Francisco (2014).

Potenciá-las em acabativas como sonhadoras e concretizadoras, baseando-se em Kanitz (2014) mesmo os filósofos, cientistas, professores, intelectuais, ser acabativas é seu fraco, ainda menciona "os" Thomas Moore, Karl Marx, Augusto Comte, Rousseau sonharam com o mundo melhor, fraterno, amoroso, mas foram utópicos, não operacionalizaram. Decerto, não é fácil ser empreendedora, contudo o apoio da família e do mundo sábio que reconhece este "abrigo adorável e ambulante", criar-se-á em empresária de sucesso.

Averiguamos que as famílias valorizam as mulheres empreendedoras, embora exista alguma disfuncionalidade, devido ao nível de desenvolvimento socioeconômico débil, agravado pela pobreza do País, em certos casos, está na origem desse retraído desempenho familiar. Os constrangimentos alheios à pesquisa, não permitiu entrevistar outros membros familiares e a revogação da cooperativa foi uma das limitantes. Em singela, há vasta gama de buscas a explorar, por exemplo: que vantagens a mulher empreendedora se beneficiará do sistema de aprendizagem e monitoria dos preços Waresta Index da UniRovuma em parceria com Agência de Cooperação Suíça; que impacto trará a Revogação da Cooperativa de Créditos das Mulheres, depois de mais de 20 anos de sua existência, entre outras.



Referências

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bourdieu, P. (2005). *A Dominação Masculina*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Brasil. A Lei nº 9394/96. A Lei de Matriz e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC.
- Canastra, F.; Haanstra, F.; Vilanculos, M. (2015). *Manual de investigação científica da Universidade Católica de Moçambique*. 2.ed. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Carvalho, M.; Taveira, M. C. (2009). Concepções a cerca do papel dos professores na implementação de escolhas de carreira. *X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Casimiro, I. (2004). *Paz na terra, guerra em casa: feminismo e organizações de mulheres em Moçambique*. Maputo: PROMÉDIA.

- Casimiro, I.; Souto, A. (2010). *Empoderamento económico da mulher: movimento associativo e acesso a fundos de desenvolvimento local*. Maputo: CEA, UEM.
- Da Costa, A. B. (2016). Teoria econômica e política de inovação. *Revista de economia contemporânea-REC*, vol. 20, nº2, p.281-307.
- Damasceno, J. D. L. (2010). Empreendedorismo feminino - um estudo das mulheres empreendedoras com modelo proposto por Dornelas. Fortaleza. Disponível em: <http://www.fa7.com.br/recursos/imagens/File/administração/ic/vi.pdf>. Acesso em: 22 jun.2022.
- De Lima, L. C. (2008). *"Interacção Família-escola"*. Produção didáctico-pedagógica. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Francisco, A. A. S. (2014). Apresentação e Prefácio. In: Lopes, M. A. (Org.). *Desenvolvimento de Empreendedoras em Moçambique - ResearchGate*. Disponível em [www.researchgate.net>publication>31](http://www.researchgate.net/publication/31). Acesso em: 22 jun.2022.
- Greve, A.; Salaff, J. W. (2003). Social Networks and Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, vol.28, nº1, 1-22.
- Hedges, D.R., Medeiros. E., Liesegang, G.; Chilundo A. (1993). *História de Moçambique, vol. 3, Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961*. Maputo: Livraria Universitária.
- Hisrich, R. D. (1997). *Entrepreneurship*. 4.ed. Porto Alegre: McGraw-Hill Higher Education.
- Hutz, C. S; Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, sociedade e depressão na adolescência: influencia dos estilos parentais. *Psico-USF*, vol.11, nº1, p. 65-73.
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Mulheres e Homens em Moçambique*. Maputo: INE- Direcção de Estatísticas Demográficas Vitais e Sociais.
- Kinitz. S. (2014). A missão do administrador. Disponível: administrador.pressbooks.com/chapter/administrar-e-nunca-acumular-problemas/. Acesso em: 22 jun.2022.
- Laita, M. S. V. (2015). *A universidade em questão: Uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula: Fundação AIS.
- Leite, J. (Abril de 2013). O cooperativismo nas ex-colónias. *Boletim Cooperativista*. Lisboa: Cooperativa António Sérgio para economia social.
- Leite, M. I. M. (1994). História das Mulheres. *Revista USP*, vol.23, nº1, p.56-61. Disponível em www.revista.usp.br. Acesso em: 22 jun.2022.
- Matini, A. M., Sousa, F.G.M., Gonçalves, A.P.F.; Lopes, M. L. H. (2007). Estrutura e Funcionalidade de famílias de adolescentes em tratamento hemodialítico. *Revista Electrónica de Enfermagem*. vol.9, nº2, p.329-343.

- Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Mota-antos, C.M.; Neto, A. M.C. (2017). O Papel da Família na Trajectória Profissional de Mulheres Executivas e empreendedoras. *Revista Alcance*. Vol. 24, nº1, p. 36-49.
- Nhapulo, T J. A.; Bila, H. D. U. (2006). *Eu e os Outros. Ciências Sociais*. Maputo: Longman Moçambique, Lda.
- Pnse Grande (2018). Empreendedorismo dentro da família: quando a inspiração vem de casa. São Paulo: Fundação Telefónica Vivo.
- Teixeira, R., Ducci, N. P. C., Sarraassini, N.S., Munhê, V. P.C. & Ducci, L. Z. (2011). Empreendedorismo Jovem e Influência da Família: A História de Vida de uma Empreendedora de Sucesso. *REGE*, vol.18, nº1, p.3-18.
- Salerno, J. T. (2008). The entrepreneur: real and imagined. *The Quarterly Journal of Austrian Economics, Austrian Economics*, vol. 11, nº2, p.188-207.
- Santos, L.M.M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, vol.10, nº1, p.57-66.
- Schumpter, J. A. (1942). *Capitalism, socialism and democracy*. Nova Iorque: Routledge.

Recebido em: 06/08/2022

Aceito em: 21/09/2022



Para citar este texto (ABNT): TEVERE, Calisto Ângelo. Estrutura e funcionalidade das famílias de baixa renda no contexto do empreendedorismo e educação profissional das mulheres: caso das mulheres da cooperativa de crédito e vendedeiras de comida confeccionada de Waresta na Cidade de Nampula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.589-604, 2022.

Para citar este texto (APA): Tevere, Calisto Ângelo (2022). Estrutura e funcionalidade das famílias de baixa renda no contexto do empreendedorismo e educação profissional das mulheres: caso das mulheres da cooperativa de crédito e vendedeiras de comida confeccionada de Waresta na Cidade de Nampula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 589-604.

O exercício da *accountability* democrática no contexto da governação local em Moçambique

Bernardino Essau Bilério *



<https://orcid.org/0000-0002-5283-335X>

Resumo: A institucionalização da democracia na década de 90, acompanhada pelo processo da descentralização (criação de governos locais democráticos) em Moçambique, é um fenómeno recente e não profundamente explorado. Foi neste sentido que, partindo de pressupostos teóricos de que a governação local democrática aumenta a *accountability* do governo local, a transparência e receptividade, desenvolveu-se este estudo com o propósito de saber se para o caso de Moçambique a descentralização está ou não a permitir uma maior *accountability* entre os governos locais e a população local. O artigo baseou-se na revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de entrevistas. Os resultados da pesquisa mostram que para o caso moçambicano a descentralização ainda não permite um maior exercício da *accountability* entre os governos municipais e os municípios, visto que ainda se verificam muitas fragilidades tanto na capacidade de resposta por parte do governo municipal assim como na capacidade de punição/recompensa por parte dos municípios. Havendo ainda muitos aspectos por serem melhorados para que haja um exercício efectivo da *accountability*, com mais destaque para o melhoramento do relacionamento entre os órgãos municipais e os municípios.

Palavras-Chave: *Accountability*; *Accountability* democrática; Descentralização; Governação local.

The exercise of democratic *accountability* in the context of local governance in Mozambique

ABSTRACT: The democracy institutionalization in the 1990s was accompanied by the process of decentralization (creation of democratic local governments) in Mozambique. This is a recent phenomenon and not deeply explored. It was in this sense that based on the theoretical assumptions that democratic local governance increases local government *accountability*, transparency and receptivity. This study was developed with the purpose of knowing whether, in the case of Mozambique, decentralization is or isn't allowing greater *accountability* between local governments and the local population. The article was based on literature review, document analysis and application of interviews. The research results show that for the Mozambican case, decentralization still does not allow a greater exercise of *accountability* between municipal governments and citizens, since there are still many weaknesses both in the response capacity of the municipal government as well as in the capacity to punishment/reward by citizens. There are still many aspects to be improved, so that, there is an effective exercise of *accountability*, with more emphasis on improving the relationship between municipal bodies and citizens.

KEYWORDS: *Accountability*, *democratic accountability*, *decentralization*, *local governance*

Introdução

A nível teórico há unanimidade em se assumir que a descentralização contribui para um maior exercício da *accountability*, isto é, leva a que os governantes locais

* Professor da Academia de Ciências Policiais (ACIPOL-Moçambique). Bacharel em Ciências Sociais orientação em Ciência Política, Licenciado em Administração Pública, Mestre em Governação e Administração Pública pela Universidade Eduardo Mondlane. Doutor em Ciência Política pelo Instituto dos Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Suas áreas interesse são: descentralização, governação, democracia e eleições. E-mail: bilerio81@gmail.com

prestem contas sobre o seu desempenho àqueles que lhes elegeram (BARNETT; MINIS e VANSANT, 1997; MASALILA, 1996). Por exemplo, Masilala (1996, p. 14) afirma que “a descentralização oferece um sistema aberto, transparente e responsável que permite a participação das populações num ambiente democrático”. Barnett, Minis e VanSant (1997), ao enumerarem as características da descentralização democrática, afirmam que a governação local democrática aumenta a *accountability* do governo local, a transparência e a receptividade.

Baseando-se nestes pressupostos teóricos, muitos países levaram a cabo processos de descentralização. Como afirma Otayek (2007) que arrastada na “terceira vaga” de democratização, no início dos anos noventa, a África subsaariana não escapa à regra segundo a qual democratização se conjuga, invariavelmente, com descentralização. Raríssimos são, com efeito, os Estados que não decidiram descentralizar, segundo ritmos e modalidades diferentes, mas em nome dos mesmos objetivos de promoção da democracia local, do desenvolvimento, da eficácia administrativa, de uma melhor governação e da racionalização das opções económicas e orçamentais. Para Forquilha (2007) as reformas na Administração Pública moçambicana ocorreram ao mesmo tempo com outros países africanos e foram influenciadas por instituições internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Elas foram associadas à ideia do reforço do processo de democratização e de uma governação participativa, transparente, capaz de conduzir à redução da pobreza. Integradas, assim, no pacote de ‘boa governação’, numa abordagem marcadamente normativa, as reformas de descentralização têm vindo a ser promovidas pelas instituições internacionais como factor importante de redução da pobreza (FORQUILHA, 2007, p. 5).

Foi neste sentido que, em maio de 1992, o Estado aprovou o Programa de Reforma dos Órgãos Locais (PROL) cujo objetivo era a reformulação do sistema de administração local do Estado vigente e, conseqüentemente, a sua transformação em Órgãos Locais com personalidade jurídica própria, distinta do Estado, dotados de autonomia administrativa, patrimonial e financeira. No entanto, o nosso ponto de partida é de que a descentralização é condição necessária, mas não é suficiente para que haja *accountability* ao nível dos governos locais, isto é, não basta a relação de proximidade entre eleitores e governantes para que ela ocorra, pois o contexto específico em que esses processos têm lugar é determinante para os resultados produzidos.

É dentro deste contexto, que no presente artigo tomando como exemplo Moçambique, procuramos analisar até que ponto o processo da descentralização permite um maior exercício da *accountability* entre os governos municipais e a população local. Dito em outras palavras, procura-se explorar: i) até que ponto os autarcas¹ informam, explicam e justificam as suas decisões e ações perante a população local; ii) quais são as formas usadas pelos governos municipais para informarem e justificarem suas decisões e ações no âmbito da governação; iii) até que ponto a população pune ou recompensa os autarcas pelo seu desempenho durante a governação.

Para o efeito, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, análise documental e algumas entrevistas. As entrevistas foram administradas aos governantes municipais, membros das assembleias municipais e simples munícipes. Para além da introdução, o artigo apresenta três secções principais: a que discute a institucionalização dos governos locais em Moçambique, o debate teórico sobre *accountability* política ou democrática seguida da secção que apresenta a experiencia do exercício da *accountability* na governação local em Moçambique e as considerações finais.

Institucionalização dos governos locais (municípios) em Moçambique

Moçambique herdou do regime colonial português um sistema de administração estatal muito centralizado. O regime instaurado imediatamente após a independência manteve a centralização do poder político, embora com objetivos diferentes (KULIPOSSA, 2004). Em relação à centralização, Forquilha afirma que

O processo de implementação da nova ordem política no período imediatamente a seguir à independência foi caracterizado por uma forte dinâmica centralizadora do poder em todos os domínios. Na origem deste fenómeno havia, entre outros, dois factores importantes: a herança de lógicas e práticas administrativas do Estado colonial (muito hierarquizado e centralizado); o próprio projecto político da FRELIMO que deixava pouco espaço para a manifestação das diferenças e sublinhava sobremaneira o ideal da unidade nacional, a luta contra o tribalismo, o regionalismo, e tudo aquilo que se parecesse com tendências centrífugas (FORQUILHA, 2007, p. 8).

Neste contexto, a relação entre governantes e governados era fraca e não havia espaço para o exercício da *accountability* democrática nas suas variadas formas. Essa

¹ O termo autarca refere-se aos titulares dos órgãos municipais, neste caso, aos presidentes dos municípios.

forte centralização da administração pública aliada à exiguidade de recursos materiais, financeiros e humanos e à acentuação da guerra civil tornou o Estado distante dos cidadãos, na medida em que o Estado tinha cada vez mais dificuldades em prover aos cidadãos o serviço mínimo em áreas vitais, tais como saúde, educação, transporte, habitação, água, saneamento, etc. (FORQUILHA, 2007).

O governo de Moçambique, através do Ministério da Administração Estatal, reconhece que as transformações políticas, económicas e sociais que se verificaram em Moçambique, principalmente a partir da implantação do PRE² e da aceleração do ritmo da degradação das cidades, criaram a consciência da necessidade de se proceder a uma mudança na organização da Administração Pública. Para o efeito, foi concebida e, progressivamente, desenvolvida uma reforma administrativa, da qual um dos principais objetivos foi a aproximação da administração das urbes à população. É nesta esteira que, nos finais dos anos 80, começaram a fazer-se sentir os primeiros debates relativos à descentralização administrativa dos centros urbanos (MAE³, 2002). Decorrente desses debates, em 1994 é aprovada pela então Assembleia monopartidária a Lei – quadro dos distritos municipais (Lei nº3/94, de 13 de setembro). E,

Em termos concretos, o disposto na Lei 3/94 significava uma democratização nos níveis hierárquicos de Administração Estatal abrangidos pelo PROL⁴. A referida democratização ia operacionalizar-se em dois sentidos: primeiro em relação ao processo da eleição de titulares dos órgãos distritais, e em segundo diz respeito à abertura de espaço para a participação e responsabilização dos titulares dos órgãos distritais pela população, ou seja, significativa transformação dos distritos administrativos em Municípios, tal como se configura hoje (NUVUNGA, 2000, p.14).

Contudo, a Lei 3/94 foi tida como inconstitucional, pois não estava previsto em nenhum capítulo da Constituição da República de Moçambique de 1990 a criação de órgãos com este tipo de poder. Desse modo, foi feita a alteração pontual da Constituição de 1990, através da Lei nº 9/96, de 22 de novembro, que introduziu princípios e disposições sobre o poder local no contexto da lei fundamental e efetuaram-se estudos, a partir de 1995, que culminaram com a promulgação do pacote legislativo autárquico, em 1997. Na base dessa legislação foram realizadas as primeiras eleições municipais, em julho de 1998, e, posteriormente, empossados, em agosto do mesmo ano, os órgãos

² Programa de Reabilitação Económica (PRE)

³ Ministério da Administração Estatal

⁴ Programa de Reforma dos Órgãos Locais

municipais nelas eleitos, marcando, assim, o início do exercício da municipalização (MAE, 2002). Este início do exercício da municipalização é, na verdade, um marco fundamental da institucionalização de governos locais de natureza democrática, ou seja, do início da governação local democrática no país e, conseqüentemente, do exercício da *accountability* democrática.

A governação local democrática é entendida, segundo Barnett, Minis e VanSant (1997), como sendo um nível autônomo do governo local, investido de autoridade e recursos que funciona numa forma democrática, isto é, eles são responsáveis e transparentes e envolvem cidadãos e instituições da sociedade civil no processo de tomada de decisão. Para estes autores, a governação local democrática vai para além da administração do governo local e prestação de serviços às instituições e estruturas que permitem a população decidir e fazer com que as coisas aconteçam. A governação local democrática enfatiza a presença de mecanismos para uma competição política justa, transparência e *accountability*, que os processos governativos sejam abertos para o público, os governantes sejam responsáveis para o público e que seja governado por um estado de direito.

No caso de Moçambique encontramos este tipo de governo ao nível das autarquias locais que “são uma forma de governo que atua com uma relativa independência do poder do Estado central e com órgãos próprios que desenvolvem as suas atividades a bem dos interesses das populações residentes na sua própria área de ação, mas sem prejudicar os interesses de toda a nação, nem a participação do Estado”, (ALVES e COSSA, 1997, p. 3). A Lei nº 2/97, de 18 de fevereiro, em sua especificidade, refere que as autarquias são entidades distintas do Estado que funcionam num determinado território, podendo ser: cidade, vila ou sede do posto administrativo. Em função da especificidade territorial, as autarquias locais podem ser Municípios ou Povações. Os Municípios correspondem à circunscrição territorial das cidades e vilas e as Povações correspondem à circunscrição territorial da sede do Posto Administrativo.

As autarquias assim instituídas, de acordo com a Lei 2/97, de 18 de fevereiro dispõem de órgãos representativos próprios, isto é, têm seus dirigentes e a sua assembleia. Elas gozam de uma autonomia administrativa, patrimonial e financeira e têm o controlo quase total sobre a sua própria administração, planos, orçamentos e instalações. São estes órgãos municipais que pela força da lei são chamados a prestarem contas perante a população local (munícipes), durante o exercício das suas funções, visto

que a legislação autárquica determina que o Presidente do Conselho Municipal (PCM) e os membros da Assembleia Municipal (AM) são eleitos por um sufrágio universal, direto, igual, secreto, pessoal e periódico dos cidadãos eleitores residentes no respectivo círculo eleitoral.

Mais adiante, a mesma Lei no nº1 do artigo 96 indica alguns deveres dos titulares dos órgãos municipais, dentre os quais a necessidade de prestar regularmente contas perante os respectivos eleitores no desempenho do seu mandato e contatar as populações da autarquia. Por outro lado, o artigo 110 focaliza a questão da participação dos moradores, isto é, determina que os cidadãos moradores no município podem apresentar, verbalmente ou por escrito, sugestões, queixas, reclamações à respectiva assembleia. E, outrossim, o artigo 13 da mesma Lei fala da publicidade dos atos (deliberações) e determina que as sessões da AM são públicas.

Como se pode depreender esta legislação autárquica cria condições para que, ao nível da governação local, em Moçambique, possa haver maior *accountability*, ou seja, que o governo municipal possa informar, explicar e justificar suas decisões e ações perante os residentes e que estes possam punir ou recompensar os governantes pelo seu desempenho. Assim posto, na secção seguinte aborda-se a *accountability* política em forma de debate teórico. Entretanto, antes importa salientar que ao longo do texto usamos de forma alternada as expressões governação local e governação municipal, porque a dinâmica da *accountability* na governação local que o artigo aborda é a que ocorre ao nível dos municípios, uma vez que no país ainda não há autarquias correspondentes à categoria de povoação.

***Accountability* política ou democrática: breve debate teórico**

Os anos 80 trouxeram um novo debate a respeito da democracia, a preocupação que havia em obter um consenso no que se refere ao conceito e funcionamento do regime democrático foi substituído pelos debates inerentes à transição democrática e os possíveis caminhos para sua sustentação e consolidação. Foi exatamente neste contexto que a *accountability* emergiu como um dos principais instrumentos de controlo democrático (DÁLIA, 2007). Desde o seu aparecimento, o termo *accountability* tem sido usado de forma abusiva para significar coisas diferentes, tal como refere Carneiro e Costa (2001, p. 1) “apesar de seu uso extensivo, o conceito de *accountability* não está livre de ambiguidade. A utilização que dele se faz muitas vezes carece de precisão”.

Schedler (1999) procura especificar o conceito de *accountability*, identificando suas dimensões, distintos significados e ênfases. Este distingue as duas conotações básicas que o termo *accountability* política suscita: i) a capacidade de resposta dos governos (*answerability*), ou seja, a obrigação dos detentores de mandato público informarem e explicarem seus atos e ii) a capacidade das agências da *accountability* de impor sanções e perda de poder para aqueles que violaram os deveres públicos (*enforcement*).

Para Brinkerhoff (2001) a essência da *accountability* é a capacidade de resposta (*answerability*); ser responsável (*accountable*) significa ter a capacidade para responder questões em relação às ações e decisões. Para ele, há dois tipos de questões a serem levantadas. A primeira questão é simplesmente para ser informado e esta pode incluir a informação sobre o orçamento e/ou uma descrição narrativa das atividades ou rendimentos (*outputs*). Este tipo de questão caracteriza-se, basicamente, pela vigilância (controlo) e implica um sentido único de transmissão de informação de atores responsáveis para os atores de controlo.

Nesse processo de governação democrática a capacidade de resposta (*answerability*), na sua componente informativa, relaciona-se com a transparência. O segundo tipo de questão move-se para além de relatar fatos e contas, exige, também, explicações e justificações. Aqui não se questiona apenas o que se fez, mas também o porquê. A justificação vai para além da transmissão de informação entre o ator *accountable* e os atores de controlo. Este aspecto de justificação na *answerability* e sua expressão através do diálogo público liga-se à governação democrática, contribuindo para a receptividade dos governos e o exercício da voz (*voice*) pelos cidadãos.

O último elemento caracterizador da *accountability* é a disponibilidade e a aplicação de sanções para ações ilegais ou inapropriadas e comportamentos não cobertos através da *answerability*. A habilidade dos atores de controlo para impor punição nos atores *accountables* pelo fracasso e violação fortifica a *accountability*. Nas suas análises, Brinkerhoff (2001) conclui que a capacidade de resposta sem sanção enfraquece a *accountability*, isto é, para uma *accountability* efetiva é preciso que haja a *answerability* e *enforcement* tal como referiu Schedler. Aqui fica evidente que a noção de *accountability* política pressupõe a existência de poder e a necessidade de que este seja controlado. Nesta perspectiva, Acosta, Joshi e Ramshaw (2010) afirmam que a noção básica da *accountability* (responsabilização) implica uma relação entre pelo menos dois tipos de atores, um dos quais (principal) delega ao outro (agente) a possibilidade de agir em seu

nome.

Esta situação implica que o agente (autarca) deve informar, justificar e explicar as suas decisões ao principal (munícipes) que, por sua vez, deve-se posicionar como ator de vigilância, controlando os atos do agente para poder puni-lo ou recompensá-lo em função do seu desempenho. No entanto, nem sempre o principal está em condições de controlar o agente devido à assimetria de informação que existe entre o principal e o agente.

Nesse contexto, para Brinkerhoff (2001), na *accountability* democrática existe o que os institucionalistas econômicos chamam de problema agente-principal, em que o dilema reside em como assegurar que o agente possa agir no interesse do seu principal, uma vez que o agente tem melhor acesso à informação acerca dos recursos governamentais, ações e desempenho em relação ao principal. Para este autor, devido à importância de se abordar a assimetria de informação entre o agente e o principal, a *accountability* democrática, nessa vertente, enfatiza mecanismos de recolha de informação, elaboração de relatórios sobre planos e ações e informar os eleitores, ao contrário dos mecanismos de controlo e punição.

Quando se aborda a questão da *accountability* democrática é importante prestar atenção ao que Brinkerhoff (2001) refere em relação à localização dos vários atores, isto é, é preciso saber onde se encontram os atores *accountables* (agentes) e os atores de controlo (principal) dentro de um sistema particular e qual é a relação entre um e outro. Pois é nesta análise que poderemos saber se estamos perante *accountability* horizontal ou vertical.

Para Brinkerhoff, a larga categorização que é frequentemente feita distingue entre instituições e atores localizados dentro do Estado e aqueles localizados fora deste. A *accountability* dentro do Estado refere-se às instituições do Estado que limitam o abuso por outras agências públicas e ramos governamentais. Estas ações estatais compreendem a clássica separação de poderes e incluem, também, uma variedade de agências de fiscalização, como as agências de auditoria, Procuradoria-Geral, Tribunal de Contas e Comissões Eleitorais. A eficácia destas duas instituições depende (ambos) da sua autonomia que é necessária para, efetivamente, prosseguir o seu controlo e funções sancionatórias e da sua ligação com outras instituições dentro do sistema de governo (BRINKERHOFF, 2001).

Esta categoria corresponde à *accountability* horizontal que, em O'Donnell (1998), é definida como sendo a existência de agências do Estado que estão legalmente

capacitadas e autorizadas e, realmente, dispostas e aptas a tomar ações que ultrapassem da vigilância rotineira a sanção criminal ou impedimento em relação às ações ou omissões por outros agentes ou agências do Estado que podem ser qualificadas como ilegais. Pois, este tipo de *accountability*, para ser efetiva, precisa ter agências que são autorizadas e dispostas a vigiar, controlar, corrigir e/ou punir ações ilegais de outras agências estatais. Em suma, seriam agências estatais funcionando, rotineiramente, com poderes de supervisão, punindo ações ou omissões do Estado, consideradas ilegais.

A segunda categoria, de acordo com a localização dos diversos atores, refere-se à *accountability* que ocorre fora do Estado (BRINKERHOFF, 2001). Esta diz respeito aos atores de controlo que se localizam fora do Estado, que jogam um papel fundamental ao manter os atores do Estado responsáveis. Muitos analistas chamam esta categoria de *accountability* vertical. O'Donnell (1998) usa esta categoria para se referir à vigilância e sanções que eleitores, imprensa, ONG's e outras organizações da sociedade civil exercem sobre funcionários públicos. Isso implica a existência de um agente de controlo externo, principalmente o eleitorado. É o meio disponível para que os cidadãos comuns possam atuar na fiscalização da atividade pública dos seus representantes. Para o autor, embora as eleições sejam a principal fase da *accountability* vertical (relacionamento principal-agente) este conceito abrange ações da sociedade civil e imprensa para a fiscalização e exposição dos atos das autoridades públicas.

Para além da *accountability* horizontal e vertical, Smulovitz e Peruzzotti identificam uma terceira forma de *accountability*, a societária, que na sua visão seria um complemento da *accountability* vertical, mas sem ser eleitoral. Esta consiste na pressão da sociedade sobre o governo através de meios para a promoção de interesses públicos ou ativação de agências da *accountability* horizontal. Isto é, através da ação de associações civis, movimentos, imprensa, exposição de ações delituosas do governo na agenda de discussões pública (SMULOVITZ e PERUZZOTTI, 2000 *apud* DÁLIA, 2007).

De acordo com Smulovitz e Peruzzotti (2003), o mecanismo da *accountability* societária ia expor e denunciar erros ou falhas; impor sanções simbólicas nos oficiais públicos e instituições e, por último, ia ativar as operações dos mecanismos da *accountability* horizontal. No entanto, os elementos caracterizadores da *accountability* societária que estes autores apresentam podem ser encontrados na discussão da *accountability* vertical que apresentamos anteriormente. Daí que os mesmos autores reconhecem que a *accountability* societária constitui um mecanismo não-eleitoral, ainda

que vertical, de controlo, baseado nas ações de um múltiplo conjunto de associações e movimentos de cidadãos e na *mídia*; ações que visam expor erros nas atividades governamentais, trazendo novas questões para a agenda pública ou ativando a operação de agências. Posto isto, em seguida, passamos para a secção de análise do exercício da *accountability* na governação local, em Moçambique.

Exercício da *accountability* no contexto da governação local em Moçambique

No contexto da governação municipal, em Moçambique, existem dois principais mecanismos de *accountability*, designadamente: vertical e horizontal. Segundo Nuvunga, Mosse e Varela (2007), a prestação de contas vertical é feita para os munícipes. Neste ato, os autarcas prestam explicações aos munícipes sobre as decisões e ações. Explicam, sobretudo, o que fizeram, por que fizeram, como fizeram, custos entre outros aspectos que podem carecer de justificação ou explicação. A prestação horizontal de contas é feita, principalmente, para a Assembleia Municipal (doravante designada por AM) e, em segundo plano, para os órgãos de tutela, designadamente, os ministros que superintendem as áreas da administração estatal e finanças.

Macuácuá (2004) sustenta que a ligação existente entre os preceitos da legislação autárquica e a agenda de governação municipal encontra a primeira dificuldade ao nível da falta de mecanismos institucionais, quer da administração do Conselho Municipal (CM), quer do papel da AM, para a prossecução das ações de auscultação pública e/ou mesmo de prestação de contas aos munícipes (nem por parte do CM nem ainda por parte da AM). Atualmente, não se pode dizer o mesmo, pois já foram institucionalizadas algumas práticas tais como:

- Visitas aos postos administrativos e bairros;
- Afixação nas vitrinas da sede do CM, da AM, postos administrativos e em algumas sedes de Bairros com condições para o efeito, de cópias de deliberações e resoluções da AM e outro tipo de documentos, contendo informação de interesse público;
- Audiências com o presidente do conselho municipal e vereadores;
- Revistas e jornais municipais em alguns casos e recurso ao jornal de maior circulação em cada município;
- Programas radiofónicos e televisivos;
- Reuniões com os munícipes aos vários níveis;

- Governação aberta ou presidência aberta: encontros mensais entre o presidente do conselho municipal e os munícipes;
- Em alguns municípios as páginas de *Facebook* que servem de plataformas de partilha de informação e interação com os munícipes;
- Apresentação de informação financeira, diariamente ou semanal, na vitrina do CM, dependendo de cada município.

Além das práticas acima citadas, que servem para operacionalizar tanto *answerability* assim como *enforcement*, existem outras mais associadas à punição e à recompensa como as eleições e protestos ou manifestações. Aliás, para os munícipes lhes é reservado o direito de apresentar, verbalmente ou por escrito, sugestões, queixas, reclamações ou petições à AM e de participar nos debates que, eventualmente, tiverem lugar sobre o assunto.

Embora essas práticas estejam já instituídas em vários municípios elas encontram o primeiro entrave na falta de regularidade na sua materialização. E isso leva a que as mesmas tenham pouco impacto no seio da população, visto que ela revela um fraco conhecimento daquilo que está sendo feito ou que será feito pelo governo municipal. Este fraco conhecimento resulta, também, do fato de muitas vezes os munícipes não irem à busca da informação nem exigirem ao seu agente (governo municipal) que forneça informação, explicação e justificação dos seus atos, regularmente.

Nuvunga, Mosse e Varela (2007) apontam a existência de fragilidade ao nível das assembleias municipais em fiscalizar as ações dos conselhos municipais, deixando, desta forma, de agir como olhos, ouvidos e boca dos munícipes. Estes, muitas vezes não sabem quanto dinheiro entra no CM para poder controlar o seu uso, não conseguem garantir o controlo do plano de atividades e orçamentos anuais do CM. A fiscalização feita por este órgão às atividades do CM não é sistemática. A mesma fragilidade nota-se em relação à prestação de contas que deveria ser feita pelo CM aos munícipes.

Nesse sentido, Forquilha (2007) refere que no contexto municipal a lógica neo-patrimonial enfraquece a ligação entre a elite detentora do poder político e os munícipes. A este propósito, a pesquisa⁵ feita em cinco municípios mostra que os munícipes têm mais contatos com os líderes não eleitos (líderes religiosos, comunitários e pessoas influentes) do que com líderes eleitos (presidente do município e os membros da

⁵ Esta pesquisa, realizada em 5 municípios, originalmente, foi feita para USAID, em 2006, por Brito, Pereira e Forquilha (2007). Forquilha apenas retomou os dados dessa pesquisa para uma discussão mais aprofundada.

assembleia municipal). Esse estudo, embora não tivesse centrado a sua atenção na análise da dinâmica de *accountability*, mostra que em Moçambique ainda persiste a centralização do poder ao nível dos governos locais, o que fragiliza as possibilidades de prestação de contas dos governos municipais aos seus munícipes (eleitores). Tal como refere Forquilha

O modelo de dominação personalizado recorrente do funcionamento das instituições públicas municipais se caracteriza também pela fraca prestação de contas das próprias autoridades municipais e fraca inclusão e institucionalização dos mecanismos de consulta aos munícipes no processo de governação" (FORQUILHA, 2007, p. 17).

O autor defende que a interiorização, pelas atuais lideranças políticas municipais, de modelo de gestão pública ligado ao regime de partido único conduz à reprodução de práticas autoritárias nos espaços criados no âmbito das reformas da descentralização. Algumas dessas práticas têm a ver com a partidarização da administração municipal, fraca inclusão política no processo de governação local, forte hierarquização e excesso de burocracia no funcionamento das instituições públicas municipais. Essas práticas estão na origem do baixo grau de contatos entre as autoridades municipais e os munícipes, fraca influência dos munícipes no processo de tomada de decisão, pouco uso dos mecanismos existentes nos municípios, por parte dos munícipes, para denunciar atos ligados à corrupção, discriminação, maus serviços aos munícipes, etc. (FORQUILHA, 2007).

Na mesma perspectiva, Macuácu (2004) defende que os governos municipais acabam por ser uma cópia do modelo *top down* da administração herdado dos anteriores conselhos executivos, que não funcionavam numa lógica de autarquias. Como se pode notar, a manutenção da lógica centralizadora nos espaços municipalizados fragiliza o envolvimento dos munícipes nos processos da governação local e na prestação de contas dos governos municipais aos munícipes.

Forquilha (2007) aponta outros fatores que concorrem para o fraco exercício da democracia ao nível local e da *accountability* de forma específica. Ele afirma que apesar de haver corrupção nos municípios, poucos munícipes apresentam queixas porque têm medo de serem conotados com o partido da oposição, fato que pode conduzir a represálias que se manifestam, essencialmente, sob forma de exclusão política. Este medo de represálias tem também implicações na escolha das formas de participação dos munícipes em períodos não eleitorais. E como resultado disso, dificilmente, os munícipes escolhem as formas de participação que conduzem à manifestação aberta de opinião,

como protesto ou reivindicação e a participação política acaba circunscrevendo-se, essencialmente, às eleições.

Estes fatores limitam o exercício da *accountability*, visto que inibem o munícipe de fazer denúncia, protesto no âmbito da governação municipal, ações estas que levariam a materialização da punição e recompensa (*enforcement*). Isto é, o papel efetivo dos munícipes para punir os autarcas ou membros das assembleias municipais pelo mau desempenho é limitado por medo de represálias ou exclusão política. Por outro lado, a ausência de espaço de manobra dos outros partidos de oposição concorre para que os munícipes voltem a votar em autarcas que não tenham cumprido com as promessas feitas (autarcas com mau desempenho) por falta de alternativa.

Como se pode notar, apesar de a legislação autárquica abrir espaço para um maior exercício da *accountability*, ao nível da governação a prática tende a mostrar que isso não está a acontecer. Além das razões apresentadas anteriormente, que inibem o exercício da *accountability*, a falta do conhecimento por parte dos munícipes dos seus direitos e deveres afigura-se como sendo, também, uma das razões. Em relação a este fato, Macuácu (2004, p. 74) refere que “quanto aos seus direitos poucos foram os cidadãos que tocaram no aspecto da obrigatoriedade da auscultação e de prestação de contas aos munícipes por parte dos órgãos municipais”. Este autor ainda mostra que os munícipes raramente ou, quase nunca, promovem ações de protesto contra os órgãos municipais, em particular para AM que nem sequer faz o seu papel de elo de ligação dos munícipes com o CM (prestando contas aos mesmos sobre as ações do CM).

Decorrente da falta de auscultação, Macuácu (2004) refere que, em relação ao conhecimento dos cidadãos sobre a agenda municipal, a maior parte dos cidadãos não soube referir uma programação de ações (pelo menos visados pelos planos dos seus órgãos municipais), isto porque há ausência do processo de auscultação pública. Para este autor, mesmo para os casos em que os munícipes estão satisfeitos com o desempenho dos seus órgãos municipais constatou-se que se tratou mais do mérito destes em responder às promessas feitas do que observância de um processo de auscultação aos cidadãos.

Debruçando-se sobre o grau de performance dos governos autárquicos (municipais) anteriores, Macuácu (2004) afirma que são vários os exemplos que mostram que este fator não funcionou como catalisador determinante para a formação do voto dos munícipes. Isto quer dizer que, muitas vezes, os munícipes, no contexto

moçambicano, não reelegem o autarca (governante) porque teve um bom desempenho ou porque cumpriu com o que tinha prometido fazer.

Para Matsinhe (2008) isso acontece porque eles dispõem, pelo contrário, de um mandato livre que eles exercem discricionariamente. As suas decisões não carecem de modo nenhum de uma aprovação pelos eleitores e escapam à toda sanção da parte destes, excepto uma eventual sanção eleitoral, por ocasião das eleições subsequentes. É nisso que parece se resumir, grosso modo, a democracia local moçambicana, pelo menos até ao presente momento. No entanto, é preciso lembrar que tanto em Moçambique assim como em qualquer canto do mundo os mecanismos de punição ou premiação no exercício da *accountability* vertical não se resumem apenas às eleições. Existe um conjunto de mecanismos que não dependem de calendário fixado, pois são exercidos entre eleições.

No contexto moçambicano, em termos de interação entre os parlamentares e o eleitorado, o atual sistema eleitoral parece conduzir a resultados pouco satisfatórios, uma vez que muitos cidadãos apontam o fato de não haver praticamente contato algum com os deputados, o que reduz as possibilidades de *accountability* destes últimos para com o eleitorado (AFRIMAP, 2009; TAJÚ, 2002; BRITO 2003). No entanto, Cheibub e Przeworski (1997) já tinham alertado em seu estudo ao afirmar que não concordavam que a democracia induzia, necessariamente, à responsabilidade política, nem acreditavam que as eleições podiam garantir o bom funcionamento da *accountability* entre representantes e eleitores, uma vez que não tinham verificado, entre governantes com mau desempenho econômico, maiores chances de serem removidos de seus postos pelos eleitores.

Uma visão diferente sobre o exercício da *accountability* ao nível da governação local é apresentada por Kulipossa (2004). Primeiro, o autor reconhece que, para o caso de Moçambique, a descentralização democrática acontece num país em que não existem alguns pré-requisitos considerados cruciais para o seu sucesso, sem experiência anterior de governos locais democráticos, com pouca experiência de democracia a todos os níveis, com graves problemas de pobreza e analfabetismo e com um sistema multipartidário que ainda não está consolidado. Segundo, ele refere que no caso de Vilankulo e também em alguns municípios tem-se desenvolvido relações de *accountability* entre o governo municipal e a população no que se respeita ao uso de recursos: mensalmente, são publicadas as contas e os residentes são convidados a apresentarem a sua análise e opinião sobre a forma como os fundos estão a ser usados.

Embora não esteja claro sobre os critérios que o autor usa para medir a legitimidade, ele conclui que como resultado do desempenho em termos de prestação de serviços e deste diálogo com os munícipes, a legitimidade do governo municipal tem aumentado. Como foi possível notar, existe um déficit de *accountability* ao nível da governação municipal em Moçambique. Por exemplo, aponta-se a fragilidade das assembleias municipais no desempenho do seu papel fiscalizador o que nos remete a um déficit no exercício da *accountability* horizontal. E aponta-se, também, a não prestação de informação, explicação e justificação das ações e decisões dos conselhos municipais aos munícipes, falta de ações de protesto ou reivindicação por parte dos munícipes em relação aos maus atos dos órgãos municipais, o que também remete à fragilidade no exercício da *accountability* vertical. As razões dessa fragilidade no exercício da *accountability* são várias, dentre as quais se apontam: a falta de inclusão política; ausência de alternativa política devido à fraqueza dos partidos da oposição; o sistema eleitoral; manutenção da lógica centralizadora por parte das elites governantes; falta de conhecimento dos seus direitos e deveres por parte dos munícipes, entre outros fatores arrolados, anteriormente.

Como se pode observar, para o caso de Moçambique, a descentralização ainda não permite um maior exercício de *accountability* entre os governos municipais e munícipes, visto que ainda se verificam muitas fragilidades tanto na capacidade de resposta por parte dos governos municipais (agente) assim como na capacidade de punição/recompensa por parte dos munícipes (principal).

Considerações Finais

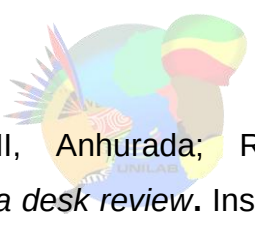
Este artigo esteve reservado à análise do exercício da *accountability* democrática no contexto da governação local em Moçambique, permitiu concluir que para o caso de Moçambique a descentralização ainda não permite um maior exercício de *accountability* entre os governos municipais e munícipes, visto que ainda se verificam muitas fragilidades tanto na capacidade de resposta por parte do governo (agente) assim como na capacidade de punição/recompensa por parte dos munícipes (principal).

É claro que os governos municipais na sua qualidade de agente já adotaram vários mecanismos dentre os quais: afixação da informação nas vitrinas, reuniões aos vários níveis, governações abertas, criação de revistas e jornais locais, entre outros, com vista a elevar a sua capacidade de resposta, mas na prática estas estratégias ainda não se

mostram eficazes, porque não conseguem manter os munícipes informados sobre o que acontece ao nível do município. A capacidade de resposta é mais crítica no referente à explicação e justificação, pois apesar de existir alguns questionamentos dos munícipes sobre o desempenho dos governos municipais nas reuniões e nas governações abertas nem sempre os governos municipais têm conseguido justificar e explicar as suas ações perante os munícipes.

A capacidade de punição também se mostra fraca, pois há poucas ações levadas a cabo pelos munícipes, com vista a protestar ou a denunciar más práticas do governo municipal. Esta situação é resultado do medo de represálias que alguns munícipes têm em relação aos governantes e da falta de conhecimento por parte de outros em relação aos seus direitos. Portanto, esse fato leva a uma fraca participação dos munícipes na governação e, conseqüentemente, a um fraco exercício da *accountability* nos municípios. Esta debilidade no exercício da *accountability* empobrece a qualidade da democracia exercida ao nível dos governos locais, visto que a *accountability* não está a funcionar de forma efetiva como instrumento de controlo democrático.

Referências

- 
- ACOSTA, Andrés Mejía; JOSHI, Anhurada; RAMSHAW, Graeme. *Democratic accountability and service delivery: a desk review*. Institute of Development Studies (IDS), 2010.
- AFRIMAP. *Moçambique. Democracia e Participação Política* (documento para discussão). Johannesburg. Open Society Initiative for Southern Africa. Maputo/ Johannesburg. 2009
- ALVES, A Teixeira e COSSA, Benedito Ruben. *Guião das autarquias locais*. Maputo: MAE, 1997.
- BARNETT, Camille Cates; MINIS, Henry P.; VANSANT, Jerry. *Democratic decentralization*. Research Triangle Institute, Carolina do Norte. RTI, 1997.
- BRITO, Luís. Eleições Municipais e abertura do espaço político moçambicano. In: *Partidos, Cidadãos e Eleições Locais em Moçambique-2003*. Maputo: Instituto, Sociedade e Administração, 2003.
- BRINKERHOFF, Derick W. *Taking Account of Accountability: A Conceptual Overview and strategic options*. Washington: Center for Democracy and Governance, 2001.
- CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira e COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. *Inovação institucional e accountability: o caso dos conselhos setoriais*. VI Congresso Internacional

- de CLAD sobre a Reforma de Estado e de Administração Pública. Buenos Aires, Argentina, 5-9 nov. 2001
- CHEIBUB, José Antônio; PRZEWORSKI Adam. *Democracia, Eleições e Responsabilidade política*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 12, nº35, São Paulo, fev. 1997.
- DÁLIA, Juliana Jucene Sotero. *Participação Política no sistema representativo democrático: Uma reflexão sobre o processo de accountability*. 2007.
- FORQUILHA, Salvador Cadete. “Remendo Novo em Pano Velho”: O Impacto das Reformas da Descentralização no processo da Governação local em Moçambique. Conference Paper nº10. Maputo, IESE. 2007.
- KULIPOSSA, Fidelix. Local Governments Resources and Service Provision in Mozambique. In: *Partidos, Cidadãos e Eleições Locais em Moçambique-2003*; Maputo: Instituto, Sociedade e Administração. 2004. p. 4-43
- MACUÁCUA, Ernesto. “A experiência de cidadania no contexto Autárquico”. In: *Partidos, Cidadãos e Eleições Locais em Moçambique-2003*; Maputo: Instituto, Sociedade e Administração. 2004.p-69-98
- MASALILA, A. B. “Administração local no Botswana”. In: Lundin. Irae Baptista & Machava, Francisco Jamisse (ed). *Descentralização e Administração Municipal: Descrição e desenvolvimento de ideias sobre alguns modelos e Africanos e europeus*. Moçambique: Friedrich Ebert Stiftung, 1996.
- MATSINHE, Luís. Diagnostico crítico de 10 anos de descentralização em Moçambique. In: CISTAC, Giles; CHIZIANE, Eduardo (Coords). *10 anos de descentralização em Moçambique: os caminhos sinuosos de um processo emergente*. Maputo, UEM-NEAD. 2008. p. 5-49.
- NUVUNGA, Adriano. *A coabitação entre os órgãos locais do estado e do poder local: o caso da Cidade de Chókwe-1998-2001*. UFICS/UEM. Dissertação. Administração Pública da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2000.
- NUVUNGA, Adriano; MOSSE, Marcelo; VARELA, César. *Relatório do estudo sobre transparência, áreas de risco e oportunidades de corrupção em seis autarquias moçambicanas: Chibuto, Chimoio, Gurué, Nacala e Vilanculos*. Maputo: CIP, 2007.
- O’DONNELL, Guillermo. *Accountability horizontal e novas poliarquias*. Lua Nova, nº44, 98, 1998, p. 27-54.

OTAYEK, René. A descentralização como modo de redefinição do poder autoritário? Algumas reflexões a partir de realidades africanas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol.77, junho 2007, p.131- 150.

SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. In: DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. (Eds.). *The self-restraining state: power and accountability in new democracies*. Boulder/London: Lynne Rienner, 1999, p. 13-27.

SMULOVITZ, Catalana; PRUZZOTTI, Enrique. Societal and horizontal accountability controls: two cases of fruitful relationship. In: MAINWARING, Scott; WELNA, Christopher (Eds.). *Democratic Accountability in Latin America*. New York: OUP, 2003.

TAJU, Gulamo. Desafios para uma maior participação dos Municípios e da Comunidade na Governação Autárquica. In: *A cobertura jornalística do processo de descentralização*. Maputo: Freiderich Ebert Stiftung. 2002.

Documentos:

Ministério da Administração Estatal (MAE). *Folha informativa dos Municípios II*. Maputo: MAE/DNDA, 2002.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*, 1990, 2004.

MOÇAMBIQUE. *Resolução nº40/2012, de 20 de dezembro*: Aprova a Política e Estratégia da Descentralização (PED).

MOÇAMBIQUE. *Lei 3/94 de 13 de Setembro*: Lei-quadro dos Distritos Municipais.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº 9/96, de 22 de Novembro*: Introduz os princípios e disposições sobre o poder local no contexto da Lei Fundamental.

MOÇAMBIQUE. *Lei nº2/97, de 18 de Fevereiro*: Lei do quadro jurídico-legal para a implantação das autarquias locais. Maputo: Imprensa Nacional.

Recebido em: 08/05/2022

Aceito em: 20/08/2022

Para citar este texto (ABNT): BILÉRIO, Bernardino Essau. O exercício da *accountability* democrática no contexto da governação local em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.605-622, 2022.

Para citar este texto (APA): Bilério, Bernardino Essau. (2022). O exercício da *accountability* democrática no contexto da governação local em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 605-622.

Os khoisan de angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene

Leonardo Tuyenikumwe Pedro *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-4619-9732>

Paulino Luís Mussili **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5413-6585>

Resumo (português): Os !Kung e Kwedi de Angola são variedades do grupo etnolinguístico Khoisan, que habitam quase toda região da África Austral, onde são considerados como os primeiros habitantes da África e do planeta terra. Apesar disso, enfrentam dificuldades que ameaçam a sua existência antropológica, com um dos elementos ameaçadores a ser, sem dúvida, o processo de integração socioeconômica e política à comunidade bantu. O presente texto procura descrever este processo de integração que os Kwedi e !Kung do Cunene (Angola) enfrentam, a partir de um trabalho de campo realizado em Oshimolo, Município do Cuanhama, com o propósito de compreender o referido processo e o seu contributo para o desenvolvimento multidimensional dos !Kung e Kwedi. A questão de investigação é questiona quais os desafios sociopolíticos e económicos que devem ser desenvolvidos para uma maior promoção da integração sociopolítica e económica do grupo etnolinguístico khoisan em Angola. Metodologicamente, este trabalho está a ser desenvolvido em três momentos distintos: estudos bibliográficos, inquéritos por entrevistas e observação participativa, seguida de aplicação do método histórico”, consistindo na recolha, crítica, interpretação e confrontação dos testemunhos a fim de comprovar a fiabilidade e a veracidade dos mesmos sobre os acontecimentos históricos para respondermos com exatidão possível à questão de investigação.

Palavras-chave: Integração Social; Integração Económica; Integração Política; !Kung; Kwedi; Khoisan

The khoisan of angola before the challenges of the current landscape: the socio-political and economic integration of the kwedi and !kung (khoisan) peoples of Cunene

Abstract (English): The !Kung and Kwedi of Angola are varieties of the Khoisan ethnolinguistic group, inhabiting almost the entire region of Southern Africa, where they are considered to be the first inhabitants of Africa and of planet Earth. Despite that, they face difficulties that threaten their anthropological existence, where one of the threatening elements is, without a doubt, the process of socio-economic and political integration to the Bantu community. The present text seeks to describe this process of integration that the Kwedi and !Kung of Cunene (Angola) face, based on fieldwork carried out in Oshimolo, Municipality of Cuanhama, with the purpose of understanding this process and its contribution to the multidimensional development of the !Kung and Kwedi. The research question is: what socio-political and economic challenges should be developed for a greater promotion of the socio-political and economic insertion of the Khoisan ethnolinguistic group in Angola? Methodologically, this work is being carried out in 3 distinct moments: bibliographic studies, surveys by interviews and participatory observation, followed by the application of the historical method”, consisting of the collection, criticism, interpretation and confrontation of

* Doutor em História Moderna e Contemporânea, ramo de Defesa e Relações Internacionais pelo ISCTE-IUL, Lisboa. Investigador Integrado do Centro de Estudos Internacionais (CEI-ISCTE-IUL). Professor no Magistério de Ondjiva (MAGO) e no ISCED-Huila. E-mail: leonardotuyeni2013@hotmail.com

** Licenciado em História pelo Instituto Superior de Educação da Huila - Angola. Professor no MAGO. E-mail: mussili12paz7@gmail.com

testimonies in order to prove the reliability and veracity of the information compiled on historical events to answer the research question as accurately as possible.

Keywords: Social Integration; Economic Integration; Political Integration; !Kung; Kwedi; Khoisan

Ovakwanghala vo moangola vatalela omashongo oukali mufyuululwakalo: efaafaniko oukali wopaukwashiwana woukwapolitika nomaliko oiwana yovakedi nokung (ovakwanghala) vo mokunene

Oshikwanyama/Shaxupipika/exupipiko: Ovakung nOvakwedi vo moAngola ovo enyapilaka dongudu yOvakwanghala, velihanena Afilika IOkolukadi alishe, omu va udikako ngo vakalimo votete vAfilika "novambada yedu". Kakele nee kaasho, ota va momo oixuna tai halula eshitounhu lavo, osho shimwe shomo mwakwatya taa halula oshili sha ninga oshimbide, pehena nande eemata, osho nee oshilalakanenwa sho ku va eta pondodo youkwashiwana pamaliko nopaukwapolitika mongudu. Oukwa paife ota u kongo opo unyanyangide etopopepi IOvakwedi nOvakung vo moKunene (Angola) eekendabalo, loshilongwa sha ningwa momapekapeko novanhu mOshimolo, Oshitunda shAukwanyama, nelalakano lokuudako etopopepi latumbulwa neyambidido lavo mehumokomesho mu ihapu nai hapu yOvakung nOvakwedi. E pulo komapekapeko ole li: omashongo elipi oukwashiwana oukwapolitika nominaliko, a pumbwa oku humifwa komesho opo exwaxwameko linene lokweta popepi paukwashiwana nopaukwapolitika nominaliko ongudulaka yovakwanghala moAngola? Palandulafano omapekapeko oilonga ei, okuli taa mingwa pa e ndodo natu da yooloka: e nongelo lomishangwa, omapekapeko oku pula omunhu nomunhu, sheli kolelela kelandulafano londjokonona", shakolelela ko ku pwilikina nawa, oku tamananifa, oku fatulula noku faafanifa omaundobwedi opo opo tu kwa shilipaleke elineekelo noukwashili weendjokonona opo tu nyamukule nouladi wawanena komapulo omapekapeko etu.

Oitya-Yafimana: Efaafanifo Nghalo; Efaafanifo maliko; Efaafanifo paupolitika; !Kung; Kwedi; Ovakwanghala

Introdução

A integração étnica constitui um fenómeno social que pressupõe a coexistência de grupos étnicos ou raciais diferentes. É caracterizada pela aceitação de convívio sem distinções entre pessoas ou grupos com diversas origens rácicas e com tradições culturais diferentes. Os !Khoisan do Cunene enfrentam um processo de integração à comunidade banto com objectivo de bandonarem o nomadismo, caminharem para uma vida sedentária e combater a pobreza. Este trabalho faz uma análise do processo de integração social, cultural, económico e político do grupo étnico !Khoisan da província do Cunene (Angola), caso específico dos !Kung e dos Kwadi, partindo de um trabalho de campo realizado em Oshimolo, Município do Cuanhama, com o propósito de compreender o referido processo e o seu contributo para o desenvolvimento multidimensional dos !Kung e Kwedi.

Este trabalho tem como objectivo compreender o processo, a integração e os desafios a serem desenvolvidos para uma maior promoção da integração social, económica e política dos khoisan de Angola, essencialmente os do Município de

Oshimolo, província do Cunene. A sua importância consiste em apresentar o contexto actual sobre a realidade objectiva dos !Kung e Kwadi do Cunene (Angola) e os desafios que enfrentam no mundo actual, marcado pela globalização e pelas alterações climáticas, forçando-os a alterar o seu modo de vida milenar, colocando os khoisan em via extinção antropológica, isto é, do ponto de vista cultural e da sua existência racial.

A questão de investigação colocada pretende averiguar quais os desafios socioeconómicos e políticos que devem ser desenvolvidos para uma maior promoção e integração do grupo etnolinguístico khoisan em Angola. Metodologicamente, este trabalho foi desenvolvido em três momentos distintos: pesquisa e estudos bibliográficos, inquéritos por entrevistas e observação participativa, seguida de aplicação do método histórico, consistindo na recolha, crítica, interpretação e confrontação dos testemunhos com objectivo de comprovar a fiabilidade e a veracidade dos mesmos sobre os acontecimentos históricos para respondermos com exatidão possível à questão da investigação (Bloch, 2010, p. 14).

Este texto está estruturado em duas secções: na secção 1, Integração Social, são analisados os elementos teóricos relativo ao processo de integração. Na secção 2, O processo de Integração sociopolítico e económico dos Khoisan do Oshimolo, são apresentadas as diferentes formas de integração deste grupo, como a integração por reprodução, integração territorial, integração sociopolítica e económica, o papel das redes de sociabilidade no processo de integração, escolas e hospitais, grupos de amigos e local de trabalho, problemas de integração, integração étnica e conflito étnico, bem como o papel do governo e da sociedade civil no processo de integração.

1.Integração Social

A integração social é uma das formas de coexistência de grupos étnicos ou raciais diferentes. É caracterizada pela aceitação de convívio sem distinções rígidas entre pessoas ou grupos com diversas origens raciais e com tradições culturais diferentes. Este convívio conduz à interligação numa mesma comunidade e à formação de uma cultura comum. As raciais costumam distinguir as seguintes formas de contacto:

a) **Proibição dos contactos**, quando as relações com estranhos são desencorajadas, geralmente, sancionadas ou reduzidas a contactos periféricos ocasionais, limitados a certas fórmulas de troca segundo um protocolo complicado (como acontece no «comércio silencioso»).

b) **Genocídio e transferência**, quando os membros de um grupo com que não se deseja o contacto são sistematicamente eliminados ou objeto de medidas de expulsão ou deslocação para áreas longínquas.

c) **Coexistências**, em que se aceita a presença de grupos diferentes num mesmo território, podendo se organizar os contactos na base da «sujeição» do grupo mais fraco ou na base de um «paternalismo» protetor em relação aos mais fracos. (Enciclopédia luso brasileira de cultura, 1967, p.1606)

Em todos os casos de coexistência de raças desenvolve-se um processo de aculturação, de adoção de traços da cultura de um grupo pelo outro ou outros, que é porém, particularmente intenso nas situações de integração racial. Fazendo uma análise histórica, o grupo étnico Khoisan faz parte dos povos mais antigos da África Austral e foi sempre nómada. Para sobreviver teve que enfrentar as condições adversas na natureza e dos povos que foram encontrando ao longo das jornadas em busca de mantimento.

Neste processo de emigração e adaptação tiveram que travar lutas com os povos de origem Bantu. Segundo Fernandes e Ntondo (2002, p.35), “os Bantu, caçadores, agricultores e detentores da arte de trabalhar o ferro, organizados em tribos, lançaram-se na conquista de novos territórios”. Estas lutas em desvantagem diminuíram consideravelmente o número do povo khoisan. À medida que os anos passam, há alterações climáticas que influencia o afluxo de pessoas para regiões anteriormente inabitadas, diminuindo consideravelmente os produtos da recolha, ao que acresce a migração dos animais selvagens que poderiam ser caçados para as regiões mais recônditas. Para sobreviverem, os khoisan tiveram que abandonar as regiões remotas a fim de se fixarem em zonas próximas das comunidades Bantu para participarem nas atividades produtivas. Este contacto implica uma interação ou integração social.

Este processo de integração, embora lento e na base da coexistência, tem levado ao desaparecimento dos hábitos tradicionais dos khoisan, fruto do convívio com os seus vizinhos de origem Bantu. Todavia, este processo não é recente, como descreve Almeida (1994):

Os khoisan do Alto Kunene [...] entram em franca fase de aculturação, estimulada pelas missões católicas locais e poderosamente influenciada pelos Bantu ricos de gado e de milho. Alguns khoisan, adulteraram a sua língua materna com vocábulos Bantu, as peles de vestir vão sendo substituídas pelos panos europeus e já aparecem muitos homens com peças de trajos “civilizados”, inclusive sapatos e chapéu ou bonés, mostrando-se, em regra, menos sujo e mal cheiroso. Ao invés do que constituem tradições Bosquímanas (vida errante e pobreza extrema),

esses khoisan começaram a tornar-se semi-sedentários e a construir palhotas, a agricultural a terra, a cava-la, encontrando-se até uns poucos que sabem manejar a charrua, alguns donos de galinhas e de cabra e ainda que raríssimos, possuidores de boi (1994, p. 107).

Na comunidade estudada assiste-se a uma política integratória do governo, consistindo na preparação de um local para se fixarem, denominada de *epundo*, com vista a abandonarem o nomadismo, caminharem para uma vida sedentária e combater a pobreza. Muitos deles já estão integrados em vários sectores da vida social e as suas crianças frequentam a escola. É certo que desta forma, mais rapidamente concorrer-se-á para a aculturação dos Khoisans, prejudicando a conservação dos seus usos e costumes.

2. Integração Sociopolítica e Económica

2.1. Integração por reprodução e integração territorial

A integração por reprodução consiste na constituição de família/casamento entre indivíduos de grupos étnicos diferentes criando assim uma mestiçagem étnica. Quanto às comunidades estudadas, constatamos que este tipo de integração é uma realidade, embora com pouca frequência, pois encontramos mulheres khoisan casadas com homens de origem Bantu; porém, é raro ou mesmo inexistente encontrar homens khoisan casados com mulheres de origem Bantu. Este facto é resultado de atitudes preconceituosas e a falta de bens materiais (lavra, animais e outras riquezas locais) para sobreviver e para os dotes do alembamento por parte dos khoisan.

O curioso é que quando os homens de origem Bantu se casam com as mulheres khoisan, a maior parte deles não pagam os dotes estabelecidos, fugindo dos compromissos e nem cumprem nenhum padrão cultural dos khoisan, e quando acontece o inverso colocam dificuldades e cobram um dote em bens materiais muito altos, o que inviabiliza tais relações entre os dois grupos étnicos. O certo, é que já há crianças que nasceram fruto destes casamentos, crescendo em um ambiente multicultural.

A integração territorial é caracterizada fundamentalmente pela fixação de um povo no território de outrem, que é motivada pelo afluxo populacional, seguido pela procura de melhores terras para a prática de várias atividades exercidas por povos migrantes, atitude que nem sempre é bem vista pelos povos acolhedores. Assim, em relação a esta forma de integração, embora os khoisan sejam os primeiros habitantes do Sul de África e em particular de Angola, perderam o lugar que ocupavam. Graças à superioridade técnica, melhor equipamento de caça, de combate, utensílios mais aptos ao desbravamento da

floresta, bons recursos alimentares resultantes da atividade agrícola, os povos Bantu impuseram-se facilmente, empurrando as comunidades primitivas para o sul do continente. Actualmente, alguns desses povos foram assimilados pelas populações Bantu, concretamente os Khoisan, enquanto outros desapareceram, como o caso dos Strand-Lopers (Ndambuca, 1997, p. 12 referido por Pinto e Nóbrega, 2009, p. 29).

Como consequência, estas comunidades perderam o domínio da terra que sempre consideraram sua propriedade, pelo facto de terem sido os primeiros a habitarem a mesma. Como resultado, estão a integrar-se com os seus vizinhos. Apesar do programa das autoridades governamentais visar a integração territorial dos khoisan, estes também têm sido forçados pela situação de pobreza e da fome, devido às alterações ambientais que se registam, provocando a escassez ou inexistência de frutos para a recolha e animais para a caça, pelo que se vêem obrigados a integrarem-se nas comunidades Bantu, devido ao seu carácter passivo e à sua dependência económica face aos seus vizinhos, que são os únicos empregadores. A integração territorial dos khoisan nos recém-chegados grupos Bantu passa pela incorporação dos seus territórios e a apropriação das suas terras.

Foto 1: Uma família composta pelo soba Kani (!Kung), a sua esposa (!Kung), seguida por uma anciã Kwedi, depois pela irmã do soba (!Kung), e por última uma anciã Kwedi. São conhecedor(as) da tradição oral !Kung em Okafima (Oshimolo – Cunene).



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

3. Integração Sociopolítica e Económica

Dentro das comunidades estudadas constatámos que os khoisan falam perfeitamente a língua “oshikwanyama” e alguns falam a língua portuguesa. A sua língua “oshikwañgala” só é usada entre os membros da comunidade khoisan. Entre os descendentes da mistura bantu e khoisan verifica-se a introdução de elementos da língua “oshikwanyama” na língua “oshikwañgala”. Hoje é raríssimo encontrar um khoisan com vestes de pele de animais como antigamente, pois se vestem como os povos de origem Bantu e as suas esposas já experimentam alguns penteados e trajos tradicionais (*delela*) das suas congéneres Bantu. Até o acampamento se afastou do tipo tradicional, pois comporta habitações à moda dos Bantu (casa de pau-a-pique e coberto de capim) assemelhando-se exteriormente a uma aldeia de Bantu. Algumas famílias converteram-se ao cristianismo.

Do ponto de vista político, constatamos que já existe uma autoridade tradicional (de origem khoisan) encarregue de estabelecer o elo entre as comunidades khoisan e o governo local. O soba rege auxiliado por um conselho de anciãos e a sucessão está baseada no princípio da hereditariedade e vitalidade. Também se verifica a participação destes povos em algumas forças partidárias do país. Os khoisan, forçados por certos fatores como a escassez das chuvas, queimadas, a redução dos animais de caça, foram obrigados a praticar outras atividades típicas dos seus vizinhos Bantu como a pesca, o comércio, o artesanato e a agricultura embora ainda numa fase embrionária. Alguns estão a criar animais domésticos (cabras e porcos) e os mais abastados, até gado bovino. Nota-se que alguns componentes tradicionais deste grupo estão a desaparecer, adotando padrões culturais dos seus vizinhos Bantu a que podemos chamar de «bantuização». Todavia, os seus costumes e a sua língua estão gravemente ameaçados pelo ambiente em que vivem.

Foto 2: Uma pequeno campo de cultivo de Massango (milho miúdo ou painho) de uma família !Kung, em Okafima (Oshimolo – Cunene).



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

4. O papel das redes de sociabilidade no processo de integração

A rede social é constituída por todos os actores sociais com os quais o indivíduo estabelece uma relação interactuante dentro do seu “universo relacional”, ou seja, um sistema aberto num intercâmbio dinâmico entre os integrantes dos diferentes grupos sociais (Guadalupe, 2009, p. 51).

A rede mínima compreende dois sectores: as redes primárias que se consideram redes de parentesco (tendo por base a afinidade), de vizinhança, de amizade e de companheirismo (referindo-se a relações de trabalho e de lazer); e as redes secundárias que correspondem ao conjunto de pessoas unidas por uma mesma função, num quadro institucionalizado. Este tipo de rede social tem como objectivo essencial a resposta a exigências de natureza funcional, como seja, fornecer serviços à comunidade (idem, 54-46). Neste âmbito, falaremos do papel que as escolas e hospitais, partidos políticos e instituições religiosas, grupo de amigos e locais de trabalho desempenham face ao processo de integração social dos khoisan no município do Cuanhama.

4. 1. Escolas e hospitais

Durkheim citado por Demartis (2006) salienta que, «as instituições escolares têm por objectivo desenvolver nos indivíduos dotes e as capacidades que são coerentes com a estrutura e com as modalidades do sistema social de pertença» (Demartis, 2006). Tal como a família, as escolas têm determinação explícita para familiarizar, principalmente as crianças, com as normas e os valores culturais do país (Schaefer, 2006, p. 93).

A instituição escolar tem a tarefa de transmitir às novas gerações os conhecimentos, as habilidades e os valores da sociedade angolana. A adesão de crianças khoisan às escolas vai decrescendo. A maior dificuldade que se verifica é a desistência. Segundo o soba Shikongo,¹ as desistências estão relacionadas com os insultos a que as crianças da sua comunidade são sujeitas pelas crianças Bantu (não querendo compartilhar as salas com os khoisan, porque cheiram o óleo de omañgete e rirem-se dos estalinhos da sua fala). Para combater o abandono escolar e resolver esta situação, sugere a construção de uma escola exclusiva para os khoisan, para efectivarem a vontade que têm de ver as suas crianças com possibilidade de avançarem nos estudos.

O administrador comunal considera a ideia de escolas específicas para os khoisan como exclusão social.² O governante acrescenta que a desistência está relacionada também com a fome, pelo facto das crianças ao regressarem a casa não terem acesso a alimentação. Na entrevista mantida com o senhor José Mário³, este dizia que os khoisan aceitam muito bem matricular as suas crianças e estas frequentam as aulas com regularidade, mas, às vezes, algumas abandonam as aulas para seguirem os seus pais, movidos pelo espírito das actividades tradicionais como a recolção e a caça.

Algumas das crianças khoisan que frequentam as escolas já sabem ler, escrever, falam o português, ao passo que a maior parte dos adultos não dominam a escrita e a leitura. O grau de escolaridade desse povo é bastante baixo. A escola em Angola é de livre acesso a todos, sem consideração de classes sociais, origem étnica, religiosa e cor partidária. Entre os khoisan, os valores aprendidos na escola são praticados e inseridos no convívio familiar e servem para acelerar a integração social.

¹ Entrevista a Shikongo Haludingo “Kaima”, autoridade tradicional (Soba) de toda a comunidade !Kung na Comuna de Oshimolo

² Entrevista ao Quartim Paulo Shahulo, dia 1.10.2012, Administrador da Comuna de Oshilomo (Cunene).

³ Entrevista mantida com o senhor José Francisco Mário, em Ondjiva, dia 23 de Abril de 2012, ex-funcionário da área social da Administração Municipal do Kwanhama de 2002-2004. Actualmente chefe dos serviços sociais da Administração Comunal de Ondjiva em 2012.

Quanto à questão de saúde, os !kun já aderem às consultas e tratamentos da medicina moderna nos postos de saúde locais, embora tenham maior preferência pelos tratamentos tradicionais, por terem um grande domínio das ervas curativas. O contacto entre os profissionais de saúde e os khoisan que frequentam esses postos de saúde pode facilitar a sua integração social na medida em que são aconselhados a melhorar os seus hábitos alimentares, é indicado o cuidado que as mulheres devem ter antes e depois do parto e a participação das crianças nas campanhas de vacinação, o que tem diminuído consideravelmente a mortalidade infantil. Segundo a enfermeira Gaudência Hialo,⁴ existem pouquíssimos casos de malária nos indivíduos khoisan; os casos mais frequentes são de ferimentos, tosse seca devido ao consumo excessivo de aguardente e complicações de parto.

4.2. Grupos de amigos e local de trabalho

Devido ao preconceito acima referido, constatámos que entre os khoisan e os Bantu, os vínculos de amizade começam a ser surgir depois da adolescência, facto que permite o desenvolvimento social de alguns indivíduos. De certa maneira, a inclusão em um ofício representa uma realidade, mas muito difícil para um indivíduo khoisan, porque a maior parte do trabalho que executam exige muito esforço físico, facto que os leva a labutar pela necessidade e não pelo prazer. Pouquíssimos membros da comunidade !kun têm acesso à função pública, devido ao seu baixo nível de escolaridade e qualificação profissional, sendo, geralmente, empregados domésticos, trabalhadores nas fazendas, nos kefys, ou executando qualquer outras tarefas nas propriedades dos Bantu, quer no campo ou no meio urbano.

No que tange à integração social dos khoisan na região estudada, consideramos que os locais de trabalho e os *kefis*⁵ são importantes quanto as escolas e outras redes de sociabilidades, por serem locais frequentados em número considerável por khoisan e Bantu em simultâneo.

⁴ Entrevista à Gaudência Hialo enfermeira no Posto Hospitalar de Okafima (Oshimolo), dia 2.9.2012

⁵ Estabelecimento comercial construído com chapa onde realmente comercializam bebidas alcoólicas e alguns bens alimentares.

Foto 3: Uma família !Kung numa zona comercial rural com vários *kefis*, em Ondova (Oshimolo – Cunene).



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

4.3 Partidos políticos e instituições religiosas

Èmile Dukheim encarava a religião como uma força integradora da sociedade. A religião oferece certos valores fundamentais e fins para se ter em comum. Embora sejam subjectivos e nem sempre totalmente aceites, esses valores contribuem para promover a estabilidade social para além de levar a sociedade a funcionar como um sistema integrado. É um mecanismo que tem estado a favorecer também a integração desta comunidade, porque a reunião dos povos para a adoração incentiva a fraternidade e, consequentemente, a socialização entre as comunidades.

O que se constatou, é que somente as crianças frequentam os templos, onde são ensinados o respeito ao próximo, as normas de convivências sociais aceitáveis, assim como fazer para adotarem uma postura positiva face à interação entre grupos étnicos e perante a sociabilidade, pelo facto de toda humanidade ter uma mesma origem, filhos de um só pai (Deus o criador). Por outro lado, os mais adultos não vão à igreja, porque não é dos seus costumes.

Karl Marx reconheceu que a religião tem um papel importante na manutenção da estrutura social existente. Os valores da religião tendem a reforçar outras instituições

sociais e a ordem social como um todo (Schaefer, 2006, p. 334-337). Muitos militam nos partidos políticos e participaram na guerra de libertação nacional e guerra civil, alguns foram desmobilizados em 1992, outros passaram para as Forças Armadas Angolanas. Existem indivíduos !kun integrados em partidos políticos.

4.4 Problemas de Integração

Qualquer processo de integração social podendo ser o mais pacífico ou não, tem sempre impactado nas sociedades envolvidas no processo. O grupo étnico pode ser definido como uma população biologicamente auto-perpetuada, que partilha os mesmos valores culturais, que inventa um campo de interação e de comunicação, em que o indivíduo se identifica a si próprio e é identificado pelos outros como fazendo parte de uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem. A fronteira étnica é que define o grupo e não as particularidades culturais que o grupo encerra.

Adentidade étnica é aquela parcela da identidade social que diz respeito à expressão pública do sentimento de integração num grupo social, que difere dos outros por ter o seu foco numa ascendência comum, seja ela real, metafórica ou fictícia – quase sempre dependente de um mito originário comum. Este ainda vai mais longe ao afirmar que a delimitação da identidade étnica é extremamente complexa uma vez que o terreno ou a sociedade de acolhimento molda a forma como as pessoas se identificam ou são identificadas. Além disso, ela não é caracterizada por um certo comportamento cultural ou o reconhecimento de pertença a um determinado grupo por parte do indivíduo ou grupo de indivíduos num determinado local (Bahú, 2006, p.13-15).

Todos os grupos étnicos têm alguns elementos que os identificam, assim como os khoisan apresentam a sua identidade, que foi construída ao longo dos séculos, apesar de se encontrar em “crise” e em vias de extinção. Sobre o assunto Mascarenhas escreve que «actualmente os povos bosquímanes não fazem sentir a sua presença na riqueza cultural de Angola» (2010, p.400). A razão desta “crise” é a extinção paulatina que se verifica na identidade genuína de alguns padrões culturais característicos que são fruto da interação com povos Bantu, acabando de integrar elementos do grupo majoritário e a desvalorização do potencial cultural deste grupo por parte dos povos Bantu.

Apesar deste processo de assimilação e aculturação, a identidade dos khoisan não desapareceu na sua totalidade; eles vão preservando e manifestando de forma evidente alguns elementos culturais típicos, tais como a língua, a caça, o casamento, cânticos e a

vida comunitária. O contacto que os !kun têm tido com povos de origem Bantu, leva-os a alterações⁶ de vários valores culturais. A condição prevista e a referida mudança é a quebra do isolamento por parte dos khoisan e a inter-relação entre tais grupos. No entanto, o processo de aculturação pode afetar não só aqueles que dão, como aqueles que recebem, mas o caso aqui referido só afeta os khoisan.

Alguns valores tradicionais da vida dos khoisan são aplicados com rareza e outros já não existem. Não é fácil para um indivíduo aceitar novos valores, pelo facto de já ter aprendido a viver de acordo com um conjunto de padrões diferentes. Esta pode ser a razão que leva os mais velhos a serem conservadores, a olhar com desconfiança os novos valores culturais. Pelo contrário, a camada jovem adere com mais facilidade à cultura Bantu. Devido a este processo de aculturação que verificamos, os !kun estão a perder a sua identidade cultural aderindo em parte a outra cultura.

4.5 Integração étnica e conflito étnico

Para fazer a abordagem da integração étnica e os conflitos que normalmente advêm deste processo, impõem-se as seguintes perguntas: 1ª Como se poderá tratar da acomodação da diversidade étnica e impedir a erupção de conflitos étnico? 2ª Em sociedade multiétnicas, qual deve ser a relação entre os grupos étnicos minoritários e a maioria da população? Para tal, Giddens (2006, p. 258), propõe três modelos principais de integração étnica que têm sido adotados por sociedades multiétnicas em relação a estes desafios: assimilação, o *melting pot* e o pluralismo.

A primeira via é a da assimilação, significa que os emigrantes abandonam os seus usos e costumes, passando a pautar o seu comportamento pelos valores e normas da maioria. **Um segundo modelo é o do *melting pot***. Em vez de se dissolverem as tradições dos imigrantes a favor das dominantes no seio da população pré-existente, misturam-se todas para formar novos padrões culturais. Muitos autores acreditam que este seria o produto mais desejável da diversidade étnica. As tradições e costumes das populações imigrantes não são abandonadas, mas contribuem para um meio social em constante transformação que ajudam a modelar. Formas híbridas de culinária, moda, música, arquitetura são manifestações da via *melting pot*.

⁶ Autores como Titiev, denomina à esta tipo de alterações de «modificações externa», por resultarem do contacto com o mundo exterior, ou seja, com outros povos. Ou passo que a modificação interna é produto do aumento do conhecimento coletivo, sobre o mundo natural de modo a fazerem surgir novos valores culturais, sem influências de outros povos. (1990, p. 176).

O terceiro modelo é o do pluralismo cultural, nesta perspetiva, a via mais apropriada consiste em fomentar o desenvolvimento plural, onde seja reconhecida a igual valia de numerosas subculturas diferentes. Uma abordagem pluralista considera os grupos étnicos minoritários como iguais na sociedade, o que significa que, estes desfrutam dos mesmos direitos da maioria da população. As diferenças étnicas são respeitadas e celebradas, enquanto componentes vitais da vida. Nas comunidades estudadas, constatámos que a forma de contacto é de coexistência baseada no modelo de assimilação dos khoisan. Acreditamos que para este povo (tendo em conta o seu número reduzido), o modelo mais ideal seria o pluralismo cultural, o que pode permitir a conservação dos seus valores culturais. Receia-se que no futuro não haja khoisan “genuíno”, pois apesar de serem uma minoria, têm muito a contribuir para a cultura angolana.

Outros elementos a terem-se em conta são os conflitos que normalmente aparecem nas sociedades multiétnicas. Quanto às comunidades estudadas, por ocasionalidade acontecem conflitos (psicológicos) com os Bantu, que abalam moralmente alguns khoisan, tal como a diferença salarial entre khoisan e Bantu, sendo estes últimos recebidos mais, embora façam o mesmo trabalho, a existência de expressões pejorativas como os “vankwankalas” são preguiçosos, não agradecem, só gostam de comer, fumar e beber. Também há um desrespeito na questão do casamento, sobretudo no cumprimento da tradição !kun, em que os Bantu levam as mulheres sem dar dote matrimonial. Outra situação que merece atenção é o preconceito e a discriminação a que as crianças !kun são sujeitas nas escolas por algumas crianças Bantu, devido às suas características físicas, forma de falar, hábitos e costumes, uma vez serem em média mais baixas e esguias do que os restantes povos. Além disso, possuem uma coloração de pele amarelada, facto que os leva a desistir da escola como afirmou o Soba Shikongo Haludingo⁷.

Os preconceitos e as discriminações acima descritas, devem ser desencorajadas para se promover a unidade nacional, o respeito e a solidariedade, como enfatiza Muyzenberg (2008, p. 153-156), já que o desejo de cada pessoa em atingir a felicidade e evitar o sofrimento é universal. A maioria das pessoas provenientes de diferentes culturas, concordam com o princípio de que «todo individuo tem o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal. ao respeito e à aceitação», devem agir uns para com os outros em

⁷ Entrevista ao Shikongo Haludingo, soba grande da comunidade khoisan, da comuna de Oshimolo.

espírito de fraternidade⁸. Um dos principais desafios com que nos deparamos actualmente é o estabelecimento de relações harmoniosas entre pessoas de diferentes culturas, religiões, identidade étnicas e géneros.

5. O Papel do governo e da sociedade civil no processo de integração

Os cientistas sociais têm reconhecido cada vez mais a importância do governo como agente de socialização em decorrência de seu impacto cada vez maior no curso da vida. No passado, os chefes de famílias e os grupos locais, como organizações religiosas, influenciavam o curso da vida de forma mais significativa. O Estado molda o processo de socialização regulamentando o curso da vida até certo ponto, e influenciando os conceitos de comportamento apropriado em determinadas idades (Schaefer, 2006, p. 96).

O Estado tem a tarefa de traçar políticas ou programas relativos à integração social, coordenar, executar as referidas tarefas e apoiar as comunidades que sofrem de exclusão social, contribuindo para o autossustento, segurança alimentar e o bem-estar social destas famílias, cuja experiência-piloto teve início em Okafima com o grupo khoisan⁹ em 2005, com a criação de um campo agrícola comunitário, mas não teve os resultados desejados por falta de habitações fixas¹⁰.

Os programas do governo, no que tange à integração sócio produtiva dos khoisan, são antigos, remontando ao período pós-independência. No município do Kwanhama o programa de integração e reassentamento social está sendo executado pela Administração comunal do Oshimolo. Na década de 90 recebiam assistência social de produtos básicos essenciais, através do parceiro do governo P.A.M. Nesta época o governo criou creche, que visavam atender as comunidades em fase de integração social.

As crianças destas comunidades têm beneficiado de uma atenção especial, como expressou o governador da província, Exmo. Senhor António Didalelwa.¹¹ Segundo o governante, as crianças da comunidade khoisan necessitam de atenção especial, pelo que é necessário haver atividades para as motivar e proporcionar momentos de lazer,

⁸ 1º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁹ Entrevista mantida com o senhor José Francisco Mário, em Ondjiva, dia 23 de Abril de 2012, ex-funcionário da área social da Administração Municipal do Kwanhama de 2002-2004. Chefe dos serviços sociais da Administração Comunal de Ondjiva em 2012.

¹⁰ Entrevista ao Administrador comunal Quartim Paulo Shahulo, dia 27 de Abril de 2012, as 15h, em Okafima.

¹¹ Informação estriada do jornal Angop, em entrevista ao governador provincial, António Didalelwa, dia 8-12- 2010, no final da sétima sessão ordinária do executivo.

durante os quais recebam brinquedos e merendas. Segundo Shahulu (2012)¹², o mecanismo mais adequado para ajudar os !kun no auto sustento é atribuir-lhes animais, terras e meios de produção. Também está em curso o registo de nascimento, atribuição gratuita de cédula pessoal, certidão narrativa e bilhete de identidade aos khoisan.

O governo local e a ONG Organização Cristã de Apoio ao Desenvolvimento (OCADEC) sedeadas na cidade do Lubango têm sensibilizado os !kun a deixarem o nomadismo, a fim de se sedentarizarem, tornarem-se produtores e frequentarem os serviços sociais oferecidos pelo Estado. A comunidade recebeu da mesma ONG, animais como bens comunitários e algumas habitações tradicionais. Segundo o administrador comunal, fez-se o reassentamento ou integração social das comunidades em estudo e encontram-se na fase de apoio social, onde se destacam a entrega de 46 cabeças de gado bovino e outras 40 de cabrino. Também lhes tem sido dado apoio moral.

Segundo o senhor Benedito Paulo Quessongo¹³, esta organização tem os objectivos de facilitar o processo de integração social dos Khoisan e aproximá-los ao governo e seus serviços; sensibilizar o governo a assumir os seus compromissos e suas responsabilidades com relação aos povos minoritários, princípio defendido pela carta da ONU, C.A.D.H.P e I.W.G.I.A, organizações a que Angola aderiu; e apoiar iniciativas no que tange a segurança alimentar deste povo. Enfim, o processo de integração do grupo étnico khoisan na sociedade angolana está a decorrer com base na aculturação, para além de miscigenação e coabitação no mesmo território com os Bantu. Sobre a integração sócio-política e económica, destacam-se a prática pelos khoisan de certos elementos culturais materiais e espirituais típicos dos Bantu. A sociedade já se encontra organizada à maneira dos Bantu. A agropecuária, caça, o artesanato, a prestação de serviço também é evidente.

As redes de sociabilidades desempenham um papel importante na concretização do referido processo de integração, visto que, estabelecem uma relação aberta entre os integrantes dos diferentes grupos étnicos. Este processo de integração está a enfraquecer a cultura genuína dos khoisan, devido à aculturação a que estão sujeitos. O problema deste processo é o facto de estar acompanhado de atitudes preconceituosas e discriminatórias praticadas por indivíduos Bantu contra os khoisan. O estado e a ONG

¹² Entrevista ao Administrador Comunal de Oshimolo, Quartim Paulo Shahulo, dia 27 de Abril de 2012, as 15h, em Okafima

¹³ Secretário Executivo da OCADEC entrevista realizada no dia 06.06.2012, pelas 13h na cidade do Lubango – ISCED.

OCADEC desempenham um papel crucial na integração dos khoisan em actividades socioeconómicas seguras, que visam garantir o autossustento, tais como a educação, a saúde, a agro-pecuária, o artesanato e serviços.

Foto 4: Uma família !Kung no interior de *kefi*, em Ondova (Oshimolo – Cunene) e uma assinatura do nome do jovem Pedro Shiyelekeni¹⁴ Tunii (com tshert vermelha).



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Conclusão

Os povos estudados estão a ser inseridos no seio das comunidades de origem Bantu e na sociedade angolana, no geral, apesar de houver ainda um longo percurso para atingir os níveis preconizados pelas autoridades governamentais. Existem atitudes preconceituosas e discriminatórias praticadas por alguns indivíduos Bantu contra os khoisan, devido ao seu aspeto somático e linguístico, considerando “inferior” ou “atrasado” o seu estado socioeconómico e cultural, facto que contribui para a fraca inclusão dos khoisan na sociedade angolana. O alto índice de desistência das crianças khoisan nas escolas deve-se à escassez de alimento em suas casas, à discriminação e ao preconceito que sofrem.

Ao contrário de outros países como Namíbia, África do Sul e Botsuana, em Angola é difícil observar um !Kung ou Kwedi (Khoisan) genuíno instruído em artes profissionais como médico, fazendeiro, professor, enfermeiro, engenheiro, carpinteiro, pedreiro,

¹⁴ Este nome (o segundo) é de origem bantu – Ovakwanyama.

costureiro, entre outras profissões do mundo actual. Geralmente, os podemos observar como efetivos no Mistério da Defesa, onde, como militares, foram usados como “flechas”, pelo exército colonial português durante a guerra colonial em Angola (1961-1974), posteriormente usados pelas Forças Armadas Populares de Angola (FAPLA) / Forças Armadas Angolas (FAA) e Forças Armadas para Libertação de Angola (FALA) durante a Guerra Civil Angolana (1975-2002), visto que os Khoisan eram tidos como conhecedores extraordinários da selva, com habilidades inéditas em camuflagem, despiste, sobrevivência e perseguição do inimigo na selva. Desta forma pode-se apresentar algumas sugestões:

i) Que o governo e a sociedade civil continuem a levar a cabo os programas que visam a integração social, económica e política deste povo, acompanhados de campanhas de sensibilização com objectivo de se eliminar o preconceito de superioridade, inferioridade e a discriminação entre Bantu e Khoisan.

ii) Que o governo e os seus parceiros sociais trabalhem no processo de integração social, económica e política dos Khoisan com assistência e assessoria de antropólogos, sociólogos, historiadores, economistas, agropecuários, politólogos, ambientalistas, geógrafos e conhecedores da cultura angolana e local em particular, com o objectivo de se evitar os “choques” dos valores culturais deste povo.

iii) Que se implemente o Programa de "Merenda Escolar" nas escolas locais, para motivar as crianças Khoisan a não desistirem das aulas.

iv) Em caso de escassez de recursos, sugerimos que se priorize os povos Khoisan e os povos do Curoca a implemente os Programas de Assistência Social, como o “KWENDA” e outros do Ministério de Assistência Social, para motivar as crianças Khoisan a não desistirem das aulas, seguido de um programa de fiscalização e prestação de conta num triângulo entre Família do aluno khoisan (aluno) – assistente social e escola.

v) Que se realizem mais palestras no seio dos povos Bantu e Khoisan, debates radiofónicos e televisivos, com vista a promover o respeito pela diferença etnolinguística e a valorização de qualquer modelo cultural, que constitui a riqueza e património cultural do povo angolano.

vi) Que se inclua programas radiofónicos e televisivos em línguas dos Khoisan, com vista a promover o respeito pela diferença etnolinguística e a valorização de qualquer modelo cultural, que constitui a riqueza e património cultural do povo angolano, bem como

para dinamizar e efetivar com eficácia e eficiência o programa de integração multidisciplinar dos povos Khoisan.

vii) Que o governo e a sociedade civil considerem a questão de integração e o modo de vida do povo Khoisan como preocupante, merecendo um acompanhamento mais profundo e mais sério.

viii) Que os estudos sobre este povo continuem a ser realizados para enriquecer o acervo bibliográfico e para a compreensão deste povo, com o objectivo de traçar programas viáveis e exitosos.

Referências

- ALMEIDA, A. (1994). *Os Bosquimanos de Angola*, Lisboa, Ministério do Planeamento e da Administração do Território. Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia, Instituto de Investigação Científica Tropical, Luanda.
- BARNARD, A. (2007), *Anthropology and the Bushman*. Oxford, New York: Berg.
- BLOCH, Marco (2010), *Introdução à História*, 2.ed., Lisboa: Public Europa-América.
- CLARK, J. D. (2010), *Pré-História da África Austral*. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, Vol. I, 2.ed. Brasília: UNESCO.
- DEMARTIS, L. (2006). *Compêndio da sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ESTERMANN, C. (1960a), *Etnografia do Sudoeste de Angola: os povos não bantos e o grupo étnico dos ámbos*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- ESTERMANN, C. (1960a). *Etnografia do Sudoeste de Angola: os povos não bantos e o grupo étnico dos ámbos*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- ESTERMANN, C. (1960b). *Etnografia do Sudoeste de Angola. O grupo étnico herero*. Lisboa: Ed. Junta de Investigação do Ultramar.
- ESTERMANN, C. (1983). *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro)*. Lisboa: Ed. Colectânea de artigos disperso.
- FERNANDES, J.; NTONDO, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editora Nzila.
- FITUNI, L.L. (1985), *Angola: natureza, população e economia*. Moscovo, Ed. Progresso.
- GIDDENS, A. (2006). *Sociologia*. 6.ed., Porto Alegre: Editora Penso.
- GOMES, M. (2011). *História da arte*. Lubango: ISCED-Huila.
- GREENBERG, J. H. (2010). *Classificação das Línguas de África*. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, 2.ed., Brasília: UNESCO.

- GUERREIRO, M. I. V. (1968). *Bochímanes !Khu de Angola*, Lisboa: Ed.Junta de Investigações do Ultramar.
- JONES, K. (2019). Contemporary khoesan languages of South Africa. In: Critical Arts. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02560046.2019.1688849> . Acesso em: 20out.2021.
- KEITA, B. (2008). *História da África Negra*, Cheikh Anta Diop: Contribuições endógenas para a escrita da história do continente, ensaio de reflexão sobre uma obra. Luanda: Ed. Nzila.
- KONDJA, J. E. (2021), *Produção de segmentos consonânticos do português por falantes nativos do !Khun (Khoisan), língua angolana*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, na Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho.
- KÖNIG, C. (2008), Khoisan languages. *Linguistics and Language Compass*. Vol.2, nº5, p.996-1012.
- LEE, R. (1993), *The dobe ju/'hoansi: case studies in cultural Anthropology*. Orlando Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- MPLA (1965), *História de Angola*. Porto: Edições Afrontamento.
- NAMOLO, G. (2010). *O código das línguas no mundo globalizado*. Arquidiocese do Lubango -Angola, Lubango.
- OLDEROGGE, D. (2010). *Migrações e diferenciações étnicas e linguísticas*. In: KIZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*, Brasília: UNESCO.
- PARKINGTON, J. E. A. (2010). *África meridional: caçadores e colectores*. In: MOKHTAR, G.(Org.). *História geral da África II: África antiga*. 2.ed. Brasília, UNESCO.
- PAULME, D. (1996). *As Civilizações Africanas*, 2.ed. Santa Sinta, Publicações Europa-América.
- PEDRO, L. T.; MUSSILI, P.L. (2012), *Impacto do processo de integração do grupo étnico Khoisan na comunidade Bantu- caso do Município do Kwanyama – Kunene*. Lubango, Dissertação de Licenciatura em Ciências da Educação, Opção em História, ISCED-Huila.
- PIÇARRA, A. (2010). *A valorização da arte angolana*. «Revista Austral», Luanda, Edição do Jul/Ago, Nº 80. Edicenter Publicações.
- PINTO, Antunes R. Kaimba; NÓBREGA, Paulo Jorge (2009), *O processo de integração da comunidade bosquimano: um estudo exploratório no Município da Chibia*, Proposta de enriquecimento do conteúdo no 2º ano do curso de História no ISCED-Lubango.

REDINHA, J. (1969). *Distribuição étnica da Província de Angola*, 5.ed., Luanda: Centro de Informação e Turismo de Angola.

REDINHA, J. (1975). *Etnias e culturas de Angola*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.

SCHALER, T. R. (2006). *Sociologia*. 6.ed., São Paulo: CP Editorial Lda.

Texto de Apoio (2010), Antropologia Cultural do ISCED-Lubango, 3º Ano.

TITIEV, M. (2009), *Introdução à Antropologia Cultural*. 10.ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Edição e bolsa.

Lista de Entrevistas

Entrevista ao José Francisco Mário, em Ondjiva (Cunene), dia 23.09.2021.

Entrevista a Hamutenha waNepembe “!Nheme”, no dia 26 de Abril de 2012, na comunidade !Kung de Okafima (Oshilomo), Cunene, Angola.

Entrevista a Kaliwatona, em Okafima (Oshilomo), dia 26 de Abril de 2012.

Entrevista a Naukalemo, em Okafima (Oshilomo), dia 26 de Abril de 2012.

Entrevista à Gaudência Hialo enfermeira no Posto Hospitalar de Okafima (Oshimolo), dia 2.9.2012

Entrevista a Shikongo Haludingo “Kaima”, autoridade tradicional (Soba) de toda a comunidade !Kung na Comuna de Oshimolo.

Entrevista ao Quartim Paulo Shahulo, dia 1.10.2021, Administrador da Comuna de Oshilomo (Cunene)

Entrevista ao Shikongo Haludingo, soba grande da comunidade !Kung.

Recebido em: 12/08/2022

Aceito em: 20/09/2022

Para citar este texto (ABNT): PEDRO, Leonardo Tuyenikumwe; MUSSILI, Paulino Luís. Os khoisan de Angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.623-643, 2022.

Para citar este texto (APA): Pedro, Leonardo Tuyenikumwe; Mussili, Paulino Luís (2022). Os khoisan de Angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 623-643.

Gestão de recursos humanos: uma abordagem sobre o contributo da remuneração na motivação dos colaboradores nas organizações

Jorge Manuel Xavier do Couto *

ORCID iD

<https://orcid.org/0000-0003-1236-5229>

Resumo: É justo pensar que remuneração por si só não representa a totalidade dos fatores de motivação e satisfação necessárias para manter o trabalhador comprometido com a sua função, compromisso profissionais, fidelidade e níveis de produção desejadas para o crescimento de uma organização, sem ignorar outras fontes de motivação. Contudo, não devemos ficar indiferentes que nos dias atuais a remuneração básica representa uma poderosa fonte de aquisição de diferentes bens, com isso não devemos ignorar o poder que a remuneração representa na relação laboral estabelecida entre a organização e os trabalhadores. Nem toda a organização dispõe de igual capacidade financeira para introduzir na sua política de remuneração outras formas de benefícios. Com isso deve adotar outras práticas de remuneração que sejam menos onerosas. O presente trabalho de natureza bibliográfica, foi realizado com base em consultadas e revisão de várias fontes literárias que abordam de forma sistemática sobre o papel da remuneração nas organizações. Sua função enquanto fator de motivação. Um dos objetivos com a realização deste artigo é conscientizar os gestores de RH, administradores, gerentes a postura que devem adotar em suas práticas de administração de remuneração nas organizações afim de garantir uma justiça e equidade na prática de administração de salários e outras remunerações de modo que possam contribuir para motivação dos seus empregados e cumprimentos dos objetivos, quer individuais, quer organizacionais. Com base nas revisões realizadas concluiu-se que a remuneração não é a única forma de motivação, ela perfaz uma das partes de fatores de motivação que as organizações podem adotar na sua política de gestão de Recursos Humanos.

Palavras-chaves: Gestão Recursos Humanos; Contributo da Remuneração; Motivação dos Colaboradores.

Human resource management: an approach to the contribution of remuneration to the motivation of employees in organizations.

Abstract: It is fair to think that remuneration alone does not represent the totality of the motivation and satisfaction factors necessary to keep the worker committed to his/her function, professional commitment, fidelity and desired production levels for the growth of an organization, without ignoring other sources of motivation. However, we should not be indifferent to the fact that, nowadays, basic remuneration represents a powerful source of acquisition of different goods, so we should not ignore the power that remuneration represents in the labor relationship established between the organization and the workers. Not every organization has the same financial capacity to introduce other forms of benefits into its remuneration policy. As a result, it must adopt other remuneration practices that are less onerous. The present work of a bibliographic nature was carried out based on consultations and review of several literary sources that systematically address the role of remuneration in organizations. Its function as a motivating factor. One of the objectives with the realization of this article is to make HR managers, administrators, managers aware of the posture they should adopt in their practices of administration of remuneration in organizations in order to guarantee justice and equity in the practice of administration of salaries and other remunerations in a way that that can contribute to the motivation of its employees and the fulfillment of objectives, both individual and organizational. Based on the reviews carried out, it

* Doutorando no Programa de Doutoramento em Inovação Educativa da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, Mestre em Gestão de Recursos Humanos, Docente na Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: jorgecouto80@gmail.com

was concluded that remuneration is not the only form of motivation, it makes up one of the parts of motivating factors that organizations can adopt in their HR management policy.

Keywords: Management; Human Resources; Remuneration; Motivation.

ukuphathwa kwabasebenzi: indlela yokufaka isandla ekuholeni ekugqugquzeleni abasebenzi ezinhlanganweni

Okufingqiwe (Lingua Zulu): Kuwubulungiswa ukucabanga ukuthi inkokhelo iyodwa ayimeli ingqikithi yezici zokugqugquzela nokwaneliseka okudingekayo ukuze kugcinwe isisebenzi sizinikele emsebenzini waso, ukuzibophezela kochwepheshe, ukwethembeka namazinga okukhiqiza afiswayo okukhula kwenhlangano, ngaphandle kokuziba. abanye imithombo yokugqugquzela. Kodwa-ke, akufanele singabi nandaba neqiniso lokuthi, namuhla, iholo eliyisisekelo limelela umthombo onamandla wokutholwa kwempahla ehlukenene, ngakho akufanele siwashaye indiva amandla amele iholo ebuhlotsheni bomsebenzi obusungulwe phakathi kwenhlangano nabasebenzi. Akuzona zonke izinhlangano ezinekhono elifanayo lezezimali lokwethula ezinye izinhlobo zezinzuzo kunqubomgomo yayo yokuholela. Ngalokhu, kufanele isebenzise ezinye izindlela zokukhokhela ezingakhandi kakhulu. Umsebenzi wamanje wemvelo yezincwadi wenziwa ngokusekelwe ekubonisaneni nasekubuyekazweni kwemithombo yemibhalo eminingana ebhekelela ngokuhlelekile indima yamaholo ezinhlanganweni. Umsebenzi wayo njengento ekhuthazayo. Enye yezinhloso ngokufezekiswa kwalesi sihloko ukwenza abaphathi bakwa-HR, abaphathi, abaphathi bazi ngesimo okufanele basithathe emisebenzini yabo yokuphatha amaholo ezinhlanganweni ukuze kuqinisekise ubulungiswa kanye nokulingana ekuphathweni kwamaholo kanye. amanye amaholo ngendlela engaba neqhaza ekugqugquzeleni abasebenzi bayo nasekugcwalisekeni kwezinjongo, umuntu ngamunye kanye nenhlangano. Ngokusekelwe ekubuyekazweni okwenziwayo, kwafinyelelwa esiphethweni sokuthi inkokhelo akuyona yodwa indlela yokugqugquzela, yenza enye yezingxenye zezinto ezikhuthazayo izinhlangano ezingazisebenzisa kunqubomgomo yazo yokuphathwa kweMithombo Yabantu.

Amagama angukhiye: Ukuphatha; Umnyango Wabasebenzi; Umholo; Ugqozi

Introdução

O processo de globalização econômica não só criou condições para expansão das organizações, surgimentos de novos postos de trabalhos, melhorias nas condições de trabalhos e políticas de remuneração. Fez com que os gestores, administradores, gerentes, vivenciasse novos desafios na administração da remuneração afim de atender a necessidade de motivação e manutenção das forcas produtividade. A permanente procura do emprego vem criando nos últimos anos uma forte dependência do cidadão pelo emprego formal passando. Apesar das constantes apelações pelo autoemprego, a configuração do emprego formal como principal recurso de sustento, vem reforçando a ideia da valorização da remuneração (Vazques; Muller, 2017).

As competências coletivas passam a ser vista numa perspectiva individualista, onde prover melhores competências individuais significa ter melhor oportunidade de emprego e remuneração, assistindo-se assim à introdução nas organizações de novas formas de remuneração e incentivos que possa conduzir a motivação dos colaboradores

“como a assistência medicamentosa-hospitalar, seguro de vida, alimentação subsidiada, plano de aposentadoria, etc.” (Vazques; Muller, 2017, p.59). Contudo, devemos perceber que o desequilíbrio na aplicação de salário e outras remunerações entre as organizações continua a contribuir para o desequilíbrio social de parte dos cidadãos que tem o emprego como sua principal fonte de renda. O que reforça a ideia central de deste estudo em compreender o papel da administração remunerações nas organizações e impacto na motivação dos seus colaboradores.

O objetivo da realização deste estudo é contribuir sobre a abordagem temática relativa a compreensão do impacto da remuneração no componente de motivação dos colaboradores nas organizações. Sendo que a motivação é uma questão indispensável para manutenção das formas de produção em qualquer organização. O estudo foi desenvolvido a partir da revisão bibliográfica, baseado em consulta literárias e artigos científicos que abordam sobre a prática de remuneração e comportamento organizacional, fatores considerados necessário para compreender o impacto da remuneração na motivação dos colaboradores nas organizações.

1. Considerações acerca da Remuneração: História e conceito

Segundo Ribeiro (2006), a palavra salário e remuneração não são novas, já existiam desde do tempo mais antigos, no reinado do Rei Nabucodonosor os trabalhadores eram oferecidos pagamentos de diferente natureza, salários, pelo uso da sua força de trabalho em campos agrícolas e nas fabricas de produção de tecidos, assim como, os vários incentivos praticados na época para desenvolver suas tarefas. No século XVI, o desenvolvimento dos latifúndios e dos ferreiros impulsionou a atividade comercial, introduzindo forma de pagamentos efetuados com base em números de peças feitas por cada ferreiro. Esta prática já bastante antiga começa a substituir paulatinamente o pagamento com base em troca de produtos como o sal, considerado de grande valor pela população e, usado para a conservação dos alimentos.

No século XVIII, com a crescente industrialização, as antigas vilas são transformadas em grande cidades e zonas residências para a classe operária, o pagamento pelo salário começa a ganhar mais estrutura. Parafraseando Chiavenato (2004, p.97) “foi durante o capitalismo que o salário se tornou a forma dominante de pagamento da exploração da mão-de-obra, precisava-se de trabalhadores para fazer com que as industria funcionassem.”

A revolução industrial, no século XVIII, passa a ser um dos grandes motivos que revoluciona as práticas de Gestão de Recursos Humanos, muito particularmente nas formas de compensação da força do trabalho, passando os operários industriais a ver o salário como uma fonte direta resultante da relação laboral. São vários os conceitos atribuídos a remuneração. Dutra (2002) define remuneração como sendo um sistema de recompensas. De acordo com Ferreira (2010) remuneração significa “dar remuneração ou prémios; premiar; recompensar; galardoar; gratificar; pagar salários; honorários, renda, etc.” Para Chiavenato (2010, p.282) remuneração “é o pacote de recompensa quantificáveis que um empregado recebe pelo seu trabalho”. A evolução história da remuneração desde da antiguidade, conduziu ao surgimento de outras formas de remuneração, remuneração por performance, senioridade, variável, adicionando o pacote de recompensas aos trabalhadores pelo exercício das suas funções dentro da organização (Vazquez & Muller, 2014).

1.1. Tipos de remuneração

De acordo com Chiavenato (1999), o processo de gestão de pessoas compreender seis processo básicos: agregar pessoas, aplicar pessoas, desenvolver pessoas, manter pessoas, monitorar pessoas e recompensar pessoas. Com isso compreender o processo de recompensar pessoas na organização representa parte dos principais no processo de gestão de pessoas que tem como alcance “incentivar e satisfazer suas necessidades individuais mais elevadas” (Vazquez, Muller, 2017, p.58).

Para Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2006), as recompensas são consideradas são partes de fatores estratégico de motivação. Contudo, pode ser entendido em duas perspectivas e positiva e negativa. No primeiro caso, as recompensas são consideradas como fatores positivos quanto a organização tem uma política de remuneração clara e credível. E no segundo quando há falta de clareza, levantado dúvidas em seus colaboradores. Com isso compreender melhores práticas de administração de remuneração pode ser considerado uma função estratégica que pode ajudar a organização a manter os níveis de satisfação e motivação dos seus colaboradores. Sem descartar outras fontes de motivação.

Vazquez e Muller (2017), apresenta os seguintes tipos de remuneração: direta e indireta. A remuneração direta é composta por duas principais componentes, a remuneração direta fixa e variável. A remuneração fixa compreende o salário fixo e outros

benefícios oferecidos de forma permanente pela organização. A remuneração variável, uma componente que é adicionada ao salário base ou fixo de forma variável. A remuneração indireta são todas aquelas que completam a remuneração fixa, sendo que parte delas é feita em forma de benefícios. Vazquez e Muller (2017) consideram de remuneração indireta todos aqueles benefícios, ou seja, todas as facilidades oferecidas pela organização, a título de exemplo: a ajuda medicamente e medicamentosa, seguro de vida, plano de aposentadoria, subsídios de alimentação.

De acordo com Vazquez e Muller (2017), a remuneração indireta não tem sido uma prática em muitas das organizações. Muita das vezes é utilizada como forma de responsabilidade social tendo como fim: buscar outros fatores competitivos visando a atração e manutenção dos colaboradores; cumprir com as exigências dos sindicatos; contribuir para o bem-estar dos seus empregados. De acordo com Chiavenato (2009) podemos encontrar três formas ou tipos de remuneração que são:

(i) Remuneração variável: conjunto de instrumentos de recompensas variável complementando o salário fixo, trata-se uma remuneração atrelada ao desempenho, dizer que este salário não é obrigatório, mas sim depende da produtividade alcançada pela empresa. Exemplo: quando oferece um valor para as questões de saúde, por exemplo as comissões.

(ii) Remuneração por competência: consiste numa nova estratégia para a administrar os cargos e os salários da empresa, dando importância primeiramente ao homem para depois ao cargo, aqui a avaliação é feita sobre as atividades e responsabilidade que o colaborador assume na empresa, é vantajosa esta forma de remuneração porque remunerar os colaboradores como uma parcela fixa do salário a cada competência adquirida, mantém o nível da profissionalização e especialização dos colaboradores compatível com a competitividade. Dizer que a remuneração é o principal incentivo para os colaboradores da empresa, isso refere-se ao salário, ou seja, ao pagamento pelos serviços que o colaborador realizou para a empresa.

(iii) Remuneração por habilidade: consiste em olhar naquilo que a pessoa sabe fazer, pagar por saber, perfeição do trabalho, com esta revisão a remuneração passa a focar o individuo e não mais ao cargo, a remuneração por habilidade pode trazer muitas vantagens a organização, pois os colaboradores torna-se multihabilidade, na falta de outro colaborador ele poderá exercer as duas funções com qualidade contribuindo assim com um ambiente participativo dentro da organização. Por vezes, a definição do tipo de

remuneração a ser aplicado pela organização pode ter custos adicionados que muitas das vezes podem ser insuportáveis para uma organização.

Gil (2007), baseando-se nas novas estratégias e táticas de remuneração apresenta os seguintes tipos: Remuneração por conhecimento e habilidades; Remuneração por competência; Broadbanding; Remuneração variável baseado em desempenho; Remuneração baseado em equipe. De acordo com Ivancevich (2008, apud Giradini e Dalmau, 2014), para uma melhor definição do modelo de remuneração a ser adotado pela organização é necessário ter em conta os seguintes fatores: **Ser adequado:** o sistema deve no mínimo seguir valores mínimos proposto pelo governo, sindicatos e pela gestão; **Justo:** remunerar os empregados de forma justa de acordo com o esforço empregado, suas capacidade e treinamento; **Equilibrados:** os salários, benefícios e outras formas de recompensas introduzidas pela organização deve ser razoável; **Económico:** ser realístico em função daquilo que a organização pode oferecer em função da sua produção; **Seguro:** deve ser sólido por forma a inspirar confiança aos trabalhadores e permitir que faça sua planificação futura; **Incentivador:** atender as questões de motivação e produção; **Aceitável para o empregado:** ser compreensível pelos empregados da organização por forma inspirar confiança.

Como se pode perceber, a compreensão dos tipos de remuneração deve fornecer subsidio as organizações por forma a definir suas políticas, estrutura e componentes que vão ajudar a ser competitivo e manter os interesses da organização e dos seus colaboradores, assim de tudo eles devem ser realísticos e praticável. Para Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2006), a importância dada a política de remuneração deve ser considerada como um fator que vai conduzir a organização a compreender o valor das práticas de remuneração e sua influência no processo de satisfação ou e insatisfação dos seus empregados.

2. A relação entre a administração de remuneração e comportamento dos colaboradores

De acordo com Peretti (1997), uma política de remuneração deve conduzir a mudança de comportamentos dos empregados. Só assim que podemos medir se esta criando impacto positivo ou negativo no seu comportamento. O comportamento do emprego tem uma forte relação com a motivação ou satisfação. Este pensamento leva-nos a refletir sobre a importância da administração de estrutura de salário.

Na sociedade moderna é comum ouvir tanto entre os empregados e desempregados a velha máxima “Ninguém trabalha de graça. E, ninguém investe esforço, dedicação, vibração e competências sem esperar por um retorno adequado desse investimento” (Chiavenato, 2010, p.239). Contudo, este velho golpe não é de todo agrado dos empregadores. Sendo que pode funcionar como um princípio para a desfidelidade dos empregados para com os seus empregadores. Assim como, configurar em se a ideia de que sua dedicação deve corresponder ao esforço despedido. Todavia aí residi uma meia verdade.

Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2006, p.105), entende que “as pessoas precisam de dinheiro porque este permite a satisfação das suas necessidades primarias e criar condições para a satisfação das necessidades sociais. O dinheiro seria o meio e não um fim”. Contudo nem sempre a velha máxima de que os meios não justificam o fim é aplicável de forma proporcional. Na sociedade moderna para as organizações produzirem mais lucros elas precisam de meios adequáveis que possam facilitar a alcançar este objetivo. Só assim que podem mexer nas suas políticas de remuneração. Não devemos ficar indiferentes quando deparamos com dois produtos, um usando os meios manuais, e o outro usando os meios industriais, sendo que, os resultados esperados serão diferentes.

Contudo, a sociedade e os empregadores devem começar a habituar-se com esta velha máxima sendo que, de acordo com Chiavenato (2010) “Na verdade, o salário representa a principal forma de recompensa organizacional” (p.28). O primeiro motivo que leva os empregados a desprender sua força física e intelectual.

Chiavenato (2010) deixa a ideia de que na verdade, o cidadão que procura o emprego na verdade espera como uma primeira atitude por parte do empregador uma recompensa em troca da sua força de trabalho, um salário, pago em forma de numérica. O salário para além de ser um fator extremamente importante para retribuição da sua contribuição e empenho, vai auxiliar na captação de motivação entre os colaboradores, uma vez que é carregado de forte poder psicológico na vida dos trabalhadores, na atração e retenção, contribuindo diretamente para os processos de produção dentro das organizações, sem, no entanto, significar que sejam descartadas outras formas de remunerações e incentivos corporativos.

Porém é necessário pensar que a correta administração da remuneração, particularmente o salário, cumprimento de tempo de pagamento, processamentos completos das componentes mensais devidas, correta administração de impostos, entre

outras atividades relativas ao pagamento da remuneração, funcionam como importante fator não somente na sua administração, mas que possam ajudar a manter a motivação e na qualidade dos serviços prestados pelo sector de Recursos Humanos, contribuindo para a assiduidade aos postos de trabalho e o sucesso de uma organização e assim como na vida do colaborador.

Peretti (1997) entende que a remuneração pode ser um grande fator de motivação e dedicação das pessoas. Contudo, quando olhando para os fatores como equidade, desempenho, motivação e dedicação entende ser difícil compreender a utilidade da remuneração como um fator de motivação. No seu entender neste sentido é aceitável assumir a remuneração como fator de motivação para atender a natureza da “intenção” contribuindo a aceitação do sentido de pertença do individuo, aceitar os objetivos e tarefas que são atribuídas. Mas não descarta a intenção de que “o estímulo pecuniário pode ter efeitos sobre o apego do individuo a um objetivo que se propôs atingir, ou conduta que se propôs manter” (Peretti, 1997, p.325).

2.1. Objectivos da administração de salários

Chiavenato (2004, 265), “a administração de salários é um conjunto de normas e procedimentos utilizados para estabelecer e/ou manter a estrutura do salário equitativas e justas na organização”. Esta estrutura pode ser definida respeitando o equilíbrio interno e externo. Contudo esta tendência muitas das vezes não é facilmente observada por muitas das organizações devido a sua estrutura de cargo e funções de cada organização.

De acordo com Sousa, Duarte, Sanches e Gomes (2006), os sistemas de recompensas visam fazer uma boa gestão de recursos humanos. Dentre os aspectos possíveis a mencionar que possam contribuir para esta boa gestão consistem em definir tipos de recompensas a ser atribuído ao empregado. A administração de salários é um procedimento muitíssimo importante visto que otimiza o processo de atribuição de salários aos colaboradores de uma organização. Este processo quando não for bem gerido pelos Gestores de Recursos Humanos pode refletir na vida dos trabalhadores e da organização, pode ativar a esfera do comportamento humano, afetando a motivação dos colaboradores

Muitos dos teóricos de administração de recursos humanos e/ou gestão de pessoas, como é o caso de George Bohandel, advoga que para uma boa gestão de salários, às organizações devem ter em contas a estrutura e políticas salarial existente, mas também a estrutura de cargo e funções existente na organização. (Chiavenato,

2010). Bohlander (2009) afirma que: na elaboração das políticas salariais, atendendo os diferentes cargos que possam existir numa organização, para que a estrutura salarial se mantenha justa e equitativa é necessário ter em conta o equilíbrio interno e externo. Ou seja, olhar para outras organizações do mesmo ramo, área, serviços.

De acordo com Chiavenato (2010) a implementação dos sistemas de administração de remuneração em qualquer que seja a organização tem em vista dar respostas a certos objetivos, tais como:

- i. Atrair e reter talentos na organização;
- ii. Obtenção de engajamento e comprometimento do pessoal;
- iii. Aumento da produtividade e qualidade no trabalho;
- iv. Controlo com custos laborais;
- v. Tratamento justo e equitativo às pessoas;
- vi. Comprimento da legislação trabalhista;
- vii. Ajuda no alcance do objectivo da organização e;
- viii. Proporcionar um ambiente amigável e impulsionador de trabalho.

Estes objetivos não foram literalmente integrados no período clássico e contemporâneo. Os especialistas do sistema clássico que administração de salários se cingia com base nos cargos, os especialistas contemporâneos apontam para uma administração com base em competência, tendo em conta o desempenho dos colaboradores como forma de procurar estabelecer uma justiça salarial.

2.2. O valor da remuneração no mundo globalizado.

O processo de globalização da economia provocou migração temporária e permanente de várias organizações para diferentes cantos do mundo. Este fator fez convergir um conjunto de pensamento a escala planetária, parte de pensamento local, convergiu para o regional, e mais tarde para um pensamento transacional, mundial ou global, onde as empresas muito se preocupam com a produção e o lucro, e o trabalhador em auferir a remuneração justa, principalmente o salário como resultado direto da sua atividade.

De acordo com Chiavenato (2010), esta época trouxe uma grande transformação na administração de recursos humanos, o capital – humanos passa a ser valorizado. Prosseguindo no rácio do autor, nesta época a gestão do capital humanos, a principal força de trabalho e de produção da organização, requer uma atenção especial visto que

são importantes fatores não só da produção, mas para a capitalização e desenvolvimento das organizações. A satisfação e a motivação dos colaboradores passaram a convergir a partir de observação um conjunto fatores dentre quais uma justa recompensa.

Na gestão de pessoas um dos fatores que influencia diretamente na vida do trabalhador e na sua motivação, é a remuneração, principalmente o salário, que é assumido pelo trabalhador como um contrato psicológico, resultante da retribuição dos seus serviços prestados pelo emprego da sua força de trabalho. Contrariamente, na era industrial, o que segurava ou de certa forma fidelizava um empregado a organização era a troca de compromisso, ou seja: “eu não te demito, e você é eternamente fiel a nós” (Chiavenato, 2009).

Contrariamente a época do início das industrializações, na era do conhecimento, esta máxima é invertida para a nova máxima “ninguém trabalha de graça”. Esta forma de pensamento começa a suscitar dos gestores de RH, a inversão das formas de abordagem sobre a remuneração, valorização das competências, o que deu espaço a introdução de novas formas de remuneração, por exemplo, remuneração por competência.

A era informação trouxe grandes mudanças na relação entre o empregador e o empregado, pois a garantir avançada provada pela na era das industrializações mencionada por Chiavanato (2009) “eu não te demito, e você é eternamente fiel a nós” na era do conhecimento vai paulatinamente caindo por terra “na relação entre o empregador e o empregado, pois, esta garantia teve seu prazo de validade expirada à medida que a competitividade aumentou, tanto no mercado de profissional quanto entre as empresas que, para sobreviverem, precisam de melhor cabeças. (Franco, 2008, p.10)

Diferentemente da era industrial em que o conceito de gestão de recursos humanos, estava marcada pela centralização das decisões, pouca autonomia dos trabalhadores e economias nacionais focalizada nos lucros, remunerações definidas com base em números de peças produzidas, produção mecânica. Já na era do conhecimento, a gestão e aplicação da remuneração entre os colaboradores requer para além de uma atenção especial nas políticas de retenção, também chama uma atenção nas suas características por forma a flexibilizar, não só a organização, mas também a vida do seu colaborador. Uma destas formas passa por definir melhores práticas de remuneração.

Para Franco (2008), a era contemporânea exigem dos gestores maior flexibilidade e conhecimento na gestão de remunerações, com isso, chama-se atenção especial, aos gestores de RH para desenho de políticas de recursos humanos adequada por forma a

aumentar a produtividade, em razão de uma maior satisfação pessoal, coletiva e profissional atendendo a necessidade de recompensa dos seus colaboradores. Aqui tanto Franco (2008), como Chiavenato (2010), chamam atenção não só para a atribuição de remuneração de forma equilibrada dentro da organização. Pretende--se aqui de uma forma de geral conscientizar as organizações na criação de modelos estratégicos de remuneração que possam contribuir para o estabelecimento do ambiente interno da organização e alcance dos objetivos da mesma, da motivação, mas sem perder de vista o valor que o salário base tem na afetiva vida dos trabalhadores.

Ainda na cena da remuneração, olhando para uma programação estratégia de recursos humanos, na perspectiva da era do conhecimento, Franco (2008) é de opinião que as organizações precisam de trabalhador no sentido de encontrar outras formas de remunerações, não ficar somente focalizada no pagamento do salário como forma direta de contraprestação de serviço.

3. Motivação: Condições e fatores de motivação na organização

Como nota introdutória sobre a motivação nas organizações, Gil (2007), faz o seguinte reparo sobre a motivação nas organizações:

O mundo cada vez mais competitivo dos negócios exige altos níveis de motivação nas pessoas. Empregados motivados para realizar seu trabalho, tanto individualmente como em grupo, tendem a proporcionar melhores resultados. A motivação pode ser entendida como o principal combustível para a produtividade. A motivação, por sua vez, é a chave do comprometimento. É mais fácil para a empresa conseguir pessoas competentes do que as comprometidas. Por isso, identificar factores capazes de promover a motivação dos empregados e dominar as técnicas adequadas para trabalhar com ela vem-se tornando tarefa das mais importantes para o gerente. (Gil, 2007, p.201).

Os conceitos apresentados foram objetivamente selecionados de autores que abordam sobre o comportamento organizacional e o fundamento de motivação dos funcionários. Uma vez estes conceitos apontarem para o estudo do comportamento dos empregados nas organizações, apresentamos, com o intuito de ajudar a compreender a dinâmica da motivação e o seu impacto na organização. De acordo com Xavier (2006, p.89), “Em primeiro lugar é necessário não desmotivar as pessoas. Há fatores que impede o surgimento da motivação ou travam-na”. Afinal de conta o que é motivação? Qual é a relação que se estabelecer com o trabalho?

De acordo com Robbins (2009, p.48), “Motivação é o comportamento externado. Disposição para fazer alguma coisas, que é condicionada pela capacidade dessa ação de

satisfazer uma necessidade do individuo”. Por outro lado, Kinick & Kreitner (2006, p.150), definem motivação como sendo “aqueles processos psicológicos que causam excitação, direcção e persistência de acções voluntárias que são dirigidas para a meta”. Na perspectiva de Xavier (2006, p.89), a motivação “quer dizer ter motivos, uma força que move, impulso interno propulsor, algo que faz a pessoa caminhar para frente, para a realização das metas”. Para Robbins, Judge e Sobral (2010) a motivação como uma prática resultante de emoção e sentimento e finalmente Gil (2007, p.202), define a motivação como “a força que estimula a pessoa a agir”.

Os conceitos apresentados apresenta o uso da força como fator dirigido para o alcance das metas. Que podem ser individuais ou coletivas. Com isso leva-nos a perceber que os gestores das organizações devem se preocupar em compreender como é que a organização pode manter a motivação dos seus colaboradores para o seu sucesso e da organização. De acordo com Xavier (2006), os fatores que podem travar ou impedir o surgimento da motivação dos colaboradores na organização são de várias ordens, nomeadamente: problemas relativos a condição de trabalho, práticas e políticas da empresa, supervisão, status, colegas, vida pessoal, segurança, salário e benefícios.

Com isso o estudo vai se cingir nos fatores relativos a remuneração. Para Xavier (2006), a falta de clareza no plano de salário e benefícios adotado pela organização pode representar um golpe as questões de motivação. Com isso as organizações devem sempre estar atentas a este fator. Para isso é necessário que o gestor mantenha sua atenção no comportamento dos colaboradores quanto a estrutura da remuneração aplicada pela organização. Caso verifique que não há equilíbrio interno e externo, distorção e equanimidade deve imediatamente corrigir esta situação sob pena do empregado deixar a organização buscando novas expectativas remuneratória em outras organizações. Com isso não deve significar o fim.

As organizações na incapacidade de adotar as práticas remuneratória que possam servir de estímulo aos seus empregados podem explorar outros fatores que possam conduzir a motivação. Destes fatores Xavier (2006), aponta os seguintes: o reconhecimento, realização, avanço, crescimento, responsabilidade, desafio no trabalho. Todavia estes fatores serão desenvolvidos por próximo número.

3.2. A necessidade de adotar outras formas de motivação dos trabalhadores diferente da remuneração básica

De acordo com Chiavevato (2010), a remuneração total é constituída pelos seguintes elementos: salários base, incentivos salariais, incentivos não salariais e benefícios sociais. Contudo, precisamos compreender que nem todas as organizações possuem capacidade financeira para adotar em suas práticas de remuneração. Já basta falar de remuneração extrínsecas. Como já vimos a remuneração básica, benefícios, bónus, privilegio especiais tem custos e que estes podem não estar ao alcance das organizações com fraco poder financeiro. Deixando a ideia de que este não tem a possibilidade de estimular para motivar os seus colaboradores.

A motivação individual e coletiva constituem uma das ferramentas bastante importante para o sucesso de uma determinada atividade. De acordo com Cohen e Fink (2003), o agrupamento humano para além das necessidades extrínsecas, de sobrevivência e de pertencimento social buscam no reconhecimento um fundamento para reforçar sua motivação no desempenho, fidelidade, pertença a organização. Dando exemplos de fator que possam conduzir a motivação e que pode ser explorado pelas organizações que não pode ativar os comportamentos humanos com base da remuneração.

Para Xavier (2006) “a motivação é a palavra-chave. Quer dizer ter motivos, uma força que move, impulso interno propulsor, algo que faz as pessoas caminhar para frente, para a realização das metas.” Um trabalhador bem motivado, não só procurar manter a sua presença, o seu posto de trabalho, confiança na sua função, mas também buscar ajudar os demais colegas na realização das suas atividades, buscando um comprometimento com os objetivos das empresas. Atendendo que as organizações, parte delas tem como objetivo principal a maximização do lucro e aumentar capacidade financeira, o comprometimento dos seus trabalhadores no sector da produção é uma condição fundamental e necessário para se alcançarem estes objetivos. Não só as organizações sem fins lucrativos também precisam de alcançar suas metas.

Tal objetivo não deve se limitar as empresas cujo o foco se mantém na produção de lucros, também deve ser vista na componente das organizações sem fins lucrativas ou cujo o seu rendimento não é diretamente quantificado por forma numérica. Apesar dos trabalhadores verem o salário como uma das principais fontes de motivação, resultante da sua relação laboral, aplicação da sua força, sem empenho, as empresas devem estar atentas na identificação de vários outros fatores de motivação que possam ser menos onerosas de acordo com as suas condições financeira ou ramo de atividade.

Cohen e Fick (2003), entende que as recompensas extrínsecas exigem muitos desafios como a revisão permanente enquanto que as recompensas intrínsecas exigem somente o reconhecimento por parte da organização. A motivação dos trabalhadores nem sempre são determinantes pelos fatores extrínsecos embora tenha um grande peso. Quanto mais os fatores de natureza extrínsecas produzem resultados imediatos no empregado e é menos duradouro que os intrínsecos (Cohen & Fick, 2003). Para Cohen e Fick (2003), “Obviamente as recompensas extrínsecas são parte dos incentivos ao desempenho de qualquer organização, e certas condições de trabalho (trabalho monótono, padrões invariáveis de tecnologias e trabalho e assim por diante) a gerência depende dos fatores intrínsecos para motivar os colaboradores.

Considerações finais

Foi possível perceber através de revisão de várias literaturas consultadas durante a realização deste estudo que a remuneração não representa o único fator de motivação, mas sim, um dentre os vários fatores disponíveis que conduzem a motivação dos colaboradores. Com isso é importante reconhecer e perceber o poder psicológico que o salário tem na relação laboral e na vida dos empregados, motivos que faz com que a remuneração básica seja um dos fatores primários na motivação dos colaboradores.

As literaturas nos mostram que as remunerações compõem parte de fatores que estimulam os colaboradores nas organizações. Esta percepção apesar não ser totalmente concordada ou discordada, Gil afirma que “Se os empregados têm bons salários, desempenha funções estimulante e são reconhecidos pela gerência devem desempenhar bem suas atribuições, independentemente da oferta de novos incentivos” (Gil, 2007, p.212). Ainda Gil (2007), baseado na teoria de Herzberg afirma que “ademais a concessão de benefícios financeiro por se só, conforme a teoria de Herzberg, não é suficiente para motivar as pessoas. Com efeito, é necessário garantir que os empregados estejam satisfeitos com seus salários para outros fatores possam motivá-los” (Herzberg apud Gil, 2007, p.201). O pensamento avançado por Gil (2007), tendo como base as teorias de comportamento organizacional apesar de considerar que a remuneração não é o único fator de motivação dos colaboradores, não devemos discordar do valor que a correta administração do salário tem como um fator estratégico de motivação.

Deste modo não devemos ignorar, nem destorcer, o real valor que a remuneração tem na relação laboral. Uma vez que, a necessidade de busca de emprego pelos

cidadãos não somente se efetiva um sonho de ter um emprego, reconhecimento, mas também no desejo e necessidade de ter um salário justo de acordo com sua função, esforço despendido, resultados da produção. Diante destes cenários, é importante que as organizações não ignorem o valor do salário como um dos motivos que liga o empregado a organização, como também, compreender conforme foi avançado por Herzberg que os empregados consideram o reconhecimento, valorização como parte de atitudes a ser adotada pelo empregado.

Conforme Cardoso (2014), as remunerações correspondem na sua maioria das vezes 50% dos custos operacionais. Com isso devemos assumir que parte das organizações não teriam condições e capacidade para assumir e manter a remuneração como um estímulo por forma a atender a necessidade de motivação. Estas organizações, podem adotar outras práticas complementar cuja sua eficácia e eficácia é reconhecida por Gil (2007) e Xavier (2006), nomeadamente: o reconhecimento, delegação de autoridade, valorização dos empregados, reconhecer os avanços resultantes das suas iniciativas, segurança no emprego entre outras, sendo que estas podem ser mais duradoura.

Referências

- 
- Cardoso, Miguel Pacheco (2014). *Políticas de remuneração como sistema de gestão estratégica de recursos humano*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Chiavenato, Idalberto. (2010). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos*. 3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- Chiavenato, Idalberto (2009). *Planeamento Estratégico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, Idalberto (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos*. Rio de Janeiro: Campus Editora.
- Cohen, Allan R. (2003). *Comportamento organizacional: conceitos e estudos de casos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Dutra, Joel S. (2002). *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (2010). *Novo dicionário Aurélio de língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Positivo.
- Franco, José de Oliveira (2008). *Cargos, salários e remuneração*. Curitiba: IESDE, 2008.

Gil, Carlos (2007). *Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.

Giradini, Marciano Dantes; Dalmau, Marcos Baptista Lopes (2015). *Administração de Recursos Humanos I*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFCS.

Peretti, Jean-Marrie (1997). *Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabos.

Pontes, Benedito Rodrigues (2007). *Administração de cargos e salários*. 11.ed. São Paulo: LTR Editora.

Sousa, Maria José; Duarte, Teresa; Sanches, Pedro Gomes; Gomes, Jorge (2006). *Gestão de Recursos Humanos: métodos e práticas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Robbis, Stephen Paul (2009). *Fundamento do comportamento organizacional*. 8.ed. São Paulo: Person Printice Hill.

Robbins, Stepher P., Judge, Timothy Anthony Sobral Filipe. (2010). *Comportamento organizacional: teoria e práticas no contexto brasileiro*. 14.ed. São Paulo: Person Pretince Hall.

Xavier, Ricardo (2006). *Gestão de pessoas na prática: os desafios e soluções*. São Paulo: Gerente Editora.

Vazquez, Ana Claudia Sousa; Muller, Cláudia Maria (2017). *Manual de boas práticas de recursos humanos*. Porto Alegre, RS: Editora Buquí.



Recebido em: 01/08/2022

Aceito em: 22/09/2022

Para citar este texto (ABNT): COUTO, Jorge Manuel Xavier do. *Gestão de recursos humanos: uma abordagem sobre o contributo da remuneração na motivação dos colaboradores nas organizações*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.644-659, 2022.

Para citar este texto (APA): (2022). Couto, Jorge Manuel Xavier do (2022). *Gestão de recursos humanos: uma abordagem sobre o contributo da remuneração na motivação dos colaboradores nas organizações*. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 644-659.

Prática da mendicidade, fatores e implicações psicológicas em idosos: Caso de estudo na Província de Sofala - Beira

Lurdes João Jeque Vasco *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3319-2155>

Resumo: O presente estudo teve como objetivo conhecer os fatores que motivam os idosos a praticarem a mendicidade na cidade da Beira. A mendicidade não é um fenômeno novo; existe desde tempos remotos, mas não em tão grande percentagem como aquela a que se assiste atualmente. Nota-se nas cidades moçambicanas maior fluxo de mendigos à procura de sustento, com maior probabilidade de todos riscos de perigo de acidente de viação, desgaste físico e psicológico, desvalorização da dignidade humana, consumo de drogas, de tal forma que perturba a economia e o sossego psicológico e moral das pessoas. Portanto, para entender melhor este problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar os fatores psicológicos, econômicos, socioculturais e políticos que estão relacionados com a prática da mendicidade na cidade da Beira; descrever as implicações psicológicas em idosos; descrever as políticas e ações adotadas pelas instituições do Estado e pela Sociedade Civil sobre a mendicidade e propor medidas que possibilitem o governo, instituições sociais e pessoas interessadas a reduzir a mendicidade na cidade da Beira. A metodologia utilizada para a realização do estudo é qualitativa ou fenomenológica e interpretativa. Para consubstanciar o estudo em causa, também se procedeu à pesquisa bibliográfica, que foi realizada a partir do material já publicado na *internet*, e baseada na análise da literatura que foca a temática em destaque, apoiada nas contribuições de vários autores e algumas observações da realidade. As técnicas de recolha de dados foram as seguintes: pesquisa bibliográfica documental; entrevista semi-estruturada; questionário e observação, direta não participante; Google para elaboração de alguns mapas sobre os locais de maior fluxo de concentração dos mendigos. Os dados levaram a concluir que os idosos praticam a mendicidade devido aos fatores psicológicos, econômicos, socioculturais e políticos.

Palavras- chave: Idoso; Implicações psicológicas; Integração social

Begging, factors and psychological implications in the elderly: Case study in the Province of Sofala-Beira

Abstract: The present study aimed to know the factors that motivate the elderly to practice begging in the city of Beira. Begging is not a new phenomenon, since ancient times, it has always existed, but not in a higher percentage as we currently see, it is noted in Mozambican cities, a greater flow of beggars looking for sustenance, with a greater probability of all risks of danger of aviation accident, physical and psychological exhaustion, the devaluation of human dignity the consumption of drugs and disturbs the economy and the psychological and moral peace of the people." Therefore, to better understand this problem, the following specific objectives were established: Identify the psychological, economic, sociocultural and political factors that are related to the practice of begging in the city of Beira, describe the psychological implications in the elderly, describe the policies and actions adopted by State institutions and Civil Society on begging and proposing measures that enable the government, social institutions and interested people to reduce begging in the city of Beira. The methodology used to carry out the study is qualitative or phenomenological and interpretative. In order to substantiate the study in question, bibliographic research was also carried out, which was carried out from the material already published on the internet, based on the analysis of the literature that mentions the highlighted thematic, in which it

* Licenciada em Psicologia Escolar (2013), Mestra em Gestão e Administração Educacional (2018), Doutoranda em Inovação Educativa, na Universidade Católica de Moçambique, Extensão de Maputo e Docente e Assistente Universitária. Tem experiência no ensino e na pesquisa. E-mail: ljeque@ucm.ac.mz

was based on the contributions of several authors and some observations of the reality. collection techniques: Documentary bibliographic research, semi-structured interview, questionnaire and observation, direct non-participant, Google for the elaboration of some maps about the places with the highest concentration of beggars. The data led to the conclusion that the elderly practice begging due to psychological, economic, sociocultural and political factors.

Keywords: Elderly; Psychological implications; Social integration

Zvikonzero zvepfungwa uye zvinorehwa kune vakwegura: Nyaya yekuongorora mupurovhinzi yeSofala-Beira

Chigwagwa(cimanyika): Ongororo yazvino ine chinangwa chekuziva zvinhu zvinokurudzira vakwegura kuti vadzidze kupemha muguta reBeira. Kupemha hachisi chinhu chitsva, kubvira kare, chakagara chiripo, asi kwete muchikamu chikuru sezvatiri kuona iye zvino, zvinozivikanwa mumaguta eMozambique, kuyerera kukuru kwevapemhi vachitsvaga chekurarama nacho, paine mukana mukuru wengozi ne tsona yemotikari, kuneta kwemuviri nepfungwa, kuderredzwa kwechiremera chemunhu, kushandiswa kwezvinodhaka uye kukanganisa hupfumi uye rugare rwepfungwa netsika dzevanhu. Nokudaro, kuti unzwisise zviri nani dambudziko iri, zvinotevera zvinangwa zvakananga zvakasimbiswa: kuziva nyaya dzepfungwa, dzehupfumi, dzemagariro evanhu uye dzezvematongerwo enyika dzine chokuita netsika yekupemha muguta reBeira; kutsanangura zvinorehwa nepfungwa muvakwegura; kutsanangura marongerwo uye zviito zvakatorwa nemasangano ehurumende uye masangano eruzhinji pakupemha uye kuronga matanho anogonesa hurumende, masangano emagariro uye vanhu vanofarira kuderredza kupemha muguta reBeira. Nzira yakashandiswa kuita chidzidzo ndeyemhando kana kuti kutsanangurwa kwe nyaya uye inodudzira. Kuitira kusimbisa chidzidzo chiri mubvunzo, tsvakiridzo yemabhuku yakaitwa zvakare, iyo yakaitwa kubva muzvinyorwa zvakatoburitswa padandemutande, zvichibva pakuongororwa kwezvinyorwa zvinodudza dingindira rakajekeswa, iro raibva pazvipo zve. vanyori vakati wandei uye kumwe kucherechedzwa kwechokwadi. Maitiro ekuunganidza masoko: kutsaka masoko mumaphepa no mabhuku, kubvunzurudza, bvundziso, cherechedza rakananga uye Google yekutsanangudza dzimwe nzvimbo dzine huwandu huku hwevapemhi. Mhinduro dzatitora tipedzese kuti vakwegura vanoita vachipemha nekuda kwenyaya dzepfungwa, dzehupfumi, dzemagariro evanhu uye zveematongerwo enyika.

Masoko ekutsigira: Vakweguru; Nyaya dzepfungwa; Kubatanidzwa munzanga

Introdução

A mendicidade não é um fenômeno novo; existe desde tempos remotos, mas não em tão grande percentagem como aquela a que se assiste atualmente. Nota-se nas cidades moçambicanas maior fluxo de mendigos à procura de sustento, com maior probabilidade de todos os riscos de perigo de acidente de viação, desgaste físico e psicológico, desvalorização da dignidade humana, marginalização, perda de autoestima, consumo de drogas, perturbação da economia. Para além do sossego psicológico e moral das pessoas, esta prática influencia negativamente o desenvolvimento intelectual do ser humano.

O propósito de realização deste estudo foi o de perceber quais são os fatores que levam os idosos a praticarem a mendicidade nas artérias urbanas. Portanto, para entender melhor este problema foram estabelecidos os seguintes os objetivos específicos:

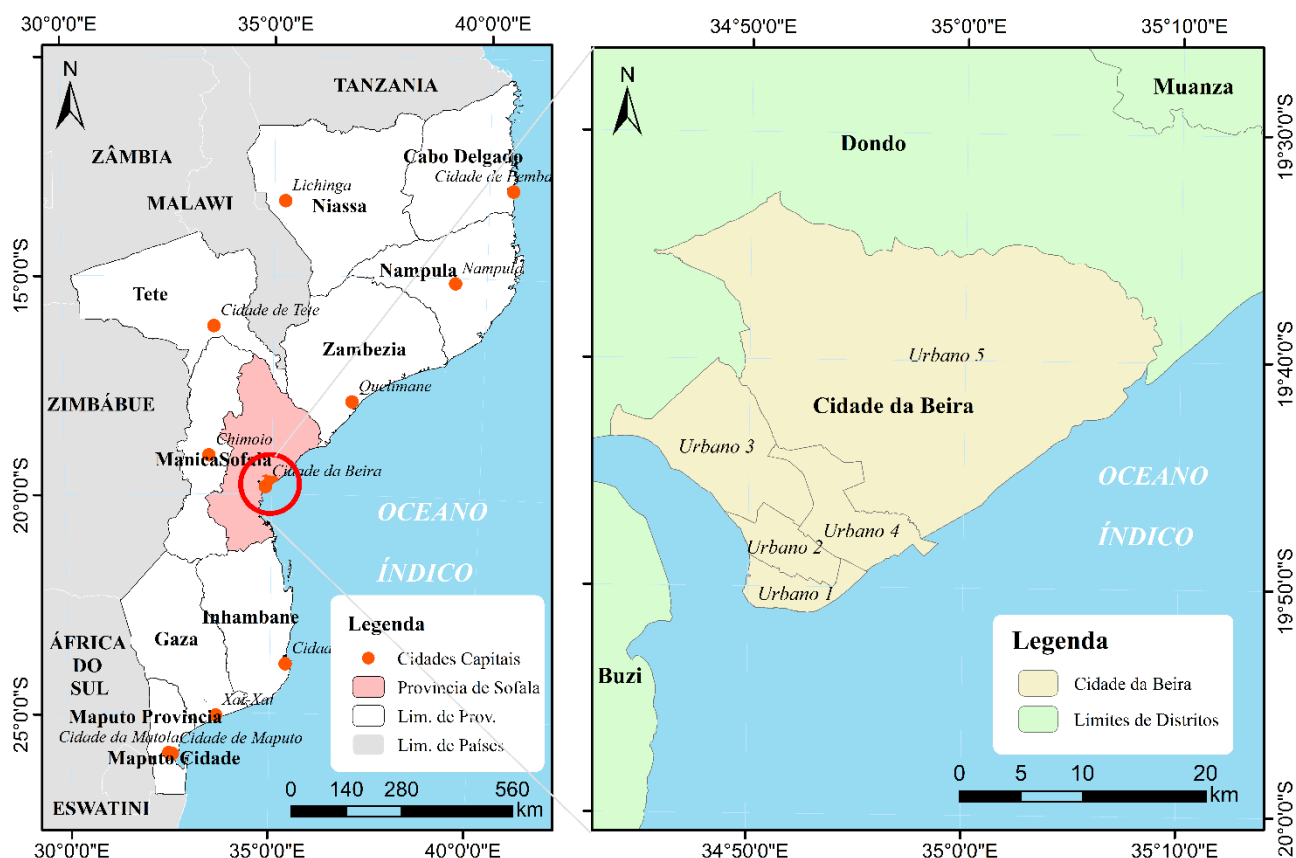
identificar os fatores psicológicos, económicos, socioculturais e políticos que estão relacionados com a prática da mendicidade na cidade da Beira; descrever as implicações psicológicas em idosos; descrever as políticas e ações adaptadas pelas instituições do Estado e pela Sociedade Civil sobre a mendicidade e propor medidas que possibilitem o governo, instituições sociais e pessoas interessadas a reduzir a mendicidade na cidade da Beira.

O estudo apresenta a seguinte estrutura: introdução; revisão da literatura onde se apresentam os conceitos à volta do estado da arte da prática da mendicidade; fatores e implicações psicológicas em idosos; os procedimentos metodológicos (nesta parte são apresentados os aspectos metodológicos, incluindo os métodos e as técnicas usados na recolha de dados), apresentação e análise dos resultados; as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

1. Contextualização da Área de estudo

O estudo foi realizado na cidade da Beira, capital da província de Sofala, no centro do País. Com uma população estimada em 2.221.803 habitantes em uma área total de cerca de 68.018 km² de acordo com o Censo de INE- 2017, situa-se entre os paralelos 16°47'10" Sul, as Latitudes 21°30'10" Sul, e as Longitudes 35°51'37" e 34°01'47" Este. Está localizada a cerca de 1190 km², a norte de Maputo (Capital do País), no centro da costa do Oceano Índico. É uma cidade portuária no Canal de Moçambique. Tem o estatuto de cidade desde 20 de Agosto de 1907 e, do ponto de vista administrativo, o conselho autárquico da cidade da Beira tem 5 Postos Administrativos e 25 Bairros Municipais. É um município com governo local eleito e é também, desde Dezembro de 2013, uma unidade local do governo central, dirigido por um administrador. A cidade da Beira é a segunda maior cidade de Moçambique, logo após a capital do país, Maputo. O mapa a seguir ilustra a localização e limites da cidade da Beira, que constitui a zona em estudo.

Fig. 1: Mapas de localização geográfica da província e cidade da Beira



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Google maps, 13/09/22

1.1. Mendicidade

Para Meneses Isau Joaquim & Lourenço (2000, p. 23), “mendicidade é uma palavra de origem latina, ‘mendicitate’, que significa pedir esmola, ou seja, o ato através do qual alguns indivíduos frequentemente adquirem, pedindo, a outros indivíduos para a sua subsistência ou em certos casos para sustento de vários”. Por sua vez Giddens Anthony (2000, p.330) partilha desta ideia dizendo que a mendicidade se refere ao “estado habitual de indivíduos desempregados, os velhos, os deficientes visuais ou físicos, os perturbados psicologicamente e os membros de grandes famílias monoparentais, os quais têm maiores probabilidades de viver num estado de pobreza”.

Cunha (1998) comunga do pensamento dos autores acima, dizendo que a palavra mendigo deriva do latim *mendicus* e caracteriza aquele que pede esmola ou suplica a caridade pública. Portanto, pode dizer-se que, a mendicidade é uma atividade que pode ser praticada tanto por indivíduos que, dada a sua incapacidade física e psíquica, não podem exercer alguma atividade produtiva, assim como por aqueles que não gostam de exercer qualquer atividade produtiva ou remuneradora com vista a garantir a sua sobrevivência e a da sua família. Neste caso, são vários os fatores que levam os idosos a

praticar a mendicidade, como problemas socioeconômicos, psicopatologias (o que seria classificado como um transtorno de conduta) ou delinquência. De acordo com Cabral Gabriela (2010, p.12),

delinquentes rejeitam os valores morais, agindo conforme as suas próprias vontades, não se preocupam com o próximo, vivem de forma extravagante ou em libertinagem, apegam-se aos vícios, e satisfazem as suas necessidades com muita violência e ainda de forma explícita.

Como se pode observar, os mendigos, na rua, não diferem muito dos delinquentes. Os mendigos, com frequência, vão seguindo as pessoas que eles acham ter muitas posses ou um bem-estar social, capazes de dar esmola, por exemplo, pessoas bem-trajadas, pessoas carregando bens (alimentícios ou não), pessoas possuindo carro, etc. Os mendigos fazem uso das experiências e das convivências do dia-a-dia para construir a imagem do outro (a pessoa a quem pedem esmola), o que os ajuda a tirar proveito dessas pessoas sem grande esforço.

2. O idoso e a integração social

Segundo Dos Santos (2010), o idoso pode ser considerado como aquele indivíduo que já possui um processo de progresso na idade, mesmo que não apresente características de dependência ou fragilidade física e intelectual ocasionadas pela velhice. A terminologia mais comum baseia-se numa abordagem cronológica pelo limite da idade; por exemplo, considera-se idoso em Moçambique todo o indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos, para ambos os sexos. Na perspectiva da Organização Mundial da Saúde (OMS), considera-se como pessoa idosa aquele habitante de país em desenvolvimento com 60 anos ou mais e, no caso do habitante de um país desenvolvido, com 65 anos ou mais (Muller; Eliane Fransieli 2008).

Portanto, ser idoso é um sinal de maturidade, de experiência. Contudo, o termo idoso está caracterizado como o início de um limite etário a partir do qual os indivíduos passam a ser considerados velhos. Muitas vezes nessa fase o idoso passa a ser dependente por vários motivos importantes que influenciam a prática de violência contra o idoso no seio familiar, sobretudo quando este se encontra na situação de dependente de cuidados de vária ordem (econômica, de saúde, afetiva), fazendo com que o cuidador sinta a prestação de cuidados como uma espécie de fardo, proporcionando (deste modo) a ocorrência de situações de violência física e emocional.

2.1 Situação dos idosos em Moçambique e a pobreza

Pobreza é o estado de carência de recursos financeiros ou mesmo materiais para satisfazer as necessidades básicas de indivíduos. Na perspectiva de PARPA (2001), “pobreza é a incapacidade de alguns indivíduos de assegurar para si e os seus dependentes um conjunto de condições mínimas para a sua subsistência e bem-estar”. Park, Townshend (1993) e Sen Amartya K. (1999) comungam da ideia de que a pobreza é uma forma de exclusão social, resultado da distribuição desigual dos bens essenciais para uma vida digna, que incluem os direitos sociais básicos, como saúde, educação, acesso a água potável / saneamento, segurança, liberdade, habitação, entre outros aspectos.

Remete-se assim para o duplo movimento que leva, por um lado, as pessoas, famílias e grupos em situação de exclusão social e de pobreza a iniciar processos que lhes permitem acesso aos direitos da cidadania e de participação social e, por outro lado, as instituições a oferecerem oportunidades ou meios de apoio, processos esses acionados em múltiplos momentos da vida humana, tais como instituições bancárias, escolarização, acesso ao emprego (Costa Bruto Alfredo, 1998, p.13). Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS (1998), “idoso é uma pessoa considerada de terceira idade, classificada cronologicamente como idoso, as pessoas com mais de 65 anos de idade em países desenvolvidos e com mais de 60 anos de idade em países em via de desenvolvimento.” Na perspectiva de Da Silva (s.d), estudos feitos em Moçambique mostram que, apesar do sucesso no crescimento económico como resultado da paz e estabilidade no país, o impacto social do Programa de Reabilitação Económica (PRE) é sobretudo negativo, particularmente para grupos vulneráveis que incluem idosos.

A guerra, o rápido crescimento económico, os desastres naturais podem ser apontados como sendo fatores que trouxeram graves mudanças e perda de prestígio nos idosos. Essas mudanças e perda de prestígio resultam da falta de acolhimento e desrespeito para com os velhos abandonados pelos seus filhos devido a acusação de feitiçaria, violência física e psicológica e expropriação de bens que, muitas vezes, são fruto do seu próprio trabalho e dedicação. Como se ilustra a seguir:

Quando o meu filho morreu fui expulsa de casa pela minha nora, acusada de praticar a feitiçaria. Desde então tenho estado a viver sozinha na mata onde construí minha palhota. Vivo sozinha sem ninguém para conversar. Um assistente social veio cá me visitar e trouxe lenha. Os debates que se seguiram levaram-me a ter um encontro com minha nora. Agora já estamos reunidos, recebi o material de construção para vítimas das cheias

e estou a sentir mais esperançada sobre o futuro (Help Age Internacional, 2002, p.38)¹.

Neste contexto, o aumento da exclusão social deste grupo mais vulnerável reflete-se na carência e falta de bens materiais, nos maus-tratos. A pressão familiar, impulsionada pelas necessidades básicas (como alimentação, vestuário, educação, transporte, etc.), pode resultar numa situação onde "a única" saída parece ser o ingresso na vida das ruas. O esforço que separa o ex-chefe de família do seu antigo *status* social culmina, por vezes, no abandono da casa. Para Erikson (Apud Flávio, 2003, p.145), atingir essa fase é algo positivo, pois quer dizer que ocorreram problemas que retardaram o desenvolvimento. Só na velhice se pode desenvolver uma sabedoria madura, no sentido de a pessoa velha chegar a apreciar e a representar algo da sabedoria das gerações mais novas. Porém, nessa fase, também aparecem as doenças, o medo da morte, a preocupação com o passado, os fracassos, as más decisões e escolhas, os arrependimentos. E o pior é achar que não há mais tempo e energia para se reverter a situação. É aí que ocorrem as depressões, o isolamento.

A integridade do ego começa a agir para mostrar que é possível olhar para trás, e perceber a necessidade de certas escolhas para o desencadeamento do percurso da vida. Se certos erros não ocorressem, a pessoa não seria quem ela é realmente. A fobia da morte é abrandada quando a pessoa percebe que foi necessária e importante, se aceita e acaba por concretizar uma sabedoria de vida. Fato que se comprova com a visão de Sacarpato Artur Azevedo (1993), que refere que as implicações psicológicas envolvem todas as formas de Rejeição, Ameaças, Humilhação, em relação a todos os seres humanos em diferentes circunstâncias com graves indícios de transtornos de ansiedade, tais como frustração, depressão, isolamento, fobia.

Frustração é a privação, a falta de um objeto susceptível de satisfazer uma necessidade, ou, por outras palavras, quanto mais importante for o objetivo, maior será a frustração. Isto nota-se muito nos mendigos: ficam frustrados quando não são bem atendidos como atores que oferecem algo. Referente a esta questão, pode-se sustentar, com a ideia de Rocha, Oliveira Zola (1976, p. 85), que as frustrações podem originar a agressão (direta ou deslocada): a agressão direta acontece quando o indivíduo agride a causa que provocou a frustração. Depressão é uma perda da força interna do organismo: a pessoa torna-se incapaz de comandar o desejo ou a energia para manter atividades

¹ Reportando o discurso de uma idosa em Moçambique.

habituais, sente-se derrotada, minada por uma sensação de tristeza, empatia, desespero e que tal pode ocorrer numa má situação financeira, na separação de um ente querido. Como refere Nathaniela Brander (1995, p. 45), a

depressão é dominada pela associação de humor depressivo e de identificação psicomotora. A culpabilidade, o desespero, a visão pessimista da existência e os sinais somáticos (insónia, astenia, derrota, situação financeira, modificações em maior ou menor grau de apetite e do peso). Elas constituem o fator essencial, porque todo o deprimido apresenta um risco de suicídio.

2.2 Formas de exclusão social dos idosos e a Lei de proteção da pessoa idosa

A situação de exclusão social pode ser definida como um oposto da integração social. A impossibilidade em participar nas principais organizações e instituições da sociedade representa uma exclusão: esta pode dizer respeito às instituições económicas como a impossibilidade de acesso ao crédito bancário, alimentação, habitação e a não participação num conjunto de outras relações sociais: associações desportivas, recreativas, vida familiar (isolamento) e relações de amizade (Ferreira et al. 1995, p.327-328). Nas zonas urbanas, a ocorrência da mobilidade social de ascendentes contribui para a mudança do estilo de vida da família.

Esta mudança traz consigo novos hábitos sociais e culturais que levam a uma diferença de visão do mundo entre o idoso e o resto da família. Dionísio, Bruno Miguel (2001) comunga da ideia dizendo que o idoso deixa de ser aquela biblioteca viva de transmissão de conhecimento para novas gerações, passa a ser um autêntico farrapo, desprezado e humilhado sob a acusação de tantos males, como a feitiçaria, entre outros. Portanto, a dependência da pessoa idosa face ao cuidador é uma das razões mais apontadas na explicação do abuso de idosos. Deste modo, os maus-tratos surgem como uma espécie de crise criada pelas necessidades de prestação de cuidados aos idosos.

O Decreto- Lei n.º 3/2014, de 5 de fevereiro, publicado no Boletim da República, I Série n.º 102, estabelece alguns princípios sobre a promoção e proteção dos direitos da pessoa idosa, estabelecidos na constituição e demais legislação nacional e internacional relativa à proteção da pessoa idosa. Ao abrigo do Art. 27.º e Art. 6.º da referida lei, o Conselho de Ministros tomou várias resoluções, de que se enumeram algumas: o atendimento à pessoa idosa nos centros é feito por pessoas coletivas ou singulares, públicas ou privadas; o regime de atendimento é o definido pelo Regulamento dos centros de atendimento à pessoa idosa, a ser aprovado pelo Ministro que superintende a área da acção social; está prevista pena de prisão que varia de 3 dias a 8 anos em caso de

violação dos direitos da pessoa idosa, de discriminação em relação a idade, bem como de exposição de idoso a outras condutas que violam e ameacem a integridade física do idoso, tais como os maus tratos, violação de pessoa idosa, abandono e acusação de feitiçaria.

Entre os direitos que se pretende proteger, pode-se referir o direito à prioridade no atendimento em instituições públicas, assistência médica, alimentação, habitação e isenção de tarifas nos transportes públicos. Neste contexto, pode-se concluir que esta proposta de lei vai permitir desencorajar as barbaridades perpetuadas pela família, nomeadamente a rejeição dos idosos por acusação de feitiçaria, discriminação, violência e garantir também que gozem dos seus direitos fundamentais e do seu real valor as gerações vindouras. A lei deverá permitir ainda que se melhorem questões relacionadas com a assistência médica, social, jurídica e institucional, com ênfase nas comunidades e enfoque nos problemas que afetam as pessoas da terceira idade, permitindo, deste modo, a sua reinserção e valorização no seio da sociedade moçambicana.

2.3 Centro de Apoio à Velhice de Nhangau

O Centro de Apoio a Velhice de Nhangau (CAVN-Beira) localiza-se no posto administrativo número 5 na sede no mesmo Bairro de Nhangau, a 27 Km do centro da cidade da Beira e do Centro dos deficientes visuais denominado Associação da Cooperativa Artesanal da Manga. Quando os familiares dos idosos não são identificados ou se suas condições socioeconômicas são deploráveis, os idosos são encaminhados para o Centro de Apoio à Velhice de Nhangau e à Associação da Cooperativa Artesanal da Manga. No período compreendido entre 2009-2012, foram atendidos pela DPMCAS, 2.815 idosos na (DPMCAS); destes, 134 idosos estão no Centro de Apoio à Velhice de Nhangau, e 54 idosos são deficientes visuais que estão na Associação da Cooperativa Artesanal da Manga; segundo o Relatório da Direcção Provincial da Mulher e Acção Social e INAS da Província de Sofala-Beira (2010).

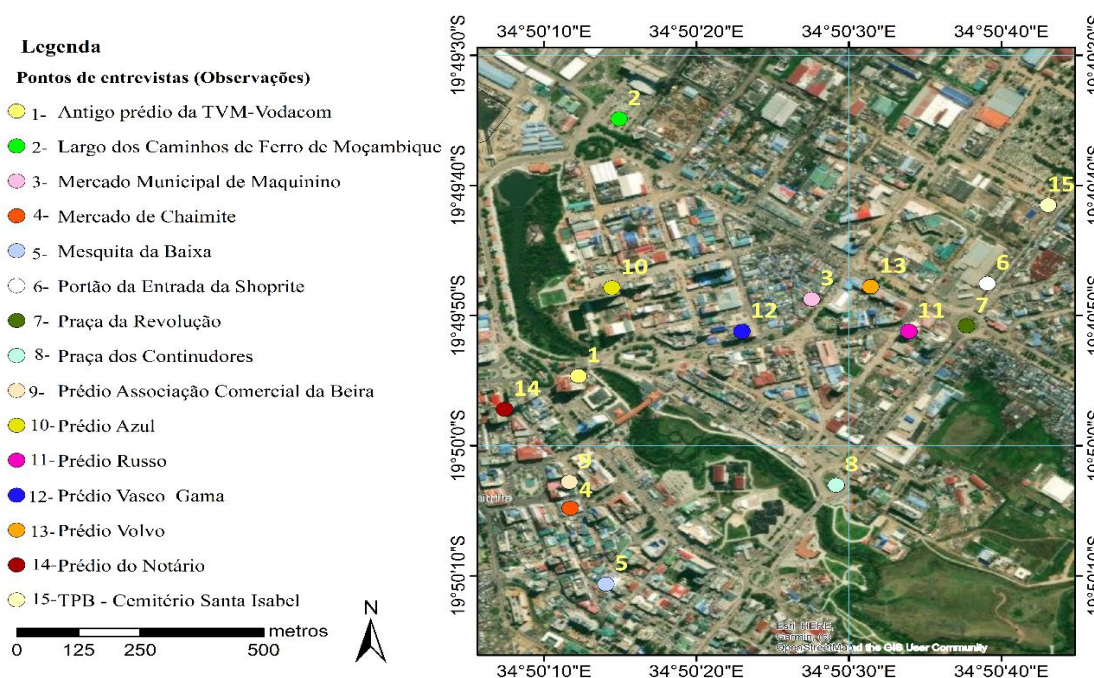
3 Locais de Concentração dos Mendigos e tipologia do idoso na rua

Na cidade da Beira, há vários locais de concentração de mendigos, entre os quais se destacam os seguintes: Portão da entrada principal do supermercado Shoprite, Mercado Municipal de Chaimite, Mercado Municipal de Maquinino, entre a paragem dos Transportes Públicos Beira (TPB) e a paragem dos chapas em frente do Cemitério da Santa Isabel, Praça de Revolução, entre a Praça dos Continuadores e a Praça da

Juventude com uma ponte que dá acesso à zona das infraestruturas verdes da cidade), Antigo prédio da TVM-Vodacom com uma ponte onde ficam sentados à espera de pessoas a quem pedir esmola, Mesquita central da Baixa, alguns Centros Comerciais da baixa da cidade. O que estes locais têm de comum é a sua localização e as atividades que neles se realizam. Por outro lado, todas as sextas-feiras os mendigos andam de loja em loja ou nos estabelecimentos comerciais a pedir esmola.

Alguns mendigos aproveitam para pernoitar por baixo de vários prédios tais como Vasco da Gama, Volvo, Russo, Azul, Associação Comercial da Beira e Largo dos Caminhos de Ferro de Moçambique, o que se justifica pelo fato de se encontrarem no centro da cidade. Muitos deles são doentes mentais, deficientes físicos, ou mesmo padecendo de qualquer outra doença. Em seguida, podem-se observar os comentários na figura 2.

Fig. 2: Mapas dos locais de concentração dos Mendigos



Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode ver no mapa, há locais em que com mais frequência os mendigos estão a pedir esmola. Referem-se de seguida alguns deles. O *portão de entrada principal do centro comercial de Shoprite* constitui um lugar atraente de mendigos devido ao grande fluxo de pessoas com posse de compra que para lá se deslocam e pelo fato de se encontrar no centro da cidade da Beira. O local *entre a paragem dos Transportes Públicos Beira (TPB) e a paragem dos chapas em frente do Cemitério da Santa Isabel, Praça de Revolução* é estratégico para os mendigos devido à aglomeração de

passageiros. Entre a Praça dos Continuadores e a Praça da Juventude, no centro com uma ponte que dá acesso à zona de infraestruturas verdes da cidade e serve de passagem das pessoas que se deslocam para a zona da baixa saindo de vários pontos da cidade e vice-versa. Outros pontos como o antigo prédio da TVM-Vodacom, que tem uma ponte onde ficam sentados à espera das pessoas para pedir esmola, ou a Mesquita Central da baixa são lugares que se localizam no centro da baixa da cidade, o que faz atrair os mendigos devido ao grande fluxo de pessoas que circulam naquela área.

Existem três tipos de idosos na rua. O primeiro grupo é constituído por aqueles idosos que todos os dias saem das suas casas e se fixam num ponto da cidade a pedir esmola, acompanhados com instrumentos musicais, e no final do dia regressam a casa. Grande parte destes mendigos são deficientes visuais. O mendigo na rua tem um uso próprio da linguagem verbal e de gestos apropriados (que procuram mostrar a desgraça), que faz parte da arte de pedir esmola. O que os mendigos chegam a fazer é uma autêntica encenação, procurando criar nos transeuntes um sentimento de pena e piedade.

No tocante à linguagem verbal, podem dar-se os seguintes exemplos: “estou a pedir maquinhenta, patrão, para comprar farinha”, “ajuda, irmão”, “estou a morrer eu, patrão”. Muitas destas expressões são acompanhadas de canções (algumas delas religiosas), que causam nas outras pessoas um sentimento de dor e compaixão. Veja-se, a seguir, o excerto de uma canção:

N'diphedzenimbo patrão

N'diphedzenimbo

N'diphedzenimbo patrão

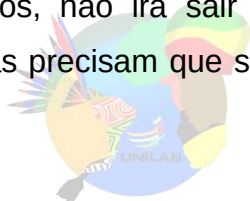
N'diphedzenimbo²

No que diz respeito aos gestos, os mendigos estendem a mão pedindo esmola, com o rosto a aparentar muita desgraça e sofrimento, sobretudo muita fome, com a mão pousada na barriga. Com frequência, eles vão seguindo as pessoas que eles acham ter muitas posses ou um bem-estar social, capazes de dar esmola, como, por exemplo, pessoas bem-trajadas, pessoas carregando bens (alimentícios ou não), pessoas possuindo carro, etc. Os mendigos fazem uso das experiências e convivências do dia-a-dia para construir a imagem do outro (a pessoa a quem pedem esmola). O mendigo na rua faz uma representação e a sua boa encenação como ator ajuda-o a tirar proveito da sua plateia.

² Na língua Sena isto significa “Ajude-me, patrão”.

O segundo grupo é o daqueles idosos que só deambulam pela cidade às sextas-feiras, por vezes acompanhados de alguns membros da família ou netos. É neste grupo que existe um maior número de falsos mendigos tais como Catadores de lixo, que no final do dia regressam à casa. O terceiro grupo é constituído pelos idosos desamparados que circulam por todos os cantos da cidade durante o dia. Quando anoitece, dormem em qualquer lugar, como, por exemplo, os Prédios *Vasco da Gama*, *Volvo*, *Russo*, *Azul*, a Alfândega, o Notário, a Associação Comercial da Beira e o Largo dos Caminhos de Ferro de Moçambique. Como se situam no centro da cidade, alguns mendigos aproveitam esses lugares para pernoitarem. Muitos deles são doentes mentais, deficientes físicos ou padecem de qualquer outra doença.

Neste contexto, um mendigo pode ter tentado sair um dia da posição em que se encontra, mas acha muito complicado dedicar-se a pequenos serviços para poder juntar dinheiro pouco a pouco e sair da miséria em que se encontra. O mendigo gasta grande parte do dinheiro que recebe em vícios, tais como cigarros e bebidas. Portanto enquanto fica com a mão estendida, esperando que alguém sinta pena dele e deposite alguma quantia de dinheiro nas suas mãos, não irá sair de onde está. Precisa de ouvir e reconhecer o que as outras pessoas precisam que seja feito, de modo a poder oferecer-lhes os seus serviços.



4. Procedimentos Metodológicos: técnicas de recolha de dados

Do ponto de vista metodológico, no estudo sobre a prática da mendicidade, fatores e implicações psicológicas em idosos na cidade da Beira, optou-se por uma abordagem metodológica do tipo qualitativa ou fenomenológica e interpretativa, de caráter descritivo, pelo fato de se ter como objetivo central interpretar uma realidade em particular, específica e única (Natércio, Afonso, 2005).

A pesquisa qualitativa considera que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números absolutos ou relativos. O ambiente natural é a fonte direta para a recolha de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Ela é descritiva acerca dos fatos e os pesquisadores interpretam os seus dados indutivamente (Baptista, Lundin Iraé, 2016). Sousa e Baptista (2011) comungam da mesma ideia e acrescentam que a investigação qualitativa é indutiva porque o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenômenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (não recolhe dados para testar hipóteses).

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é adequada quando o fenômeno de interesse é novo, dinâmico ou complexo, quando as variáveis relevantes não são facilmente identificadas e quando as teorias existentes não explicam o fenômeno. Para consubstanciar o estudo em causa, também se procedeu à pesquisa bibliográfica, que foi realizada a partir do material já publicado por Baptista, Iraé Lundin (2016) e por Alves (2012), que, partilhando do mesmo pensamento, refere que a pesquisa bibliográfica é aquela em que um investigador desenvolve a sua investigação a partir de estudos já realizados por outros investigadores. Para a materialização desta pesquisa foram usadas as seguintes técnicas de recolha de dados: pesquisa bibliográfica documental, entrevista semi-estruturada, o questionário e observação, direta não participante, *Google* para elaboração de alguns mapas sobre os locais de maior fluxo de concentração dos mendigos devido às atividades que neles se realizam. Entrevista semi-estruturada, foi utilizada aos praticantes da mendicidade e as, pois constitui uma metodologia onde a pesquisadora ficou face-a-face com os entrevistadores.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Os questionários foram dirigidos aos funcionários do Instituto Nacional de Acção Social (INAS), Direção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS). Segundo Marconi e Lakatos (2003), Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador.

As metodologias de entrevista e questionário foram auxiliadas pela observação direta não participante, pois com esta técnica a pesquisadora está ciente de que a observação, como instrumento de recolha de dados, permitiu o examinar dos fenômenos do dia-a-dia, dos mendigos através da audição e da visão, auxiliando a pesquisadora na obtenção dos dados.

Para uma melhor recolha de dados, considerando as limitações de meios de informação por parte das instituições que trabalham na área dos idosos, neste caso, optou-se por uma amostra por conveniência ou acidental, constituída por 65 entrevistados. Os dados foram processados com base no programa de *Excel* para elaboração de tabelas e *Google* para elaboração de mapas.

Tabela 1: Distribuição das técnicas de recolha de dados por informantes

INFORMANTES	NÚMERO	TÉCNICAS
Praticantes da mendicidade	43	Entrevista
Funcionários da INAS	14	Questionário
Funcionários da DPMCAS	8	Questionário
Total	65	

Fonte: Elaborado pela autora

Destes entrevistados, 43 são idosos mendigos, 14 são funcionários do Instituto Nacional de Acção Social (INAS) e 8 são funcionários da Direcção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS).

4.1 Apresentação e análise dos resultados.

Na análise e interpretação dos dados colhidos no campo durante a entrevista, foram ouvidos vários depoimentos, os quais sustentaram as diversas abordagens da pesquisa. Os dados colhidos constituíram um instrumento fundamental que respondeu à seguinte questão de partida: Quais são os fatores que motivam a prática da mendicidade e quais são as suas implicações psicológicas em idosos? As tabelas abaixo são resultantes das perguntas colocadas no guião de entrevista e foram coadjuvadas pela observação.

Quadro 2: Sexo dos praticantes da mendicidade

SEXO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Homens	10	33.3
Mulheres	33	76.7
Total	43	100.0

Fonte: Elaborado pela autora

De modo a ter uma amostra adequada da quantidade de homens e mulheres que praticam a mendicidade, foi utilizado o processo de amostragem aleatória simples, onde todos os participantes tinham a probabilidade, sem reposição, de serem entrevistados. Dos 100% entrevistados dos que praticam a mendicidade na cidade da Beira, 33 foram mulheres e 10 foram homens.

Os locais onde se situavam os entrevistados foram o portão de entrada principal do centro comercial Shoprite, que constitui um lugar atraente para os mendigos devido ao grande fluxo de pessoas com posse de compra que para lá se deslocam e ao fato de se encontrar no centro da cidade da Beira; também foi escolhido o local entre a paragem dos Transportes Públicos Beira (TPB) e a paragem dos *chapas em frente do Cemitério da Santa Isabel*, que é estratégica para os mendigos devido à aglomeração de passageiros,

e, ainda, *entre a Praça dos Continuadores e a Praça da Juventude com uma ponte que dá acesso a zona de infraestruturas verdes da cidade* e serve de passagem das pessoas que se deslocam para a zona da Baixa saindo de vários pontos da cidade e *vice-versa*.

Finalmente, também foram entrevistados mendigos que se encontravam noutros pontos como o *antigo prédio da TVM-Vodacom que tem uma ponte onde ficam sentados a espera das pessoas para pedir esmola*, e a *Mesquita central da Baixa*, lugares no centro da Baixa da cidade, o que faz atrair os mendigos devido ao grande fluxo de pessoas que circulam naquela área. Pode dizer-se que naqueles locais onde ocorreu a entrevista existe provavelmente um maior número das mulheres a mendigar, com 76.7% em relação aos homens, como ilustra a Quadro 2.

4.2 Fatores que contribuem para a prática da mendicidade.

Depois da revisão bibliográfica e dos resultados da colheita de dados durante a pesquisa, notou-se que existem alguns fatores que motivam os idosos a praticarem a mendicidade na cidade da Beira, de entre os quais se destacam os seguintes: Fatores da ordem psicológica, fatores econômicos, fatores socioculturais e fatores políticos. Especifica-se de seguida cada um dos fatores de mendicidade apresentados na tabela acima. No que diz respeito aos 13 entrevistados correspondentes a 30.2%, afirmaram que possuem baixo rendimento familiar, por causa da falta de emprego, da falta de oportunidade e de ser aposentado, sendo que o dinheiro que recebem não satisfaz as suas necessidades básicas. A respeito dos 10 entrevistados correspondentes a 23.2%, referiram que foram acusados de praticar a feitiçaria e que, por isso, como feiticeiros, seriam portadores de males e da desgraça, pelo que foram deixados em situação de abandono e desprotecção.

Quadro 3: Fatores que contribuem para a prática da mendicidade

Factores da mendicidade	Frequência	Percentagem
Baixo rendimento familiar	13	30.2
Acusação de feitiçaria	10	23.2
Abandono pelos filhos	9	20.9
Guerra de desestabilização	6	13.9
Vivem com netos órfãos de pais	5	11.2
Total	43	100.0

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos 9 entrevistados correspondentes à 20.9%, disseram que foram abandonados pelos filhos, pois alguns filhos ou netos recusaram-se a receber os seus

pais ou avós, movidos pelo argumento único de salvaguardar o casamento, empurrando progenitores legítimos para a insegurança, o sofrimento e o desamparo. Também a emigração dos filhos ou parentes à procura de melhores condições de vida por períodos bastante longos retiram aos pais ou avós a hipótese de segurança familiar. Nestes casos, o idoso é ameaçado psicologicamente, ficando com graves indícios de transtornos de ansiedade tais como frustração, depressão, apatia, fobia e dificuldade em tomar decisões.

E surgem os maus tratos psicológicos, que causam angústia e sofrimento mental. Por exemplo, a agressão verbal, os insultos, as ameaças e vários processos de humilhação e maus tratos físicos causam na pessoa idosa lesões físicas ou danos psicológicos visíveis, isolamento social, o que faz com que o idoso entre facilmente em depressão e tenha outras alterações comportamentais. Finalmente, 13.9%, responderam que a guerra de desestabilização ou guerra de 16 anos, provocou a perda de emprego devido a falência das empresas e provocou igualmente a dispersão e desorganização do núcleo familiar. Com o fim da guerra em 1992 e a realização das primeiras eleições presidenciais e multipartidárias, em 1994, registrou-se um fluxo migratório da população mas muitos moçambicanos que estavam refugiados nos países vizinhos e não regressaram às suas zonas de origem.



4.3 As implicações psicológicas da prática da mendicidade nos idosos.

Os 100% entrevistados, nas ruas, *em vários locais de estabelecimento comerciais*, que praticam a mendicidade deram as mesmas respostas: que são confrontados com várias pessoas, que a maioria deles não tem muita paciência com eles, que os desprezam, através da agressão verbal, dos insultos, das ameaças e de vários processos de humilhação. Este fato comprova-se com a visão de Sacarpato, Artur Azevedo (1993), que refere que as implicações psicológicas envolvem todas as formas de rejeição: Ameaças, Humilhação, em relação a todos seres humanos em diferentes circunstâncias com graves indícios de transtornos de ansiedade, tais como *frustração, depressão, isolamento, fobia, entre outros*.

4.4 Instituições sociais que trabalham na área de idosos.

Os questionários foram dirigidos aos 22 funcionários do Instituto Nacional de Acção Social (INAS) e Direcção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS), como está ilustrado na tabela 4 abaixo. Através do processo de amostragem aleatória simples, foram inquiridos, no INAS, um total de 14 funcionários, dos quais 4 foram

homens, o que corresponde a 28.58% e 10 foram mulheres, o que corresponde 71.42%. De igual modo, na DPMCAS, foram inquiridos 8 funcionários, dos quais 2 foram homens, o que corresponde a 25% e 6 foram mulheres, o que corresponde a 75%.

Os questionários feitos aos funcionários do Instituto Nacional de Acção Social (INAS) e Direcção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS), tinham como objetivo de compreender as razões que levam os idosos à situação de vulnerabilidade.

Quadro 4: Funcionários inquiridos nas Instituições (INAS e DPMCAS)

INAS	Frequência	(%)	DPMCAS	Frequência	(%)
Homens	4	28.58	Homens	2	25
Mulheres	10	71.42	Mulheres	6	75
Total	14	100.0	Total- 22	8	100

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas a esta questão, foram idênticas: os 22 funcionários, correspondentes a 100%, referiram os mesmos fatores, conforme se explicita de seguida. Em primeiro lugar, foi focada a acusação dos descendentes aos pais ou avós como sendo feiticeiros, portadores de males e da desgraça, deixando-os em situação de abandono e desproteção, sendo de referir, como caso concreto, que foram assassinados 5 idosos no distrito de Buzi em 2009 e 18 idosos no distrito de Marromeu em 2019.

Foi também focado o abandono pelos filhos: alguns filhos ou netos recusam-se a acolher os seus pais ou avós, movidos pelo argumento único de salvaguardar o casamento ou mesmo porque pensam que vai ser um encargo para os familiares, empurrando progenitores legítimos para a insegurança, o sofrimento mental e o desamparo. Uma outra razão focada foi a emigração dos filhos ou parentes à procura de melhores condições de vida, por períodos bastante longos, retiram aos pais e aos avós a hipótese de segurança familiar. Neste caso, quando os familiares destes não são identificados ou as suas condições socioeconômicas são deploráveis, os idosos são encaminhados para o Centro de Apoio à Velhice de Nhangau e ao Centro dos deficientes visuais denominado Associação da Cooperativa Artesanal da Manga.

4.5 Ações desenvolvidas pelo Governo para minimizar o sofrimento desta camada mais vulnerável.

Depois de serem identificadas as causas ou os fatores que motivam a prática da mendicidade e as implicações psicológicas dos sujeitos que a praticam, também existe a

necessidade de apontar para as ações desenvolvidas pelo Governo no que tange ao seu cometimento perante os idosos e os deficientes visuais. O estudo procurou outros parceiros que trabalham com os idosos e apenas encontrou o Instituto Nacional de Acção Social (INAS) e a Direcção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS).

O Instituto Nacional de Acção Social (INAS) tem vindo a desempenhar várias acções, de entre as quais se podem destacar as que se seguem. Em primeiro lugar, surge o Programa de subsídio de Alimentos (PSA); é uma atividade complementar cujo alvo são as pessoas incapacitadas para trabalhar. Os beneficiários recebem mensalmente um valor monetário de 1.500,00 MT, por cada família. Segue-se o Programa de Apoio Psicossocial (PAP). Este programa visa recolher dados e informações sobre a história de vida dos idosos. Para estes serem beneficiários pelo INAS, devem possuir, como requisito principal, um bilhete de identidade e uma declaração passada pelo secretário do bairro, confirmando a sua situação de pobreza.

Há, ainda, a referir o Programa de Benefício Social pelo Trabalho (PBST). Este programa envolve pessoas em situação de pobreza absoluta, mulheres com problemas de má nutrição, cujos maridos se encontram na situação de desempregados, pessoas que se encontram em péssimas condições de vida, etc. Geralmente, este programa tem sido implementado nos distritos de Buzi, Dondo, Cheringoma e na cidade da Beira. A Direcção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS); também tem vindo a desempenhar algumas atividades, de entre as quais se podem destacar as seguintes:

- a) Campanha de sensibilização visando mudança de atitude e concepção que se tem para com o idoso;
- b) Emissão de declarações de acção social para assistência aos idosos nos hospitais;
- c) Atribuição da cesta básica, a fim de permitir que o beneficiário tenha as mínimas condições na família de modo a facilitar a sua participação das atividades no centro;
- d) Fomento da produção alimentar, que inclui o cultivo de arroz, hortícola, batata-doce, amendoim, entre outras culturas;
- e) Introdução de atividades ocupacionais, tais como, cesteira, corte e costura, sapataria, carpintaria e outras. Estas ações visam ocupar o beneficiário para a sua reabilitação psico-funcional; Segundo o Relatório da Direcção Provincial da Mulher e Acção Social e INAS de Província de Sofala - Beira (2010).

Segundo o que o chefe do departamento de atendimento aos idosos nos disse, existem várias dificuldades enfrentadas de entre as quais se destacam as seguintes

dificuldades: falta de capacidade de resposta por parte do Governo aos vários problemas e às demandas sociais; falta de documento de confirmação da idade e de conhecimento da real situação vivida pelos beneficiários, particularmente os idosos, e insuficiência de recursos financeiros e materiais para a implementação dos programas definidos para minimizar os problemas dos idosos.

Considerações finais

O presente estudo parte do pressuposto de que a prática de mendicidade na cidade da Beira está relacionada com fatores psicológicos, económicos, socioculturais e políticos. Definiu-se como objetivo conhecer os fatores que motivam os idosos a praticarem a mendicidade na cidade da Beira e quais as implicações psicológicas deste fenómeno. Selecionou-se uma amostra de 65 entrevistados. Destes, 43 são idosos mendigos, dos quais 10 são homens e 33 são mulheres, e 22 são funcionários de instituições que trabalham na área de idosos, dos quais, 14 são funcionários do Instituto Nacional de Acção Social (INAS), dos quais, 4 são homens e 10 são mulheres, e 8 são funcionários da Direcção Provincial da Mulher e Coordenação Acção Social (DPMCAS), dos quais 2 são homens e 6 são mulheres.

A análise feita revelou a confirmação da hipótese e a materialização do objetivo. A prática de mendicidade está relacionada com fatores psicológicos, económicos, socioculturais e políticos. Dos que foram mais apontados como motivacionais, destacam-se os seguintes:

a) Fatores económicos: Baixo rendimento familiar (30.2%). Resultante de falta de emprego, de falta de oportunidade e da situação de aposentado, o dinheiro que recebem não satisfaz as suas necessidades básicas.

b) Fatores socioculturais: Acusação de praticar feiticeira (23.2%). Quando uma pessoa atinge a terceira idade, é considerada como sendo feiticeira, portadora de males e de desgraça, sendo deixada em situação de abandono e desprotecção. Portanto, o idoso ameaçado psicologicamente fica frustrado, e deprimido e tem dificuldade em tomar decisões. É um tipo de abuso que conduz a uma diminuição da dignidade humana e a baixa autoestima. Abandonados pelos filhos (20.9%). Alguns filhos ou netos recusam-se a acolher os seus pais ou avós, movidos pelo argumento único de salvaguardar o casamento, empurrando os progenitores legítimos para a insegurança, o sofrimento e o desamparo.

c)Fatores políticos: Guerra de desestabilização ou guerra de 16 anos (13.9%). Provocou a perda de emprego devido à falência das empresas, originando a dispersão e a desorganização do núcleo familiar. Com o fim da guerra em 1992 e com a realização das primeiras eleições presidenciais e multipartidárias, em 1994, registou-se um fluxo migratório da população. Muitos moçambicanos refugiados nos países vizinhos e os deslocados dentro do território nacional não regressaram às suas zonas de origem.

As implicações psicológicas da prática da mendicidade que os idosos sofrem são várias: rejeição, ameaças, humilhação, com graves indícios de transtornos de ansiedade como frustração, depressão, isolamento, fobia. Esta ideia foi defendida por Sigmund Freud (1966): fobia é a expressão psíquica da neurose de angústia, mais precisamente do estado de ansiedade pelo sentimento de medo, insegurança, proibições, inibições e pelo que os outros podem pensar dele naquele momento, em que se encontra.

Os idosos mendigos quando pedem esmola e não são bem atendidos ficam frustrados. Dai que sofrem frustração de agressão deslocada, porque desloca a sua agressão para elementos não responsáveis. Este tipo de agressão chama-se autoagressão porque o sujeito se agride a si próprio. Segundo Rocha, Oliveira Zola (1976, p.85), “as frustrações podem ir da agressão (direta ou deslocada), a agressão direta acontece quando o indivíduo agride a causa que provocou a frustração”

Com base nas conclusões feitas e como forma de reduzir a mendicidade nas artérias da cidade da Beira, sugere-se que haja promoção de campanha de sensibilização refletindo-se sobre os direitos da terceira idade, tendo em vista a mudança de mentalidade sobre a concepção que se tem do idoso, explicando-se as implicações que estão susceptíveis durante este ato, promovendo-se a reintegração dos idosos que estão necessitados, o que também irá resgatar os valores éticos e morais, de modo a considerar os idosos como bibliotecas da sociedade, a criação de centros de acolhimento aos idosos de modo, a que possam desempenhar algumas atividades, de acordo com as suas capacidades físicas e mentais, e ao mesmo tempo, para facilitar a canalização das contribuições provenientes da sociedade civil, principalmente os proprietários dos estabelecimentos comerciais da baixa da Cidade da Beira e que a lei de proteção da terceira idade seja um instrumento fundamental a ser respeitada com rigor pelas famílias e pela sociedade em geral.

Referências

- Alves, Judith Alda. (2012). *“A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno”*: a bússola do escrever. São Paulo: Ed. Cortez.
- Baptista, Iraé Lundin (2016). *Metodologia de pesquisa em ciências sociais*. Maputo: Escolar Editora.
- Cabral, Gabriela (2010). *Delinquência, mundo educação*. Disponível em: www.mundoeducacao.com/sociologia/delinquencia.htm. Acesso em: 21 out. 2022.
- Costa, Alfredo Bruto (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva /Cadernos Democráticos Fundação Mário Soares.
- Creswell, John. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. 2.ed. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Cunha; António Geraldo da. (1998). *Dicionário etimológico nova fronteira de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- D’andrea, Flávio Fortes. (2003). *Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico*, 16.ed., São Paulo: Editora Brasil.
- Davidoff, Linda L. (2001). *Introdução à Psicologia*, 3.ed., São Paulo: Editora Brasil
- Dos Santos, Divina; Lodovici, Flaminia (s.d). *Pessoas Idosas em Moçambique*. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2011v14i4p167-182> Acesso em: 21 out. 2022.
- Dos Santos, R. Nara (2010). *Violência e maus tratos contra os idosos: o perigo mora em casa*. Dissertação de licenciatura. FADE da Universidade de Vale do Rio Doce.
- Ferreira, José Maria Carvalho et al. (1995). *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Freud, Sigmund. (1966). *Introdução de Psicanálises para educadores*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Giddens, Anthony (2000). *Fundação Calouste Guilbernkian*. 2.ed. Lisboa: Polity Press /Blackwell Publishers Ltd.
- Governo de Moçambique (2013). *Relatório sobre os direitos da terceira idade*. Maputo.
- HelpAge International (2002). *Abuso da pessoa idosa- um assunto vivo*. Maputo: Outras vozes.
- Instituto Nacional de Estatística (2017). *Recenseamento Geral da População e Habitação*. Censo Demográfico. Maputo: INE.
- Marconi, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. 5.ed. São Paulo: Atlas Editora S.A.
- Meneses Isaú Joaquim; Lourenço (2000). *“Relatório final sobre mendicidade” em Moçambique*. Ministério da Mulher e da Acção Social-MMAS, p.1-26.

Moçambique. Governo de Moçambique (GM-2001- 2005). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta* (2001-2005), Maputo: PARPA.

Moçambique. Lei nº 3/2014, de 5 de Fevereiro, *publicada no Boletim da República*, I Série nº 102; sobre a promoção e proteção dos direitos da pessoa idosa.

Muller, Eliane Fransieli (2008). *A violência intrafamiliar contra o idoso: um estudo no contexto do CIAPREVI – Florianópolis/SC*. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Natércio, Afonso. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Editora Asa.

Nathaniela, Brander. (1995). *Autoestima e os seus seis pilares*. São Paulo: Editora Saraiva.

Park, Townsend. (1993). *The international analysis of poverty*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Rocha, Zola Oliveira (1976). *Frustração e agressividade em adolescente delinquentes e não delinquentes* Tese de Doutoramento em psicologia do Desenvolvimento Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Sacarpato, Azevedo Artur. (1993). *Psicologia Clínica*. São Paulo: Pinheiros.

Sen, Amartya K. (2000), *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sofala (2010). Relatório da *Direcção Provincial da Mulher e Acção Social e INAS* de Província de Sofala, Beira.

Sousa, Maria José; Baptista, Cristina Sales. (2011) *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidal, Edição Técnica, LDA.

Recebido em: 14/08/2022

Aceite em: 19/09/2022

Para citar este texto (ABNT): VASCO, Lurdes João Jeque. Prática da mendicidade, factores e implicações psicológicas em idosos: Caso de estudo na província de Sofala - Beira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.660-681, 2022.

Para citar este texto (APA): VASCO, Lurdes João Jeque. (2022). Prática da mendicidade, factores e implicações psicológicas em idosos: Caso de estudo na província de Sofala - Beira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 600-681.

Análise dos fatores de atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane: caso da Avenida de Moçambique: 2015 – 2019

Abílio José Mapilele *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7702-1657>

Rodrigues Nhiane Cumbane **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3642-0715>

Resumo: O presente artigo, de pressupostos metodológicos qualitativo-quantitativo, examina os fatores de atropelamentos no período entre 2015 e 2019, recorrendo à combinação das abordagens explicativo-descritiva. O estudo resulta de três técnicas: Inquérito por questionário, Entrevistas e Análise documental. Os seus resultados mostram que a Avenida de Moçambique como sendo a que maior índice de atropelamentos agrega com cerca de 53,33% dos casos registados, enquanto os restantes 46,67% tiveram lugar em outras vias do mesmo Distrito Municipal KaMubukwane. Os resultados apontam, ainda, que os condutores do sexo masculino, na faixa etária dos 18 a 29 anos, são os que mais se envolvem em atropelamentos, incluídos outros tipos de acidentes de viação, na proporção de 83,13%, seguidos de transportes semi-coletivos de passageiros na ordem de 66,26%, donde 63,86% são jovens. Outros fatores, influenciadores dos atropelamentos, estão aliados à fraca fiscalização do estado técnico de veículos com 43,37%, à degradação das vias com 45,78%, associados ao desconhecimento das regras de trânsito pelos utentes das vias de comunicação. O estado das vias, além de influenciar na má circulação de pessoas e bens, são descritas pelos seus utentes de assassinatos dos peões e danificadores de veículos, tendo como seu principal promotor o homem, por ser o responsável por cerca de 90% dos sinistros viários. Para minimizar as infrações de trânsito, sugere-se a adoção de uma caderneta do condutor. Sendo que, o condutor que não dispor dela, ser-lhe-ia retirada a carta de condução até a sua apresentação às entidades competentes; criar-se uma equipa da Polícia de Trânsito dotada de meios circulantes descarectizados para surpreender os condutores que infringem as regras de trânsito.

Palavras-chave: Acidente de Viação; Atropelamento; Segurança Rodoviária; Avenida de Moçambique

Analysis of the factors of running over on Avenida de Moçambique, in the period between 2015 – 2019

Abstract: This paper, applying qualitative-quantitative methodological assumptions, examines the factors of pedestrian collisions in the period between 2015 and 2019, using a combination of explanatory-descriptive approaches. The study results from three techniques: Questionnaire

* Mestre em Ciências Policiais na especialidade de Segurança Pública, Licenciado em Psicologia variante de Psicologia das Organizações e do Trabalho, Bacharel em Psicologia e Curso Médio Profissional da Polícia de Protecção. Cargos exercidos e/ou em exercício: Formador no Centro de Formação da Polícia-Matalane (1979-1983), Comandante do Centro de Formação da Polícia-Matalane (1986-1989), Director da Polícia de Protecção no Comando Provincial da PRM-Inhambane (1995-2000), Director da Ordem e Segurança Pública no Comando Provincial da PRM-Inhambane (2000-2001), Comandante Provincial da PRM-Tete (2001-2004), Comandante Provincial da PRM da Zambézia (2004-2006), Chefe de Gabinete do Ministro do Interior (2011-2015), Presidente da Comissão Instaladora da Escola de Sargentos da Polícia-Metuchira/Sofala (2015-2017), Técnico na Repartição de Estudos e Análise no Departamento de Estudos e Planificação do CGPRM (2018-2022) e Chefe de Departamento de Administração e Gestão de Pessoal na Situação de Reserva (2022). E-mail: abimapilele@yahoo.com.br

** Doutor em Território, Risco e Políticas Públicas; Mestre em Administração Pública e Licenciado em Ciências Policiais. Docente e Investigador da Academia de Ciências Policiais. E-mail: manyune@gmail.com

Survey, Interviews and Documentary analysis. Its results show that the Avenue of Mozambique as the one that aggregates the highest rate of pedestrian collisions with about 53.33% of the recorded cases, while the remaining 46.67% took place on other roads in the same KaMubukwane Municipal District. The results also point out that male drivers, in the age group of 18 to 29 years, are those most involved in pedestrian collisions, including other types of traffic accidents, in the proportion of 83.13%, followed by semi-collective passenger transportation in the order of 66.26%, of which 63.86% are young people. Other factors, influencing the number of pedestrian collisions, are allied to the poor inspection of the technical condition of vehicles with 43.37%, the degradation of the roads with 45.78%, associated with the lack of knowledge of traffic rules by road users. The state of the roads, besides influencing the poor circulation of people and goods, are described by their users as killers of pedestrians and damageers of vehicles, having man as their main promoter, as he is responsible for about 90% of road accidents. To minimize traffic violations, we suggest the adoption of a driver's logbook. If the driver does not have one, his driver's license will be withdrawn until he presents it to the competent authorities; a team of traffic police should be created, equipped with disconnected vehicles, to surprise drivers who break traffic rules.

Keywords: Road accident; Running over; Road safety; Mozambique Avenue

Nkatsakanyu: wulaviteli la svivangu sva kugadla kumbe kutchayisa xipfundzeni xa Ka Mubukwani: Xitaratu nkulu Msambiki: 2015-2019

Nitrho lowu, woseketaliwa hi mayencelo ya wuvulavuli ni tinhlayo, wupompola svivangelo sva wuchayisi hi mimovha ka malembe ya kusukela 2015 kuyafika 2019, nhakutirhisiwa ntlhamuselo ni wunavalati. Kutirhisiwe maqhinga manharhu: Wuvutisi hi phepha, wuvutisi hi mombo na mombo ni wuxopaxopi la mabuku. Loku kucuvukiwile, kukumeke lesvaku xitaratu lexi xikulu xi tivekaku Avenida de Musambiki hixona xikumekaka nha xine ntsengo wa wukulu hi mayelanu ni wugadli la vanhu ufikaka 53,3 wa ti persenti kambe ti persenti tinwani 46,67% tikomba wugadli ka svinwani svitaratu sva le xipfundzeni ka Mubukwani. Futsi, svinwani kukumeke svaku vafambisi va mimovha va rhambu la xinuna yakusukela 18 kuyafika 29 wa malembe hivona vangani ntsengo wakutlakuka hi tlhelo la wugadli kupatsa ni wugadli linwani lomu ka 83,13 wa tipersenti, kulandzelela vatleketli va vanhu ntsengo wa kone ufambela ka 66,26 wa tipersenti laha 63,86 wa tipersenti inga majaha ni titombhi. Svinwani svivangelo svile ka kukala ka wuvoneleli hi mayelanu ya matshamelu la movha ka ntsengo wa 43,3 wa tipersenti, wuwonheki ka xitaratu 45,78 wa tipersenti, ni kukala ka kutiva nawu wa mafambela kumbe matsemakanyela ka lava va fambaka xitaratwini. Matshamela ya svitaratu, handle ka kukarhatisa mafambela, mabaliwa kuva ali wona mavangaka tinghozi ni wuwonheteli la mimovha, kambe lweyi ngopfu-ngopfu alumbetiwaka mudlayi i munhu hikusa tinghozi tiningi tivangiwa hi yena inga nsengo wa 90 wa tipersenti. Akuyampsvisa kuphoqa minawu ya xitaratu, ku nimavonela ya kuveka xipasani xa mufambisi wa mimovha, svaku loku mufambisi angalinaxona xipasana asvifanela akuasuseliwa layisense la yena athlela akombekisiwa ka wurhangeli lofambelana ni wufambisi, nikuva kuveni ntlawa wa maphoyisa ufambaka hi wunyami-nyami nha wungana timpahla leti tikombisaka wuphoyisa akuza vatakuma lava vokala kulandzelela minawu ya xitaratu.

Maritu ya nkoka: Tinghozi svitaratwini; Wuchayisi; Xitaratu nkulu Musambiki,

Introdução

Este artigo analisa os fatores dos atropelamentos registrados ao longo da Avenida de Moçambique, no Distrito Municipal KaMubukwane, na cidade de Maputo de 2015 a 2019 à luz da abordagem explicativo-descritiva como resultado de combinação dos métodos qualitativo e quantitativo. No período em alusão, dos atropelamentos registrados 53,33% tiveram lugar na Avenida de Moçambique e 46,67% nas restantes estradas do

mesmo distrito. Teoricamente, a pesquisa teve a seguinte pergunta diretora: Que fatores estão subjacentes aos altos índices de atropelamentos que se verificam na Avenida de Moçambique? As consequências de atropelamentos são nefastas, por ceifar vidas humanas, politraumatizar suas vítimas, bem como produzir deficiências físico-motoras que tornam as vítimas temporária ou permanentemente incapacitadas, para além de destruir bens materiais.

Estudos realizados por Cardoso, Roque e Gomes (2016) apontam os atropelamentos como os maiores causadores de óbitos em jovens dos 15 a 29 anos de idade, assim como provocam avultadas perdas aos governos na ordem de 3% do seu produto interno bruto (PIB), principalmente em países com baixos e médios rendimentos. Consubstanciado a esta realidade, o estudo procurou responder a três questões de investigação: (i) Quais os fatores que estão na origem dos atropelamentos na Avenida Moçambique? (ii) Quais os pontos mais frequentes de ocorrência desses atropelamentos? e (iii) Que medidas ou estratégias devem ser adotadas para a contenção desse fenómeno? De acordo com as questões retro-mencionadas, estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar os fatores dos atropelamentos registrados na Avenida de Moçambique no período de 2015 a 2019. Especificamente, o estudo procurou: identificar os fatores subjacentes aos atropelamentos; indicar os pontos críticos e formas de atropelamentos; e propor medidas e/ou estratégias para a sua redução na área em estudo. Estruturalmente, este artigo, para além da introdução, apresenta quatro secções: (i) revisão da literatura, (ii) método, (iii) apresentação e análise de dados e (iv) referências bibliográficas.

2. Revisão da literatura e debates dos conceitos-chave

Esta secção é reservada à revisão da literatura e parte de conceitos e subdivide-se em duas partes: conceitos-chave e enquadramento teórico. Pinto (2006) caracteriza o acidente de viação como resultado da disfunção do sistema de interação do trinômio homem, via e veículo; Oliveira (2007) considera-no de um fenómeno civilizacional resultante da circulação de veículos em grande escala na via pública, tendo como fatores: o homem, o veículo, a via e o ambiente; e o Código de Estrada moçambicano caracteriza o acidente de viação como resultado da ação de uma violência exterior súbita produzida por qualquer veículo ou meio de transporte em circulação na via pública (n.º 1 do artigo 151 do Código de Estrada, moçambicano). Dos três conceitos sobre o acidente de viação, o primeiro é o mais consentâneo por apresentar os principais elementos da circulação rodoviária, sem os quais não ocorre essa circulação.

Ramos (2008) diz que o atropelamento resulta de um choque entre uma viatura em movimento e um peão ou animal. Também, o atropelamento é descrito como “colisão de veículo motorizado com pessoa a pé ou conduzindo animal ou veículo não motorizado, na área da via destinada ao trânsito de veículos” (Anuário Estatístico das Rodovias Federais do Brasil, 2009, p. 20). Assim, o atropelamento é descrito como um embate provocado por uma viatura contra uma pessoa ou um animal na via pública, e pode produzir danos humanos ou materiais. Peão é aquela pessoa que caminha a pé numa via de comunicação. Para Seco, Macedo e Costa (2008, pp. 6-7) “os peões são, de todos os utentes das estradas, os mais vulneráveis...” e constituídos por grupos heterogêneos pois, não possuem o mesmo tipo de comportamento, caráter, atitude e desempenho na via pública, existem peões tidos de normais e outros com limitações que exigem especial atenção para a sua proteção e segurança na via pública.

O termo ‘segurança’ é descrito como um conceito amplo e multifacetado que compreende a “gestão da segurança pública, no âmbito da prevenção à violência, à criminalidade, à segurança rodoviária e à insegurança social...” (Mota, 2014, pp. 7-31); Soares (2003, p.89) define a segurança como “...estabilidade de expectativas positivas, compatíveis com a ordem democrática e a cidadania, envolvendo, portanto, múltiplas esferas formadoras da qualidade de vida, cuja definição subsume dignidade e respeito à justiça, à liberdade e aos direitos humanos.” Deste modo, a segurança pressupõe a ausência de perigo, de risco e de qualquer dano em situação adversa, ou seja, ser se livre. Para Mota (2014), a segurança pública, pressupõe a garantia dos direitos e liberdades dos homens e agrega vários sub-campos de atuação, como a segurança rodoviária, cuja ação é assegurar a fluidez da circulação de pessoas e bens.

Sitoe (2014), apoiando-se em Gunnarson (1999), define a segurança rodoviária como conjunto de medidas preventivas que visam suprimir fatores de perigo ou geradoras de obstrução do trânsito e garantir fluidez, comodidade e segurança dos peões e veículos nas vias de comunicação. É entendida, ainda, como um conjunto de métodos e medidas cujo objetivo é reduzir o risco de acidentes de viação e minimizar as suas consequências. A segurança rodoviária exige o equilíbrio entre as imposições do ambiente e da capacidade de agir do utente. Esse equilíbrio pode ajudar a regular as atitudes e comportamentos e, por via disso, assegurar a prevenção da ocorrência de acidentes, proporcionando a proteção de vidas e bens das pessoas.

A via de comunicação é um elemento importante para o desenvolvimento económico e social de um país e é destinada ao trânsito dos meios de transporte (Santos,

2006). O trânsito é a circulação de peões, animais ou de veículos numa via de comunicação e garante a disponibilidade de transportar pessoas e bens, assim como reduzir as distâncias e rentabilizar o tempo. O decurso normal de atividades viárias, depende do comportamento, da atenção e responsabilidade do homem, como elemento-chave de todo o sistema de comunicação viária.

2.2 Enquadramento Teórico: debates teóricos

Para a concretização deste estudo, recorreu-se a três teorias: (i) Teoria Sociológica, (ii) Teoria Comportamental e (iii) Teoria de Prevenção Geral. A Teoria Sociológica, cujo precusores foram Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, dedicaram parte do seu tempo a procura de esclarecimentos que justificavam as diferenças e desigualdades sociais em curso na sua época, influenciadas pela revolução industrial na Inglaterra entre 1760-1840 (Macedo, 2016). Esta teoria procura influenciar positivamente o comportamento humano, através das instituições existentes na sociedade (família, escolas, igrejas, etc.), cuja função é incentivar o acatamento das normas, princípios e valores que orientam a inserção do homem no seu meio social. A Teoria Comportamental auxilia a compreensão e interpretação dos mecanismos funcionais do comportamento humano, regulado pelo poder instituído na sociedade e responsabiliza o homem pelos problemas por si despoletados. Esta é uma teoria que encontra nas leis o mecanismo para regular e disciplinar o comportamento humano.

A Teoria de Prevenção Geral toma como pressupostos os fatores estruturais, sociais e psicológicos para motivar o infrator a praticar ou não uma infração (Sampaio, 2007). Martins (2008) considera dois elementos para a prática de uma infração: a) a criação da motivação e b) a disponibilidade de alvos adequados para o efeito. A exequibilidade destes pressupostos ocorre quando há alteração de atividades rotineiras dos indivíduos e denotar-se fraca vigilância para precaver e antecipar a prática de infrações (Martins, 2008). Nesta senda, dispõem-se duas categorias de prevenção: prevenção social e prevenção situacional (Fernandes e Fernandes, 2002). A prevenção social atua sobre as causas sociais da infração visando reduzir os fatores psicológicos, conscientes ou não, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, capazes de determinar o tipo de conduta e funcionar como catalisador para a prática de infrações. A prevenção situacional visa amenizar as oportunidades de prática de infrações buscando fundamentos em novas teorias da criminalidade. Mapilele (2021) considera que, no campo da segurança rodoviária, as transgressões são influenciadas pela pré-disposição e

avidez dos condutores em praticar algo fora do comum, fora dos parâmetros normais e da conduta social sã, aderindo à violação das normas e procedimentos estabelecidos.

As infrações rodoviárias favorecem a ocorrência de acidentes de viação, que perigam a vida dos utentes das vias e danificam seus bens. Encontramos na vigilância e na prevenção respostas para a redução de oportunidades de prática de infrações, sejam de natureza criminal ou transgressional, considerando que ninguém decide praticar um ato ilícito sem avaliar as condições físicas do espaço e sem antecipar os atos preparatórios da sua atuação. É neste diapasão que, para a ocorrência de transgressões, impõe-se a existência de oportunidade acima de todas outras condições. As teorias de oportunidade apontam o comportamento como elemento incentivador na procura de ocasiões que favoreçam a prática de infrações em alvos, preferencialmente, perfeitos e privilegiados. À semelhança do que acontece em outros sectores da segurança pública, a segurança rodoviária não está isenta, pois os infratores buscam oportunidades longe do olhar e alcance policiais. Buscam ainda oportunidades em locais sem vigilância de autoridade, concretizando-se, assim, a teoria da escolha racional antes de tomada de qualquer decisão para a prática do ilícito.

Alguns autores apontam a prevenção situacional como solução de casos concretos, e nomeiam o *Design Against Crime* - princípio aplicado em casos criminais, mas válido para as transgressões às regras de trânsito rodoviário, como sendo apropriada para a redução de oportunidades de prática de crimes e impõe medidas de prevenção situacional direcionadas para a redução dessas oportunidades. Sampaio (2007) destaca o sucesso da prevenção como sendo lá onde reside a capacidade de prover soluções simples e realistas para o momento ideal da prática de infrações. Também, urge criar ambientes opostos ao risco da prática de infração e influenciar a compreensão dos infratores em suas decisões.

As três teorias: sociológica, comportamental e da prevenção geral, têm a responsabilidade de recorrer aos mecanismos por si e por outras teorias adotadas para impedir a prática de violações e abusos resultantes da natureza e fraqueza humana. Estes mecanismos impelem os membros da sociedade a guiarem-se pelas normas, regras e valores criados e defendidos por todos, recorrendo à medidas sancionatórias para a correção de desvios comportamentais. A perfeita conjugação dessas teorias pode produzir efeitos positivos para a segurança rodoviária.

3. Método, caracterização e amostra

Este estudo orientou-se pela abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1992) citados por Freixo (2009, p. 146), apresenta cinco principais características: i) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados; ii) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; iii) A questão fundamental é todo o progresso, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; iv) Os dados são analisados indubitavelmente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*; e v) Diz respeito, essencialmente, ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Quanto à natureza, a pesquisa é básica, porquanto objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência (Silva e Menezes, 2001). A classificação desta pesquisa como básica deve-se, precisamente, ao fato de se analisar um fenómeno que é o recrudescimento dos atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane em geral e na Avenida de Moçambique em particular, para conhecer as causas e fatores que os propiciaram e daí, sugerir soluções.

Em relação ao objectivo, a pesquisa classifica-se como explicativo-descritiva por ser utilizada para identificar os factores determinantes para a ocorrência dos fenómenos e permitir realizar descrições exactas dos factos observados, bem como das relações existentes entre os seus elementos. Assim, a escolha desta pesquisa permitiu entender, descrever e explicar os fenómenos relativos aos atropelamentos na área escolhida.

Os dados usados neste artigo foram coletados com base nas seguintes técnicas: pesquisa documental, bibliográfica, inquérito por questionário, entrevistas, grupo focal e observação, tendo sido utilizados o questionário, o guião de entrevista e grelha de observação como instrumentos de recolha de dados.

A técnica de pesquisa documental tem como fonte documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Prodanov e Freitas, 2013). A pesquisa documental caracterizou-se pela busca de informações em documentos facultados pelos Comando-Geral da PRM e Comando da PRM da Cidade de Maputo, bem como outras instituições que lidam com a segurança rodoviária. Recorreu-se a estas fontes por ser aquelas que lidam no seu dia-a-dia com a problemática da sinistralidade rodoviária, incluídos atropelamentos.

A técnica de pesquisa bibliográfica consiste na obtenção do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, tais como livros, artigos,

teses, etc., ou seja, recorre-se a dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores (Severino, 2007). Assim, a técnica de pesquisa bibliográfica foi imprescindível, uma vez dela ter emergido a problemática do estudo, bem como a construção de bases teóricas e conceptuais sobre o fenómeno atropelamentos nos centros urbanos, particularmente no Distrito Municipal KaMubukwane e na Avenida de Moçambique, o que permitiu ter uma visão sobre o que já se elaborou e publicou-se acerca do tema.

Quanto ao inquérito por questionário é uma técnica de pesquisa constituída por um número de questões apresentadas por escrito cuja finalidade é a recolha de dados que propiciem algum conhecimento. Nesta pesquisa, o inquérito por questionário com questões abertas e fechadas, foi aplicado a indivíduos selecionados em diferentes instituições que lidam com a segurança rodoviária: agentes das Polícias de Trânsito e Municipal da Cidade de Maputo e condutores-auto interpelados na via pública. Quanto à entrevista, considerada por Rosa (2006, p. 17) “... uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo”. Nesta pesquisa, optou-se pela variante semi-estruturada, que abarcou os funcionários do Instituto Nacional dos Transportes Terrestres, Administração Nacional de Estradas, Distrito Municipal KaMubukwane e Associação Moçambicana das Vítimas de Insegurança Rodoviária. Esta técnica permitiu intercalar perguntas não previstas no guião, acesso a grande quantidade de informação e favoreceu esclarecer questões de pesquisa.

A Observação como ato de selecionar informação através dos órgãos sensoriais para em seguida, poder descrevê-la e interpretá-la à luz da teoria e metodologia científica. Segundo Gray (2012, p. 320), ela ajuda na “[...] interpretação dos significados e percepções [...]”, bem como de comportamentos e atitudes espontâneos dos utentes das vias. Para este estudo, recorreu-se à observação não estruturada por anuir a recolha e registo dos fatos sem se apoiar aos meios técnicos especiais, o roteiro da observação cingiu-se à Avenida de Moçambique, as anotações e a avaliação dos fatos observados foram da responsabilidade do pesquisador.

Grupo focal é uma “técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais” Morgan (1997, p. 4) e não recorre a dados numéricos e nem a análises estatísticas. Ela foi aplicada aos técnicos da Administração Nacional de Estradas e facilitou a recolha de informações num ambiente natural e holístico, no qual os entrevistados puderam acolher as opiniões dos outros para

depois formular as suas próprias ideias e tiveram de lidar com divergências emergentes dos debates. O maior ganho deste tipo de entrevista foi a redução do número de entrevistas e a economia do tempo de realização.

O Questionário é um instrumento mais usado para a recolha de informações, permitiu obter respostas de um grande número de indivíduos em simultâneo, responderam ao mesmo tipo de perguntas e abarcou agentes das Polícias de Trânsito, Municipal e Condutores interpelados aleatoriamente na via pública. A amostra da pesquisa foi estratificada em instituições que lidam com a segurança rodoviária na Cidade de Maputo, num universo de 98 indivíduos selecionados por conveniência dentre os funcionários do Instituto Nacional dos Transportes Terrestres, Administração Nacional de Estradas, Associação Moçambicana das Vítimas de Insegurança Rodoviária, Distrito Municipal KaMubukwane, Polícias de Trânsito e Municipal da Cidade de Maputo e Condutores.

O estudo foi realizado em consentimento dos envolvidos no processo de recolha de dados, obedeceu a condição de anonimato e os inquiridos foram tratados da mesma maneira. Importa destacar a exclusão, no processo de tratamento de dados, de algumas respostas por serem iguais ou por não terem nada a ver com as questões indagadas, o que podia, desvirtuar a real intenção da pesquisa. No decurso do processo de recolha de dados, surgiram constrangimentos caracterizados por indisponibilidade de algumas instituições em colaborar na pesquisa; recusa em fornecer dados e informações para alimentar a pesquisa; discrepâncias dos dados fornecidos por algumas instituições com os dados encontrados em alguma documentação; alegada ausência de dados organizados sobre a matéria solicitada; condicionamentos derivados de restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Para se ultrapassar estas dificuldades, recorreu-se a instituições alternativas ou a pessoas dessas instituições que, a título pessoal, assumiram o risco de disponibilizar os dados em canais não formais para o alcance dos objetivos.

4. Apresentação e análise de dados

Do universo de 98 indivíduos inquiridos, 10,2% foram submetidos a entrevista grupal, 5,1% a entrevista semi-estruturada e 84,7% ao inquérito por questionário. Do universo acima, os resultados revelam-nos que, 74,7% dos inquiridos são do sexo masculino em oposição a 25,3% do sexo feminino. Estes resultados podem contrastar com os alcançados por Santos e Soler (2007), no seu estudo sobre as vítimas dos

acidentes de viação, nos quais indivíduos do sexo masculino constituíam a maior porção na ordem de 72,9%, num outro estudo similar de Farias (1995) observou-se a ascendência do sexo masculino em 71,2%. Estas cifras não demonstram que a opinião dominante na análise dos resultados seja a dos indivíduos do sexo masculino, eles podem ser o reflexo da maior concentração da amostra nos locais de recolha de dados.

A questão sobre a maior faixa etária na amostra selecionada para responder às questões de pesquisa, os resultados apontam 50,6% dos inquiridos serem jovens dos 18 a 29 anos, constituindo, desta feita a maioria. Essa maioridade pode refletir-se na sua envolvimento em casos de acidentes de viação, atendendo ser uma faixa com muita adrenalina, boa condição física e autoconfiança, não só na condução, mas por se dispor a maiores riscos de envolvimento em acidentes e ser maior causador dos conflitos de trânsito rodoviário.

Sobre a questão de fatores que influenciam os atropelamentos, particularmente, na Avenida de Moçambique, o estudo aponta como motivos: a criação de uma terceira fila de trânsito, para auxiliar o escoamento do tráfego, no sentido Norte – Sul, no período das 06:00 às 08:00 horas, em dias úteis, no troço entre o entroncamento da Av. de Moçambique com a Rua Mártires de Nkusa (Rua n.º 5.582), no bairro George Dimitrov, e com Av. 19 de Outubro, junto ao semáforo que separa os bairros de Inhagóia, Nsalene e Aeroporto B; comportamento inadequado de alguns condutores, caracterizado por prática de *drifts*¹, aliado à prática de corrupção por parte dos agentes de trânsito e municipais que, por via disso furtam-se das suas obrigações profissionais, optando por se envolver em atos de corrupção e não controlam e nem fiscalizam adequadamente o trânsito rodoviário; condução sob o efeito de produtos psicotrópicos (drogas e álcool); fadiga; condução desregrada de veículos pelos condutores de transportes coletivos e semi-coletivos de passageiros; maior concentração da população e do parque automóvel na cidade de Maputo; desatualização da sinalização em várias vias desta urbe, o que desorienta os utentes das vias; falta de reabilitação e manutenção das vias, condicionando a qualidade de transitabilidade de veículos automóveis e transeuntes; fraco controlo e fiscalização das regras de trânsito e a danificação de sinais de trânsito sem responsabilização dos seus infratores; fraco nível educacional dos utentes das vias e desconhecimento das regras de trânsito; ocupação dos espaços reservados ao

¹ **Drift de carro** ou **condução à deriva** é uma técnica de condução que consiste em deslizar nas curvas escapando a traseira, girar o volante para que as rodas dianteiras estejam sempre em direcção oposta a curva (se o carro vira para a direita então a roda deve estar a esquerda e vice-versa), controlando o nível de derrapagem, fazendo o carro literalmente andar de lado.

desenvolvimento de atividades de estradas pelo comércio formal e informal, forçando os peões a recorrerem às faixas de rodagem para realizar os seus movimentos, ou seja, a sua circulação na via pública.

Na busca de informações relativas aos tipos de acidentes de viação e as suas formas de ocorrência, o Anuário Estatístico das Rodovias Federais do Brasil (2009), aponta para três grandes grupos de acidentes de viação, designadamente: (i) atropelamento, (ii) colisão ou choque e (iii) despiste ou saída da pista. Neste triplo agrupamento o estudo aborda, essencialmente, os atropelamentos, com destaque aos ocorridos na Avenida de Moçambique. Nesta via foram identificados 12 pontos críticos de ocorrência de acidentes de viação e em alguns desses pontos críticos têm ocorrido, com regularidade, vários tipos de acidentes, nomeadamente: atropelamentos frontais, como consequência direta do desrespeito ao Código de Estrada, principalmente no tocante à inobservância dos limites de velocidade; os contactos laterais, provocados por peões no ato de travessia das vias que se embatem em viaturas paradas ou em movimento, causando nisto danos humanos ligeiros ou graves; os contactos traseiros, que resultam, por vezes, da imprudência tanto de condutores como de peões durante as manobras de retaguarda; e por fim, destacou-se os despistes, acompanhados de abalroamento das vítimas, por vezes, seguido de capotamento. Estas formas de ocorrência de acidentes têm tido como causa a velocidade excessiva e provocam enormes danos às suas vítimas.

A uma pergunta sobre o sexo e ocupação profissional de condutores que mais se envolvem em acidentes de viação e as causas que levam esses condutores a tais situações, os resultados apontam condutores de sexo masculino na ordem de 83,13%; condutores semi-colectivos de passageiros na proporção de 66,26% e jovens na ordem de 63,86%, como sendo os que mais se envolvem em acidentes devido à violação ao Código de Estrada. Estes dados podem refletir o comportamento competitivo de indivíduos do sexo masculino, condutores semi-coletivos de passageiros, que majoritariamente são também do sexo masculino e jovens, os quais estão associados à agressividade, autoconfiança e pré-disposição na realização de manobras mais arriscadas. Pois, estes indivíduos têm apetência de demonstrar a perícia e habilidades na condução automóvel. Parte significativa dos atropelamentos têm como causas frequentes a condução em excesso de velocidade (48,2%), a imprudência dos condutores (jovens 63,86%, adultos 22,89% e idosos 13,25%), a má travessia das vias 31,32%, a condução sob efeitos de álcool 12,05%) e desconhecimento das regras de condução por parte de alguns condutores.

Relativamente à questão da obediência e respeito pelos sinais luminosos de trânsito, as respostas de 43,37% dos inquiridos revelam um contraste em relação ao que se tem observado nas proximidades dos semáforos, onde muitos veículos passam com o sinal vermelho aceso, demandando essa situação o desrespeito aos sinais de trânsito, resultando em consequências os acidentes de todos os tipos. A uma questão sobre outros fatores causadores que influenciam a ocorrência dos acidentes, os inquiridos apontaram o estado técnico dos veículos e das infraestruturas viárias associados ao comportamento do Homem, como fatores que contribuem sobremaneira para a ocorrência dos atropelamentos e não só, assim como condicionam a atuação do condutor na via pública durante o exercício de condução-auto.

Os inquiridos, indagados sobre a realização da fiscalização do estado técnico de veículos na via pública, cerca de 43,37% responderam não existir e se existe é fraca, enquanto 30,12% advogaram existir em algumas ocasiões, o que não ajuda na garantia de uma segurança rodoviária à altura e 26,51% são aqueles que acreditam existir fiscalização sim, por que sem isso a situação seria caótica. Estas respostas demonstram o quão é preocupante o trabalho das autoridades responsáveis pela segurança rodoviária pois, as viaturas com deficiências técnicas ou mecânicas continuam a circular sobre o olhar impotente de autoridades responsáveis por isso, contribuindo desse modo para a ocorrência dos atropelamentos. Face a isso, há toda uma necessidade de se adotar regras e medidas rigorosas para que os fiscalizadores atuem com contundência nesse tipo de casos.

Quanto à transitabilidade das vias, 45,78% dos inquiridos responderam negativamente, 42,17% deram respostas ambíguas “às vezes” e 12,05% responderam “sim” existir boa transitabilidade. As respostas correspondentes ao “não” e “às vezes” comprovam o quão as vias, em quase toda a extensão da cidade de Maputo no geral e no Distrito Municipal KaMubukwane em particular, são precárias, exigindo que medidas interventivas sejam adotadas para melhorar a transitabilidade das vias. Pois, esta precariedade resulta da falta de reabilitação e manutenção das vias, conforme advogam 44,58% dos inquiridos. Esta situação de degradação das vias, além de condicionar a circulação veicular, contribuem para a danificação dos meios circulantes e, consequentemente, a ocorrência dos acidentes de viação, sejam de tipo atropelamento ou de outra natureza. Apesar de se saber que boas estradas têm outros problemas que perigam a vida de transeuntes, o trabalho de manutenção é necessário seja regular para facilitar a condução automóvel.

A condução automóvel exige da espécie humana capacidades mentais que agregam o conhecimento, o processamento de informações, o domínio, apropriação e valorização das técnicas de condução e o respeito por outros utentes das vias. Além das capacidades exigidas por estes domínios, é reconhecidamente que, por vezes, são inferiores às requeridas para o exercício, com perfeição, de uma determinada situação, neste caso da condução automóvel. Na mesma linha de pensamento, pode se deduzir que os acidentes de viação residem, em regra, nos elementos físicos e humanos que providenciam no tráfego rodoviário situações anormais propiciadoras de efeitos lesivos às pessoas e seus bens. Esses elementos encontram uma relação estreita com o comportamento das pessoas associada às inadequações do estado operacional dos veículos, às características da via, à sinalização e às áreas próximas a via (o ambiente) circundante da via).

Em função dos resultados obtidos, compreende-se que os principais fatores dos atropelamentos estão circunscritos no trinômio: Homem, veículo, via e ambiente. Os três primeiros elementos são, também, considerados elementos do sistema rodoviário e há uma relação intrínseca entre si, pois na ausência de um deles não há circulação rodoviária. Sem circulação rodoviária não há atropelamentos, salvo nos casos em que uma viatura estacionada preferencialmente numa zona com declive, por algum motivo, deslize descomandada e descontroladamente e mover-se de modo a causar algum acidente. O quarto elemento, o meio ambiente, cujo papel é influenciar negativa ou positivamente as capacidade intelectivas do ser humano ao ponto de se distrair e provocar algum sinistro durante o exercício da condução automóvel.

Oliveira (2007, p. 3) leva-nos a um outro campo de reflexão ao associar outros “... fatores como a formação teórico-prática dos condutores, as condições das vias, o parque automóvel e questões culturais”, como domínios que podem influenciar o desempenho de condutor-auto e não só, bem como de outras áreas de atividades. O desenvolvimento cultural e o comportamento dos utentes das vias podem interferir nas ações de segurança rodoviária, no sentido em que se associam às atitudes e caráter dos utentes das vias. É a esses utentes que lhes são exigidos maior concentração e prudência durante a sua circulação na via pública pois, devem ter em conta situações como o intenso tráfego de veículos, os movimentos desregrados das pessoas, o desrespeito das regras de trânsito, a condução em velocidade excessiva, caso contrário, há uma maior probabilidade do aumento de ocorrências de atropelamentos e outros tipos de acidentes.

A maior responsabilidade, para refrear situações anômalas que ocorrem na via pública, recai sobre o ser humano por ser só ele capaz de tomar providências que previnam os malefícios da condução-auto. Para o efeito, urge adotar um comportamento compatível com a realidade da circulação automóvel e pedonal para se evitar acidentes rodoviários e contribuir para a concretização dos objetivos coletivos da segurança rodoviária. Portanto, os acidentes de trânsito são preveníveis em 100%, desde que sejam afastadas as premissas da sua ocorrência (Ramos, 2008). Pois, resultam da imprudência e negligência dos utentes das vias, das fragilidades na aplicação das leis e normas de segurança rodoviária, da precária conservação das vias, do longo tempo de duração dos veículos e sua deficiente manutenção. O afastamento destas e outras premissas dos acidentes exige a aplicação rigorosa das leis para regular o comportamento humano e impelir os utentes a acatá-las.

Relativamente às principais causas de atropelamentos, os resultados apontam o excesso de velocidade, seguido de má travessia das vias pelos peões, condução sob efeitos de produtos psicotrópicos (drogas e bebidas alcoólicas) associados à fadiga dos condutores e despistes que tem acolhido transeuntes incautos fora da faixa de rodagem, respostas dadas pelos inquiridos na ordem de 48,2%, 31,32%, e 12,05%, respectivamente. Estes dados revelam o fraco nível de desempenho das autoridades policiais e municipais no controlo e fiscalização do trânsito, assim como na permissividade destas autoridades em permitir que os utentes das vias agem como querem e como entendem pois, se houvesse rigorosidade na aplicação das leis haveria respeito pelas regras de trânsito.

Conclusões

No período em estudo, foram controlados no Distrito Municipal KaMubukwane cerca de 31,35% dos atropelamentos comparados aos ocorridos na Cidade de Maputo, no período homólogo. Desses atropelamentos, 53,33% tiveram lugar na Avenida de Moçambique e os restantes 46,67% registraram-se em outras rodovias do mesmo distrito. Entre 2018 e 2019, em KaMubukwane, foram identificados 18 focos de ocorrência de acidentes, dos quais 12 na Avenida de Moçambique. Estes focos, adequadamente, vigiados reduzir-se-iam as violações e consequentemente a ocorrência de acidentes.

A violação ao Código de Estrada está associada ao comportamento e atitudes dos utentes das vias, apontados como principais fatores de atropelamentos e outros tipos de sinistros. Outras razões tidas em conta na ocorrência dos atropelamentos são: o

desconhecimento das regras de condução; a circulação incorreta nos cruzamentos e entroncamentos das vias contribui para o surgimento de congestionamentos e/ou engarrafamentos; a desactualização e dificuldades de interpretação da sinalização; a condução sob efeito de produtos psicotrópicos (drogas e álcool) aliada à fadiga de condutores; a distração dos utentes devido à utilização de telemóveis durante a condução (escuta de música com recurso a auriculares ou teclar dispositivos eletrónicos); o fraco nível educacional dos utentes das vias; o comportamento inadequado de alguns agentes das Polícias de Trânsito e Municipal.

A degradação das vias contribui para o incremento dos atropelamentos, por essa razão, os inquiridos apelidam-nas de assassinas de seres humanos e danificadores dos meios circulantes, bem como causadores de outro tipo de acidentes de viação. Pode-se aferir, ainda, que cerca de 90% dos atropelamentos e outros acidentes têm origem em falhas humanas, devido ao comportamento manifestado por estes nas suas ações nas vias. A Avenida de Moçambique, por ser uma das principais vias de entrada e saída da cidade de Maputo para as regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique, associado ao intenso tráfego rodoviário, dispõe de condições favoráveis para o registo de muitos casos de atropelamentos e outros tipos de acidentes. É, em função dessa realidade que a temática em estudo foi, é e sempre será atual e pertinente, por causa do impacto que cria nas pessoas e na sociedade em geral, por provocar perdas de vidas humanas e destruição de bens materiais, fundamento bastante para se continuar a busca de soluções para a sua mitigação ou eliminação.

Os resultados demonstram inércia no comportamento dos utentes, fundamentalmente, nos do sexo masculino, jovens e nos condutores de transportes semi-coletivos de passageiros. Pois, demonstram agressividade, autoconfiança, pré-disposição e espírito competitivo na execução de manobras mais arriscadas na via. São camadas ávidas em demonstrar a perícia e habilidades, culminando com a prática de deslizos que resultam em danos humanos e materiais.

Para mitigar os efeitos de atropelamentos e outros tipos de acidentes de viação, recomenda-se: (a) A adoção de uma caderneta para o registo de infracções praticadas por condutores em violação ao Código de Estrada e outros dispositivos que regulam a matéria de trânsito; (b) Caso o condutor não disponha da caderneta em alusão, dever-se-lhe-ia confiscar a carta de condução até a sua apresentação às entidades competentes. (c) A criação de uma base de dados para o registo das infracções e melhor controlo, também, do cadastro de condutores pela Polícia de Trânsito; (d) a criação de uma equipa

de agentes da Polícia de Trânsito que podia circular em viaturas ou motorizadas descarectizadas para surpreender os condutores que infringem as regras de trânsito e colocam em perigo suas vidas e as de terceiros. São exemplos: casos de consumo de bebidas alcoólicas, falar ao celular ou realizar outro tipo de manobras perigosas na via pública, durante a condução.

Referências

Brasil. Anuário Estatístico das Rodovias Federais do Brasil (2009). *acidentes de trânsito e ações da enfermagem ao crime*. Publicação conjunta do Ministério dos Transportes e do Ministério da Justiça. Disponível em: <https://www.gov.br/dnit/pt-br/download/rodovias/operacoes-rodoviaras/estatisticas-de-acidentes/anuario-2009.pdf>.

Acesso em: 23 mai. 2020.

Cardoso, J. L., Roque, C.; Gomes, S. V. (2016). *Análise comparativa da sinistralidade rodoviária e de outros indicadores sócio-económicos em países da CPLP*. In 8.º Congresso Rodoviário Português. Lisboa: Centro Rodoviário Português.

Farias, G. M. (1995). *Deficiência e Incapacidades e desvantagens decorrentes de causas externas*. São Paulo. Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

Fernandes, N.; Fernandes, V. (2002). *Criminologia integrada*. 2.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/prevencao-situacional-teses-tecnicas-e-reflexoes/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Freixo, M. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. 2.ed. Porto Alegre: Penso.

Macedo, J. B. (2016). *Teorias clássicas da sociologia: Contribuições de Durkheim, Weber e Marx para o pensamento sociológico*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 12 set. 2019.

Mapilele, A. J. (2021). *Análise dos factores de atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane: caso da Avenida de Moçambique*. Academia de Ciências Policiais (ACIPOL). Curso de Mestrado em Ciências Policiais, Michafutene.

Martins, M. L. (2008). *O município e a criminalidade: os programas de prevenção situacional*. Espaço Público. Disponível em: <http://investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/direito-penal/2534-prevencao-situacional-teses-tecnicas-e-reflexoes>.

Acesso em: 04 jun 2020.

- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. qualitative research methods Series. 16. London: Sage Publications.
- Mota, J. F., (2014). A participação social na segurança pública: Factor interativo numa relação simbiótica. *In*: Mendes, S. R.; Aguiar, J. C. de (Org.). *Segurança pública*. Escola de Direito de Brasília: IDP.
- Oliveira, P. M. (2007). *Os factores potenciadores da sinistralidade rodoviária*. Disponível em: <dited.bn.pt/30676/16664/3109.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.
- Pinto, C. (2006). *Autorepresentação e heterorepresentação dos condutores de veículos automóveis ligeiros*: contributo para a compreensão da guerra civil rodoviária em Portugal. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Prodanov, C.; Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2.ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE.
- Ramos, C. S. (2008). *Caracterização do acidente de trânsito e gravidade do trauma: um estudo em vítimas de um hospital de urgência em Natal/RN*. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Sociais de Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Rosa; A. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa*: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sampaio, A.M. (2007). *Design against crime-prevenção situacional do crime em espaço urbano*. Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.
- Santos, L. P. (2006). *Vias de comunicação*. Instituto Superior Técnico, Faculdade de Engenharia da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. Disponível em: picsan@civil.ist.utl.pt. Acesso em: 25 fev. 2020.
- Santos, M. R; Soler, Z. A. S. G. (2007). Vítimas do transito em São José do Rio preto. São Paulo. *Epidemiologia e Serviço de Saúde*. Vol.16, nº2, abr./jun.
- Seco, Macedo e Costa (2008). *Princípios básicos de organização de redes viárias*. manual do planeamento de acessibilidades e transportes (8). Porto: Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte.
- Severino, A. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed., São Paulo: Cortez.
- Silva, E.; Menezes, E. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª ed. Revisada e atualizada Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Sitoe, S. J. (2014). *A gestão do trânsito rodoviário*: desafios enfrentados pelas autoridades competentes de fiscalização do trânsito rodoviário: Estudo de caso da Cidade de Maputo.

Dissertação de Mestrado em Gestão Empresarial. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Economia. Maputo.

Soares, L. E. (2003). Novas políticas de segurança pública. *Estudos Avançados*. Vol. 17, nº47, p.75-96.

Recebido em: 11/07/2022

Aceito em: 22/09/2022

Para citar este texto (ABNT): MAPILELE, Abílio José; CUMBANE, Rodrigues Nhiuane. Análise dos fatores de atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane: caso da Avenida de Moçambique: 2015-2019. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.682-699, 2022.

Para citar este texto (APA): Mapilele, Abílio José; Cumbane, Rodrigues Nhiuane. Análise dos fatores de atropelamentos no Distrito Municipal KaMubukwane: caso da Avenida de Moçambique: 2015 – 2019. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 682-699

Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira

Silvana da Silva Santana de Almeida *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6651-1722>

Alexandre Antônio Timbane **

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-2061-9391>

É uma vontade de não querer ter pensamento, um desejo de nunca ter sido nada, um desespero consciente de todas as células do corpo e da alma. E o sentimento súbito de se estar enclausurado na cela infinita. (Fernando Pessoa, 2008, p.70)

Resumo: Refletir sobre uma educação de qualidade no Brasil não basta ter bons manuais e escolas apetrechadas sem que haja conteúdos que “libertem” a mente do eurocentrismo. A Lei Federal nº 10.639/2003 trouxe uma boa contribuição, mas é necessário reconhecer historicamente, a Bahia que recebeu influências fortes das tradições africanas vindas de Costa Mina. A pesquisa visa analisar a situação das línguas e das culturas e sua relação com a educação brasileira. Explicam-se os contextos da formação do povo brasileiro e depois estabelece as relações entre língua, a cultura e a educação visando combater o preconceito e oferecer caminhos para uma educação formal que não se distancie da história e das línguas africanas porque elas carregam a cultura. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que busca discutir fenômenos e teorias por meio de uma análise qualitativa. Da pesquisa se conclui que a formação do Brasil se deve em grande parte da contribuição dos povos da Costa de Mina. É importante buscar as línguas e as culturas desses povos para compreender como é a nossa cultura. Há que valorizar a Lei nº 10639/2003 e a introdução de uma pedagogia culturalmente sensível que não valoriza apenas a cultura hegemônica do aluno, mas também a história e as tradições dos povos africanos.

Palavras-Chave: Educação; Cultura; Língua; Pedagogia; Costa da Mina.

Analyzing African culture and languages, from Costa da Mina to the formation of Brazilian identity

Abstract: Reflecting on quality education in Brazil is not enough to have good manuals and schools equipped without content that “frees” the mind from Eurocentrism. The federal Law nº 10.639/2003 made a good contribution, but it is necessary to recognize historically, Bahia that received strong influences from African traditions coming from Costa Mina. The research aims to analyze the situation of languages and cultures and their relationship with Brazilian education. The contexts of the formation of the Brazilian people are explained and then it establishes the relations

* Assistente Social formada pela Faculdade Dom Pedro II, Graduada em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Mestranda em História da África, Diáspora e dos Povos indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Bolsista do Programa PPQ-Pós da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, E-mail: siupm@hotmail.com

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetoлогия com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global. E-mail: alextimbane@gmail.com

between language, culture and education in order to combat prejudice and offer ways for a formal education that is not distant from African history and languages because they carry culture. Methodologically, we have a bibliography that seeks to discuss phenomena and theories through a qualitative analysis. The research concludes that the formation of Brazil is due to the contribution of the peoples of the Costa de Mina. It is important to seek out the languages and cultures of these peoples in order to understand what our culture is like. Law 10639/2003 must be valued and the introduction of a culturally sensitive pedagogy values not only the student's culture, but also the history and traditions of the African peoples.

Keywords: Education; Culture; Language; Pedagogy; Coast of the Mine.

Introdução

Iniciaremos o texto apresentando o título, argumentando que “Costa da Mina” é nome de um agrupamento de terras africanas que se localizam na região do Golfo da Guiné, composta pelos povos/etnias fula, mandinga, hauça, malês, mina, axanti, gurunsi, nupé, nagô, jeje, fanti, canúri, grupos étnicos que sofreram diretamente com o processo da escravização ocorrido nos séc. XVIII e séc. XIX (LAW, 2005). Esses escravizados foram levados para as Américas e Europa, sem direito à identidade, sem direito à sua cultura, educação e muito menos a língua. Mina ocupa o território correspondente ao que, pós a Conferência de Berlim ficou a ser conhecido como Nigéria, Gana, Togo, Benin e Costa de Marfim. “Mina” é um nome dado por portugueses que se refere “mina de ouro” e que mais tarde foi usado para se referir aos africanos vindos daquela região. A região de “Mina” foi muito importante para a história das Américas e em especial do Brasil porque foi lá de onde saiu mais de um milhão de pessoas em direção à Bahia e outras regiões por meio do processo de escravização. Esses povos escravizados tinham uma identidade, tinham uma cultura, tinham tradições e tiveram que se readaptar às novas realidades. A vinda desse povo tinha como objetivo a exploração da mão de obra e do povoamento. Após a abolição, parte desses escravizados voltou para África, tal como Silva (2014, 2016a, 2016b e 2019) demonstra nas suas pesquisas.

A educação é a base da estabilidade sociocultural de todas as sociedades. Todas as sociedades (por mais que sejam mais isoladas possível da cidade) têm um sistema educativo, ativo, relevante e importante para os membros da comunidade. A continuação das gerações se deve à educação que ocorre formal ou informalmente. Aliás, somos de opinião de que não existe uma educação informal na visão africana do termo. Essa terminologia (formal e informal) segrega, dá privilégio a um tipo de educação em prejuízo da outro. Entendemos que existe uma educação que forma o indivíduo para mundo, para a comunidade. Afirmar que a educação que não seja gerido pelo estado é tradicional/

informal é descriminar, segregar e sobretudo, desvalorizar a cultura do outro, é criticar a visão do mundo do outro, assim como a concepção da personalidade humana (ABIMBOLA, 1971; DIETERLEN, 1981). Um rito de iniciação nas comunidades locais tem graduação e pós-graduação e que cada nível termina com uma cerimônia de encerramento e entrega dos diplomas. Os diplomas não são feitos em papel, mas ficam registrados na memória de cada membro da comunidade, por meio do respeito e consideração dentro daquele meio. A concepção de que há uma educação informal/tradicional é uma construção emprestada da cultura europeia e que deveria ser desconstruída, ao nosso ver.

Está claro para nós que todas as educações são importantes para a formação do sujeito/indivíduo enquanto membro da comunidade/ da sociedade. Afirmar que a educação que ocorre na família, na comunidade não tem objetivos, não tem organização é uma falácia. Quem conhece essa educação sabe como ela é complexa, tal como a chamada moderna. Essas afirmações só podem advir de quem não conhece o sistema complexo da educação étnica. O rito de iniciação, por exemplo, é uma faculdade completa para os objetivos do grupo social ou da etnia.

Por outro lado, a língua é um dos instrumentos mais importantes para a transmissão da cultura. A língua é própria do ser humano e ela molda a identidade coletiva, atuando “como a parteira da identidade individual, a viga mestra da autobiografia” (BURKE, PORTER, 1993, p.27). A língua carrega valores que se ligam à cultura. Os valores semânticos de cada palavra, de cada frase só são interpretáveis no seio da comunidade de fala ou de língua. Por isso que Labov (2006) dizia que é impossível estudar a língua fora do seu contexto social.

A cultura, sendo o conjunto das práticas sociais, nos parece a face mais importante da sociedade. Em algumas sociedades, o nome da língua coincide com o nome da etnia (ex. a etnia balanta fala a língua balanta, a etnia papel fala a língua papel, a etnia zulu fala a língua isizulu, a etnia swati fala a língua isiswati). Isso não é por acaso. Confirma a relação estreita entre a sociedade e a língua como elemento que se liga de forma harmônica. Andersen (2009) diz que a língua e a cultura são faces da mesma moeda porque jamais existe uma sem outra. Mahadi e Jafari (2012) acrescentam que a cultura tem efeito direto na língua sendo a língua uma apresentação simbólica de uma nação ou comunidade específica.

Diante de todas as palavras iniciais que centralizam a escolha do título cabe-nos questionar como a educação está sendo feita no Brasil, especialmente sob o ponto de vista da formação da identidade brasileira (SANTOS, TIMBANE, 2020), a partir das línguas africanas e da cultura. Avançam-se as seguintes hipóteses: (i) a educação brasileira só iniciou a tomar a sério o estudo da cultura africana em sala de aula após a publicação da Lei Federal nº 10639/2003; (ii) a educação da cultura com base nos conhecimentos da língua dos povos que ainda é desconhecida no Brasil; (iii) historicamente, o povo baiano recebeu influências fortes das tradições africanas, mas as escolas pouco se aprofundam e aproximam a cultura, as línguas africanas dos conhecimentos científicos. Faltam estudos que esmiúçam a etimologia e os significados culturais que as palavras carregam.

Toda a pesquisa deve ser marcada por objetivos que são o “escopo” porque indicam as ações que se pretendem alcançar. Nesta perspectiva, pretende-se analisar a situação das línguas e das culturas e sua relação com a educação brasileira. Especificamente, a pesquisa vai (i) explicar os contextos da formação do povo brasileiro, desde a saída da África até a integração em território brasileiro (ii) estabelecer as relações entre língua e sua relação com a cultura e a educação; (iii) combater o preconceito com relação a educação da cultura africana no povo baiano e (iv) oferecer caminhos para uma educação formal que não se distancie da história e das línguas africanas porque elas carregam a cultura. Metodologicamente, temos uma pesquisa bibliográfica que busca discutir fenômenos e teorias por meio de uma análise qualitativa.

Com relação a estrutura do texto, o artigo inicia levantando o debate sobre a noção de “continente africano”, como sendo um conceito europeu, que chegou com a colonização. Em seguida, fala-se sobre a formação histórica do Brasil transatlântico e questionando a origem do povo brasileiro e em especial do povo Bahiano. Define-se o que é língua e os argumentos sobre as relações entre a cultura e a educação. Esta parte, termina apontando para a modo de vida. O texto recupera a relevância do estudo da cultura e das tradições africanas por meio da Lei 10.639/2003. Estabelecem-se as relações entre língua e cultura terminado com apresentação das conclusões da pesquisa.

1 A noção de continente africano: um conceito europeu

Ao iniciar este artigo com este verso de Fernando Pessoa, o faço a partir da concepção da minha existência. Um corpo negro destituído da sua episteme uma vez que

tal como indica o Estatuto dos Indígenas Portugueses no Decreto 39.666 (PORTUGAL, 1956). Não diferente, o Brasil, neste processo de exploração desde 1500 d.C, perpassou pelo processo colonial a partir de Portugal, tendo seus sujeitos colonizados (indígenas) e mais à frente entrelaçados na rota do tráfico negreiro (os africanos), estabelecendo a relação África-Brasil colonial.

2 Formação histórica do Brasil transatlântico

A narrativa histórica do descobrimento do Brasil, por mais de cinco séculos, construiu no imaginário dos sujeitos brasileiros ideias por vezes dissociados do projeto genocida (NASCIMENTO, 1978), executado pelos portugueses durante todo período colonial e ainda perdurando no pós- colonial. O projeto de genocídio do qual falamos aqui se inicia com a dominação das comunidades indígenas brasileiras. A história narrada classificou os sujeitos autóctones como “índios”, o termo cunhado a partir das expedições marítimas comandadas por Pedro Álvares Cabral, que ao seguir os caminhos das índias ainda em 1500 aporta no Brasil em 22 de Abril daquele ano, já estabelecendo sua demarcação territorial, estabelecendo nomes portugueses aos espaços geopolíticos de outrem, a exemplo das Ilhas de Vera Cruz, em alusão a Cruz do Cristo (mártires salvacionista do homem dele mesmo). De acordo com Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2019, p.43),

os primeiros povoadores portugueses que no início do século XVI, vieram para o Brasil entraram em contato com as tribos indígenas que habitavam a costa e, por falarem línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de koiné.

O projeto de genocídio exigia que a comunicação entre portugueses e indígenas acontecesse por forma a permitir a compreensão, logo os colonizadores passaram a fazer uso desta língua geral e o que analisamos aqui é o fato do surgimento duma língua híbrida, onde os invasores, até por serem **minorizadas**¹ passaram a falar, mas isso não permitiu que os portugueses perdurassem na relação de dominação sobre os povos originários.

Avaliamos que tal instabilidade tenha ocorrido pela necessidade de dominação pela língua porque este é um dos maiores símbolos culturais de um dado povo, quiçá o maior. De acordo com Dalcostne (2004, p.16), “ao se impor um discurso, é comum que a

¹ Sob o ponto da língua, não existe uma língua minoritária, mas sim “minorizada” por um grupo ou por indivíduos porque o valor cultural de uma língua não se calcula pelo número dos seus falantes.

legitimação se dê a partir da justificativa de maior esclarecimento, maior competência e até maior eficácia social por parte daquele que fala”. Consideramos que a falta de comunicação entre os portugueses e os indígenas tenha interrompido o projeto de genocídio (NASCIMENTO, 1978), porém, não o etnocídio destas comunidades. Discutindo sobre a noção de etnocídio, Castro (2016), explica que “toda decisão política tomada à revelia das instâncias de formação de consenso próprias das coletividades afetadas por tal decisão, a qual acomete mediata ou imediatamente a destruição do modo de vida das coletividades” (CASTRO, 2016, p.1).

Sabe-se que na contemporaneidade, as comunidades indígenas no Brasil resistem ao processo de **violências contínuas** que vão desde a negação ao direito à educação e à perseguição política e sociológica. Alarcon (2013) aponta-nos o movimento de retomadas de territórios geopolíticos na comunidade Tupinambá no Estado da Bahia há mais de 10 anos. Entrelaçados pelos reflexos da colonização, estes indígenas foram usurpados de seus territórios, tendo que viver no interior das fazendas, pequenos sítios e até mesmo realizarem o processo de êxodo urbano.

O que se tem no imaginário, quanto as comunidades indígenas, é a eterna figura do “índio” que ainda hoje se utiliza desde símbolo nos materiais pedagógicos, para alfabetizar os sujeitos crianças. Tal situação não permite que se construam cidadãos capazes de ter uma educação para as relações étnico-raciais, tal como aponta Silva (2007) chamando atenção para que se possa caminhar para a superação do racismo. De acordo com Castro (2016, p.15), “o fluxo gênico ameríndio continua a correr solto”. Todavia, os indígenas são vistos como “o outro” em seu território geográfico. Isso significa que em perspectiva eurocêntrica há um olhar distante com relação aos indígenas e seu direito ao escopo geográfico no território onde se ergueu o estado Brasil. Sendo os primeiros habitantes do Brasil, os índios não deveriam ser vistos como “outros”.

3. De onde viemos e para onde vamos

3.1 Os sem história, o tráfico negreiro e a romaria negra

No imaginário de toda criança, a imagem do negro no Brasil está associada ainda hoje ao período escravocrata. Esta concepção é criada ainda na infância, quando do processo de escolarização, especificamente nas narrativas construídas que dão conta da construção da história dos africanos de forma estática, como se estes estivessem começando a sua historicidade no Brasil. Luz (2013, p.24, grifo do autor) argumenta que

“ao contrário das ideologias racistas que apresentam a África como um continente **primitivo** e **estagnado**, na verdade a civilização negra era muito mais avançada em valores e tecnologias que a europeia quando os portugueses ali chegaram no séc. XV”.

O que se apresenta enquanto arcabouço desta construção duma nova história dos negros no Brasil é o fato de que, estes são estereotipados. De acordo com Silva (2004, p. 47) “os estereótipos influenciam negativamente a autopercepção das pessoas, desde que essas pessoas pertençam a grupo ao qual se atribuem características desumanizadas e estigmatizadas”. Quanto a este estereótipo e este estigma, lembro que foi durante a minha infância, que no dia 13 de maio 1990, na ‘escola de base’ (atualmente escola fundamental) que fui travestida de “africana”, “escrava”, tal como observa na foto a seguir (a 3ª da esquerda para a direita):

Foto 1: Criança vestida de lençol: o imaginário ‘africana’ ou ‘escrava’



Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Silva (2004, p.47, grifo do autor) “o africano foi estereotipado como **selvagem, primitivo, mau, instintivo, sem alma**, para justificar sua sujeição e maus tratos”. O que se questiona aqui é: seriam os africanos sem história, ou ainda pertencentes desta estória construída a partir do século XVI no Brasil? O continente africano é formado por 54 países, que configuram uma situação geopolítica subdividida

em: África subsaariana e saariana. O continente é atravessado pelo deserto do Saara, faixa de areia (Saade) que influencia nos aspectos geográficos, climáticas e culturais destas Áfricas, de acordo com Laraia (2002, p.21) que afirma o seguinte: “o determinismo geográfico considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural”. Diante disto temos aqui o fato de termos mais aprendizagens e trocas com a África (VERGER, 1987).

No Brasil colonial, a escravização se deu de forma estreita com a África negra. Por questão de análise da língua enquanto cultura, nos debruçamos sobre esta relação que se construiu a partir de: Portugal (colonizador), África (mercadorias, escravizados), Brasil (colonizado). Neste processo, o colonizador extraia a sua mercadoria (negro africano) do Oeste da África e da África Central. O mapa 1 ilustra as colônias europeias na África.

A Conferência de Berlim (1884/1885) ratificou o processo de mercantilização expropriatória que permeou a relação das Américas e Europa com a África, relação que foi iniciada antes do século XVI. Tal relação foi responsável pela inserção africana no Brasil. De acordo com Verger (1987) alguns fatores foram determinantes para as relações da Costa da Mina² com o Estado da Bahia, no Brasil dando a possibilidade de saída de fumo, produzido em larga escala no estado. A única possibilidade de acesso por parte dos portugueses à Costa era o comércio do fumo, porque havia conflitos com outros povos, a exemplo dos holandeses.

O que apontamos acima é a evidência do capitalismo, àquela altura as relações eram comerciais e políticas, imbricadas numa relação de disputa territorial. O que se salienta é o processo de desumanização e a espoliação do continente africano. O tráfico negreiro perdurou por mais de quatro séculos entre a África e o Brasil. De acordo com Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 45) “oficialmente, o tráfico negreiro para o Brasil é autorizado por um alvará de D. João III, datado de 1549, facultando aos donos de engenho do Brasil o resgate de escravos da Costa da Guiné e da Ilha de São Tomé”.

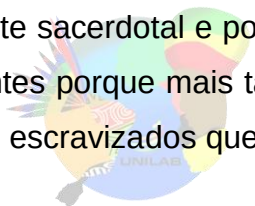
Somente em 13 de maio de 1888, o fim da “escravização” é proclamado pela então Princesa Isabel. Neste ponto salientamos a seguinte situação: a libertação é na verdade o fruto de diversos processos políticos e sociológicos que aconteceram também a partir do movimento de resistência dos negros escravizados, como por exemplo, do quilombo dos Palmares (1597) ou a Revolta dos Malês (1835). Esta última foi de suma importância porque naquela altura havia chegado ao Brasil, os povos Iorubas (LUZ, 2013).

² A Costa da Mina corresponde aqui à baía do Benin, situada entre o Rio Volta e Cotonu.

O que acontece é que a conformação histórica dos escravizados no Brasil desde 1500 d. C. foi conjecturado por diversos povos do continente africano (VERGER, 1987) e sobre esta conjectura no Estado da Bahia, aponta que foram quatro ciclos: O Ciclo da Guiné (séc. XVI); Ciclo da Angola e Congo (séc. XVII); Ciclo da Costa da Mina (início do séc. XVIII) e Ciclo da Baía de Benin (fim do séc. XVIII).

Por volta de 1830, já havia articulações políticas por parte da Inglaterra no intento de cessar o tráfico negreiro, buscando controlar as travessias marítimas, porém, por conta de conflitos internos no Reino de Daomé a retroalimentação deste processo foi reforçado. Ainda em diálogo com Verger (1987), o território de Daomé mantinha relações instáveis com os nagôs (povos de Abeokuta, Egbá, Egbado, Ketú e Sabé), localizados geograficamente na região do ‘Golfo do Benin’ e parte da ‘Costa da África’.

Os reflexos destes estranhamentos contribuíram para que, até 1888, o tráfico negreiro permanecesse entre Brasil e África. Chamamos aqui à atenção para o fato de que o negro dos dois últimos ciclos (Costa da Mina e Baía de Benin) a pisar em solo brasileiro era diferente. De acordo com Luz (2013), a guerra interna em Daomé e o tráfico negreiro contribuíram para que a elite sacerdotal e política destes territórios viessem para o Brasil. Esses negros eram diferentes porque mais tarde eles influenciaram no processo de emancipação política dos negros escravizados que já estavam no Brasil.



3.2 Transladando um modo de vida

Foram muitos os povos africanos subsaarianos que aportaram no Brasil trazendo seu modo de vida: língua, religiões, história, cultura. De acordo com Luz (2013, p.30), “foram exatamente essas culturas, juntamente com a tradição cultural do império do Congo, que se destacaram na formação do patrimônio de valores negros no Brasil”. Entendemos aqui este modo de vida do ser africano enquanto Filosofia africana.

Muito em voga na atualidade a idéia de uma filosofia africana fomenta muita discussão sobre a possibilidade conceitual de sua existência ou não. A crença de um surgimento da filosofia no contexto greco-romano ainda é muito empregada no bojo da produção de conhecimento acadêmico. Esta crença difunde uma idéia de universalidade e centralidade do conceito de filosofia a partir da Europa, consolidando a práxis da colonialidade reforçando o eurocentrismo ao mesmo passo em que endossa o epistemicídio. Oliveira (2006, p.1) debate que:

O mundo contemporâneo conheceu a crítica aos regimes únicos de referência. Com o advento da chamada pós-modernidade, caíram por terra as grandes narrativas, as explicações positivistas do mundo social e físico, a certeza da ciência, a verdade da filosofia... Permanece no imaginário social e nas produções acadêmicas, certo consenso surdo de que o conhecimento mantém uma universalidade, que nos nossos tempos, ganha um ar constrangedor.

Ainda que o termo **filosofia africana** pareça generalista e contraditório com a crítica a universalidade da concepção de filosofia, entende-se que filosofia africana corresponde a uma ideia, segundo a qual dialoga com a concepção da unidade cultural africana presente em África e na diáspora salvaguardada as devidas proporções e especificidades possibilitadas por cada realidade. Dessa forma, as especificidades compõem um todo que se faz presente nas partes por um ciclo contínuo que se retroalimenta.

Compreendemos a filosofia como um conceito paradoxalmente plural e singular. Plural porque onde quer que haja experiência humana há produção de conhecimento e, portanto existe a filosofia. Singular, porque toda experiência humana e produção de conhecimento são peculiares na sua própria realidade. Nesse sentido, a filosofia africana seria a compreensão da realidade possibilitada pela cultura e o modo de vida dos povos africanos capturadas por metodologias e formas de concepções de linguagem próprias e favoráveis para interpretação do contexto africano. Ramose analisa o fenômeno da seguinte forma:

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares. De acordo com este raciocínio, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias (RAMOSE, 2011, p.8).

Cuidaremos de compreender os valores epistêmicos dos povos Iorubas, por uma questão de recorte, como já escrito dos povos Iorubas do ciclo da Costa da Mina (início do séc. XVIII) e ciclo da Baía de Benin (fim do séc. XVIII). Estes povos apresentam em seu princípio estruturante de sociedade uma relação de existência imbricada por relações cíclicas para além do tangível. De acordo com Abimbola (1971):

Os Iorubá concebem o mundo como formado por elementos físicos, humanos e espirituais. Os elementos físicos amplamente divididos em

dois planos de existência: ayé (terra) e òrun (céu). Ayé, que é também algumas vezes conhecido por ìsáláyé, é o domínio da existência humana, das bruxas, dos animais, pássaros, insetos, rios, montanhas, etc. (ABIMBOLA, 1971, p.2).

Sobre estes princípios, os mesmos fazem parte ainda hoje das comunidades tradicionais, a exemplo dos candomblés que mantém vivo os códigos e símbolos deste traslado cultural para a diáspora. Luz (2013, p.342) afirma que “a implantação e expansão dos cultos à ancestralidade africana no Brasil permitiu a continuidade do sistema religioso e institucional”. Aqui estabelecemos um diálogo com os candomblés tendo em vista que diante de todo processo de negação da identidade negra africana no Brasil, este espaço constrói-se em um território geopolítico de manutenção da cosmovisão africana dos povos bantu, iorubas, fonbe e todos os demais povos que aqui estiveram.

Estes espaços podem e devem ser afirmados enquanto lugares de memórias para além de história. Segundo Nora (1993), memória e história não são sinônimos, as mesmas se opõem. A autora aponta que a **memória** é a vida em evolução, dialética para com as lembranças e o esquecimento, a memória está em constante reverberação e resignificação, ao contraponto que a **história** é a recontação que tende não dar conta do que deixou de existir. Estes códigos e símbolos que permeiam este universo fazem parte do que Hampaté Bâ (1972) vai chamar de **tradição viva**, e estas são vivas porque não fazem parte duma história comum, elas são vivas porque descendem duma vivência endógena do ser. A noção do ser a partir da filosofia africana negra está estreitamente ligada à pessoa, quer dizer, “as pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa” (BÂ, 1981, p.1).

Este conceito filosófico fala duma noção de pessoa que não está desassociada das suas gêneses, daqueles que foram antes dela, seus ancestrais. Para tanto, manter viva esta tradição é o caminho da existência do ser. E é através da oralidade que esta memória é transmitida. Sabe-se que a maioria dos povos africanos é de tradição oral e vários países passaram a fazer o uso da escrita recentemente, a exemplo do Iorubá que de acordo com Salami (1997, p.26),

não tinha até então escrita própria era rica na arte da recitação oral. Através dessa poesia épica, plena de refrações, rica em simbolismos e alegorias que, não raro, tornaram-se obscuros, deu-se a transmissão dos valores culturais, morais e históricos. Toda a história antiga dos iorubas foi transmitida oralmente, sem datação histórica precisa, de modo que os acontecimentos são situados sempre como muito remotos.

De acordo com Salami, a oralidade baseia-se na concepção do ser em constantes diálogos e tensões entre o mundo das idéias e do materialismo. Para Salami (1997):

Um conjunto de histórias, lendas, relatos mitológicos e históricos? Não apenas isso. É como diz Hampate Bâ, a grande escola da vida. Nela, o espiritual e o material não estão dissociados e todo pormenor permite remontar sempre à Unidade Primordial. É religião, ciência, arte, história divertimento e recreação. A oralidade negro-africana baseia-se em concepção específica e originária do homem, de seu lugar e de seu papel no conjunto de realidade. Para situá-la melhor no contexto global é necessário considerar seu significado. A palavra considerada elemento de origem divina, força fundamental emanada do próprio Ser Supremo, é, ela própria, instrumento de criação (SALAMI, 1997, p.44).

Ao postular sobre o paradigma da afrocentricidade, o filósofo Molefe Asante (2009) defende a urgência do fazer epistemológico a partir da tomada de consciência da agência do ser africano de forma ontológica. A afrocentricidade “é a conscientização sobre a agência dos povos africanos” e “a agência é a capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p.94). Para Asante, outro ponto inalienável para este fazer epistemológico é a localização referencial e psíquica do lugar africano.

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições seja com base em uma localização centrada na África e sua diáspora... A afrocentricidade é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. (ASANTE, 2009. p.93).

Asante apresenta como um dos elementos fundamentais para este processo o imperativo do compromisso com o refinamento léxico, ou seja, o alinhamento com as formas de linguagens peculiares a concepção e a cosmovisão da humanidade africana. Reiteramos com esta prerrogativa a importância da língua como um significativo do sistema de transmissão de valores culturais, signos, sentidos e significados que transmitem e traduzem a cosmovisão dos povos africanos. Nesse sentido, a língua é uma ferramenta em potencial para a reontologização do ser africano e resgate de sua humanidade. Por exemplo, quando um inglês ou um norte americano chama uma casa africana de **choupana**, está deturpando a realidade, porque “o afrocentrista aborda a questão do espaço da moradia dos africanos do ponto de vista da realidade africana. A ideia de casa na língua inglesa faz presumir um prédio moderno, com cozinha, banheiros

e área de recreação, mas o conceito africano é diferente.” (ASANTE, 2009. p.98, grifo do autor).

4. Caminhos metodológicos e debates conceituais a cerca das relações entre língua, cultura e a educação

4.1. Caminhos metodológicos

Uma pesquisa científica se funda numa soma de métodos e metodologias. É quase impossível realizar uma pesquisa sem buscar apoio das diferentes metodologias e métodos. A consulta bibliográfica (leitura e discussão dos diferentes teóricos) e documental (consulta de documentos escritos) farão parte da presente pesquisa cruzando-se e analisados qualitativamente. Uma pesquisa qualitativa, segundo Gerhardt e Silveira (2009) (i) procura compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos; (ii) possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador; (iii) coleta dados sem instrumentos formais e estruturados; (iv) não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade; (v) enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências; (vi) analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

Partido do princípio de que a pesquisa qualitativa analisa os fenômenos sem quantificá-los buscamos analisar como a língua, sendo instrumento de comunicação, ligada à cultura e como meio de ensino poderia de certo trazer contribuições para o entendimento sobre de onde viemos e onde pretendemos ir. Uma pedagogia que é sensível a cultura do aluno se torna mais humana e sobretudo oferece dignidade tanto para o aluno quanto para a comunidade de onde este provém. Mina é nome de um grupo étnico da África Ocidental que fala a língua mina e que se localiza no Togo e Benin. A língua mina (ou mina-jeje) também foi falada e documentada no Brasil, especialmente no séc. XVIII (CASTRO, 2002; BONVINI, 2008). Para além desta, Bonvini (2008) relata resquícios lexicais das línguas grunche, jeje, hauçá, canúri, tapa(nupe), ioruba, kikongo, calanga, kibundu, umbundo entre outras.

4. 2. A língua, a linguagem e a cultura: conceitos básicos

O conceito de língua foi pré-concebido a partir das teorias eurocêntricas. O conceito não foi elaborado com base das línguas dos povos isolados geograficamente e

com uma percepção endógena das suas culturas e tradições. O ato de comunicar suscita refletir o processo de comunicação através da linguagem. O que se questiona aqui é: estamos falando uma língua, variante ou dialeto? A questão nos parece clara para o contexto das línguas europeias e se torna mais complexo em línguas africanas e indígenas, americanas e australianas.

O conceito é discutível porque o que pode ser língua para as culturas africanas, pode ser dialeto e vice-versa. As pessoas recorrerem à língua como instrumento de comunicação para tal, já que a mesma consiste na capacidade dos seres humanos em fazer uso dos sinais e símbolos que seu sistema de comunicação dispõe para a construção da fala. De acordo com Lyons (1987) às línguas naturais têm uma estreita ligação entre língua e fala. Logicamente, esta pressupõe aquela: não se pode falar sem usar a língua (isto é, sem falar uma determinada língua), mas é possível usar a língua sem falar. Lyons sustenta que a língua é independente da falada fala.

De acordo com Perini (2010, p.1) “língua é um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos”. A sociedade caminha para a normatização do uso das línguas hegemônicas a exemplo do inglês, mandarim, francês, etc., mas há outras línguas que procuram se diversificar cada vez mais. É importante apontar que a escrita é o elemento fundamental para essa normatização, já para as línguas ágrafas, a fala é a mais importante forma de expressão.

A língua, como meio de comunicação foi inventada para ser falada e não escrita. A escrita é uma invenção artificial criada recentemente para permitir o registro. O eurocentrismo introduziu o conceito “oficialização” que em muitos momentos não faz sentido em contextos multilíngues como é o caso de povos indígenas e povos iorubas. O multilíngüismo é um fenômeno normal que é gerido dentro das comunidades sem o uso do termo oficialidade. Por quê? Porque o termo ‘oficial’ ofusca e elimina as línguas não oficiais. Essa eliminação não apenas prejudica o elemento linguístico das comunidades, mas também o elemento cultural porque a língua é ao mesmo tempo cultura de um povo.

A subalternização das línguas em detrimento de uma língua hegemônica contribui para que se tenham falantes com linguagem emitindo comunicações que não correspondam à sua epistemologia. Lyons (1987, p.18 Apud Hall, 1968) aponta que a

linguagem é “instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais auditivos habitualmente utilizados”.

Nesta parte interessa-nos refletir sobre a língua e a cultura como entidades que se relacionam, uma dependendo da outra, tal como vários teóricos fundamentam (KRAMSCH, 1993, 1998; MAILHOT, 1969; HYMES, 1964; BORBA & LEITE, 2013). Se há uma relação entre os conceitos é necessário discutir cada um deles mostrando a relevância para a sociedade. A língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17). A cultura é o conjunto de conhecimentos, habilidades, tradições, costumes específicos de um grupo humano, de uma civilização. É transmitido socialmente, de geração em geração e não por herança genética, e em grande parte condiciona o comportamento individual. (KRAMSH, 1998; HYMES, 1964).

A língua e a cultura não são elementos descolados. Para Timbane, Santana e Afonso, (2019) a língua está ligada à cultura, e a cultura é muitas vezes expressa pela língua. No caso do Brasil, ambas caminham lado a lado fazendo a comunicação do modo de vida (cultura), dos povos que aqui se relacionam. A cultura possibilita a criação dos signos e significados a partir das experiências humanas, logo a língua é resultante da produção cultural. A língua enquanto construto cultural com finalidade comunicativa dos sentidos semânticos carrega a visão de mundo que cada povo trás a partir do seu lugar cultural.

A cultura enquanto amalgama e tomando a língua africana como objeto de observação, a mesma, ainda que subalternizada, é presente no português brasileiro. Palavras como canjica, vatapá, muleque, axé, orixá, acarajé, dendê, cafuné, tanga e outras consolidaram-se na língua portuguesa por meio do processo de empréstimos linguísticos e já não mais são sentidas como palavras de línguas africanas. São palavras que ganharam novos valores semânticos que caracterizam a variedade brasileira de português. Essas palavras constituem uma contribuição lexical da cultura africana para o português. De acordo com Castro (1983, p.4):

Iniciado o tráfico entre Brasil e África, já na primeira metade do século XVI observou-se a confluência de línguas negro-africanas com o português europeu antigo. A consequência mais direta desse contato lingüístico e cultural foi a alteração da língua portuguesa na colônia sul-americana e a subsequente participação de falantes africanos na construção da modalidade da língua e da cultura representativas do Brasil

A influência das línguas africanas está para além da língua falada, seu uso está associado ao modo cultural que ainda hoje os descendentes dos povos africanos vivem a exemplos das comunidades dos povos de religiosidade de matriz africana e remanescentes de comunidades quilombolas; ainda de acordo com Castro (1983), sobre a influência das línguas dos povos africanos no Brasil no século XVI até séc. XVIII. Castro (1983, p.4) argumenta que “ao mesmo tempo, já se formavam os falares afro-brasileiros das senzalas, das plantações, dos quilombos, das minas. Mais tardiamente, de alguns núcleos da costa atlântica, até o seu estabelecimento como línguas dos rituais, a chamada **língua-de-santo** na Bahia (SANTOS, 2014).

Para Petter (2005) nas religiões da matriz africana mantêm-se como veículo de expressão linguística por meio de cânticos, saudações e nomes dos iniciados, podendo também servir como meio de comunicação entre pessoas da mesma comunidade de culto, a exemplo das unidades lexicais: axé, Exu, iemanjá, Xangô, orixá. Os instrumentos musicais, danças e jogos de origem africana (bатуque, ganzá, maculele, calango, berimbau). A ideia da alteridade da comunicação no Brasil tende a produzir o que se pode chamar de **alteridade cultural da linguagem**, a mesma subalterniza a língua dum determinado povo. Essa subalternização no Brasil hierarquizou o processo de comunicação entre os falantes afros-brasileiro, fadando assim as línguas africanas à subalternização e, por conseguinte, ao apagamento. Segundo Castro (1983, p.6)

Na inevitabilidade desse processo de influências culturais recíprocas e em resistência a ele, o negro-africano terminou impondo, de forma mais ou menos subliminar, alguns dos mais significativos valores e traços expressivos do seu patrimônio cultural e lingüístico na construção da sociedade nacional emergente e da língua portuguesa do Brasil.

O processo de apagamento das línguas africanas no Brasil é indubitavelmente parte do projeto político de dominação através da língua, aonde no imaginário dos afros-brasileiros falar português é o tom dos discursos, sendo a mesma classificada enquanto língua erudita, oficial e oficiosa. De certo modo, o avanço desse projeto político, contribuiu para que não houvesse uma descolonização total no campo do imaginário coletivo e subjetivo dos colonizados. Ressalto-se que essa descolonização parcial, não ficou retida nas camadas mais populares, ela se manifesta em intelectuais, classes dominantes e governantes.

Dentro do processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua(gem) humano, a troca de cultura é fator determinante para que se alcance o pleno desenvolvimento dos indivíduos, torna-os aptos às relações sociais, de acordo com Koll (2010). No Brasil, o

processo de aquisição da língua é utilizado em substituição à dos povos africanos em super valorização da cultura europeia. Tal processo relega e subalterniza a cultura existencial dos afro-brasileiros. Os povos quilombolas têm uma história e deveria ser aprendida nas escolas. O currículo local deve ser valorizado, assim como a pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004).

Quanto ao materialismo dialético de Vygotski, Brinco (2012) busca a simultaneidade do corpo e alma, quanto aos sujeitos e percebe-se que os mesmos estão destituídos da sua episteme, restando-lhe o materialismo histórico do processo de escravização. No caso das crianças, durante o processo de alfabetização no Brasil, a partir da teoria social composta pelos processos: imitativo – aprendizagem – cultural; elas são estimuladas somente dentro da cultura do mundo do branco. Insistimos ainda no diálogo com o Professor Salami (1997), o mesmo reafirma o processo educativo das crianças com o que podemos comparar com o método cognitivo, mas não destituído do mundo cultural iorubano,

Tendo em vista que mundo ioruba tradicional, o processo educacional da criança é de natureza pratica e visa desenvolver habilidades diretamente relacionadas à realidade cotidiana. As crianças aprendem, sobretudo através da observação direta das atividades ou do ofício dos pais. (SALAMI, 1997, p.36).

A sociedade brasileira é um conjunto de múltiplas matrizes de costumes, crenças e tradições traduzidas e ressignificadas pelos processos de identificação dos sujeitos dentro de contextos sociais dinâmicos que são construídos e reconstruídos por esses mesmos sujeitos cujas identidades vão também se movendo, se revendo, se deslocando e se refazendo, transformando e transformando-se ao criar novas formas simbólicas de vida, de convivência uns com os outros dentro de uma esfera de domínio da vida social, resultando assim, no processo intitulado de cultura.

4.3. A educação em busca das raízes, em busca da Costa de Minas e a Lei nº 10.639/2003

A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 é uma oportunidade única de buscar as raízes e valorizar as línguas, a história e a cultura dos povos da África, em especial da Costa da Mina. Não pretendemos obrigar que o professor deva conhecer línguas dos povos africanos presentes no Brasil, as mais de 2000 línguas bantu (TIMBANE, SANTANA, AFONSO, 2019). Seria importante que o professor conheça pelo menos a origem dessas palavras e o significado que elas carregam naquela cultura,

porque como dissemos, língua é cultura. Obras como “amanhã é dia de Santo” de Angela Fileno Silva, “Os Nagôs e a morte” de Elbein Juana Santos, “Akogdadunâbc da língua, cultura e civilização iorubanas” de Felix Ayoh’ Omidire deveriam ser de referência nas leituras do ensino fundamental e médio. A ideia não é de transformar as crianças em praticantes da religião de matriz africana, mas que devem saber, conhecer e caberão a eles decidir quando adultos. O saber é importante. Hoje aprendemos a história da Mesopotâmia, aprendemos as guerras mundiais (I e II), mas não é para preparar uma guerra. Apenas é a cultura geral.

É fundamental pensar numa disciplina como “Introdução à linguística bantu” para que se possa compreender o funcionamento de pelo menos uma língua, por as do grupo bantu têm características comuns. Outro elemento importante a observar é que a Lei define que “nos estabelecimentos de **ensino fundamental e médio**, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e africana.” Mas não se observa um estudo profundo sobre a cultura africana, especialmente na formação de professores nas universidades. Uma cultura não é adivinhada. Ela é aprendida de forma sistemática e com bases teóricas na visão do mundo daquela comunidade. Com isso se pretende afirmar que não se pode contentar com o pouco, pois ensinar uma cultura é extremamente complexo, num continente tão vasto como é a África. Se não aprofundamos debates sobre esta questão, a temática será uma falácia.

O artigo da Lei detalha que “o conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” Se pretendemos aprofundar esta questão os PPC dos cursos de Pedagogia deveriam ter temáticas africanas para que os futuros profissionais possam melhor atuar na divulgação da Lei 10.639/2003, assim como o ensino.

Não adianta nos cursos de Pedagogia ter disciplinas que analisam os países de integração sem que haja contribuições para a mudança de atitudes nesses países. Está claro que nos países de integração ainda estão “amarrados” aos programas virados ao eurocentrismo. Os manuais escolares nesses países ainda retratam mais a História europeia e pouco se fala da história africana. É necessário que o Brasil esteja em sintonia (em conteúdo) com os restantes países da integração por forma a que se possa caminhar

juntos. Uma lei como a Lei nº 10.639/2003 não existe nos PALOP, como se não existisse exclusão, racismo e preconceito. Mesmo que não “haja” seria importante que os alunos tenham esse conhecimento geral. Deixa-se posta a ideia de que a história aprendida nas escolas é aquela que é aprovada pelo partido no poder. Os heróis ligados à partidos da oposição são considerados “inimigos” do país. Isso mostra que o conceito de herói, só se define de acordo com a ideologia partidária do momento.

A Lei Federal estabelece que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. A pergunta é: se é para ser ensinado em todo o currículo, quais os conteúdos aparecem na 1ª série, na 2ª série, na 3ª série e assim em diante? Os livros escolares respeitam e cumprem com rigor a Lei Federal? Depois desta breve análise é necessário realmente ensinar e não fazer de contas. A Lei não pode ser cumprida por conveniência, ou por oportunidades. As matérias e as atividades devem ser planejadas com rigor se realmente queremos uma educação que atenda os anseios da sociedade.

Pensar no ensino da história afro-brasileira e africana, significa promover o encontro de tempos e espaços sob a égide de lutas travadas na garantia de poder ser gente, de ter nome, de ter família, de pensar e viver diferente, de assumir sua religiosidade, de comer, de ter língua, linguagem, tudo isso negado aos vários sujeitos, com especial destaque aos africanos que aqui chegaram e foram povoar o Brasil e lá engrossaram a fileira de lutas pelos direitos sociais básicos de resistência.

Nessa pauta de reivindicações por direitos negados temos vivenciado avanços significativos com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9394/96, a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira” no currículo oficial, a Resolução nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E são através destas brexologias legislativas que apontamos a importância do ensino-aprendizagem da língua ioruba na educação das crianças.

A legislação brasileira já possibilita a visualização de inúmeras mudanças nas políticas pensadas para os sujeitos que foram historicamente excluídos do direito à educação, à identidade e ao território. Ou seja, as lutas estão provocando mudanças na estrutura dos segmentos historicamente excluídos, que ao ocupar os lugares de auto-

representação, que ao circular pelos diferentes espaços vão não apenas se enxergando como cidadãos e cidadãs de direito, que fazem e produzem histórias e se tornam conscientes do seu protagonismo, mas vão abrindo seus caminhos e forçando novos olhares e nesse percurso trazendo como bandeira suas raízes epistemológicas.

Quando analisamos a história da educação no Brasil desde o período colonial é possível perceber que educar constitui-se um ato de normatizar através de regras e códigos preformatos, a fim de imprimir no outro a marca da educação formal; a exemplo de José de Anchieta (séc. XV) que no processo de “povoamento” (colonização) do Brasil realizava através da catequese o processo de educação dos “nativos” e dos escravizados (PILETTI, PILETTI, 2006).

Ao analisar a história da educação percebe-se que a construção da identidade das crianças a partir da educação no Brasil não apresentou um processo de desenvolvimento satisfatório no que se refere a trabalhar a identidade dos indivíduos brasileiros tal qual se configurava: indígenas, africanos e europeus. A educação imprimia a ideia da universalidade a partir da Europa. Para Oliveira (2015) é preciso considerar que cada criança, no seu processo de desenvolvimento, aprende e consolida a sua identidade a partir da sua cultura que é variante de uma família para outra, bem como de lugar para lugar. A educação infantil nos dias atuais precisa passar pelo crivo de uma educação que trabalhe a identidade das crianças desde a infância. Tal necessidade faz parte da agenda do dia das escolas de educação de base, tendo em vista que o Brasil tem um processo de racismo estrutural aonde o principal fomentador são as diferenças dos sujeitos a partir da cor da pele, do cabelo, da etnia, da religião, da língua, etc.

Este imperativo nos desafia a refletir a retomada deste símbolo cultural que é a língua, propomos aqui a construção de pedagogias de ensino aprendizagem da língua, levando em conta a conformação do mundo transatlântico. Junior (1988) nos apresenta o dicionário ioruba enquanto uma contribuição para a cultura africanista no Brasil, neste, o autor apresenta a distribuição Geo-social africana e de que forma os grupos étnicos emigrados para o Brasil, pelo processo de escravização até o fim do tráfico negreiro, influenciaram na formação do português. Em seu dicionário, Junior (1988) trabalha com a tradução dos símbolos gráficos e seus significados, os mesmos não representam somente palavras, mas a tradução do mundo ioruba nas palavras. Esta contribuição nos possibilita a criação de materiais pedagógicos que deem conta de ensinar a língua dos iorubas aos indivíduos negros na educação de base.

Omidire (2004, 2006) tem uma coletânea de contos ioruba-africanos com traduções simultâneas para o português que corroboram com o trabalho de Junior (1988) e que instrumentaliza o processo de construções pedagógicas que retroalimentem o ensino de iorubas, sobretudo ao grupo infantil. É ainda na infância, no processo de aquisição da linguagem e alfabetização que o reconhecimento e valoração dos grupos étnicos devam ocorrer. De acordo com Cisotto e Barbosa (2009), a alfabetização é um processo que antecede o domínio convencional da leitura e da escrita, abrangendo hipóteses, conhecimentos, comportamentos e habilidades referentes à língua escrita e que podem ser desenvolvidos por uma criança ainda não alfabetizada. Os processos de aprendizagem das crianças se dão por meio da consciência de si e do mundo à sua volta (neste caso, do mundo negro).

Conclusão

A educação baseada na Lei nº10.639/2003 não deveria ser apenas para estudantes do ensino médio, como parece ser. Deve iniciar desde o ensino fundamental I. Os conteúdos devem aparecer nos livros escolares podendo o debate se prolongar até ao nível médio e superior. A tolerância, o preconceito e a luta pela igualdade racial são necessárias para a (re) construção da sociedade brasileira. Não faz sentido para um país como Brasil, ser o país mais racista do mundo tendo em conta a sua formação como povo. Ser tão racista tendo em conta em sua conformação social a contribuição dos povos africanos colocaria assim.

Não se pode educar uma sociedade sem buscar a história desse povo. A Lei nº 10.639/2003 veio fechar essa lacuna que estava faltando ao longo dos anos do Brasil independente. O povo brasileiro tem História e precisa ser aprendida. Não se pode falar de Brasil sem envolver a contribuição dos povos indígenas, dos povos africanos, dos povos asiáticos e dos povos europeus. A educação brasileira não pode se recusar de aproximar África do Brasil porque só assim entenderemos como a humanidade é diversa e precisa ser respeitada. Podemos compreender como as diversas línguas africanas explicam a cultura aqui presente e que contribuiu na formação da cultura brasileira. Aspectos da tradição brasileira devem ser entendidos por meio da busca do passado, das origens, da África, da Mina da Costa (SILVA, 2009, 2016b). A sala de aula deve ser espaço de reflexão sobre essas realidades.

Os nomes da gastronomia baiana muito se devem às línguas africanas que foram impedidas de se desenvolver na realidade brasileira. Os nomes das danças, dos jogos e outras manifestações tradicionais e de lazer devem ser buscados nas línguas e nas culturas africanas. O professor precisa mostrar aos alunos por que no Brasil não se falam as línguas africanas e quais as razões do desaparecimento dessas línguas. Cabe ao professor ser um permanente pesquisador para entender e buscar essas realidades junto com os seus alunos.

Com o advento da internet, com a popularização do ebook, é possível pesquisar e encontrar materiais que possam ajudar a compreender como a África em muito contribuiu para o Brasil atual. A foto que mostramos releva como a consciência sociocultural deve ser tida em conta para que o professor possa ser um agente crítico e da construção do saber. Não basta que ao aluno saiba indicar no mapa onde se localiza África, mas sim é necessário que saiba como a cultura é complexa e que ela não pode ser avaliada quantitativa ou qualitativamente. A cultura é como ela é, e as línguas são como elas são.

Uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004) deve estar baseada em dois pilares: a **identificação** e a **conscientização** da diferença que são fundamentais para que o pensamento crítico se manifeste no cotidiano do professor, dos alunos e da sociedade. O respeito pelas diferenças e a busca incessante da igualdade são pilares fundamentais para uma sociedade justa e sem discriminação. A ideologia eurocentrista ainda coloca a Europa como o ponto de partida de tudo. Os livros escolares procuram mostrar isso, mas um pedagogo consciente procurará olhar de forma diferente, quer dizer, partindo da cultura indígena e africana para compreender a cultura do outrem.

Já o professor em sala de aula não pode ignorar a contribuição das línguas africanas na formação do português brasileiro. Petter (2005) demonstrou que o léxico de línguas africanas chega a 160 itens, 15 verbos e 2 advérbios³. O cupópia (língua secreta), que hoje é usada de forma lúdica, no período colonial foi usada como uma forma de resistência, de luta contra a eliminação das línguas africanas. A etimologia das palavras **acarajé, farofa, jabá, quibebe, quitute, moqueca, bobó, quilombo, muleque, bunda** só pode ser buscada e encontrada a partir das trocas linguísticas das culturas e povos africanos nas línguas do grupo bantu. Daí que se deve estabelecer a língua e a cultura. A etimologia dessas palavras não pode ser encontrada no latim que é a origem do português. Isso significa que o professor precisa estar preparado para explicar ao seu

³ O vocabulário tende a reduzir-se há medida que o tempo passa. Bonvini (2008) afirma que no séc.XVII e XIX o vocabulário vindo de línguas africanas chegava a 1650

aluno que essas palavras não estão aqui (no português brasileiro) por acaso. São uma “marca histórica” que denuncia a presença massiva de línguas e povos africanos no Brasil. Buscar essa memória histórica é resgatar a identidade que foi apagada pela visão eurocentrada.

Referências

- ABIMBOLA, Wande. A concepção iorubá da personalidade humana. **Colóquio Internacional para a noção de pessoa na África Negra**. Paris: CNRS, 1971.
- ALARCON, Daniela Fernandes. Forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso tupinambá da serra do padeiro. **RURIS**, vol.7, nº1, mar.2013.
- ANDERSEN, Hanne Leth. Language et culture: jamais l'un sans l'autre. **Synergies**, Pays Scandinaves. nº4, p.79-88, 2009.
- ASANTE, KeteMolefi. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elísia Larkin (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistêmica inovadora**. SANKOFA: Matriz Africanas da Cultura Brasileira. 4.ed. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93-110.
- BA, Amadou Hampaté. **A tradição viva: metodologia e pré-história da África**, 1972. p.167-212.
- BA, Amadou Hampaté. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (Org.). La notion de personne en Afrique Noire. Paris: CNRS, 1981, p. 181-192.
- BEZERRA, Juliana. **Conferência de Berlim**. 2010. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/conferencia-de-berlim/>>. Acesso em: 13 fev.2021.
- BONVINI, Emilio. Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. in: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida (Org.). **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2008, p.101-144.
- BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Britto. (Org.). **Diálogos entre língua, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Bortoni. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRINCO, Ramiro Esteves de. **Vygotsky e suas contribuições para a educação**. 2012.

Disponível em:

<https://www.ufjf.br/renato_nunes/files/2012/06/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Vigotski.pdf>. Acesso em: 28 fev.2021.

BURKE, Peter; PORTER, Roy. (Org.). **Linguagem, indivíduo e sociedade**. Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro**. 2016. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso em: 28 jan.2021.

CASTRO, Yeda Pessoa de Castro. **Influência das línguas africanas no português brasileiro**.1983. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>>. Acesso em: 28 fev.2021.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII**. Belo Horizonte: Fundação Pinheiro, 2002.

CISOTTO, Lérica; BARBOSA, Ana Rita de Cássia de. Alfabetização emergente e desenvolvimento de competências na educação infantil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 18, nº 31, p. 245-255, jan./jun. 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Universidade de Brasília. 2004. Disponível em:<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/7380>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

HYMES, Dell. **Language in Culture and Society: a reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper and Row, 1964.

JUNIOR, Eduardo da Fonseca. **Dicionário Yorubá (Nagô) Português**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**.São Paulo: Scipione,2010.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**.New York: Oxford University Press, 1998.

- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- LAW, Robin. Etnias de africanos na diáspora: novas considerações sobre os significados do termo 'mina'. **Revista Tempo**. Vol. 20, nº1. p.98-120, 2005.
- LUCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **AGADÁ: Dinâmica da civilização africano-brasileira**. 3.ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro, RJ 1987.
- MAHADI, Sepora Tengku; JAFARI, Sepedeh Moghaddas. Language and culture. **International Journal os Humanities ans Social Science**. Vol.2, nº17, p.230-235, september, 2012.
- MAILHOT, José. Les rapports entre la langue et la culture. **Meta: journal des traducteurs**, vol.14, nº4, p. 200-206, déc.1969.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB)**, nº 9394/1996.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1980.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. Trad. Yara Aun Khoury V. 10, 1993.
- OLIVEIRA, Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3.ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- OLIVEIRA, Fabiana. **Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adulto e bebês nas creches**. In: FARIA, Ana Lucia Goulart et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: ALB, 2015. p.75-92.
- OMIDIRE, Felix Ayoh'. **Akogdadunâbc da língua, cultura e civilização iorubanas**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- OMIDIRE, Felix Ayoh'. **Pèrègún e outras fabulações da minha terra (contos cantados ioruba-africanos)**. Salvador: EDUFBA, 2006.

- PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Lingüística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**.Vol.8, nº14, 2010.
- PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Assírio & Alvim, Madison, 2008.
- PETTER, Margarida Maria Toddani. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**. Niterói, nº 19, p. 193-217, 2º sem. 2005.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **A História da educação de Confúcio a Paulo Freire/ José de Anchieta e a educação Colonial**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PORTUGAL. Estatuto de indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, 1956. Disponível em:<<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2021
- RAMOSE, M. B. **Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos, Vol. 4. Out. 2011.
- SALAMI, Sikiru, (Prof. King). **Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1997.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagôs e a morte: Pàde, Asèsè e o culto Ègun na Bahia**; 14.ed., Petrópolis: Vozes, 2014.
- SANTOS, Ivonete da Silva; TIMBANE, Alexandre António. **A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias uma mesma língua**. Curitiba: Appris, 2020.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, Ângela Fileno. **Amanhã é dia de Santo**. Circularidades atlânticas e a comunidade brasileira na Costa de Minas. São Paulo: Alameda Editorial, 2014.
- SILVA, Ângela Fileno. Terceira geração de brasileiros em Lagos. Moises da Rocha e as fissuras da dominação colonial. **Anos 90**, Porto Alegre. Vol.26, nº1, p.1-20, 2019.
- SILVA, Ângela Fileno. **Vozes de Lagos: brasileiros em tempos do império britânico**. 337p. 2016. Doutorado em História Social. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016b.
- SILVA, Ângela Fileno. Lei Áurea no Brasil, festas em Lagos (Nigéria): identidade e representação. **Odeere**: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, vol. 1, nº1, p. 32-49, 2016a.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, vol.30, nº3, p. 489-506, 2007.

TIMBANE, Alexandre António; SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; AFONSO, Euclides Victorino Silva. A cultura hip-hop e os angolanismos lexicosemânticos em Yannick Afroman: a língua e a cultura em debate. **Afluente**, Campus III, vol.4, nº12, p 104-128, mai./ago. 2019.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfe do Benin e da Bahia de Todos os Santos**: dos séculos XVII a XIX. Trad. Tasso Gazzanis. São Paulo: Corrupio, 1987.

Recebido em: 13/05/2022

Aceito em: 23/09/2022

Para citar este texto (ABNT): SANTANA DE ALMEIDA, Silvana da Silva; TIMBANE, Alexandre António. Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p. 700-726, 2022.

Para citar este texto (APA): Santana de Almeida, Silvana da Silva; Timbane, Alexandre António. Analisando a cultura e as línguas africanas, a partir da Costa da Mina até a formação da identidade brasileira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial): 700-726.