REVISTA NJINGA & SEPÉ



Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas e BrasileiraS





ISSN: 2764-1244

Vol.3, nºEspecial, 2023

® 2023 Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada com fins comerciais. Platform & Workflow by OJS/PKP. Acomodado na página: www.revistas.unilab.edu.br

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-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
Carlos Mendes Tavares

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 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/

Equipe Editorial

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 Goretti 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)
Bayo Omolola (Department of World Languages and Cultures, Howard University, USA)
Bento Sitoe (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)
Eugeniusz Rzewuski (Univ. de Varsóvia, Departamento de Línguas e Culturas Africanas)
Geraldo Manuel Garcia Chinchay (Universidade Nacional Frederico 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)
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)
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 Castelão Vaz de Carvalho (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Ozouf Sénamin Amedegnato (University of Calgary, Canada)
Paul O'Neill (University Shiffield, Inglaterra)
Pere Conellas Casanova (Universidade de Barcelona, Espanha)
Peter Paul Welffens Lorenzo (Inst. de Invest. e Desenvolvimento em Política Linguística, Brasil)
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)
Tania Conceição Clemente de Souza (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Vicente Paulino (Universidade Nacional de Timor Lorora'e, Timor Leste)
Ximbani Eric Mabaso (University of South Africa, África do Sul)
Conselho Científico

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 Saguate Widnesse (Inst. Sup. de Ciências e Tecnologia de Moçambique)
Artur Garcia Gonçalves (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)
Daniel Perez Sassuco (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Davi Borges de Albuquerque (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
Delton Aparecido Felipe (Universidade Estadual de Maringá, Brasil)
Dioney Moreira Gomes (Universidade de Brasília, Brasil)
Domingas Monte (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Emanuel Correia Pina (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde)
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)
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)
Jean-Arsène Yao (Université Félix Houphouet-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)
Marcelo Nunes (Universidade de Timor Lorosa'e, Timor Leste)
Márcio Undolo (Universidade Lueji A'Nkonde, 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)
Silvana Aguiar dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Silvia 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

Ayawovi Djidjogbe Fanho (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Togo)
Botelho Isalino Jimbi (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Dabana Namone (Pesquisador Independente, Guiné-Bissau)

Davety Mpiuka (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Dinis Vandor Sicala (Instituto Superior de Ciências da Educação em Benguela-Angola)
Ezequiel Pedro José Bernardo (Universidade Onze de Novembro, Angola)
Gervásio Chambo (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique)
Hilário Sabonete Nhambalo (Direção Provincial da Educação de Cunene, Angola)
José Cossa (Academia de Ciências Policiais, Moçambique)
Leandro Andrade Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Luís Chimuco (Instituto Superior João Bosco, Angola)
Luís Ausse (Universidade Católica de Moçambique)
Manuela Garrett Benedito (Televisão Pública de Angola)
Nanci Araújo Bento (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Narciso Homem (Universidade Agostinho Neto, Angola)
Rajabo Alfredo Mugabo Abdula (Serviço Nacional de Investigação Criminal, Moçambique)
Stanley Cunha Teixeira (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)

Tradutores/Intérpretes de Línguas africanas e Brasileiras

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 Pernanbuco/ 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:

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

UNILAB
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

ipol
Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

Indexação


latindex
DRJI
sibiuni
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNILAB
LivRe
Revistas de livre acesso
Governmental & Military
OAI-PMH
Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting
FLACSO
ARGENTINA
LatinREV
CiteFactor
Academic Scientific Journals
ISSN
INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER
BRAZIL
Academic Resource Index
ResearchBib

vol.3, nº Especial I, 2023

SUMÁRIO

Seção I: Artigos inéditos e traduções/interpretações

Caracterização psicopedagógica da formação do Licenciado em Pedagogia e Psicologia em Angola (1980-2010), Felisberto Kiluange Fragoso da Costa, Margarida Rodrigues de Castro, Ermelinda Cardoso 13-34
Os desafios políticos para o desenvolvimento do Ensino Técnico Básico e Médio na Província da Zambézia, Adolfo Alexandre 35-49
Avaliação do Curso de Formação Pedagógica dos Professores no Instituto Superior Politécnico Independente, Jorge Tamayo Pupo, Mariana dos Santos de Sá Lemos Teixeira, Justino Cangue 50-66
O contributo dos programas de iniciação científica para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique (2016 -2021), José Albertina Munguambe 67-87
Avaliação da implementação da supervisão pedagógica nas e Escolas Secundárias 7 de Abril e Soalpo em Chimoio de 2017 a 2018, Felix Francisco Murandira, Armando Manuel 88-107
Experiência de supervisão de Estágio Pedagógico na formação inicial de professores em Luanda, Tomé Arlindo Sungo Sábala 108-121
O papel do professor diante do *bullying* na sala de aula nas escolas moçambicanas, João Francisco de Carvalho Choé, Osvaldo Francisco de Carvalho Choé 122-147
Os fatores que influenciam na escolha dos Cursos de Formação no Ensino Superior, na Faculdade de Economia e Gestão–Beira, José Jorge Muchenga, Adérito Gomes Barbosa 148-164
Práticas pedagógicas na educação para o desenvolvimento sustentável na Escola Primária Completa da Fepom, Bento Matias Faustino 165-179
Análise da interculturalidade e dignidade da pessoa humana do estudante do Ensino Superior em Maputo, Sebastião Sumbana 180-194
Educação escolar no contexto penitenciário moçambicano_ percepção de reclusos, professores e gestores penitenciários, José Henriques Mutemba, Fernando Lives Andela Niquice 195-213
Supervisão e ética profissional na educação em Moçambique, Maria Alice Luís... 214-233
Ovindjomba e olundongo: trafegando entre as danças nyaneka e a cena, Paulino Tchiloia Bimba Lunono..... 234-255
A identidade negra: uma análise comparativa aos poemas “Grito Negro”, de José Craveirinha, e “Havemos de Voltar” de Agostinho Neto, Esaú Elias Constantino Nhanale 256-272
Análise de Géneros literários e sua categorização na perspectiva de Wellek e Warren, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia, José Luis Dias 273-285
Hibridismo derivacional do kimbundu para o português: caso do aumentativo e diminutivo nos nomes, João Domingos Pedro, Celestino Domingos Katala, Alexandre António Timbane 286-300
O direito à língua e à comunicação na variedade do português de Angola: jogo de forças entre língua oficial, línguas nacionais e norma emergente, Ana

Alexandra Silva, José Gabriel Ganga 301-319
As políticas promocionais e as estratégias de divulgação da língua portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia, José Luis Dias 320-330
Ancestralidade e Tradição em *Choriro*, de Ungulane Ba Ka Khosa, Amosse Jorge Gelo, Esmilda Lázaro Albino Tocomere 331-345
Teoria da Literatura_distinção entre teoria e crítica literárias, Bonete Júlio João Chaha 346-357
Seção II: Entrevistas, resenhas
Literatura moçambicana em destaque: Caminhos e perspectivas, Juvenal Bucuane 358-363
Resenha Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares, Nélsio Gomes Correia 364-371
Seção III: Poesias, Letras, canções tradicionais, oratura
Ancestrais Cantos, Línguas Autóctones em Ecos, Marcelo Calderari Miguel 372-375
Oukadona nomadina mOwambo, Abel Abraão Mwaulange 376-380
Seção IV: Relatos de experiências, fotos, receitas, tradições e ritos
Como nasceu um escritor: caminhos e perspectivas, Juvenal Bucuane 381-396
Seção V: Provérbios, tabus e mitos
O exilo do herói dos oprimidos: uma reflexão sobre o impacto da morte do Rapper Azagaia na sociedade moçambicana, Bonete Júlio João Chaha 397-402
Seção VI:Línguas de sinais
A criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico, Lucas Augusto Cabi, Alexandre António Timbane..... 403-415
Nature of disability: deaf, Daniel Phillips Angila 416-417
Seção VII: Varia (Áreas afins)
Valoração econômica dos recursos naturais- abordagem contingencial, Agostinho Macane, Paulo Cardoso**,**..... 418-430
Impacto da política pública urbana da retirada de vendedores ambulantes nas ruas da Cidade de Chimoio em Moçambique, Zefanias Jone Magodo 431-448
Fatores de roubos em camiões de carga na Localidade de Caprizanje, Distrito de Moatize, em Tete (2015-2020), Lucas Evaristo Cuaguazina, Rodrigues Nhiuane Cumbane 449-462
Saúde sexual das mulheres vitimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado, Ruben Daniel Ulaia 463-480
Promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento: avaliação da infraestrutura básica, Alberto Agostinho Ussene, Gustavo da Rosa Borges, Paulo Vanderlei Cassanego Junior 481-498
A Guiné-Bissau e a corrupção: um impasse ao desenvolvimento, Jailson Carlos Nanque..... 499-531

Apresentação do vol.3, nº Especial I, 2023

O volume 3, número Especial I - 2023 reúne estudos resultantes de pesquisas realizadas no Brasil, em Portugal e em diversos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. A publicação constitui um espaço importante para a partilha de conhecimentos resultantes de investigações realizadas na graduação, na pós-graduação, em projetos de Iniciação Científica (IC) e de produtividade. A publicação apresenta abordagens multivariadas de pesquisas de natureza qualitativa, quantitativa e/ou mista, usando métodos que envolvem pesquisa bibliográfica, de campo e de análises de dados. É de suma importância este diálogo acadêmico-científico entre África, Brasil e Portugal por meio da **Revista Njinga e Sepé** porque em alguns países ainda não há plataformas virtuais suficientes para a publicação científica. Aqui ressalta-se a relevância da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira que foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 com intuito de formar recursos humanos para contribuir para a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) promovendo o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (cf. www.unilab.edu.br).

São muitos os ganhos nesta edição, uma vez que os estudos foram enriquecidos pela apresentação de dados históricos robustos acerca das metodologias de ensino, ao nível primário/fundamental, secundária/médio, técnico-profissional e superior para além de estudos linguísticos, literários, culturais, antropológicos, sociológicos e ambientais. Os olhares atentos dos autores possibilitam ao leitor reconhecer progressos e recuos das realidades brasileiras e africanas. As análises e os comentários conduzem o leitor para uma reflexão dos contextos, da evolução da sociedade, dos comportamentos sociais, das oportunidades, da prática profissional, etc. Além disso, os artigos apontam uma melhor direção a ser seguida por meio de propostas e recomendações que visam melhorar as condições de vida da sociedade a que pertencem. É por isso que a edição se converte em uma leitura avaliativa e crítica da evolução da educação, da cultura e da política.

Uma das belezas dos textos é o uso do português brasileiro e africano caracterizado por peculiaridades que distinguem uma da outra variedade. É notável dentro dos textos as marcas do português angolano, do português brasileiro, do português moçambicano e assim sucessivamente. Os editores da Revista conservaram

essas características como ‘marcas’ importantes da identidade linguística e que essas variedades jamais deveriam ser consideradas inferiores. Todas as variedades são importantes e essenciais para os falantes e consequentemente para a comunidade de fala.

O primeiro artigo original tem como título “Caracterização psicopedagógica da formação do licenciado em Pedagogia e Psicologia em Angola (1980-2010)” e é da autoria de Felisberto Kiluange Fragoso da Costa, da Margarida Rodrigues e da Ermelinda Cardoso. Usando uma abordagem qualitativa, os investigadores caracterizaram psicopedagogicamente a formação do licenciado em Pedagogia e em Psicologia em uma instituição de ensino superior angolana de 1980 até 2010, período em que os autores realizaram o curso superior.

O segundo artigo intitulado “Os desafios políticos para o desenvolvimento do ensino técnico básico e médio na Província da Zambézia”, da autoria de Adolfo Alexandre analisou as consequências das políticas educativas do ensino técnico profissional na Província da Zambézia, na região Norte de Moçambique. A questão central surge na medida em que Moçambique observa um aumento de estudantes do ensino secundário geral, o que precisa de adoção de políticas educacionais que possam atender essa demanda com qualidade no ensino superior.

O terceiro artigo intitulado “Avaliação do curso de formação pedagógica dos professores no Instituto Superior Politécnico Independente” é da autoria de Jorge Tamayo Pupo, de Mariana dos Santos de Sá Lemos Teixeira e de Justino Cangue. O artigo avalia a qualidade do curso de pós-graduação profissionalizante de formação e aperfeiçoamento pedagógico cuja meta é de melhorar o processo de formação dos professores nos Instituições do ensino superior de Angola. A metodologia utilizada foi a pesquisa quantitativa usando técnicas qualitativas exploratórias e proporcionando um aprofundamento da problemática.

O quarto artigo “O contributo dos programas de iniciação científica para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique (2016-2021)” da autoria de José Albertina Munguambe analisa os programas de Iniciação Científica (IC) para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique no período de 2016 à 2021. Trata-se de uma pesquisa mista, centrada no estudo exploratório onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas por meio do *Google Form* para vinte participantes, dos quais, doze eram estudantes bolsistas dos Programas de Iniciação Científica, seis orientadores e dois gestores de instituições de ensino superior.

O quinto artigo “Avaliação da implementação da supervisão pedagógica nas e Escolas Secundárias 7 de Abril e Soalpo em Chimoio de 2017 a 2018”, de Felix Francisco Murandira e de Armando Manuel analisa o estágio de desenvolvimento da sociedade nas dimensões educacionais comparando duas instituições de ensino. A sociedade deve exigir dos políticos um sistema educativo de qualidade que se embasa na verificação, na avaliação e supervisão buscando assumir a responsabilidade de uma qualidade excelente.

O sexto texto “Experiência de supervisão de Estágio Pedagógico na formação inicial de professores em Luanda” da autoria de Tomé Arlindo Sungo Sábala, permitiu concluir que a supervisão e orientação da prática pedagógica é uma atividade necessária, visto que auxilia o futuro professor a integrar-se na prática pedagógica, tornando-se, assim, num profissional reflexivo e aberto à inovação. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Formação de Quadros que ocorreu no Magistério Mutu-Ya-Kevela, de novembro de 2021 à abril de 2022, por meio da observação de 4 a 6 estudantes estagiários da turma do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa.

O sétimo artigo “O papel do professor diante do *bullying* na sala de aula nas escolas moçambicanas”, de João Francisco de Carvalho Choé e de Osvaldo Francisco de Carvalho Choé analisou o papel do professor frente ao bullying visando combater e prevenir o *bullying* no cotidiano escolar da Escola Primária Completa Eduardo Mondlane, localizada na cidade de Chimoio, em Moçambique. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa associada à revisão bibliográfica, às técnicas de entrevista e a observação direta na sala de aula. Os resultados obtidos mostraram que para prevenir a ocorrência de bullying em sala de aula é necessário que o professor conheça o contexto de *bullying* e suas consequências, pois o *bullying* nada mais é do que o desrespeito ao próximo.

O oitavo artigo “Os fatores que influenciam na escolha dos Cursos de Formação no Ensino Superior, na Faculdade de Economia e Gestão–Beira” é da autoria de José Jorge Muchenga verifica os principais fatores que influenciam na determinação da escolha no curso dos alunos da Faculdade de Economia e Gestão. Para responder aos objetivos da pesquisa foi realizado um estudo qualitativo, através de questionário aplicado aos alunos. Da pesquisa se observou que há menores diferenças na escolha de curso ao se comparar a congruência entre a pesquisa do mercado, autoconhecimento e dinheiro, como fatores influenciadores dos participantes da pesquisa.

A nona contribuição “Práticas pedagógicas na educação para o desenvolvimento sustentável na Escola Primária Completa da Fepom” é da autoria de Bento Matias Faustino busca compreender as metodologias de ensino partindo de exemplo de uma escola primária. Usando uma pesquisa é qualitativa e a entrevista e a observação participante como instrumentos de coleta de dados, concluiu-se que a escola faz o uso das práticas pedagógicas conservacionistas que consistem em dotar aos alunos ensinamentos que guiam na racionalização dos recursos naturais, mas também da prática pedagógica tecnicista e cognitivista, ao invés de colocar o aluno como ator principal da sua própria aprendizagem e não uma tábua rasa.

O décimo artigo “Análise da interculturalidade e dignidade da pessoa humana do estudante do Ensino Superior em Maputo” da autoria de Sebastião Sumbana analisa a problemática do ensino superior em Moçambique desenvolvendo uma pesquisa descritiva envolvendo o uso de técnicas padronizadas de colecta de dados: leitura de obras bibliográficas sobre a dignidade da pessoa humana, no que tange a pesquisa documental. A pesquisa concluiu que com a crescente mobilidade estudantil no ensino secundário, as universidades deveriam se preparar mais e o estdado deveria investir mais nesse setor por faorma a que possa atender as necessidades acadêmico-científicas.

O décimo primeiro texto “Educação escolar no contexto penitenciário moçambicano: percepção de reclusos, professores e gestores penitenciários” da autoria de José Henriques Mutemba e de Fernando Lives Andela Niquice realizou uma investigação da formação acadêmica de jovens em contexto penitenciário. A pesquisa mostra que os desafios são enormes porque as prisões não podem ser espaços de formação de criminosos, mas sim espaços de reeducação dos cidadãos para que sejam úteis para a sociedade. Isso passa pela necessidade de uma formação com qualidade.

O décimo segundo “Supervisão e ética profissional na educação em Moçambique”, da autoria de Maria Alice Luís analisa as questões de ética profissional na atuação profissional. Para elaboração do estudo recorreu-se a revisão bibliográfica como livros, artigos acessados nas diferentes plataformas digitais. O tipo de estudo foi qualitativo do qual se concluiu que para ensinar a ensinar é preciso aprender a ensinar e também ao ensinar aprende-se. Todo este processo terá que ter como suporte a supervisão baseado na ética profissional.

O décimo terceiro trabalho “Ovindjomba e olundongo: trafegando entre as danças nyaneka e a cena”, de Paulino Tchiloia Bimba Lunono fala da dança ovindjomba que é executada em momentos de alegria do quotidiano e em momentos de festejo em Angola. A dança também pode ser observada nos rituais de passagem. O olundongo é

ambivalente, feito tanto em momentos de alegria como também acontece em ocasiões fúnebres, em especial quando falece uma pessoa mais velha da comunidade. No presente estudo analisou-se o olundongo na sua vertente festiva. Do ponto de vista metodológico, foram feitas filmagens das danças em duas localidades de Quipungo, província da Húila, áreas pertencentes aos subgrupos nyaneka e handa, cujos vídeos foram exibidos a pessoas identificadas como nyaneka noutras regiões da província da Huíla e Cunene.

O décimo quarto artigo “A identidade negra: uma análise comparativa aos poemas “Grito Negro”, de José Craveirinha, e “Havemos de Voltar” de Agostinho Neto”, da autoria de Esaú Elias Constantino Nhanale visou analisar a forma como os poemas de José Craveirinha e de Agostinho Neto contribuíram para a valorização da cultura e identidade nacionais angolanas e moçambicana respectivamente; fundamentar a necessidade de valorização da identidade cultural negra em José Craveirinha e Agostinho Neto; analisar a identidade em Agostinho Neto e José Craveirinha; e descrever a forma como a identidade nacional é apresentada nos poemas “Grito Negro”, de José Craveirinha, e “Havemos de Voltar” de Agostinho Neto.

O décimo quinto texto “Análise de géneros literários e sua categorização na perspectiva de Wellek e Warren”, da autoria de Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia e de José Luis Dias foi bibliográfica baseando-se na interpretação de informações publicadas em forma de livros, revistas, textos legais, publicações avulsas. À luz das investigações feitas, concluiu-se que a teoria dos gêneros literários deve ser vista como meio auxiliar que, entre outros, nos leva ao conhecimento do literário, mas nunca deve ser usada para valorização e julgamento da obra.

O décimo sexto artigo “Hibridismo derivacional do kimbundu para o português: caso do aumentativo e diminutivo nos nomes”, da autoria de João Domingos Pedro, de Celestino Domingos Katala e de Alexandre António Timbane descreveu como funciona o hibridismo nos graus aumentativos e diminutivos nos nomes na norma angolana do português, isto é, por via das classes 7 e 12 dos prefixos nominais (Pn7 e 12) do kimbundu. Este artigo teve como objetivo promover o conhecimento sobre o fenômeno do hibridismo dentro do português influenciado pelo contacto entre a língua kimbundu e português.

O décimo sétimo texto intitulado “O direito à língua e à comunicação na variedade do português de Angola: jogo de forças entre língua oficial, línguas nacionais e norma emergente”, da autoria de Ana Alexandra Silva e de José Gabriel Ganga analisa as características morfossintáticas resultantes do contato linguístico entre o Português

Europeu e as línguas bantu. Analisa-se quatro fenômenos morfossintáticos: a pronominalização, a concordância verbal e nominal, o uso das preposições e o uso dos tempos verbais. A partir de uma amostra de 34 textos produzidos por alunos do Instituto Médio Industrial de Luanda desenvolveu-se uma análise descritivo-interpretativa que tornou público aspetos do Português Angolano, evidências de uma norma emergente no seio da sociedade.

O décimo oitavo artigo “As políticas promocionais e as estratégias de divulgação da língua portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique”, da autoria de Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia e de José Luis Dias. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, buscando discutir pressupostos de que a língua é dinâmica e é normal que varie. Essa situação resulta do contato entre a língua portuguesa, língua de unidade nacional em Moçambique com as línguas bantu.

O décimo nono artigo “Ancestralidade e Tradição em *Choriro*, de Ungulane Ba Ka Khosa”, de Amosse Jorge Gelo e de Esmilda Lázaro Albino Tocomere apresenta resultados da análise da identidade moçambicana na obra, onde a identidade se constrói por meio do resgate de valores históricos, sociais, culturais, geográficos, religiosos, crenças, hábitos e costumes que caracterizam o povo moçambicano. Dentre estes aspectos, citou-se o uso de nomes de origem bantu, como Nfuca, Nyazimbire, Nhabezi, entre outros.

O Vigésimo artigo “Teoria da Literatura: distinção entre teoria e crítica literárias”, de Bonete Júlio João Chaha apresenta um estudo de natureza bibliográfica e qualitativa, que se apoia em métodos indutivo e analítico de conteúdo para análise. As obras literárias têm sido criticadas ou avaliadas há séculos, tendo em conta vários critérios que dependem, entretanto, de princípios, época, origem, história, natureza e função delas. Nessa avaliação, a teoria e a crítica literárias são conceitos inerentes aos estudos literários e, os críticos literários utilizam-se da crítica para fazer o julgamento das artes, das obras literárias, pois ela serve de ferramenta que permite analisar com profundeza os textos literários, atribuindo, dessa forma, o seu valor estético e a categoria de uma obra literária.

A segunda seção apresenta uma entrevista do escrito moçambicano Juvenal Bucuane. Sua poesia é plácida e romântica, apresentando a mulher amada como refúgio. A seguir, a seção apresenta uma resenha do livro “**Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares**” da autoria de Policarpo Gomes Caomique.

A terceira seção apresenta duas poesias nomeadamente “Ancestrais Cantos, Línguas Autóctones em Ecos” da autoria de Marcelo Calderari Miguel e “Oukadona nomadina mOwambo” da autoria de Abel Abraão Mwaulange

A quarta seção apresenta a experiência do escritor moçambicano Juvenal Bucuane desde os anos 60 até os tempos atuais. O escritor conta a sua biografia chamando atenção para os desafios da produção literária. Trata-se de um relato da sua experiência na produção de textos literários e a complexidade da publicação.

A quinta seção faz uma homenagem ao cantor moçambicano Azagaia (1984-2023), buscando refletir sobre o impacto da morte do rapper Azagaia na sociedade moçambicana. O texto traz à superfície a influência do rapper na ideologia da juventude moçambicana, olhando para o cenário da política e governação atual. O cantor moçambicano Edson Amândio Maria da Luz, comumente conhecido como “Azagaia” foi o maior cantor rap do país e que suas letras criticaram a má governação, a pobreza e a corrupção.

A sexta seção é referente a língua de sinais. O primeiro texto desta seção fala da criação do primeiro dicionário da língua gestual guineense. Trata-se do primeiro material produzido para surdos. A entrevista com as professoras Mariana Martini e Marta Morgado.

A sétima sessão é dedicada a “Varia: áreas afins”. Foram publicados seis artigos. O primeiro “Valoração econômica dos recursos naturais- abordagem contingencial” da autoria de Paulo Cardoso e de Agostinho Macane. A pesquisa debate o valor econômico da preservação das praias da Ilha de Moçambique, um recurso público e com acesso livre. O objetivo é de que este recurso natural seja preservado, pois caso contrário pode ser vulnerável à degradação. Há necessidade de preservação do meio ambiente.

O segundo artigo “Impacto da política pública urbana da retirada de vendedores ambulantes nas ruas da Cidade de Chimoio em Moçambique”, de Zefanias Jone Magodo estuda o impacto de uma política pública urbana relacionada com a retirada vendedores ambulantes na cidade de Chimoio. A pesquisa analisa o sentimento dos vendedores quando são retiradas nas vias públicas. Isso ocorre por causa das políticas públicas que evidenciaram que 53,5% dos vendedores inquiridos realizam a sua atividade como estacionários e os restantes 46,5%, são realmente ambulantes, onde para sua retirada, o Conselho Autárquico toma ações compulsivas que provocam nos visados a desacreditação em relação às promessas deixadas pelo Prefeito, aquando da sua campanha para o cargo.

O estudo que se segue estuda os “Fatores de roubos em camiões de carga na Localidade de Caprizanje, Distrito de Moatize, em Tete (2015-2020)” e é da autoria de Lucas Evaristo Cuaguazina e de Rodrigues Nhiuane Cumbane. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa através de aplicação de técnicas de pesquisa bibliográfica, documental usando a entrevista como instrumento de recolha de dados em 25

participantes. Da pesquisa se concluiu que há necessidade de interação entre as políticas públicas e o poder local.

O estudo “Saúde sexual das mulheres vitimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado”, da autoria de Ruben Daniel Ulaia afere o acompanhamento oferecido pelos diferentes intervenientes na proteção das mulheres deslocadas vítimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado, incluindo organizações governamentais e não governamentais, religiosas e da sociedade civil. A metodologia utilizada foi qualitativa e baseada em análise de dados bibliográficos, documentos oficiais e relatos das vítimas apresentados em jornais nacionais e internacionais.

O artigo “Promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento: avaliação da infraestrutura básica”, da autoria de Alberto Agostinho Ussene, Gustavo da Rosa Borges e Paulo Vanderlei Cassanego Júnior avalia as condições da infraestrutura na promoção do turismo rural nas associações rurais de Santana do Livramento. Tomando em consideração que a infraestrutura constitui elemento-chave na atração ou não dos turistas, contribuindo numa relação inversamente proporcional (melhores condições são atraentes, péssimas condições são repelentes).

O último artigo desta seção tem como título “A Guiné-Bissau e a corrupção: um impasse ao desenvolvimento”, da autoria de Jailson Carlos Nanque estuda as dificuldades que a Guiné Bissau depara no combate à corrupção dentro das instituições públicas assim como na sociedade guineense. Trata-se da pesquisa descritiva que analisa a sociedade guineense, cujo estudo se destina a perceber o modo de agir face a corrupção no país. Conclui-se que, a corrupção é um fenômeno mundial e que tem impedido muitos países de se desenvolver.

Desta forma agradecemos aos autores que confiaram no trabalho e no compromisso da Revista Njinga & Sepé e esperamos ter conseguido alimentar as expectativas. Cabe aos autores divulgar este material nas suas universidades, nas redes sociais e em outras formas de divulgação do saber. Agradecemos aos avaliadores, nossos pilares essenciais porque são eles que validam a cientificidades dos textos publicados. Agradecemos pelo tempo que têm cedido em favor do desenvolvimento da ciência. Os nossos agradecimentos são estendidos aos leitores que têm disseminado os saberes por meio da leitura e citações em trabalhos acadêmico-científico. Às nossas famílias que toleraram, apoiaram e nos deram atenção/paciência para que conseguíssemos finalizar o processo da organização. Agradecimentos à nossa instituição, a Universidade Federal de Sergipe e em especial ao Programa de Pós-Graduação em Letras, coordenado pela Profª Drª Raquel Meister Ko Freitag e vice-coordenado pela Profª

Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo. Desejamos a todos e a todas uma leitura proveitosa e que realmente contribua para reflexões sobre diversos temas das sociedades brasileira e africanas.

Organizadores do Vol.3, nº Especial, 2023

Prof. Dr. Antônio Félix de Souza Neto (Universidade Federal de Sergipe)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0372896006213469



Prof. Dr. Alexandre António Timbane (Universidade Federal de Sergipe/Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira)
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0372896006213469



Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.13-34 | mai. 2023.

Caracterização psicopedagógica da formação do Licenciado em Pedagogia e Psicologia em Angola (1980-2010)

Felisberto Kiluange Fragoso da Costa *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-4255-9246
Margarida Paula de Castro Rodrigues **
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-6926-7844
Ermelinda Monteiro Silva Cardoso ***
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6767-6270

RESUMO: A formação de profissionais da educação, em Angola, data de 1962, com caráter elitista, em função da abertura dos Estudos Universitários Gerais de Angola (Decreto-Lei n.º 44530, 1962) que, à luz do Decreto-Lei nº 48790 (1968) passou a denominar-se Universidade de Luanda. Com a proclamação da independência nacional em 1975, a formação de profissionais da educação foi transferida para a esfera do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) fundado na cidade do Lubango, à luz do Decreto nº 95/80 (1980), seguindo-se a abertura do ISCED do Huambo, de Luanda e, mais tarde, de Benguela (1993/94). A nossa investigação visou caracterizar psicopedagogicamente a formação do Licenciado em Pedagogia e em Psicologia, pelos referidos ISCED, do seu início, em 1980 até 2010, altura em que os dois primeiros autores deste artigo se graduaram pelo ISCED de Benguela. Assim, seguindo uma abordagem qualitativa, como marco teórico referencial de análise, recorremos ao método histórico-lógico, para descrever a evolução do processo formativo deste profissional, considerando os elementos que o antecederam e serviram de base para o mesmo, articulado com o modelo da lógica essencial da profissão, com enfoque holístico configuracional do respectivo currículo. Tal análise permitiu identificar três grandes etapas do processo de formação destes profissionais, nomeadamente: da criação dos estudos universitários em Angola, da reestruturação da Universidade de Angola e da reestruturação e expansão do ensino superior. A analise permitiu-nos identificar lacunas na formação destes profissionais, para cujas melhorias se propôs seguir a investigação com trabalho empírico. Concluímos, entretanto, que a formação destes profissionais transitou por vários momentos históricos que lhe imprimiram as suas dinâmicas e levaram a que fossem privilegiadas as competências para lecionar e preteridas outras, como é caso do desenho e desenvolvimento curricular.

PALAVRAS-CHAVES: Formação profissional; Currículo; Licenciado em Pedagogia e Psicologia

* Instituto Superior Técnico Militar de Angola | Doutorando em Educação – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação & Desenvolvimento – Universidade Lusófona, E-mail: f.kiluangefragoso@gmail.com

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Agostinho Neto - Instituto Superior de Ciências da Educação, Benguela. Professora da Escola do 1º Ciclo nº 1109, na província de Benguela, Angola.

*** Doutora em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Teoria e desenvolvimento Curricular pela Universidade Agostinho Neto - Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, Docente no Instituto Superior de Ciências da Educação, Benguela, Vice-Reitora para a Extensão e Cooperação da Universidade Katiavala Bwila, Benguela. Docente convidada no Instituto Superior Politécnico Piaget, Instituto Superior Politécnico Maravilha e Instituto Superior Politécnico de Tecnologia e Ciências.

Psycho-pedagogical characterisation of Pedagogy and Psychology graduates in Angola (1980-2010)

ABSTRACT : The training of education professionals in Angola dates back to 1962, with an elitist character, due to the opening of the General University Studies of Angola (Decree-Law No. 44530, 1962) which, in the light of Decree-Law No. 48790 (1968) became known as the University of Luanda. With the proclamation of national independence in 1975, the training of education professionals was transferred to the sphere of the Higher Institute of Educational Sciences (ISCED) founded in the city of Lubango, in the light of Decree No. 95/80 (1980), followed by the opening of ISCED in Huambo, Luanda and, later on, Benguela (1993/94). Our research aimed to characterize psychopedagogically the training of the graduate in Pedagogy and Psychology, by the mentioned ISCED, from its inception in 1980 until 2010, when the first two authors of this article graduated from ISCED Benguela. Thus, following a qualitative approach as the theoretical reference framework for analysis, we used the historical-logical method to describe the evolution of the training process of this professional, considering the elements that preceded it and served as a basis for it, articulated with the model of the essential logic of the profession, with a holistic configurational focus of the respective curriculum. This analysis allowed us to identify three major stages in the process of training these professionals, namely: the creation of university studies in Angola, the restructuring of the University of Angola and the restructuring and expansion of higher education. The analysis allowed us to identify gaps in the training of these professionals, for whose improvement we proposed to follow the investigation with empirical work. We concluded, however, that the training of these professionals went through various historical moments that gave it its own dynamics and led to the privileging of teaching skills and the neglect of others, as is the case of curricular design and development.

KEYWORDS: Professional training; Curriculum; Graduates in Pedagogy and Psychology

Caracterização Psicopedagógica lio utungilo lio Licenciado ko Pedagogia kuenda Psicologia lio ISCED (1980-2010)

OKU TETA ONIMBU : Utungilo umesele elongiso, vongola kulima 1962 (Ohulukãi ovita ecea lakui epandu lavali) ocisimïlo lia kuyulula elilonguiso liamako (Decreto-Lei n° 44530, 1969) kuenda vocïnyi lio Decreto -Lei n° 4879 (1968) liapita okuvilikia Universidade lio Luanda. Ocitua coku likalela lio feka utungilo umesele elongiso lia sandoloka ko Instituto Superior de Ciência de Educação (ISCED) lia fetika ko lupale lio Luvango (Lubango), kocinyi lio Decreto 95/80 (1980) okukuamamo wayulula ko ISCED ko Wambo (Huambo), ko Luanda noke Kobaka (Benguela) 1993/94. Oku kulihiso wetu lia tiama okupopia Psicopedagógicamente ulungilo lia Licenciado ko elongiso Pedagogia kuenda Psicologia, ko ISCED kuenda cia fetikila toke 2010, kotembo olio okuti asovoli avali lio ocikuata vatanga ko fetikilo olio. Kuenda okukuamamo okupopia qualitativo, tua lupukila ko método histórico-lógico, oco tusoneha oku amako onjila yoku linga eluliko umesele, oku sima ocina ciñila vicina cikuava via tukuama via silivila ndo lubombo lia utungilo ko ISCED okukuama lio ocisetahãi lio ukulihiso wolonduge oco cilomboloke tukapa kuluando luetu.

OSAPI YONDAKA: currículo lio utungilo lio Licenciado ko Pedagogia kuenda Psicologia lio

1.Introdução

A formação de um profissional de educação neste limiar do século XXI constitui um grande desafio, pois ao professor são exigidas novas competências e habilidades. Já não basta ao professor transmitir os seus conhecimentos, mas orientar a aprendizagem dos alunos. Assim, o centro do processo educativo migrou do professor para o aluno, isto é, do processo de ensino para o processo de aprendizagem, tal como podemos constatar no

relatório da UNESCO no tocante a contribuição do professor na preparação da nova geração para enfrentarem os desafios da sociedade (UNESCO, 1996). Entretanto, na atualidade ainda existem problemas com a eficiência dos sistemas educativos, com a formação de professores, bem como com a eficiência de planos de estudo e de programas acadêmicos (Cardoso, 2006). Perante as exigências impostas ao professor, torna-se evidente que a grande tarefa da formação de professores consiste em contribuir de múltiplas formas para o progresso e bem-estar da humanidade. Entretanto, preparar o professor para tal é tarefa extraordinariamente complexa e desafiante.

Segundo Cardoso (2008), os Institutos Superiores de Ciências da Educação de Angola (ISCED), não escapam às exigências impostas pela sociedade atual, no que respeita a reestruturação de planos e programas acadêmicos com base em teorias científicas, bem como a formação de professor cada vez mais competente, reflexivo, crítico e inovador, que tenha habilidades para: eleger comportamentos adequados a cada situação a partir do vínculo entre a teoria e a prática, num contexto muito mais amplo do que o estritamente escolar; intervir na aula com eficácia, nas suas interações de comunicação; estabelecer relações socioafetivas que permitam um clima de aula positiva; praticar formas de gestão que estabeleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação; tornar significativos os instrumentos de trabalho pedagógico: currículo, conteúdos de ensino, métodos e perfis dos professores; tomar decisões tendo um fundamento para fazê-lo; trabalhar em equipa; refletir e criticar; investigar na sala de aula e possibilitar estratégias de intervenção, para manter uma visão crítica e, consequentemente, construtiva da sociedade e do currículo.

É urgente e importante que a educação encontre modelos de desenhos curriculares pertinentes para formar futuros profissionais, com um perfil amplo, cujo desempenho profissional se ajuste aos novos desafios impostos pela ciência e tecnologia, que passam necessariamente pela adoção de novas práticas e estratégicas pedagógicas baseadas em metodologias científicas que fomentem nos estudantes todos os aspetos que vão desde o “saber”, o “saber-fazer”, ao “saber-ser”. Torna-se necessário, portanto, analisar a evolução do referido processo formativo, para se fazer um ponto de situação que permita o diagnóstico da situação, a determinação das causas e desafios, para se perspectivar as ações para o seu melhoramento.

Assumem-se, como marco teórico referencial da análise, o método histórico-lógico (Beaton, 2002), por permitir descrever as características essenciais da integralidade do

processo em análise, no contexto espaço-tempo indicado e o modelo da lógica essencial da profissão, que segundo González et al. (1998), caracteriza-se por conceber o processo formativo em torno das competências, que sistematizam os conhecimentos, habilidades e valores que devem caracterizar o egresso de dito processo, com enfoque holístico configuracional do currículo (Fuentes, 1998). Este artigo objetiva analisar psicopedagogicamente o processo de formação do Licenciado em Pedagogia e em psicologia pelos ISCED de Lubango, Benguela, Huambo e Luanda, no período compreendido entre 1980 a 2010, com enfoque nos currículos. Deste modo, estruturamos o mesmo em três grandes etapas históricas, divididas em fases, que a seguir se analisam.

Neste artigo apresenta-se uma análise psicopedagógica do processo de formação do profissional Licenciado em Educação, opção Pedagogia e Psicologia, que permitiu identificar os seus traços mais marcantes. Ora, a formação profissional de professores a nível superior e, em particular, de professores licenciados em Pedagogia e Psicologia, está estritamente relacionada com a tradição histórica da Universidade Agostinho Neto (UAN).

Para facilitar a compreensão dos nexos da evolução de dito processo, adotamos a proposta de marcos temporais de Cardoso (2006), em duas grandes etapas, nomeadamente: da criação dos estudos universitários em Angola e a etapa da reestruturação da Universidade de Angola, em novos moldes. Assim, a primeira etapa, compreendeu os anos de 1962 a 1974/75, enquanto a segunda etapa, obedeceu a duas fases: o período compreendido entre 1975 e 1992 e o período compreendido entre 1992 e 2002. Daí para diante viveu-se uma outra etapa, de expansão e reforma do ensino superior, com implicações sobre a formação destes profissionais.

1.1.Primeira etapa – da criação dos Estudos Gerais Universitários em Angola (1962-1974/75)

A primeira etapa foi marcada pela fundação do ensino superior em Angola, em 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Angola (Decreto-Lei n.º 44530, 1962), instalado nas províncias do Huambo, ex-Nova Lisboa, com os cursos de Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária; Medicina, Química Industrial, Mecânica, Eletrónica, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, em Luanda e, Ciências pedagógicas no Lubango (ex-Sá da Bandeira). A partir daquela altura, o ensino superior era acompanhado por instituições de investigação localizadas naquelas três cidades.

Em dezembro de 1968, determinou-se a transformação dos Estudos Gerais Universitários de Angola em Universidade de Luanda (Decreto-Lei n.º 48790, 1968). Assim, foram fundadas as Faculdades de Ciências, em Luanda, a Faculdade de Letras, na Delegação da Universidade de Luanda em Sá da Bandeira e os Bacharelatos de Geografia, História, Ciências Românicas e Licenciatura em Engenharia Geográfica, na mesma delegação.

A década de 70' foi marcada pela fundação da Faculdade de Economia em 1970 e da Faculdade de Direito em 1975, ambas na cidade de Luanda. Em 1974/75 foi extinta a Faculdade de Letras e Ciências Pedagógicas. Em 1976, a Universidade de Luanda passa a denominar-se Universidade de Angola, através da Portaria 77-A/76. Em 1977/78, foram extintos os cursos de Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária que se fundiram na faculdade de Ciências Agrárias, com sede na cidade do Huambo. Até essa altura, toda a educação, incluindo a formação superior, onde se circunscreve a formação de professores, respondia aos interesses coloniais. Fatos importantes desta etapa:

a. Sistema de educação baseado numa conceção elitista e colonial;

b. Iniciação dos estudos universitários;

c. Diversificação de cursos e faculdades, em algumas regiões do país;

d. Planos de estudo e programas académicos não baseados em modelos de desenho curricular;

e. Planos de estudos e programas académicos descontextualizados.

Uma vez que a educação era encarada como privilégio de uma elite para salvaguardar os interesses coloniais, ficou estagnada. A este propósito, mesmo na metrópole Portuguesa, Lima (2016) afirma que,

> em meados da década de 1970, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens eram extremamente baixas (…) e a população universitária era diminuta (…) a situação em 1974 resultou de um "obscurantismo programado" que deixou marcas profundas na sociedade portuguesa, até hoje (p.603).

Ora, sendo que na metrópole as coisas andavam deste modo, não é de admirar que ao nível de Angola – uma colônia na altura – a situação não fosse diferente, com uma taxa muito baixa de escolarização e, consequentemente, de população universitária (Noré & Adão, 2003). Deste modo, a formação de professores ressentiu as mesmas questões, tendo sido iniciada tão tarde.

1.2.Segunda etapa – de reestruturação da Universidade (1975-2002)

O período que vai de 1975 a 1979 foi o mais crítico que a Universidade em Angola viveu, registrando-se a redução do seu efetivo em docentes e discentes. Entre as diversas causas, podemos apontar a problemática da transição do sistema elitista de educação colonial ao novo sistema de educação de Angola independente, a fuga de quadros superiores, a implantação do sistema centralizado de economia, bem como da governação, entre outros.

Para facilitar a compreensão desta etapa, optamos por dividi-la em duas fases, correspondendo a primeira ao período de vigência do monopartidarismo e da economia centralizada (1975 – 1992), com as suas implicações sobre o sistema educativo nacional, e, em particular, sobre o processo formativo dos profissionais em destaque.

A segunda fase corresponde, então, ao período marcado pela transição ao multipartidarismo e a abertura do país à descentralização da economia, o que acabou por abrir o processo formativo a um pluralismo de abordagem, ainda que incipiente (1992 – 2002). Com a reforma de 2001, deu-se então início a outra etapa, focada na expansão e reforma universitária (2002 – 2010).

1.2.Primeira fase (1975 e 1992)

O período de transição do governo colonial para o governo Angolano afetou o funcionamento do ensino superior em Angola, como já referimos. A universidade retoma o curso normal das suas atividades a partir de 1980 (Decreto-Lei n.º 31/80, 1980), porém, com perspectivas de seguir um rumo diferente. Nesta base, o Ministério da Educação (MED) orientou a criação da Comissão de Reformulação do Ensino Superior (CRES), cujo objetivo fundamental era proceder a uma reestruturação da Universidade de Angola, em novos moldes.

Neste contexto, em Abril de 1984, o I Conselho Universitário decidiu a elaboração de um estudo sobre a reformulação do ensino superior, com base nas resoluções saídas do I Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola – Partido do Trabalho (MPLA-PT), decorrido de 4 a 10 de dezembro de 1977. O desafio consistiu em dinamizar o funcionamento da Universidade, de acordo com os interesses do país, reestruturando-a quer no domínio dos conteúdos de ensino, quer da seleção de professores e admissão de alunos, a fim de lhe garantir um nível razoável de organização e uma perfeita ligação com as realidades do país. Os resultados do trabalho desta Comissão são quase

desconhecidos pela comunidade universitária, talvez porque a universidade foi considerada, durante alguns anos, como um setor de produção da elite burguesa e reacionária. Assim sendo, dada a forma como a universidade era entendida, não encontrava, oportunidade de concretizar os seus projetos de crescimento.

As principais políticas emanadas pela então Assembleia do Povo, passando pelo órgão de tutela (Ministério da Educação), deviam ser executadas pelos diferentes subsistemas de educação. A investigação científica foi afetada, em primeiro lugar, pela inexistência de estruturas de planificação da investigação a desenvolver nas diferentes Faculdades e Institutos e, em segundo lugar, pelo fato dos técnicos ligados a essas estruturas terem abandonado em massa o país meses antes e depois da proclamação da Independência Nacional, a 11 de novembro de 1975.

Não obstante as situações constatadas, a CRES, nalguns casos, não foi profunda, a ponto de não considerar, por exemplo, que uma das causas das reprovações na universidade fosse a existência de programas acadêmicos que eram puras listagens de conhecimentos teóricos, sem a devida fundamentação, indicações metodológicas e de organização, além de não considerar a falta de docentes com qualificação para ministrar aulas na universidade. A título de exemplo, temos de considerar que a cobertura docente, em 1980, era constituída, maioritariamente, por estrangeiros. Muitos daqueles cooperantes apresentava um fraco domínio da língua portuguesa, o que influenciava negativamente a qualidade de ensino. O processo de formação de professores ao nível superior, após a independência, tem o seu início propriamente dito com a abertura do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), em 1980, no Lubango, através do Decreto nº 95/80, de 30 de Agosto, que, de acordo com Ferreira (2008),

> extinguia, por sua vez, a Faculdade de Letras do Lubango. A criação dessa 1ª Instituição, no quadro da Universidade de Angola, na altura, cumpria as decisões saídas do I Congresso do MPLA, para a "tarefa da reestruturação do ensino" a serem efetuadas segundo as "Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social" e que salientava "a necessidade de se cuidar da formação de professores." (…) definiu ou anunciou o marxismo-leninismo como a opção política a seguir, razão pela qual foi acrescentada a designação de Partido do Trabalho, passando assim o Movimento a precisar o carácter ou cunho ideológico e a usar a sigla MPLA-PT, desde então. No mesmo Decreto eram também definidos os "objetivos fundamentais" do ISCED, cuja preocupação indicava "a formação de pessoal qualificado necessário ao correto funcionamento do ensino de base, médio e superior, a habilitação de especialistas de educação e a promoção de investigação científica e técnica (p. 10).

Assim, o primeiro ISCED foi criado na província da Huíla e, mais tarde, na província do Huambo e depois, em Luanda – ambos na década de 80' – que, de início, contaram com a colaboração de professores cubanos e alguns da Europa do Leste. No âmbito dos planos de estudo e programas acadêmicos, segundo Cardoso (2006, p.45) "notava-se uma certa predominância da adaptação dos planos de estudos nacionais aos dos países de origem do corpo docente estrangeiro. Entretanto, a formação de professores a nível superior realizava-se tendo em conta todos estes aspetos e, como não podia deixar de ser, a formação de professores nas opções de Pedagogia e Psicologia foi conhecendo, também, todas estas dificuldades. Aliás, como indica Ferreira (2008, p.10-11),

> a formação para o Ensino, efetuada em Angola até à independência, era fundamentalmente para professores do Ensino Primário. (…) com a criação dos Institutos Normais de Educação (INE), os professores para o Ensino Básico passaram a ser formados nessas Instituições. E aos ISCED passou a ser atribuída a formação de professores para os níveis de ensino subsequentes, ou seja, do Ensino Médio (…) e Pré-Universitário. A formação a levar a cabo nos ISCED então criados compreendia uma combinação de áreas de formação, (..) constituída por uma área de conhecimento científico específico, consoante as diversas formações, e outra de formação pedagógica (…) O ISCED do Lubango era, muito provavelmente, o que melhor servia ao ensino com cursos mais diversificados, em número de 12 - Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, Linguística/Português, Linguística/Francês, Linguística/Inglês, Geografia, Biologia, Matemática, Física e Química - com uma turma para cada [curso], além de uma formação ou disciplina em informática educativa (…) foi elaborado o perfil de área de conhecimento e de Pedagogia, (…) um dado perfil de saída profissional, para servir no Ensino.

A triste, lamentável e irrepetível situação de guerra que dilacerou o país, dividindo famílias, rasgando e desarticulando o tecido social e atrasando o seu desenvolvimento, teve grande influência sobre o desenvolvimento do ensino superior, em geral, e da formação de profissionais da educação, nas opções de Pedagogia e Psicologia. Pois, com a situação de instabilidade político-militar que se vivia o ensino superior conheceu avanços tímidos em termos de expansão, de desenvolvimento das suas estruturas organizativas e das ofertas formativas.

O período em referência foi importante, não só para a história da Universidade Agostinho Neto – UAN (Resolução n.º 1/85, 1985 e Decreto n.º 17/89), por se terem colocado as grandes questões do ensino superior em Angola, como também, para a análise da problemática em questão, uma vez que estão interligadas. Fatos importantes desta etapa:

a. Redução do efetivo de docentes e discentes;
b. Reestruturação da Universidade de Angola, em novos moldes;
c. Afetação da investigação científica;
d. Índices altos de reprovações, devido a programas de estudo, cujas exigências (de tipo academista) não estavam à altura da qualificação dos professores;
e. Grande número de professores estrangeiros;
f. Predomínio de adaptação dos planos de estudos dos países de origem do corpo docente estrangeiro;
g. Início do processo de formação de professores ao nível superior, com a abertura do ISCED no Lubango, província da Huíla.

A formação de Licenciados em Pedagogia e em Psicologia, nesta etapa, conheceu uma estagnação ao nível das infraestruturas acadêmicas, do desenvolvimento e inovação da oferta formativa, concentrada apenas no Lubango, cujo produto não podia satisfazer as necessidades nacionais destes profissionais.

1.3.Segunda fase (1992-2002)

Neste período, fruto de todo o investimento no ensino de base com o fim do ensino elitista do tempo colonial, muitos alunos se matricularam para a formação de professores, pelos ISCED de Luanda, do Huambo, da Huíla e de Benguela e, concomitantemente, o aumento da formação de professores em Pedagogia, que até então registava um número reduzido. É de realçar, dada a falta de esclarecimentos neste âmbito, que o primeiro grupo-turma de estudantes do ISCED de Benguela (1993-1994), na opção de Pedagogia, era constituído somente por nove elementos e no ISCED do Huambo, o primeiro grupo nesta opção foi constituído por sete elementos, tirados forçosa e necessariamente de outras opções, para ingressarem no curso de Pedagogia.

Um outro aspeto que caracteriza este período é a excessiva descentralização dos planos curriculares dos ISCED, cuja consequência mais visível foi a falta de uniformidade dos planos curriculares, ao nível da UAN; exemplificando, pode citar-se que o plano curricular para as opções de Pedagogia e Psicologia do ISCED de Luanda era diferente dos planos curriculares das mesmas opções no ISCED do Lubango. No ISCED de Benguela, pelo fato de ser a mais jovem instituição, verificavam-se adaptações dos planos

curriculares das duas instituições. Obviamente, isto ocasionou dificuldades, com a mobilidade dos estudantes entre essas instituições ao nível do país.

Outra característica do período é a despreocupação e desatenção aos aspetos didáticos e do desenho curricular. Como consequência desta tendência, via-se nos planos curriculares dos diferentes cursos dos ISCED:

a. Falta de precisão do modelo ou perfil profissional que se aspirava formar, o que fazia com que, desde o próprio desenho dos cursos, os programas de muitas cadeiras estivessem afastados dos problemas que um educador deve enfrentar no seu trabalho e das suas reais necessidades, resultando num currículo descontextualizado e desprovido de funcionalidade;

b. Os planos curriculares, em muitos casos desfasados, eram muito academistas e não estimulavam a inovação e a criatividade do futuro educador;

c. Conteúdos essenciais da profissão desatualizados e pouco funcionais;

d. Carácter assistémico dos programas, quer dizer, falta de relacionamento entre todas as categorias que o definem;

e. Sistemas de avaliação rígidos e basicamente sumativos;

f. Emprego de métodos tradicionais, enciclopedistas, com prevalência de formas de organização basicamente teóricas;

g. Falta de estreita vinculação entre os componentes académico, laboral e investigativo no processo de formação do profissional.

Nesta fase, a formação destes profissionais, não evoluiu quanto as infraestruturas acadêmicas, a inovação das ofertas formativas, concentradas nos grandes centros urbanos de Lubango, Benguela, Huambo e Luanda, por razões de segurança dada a situação de guerra civil. A reforma educativa de 2001 possibilitou a avaliação do ensino, redimensionamento e expansão do ensino superior e, concomitantemente, da formação destes profissionais.

1.4.Terceira etapa – de expansão e reforma universitária (2002-2010)

Este período está marcado pela reforma do sistema educativo, com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 13/01), que redefiniu os fins da educação, a estrutura do sistema educativo e fixou os limites dos seus subsistemas. Dentre estes, destacamos o subsistema de ensino superior, em que se enquadra a

formação profissional em análise, cujo perfil de saída podia ser de Bacharel e/ou Licenciado, ao fim de frequência de três a cinco anos, respectivamente.

Este período é também marcado pela expansão de centros e polos universitários e ISCED por diferentes regiões do país, conforme as reformas na UAN. Com a reforma universitária, iniciou-se um processo de busca da qualidade universitária e de elevação dos padrões de pertinência. Em tal direção se encaminharam os esforços da UAN, que se concretizaram, de maneira ainda que discreta, na implementação de planos curriculares uniformizados a partir do ano letivo 2004/2005, como resultado das reuniões metodológicas sobre a uniformização dos planos curriculares em várias províncias do país, ao nível dos ISCED (Decreto-Lei n.º 35/01, 2001; Decreto-Lei n.º 2/01, 2001; Linhas mestras para a melhoria da gestão do ensino superior e respectivo plano de implementação). Como indica Cardoso (2006),

> é neste âmbito que se verifica a reformulação de alguns programas académicos, fundamentalmente para as cadeiras que se ministram nos primeiros e segundos anos para a formação de professores na opção de Pedagogia e Psicologia e, mesmo assim, ainda com pouca informação (p.48).

Perante a necessidade de reverter a educação universitária, oferece-se importância a colaboração estrangeira, fundamentalmente cubana, em algumas áreas, tanto no aspeto acadêmico, como no investigativo, incluindo a formação pós-graduada. Destacamos de importância decisiva, no redimensionamento do ensino superior, em particular, e até mesmo da educação, em geral, a abertura, no ISCED do Lubango, desde 2003, de dois mestrados vinculados a área educativa, nomeadamente: Mestrado em Didática das Ciências e Mestrado em Teoria e Desenvolvimento Curricular.

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 7/09 (2009) que reorganizou a rede de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, criou novas IES e redimensionou a UAN, somada a atualização das normas gerais reguladoras do ensino superior com o Decreto-Lei n.º 90/09 (2009) reforçou a identidade profissional dos profissionais da educação, donde destacamos os licenciados em Pedagogia e em Psicologia dos ISCED, afirmando a sua importância para a intervenção educativa tão necessária e cada vez mais interdisciplinar para alunos oriundos de contextos sociais tão diversos e complexos, posto que muitos vinham de zonas assoladas pela guerra civil que devastava o país até 2002.

Fatos importantes desta etapa, no período anterior à reforma:

a. Prevalência de modelos formativos academistas;

b. Falta de precisão do modelo ou perfil profissional que se aspirava formar;

c. Descentralização dos planos curriculares dos ISCED;

d. Planos de estudos e programas académicos desfasados do contexto angolano;

e. Predomínio de teorias pedagógicas tradicionalistas nos regulamentos.

Fatos importantes desta etapa, durante a reforma:

a. Redimensionamento de planos e programas de estudo;

b. Abertura de Centros e Polos Universitários e Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas para a formação docente em quase todas as regiões do país;

c. Aumento significativo de matrículas nos ISCED – Lubango, Huambo, Luanda e Benguela;

d. Abertura, no país, da formação pós-graduada para docentes (desde 2003);

e. Adaptação dos planos e programas de estudo às novas teorias curriculares.

Esta etapa é marcada, fundamentalmente, pelo incremento da formação pós-graduada dos professores dos cursos de Pedagogia e Psicologia, o que fez com que os saberes e competências recém adquiridas por estes fossem incorporados ao processo formativo. Com isto, associada a entrada em vigor de legislação específica para o ensino superior, donde se destaca o Decreto n.º 90/09, iniciaram-se reformas no subsistema de ensino superior, com impacto direto na formação dos licenciados em Pedagogia e em Psicologia.

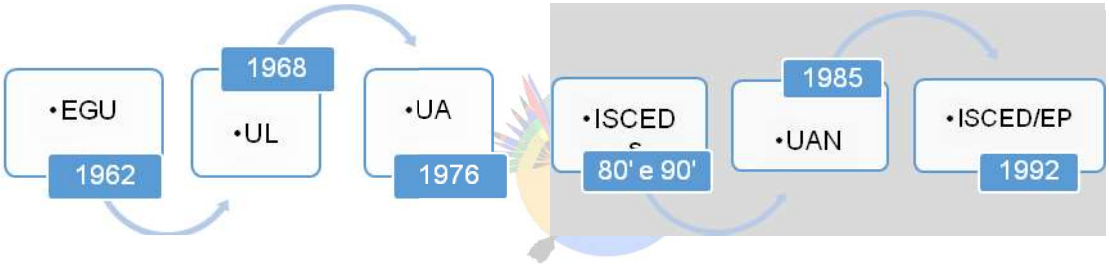
2.Caracterização Psicopedagógica e didática do processo de formação profissional em Pedagogia e Psicologia nos ISCED

Caracterizar psicopedagogicamente um processo é destacar características e qualidades psicológicas e pedagógicas do mesmo, o que se faz a partir de determinadas perspectivas ou concepções. Deste modo, para a caracterização psicopedagógica assumimos a perspectiva histórico-cultural e cognitivista. Para a caracterização didática, assumimos a perspectiva sistêmica da didática da educação superior aplicada ao processo formativo que se realiza nos ISCED, no período em referência; e a perspectiva holística configuracional (Fuentes, 1998). A perspectiva sistêmica da didática da educação superior permitiu-nos fazer a abordagem dos componentes e funções do

processo formativo e a perspectiva holística configuracional permitiu-nos abordar as etapas e configurações do mesmo processo.

O processo de formação do profissional, que se desenvolve nos ISCED, tem por finalidade garantir a formação integral dos futuros professores, que lhes permita dar respostas satisfatórias às exigências que a prática educativa lhes colocará. E, no período em referência, os ISCED são os responsáveis pela formação dos profissionais, cuja profissão é ensinar. Entretanto, temos de considerar que a experiência dos ISCED é a acumulada desde o início dos, já mencionados, Estudos Universitários Gerais de Angola, transformado na Universidade de Luanda e mais tarde de Luanda e, depois em UAN, que se reestruturou mais tarde, dando lugar ao surgimento de várias outras IES autônomas e a estruturação administrativa destas por regiões acadêmicas, como se pode ver na figura 1.

Figura 1. Linha do tempo das IES que asseguraram a formação do profissional da educação.



Fonte: Elaboração própria

Legenda:
EGU: Estudos Universitários Gerais (de Angola)
UL: Universidade de Luanda
UA: Universidade de Angola
ISCED: Instituto Superior de Ciências de Educação
UAN: Universidade Agostinho Neto
ISCED/EP: Institutos Superiores de Ciências da Educação e Escolas Pedagógicas

Concebe-se a profissão como uma combinação estrutural de conhecimentos acreditados, mediante títulos, autonomia no desempenho, prestígio acadêmico e reconhecimento social, relacionada dialeticamente com a ciência e onde estão presentes aspetos de administração e relações sociais (Decreto-Lei nº 57/03, 2003). A partir desta perspectiva, no nível universitário da formação de professores, os objetivos devem incluir igual ordem de prioridade, os aspetos vinculados à prática profissional, em função do caráter científico que a sustenta, o que se materializa, segundo Zayas (1989, p.78), "nas relações dialéticas entre o abstrato e o concreto, entre o reprodutivo e o criativo, entre a

essência e o fenômeno, dentro do currículo". Objetiva ainda a habilitação de especialistas em educação e a promoção de investigação científica e técnica.

Conforme os objetivos deste processo e tendo em conta que o objeto de trabalho do profissional da educação em qualquer nível de ensino é o processo docente educativo e que os modos de atuação profissional são a direção do mesmo processo, as suas funções, segundo González (1998), são:

> A função instrutiva [saber e saber-fazer], que tem a ver com as possibilidades que o processo formativo oferece para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos, destrezas, habilidades e capacidades intelectuais necessários para desenvolver a sua prática profissional. A função educativa [saber-ser], que tem a ver com o desenvolvimento de valores, atitudes e o desenvolvimento da personalidade dos estudantes. A função desenvolvedora [saber, saber-fazer e saber-ser], que tem a ver com o desenvolvimento de capacidades para aprender a aprender, aprender a saber-fazer (p.45).

Zayas (1989), afirma que para o cumprimento destas funções, o processo formativo estrutura-se de modo sistêmico, através das relações entre os seus componentes organizacionais: o componente acadêmico, o laboral e o investigativo, em interação com os restantes processos universitários (extensão, pós-graduação, investigação e serviços científico-técnicos). O componente acadêmico tem como objetivo a aquisição de conhecimentos e habilidades considerados básicos para o futuro professor apropriar-se dos modos de atuação e das competências profissionais.

Assim sendo, de acordo com o modelo holístico configuracional da didática (Fuentes, 1998), o processo formativo transita por etapas ou estádios, interrelacionados dialeticamente, de modo que, em cada um deles, se conservam qualidades do anterior. De acordo com González et al. (1998), estes estádios do processo constituem a sua lógica interna. Neste âmbito, distingue três estádios que se interrelacionam:

a. Estádio de desenho e projeção do processo.
b. Estádio da dinâmica do processo docente educativo.
c. Estádio da avaliação do processo docente educativo.

O estádio de desenho e projeção do processo é o que antecede toda a ação educativa (currículo pensado). É o momento prévio à execução do processo, em que se concebe e projeta, aplicando uma concepção teórico-metodológica a uma realidade educativa concreta, que pode ser um curso universitário ou uma disciplina. Este estádio

fica, por sua vez, estruturado em dois momentos importantes: o macrodesenho curricular e o microdesenho curricular (González, 1998). No macrodesenho curricular realizam-se as ações da concepção e desenho do plano de estudos de um curso, incluindo o modelo do profissional. No microdesenho curricular, por sua vez, incluem-se as ações do desenho dos programas das disciplinas. Neste, a partir de determinados critérios didáticos, pedagógicos e psicológicos, delimita-se o conteúdo até ao nível dos temas das aulas.

O estádio da dinâmica do processo docente educativo, segundo González et al. (1998), consiste na execução do processo, no seu desenvolvimento. É o momento em que se dá vida aos problemas, aos objetivos, conteúdos e métodos. É denominado por muitos de currículo vivido, já que os sujeitos implicados se entregam ao trabalho de ensinar e outros, ao de aprender, pondo em jogo os seus recursos pessoais. Este estádio conforma os seguintes sub-estádios: motivação e orientação do conteúdo, construção e sistematização do mesmo.

O estádio de avaliação do processo docente educativo é o que retroalimenta o processo. Não é um ato final, pois vai ocorrendo ao longo do mesmo, o que significa que a avaliação está presente ao longo dos restantes estádios. Neste estádio, de acordo com Peres (1999), distinguem-se a heteroavaliação, a co-avaliação e a auto-avaliação. Quanto a avaliação, Cazaux (2003) refere que,

> O educando é um ser ativo e dinâmico que participa na construção dos conhecimentos. Logo, a avaliação não se reduz a apenas atribuir notas. Se amplia e se desdobra no sentido de verificar em que medida os objetivos propostos têm sido alcançados, em termos de mudança de comportamentos, cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores (p.33).

Entretanto, a perspectiva de Barreira e Moreira (2004) sobre a avaliação, vai além da verificação da mudança de comportamentos como expressão de objetivos alcançados, ao colocar a tónica na capacidade dos alunos mobilizarem os saberes adquiridos para a resolução de problemas novos, complexos. Para estes autores,

> No ensino expositivo podemos verificar como os saberes que se transmitiram são dominados pelos alunos, pois a avaliação incide sobre os conhecimentos. No caso da Pedagogia por competência, o professor não pretende avaliar os saberes, nem as capacidades, mas sim como esses saberes e capacidades são mobilizados na resolução de problemas (p. 25).

Também do ponto de vista didático, integra-se nesta caracterização uma breve análise das categorias didáticas: problema, objeto, objetivo, conteúdo, métodos, formas de organização de ensino, meios de ensino-aprendizagem (Cazaux, 2003). Para aquela autora, o problema caracteriza o processo docente educativo no seu vínculo com a necessidade social e, portanto, é o ponto de partida do mesmo. É a situação que se dá num objeto e cria, no sujeito, a necessidade de resolvê-la. Tem um caráter objetivo que é inerente ao objeto mas, por sua vez, possui um marcado caráter subjetivo, devido ao sujeito para quem a referida situação se converte em necessidade. Nesta conformidade, o problema do processo de formação dos profissionais da educação responde à necessidade social de satisfazer as necessidades da educação em todos os níveis educacionais do país.

O objeto constitui a parte da cultura (arte, ciência ou tecnologia), histórica e socialmente construída pela prática social que se seleciona no processo formativo para garantir a formação dos formandos. No caso do processo de formação de profissionais da educação, o objeto de estudo é o próprio processo docente educativo, na sua mais ampla acepção.

O objetivo, segundo Mendes (2008), é o que se pretende alcançar com o processo formativo; representa a construção ou projeção subjetiva do resultado esperado e está condicionado pelas exigências sociais de uma determinada época e do contexto em geral. De acordo com esta posição, entendemos que o objetivo do processo formativo do Licenciado em Pedagogia e Psicologia nos ISCED é formar professores, com uma cultura e competências pedagógicas, psicológicas e sociológicas que lhes permitam responder satisfatoriamente às exigências que a prática educativa lhes coloque. Por outras palavras, os objetivos de todos os programas e temas devem estar direcionados para o alcance do perfil profissional que se deseja.

Tendo em conta que o conteúdo é o componente principal para a promoção do desenvolvimento integral do aluno, o conteúdo do processo formativo nos ISCED deverá estar conformado pelos sistemas de conhecimentos, sistemas de habilidades e sistemas de valores concatenados, dos quais o futuro profissional se deve apropriar, para garantir uma atuação pertinente. Estes sistemas de conteúdos, de acordo com a perspectiva curricular que se adote, concretizam-se nas diferentes disciplinas que conformam o plano curricular, desenvolvendo as áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras (Piletti, 1991).

O método, segundo Libâneo (2004), constitui um conjunto de ações que o futuro professor utiliza intencionalmente para dirigir e estimular o processo formativo, em função das aprendizagens dos alunos. Constitui o caminho para se conhecerem as relações internas de um fenômeno. Tem como essência a atividade e a comunicação entre os sujeitos. Para Oramas e Zilberstein (2002, p.23) "o método didático deve ligar-se estritamente a uma síntese dos métodos das ciências, da profissão e de ensino-aprendizagem". Da perspectiva destes autores fica claro que o método pressupõe a interação entre professores e alunos, em função de objetivos previamente definidos para o aluno, a serem alcançados por um sistema de ações do professor e do aluno, empregando meios de ensino.

Os autores consultados (Libâneo, 2004; Haydt, 2003; Pilleti, 1991), concordam que a aula é a forma predominante de organização do processo docente educativo. Sendo assim, a aula é determinado período de tempo, vivido entre professor e alunos, guiando-os para alcançarem os objetivos pretendidos. De acordo com os diferentes critérios, existem variadíssimas formas de organizar o processo de ensino. A título de exemplo citamos as seguintes: tutoral, grupal, frontal, dirigida ou à distância, por correspondência, acadêmica (aulas, consultas, seminários), laboral (prática laboral), investigativa (projetos, trabalho de fim de curso) e outras, que na opinião dos autores devem ser selecionados atendendo à perícia pedagógica do professor e às particularidades dos seus estudantes.

Os meios de ensino, conjuntamente com as formas, facilitam o processo de ensino-aprendizagem, articulados com os métodos selecionados. Daí entender-se que os recursos que servem de sustento ao processo de formação dos profissionais identificam-se com a categoria de mediadores didáticos González (1998, pp.7-8).

O processo formativo, no seu desenvolvimento, transita por diferentes etapas ou estádios: de desenho e projeção, de dinâmica e execução e de avaliação do processo, centrando-se a nossa análise no estádio de desenho e projeção do processo formativo. Por esta causa, entendemos que o processo de aprendizagem é:

a. Um *espaço de construção de significados e sentidos*, porque os sujeitos que aprendem não são recipientes passivos da informação. Constroem os seus próprios conhecimentos e habilidades, a partir dos conhecimentos e habilidades que já possuem;

b. *Processo consciente*, uma vez que é regulado e realizado intencionalmente pelo estudante, dirigido a metas, a finalidades, especialmente nas atividades de direção e controlo (metacognitivas). A aprendizagem desenvolvedora, segundo Oramas e

Zilberstein (2002, p.62), "não possui outra via a ser construída, senão através de um processo onde o aluno aprenda a aprender e seja participante ativo na construção dos conhecimentos". Isto implica que o processo docente educativo seja estruturado de modo a que o aluno se aproprie de ferramentas, procedimentos para aprender e, aplique, de modo pertinente e oportuno, os conhecimentos na interpretação dos fenómenos;

c. *Processo holístico,* que segundo Fuentes (1998, p.49), "constitui uma totalidade em constante relação entre os seus componentes, a tal ponto que este é, praticamente, parte do processo. Cada um dos aspetos ou dimensões que o conformam são uma expressão dessa totalidade". Além disso, no próprio processo docente educativo, engloba-se a personalidade (de estudantes e professores) como um todo. Os estudantes, em particular, constroem, no processo de aprendizagem, conhecimentos, destrezas, capacidades; desenvolvem a inteligência, mas de maneira inseparável, é também uma fonte de enriquecimento afetivo, em que se formam sentimentos, valores, convicções, ideais e em que emerge a própria pessoa e as suas orientações perante a vida (Costa, 2022);

d. *Processo dinâmico e colaborativo*, porque ocorre essencialmente em interação com contextos e agentes sociais e culturais, através da comunicação e da atividade. Nessa interação, compartilham-se e constroem-se novos significados, razão pela qual tanto é uma experiência individual, como social. O meio social não é uma simples condição que favorece ou obstaculiza a aprendizagem. É uma parte intrínseca do próprio processo e define a sua essência.

Conclusão

Da análise psicopedagógica e didática do processo de formação do Licenciado em Pedagogia e Psicologia nos ISCED de Angola, podemos destacar que evoluiu por várias etapas, denominações deste profissional e receptivo perfil, desde o período colonial ao da República Popular de Angola e, mais tarde, da República de Angola. Passou assim, dos primeiros Estudos Gerais Universitários de Angola aos ISCED, dentre os quais o nosso estudo se centrou nos localizados nas cidades do Lubango, Huambo, Benguela e Luanda, no período compreendido entre 1980 e 2010.

O processo formativo dos Licenciados em Pedagogia e Psicologia nos ISCED visava, fundamentalmente, formar profissionais da educação competentes para lecionar, não atendendo às exigências e necessidades em termos de desenho, gestão e avaliação

dos currículos, com a devida atenção às particularidades dos alunos. O mesmo se desenvolvia através das funções instrutiva, educativa e desenvolvedora, através dos componentes acadêmico, investigativo e laboral, onde se situam as práticas pedagógicas, porém, com tendências enciclopedistas.

Como o declaram Silva e Bondo (2008, p. 7) "a missão dos ISCED, Institutos ou Escolas de Formação de Professores deve ser reforçada, no sentido de se dinamizar a investigação e os serviços prestados à comunidade" levando em consideração as necessidades atuais da atividade profissional. Isto exige uma análise profunda das transformações políticas, econômicas e sociais que se vêm produzindo na sociedade Angolana, de acordo com os contextos próprios de cada região do país, de modo a garantir uma formação consistente com as reais necessidades educativas relativas aos perfis profissionais que se aspire formar para os diferentes níveis ou subsistemas de Educação e Ensino em Angola.

A presente investigação limitou-se a analisar os currículos de formação dos Licenciados em Pedagogia e Psicologia egressos dos ISCED de Benguela, Lubango, Huambo e Luanda, não tendo sido possível, analisar o programa do ISCED de Cabinda, por razões econômicas. Outra limitação do estudo foi o horizonte temporal escolhido. Entretanto, notamos escassez de estudos similares. Assim, julgamos que se deviam conduzir outros estudos no sentido de aprofundar a análise da problemática abordada, de modo a promover melhorias no processo de formação dos profissionais em Pedagogia e em Psicologia.

Referências

Barreira, A.& Moreira, M. (2004). **Pedagogia das competências**. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA.

Beaton, G. A. (2002). **Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural. CD Convención HOMINIS´02**. Palacio de las Convenciones, Ciudad de la Habana.

Cardoso, E. (2006). **Programa de metodologia do ensino de Pedagogia com base nas competências profissionais**. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Ciências da Educação, Lubango.

Cardoso, E. (2008). **Desenvolvimento Curricular**. Texto de apoio. Benguela: Edições KAT.

Cazaux, R. (2003). **Didáctica Geral**. São Paulo: Editora Ática.

Costa, F. (2022). Caraterísticas de um currículo para a educação dos Oficiais das Forças Armadas Angolanas. **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes e Colóquio FORPIBID**. São Paulo. Vol. 3, nº2, p.593-600.

Ferreira, A. (2008). Repensar o papel dos ISCED's. In Silva, E. & Bondo, P. (Org). (2008). **Actas do I Encontro Nacional das Ciências da Educação: Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação**.Luanda: Ed.Universidade Agostinho Neto,p. 9-14.

Fuentes, H. (1998) **Teoría didáctica con enfoque holístico configuracional**. Centro de Estudios de la Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

González, F. et al. (1998). Modelo de actuación profesional: Una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior. **Revista Cubana de Educación Superior**. Vol. XVIII, nº3, p.7-18

González, M. (1998). La orientación profesional em la educación superior. **Revista Cubana de Educación Superior**. La Habana. Vol. XVIII, nº3, p.44-59

Libâneo J. C. (2004). **Didáctica**. Coleção Magistério. Série formação de professores. S. Paulo: Cortez Editora

Lima, L. & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. vol.48, nº168, p.600-623 .

Mendes, M. (2008). **Livro de textos de didáctica geral**. Benguela: KAT

Noré, A. & Adão, A. (2003). O ensino colonial destinado aos "indígenas" em Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa. Vol.23, nº1, p. 101-126.

Oramas, M. & Zilberstein, J. (2002). **Hacia una didáctica desenvolvedora**. Editorial Pueblo y Educación.

Peres, A. (1999). **Educação intercultural**. Utopia ou realidade. Porto: Porto Editora

Piletti, C. (1991). **Didáctica Geral**. 14ª ed. São Paulo: Universidade Católica

Silva, E. & Bondo, P. (Org). (2008). **Actas do I Encontro Nacional das Ciências da Educação: Repensar a Profissionalização em Ciências da Educação**. Luanda. Editora da Universidade Agostinho Neto.

UNESCO (1996). Educação – Um Tesouro a Descobrir. In: Delors, J. (org). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora. p.90-102.

Zayas, A. (1989). **Fundamentos teóricos de la didáctica de la educación superior**. La Habana: Editora Pueblos.

Legislação consultada

República de Portugal. Administração Colonial Portuguesa em Angola (1962). Decreto-lei nº 44530, de 21 de agosto, da criação dos Estudos Gerais Universitários.
República de Portugal. Administração Colonial Portuguesa em Angola (1968). Decreto-lei nº 48790, de 23 de dezembro, Alteração da denominação de Estudos Gerais Universitários para Universidade de Luanda.
República de Angola (1976). Portaria n.º 77-A/76 de 26 de novembro, Diploma Orgânico da Universidade de Angola. Diário da República. I Série n.º 279. Imprensa Nacional.
República de Angola (1980). Decreto n.º 31/80, de 10 de abril, Estatuto da Carreira Docente Universitária. Diário da República. I Série n.º 85. Imprensa Nacional.
República de Angola (1980). Decreto 95/80, de 30 de agosto, da criação do Instituto Superior de Ciências de Educação. Diário da República. I Série n.º 206. Imprensa Nacional.
República de Angola (1985). Resolução n.º 1/85, de 28 de janeiro, da alteração da designação da Universidade de Angola para «Universidade Agostinho Neto». Diário da República. I Série n.º 9. Imprensa Nacional.
República de Angola (2001). Decreto n.º 35/01, de 8 de junho, Estatuto das instituições do ensino superior. Diário da República. I Série. Imprensa Nacional.
República de Angola (2001). Decreto n.º 2/01, de 22 de junho, Normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Diário da República. I Série n.º 28. Imprensa Nacional.
República de Angola (2001). Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Bases do Sistema educativo. I Série nº 65. Imprensa Nacional. Disponível em: https://www.unicef.org/angola/sites/unicef.org.angola/files/2018-06/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf . Acesso em: 11 abr.2023.
República de Angola (2003). Decreto n.º 57/03, de 5 de setembro, Estatuto remuneratório do pessoal docente e não docente da Universidade Agostinho Neto. Diário da República. I Série n.º 70. Luanda: Imprensa Nacional.
República de Angola. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1998). Proposta Global de Reforma. Ministério da Educação Angola. Luanda.

República de Angola. Secretaria de Estado do Ensino Superior (2005). Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior. Luanda

República de Angola. Secretaria de Estado do Ensino Superior (2006). Plano de Implementação das Linhas Mestras para a melhoria de gestão do Subsistema do Ensino Superior. Luanda

República de Angola (2009). Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio, Reorganização da rede de instituições de Ensino Superior públicas, criação de novas instituições de Ensino Superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN). Diário da República. I Série n.º 87. Imprensa Nacional.

República de Angola (2009). Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, Normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior. Diário da República I Série n.º 87. Imprensa Nacional.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): DA Costa, Felisberto Kiluange Fragoso; RODRIGUES, Margarida Paula de Castro; CARDOSO, Ermelinda Monteiro Silva. Caracterização psicopedagógica da formação do Licenciado em Pedagogia e Psicologia em Angola (1980-2010). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.13-34, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Da Costa, Felisberto Kiluange Fragoso; Rodrigues, Margarida Paula De Castro; Cardoso, Ermelinda Monteiro Silva.(mai.2023). Caracterização psicopedagógica da formação do Licenciado em Pedagogia e Psicologia em Angola (1980-2010). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 13-34.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.35-49 | mai. 2023.

Os desafios políticos para o desenvolvimento do ensino técnico básico e médio na Província da Zambézia-Moçambique

Adolfo Alexandre*

ORCID iD https://orcid.org/0009-0003-1433-7966

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar e compreender as consequências das políticas educativas do ensino técnico profissional para a província da Zambézia. A questão central surge na medida em que hoje em dia em Moçambique nota-se a evolução do ensino secundário geral, diferentemente do ensino técnico, bem como a repercussão social e ideológica deste ensino. Isto Parece-nos que a política do governo na educação centra-se em ensinar o cidadão a ler e escrever e não a saber fazer. Na província, apesar dos investimentos e a atribuição de prioridade pelo governo, nota-se pouca procura pelo ensino técnico. A questão é saber Quais são as estratégias políticas do governo nacionale provincial no que tange a educação do ensino técnico profissional na província da Zambézia? O interesse do tema torna-se relevante visto que o ensino Técnico profissional na Província da Zambézia podia contribuir mais para o Desenvolvimento Local. Tal fato levou-nos a reconhecer que, às políticas em relação ao ensino técnico são desenhadas a nível nacional, e as direções provinciais recebem os planos e fazem cumprir mas não fazem esforços para adaptar os planos à realidade da província.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios; Políticos; Ensino Técnico; Desenvolvimento

The Political Challenges for the Development of Basic and Medium Technical Education in the Province of Zambézia

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze and understand the consequences of the educational policies of professional technical education for the province of Zambézia. The central issue arises insofar as nowadays in Mozambique one can see the evolution of general secondary education, unlike technical education, as well as the social and ideological repercussions of this education. This It seems to us that the government's education policy is centered on teaching citizens to read and write and not on how to do it. In the province, despite the investments and priority allocation by the government, there is little demand for technical education. The question is to know What are the political strategies of the national and provincial government regarding the education of professional technical education in the province of Zambézia? The interest of the theme becomes relevant since the professional Technical education in the Province of Zambézia could contribute more to Local Development. This fact led us to recognize that policies in relation to technical education are designed at the national level, and the provincial directorates receive the plans and enforce them, but do not make efforts to adapt the plans to the reality of the province.

KEYWORDS: Challenges; Politicians; Technical education; Development

Makatxamiho a mwelaponi veri wa okhomala sa Iskola innahusiha olapa miteko, wa eprovinsia yoZambezia

NI MASU VAKHANI: Olakela wa masu arempwe mu ori osuwela ni wupuwelela mathanlelo a governu ahu veri wa iskola seiho innahusiha miteko nitho wona makhalelo anakhumelela n'mathanleloni mwemmo.

* Docente da Universidade Católica de Moçambique- Extensão de Gurué, Curso de Ciencias Politicas, Governação e Relações Internacionais, especialização em Geopolítica e GeoEstratégia. E-mail: adolfoalexandre12@gmail.com

Mupuwelo ene yala anapatxherya mwa nthowa na wi, mahiku ahu yala, iskola secundaria metxhelo'ya annakhomala, ohiya iskola seiha innalotxahu, onahusiwamu miteko, tiwi iskola teknika. Mwa yela, mutxhu onona wi enapwana wi govern'ahu onnopuwela wahusiha atxhu walakhana ni okontara, ahipwathxaka wahusiha olapa nari opaka miteko. Mwa nthowa na yelatho, oZambesia wenno anaskola antxene anathanla iskola secundaria ethanyaka iskola onahusihiwamo miteko sohianahiana. Mupuwelo yala othene, annatannya, nikoheryo nla: Mupuwelo tani nari ephaka tani, governo a elapo yo Mosambique nari ya eProvinsia yela yoZambesia onupuwelaye veri wa iskola seiha inahusiha olapa miteko? Txiri okhomala wa iskola seiha innahusiha miteko sahawela oruhwa okhomalatho wa elapo yela yoZambesia, tiva into innukhuwahu. Womaliherani wa mahusiho ahu, onnoneyavo wi malamulo othene a iskola seiha innahusiha miteko inarwa veri wa governo a elapo yothene yoMosambique, ohalakavo wi asitokwene a eprovinsia yoZambesia yone makhalelo'ene a otaphulela ikano seiha veri wa makhalelo ni merelo a epovinsia yela.

MASU A NTHONYERO: Makatxamiho A Mwelaponi; Iskola Sa Mahusiho A Muteko; Winnuwa Wa Elapo

Introdução

O Ensino técnico profissional constitui um dos grandes pilares para responder às necessidades de mão-de-obra para os diversos sectores econômicos. Em Moçambique as escolas técnicas existentes estão distribuídas nas capitais provinciais, com subdivisões nos distritos dessas. Recorda-se que no período colonial e nos anos 90 existiam escolas de artes ofícios ligadas às missões católicas. Após a independência e com o processo da nacionalização introduziu-se as escolas básicas e as escolas profissionais de caráter industrial e comercial, momento em que se verificou várias reformas ao nível do ensino técnico. Atualmente em Moçambique ao nível das escolas técnicas, observa-se um crescimento das escolas agrárias distribuídas em quase todo o país. Mas em relação às escolas básicas industriais pouco se nota. A sua evolução mostra uma lentidão, e a procura pela comunidade é quase inexistente.

Segundo MCTESTP, (2015, *Ministério da Ciência Tecnologia Ensino Superior Técnico Profissional*) as novas reformas de 2015, no sector da educação, criaram um desmembramento da gestão das escolas do ensino secundário geral e do ensino técnico profissional. Entretanto criou-se o Ministério da Ciência de Tecnologia, Ensino Superior e Técnico profissional (MCTESTP). Ação tem como objetivo contribuir para o desenvolvimentodo sistema educativo Profissional em Moçambique.

A mesma fonte MCTESTP[1] (2015)[1] No entanto ao nível da província da Zambézia as escolas não dispõem de um subsistema que possa responder eficazmente aos

[1] MCTESTP- Ministério da Ciência Tecnologia Ensino Superior Técnico Profissional. Este Ministério foi criado a partir das novas reformas implementadas no novo Governo de Moçambique desde o ano de 2015, visto que antes era apenas Direcçao Nacional de educação técnica profissional e Vocacional-DINET, que funcionava conjuntamente Educação. No entanto este subsistema tem como população alvo os jovens em

complexos desafios. Por isso para esta pesquisa interessa abordar sobre os desafios do ensino técnico na Província da Zambézia, uma vez que este ensino é alavanca para a formação e o desenvolvimento da Província e um vetor importante nos desafios do governo provincial na promoção do empreendedorismo.

A Metodologia usada neste artigo adota a abordagem qualitativa, onde o mecanismo de coleta de dados baseia-se, essencialmente, na revisão bibliográfica feita tendo como base documentos especializados e não especializados sobre a matéria. Onde vai-se tentar provar a hipótese, pesquisando o seguinte: Quais responsabilidades e poderes tem o Governo da província da Zambézia para adaptar política nacional à situação provincial? O quê o Governo da província de Zambézia faz para adaptar a política nacional em relação ao ensino técnico à situação na província? Quais conhecimentos e motivação tem o Governo da Província de Zambézia para adaptar a política nacional à realidade na província? Qual a opinião dos executores do ensino técnico sobre o funcionamento do Governo Provincial.

1.O Ensino Técnico em Moçambique: a Implementação das Escolas Técnicas em Moçambique no tempo colonial.

O Boletim oficial de Moçambique nº17 (Lourenço Marques de 26 de Abril de 1930) regista que em 1799 foi criada a primeira escola primária na Ilha de Moçambique. Pouco depois uma Escola de formação profissional, Escolas de artes ofícios, a de Mossuril foi criada em 1889. Com o mesmo Boletim. A primeira Escola de Artes ofícios na Ilha de Moçambique foi criada em 1907 pelos padres Salesianos, e oferecia formação nas áreas das artes gráficas e da carpintaria.

1.1.Principais acontecimentos Políticos no Sistema Educativo no período Pós-colonial (1975-1982): A política do Novo Estado

Segundo Robate (2006) Moçambique torna-se independente no dia 25 de junho de 1975. Segundo Domingos (2015) desde que o país se tornou independente, uma das primeiras medidas tomadas pelo novo governo da Republica popular de Moçambique para corrigir os “males” detectados no sistema educativo colonial, sobretudo a discriminação social-racial na educação, foi a nacionalização do ensino, efetuado logo a

idade escolar e pré-laboral que provém do subsistema da educação Geral, adultos sem qualificações profissionais e trabalhadores sem formação técnica.

seguir a proclamação da independência nacional com a promulgação da lei 4/83 que instituía o novo sistema de Ensino Moçambicanizado.

No dia 24 de julho do mesmo ano, a educação e outras instituições socioeconômicas consideradas conquistas do povo foram nacionalizadas. O Estado assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e gestão da educação. O que Estado herdou do sistema colonial foi uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizados em práticas e métodos autoritários.

Portanto a proclamação da Independência Nacional em 1975, e a realização do III congresso do partido FRELIMO do país, em 1977, foram marcos decisivos na agenda governativa e administrativa do país. As intervenções incidiram na garantia do funcionamento do Estado Novo, sobretudo no desenvolvimento de bases para um projeto educativo propriamente Moçambicano que se refletiu na garantia da formação para um funcionamento acelerado, na manutenção e na gestão das escolas cujos professores e outros quadros haviam abandonado pela ruptura ou declínio do sistema administrativo anterior.

Deste modo para fazer face à explosão escolar a FRELIMO desencadeou uma campanha de mobilização convidando todo aquele que reunisse as mínimas condições para ensinar. Em 1975, O MEC, criou centros de formação de professores primários, cujo requisito de ingresso mínimo era a 4ª classe do ensino primário. Os conteúdos eram didático - pedagógicos, embora houvesse o apelo à formação político-ideológico aos professores em vivência do momento histórico, revolucionário de partido único. (Belchior,1964; citado em Gomes,1996), Assim em 1975-1977, o número de escolas primárias e secundárias aumentou rapidamente. Eram escolas situadas nas vilas e nas cidades mais protegidas de efeitos de guerra civil que teve inicio um ano após a independência nacional, concretamente em 1976.

Para Gomes (1999) as mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas estavam inscritos em um documento de gestão escolar designado Organização Política e administrativa das escolas (OPAE) que entre outras ações pretendia desenvolver relações democráticas nas escolas, que se materializou em um projeto sociopolítico não elitizado de fazer da escola a base para o povo tomar o poder. A política educacional consagrava a educação como uma atribuição do Estado, que detinha o papel De diretor, de planificador e de executor da educação e nesse sentido, nacionalização- estatização-democratização

do ensino eram palavras sinônimas, ou seja o lema era assegurar a democratização do acesso à escola.

1.2.A realidade

Para Mosca (2005) A muito poucos professores, na maioria estrangeira, decidiram permanecer em Moçambique. Em consequência disso, a situação caracterizou-se por escolas abandonadas e falta total de professores. Mas porque a educação do povo era condição imprescindível à implantação e sustentação de uma nova ordem social e econômica que urgia instaurar, o projeto de se reconstruir o país ganhou forma, ainda que quase sem recursos tanto humanos como materiais. Para Barata, (1973, citado em Goméz,1999) Dez anos após a independência, no universo escolar, houve um crescimento das escolas secundárias em relação às escolas herdadas. As escolas técnicas de nível básico duplicaram. O número de alunos saindo do ensino primário, quintuplicou no ensino secundário. No ensino superior a evolução foi inversa devendo-se à saída dos filhos dos colonos, pois predominou a universidade Eduardo Mondlane (UEM), a mais antiga e prestigiosa universidade na formação de quadros nacionais

Em contrapartida a grande avalanche a *escola das massas* fruto da descolonização trouxe imensas dificuldades na administração e na gestão pública, sobretudo no sistema educativo, pela exiguidade de recursos humanos qualificados, como professores, aliada também à inexperiência dos poucos formados. Outros fatores de realce nas dificuldades no atendimento de escolas para todos, consistiram na ausência de infraestruturas adequadas, salas de aulas apetrechadas como o mobiliário escolar e a exiguidade de fundos para a abertura de várias necessidades, inclusive para o pagamento de professores, que em momento, trabalhavam como voluntários.

Por essas razões e outras de necessidades de quadros, os Moçambicanos que terminassem os seus estudos no ensino secundário ou médio não davam continuidade aos estudos de graduação e pós-graduação no exterior. E tendo em conta que os primeiros estudantes graduados eram, em sua maioria da elite colonial, a FRELIMO estabelecia uma aliança cuidadosa e desconfiada com esse grupo populacional.

Um avanço significativo deu-se na alfabetização de adultos, já que a educação foi convertida em tarefa de todos, ocorrendo nas empresas, nos bairros, nas aldeias comunais e nas vilas com os grupos dinamizadores. A nacionalização da educação universalizou o acesso aos serviços educativos, mas o desequilíbrio entre a oferta e a

procura fez decair a qualidade dos serviços. Consequentemente, as capacidades das escolas não foram respeitadas, pois os ingressos ocorriam em um sentido centrípeto, campo-escola da cidade, o que, em curto espaço de tempo, se degradou pela fraca capacidade de resposta. Contudo o êxodo escolar verificado beneficiou as escolas da cidade favorecendo o surgimento de escolas elitistas. (pp.234-235).

1.3. Afastamento da Igreja

Para Barbosa (1972, citado em Machel,1977) As estruturas partidárias e os grupos dinamizadores contribuíram e assumiram um particular papel na mobilização popular para a construção de infraestruturas escolares. Em simultâneo, a nacionalização também foi um momento de afastamento da iniciativa privada. Já o Decreto presidencial nº 71/83 atribuía ao MEC, a função de realizar e controlar a administração unitária do Sistema Nacional de Educação, concedendo a autonomia para criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade científica.

Uma das medidas tomadas no sistema educativo foi que o ensino na nova república foi nacionalizada, trazendo perante os novos desafios da nova época histórica, como imperativonacional a construção e ampliação da escola reflexiva e a aprendente.
Com a nacionalização o ensino passou a ser laico em seus objetivos e foi colocado aos serviços de interesses políticos, animados pela utopia de formar "*O Homem Novo*" um cidadão ideológico, científico, técnico e culturalmente preparado para realizar as tarefas do desenvolvimento socialista do país. Em consequência, afastou muitos intervenientes no sistema educativo, sobretudo a Igreja Católica que tinha algumas escolas nas zonas rurais, medida que contrariou a procura pela educação, pois as escolas não tinham professores e nem salas para assumir essas funções.

2. O Ensino Técnico na Província da Zambézia: Descrição da situação atual do ensino técnico na província de Zambézia.

Segundo DPCTESTPZ[1] (2015) a província da Zambézia tem dezenove (19) escolas técnicas no sentido geral das quais Seis (6) são públicas, Cinco (5), são comunitárias e Oito (8) privadas. As escolas públicas são: O Instituto Industrial e Comercial 1º de Maio de Quelimane; Instituto Agrário de Mocuba; Escola Básica industrial de Morrumbala; Escola Agrária de Caombe no distrito de Milange; Escola profissional de Mugeba no distrito de Mocuba; e Instituto de ciências de saúde de Quelimane

A nível das escolas Semi-públicos ou comunitárias destaca-se: O Instituto Médio Agro- pecuário de Gurué; Escola Família Agraria de Milevane- Alto Molocué; Escola profissional Frei- Benito de Quelimane; Escola básica industrial de Gurué; e Escola profissional Familiar Rural de Maganja da Costa **A nível das escolas privadas destaca-se:** Instituto Médio politécnico de Quelimane-IMEP- Quelimane; Instituto técnico profissional e Aduaneiro de Moçambique- Quelimane; Instituto Politécnico da Zambézia-Mocuba**;** Escola provincial da Frelimo-Quelimane**;** Instituto politécnico de Tecnologia e empreendedorismo- Quelimane; Instituto Medio de informática e Gestão de Gurué; Escola básica Frei Benito de M`bala em Morrumbala; Instituto técnico de Saúde Lugenda.

3.Os problemas principais das escolas técnicas na Zambézia.

Esta informação sobre o ensino técnico na província da Zambézia vem de uma conversa que teve com o senhor Claudino da Piedade, diretor Adjuto pedagógico da escola básica industrial de Gurué e do instituto médio agropecuário de Gurué, realizada no dia 8 de junho de 2022. Para o senhor da piedade os grandes problemas das escolas técnicas a nível da província estão distribuídas em problemas das escolas básicas e problemas das escolas agrárias. Tal igual como no resto do país os problemas das escolas técnicas na província de Zambézia são: Maior parte destas escolas e as infraestruturas físicas estão num estado de degradação; Falta de professores qualificados para docência; falta de laboratórios para aulas práticas; Falta de orçamentos para o funcionamento das escolas; Existência de equipamentos, máquinas, e instrumentos obsoletos ou avariados; Falta de material didático para o ensino.

Problemas típicos para o ensino na Zambézia são: Falta de professores qualificados para docência; Falta de laboratórios para aulas práticas; Falta de orçamentos para o funcionamento das escolas. Nas escolas básicas constata-se pouca afluência da rapariga nos cursos ministrados constituindo assim uma falta de equidade de gênero no ensino. Uma das grandes razões está associada a questões culturais e sobre tudo a natureza dos cursos ministrados como eletricidade, mecânico auto, serrilharia mecânica, carpintaria, que são vistas como cursos só para os homens ou seja este ensino aplica muita força corporal. Para além disso, a formação técnica a nível da família não tem estatura por séries de problemas, como a não motivação na sociedade em relação a outras formações que oferecem oportunidades para o ensino superior. No âmbito das escolas agrárias ocorrem problemas ligadas às aulas práticas, uma vez que parte das escolas não

usam técnicas agrícolas industriais modernas, apostando-se na produção agrícola rudimentar isto é usa-se a enxada de cabo curto abrangendo aulas teóricas na sua maioria.

Com a aprovação do O Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional (PIREP), houve um apoio de equipamentos a algumas escolas básicas e agrárias como a de Quelimane e Mocuba. Este programa é que modificou o sistema de apetrechamento destas escolas mas verifica-se dificuldade na montagem e manutenção dos equipamentos fornecidos por falta de técnicos. Também na província de Zambézia o orçamento do governo está principalmente virado para as escolas do ensino primário e secundário geral, ou seja, o maior bolo vai para escolas gerais. Com o fim de combater o analfabetismo, falta de divulgação junto da comunidade.

E para aquelas escolas que já existem, falta de instrumentos e meios para que as práticas se efetivem. São muitas escolas técnicas que funcionam como ensino geral, com um défice nas práticas. Falta do alargamento do universo do ensino técnico-profissional. Estão a surgir muitas escolas agrárias, de nível básico como a de Milevane, Milange Claro que tem a responsabilidade de garantir a segurança alimentar. Mas há outras áreas da vida humana: construção civil, hidráulica, agro-processamento, serralharia-mecânica. Um mecânico sem serralheiro, não vai a frente. A serralharia foi entendida como soldadura. Mas não é só isso. Depois da graduação, os técnicos vão às empresas pedir emprego, isto é, estarem ao serviço de outrem em vez de serem criadores de emprego para si e para os outros. Deveriam formar pequenas associações em vista de pequenas indústrias familiares. É assim que o ocidente deu o seu boom.

4.A demanda do Mercado Industrial e doméstico atualmente na Zambézia.

Esta informação sobre a demanda do mercado industrial e doméstico na província da Zambézia vem de uma conversa que teve com o senhor Ernesto Álvaro Mussa, Diretor Adjunto Administrativo da EBIG e do IMAPEG, formado na Escola Industrial e Comercial 1º de Maio Quelimane em 1984-1986 e nível Médio no Instituto Pedagógico Industrial de Nampula entre 1987-1989, realizada no dia 20 de junho de 2022. Refere que os formados das escolas técnicas nomeadamente os de ramo industrial a sua maioria são absorvidos nas empresas públicas e privadas a nível da província da Zambézia tais como **Grupo entreposto Toyota de Moçambique** na especialidade de auto mecânica; Na especialidade de serralharia são absorvidos nas empresas **Caminhos-de-Ferro de Moçambique (CFM)**, **Eletricidade de Moçambique (**EDM**)** na especialidade de

eletricidade; na especialidade de construção civil são absorvidos pelos privados na área de **Obras Públicas**; Maior parte dos técnicos das escolas agrárias são absorvidas pela **Direção Provincial da Agricultura** em parceira com as empresas privadas que operam na província da Zambézia tais como: Empresa Agrícola Do Rei Do Agro; Empresa Agrícola Quif Energy LDA (Hoyo Hoyo); Empresa Agrícola Múrrimo Macadâmia UP1; Empresa G E F Macadâmia UP11; Empresa Agrícola ATFC-Agricultura De Moçambique; Empresas Chazeiras De Moçambique; Empresa Centro Polivalente Leão Deheo; Empresa Agrícola África- Century; Empresa Chá De Magoma UP8; entre outras empresas na província.

Na parte doméstica pouco nota-se devido a falta de condições financeiras, por parte da maioria dos formados das escolas técnicas porque muitos alunos que aderem este ensino vem das famílias pobres, assim sendo após a formação não conseguem empreender na comunidade na província da Zambézia. A agricultura continua rudimentar porque acarreta vários custos para aquisição de materiais modernas para inovação do campus agrícolas das escolas técnicas na província da Zambézia.

5.A relação dos empresários na Zambézia com o ensino técnico.

O estado não tem uma política para que as empresas privadas que operam no país de forma obrigatória recebessem os estagiários das escolas técnicas por isso há fraco no domínio dos conteúdos aprendidos. A maior parte das empresas privadas estão apostadas em produção e não em formação dos estudantes vindos dos institutos isso vai influenciar negativamente no recrutamento da força de trabalho após o envelhecimento dos trabalhadores existentes. De acordo com Decreto-lei nº 49/2004 de 17 de Novembro os acordos para efeitos de implementação de estágios relacionados com acumulação de estudos, em qualquer nível de ensino. Os estabelecimentos de ensino podem, ao abrigo do disposto na lei do trabalho. Celebrar acordos de estágios diretamente com entidades promotoras.

Os estágios a que se refere são considerados estágios pré-profissionais nos casos em que o referido programa de estágios for comunicado á entidade. A comunicação á entidade que superintende a área de emprego e formação profissional é feita mediante apresentação do acordo entre a entidade promotora e o estabelecimento de ensino por qualquer uma das partes do acordo. (Art. 4º). De acordo com MCTESP (2015) refere que o estágio pré-profissional tem os seguintes objetivos específicos: Complementar,

desenvolver e aperfeiçoar as competências do saber fazer e saber estar dos estagiários. Desenvolver atividades profissionalizantes. Por forma a facilitar o seu recrutamento e inserção no mercado de trabalho; Aumentar o conhecimento prático dos estagiários sobre a evolução tecnológica ou novos conteúdos formativos em determinadas áreas profissionais de modo a permitir a sua integração em novas áreas ocupacionais no domínio da sua formação profissional ou acadêmica; Facilitar o recrutamento e integração de novos quadros nas entidades empregadoras através do apoio técnico prestado na realização de estágios pré-profissionais.

6.Desemprego de formados no Ensino Técnico

Esta informação sobre o Desemprego dos formados no ensino técnico na província da Zambézia vem de uma conversa com o mesmo senhor Ernesto Álvaro Mussa, realizada no dia 20 de junho de 2022. Refere que nas escolas técnicas básicas devido a não existência de graduações dos formados das escolas industriais, porque o seu ensino não oferece estágio consequentemente não há relatório de conclusão do curso, ou seja, por se considerar nível cem preparação pratica pouco se tem conhecido o destino dos graduados.

O mercado de trabalho oferece poucas oportunidades para os graduados das escolas básicas. Outro fator está relacionado com a idade dos graduados porque a maioria deles graduam sem completar 18 anos de idade para o início de emprego. Para os cursos técnicos no nível médio um pouco dos seus graduados tem emprego. A maior parte das empresas públicas e privadas no quadro de contratação não incorporam técnicos básicos mais sim os médios. Os técnicos agrários do ensino médio têm grandes oportunidades de emprego a nível do governo assim como nos privados. Os técnicos básicos do ramo agrário não são absorvidos. A nível doméstico não existem resultados apreciáveis. Uns e outros conseguem ter o seu próprio emprego a partir do curso. Os do ramo industrial sobretudo auto mecânica, serralharia e construção civil entre outros.

Os do ramo agrário maior parte fazem aviários sobre tudo na criação e venda de frangos, devido a falta de incentivos por parte do governo verifica-se o fraco nível de empreendedores. O nível básico técnico-industrial tornou-se de passagem. O nível básico é de transição para o médio e porque muitas empresas, também, procuram somente técnicos médios. No passado, entrava-se no ensino técnico quer industrial quer agrário com

a idade de 16 anos para terminar a formação com 18 anos e entrar no mercado de trabalho.

O Regulamento das escolas técnicas, no seu artigo 8º diz: *Podem matricular-se no 1º ano de qualquer curso básico os alunos com idade igual ou superior a 15 anos e habilitados com a 7ª classe do SNE ou equivalente*. Porém encontramos em muitas escolas técnicas, alunos a ingressarem com a idade abaixo da mencionada. A única escola que respeita esta idade de ingresso é a Escola Básica Industrial de Gurué.

7.Impacto das reformas e políticas do Governo, desde 1995, no ensino técnico-profissional na província de Zambézia.

Esta informação sobre o impacto das reformas e políticas do governo, desde 1995, no ensino técnico- profissional na província da Zambézia vem de uma outra conversa que teve com o senhor Claudino da Piedade, realizada no dia 8 de junho de 2022. As reformas do ensino técnico estão a ser implementadas por níveis 1, 2 e 3 isto é, o aluno que tem o primeiro nível é capaz de ter certas habilidades técnicas. Essa política é boa, mais verifica-se grandes dificuldades em relação dos equipamentos para as aulas práticas, isto é as aulas são mais teóricas do que práticas. Na política anterior em que se usava o ensino de módulo clássico era importante porque o aluno tinha todo o conhecimento, com as dificuldades técnicas a nova política de passagem em níveis não está a ser eficiente.

Assim os institutos estão implementar os novos modelos de ensino. No passado para o ingresso no ensino técnico fazia-se a pré-seleção na escola primária concretamente para os melhores alunos, as vagas eram limitadas e os alunos iam por vocação profissional. Atualmente devido às mudanças políticas o processo de ingresso mudou e agora concorre- se, e a idade exigida é de 15 anos para diante e também observa-se um maior número de alunos nas salas motivo este que vai ter implicação nas aulas práticas, a reforma do ensino técnico profissional deve ser efetiva. Deve ver-se como distribuir os diferentes níveis e as idades, sem se quer formar, realmente, técnicos para ingressarem no mercado de trabalho. Os que transformam o país, os verdadeiros fazedores, não são os superiores. Quem suja as mãos no terreno são os elementares, básicos e médios e estes devem ser valorizadores.

8.Políticas do Governo Provincial de Zambézia em relação ao ensino técnico-profissional.

Esta informação sobre políticas do Governo Provincial de Zambézia em relação ao ensino técnico-profissional na província da Zambézia vem também de uma conversa que tive com o senhor Claudino da Piedade realizada no dia 8 de junho de 2022. As políticas no ensino técnico são desenhadas a nível nacional. As direções provinciais recebem os planos e fazem cumprir. Mas não fazem esforços para adaptar os planos do governo à realidade da província, ou seja pouco se nota contactos com os empresários locais para recepção dos técnicos básicos industriais nas práticas e na aquisição de emprego, e também não existem documentos das políticas adaptadas há realidades da província.

Outra política desenhada pelo Governo Central é a formação em Competência, isto é, o alunotem que passar de nível 1 para 2 com habilidades técnicas e teóricas. Mais não vai de acordo com a realidade da província, porque há total envasamento da aplicação devido aos problemas no ponto anterior.

Considerações Finais

Com base naquilo que foi traçado para materialização desta pesquisa que tem como ponto focal as responsabilidades do Governo Provincial em relação às escolas técnicas na província,após todo trabalho feito concluiu-se que:

A: Em relação às responsabilidades e poderes do Governo da Província da Zambézia em relação ao ensino técnico na província, podemos, na base da nossa pesquisa concluir que o Governo Provincial: As políticas no ensino técnico são desenhadas a nível nacional, as direções provinciais recebem os planos e fazem cumprir, mas não fazem esforços para adaptar os planos à realidade da província; O Estado em coordenação com as direções províncias não tem políticas para que as empresas privadas que operam no país e nas províncias recebam os estagiários das escolas técnicas o que faz com que haja fracasso no domínio dos conteúdos; O Governo Provincial não tem meios para cumprir a sua missão devida os escassos recursos financeiros, por outro a falta de pertinência vocacional por parte dos jovens e pais encarregados de educação não motivam os seus filhos a aderir o ensino técnico; O Governo não faz memorandos para coordenar empregos para os técnicos formados nos institutos dentro da província, por isso o trabalho técnico é deficiente.

B: Em relação aos conhecimentos e a motivação do governo da província da Zambézia podemos concluir, na base das respostas da nossa pesquisa que o Governo Provincial:Tem o conhecimento da existência dos seguintes problemas a falta de

informação, de participação da comunidade na gestão e construção escolar, da organização de jornadas de pesquisa para identificar inovações tecnológicas e arbitrar a sua monitoria; Tem o conhecimento que as condições nas escolas técnicas são degradadas, há falta de equipamentos e material didático; Reconhece que há falta de inserção social e profissional dos cursos adquiridos pelos formados por isso verifica-se maior número de desempregados na província.

C: Em Geral, a opinião dos executores do ensino técnico sobre o funcionamento do governo provincial é, baseada nas suas respostas: O Governo Provincial funciona como executiva das políticas do Governo Nacional ao nível da província e não tem espaço, nem poder, para desenvolver próprias políticas e praticas ao nível da província; O Governo Nacional funciona no contexto de centralização dos seus poderes, as escolas, as direções Provinciais, e distritais não desenvolvem ideias devido á colaboração direta com as políticas nacionais; As escolas só dependem do fundo do Estado, não existem parceiros, ou seja o governo não tem tido memorandos com empresariado local para reabilitar e apetrechar as escolas e no fim acolher os técnicos dessas mesmas escolas; O Governo Provincial não tem, por exemplo encontros de auscultação com os professores, alunos, líderes comunitários para avaliar o desenvolvimento do ensino técnico e seu impacto na comunidade,concluindo podemos dizer que a hipótese, formulado é verdadeira. A pesquisa sugere que: O Governo de Moçambique deve restaurar os institutos pedagógicos do ensino técnico que estão em falta na qualificação dos professores, e estes deviam ser distribuídas a nível regional no apoio da formação técnico-profissional dos docentes; O Ministério deve criar nas instituições de ensino técnico estruturas de apoio na vertente psicológica que possam acompanhar os estudantes apurados para fazer um determinado curso técnico; Cada escola deve dar cursos de acordo com as condições e necessidades do desenvolvimento do seu território; O Governo provincial possa contribuir para formação de cidadãos profissionalmente competentes, empreendedores e por outro, tomar as empresas e a economia moçambicana mais competitiva no contexto da integração regional e dos desafios impostos pela globalização é necessário que sejam redobrados os esforços para a formação dos professores do ensino técnico, a reabilitação das escolas, apetrechamento das oficinas, laboratórios e bibliotecas e o reforço dos mecanismos de financiamento destas escolas; Para que o ensino técnico profissional contribua de forma eficaz e eficiente para o desenvolvimento da província da Zambézia é necessário que se ministrem cursos estratégicos alinhados com prioridades da província e que se consolidem

as instituições já existentes; O Governo Provincial em relação a motivação dos pais e jovens devem divulgar as políticas, as estratégias, os planos e programas de desenvolvimento do ensino técnico profissional; O Governo deve criar vagas de emprego em cada fim do ano para o melhor estudante de cada instituto técnico, dar bolsa de estudos para o melhor aluno de cada escola básica; O Governo deve criar possibilidades aos graduados encorajando – os em formar associações em cada distrito para assistir o mercado industrial; O Governo deve criar centros de exames de admissão para cada ramo com disciplinas próprias do ramo, por exemplo, a mecânica de automóveis pode não ter muito a ver com a física.

Referências

BARBOSA, A. (1972) problemas do ensino nas Missões em Moçambique, in" **Missão e vida**" n.21 Maio-Junho. p.32-49.

BARATA, J. (1973). **Perspectivas da educação no IV plano de fomento de Moçambique**. Lourenço Marques: Texto Editora.

BELCHIOR, M. (1966). **Moçambique curso de extensão universitária ano lectivo 1964-1965, evolução política do ensino em Moçambique**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

DPCTESTPZ (2015). **Informe por ocasião da visita de S. Excia o Ministro da CTESTP,** Quelimane: STP.

DOMINGOS, A. B. (2015) A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da Revolução popular. **Praxis educativa,** ponta grossa, v.10,n.1,p.227-251, Jan/Jun. disponível em http://www.revista 2 upeg.br/índex. php/ praxis educativa.

GOMES, R. (1996). **Percursos da educação colonial no estado Novo (1950-64) para uma Historia da educação colonial.** Lisboa/ porto, António Novoa, Marc Depaepe, Erwin.V.Johanningneier, Diana soto Arango (eds), p.153-163.

MACHEL, S. (1977), **Estudemos e façamos os nossos conhecimentos um instrumento de libertação do povo, departamento do trabalho ideológico**. Maputo: Texto Editora.

MCTESTP (2015). **Reforma da Educação Profissional: Proposta de Texto para Incluir na Informação ao Governo**. Maputo: MEC.

MOSCA, J (2005). **Económia de Moçambique, século XX,** Lisboa: Instituto Piajet.

Moçambique. **Lei nº 4/83 de 23 de Março e aprovado pela resolução nº 11/ 81 de 17 de Dezembro**. Maputo: Assembleia da República de Moçambique

Rodrigues, E. et. al. (2008). **Diagnóstico de género nas instituições de PIREP**. Maputo: s.e.

ROBATE, S. A (2006). **Currículo de formação de professores primários na disciplina de língua portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos.** Piracicaba, São Paulo.

Recebido em: 11/02/2023

Aceito em: 05/05/2023

Para citar este texto (ABNT): ALEXANDRE, Adolfo. Os desafios políticos para o desenvolvimento do ensino técnico básico e médio na Província da Zambézia-Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.35-49, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Alexandre, Adolfo.(mai.2023). Os desafios políticos para o desenvolvimento do ensino técnico básico e médio na Província da Zambézia-Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 35-49.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.50-66 | mai. 2023.

Avaliação do Curso de Formação Pedagógica dos Professores no Instituto Superior Politécnico Independente

Jorge Tamayo Pupo [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-1014-2814
Mariana dos Santos de Sá Lemos Teixeira [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-5643-5527
Justino Cangue [***]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2395-5606

RESUMO: Apresentam-se os resultados de uma investigação realizada no Instituto Superior Politécnico Independente de Lubango – ISPI - que tem como problemática a necessidade de avaliar a qualidade do (Curso de pós-graduação profissionalizante de Formação e Aperfeiçoamento Pedagógico) – CURFAP- que leciona nesta Instituição de Ensino Superior – IES - na região sul de Angola, onde os professores manifestam necessidades de aperfeiçoamento para dirigirem com eficácia o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas que lecionam nos cursos de graduação. O artigo tem como objetivo avaliar a qualidade do CURFAP para melhorar o processo de formação dos professores das Instituições do Ensino Superior em Angola. A metodologia utilizada foi a pesquisa quantitativa fundamentalmente, e usa técnicas qualitativas exploratórias visando proporcionar uma familiaridade com o problema, de modo a torna-lo mais claro e de intervenção na prática pedagógica. Inclui a descrição e a realização de inquéritos aos estudantes e técnicas de revisão bibliográfica. Os resultados obtidos mostram que o CURFAP (Curso de pós-graduação profissionalizante de Formação e Aperfeiçoamento Pedagógico) é acreditável, os formandos adquirem de forma significativa mais interesse, motivação e competências da prática pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nas Instituições do Ensino Superior, bem como a capacidade de realizar a pesquisa científica de forma autônoma e em equipes especializadas.

PALAVRAS-CHAVES: Formação pedagógica; Professores universitários; Avaliação da pós-graduação.

[*] Doutor em Ciências Pedagógicas, pela Universidade de Holguín, Cuba. Mestre em Educação Superior, pela Universidade de Oriente, Santiago de Cuba, Professor Catedrático do Instituto Superior Politécnico Independente do Lubango – Angola e Coordenador do Programa de Pós-graduação de Formação de Professores Universitários neste Instituto. E-mail: Jtamayop2005@gmail.com.

[**] Doutoranda em Relações Interculturais pela Universidade de Aberta, Lisboa. Mestre em Sociologia: Exclusões e Políticas Sociais pela Universidade da Beira Interior, Covilhã. Graduada em Sociologia pela Universidade da Beira Interior. Diretora Adjunta para a Área Científica e Pós-Graduação, Professora e pesquisadora no Instituto Superior Politécnico Independente do Lubango – Angola. E-mail: marianaslteixeira@gmail.com

[***] Doutor "CUM LAUDE" em Liderança e Gestão da Educação, pela Universidade de Sevilha – Espanha. Mestre em Supervisão e Formação de Formadores pelo ISCE – Lisboa – Portugal. Graduado em Filosofia e Ciências da Educação – ISCED/UAN – Angola. Vinculado ao Ministério da Educação de Angola. Pesquisador e Professor de Graduação e Pós-graduação no Instituto Superior Politécnico Independente do Lubango – Angola. Expert da EQA Internacional – Madrid – Espanha. E-mail: justinocangue@gmail.com.

Ukuhlolwa kwe-Pedagogical Formation of University Teachers ku-Independent Higher Polytechnical Institute

ISISHWANKATHELO: Imiphumela yophenyo olwenziwe e-Independent Polytechnic Higher Institute of Lubango - ISPI - enenkinga isidingo sokuhlola ikhwalithi ye (Postgraduate Course of Vocational Training and Pedagogical Improvement) - CURFAP- efundisa kulesi Sikhungo Semfundo Ephakeme - i-IES - esifundeni esiseningizimu ye-Angola, lapho othisha bebonakalisa khona izidingo zokuthuthuka ukuqondisa ngempumelelo inqubo yokufundisa-yokufunda yezifundo abazifundisa ezifundweni ze-undergraduate. I-athikili ihlose ukuhlola izinga le-CURFAP ukuthuthukisa inqubo yokuqeqesha othisha bezikhungo zemfundo ephakeme e-Angola. Indlela esetshenzisiwe kwakuwucwaningo lobuningi, futhi isebenzisa amasu okuhlola wekhwalithi ukuhlinzeka ngokujwayelana nenkinga, ukuze kucace futhi kungenelele emkhubeni we-pedagogical. Kuhlanganisa incazelo nokuqhutshwa kocwaningo lwabafundi kanye namasu okubuyekeza ama-bibliographic. Imiphumela etholakele ibonisa ukuthi i-CURFAP (i-Vocational Postgraduate Course of Training and Pedagogical Improvement) iyakholwa, abaqeqeshwayo bathola isithakazelo esikhulu kakhulu, ugqozi kanye namakhono omkhuba we-pedagogical wokuthuthukiswa kwenqubo yokufundisa-yokufunda ezikhungweni zemfundo ephakeme, kanye nokukwazi ukwenza ucwaningo lwesayensi ngokuzimela nasemaqenjini akhethekile.

AMAGAMA ANGUKHIYE: ukuqeqeshwa Pedagogical; Osolwazi baseNyuvesi; Ukuhlolwa kwe-graduate.

Evaluación del Curso de Formación Pedagógica de los Profesores en el Instituto Superior Politécnico Independiente

RESUMEN: Los resultados de una investigación llevada a cabo en el Instituto Superior Politécnico Independiente de Lubango - ISPI - que tiene como problemática la necesidad de evaluar la calidad del (Curso de Postgrado de Formación Profesional y Perfeccionamiento Pedagógico) - CURFAP - que enseña en esta Institución de Educación Superior - IES - en la región sur de Angola, donde los profesores manifiestan necesidades de mejora para dirigir eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas que imparten en cursos de pregrado. El artículo tiene como objetivo evaluar la calidad del CURFAP para mejorar el proceso de formación de profesores de instituciones de educación superior en Angola. La metodología utilizada fue la investigación cuantitativa, y utiliza técnicas cualitativas exploratorias para proporcionar una familiaridad con el problema, con el fin de hacerlo más claro e intervención en la práctica pedagógica. Incluye la descripción y realización de encuestas a estudiantes y técnicas de revisión bibliográfica. Los resultados obtenidos muestran que el CURFAP (Curso de Postgrado Vocacional de Formación y Perfeccionamiento Pedagógico) es creíble, los alumnos adquieren significativamente más interés, motivación y competencias de la práctica pedagógica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior, así como la capacidad de realizar investigación científica de forma autónoma y en equipos especializados.

PALABRAS-CLAVE: Formación pedagógica; Profesores universitarios; Evaluación de posgrado.

Introdução

A competitividade tem sido um elemento decisivo para que as organizações adequem os seus processos e os adaptem às necessidades do mercado de trabalho (Poteiros, 2015), daí que a gestão da qualidade se tenha convertido em uma via para melhorar continuamente o desempenho das organizações. Hatim (2000) aborda aspectos

relativos ao conceito de qualidade universitária e às suas dimensões, entre as quais se destaca a educação de pós-graduação como um dos processos de formação, a qual surge, se executa e aperfeiçoa como necessidade do desenvolvimento da prática profissional.

Diversos pesquisadores afirmam que nas IES é necessário a formação pedagógica dos profissionais de áreas não relacionadas com as Ciências de Educação para poder lecionar com qualidade e que isto pode-se alcançar com cursos de pós-graduação profissionalizantes, especialidades, mestrados e doutoramentos (Rawpixel, 2017). A pós-graduação é um curso para quem já tem uma formação de ensino superior. O seu objetivo é o aprofundamento em determinado tema, que possa ter sido abordado sem maior profundidade ou mesmo não ter feito parte da grelha curricular da graduação (Insper, 2022). Estes cursos são ideais para quem procura atualizar ou aperfeiçoar os conhecimentos que possui na sua área específica de atuação ou em outras áreas de interesse voltadas para o mercado de trabalho ou para a prática profissional (Thinkstock, 2017).

Existem certos Licenciados, formados em áreas não pedagógicas, interessados nas formações de caráter pedagógica de qualidade, como forma de buscar trabalho nas IES, em todos os cursos que atendem a diferentes perfis do nível superior, como pode se ver nas estatísticas de Angola (Teixeira, 2022). A oferta de cursos de pós-graduação profissionalizante de Formação Pedagógica, nunca foi tão grande como na atualidade. E a expectativa para os próximos anos na região sul de Angola é de um crescimento ainda mais robusto. O crescimento acelerado das IES em Angola justifica esta demanda de cursos profissionalizantes e acadêmicos com alto nível de qualidade.

Segundo Rawpixel (2017), a qualidade de um curso de pós-graduação pode ser avaliada por uma série de critérios. O primeiro é a regularização e o status do curso no Ministério da Educação. A estrutura e a infraestrutura da instituição de ensino, bem como sua reputação no mercado, são outros bons indicadores de qualidade. Um bom curso, daqueles que efetivamente vão enriquecer seus conhecimentos, tem credibilidade no mercado – e, portanto, soma pontos no currículo (os cursos de pós-graduação profissionalizantes em quase todas as IES do mundo não requerem de formalização no Ministério de Ensino Superior). Até na atualidade Angola não é uma exceção. O Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologias de Informação de Angola não avalia sistematicamente os cursos de pós-graduação profissionalizantes, nos moldes da

avaliação dos programas de mestrados e de doutoramento, mas estabelece algumas exigências para a oferta desses cursos nas IES, como estabelece a Lei de Base de Ensino (Lei n º 32, 2020).

1.Caracterização do Instituto Superior Politécnico Independente – ISPI de Lubango, província da Huíla

O Instituto Superior Politécnico Independente apresentou-se desde o seu surgimento em 2011, autorizado pelo Decreto Presidencial nº 116 (2011), e criado pelo Decreto Excecutivo nº 402 de 2012, como uma organização privada, vocacionada para o Ensino Superior, caracterizada pela exigência, pelo rigor e a motivação dos professores e dos estudantes a darem o melhor de si mesmos, desenvolvendo-lhes o seu potencial e levando-os a descobrir novas capacidades, com base num ambiente que os incentive no gosto pelo desafio, pela inovação e pela capacidade empreendedora, com iniciativas para envolver-se em projetos e na participação ativa na vida social, acadêmica, científica, tecnológica e laboral.

O principal objetivo social do ISPI assenta em ser um parceiro no âmbito do ensino universitário, ultrapassando assim as carências de formação de quadros que possam no futuro continuar os ideais de Angola. Conscientes das enormes potencialidades do povo Angolano, assim como dos recursos naturais, o ISPI trabalha para o desenvolvimento exponencial da República de Angola. Nas suas atividades de Investigação e extracurriculares, dar-se-á prioridade a eventos que contemplem o debate de ideias, desde que baseadas no respeito e tolerância sobre a diversidade e as divergências de pensamento, contribuindo assim para a colaboração de todos e das suas ideias, de modo a promover valores como o respeito pela dignidade do homem, pelo mérito e pela melhoria da qualidade social das pessoas.

2.Quais são as bases que sustentam o CURFAP no ISPI?

O Curso de Formação e Aperfeiçoamento Pedagógico (CURFAP) do professor universitário principiante em Angola foi aprovado pelo Conselho Científico do ISPI, no dia 14 de Agosto de 2019 (ISPI, 2019). E teve início com a primeira edição no dia 15 de Janeiro de 2020 com uma matrícula de 123 professores de áreas não pedagógicas. O ISPI tomou como base para o desenho do CURFAP os seguintes pontos: O problema levantado na Universidade Agostinho Neto da necessidade que tem a sociedade

angolana de que, os docentes das IES ensinem ciências, utilizando como suporte as ciências do ensino, para instruir e educar aos profissionais que se formam em Angola com a qualidade que exigem os novos tempos (Silva, 2005).

O crescimento acelerado da matricula no Ensino Superior e das IES. Em 1974 o número de estudantes a frequentarem cursos de ensino superior em Angola era de 531 e em 2011 já foi de 140 016 (Carvalho, 2012). Entretanto em 2020 a matricula alcançou 308 309 estudantes universitários (Teixeira, 2022). Observa-se o crescimento acelerado da matrícula no ensino superior em Angola nos últimos anos (Cangue, 2021). Nunca foi tão grande como na atualidade. As expectativas para os próximos anos na região Sul de Angola é de um crescimento ainda mais robusto. Isto implica também um crescimento acelerado do número de Licenciados formados em áreas não pedagógicas, interessados nas formações de caráter pedagógica de qualidade, como forma de buscar trabalho nas IES, em todos os cursos que atendem a diferentes perfis e necessidades do nível superior. O crescimento acelerado das IES em Angola justifica esta demanda do CURFAP.

A verificação pelos autores deste trabalho, da necessidade da formação pedagógica dos professores do ISPI (2014-2019), e a necessidade que têm as IES de Angola de contar com professores universitários com alta formação (Dec. Pres. 191/18), que leva ao mercado de trabalho ser cada vez mais competitivo e exigente. Os profissionais atentos a este movimento buscam por aprimoramento para destacar-se entre os demais. Uma consequência é o aumento de Licenciados e mestres à procura de cursos de aprimoramento e formação pedagógica para encontrar vagas no Ensino Superior. A experiência do Coordenador do CURFAP lecionado nos cursos de pós-graduação profissionalizantes, especialidades e mestrados em diferentes universidades, em Cuba, Colômbia, México e Angola, no ISCED de Lubango e na Universidade Mandume Ya Ndemufayo.

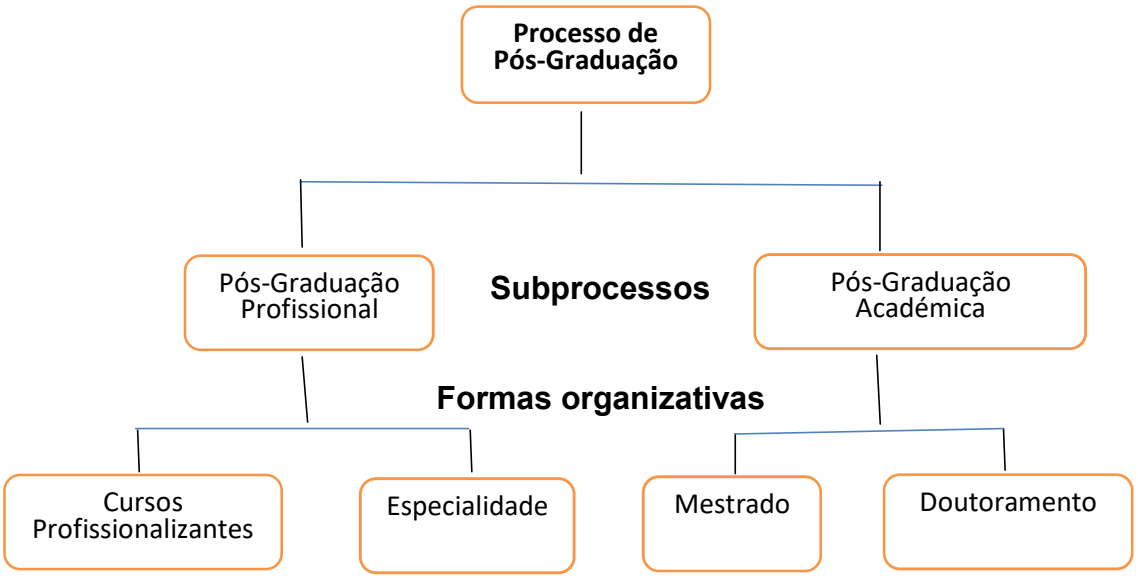
Para além das necessidades do território de professores universitários, as evidências empíricas do exercício docente apontam que, os professores principiantes começam a lecionar como docentes sem o devido acompanhamento de um professor experiente, bem como, sem preparação pedagógica. O Secretário de Estado do Ensino Superior reconhece que neste subsistema existe ainda um longo caminho para que o sector possa atuar segundo os padrões de qualidade e exige aos profissionais cursar a agregação pedagógica como requisito para trabalhar nas IES, (Silva, 2022). Ideia que

confirma quando expressa que outro desafio nas IES é a qualificação permanente do corpo docente, pelo que esta preocupação tem de continuar, no sentido de elevar a competência científica e pedagógica (Silva, 2021). O CURFAP é um curso que encontra o seu espaço de acomodação dentro destas ideias.

Assim, se cria no ISPI o CURFAP, para capacitar os docentes nas áreas das Ciências da Educação, pois muitos deles têm competências científicas, mas não têm competências psicopedagógicas. A criação do CURFAP constitui uma importantíssima ferramenta que visa conferir competências profissionais de Docência Universitária na vertente que corporiza o perfil de saída, nomeadamente: desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores profissionais, éticos, morais e um Ensino Superior de qualidade, como base para uma gestão empreendedora, produtiva e inovadora na sociedade. O Objetivo Geral do CURFAP é desenvolver competências didácticas, pedagógicas, comunicativas, informáticas e investigativas nos professores universitários e naqueles profissionais que pretendem seguir a carreira docente nas Instituições de Ensino Superior.

Para o desenvolvimento de Cursos de Pós-graduação, o ISPI tem relações de parceria com outras instituições educativas nomeadamente: Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações internacionais, Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Universidade de Aveiro em Portugal, Universidade de Santa Catarina no Brasil, Escola Pedagógica do Namibe, Escola de Formação de Professores do Lubango, Direcção Provincial de Educação da Huíla, Instituto Superior Politécnico Privado de Menongue, Midiateca de Cunene, entre outras. Finalmente, considera as Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Pós-Graduação do Sistema de Ensino Superior em Angola, mediante os subprocessos fundamentais que são a superação profissional e a formação acadêmica (Lei Nº 450, 2022). Para sintetizar apresentamos os mesmos na figura 1:

Figura 1: Estrutura do processo de Formação de Pós-Graduação em Angola



Fonte: Elaboração própria

3.Indicadores para avaliar a qualidade de um curso de pós-graduação profissionalizante

Para conhecer quais são os indicadores a considerar para avaliar a qualidade de um curso de pós-graduação profissionalizante no campo da formação pedagógica dos professores universitários realizamos uma pesquisa bibliográfica de artigos publicados em diferentes latitudes. Autores como Rawpixel (2017), Thinkstock (2017), Kepler (2017), Romillo (2018), Ascom (2019), Branly (2021), Insper, B. (2022), Pinto e Cangue (2022), são coincidentes ao afirmarem que para avaliar a qualidade de uma pós-graduação não podem ficar de fora os seguintes indicadores:

- **Corpo docente**

Os professores desempenham um papel especial no processo de aprendizagem. Sendo assim, a qualificação e experiência do corpo docente é um fator diferencial na facilitação de apreensão do conhecimento para os alunos. Quanto mais mestres e doutores um curso tiver como professores, melhor. No Brasil, por exemplo, o mínimo exigido é que metade dos professores tenham título de mestre ou doutor. O restante precisa ter, pelo menos, uma especialização. Assim é bom analisar critérios como carga horária do professor, titulação e qualificação profissional do corpo docente.

- **Infraestrutura**

Segundo os autores acima referenciados, são vários os detalhes que merecem atenção: a localização da instituição, as condições de manutenção e limpeza do prédio, a existência de espaços de convivência, a infraestrutura tecnológica, a qualidade do acervo da biblioteca, a organização das salas de aula, entre outros. As condições físicas ideais variam, dependendo da área do curso. São fundamentais para o desenvolvimento do CURFAP uma sala de aula bem estruturada, o acesso à internet, computador ou telefone, aparelho de som, projector, quadro, marcadores e bancos de dados virtuais, e um ambiente agradável que favoreça a motivação para os estudos.

- **Os estudantes**

Uma turma com alunos de alto nível de formação teórica e prática eleva a qualidade do curso. Quanto mais rigoroso for o processo de seleção, mais homogênea será a turma e mais exigidos serão os professores. Alguns IES do Brasil exigem que o estudante tenha um mínimo de experiência profissional, outras não consideram a experiência profissional como imprescindível. Também não exige um trabalho de conclusão de curso nem a produção de uma pesquisa, como ocorre na pós-graduação do estilo *stricto sensu* (mestrados e doutoramentos). Ascom (2019) acrescenta outros dois indicadores; uma grelha curricular atualizada e a credibilidade no mercado de trabalho.

- **Grelha curricular atualizada**

Segundo Ascom (2019), uma das primeiras coisas que devem fazer as IES quando apresentam ao mercado um curso é conferir uma grelha curricular atualizada, onde se mostram as disciplinas oferecidas ao decorrer dos estudos. Esse é um critério que pode ser decisivo para escolher entre uma instituição de ensino e outra, já que as diferenças talvez sejam discrepantes. Em alguns casos, o aluno tem como guia as suas preferências por determinados assuntos ou áreas dentro da profissão escolhida. O mais importante é perceber que os temas são atuais e condizentes com as necessidades do mercado de trabalho. A desactualização coloca em risco a formação do aluno, fazendo com que ele não desenvolva as competências necessárias para se inserir no mercado de trabalho ou aperfeiçoar o trabalho que faz dia a dia.

- **Credibilidade no mercado de trabalho**

O curso proposto necessita produzir efeito desenvolvedor para o sucesso profissional do estudante, esperando que isso facilite o seu trabalho profissional ou a sua inserção no mercado. Por essa razão, a credibilidade da instituição também é essencial para favorecer o progresso. A sua reputação e o nível de empregabilidade dos alunos são

informações significativas para tomar uma decisão. Vale verificar, por exemplo, como é a relação da IES com as empresas ou empregadores da área (Ascom, 2019). Observando todos estes pontos, a chance dos estudantes de fazer uma boa escolha será muito maior. Ainda que cada pessoa possa considerar algum critério mais relevante do que outro, estas são as qualidades que uma instituição de ensino superior deve ter para lecionar cursos de pós-graduação. Para além de ter várias graduações do curso que tem estreita ligação com a pós-graduação que a IES oferece.

4.Metodologia utilizada no processo de investigação, apresentação e análise dos resultados

Partindo da problemática deste trabalho e do objetivo geral, realizamos um estudo quantitativo fundamentalmente e, usa as técnicas qualitativas "exploratórias que visam proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torna-lo explicito" (Vilelas, 2009, p.119), com base na pesquisa bibliográfica na elaboração do quadro teórico a partir de uma rica bibliografia recente, e a pesquisa de campo, em 6 versões concluídas do CURFAP. Três na província da Huíla, duas na província de Cuando Cubango e uma na província de Cunene. Inclui os resultados dos inquéritos realizados aos estudantes.

A população foi constituída por 258 estudantes que concluíram o CURFAP. A amostra foi constituída por 114 estudantes, que representa 44% da população, pelo que se considera significativa. Foram utilizados métodos teóricos (análise-síntese, indução-dedução e sistémico-estrutural), métodos e técnicas empíricos (observação, análise documental e inquéritos) e métodos estatísticos para o processamento e triangulação dos dados (Cangue, 2021).

O processo de ensino aprendizagem do CURFAP estruturou-se segundo uma concepção sistémica que integra as regularidades das ciências da educação e da investigação científica aplicada na educação, a dimensão educativa do processo de ensino aprendizagem usando as TIC, as características psicológicas dos estudantes já licenciados e adultos, as suas potencialidades para aprender e as contradições que se apresentam no processo de compreensão – reconstrução dos conhecimentos, como fontes do desenvolvimento profissional.

A análise bibliográfica permitiu selecionar para avaliar a qualidade do CURFAP no ISPI os seguintes indicadores:

- Grelha curricular do curso e corpo docente;
- Os estudantes e sua aprendizagem;
- Infraestrutura;
- Credibilidade no mercado de trabalho.

5.Grelha curricular do curso e corpo docente

Com o CURFAP, concorre-se para a melhoria da qualidade de algumas variáveis que caracterizam a categoria de processos da educação universitária através de 11 módulos que configuram este plano curricular, com um total de 270 horas letivas. Para cada módulo, além dos objetivos e respectivos conteúdos, apresenta-se uma Introdução sobre os aspectos relevantes na interação entre formandos e formandos-formadores, utilizando as leis e princípios da Didática e os procedimentos metodológicos e de avaliação adotados.

Tabela 1. Grelha curricular do CURFAP

Nº	MÓDULOS	Já lecionaram os Módulos	Carga horária
01	TICs no Processo de Ensino-Aprendizagem	1 PhD e 3 mestres	20 h
02	Didáctica do Ensino Superior	3 PhD e 3 mestres	20 h
03	Teoria de Desenvolvimento Curricular	2 PhD e 3 mestres	20 h
04	Métodos e Técnicas de Avaliação	3 PhD e 1 mestres	40 h
05	Preparação e Gestão Metodológica de Aulas	4 PhD e 1 mestres	40 h
06	Comunicação Educativa em Contexto de Ensino Aprendizagem	1 PhD e 2 mestres	30 h
07	Tendências Pedagógicas Contemporâneas	2 PhD e 1 mestres	20 h
08	Investigação Científica Aplicada	3 PhD e 1 mestres	20 h
09	Investigação em Contexto de Ensino Aprendizagem	3 PhD e 1 mestres	40 h
10	Políticas e Desafios da Educação Angolana	2 PhD	20 h
11	Elaboração e Gestão de Projectos Educativos	3 PhD e 1 mestres	20 h
TOTAL			270 h

Fonte: Elaboração própria

Como se observa na tabela 1, a grelha curricular apresenta dois eixos fundamentais na formação do professores universitários. Um eixo relacionado com as

ciências da educação e outro com a investigação cientifica aplicada na educação. Para a gestão das aprendizagens inerentes a cada um dos módulos foram selecionados formadores com elevada experiência pedagógica na docência universitária em contexto contemporâneo. O corpo docente é constituído por docentes com formação Pós-graduada nessa área, principalmente doutorados em Ciências da Educação e ocasionalmente trabalham mestres com reconhecida experiência no Ensino Superior, os que geralmente lecionam a parte prática dos módulos.

Segundo os resultados da investigação realizada, tabela 2, o CURFAP constitui uma ferramenta ao serviço da qualidade do desempenho profissional de docentes e daqueles que pretendem enveredar pela carreira docente, principalmente no ensino superior. Adotado pelo ISPI, passa a fazer parte da sua política institucional para a elevação dos níveis de desempenho profissional dos docentes e daqueles que, não sendo docentes de carreira, se interessem pela docência.Na avaliação do curso incluiu as seguintes categorias:

Tabela 2. Avaliação realizada pelos estudantes sobre a qualidade do CURFAP.

Legenda: **MB** - Muito Bom, **B** – Bom, **S** – Suficiente, **N** – Negativo ou Insuficiente.

INDICADORES A AVALIAR	MB	B	S	N
Grelha curricular do curso e o corpo docente				
Correspondencia da Grelha curricular com as necessidades de Formação;	71 (62 %)	43 (38 %)	0	0
Os métodos utilizados;	58 (51 %)	56 (49%)	0	0
A organização do CURFAP;	54 (47 %)	54 (47%)	6 (5%)	0
O trabalho realizado pelos formadores.	53 (47 %)	61 (53 %)	0	0
Os estudantes e sua aprendizagem				
Os objectivos do CURFAP foram atingidos?	64 (56 %)	48 (42 %)	2 (2 %)	0
Os conteúdos lecionados foram exequíveis?	76 (67 %)	38 (33 %)	0	0
As opiniões dos formandos foram tidas em conta?	65 (5 7%)	49 (43 %)	0	0
Como foi o trabalho realizado pelos formadores?	52 (46 %)	62 (54 %)	0	0
Infraestrutura				
Qualidade da sala de aula;	61 (53 %)	42 (37 %)	11 (10 %)	0
Qualidade dos recursos tecnológicos;	47 (41 %)	54 (47 %)	13 (12 %)	0

Credibilidade no mercado de trabalho				
As competências adquiridas ao longo dos 11 Módulos?	85 (86 %)	29 (24 %)	0	0
Considera que o CURFAP vai influenciar no seu trabalho como professor?	98 (86 %)	16 (14 %)	0	0
Como avalia a Qualidade do Curso?	93 (81 %)	21 (19 %)	0	0
Escreva sobre qualquer outro aspecto não mencionado que considere importante para o futuro desenvolvimento do CURFAP ou acrescente a sua opinião sobre os anteriores.				

Fonte: Elaboração própria

- **Os estudantes e sua aprendizagem;**

Para facilitar a aprendizagem dos módulos e a comunicação entre professores e estudantes criou-se uma sala virtual para colocar conteúdos, orientar tarefas bem como outras atividades pedagógicas. O *WhatsApp* e o *Classroom* serviram para conectar toda comunidade do CURFAP constituída por formadores e formandos e para garantir que todas as informações inerentes ao curso alcançassem os formandos em tempo real.

A Metodologia do curso desenvolveu-se sob a forma interativa, com o envolvimento e participação de todos os estudantes e professores formadores, com base presencial e com o uso das TIC, com suporte no *Classroom* e no *WhatsApp.* Primeiro os materiais didáticos foram colocados no *Claasroom* e no *WhatsApp* para serem analisados pelos estudantes de forma individual, a seguir apresentação dos temas pelos formadores, seguida de debates e de apresentação de trabalhos. Os trabalhos foram feitos de forma escrita e oral, tanto individual como em grupos, sobre temas adequados ao programa e finalmente foi feita apresentação das tarefas realizadas pelos estudantes. E muito satisfatório a opinião dos formandos expressada na tabela 2.

Dentre os vários métodos utilizados ao longo das sessões de formação do CURFAP destaca-se o denominado *Fliped classroom*/ sala de aula invertida. O método em referência consiste em disponibilizar os conteúdos em uma plataforma digital, e de seguida convidar os formandos a acessarem o material para assegurar que no momento da aula presencial haja interação entre o formador e os formandos. Neste caso a função do formador foi de mediador das aprendizagens e não de um sujeito que deposita conhecimentos nos estudantes. Os conhecimentos e as competências foram construídas pelos curfandos em interação entre os meios de ensino, os colegas e os professores formadores.

As unidades temáticas foram desenvolvidas considerando os recursos didácticos contemporâneos que potenciam, dentre outros, o ensino desenvolvente, a

interdisciplinaridade, a planificação e gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem, o protagonismo estudantil e o trabalho metodológico interativo e inclusivo. Para o efeito, os formandos tiveram acesso a um conjunto de materiais didácticos recebidos com antecedência, mediante *WhatsApp* e a plataforma *Classroom* para realizar o estudo individual e, deste modo, estarem preparados para o trabalho em grupo e em plenária. Sublinha-se que as aulas foram ativas, inclusivas, participativas e desenvolvedoras, atendendo às necessidades, características, conhecimentos prévios e expectativas dos formandos.

O paradigma de avaliação que tem vigorado no CURFAP é a formativa/qualitativa por se considerar o mais adequado para um curso de Pós-graduação Profissionalizante. Nela integra-se a auto-avaliação, a co-avaliação e a hetero-avaliação. É nesta perspectiva que a estratificação das notas na avaliação do curso incluiu as seguintes categorias: **Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.** Segundo a opinião dos formandos o CURFAP tem impactado significativamente o saber e saber fazer. São reflexo delas os seguintes elementos: Visão dialética adquirida relativamente à legislação do Ensino Superior em Angola, melhoria das habilidades para elaborar planos de aula, para lecioná-los e avaliá-los, para aprendizagem autônoma e em equipa, para comunicar-se com os colegas dentro e fora da sala de aula, para avaliar aos estudantes, a criação de projetos de investigação e elaboração de projetos educativos no Ensino Superior.

Destaca-se o desenvolvimento das competências didáticas, pedagógicas, comunicativa, informáticas e investigativas adquiridas pelos formandos ao longo dos 11 módulos. Outro elemento que caracteriza o impacto do CURFAP é a criação de salas de aulas virtuais através do aplicativo *Google classroom*. A principal novidade trazida pelo CURFAP prende-se com o viés da Educação e novas tecnologias e o uso do método da sala de aula invertida. Para tal foi criado um grupo do aplicativo *WhatsApp* onde foram adicionados desde os gestores do CURFAP até aos formandos. Segundo os inquiridos o Curso de Formação e Aperfeiçoamento Pedagógico é necessário e pertinente para formar professores universitários que potenciem e dinamizem a formação de profissionais que dirijam o desenvolvimento económico-social sustentável do país.

- **Infraestrutura e Credibilidade no mercado de trabalho.**

Alguns dos estudantes expressaram inconformidades com a qualidade da sala de aula e dos recursos tecnológicos, vide tabela 2, pelo que deve-se melhorar as condiciones

necessárias das infraestruturas existentes para lecionar o curso. Este foi o indicador melhor avaliado pelos formandos, vide tabela 2. Consideram a formação de capital importância para os docentes de ensino superior. Em geral expressam que gostaram muito do curso e sentem-se motivados para o trabalho como professor. Consideram necessário manter com sistematicidade a formação pedagógica e investigativa mediante seminários, workshops, congressos nacionais e internacionais, conferências e mestrados em docência universitária.

Conclusões

O trabalho teórico realizado e as evidências empíricas obtidas nesta pesquisa permitiram chegar às seguintes conclusões e dar resposta ao objetivo da investigação: O diagnóstico realizado evidenciou que os professores que ingressam nas IES manifestam dificuldades para dirigir o processo de ensino aprendizagem nas disciplinas que lecionam. Considera-se como principal dificuldade a falta de preparação pedagógica para desenvolver estes processos, sendo lecionados os conteúdos sem ter em conta as teorias pedagógicas, transmitindo os conteúdos de maneira expositiva, memoristica e descontextualizada, o que tem como consequência a dificuldade dos estudantes em compreender os conteúdos e consequentemente em aplicá-los na prática profissional.

O ISPI desenvolve um curso de pós-graduação profissionalizante, mediante um programa coerente e flexível para a formação e aperfeiçoamento pedagógico dos professores universitários das IES da região sul de Angola. Já há 258 professionais pós-graduados, em 3 anos, com 6 edições, 3 no Lubango, província da Huila, 2 em Menongue, província de Cuando Cubango e uma em Ongiva, província de Cunene, o que possibilita dar resposta as necessidades crescentes da formação pedagógica dos professores universitários e de profissionais que aspiram obter vagas nas IES da região Sul de Angola.

O desenvolvimento alcançado com o CURFAP cria as bases para o seu contínuo aperfeiçoamento e crescimento posterior, no mestrado de Docência Universitária, com vista a dar resposta às necessidades de superação profissional contínua que exige o desenvolvimento acelerado das ciências da educação e para ele resulta muito importante a formação dos recursos humanos, fundamentalmente dos professores e dos investigadores das IES.

A avaliação interna do CURFAP concluiu que este curso de pós-graduação profissionalizante desenvolvido no ISPI, deve melhorar as condições necessárias das infraestruturas existentes no ISPI e nas instituições onde colabora com outras IES e em particular alcançar um nível superior na formalização do intercâmbio na formação pedagógica de pós-graduação com outras IES de Angola, que tenha benefícios mútuos para as instituições envolvidas, segundo o conveniado nos protocolos de colaboração, os quais devem ser revistos e aperfeiçoados.

Referências

Angola. Decreto Presidencial nº 191/18, de 8 de agosto de 2018. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. **Diário da República,** 2018. Disponível em: https://www.feuan.ao/images/legislacao/EstatutoCarreiraDocenteEnsinoSuperior_191_18.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

Ascom, B. (2019). **Qualidades que uma instituição de ensino superior deve ter**. Disponível em: https://www.fai-mg.br/blog/qualidades-instituicao-de-ensino-superior/. Acesso em: 10 jan. 2023.

Branly, C. (2021). **Quais são as características corretas da Pós-graduação?** Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/50491051. Acesso em: 10 jan. 2023.

Carvalho, P. (2012). **Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia da UNAM. Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6014/1/Carvalho_COOPEDU.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

Cangue, J. (2021). University as an educational organization in the qualification of professionals and economic growth in Angola. **Revista Docência do Ensino Superior.** *Belo Horizonte, v. 11, e025122, 2021* 1 . *Rev Doc do Ens Sup*, Belo, v., n. 11, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net…35…CC License by 4.0. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.25122. Acesso em 10 jan. 2023.

Hatim A, G. I. (2000). **Calidad, evaluación e impacto social de los posgrados**. *Documentos de trabajo del Módulo de Educación de Posgrado de la Maestría en Educación Médica Superior.*Obtenido de Calidad, evaluación e impacto social de los posgrados. Documentos de trabajo del Módulo de Educación de Posgrado de la Maestría en Educación Médica Superior: disponível em: http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/lib4.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

Insper, B. (2022). **Entenda as diferenças entre MBA, certificate, advanced, mestrado e doutorado.** Disponível em: https://www.insper.edu.br/noticias/diferenca-entre-pos-e-mba-2/. Acesso em: 10 jan. 2023.

ISPI (2019). Acta do Conselho Científico que aprova o **CURFAP** Documento de Arquivo, ISPI-Lubango.

Kepler, Y. (2017). **Pós-graduação escolhida**? **Saiba como avaliar a qualidade do seu curso.** https://www.tuiuti.edu.br/blog-tuiuti/como-avaliar-a-qualidade-da-pos-graduacao. Acesso em: 10 jan. 2023.

Lei N.º 116 (2011). Despacho presidencial 116/11. **Autorização da criação do ISPI. Díario da República** I Série – N.º 149. Angola.

Lei N.º 450 (2022). Decreto Executivo Nº 450 (2022). Normas Curriculares Gerais para os Cursos de Pós-Graduação do Sistema de Ensino Superior. **Diário da República.** Série I-*N.º* 186. Angola.

Lei N.º 32 (2020). Lei de base do sistema de educação e ensino. **Diário da República.** Serie I - N.º 123. Angola.

Peteiros, D. R. (2015). *Todo sobre Gestión de Procesos*. Obtenido de Sinapsys Bussines Solutions: http://www.sinap-sys.com/es/contact. Acesso em: 10 jan. 2023.

Pinto, M. M. e Cangue, J. (2022). **SDG4 And Quality Higher Education**: A Challenge For Angola And Brazil, The Countries Of The Global South. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 1, 2178-2229, jan./mar., 2022. 13. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa. Acessado em: 10 Jan 2023.

Rawpixel, L (2017). **O que define um curso de pós-graduação de qualidade**? Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/o-que-define-um-curso-de-pos-graduacao-de-qualidade/. Acesso em: 10 jan. 2023.

Romillo, A. (2018). **La educacion de posgrado en la republica de cuba**. Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista90_S3A5ES.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

Samá, D. e Cruz, Y. (2022). **Calidad de los procesos sustantivos.** El proceso de posgrado en la Universidad Agraria de La Habana. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328890760_Calidad_de_los_procesos_sustantivos_El_proceso_de_posgrado_en_la_Universidad_Agraria_de_La_Habana. Acesso em: 10 jan. 2023.

Silva, F. (2005). **Curso de Agregação Pedagógica para professores da Universidade Agostinho Neto, Angola**. Documentos em soporte magnético.

Silva, E. (2021). Discurso de abertura do colóquio internacional sobre a Covid-19. KULONGESA – **TES (Tecnologia – Educação – Sustentabilidade**) Edição extraordinária ISSN 2707-353X. Disponível em https://www.google.com/search?q=Eugenio+Silvaagrega%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica. Acesso em: 10 jan. 2023.

Silva, E. (2022). **Ensino Superior recomenda qualificaçãoo do corpo docente**. Disponível em: https://www.dev.angop.ao/noticias/educacao/ensino-superior-recomenda-qualificação-do-docente. Acesso em: 10 jan. 2023.

Teixeira, M. (2022). **Cimeira Sobre a Transformação da Educação em Angola**. Relatório da Consulta Nacional. Disponível em https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org Acesso em: 10 jan. 2023.

Thinkstock, L (2017). **Qualidade de um curso de pós-graduação**. Disponível em https://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/o-que-define-um-curso-de-pos-graduacao-de-qualidade/. Acesso em: 10 jan. 2023.

Vilelas, J. (2009). **Investigação: O processo de construção do conhecimento.** Lisboa, Edições Silabo.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): PUPO, Jorge Tamayo; TEIXEIRA, Mariana dos Santos de Sá Lemos; CANGUE, Justino. Avaliação do Curso de Formação Pedagógica dos Professores no Instituto Superior Politécnico Independente. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.50-66, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Pupo, Jorge Tamayo; Teixeira, Mariana Dos Santos De Sá Lemos; Cangue, Justino. (mai.2023). Avaliação do Curso de Formação Pedagógica dos Professores no Instituto Superior Politécnico Independente. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 50-66.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.67-87 | mai. 2023.

O contributo dos programas de iniciaçãocientífica para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique (2016 -2021)

José Albertina Munguambe *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7909-9722

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar o Contributo dos Programas de Iniciação Científica para a Pesquisa dos Estudantes do Ensino Superior em Moçambique no período de 2016 a 2021. Trata-se de uma pesquisa mista, centrada no estudo exploratório. Foram dirigidas entrevistas semi-estruturadas por *Google Form* a vinte (20) participantes, dos quais, doze (12) estudantes bolseiros dos Programas de Iniciação Científica, seis (6) orientadores e dois (02) gestores das Instituições de Ensino Superior. A sistematização e interpretação de dados foi feita com recurso à técnica de análise de conteúdo, baseada nos seguintes indicadores: (i) Expectativas na inserção em atividades de Iniciação Científica; (ii) Benefícios dos Programas de Iniciação Científica; (iii) Resultados dos Programas de Iniciação Científica para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique e; (iv) Sugestões para o maior contributo dos Programas de Iniciação Científica. Os resultados do estudo mostram que a Iniciação Científica contribuiu na conclusão dos trabalhos de culminação do curso dos estudantes bolseiros em tempo útil, com melhor aproveitamento e qualidade esperada; oferece conhecimentos científicos, criatividade e autonomia para a realização de pesquisas na sua área acadêmica e profissional. Para os orientadores, a participação de estudantes em Programas de Iniciação Científica, impulsionou uma atitude crítica e paixão pela pesquisa, fácil ingresso e integração dos mesmos nos níveis de pós-graduação; permitiu a participação em eventos científicos nacionais e internacionais e a publicação de artigos científicos em revistas internacionalmente reconhecidas. As Instituições de Ensino Superior precisam de introduzir, internamente, os Programas de Iniciação Científica e; é de extrema importância que o Governo continue a oferecer as Bolsas de Iniciação Científica, envolvendo mais estudantes. Diante destes resultados, conclui-se que, os Programas de Iniciação Científica contribuem para a pesquisa dos estudantes do Ensino Superior na pesquisa em Moçambique.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação Científica; Pesquisa; Estudantes; Ensino Superior.

The contribution of scientific initiation programs to research by higher education students in Mozambique (2016 -2021)

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze the research of Scientific Initiation Programs for Higher Education students in Mozambique from 2016 to 2021. It is a mixed, focused on an exploratory study. Semi-structured interviews were conducted using Google Form with seventeen (20) participants, of which twelve (12) scholarship students from Scientific Initiation Programs, six (6) advisors and two (02) managers of Higher Education Institutions. The systematization and interpretation of data was made using the technique of content analysis, based on the indicators: (i) Expectations in the insertion in Scientific Initiation activities; (ii) Benefits of Scientific Initiation Programs; (iii) Results of Scientific Initiation Programs for Research by Higher Education Students in Mozambique and; (iv) Suggestions for the biggest contributor to Scientific Initiation Programs. The results of the study show that the completion of the scholarship students' culmination studies was carried out with the completion of the culmination studies, better performance and quality in good time; professional scientific knowledge, creativity and autonomy to carry out research in their academic area. For instructors, the participation of students in Scientific Initiation Programs stimulated a critical attitude and passion for research, admission and integration of the same at the postgraduate levels; anonymous to national and international scientific events and the publication of scientific articles in internationally recognized journals. Higher Education Institutions need to internally anticipate the Scientific and Scientific Programs; It

* Mestre em Educação pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini, Docente na Universidade São Tomás de Moçambique, e-mail: jose.munguambe@gmail.com

is extremely important that the Government continues to offer Scientific Initiation Scholarships to more students. In view of these results, it is concluded that research on Scientific Initiation Programs contributes to the research of teaching students in Mozambique.

KEYWORDS: Scientific Initiation; Search; Students; University Education.

Introdução

Os avanços globais colocam à classe acadêmica, vários desafios, entre eles, a necessidade de produção do conhecimento científico. Os acadêmicos precisam debater as causas dos problemas da sociedade e o contributo do conhecimento cientifico para a solução dos mesmos. O conhecimento científico oferece à academia, ferramentas úteis para a sua, reflexão e intervenção nos processos de criação e produção científica. As Instituições do Ensino Superior (IES) através dos estudantes, docentes e investigadores, constituem um lugar propício que possibilita a transformação de mentes autônomas e reflexivas, capazes de dar resposta aos problemas atuais.

De acordo com Couto (2019), o continente africano tem catorze por cento da população mundial, no entanto, produzimos menos de um por cento da investigação científica feita no mundo. Os pesquisadores africanos produzem, num ano, o mesmo número de artigos científicos que os que são publicados apenas na Holanda, por exemplo. A África apresenta menos de um por cento dos gastos mundiais em pesquisa, em grande parte devido a dependência da ajuda externa e de fundos internacionais. Em 2012, oitenta por cento de toda a nossa pesquisa veio de financiamentos externos.

Com base no Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior em vigor em Moçambique, aprovado pelo Decreto 46/2018 de 01 de Agosto, as IES têm a missão, não apenas do ensino teórico e aplicado, mas também de promoção da investigação científica fundamental e aplicada em todos os domínios do conhecimento na sua plenitude ou universalidade e atividades de pesquisa e extensão.

Aliado a isso, o Governo de Moçambique, através do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), criado ao abrigo do Decreto 36/2020 de 17 de Novembro, criou o Fundo Nacional de Investigação (FNI), uma instituição tutelada que, ao abrigo do Decreto 50/2015 de 31 de Dezembro, tem a missão de promover a divulgação do conhecimento científico, a investigação científica, a inovação tecnológica e a formação de investigadores, contribuindo, em particular, para a redução da pobreza no país e, em geral, para o desenvolvimento socioeconômico de Moçambique.

Em termos de delimitação, o presente estudo tem como tema *"O Contributo dos Programas de Iniciação Científica para a Pesquisa dos Estudantes do Ensino Superior em*

Moçambique (2016-2021) ". A escolha do local deve-se ao fato de ser nas Instituições de Ensino Superior onde encontramos um número representativo de estudantes que se beneficiaram de Bolsas de Iniciação Científica (BIC), oferecidas pelo MCTES. Este órgão vem implementando o Programa desde 2016, daí a escolha do período.

De acordo com os dados estatísticos do Inquérito de Investigação Científica e Desenvolvimento Experimental (IIDE, 2018), divulgados pelo MCTES, o país registrou no Ensino Superior (ES), apenas 1431 investigadores no grau de Licenciatura, de um total de 213.930 estudantes matriculados no ano 2018. Estes dados vêm se refletindo com muita preocupação nos graus subsequentes (Mestrado e Doutoramento), onde os dados do IIDE (2018) referem que no ES o país tinha 1313 investigadores no nível de Mestrado e apenas 448 no grau de Doutoramento.

Segundo o Relatório do 3º Seminário Internacional de Investigação Científica (MCTES, 2020), de cerca de 350 investigadores previstos para o evento, participaram apenas 49 estudantes do ES, sendo, 32 do Instituto Superior Politécnico de Gaza. Este dado mostra claramente que estamos diante de um problema que se cinge na menor participação de jovens estudantes do ES em eventos científicos. Olhando para os dados das bolsas de iniciação concedidas pelo FNI até o ano de 2020, um total de 345 bolsas (MCTES 2020), fica claro que esta instituição, por si só, não conseguiria abarcar todos os 230131 estudantes que o país tem e, se isso continuar assim, Moçambique continuará com menor número de investigadores, o que contribui negativamente para a produção cientifica e o aumento do Produto Interno Bruto.

De acordo com os dados estatísticos, o país tem um total de 56 IES com 230151 estudantes matriculados (MCTES, 2020), mas apenas 345 estudantes estiveram envolvidos em atividades de iniciação científica (IC) no país, o que nos leva a procurar perceber de que forma as outras instituições têm discutido a questão de IC.Diante desta situação, levanta-se a seguinte indagação: Qual é o Contributo dos Programas de Iniciação Científica para a Pesquisa dos Estudantes do Ensino Superior em Moçambique?

Conforme os dados do IIDE (2018), o número de investigadores era de 3285, contra um efetivo de 5196 docentes do ES, o que significa que 1911 docentes, que corresponde a 36,8%. Para colmatar este problema, é importante que os graduandos sejam treinados para, desde cedo, apresentarem processos e pensamento científico em sala de aula, permitindo que cheguem às suas graduações mais preparados. A maior preocupação está em desenvolver um estudante que seja consciente dos seus atos e responsável por eles.

Segundo Mendes (2009), um dos grandes desafios que uma IES tem, é investir em pesquisa para desenvolver o país. Segundo o autor, para avaliar se uma IES desenvolve pesquisa, é preciso partir para um sistema muito prático, a presunção de que a instituição com certo número de mestres e doutores dispõe de pesquisa. Portanto, a colocação deste autor leva-nos a perceber o quanto é importante produzir o conhecimento a partir da pesquisa nas IES para dar resposta aos problemas do país. Essa tarefa não é vista na atribuição de certificados de nível, mas sim em envolver os estudantes em programas de iniciação científica (PIC).

Os desafios para o país são maiores e eminentes, em várias áreas de âmbito econômico e social, daí o estudo é relevante, pois a inserção do estudante em tenra idade nos projetos de pesquisa se torna um instrumento valioso para aprimorar a qualidade desejada em um profissional de nível superior e assim garantimos o desenvolvimento de recursos humanos qualificados e competentes que respondam de forma pontual às necessidades do país e à demanda do mercado nacional.

O presente estudo tem como objetivo analisar o Contributo dos Programas de Iniciação Científica para a Pesquisa dos Estudantes do Ensino Superior em Moçambique. Em termos específicos, o estudo irá (i) identificar os estudantes beneficiários dos Programas de Iniciação Científica das IES; (ii) identificar as expectativas do estudante na sua inserção em Programas de Iniciação Científica; (iii) descrever os benefícios dos Programas de Iniciação Científica; (iv) descrever os resultados dos Programas de Iniciação Científica na Pesquisa dos estudantes envolvidos e, por fim; (v) propor sugestões para a solução dos problemas encontrados.

O estudo procura responder as seguintes questões de pesquisa: (i) quais têm sido os estudantes beneficiários dos PIC nas IES? (ii) que expectativas os estudantes tinham na sua inserção em PIC? (iii) quais os benefícios dos PIC? (iv) quais são os resultados dos PIC para a pesquisa dos estudantes envolvidos?; (v) que sugestões as IES apresentam para a promoção dos PIC como contributo para a pesquisa dos estudantes?

1.Iniciação Científica

Marcuschi define a Iniciação Científica como “um instrumento que permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação potencialmente mais promissões. É a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto como a atividade científica e engajá-lo em projetos de pesquisa.” (Marcuschi, 1996, p. 4). Para Oliveira (2010, p.52), a IC consiste na “introdução do aluno no mundo da pesquisa

científica, estimulando o pesquisador orientador a formar equipas e proporcionando à instituição um instrumento de formulação de políticas de pesquisa". Destes conceitos percebe-se que a IC é um instrumento de apoio teórico, metodológico e prático à realização de projetos de pesquisa, um canal de auxílio na formação do estudante do ES, contribuindo deste modo para o desenvolvimento do capital humano qualificado para a investigação. Marcuschi (1996) apresenta alguns objetivos centrais de um programa de Iniciação Científica:

a) Estimular os pesquisadores produtivos a engajarem estudantes de graduação na pesquisa, otimizando a capacidade de orientação da instituição;
b) Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, introduzindo o jovem universitário no domínio do método científico;
c) Proporcionar ao bolsista a aprendizagem de técnicas e métodos científicos e estimular nele o pensamento científico e a criatividade;
d) Qualificar quadros para os programas de pós-graduação e aprimorar o processo formativo de profissionais para o setor produtivo

Olhando para os objetivos colocados pelo autor, os PIC podem ter ou assumir um papel decisivo na reorganização do mapa da competência científica requeridas num país como Moçambique, especificamente a distribuição geográfica dos pesquisadores; distribuição da pesquisa por área e subárea; faixa etária média da população engajada na pesquisa; qualidade e quantidade da produção científica formal e enquadramento institucional da pesquisa.

2.Teorias sobre Iniciação Científica

Segundo Silva e Cabrero (1998), as atividades de IC, constituem uma estratégica que ajuda as IES a dar norte ao processo de formação do pesquisador e prepara os estudantes para a atividade de pesquisa científica. Estes autores demonstram que os benefícios da Iniciação Científica, em médio prazo, são o desenvolvimento científico e o aumento do número de publicações; e, em longo prazo, a formação dos estudantes nos níveis de pós-graduação.

Conforme refere os autores acima, os objetivos previstos nos PIC são alcançados, olhando para o a situação em que os estudantes se formam nos níveis de pós-graduação em tempo útil, segundo sustenta Neves e Leite (1999), pois encontra-se nas PIC, a

possibilidade dos estudantes familiarizarem-se com a atividade de pesquisa e, permanecer na área. Na visão de Carvalho (2002), as IES que possuem e implementam os programas de IC, apresentam os melhores estudantes nos níveis de pós-graduação, o que nos remete a estabelecer uma relação direta entre a existência do PIC nas instituições e a qualidade dos programas de pós-graduação.

Conforme o referido anteriormente, à luz da Lei do Ensino Superior (Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro), as IES têm o papel não só de ensino, mas fundamentalmente o de pesquisa e extensão, Melo (2003), reforça ao afirmar que o acompanhamento dos estudantes pode contribuir para a efetivação das relações do tripé ensino-pesquisa-extensão e na combinação teoria-prática, já nos níveis de pós-graduação e pós-graduação, constituindo-se como uma excelente ferramenta no processo educativo.

Segundo Maccariello, Novicki e Castro (1999), os PIC abrem espaço para que os estudantes se sintam parte das práticas de aprendizagem (estudos e pesquisas em diversos grupos multidisciplinares, participação em eventos científicos, interação docente-orientador com sua experiência de pesquisa). Esta inserção nas práticas de aprendizagem permite ao estudante, conforme afirma Maldonado e Paiva (1999), tornar-se sujeito de seu aprendizado, e cria nele atitudes de independência e autonomia diante do conhecimento e às questões do dia-a-dia, o que facilita a sua integração como futuro profissional.

Em suma, as vantagens e benefícios das atividades de IC podem ser vistos de várias vertentes, começando das contribuições dos docentes e estudantes, o que torna viável a produção, atualização e aprofundamento de conteúdos específicos da área; criação de linhas de pesquisa que, por vezes, permitem a criação de projetos interdisciplinares; atividades de ensino mais criativas; aproximação do aluno do instrumental metodológico para atividades científicas; estímulos à criação de novos problemas e a legitimação da produção do conhecimento.

3.Metodologia

Baseando-se em Minayo (2001), o presente estudo tem uma abordagem mista, a qual apresentará dois momentos. O primeiro é da abordagem quantitativa que consistiu na análise e interpretação das respostas fechadas dos participantes (informações gerais dos participantes, moda, mediana e percentagens que acompanham essas tendências, fazendo uma relação com os dados de sexo, região, origem, cursos escolhidos e áreas temáticas através de tabelas, gráficos circulares e de barras com recurso ao Microsoft

Excel.) O segundo momento é da abordagem qualitativa que consistiu na análise e interpretação das respostas abertas dos participantes, com base na técnica de análise de conteúdo (Gil, 1999; Richardson, 1999; Cervo e Bervian, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, tomou-se como referência, Fonseca (2002), Lakatos e Marconi (2003) e optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental**.** A Pesquisa bibliográfica consistiu na busca de livros, teses e dissertações, que abordam sobre os seguintes termos chaves: ensino, pesquisa, Iniciação Científica, Programas de Iniciação Científica e Bolsas de Iniciação Científica. Por sua vez, a pesquisa documental consistiu na consulta de Leis e Decretos, manuais e outros documentos atinentes à IC em Moçambique.

Em termos de participantes da pesquisa, selecionou-se 20, destes, 12 são estudantes, 6 orientadores dos Programas de Iniciação Científica e 02 gestores das IES. A identificação dos elementos envolvidos nesta pesquisa foi com base na amostra aleatória simples. Os 12 estudantes participantes desta pesquisa, fazem parte do universo de 345 que se beneficiaram de Bolsas de Iniciação Científica (BIC) oferecidas pelo MCTES, no período de 2016 a 2021, tendo sido acompanhados por orientadores e Gestores das IES.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optou-se pela entrevista. Em termos técnicos aplicou-se a entrevista semi-estruturada com questões pré-estabelecidas. Os procedimentos de análise e discussão de dados foram baseados em Prodanov e Freitas (2013), onde foi aplicada a análise de conteúdo, orientando-se das evidências feitas através do referencial teórico, da metodologia, das percepções dadas pelos estudantes e orientadores sobre a temática em estudo. A técnica de análise de conteúdo utilizada para tratar os dados qualitativos foi a análise categorial.

A sistematização e interpretação de dados foi feita na 1ª etapa com recurso à tabelas e gráficos estatísticos para as informações gerais dos participantes e depois recorremos na 2ª etapa à técnica de análise de conteúdo, baseada nas seguintes categorias: (i) expectativas na inserção em atividades de IC; (ii) benefícios dos PIC; (iii) resultados dos PICPEES e; (iv) sugestões para o maior contributo dos PIC. Durante a condução do presente estudo, atravessamos algumas limitações, como a demora na devolução de guiãos de entrevista preenchidos e dificuldades financeiras para abranger mais IES ao nível do país. Outras barreiras foram as dificuldades de contacto com os participantes, devido à pandemia da COVID-19, tendo se optado pelo envio dos guiãos de entrevistas através da plataforma da *google form*.

3.1.Resultados e descussão

3.1.1Características dos participantes

Com vista a responder a primeira questão da pesquisa, da qual procuramos saber quais têm sido os estudantes beneficiários dos Programas de Iniciação Científica nas IES, foram distribuídos 34 guiãos de entrevista. Os resultados indicam que 20 guiãos de entrevista foram totalmente preenchidos, o que corresponde a uma taxa de resposta de 55,6%. As respostas foram dadas por 12 estudantes bolseiros dos PIC, seis 06 orientadores dos PIC e 02 Gestores das IES. Os participantes pertencem a 06 IES, destas 05 são públicas e 01 é privada. Em termos regionais, temos 10 estudantes da região sul do país e 02 da região centro. Em relação à categoria de orientadores, registamos que 05 pertencem às instituições públicas e 01 pertence a uma instituição privada, sendo que todos são do sexo masculino. No que respeita à categoria de Gestores, os 02 são do sexo masculino e pertencem às IES públicas (vide a tabela a seguir).

Tabela 4.1.1. Características dos Participantes

Participante	SEXO		TIPO DE IE		REGIÃO DE ORIGEM		
	M	F	IES Pública	IES Privada	Região Norte	Região Centro	Região Sul
Estudantes envolvidos nos PIC	10	2	11	1	0	2	10
Orientadores dos PIC	6	0	5	1	0	1	5
Gestores das IES	2	0	2	0	0	1	1
TOTAL	18	2	18	2	0	4	16

Fonte: Autor (2022)

Dos 12 estudantes, 02 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino. Olhando para estes dados e de acordo com o Programa Quinquenal do Governo de Moçambique - PQG (2020 – 2024), um dos objetivos do MCTES é promover a expansão e o acesso equitativo ao Ensino Superior, prestando particular atenção à retenção da rapariga e as disparidades geográficas e de gênero. Com base nestes números, as raparigas em Ciência, Tecnologias, Engenharia e Matemática (CTEM), estão significativamente sub-representadas, notando-se um maior desequilíbrio. Uma componente importante de solução é encorajar mais raparigas a frequentarem cursos de ciências básicas no nível secundário, e mais mulheres a frequentarem cursos de ciências no nível superior, de forma a que exista um maior número de mulheres envolvidas em atividades científicas.

Em termos de distribuição dos estudantes por IES, temos a UP-Maputo (04), UEM (02), ISCTEM (01); ISPG (03); ISPM (01); ISPT (01), conforme o gráfico a seguir:

Figura 4.1.1. Número de Bolseiros por IES



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Olhando para o gráfico acima, é possível ver a maior participação de estudantes da UPM e ISPG na pesquisa. Os gestores das IES e orientadores dos PIC, justificam o destaque da UPM e ISPG, como resultado de um trabalho árduo de divulgação dos concursos de submissão de projetos científicos promovidos pelo MCTES para os estudantes, aliado à preparação e acompanhamento dos projetos dos seus estudantes, o que resulta na aprovação de maior parte dos mesmos. O orientador "O2" afirmou:

> [...] em cada ano que submetemos os projectos dos nossos estudantes aos concursos do MCTES, sempre temos um dos maiores números aprovados. Isto porque nós divulgados todos os concursos, preparamos e acompanhamos os estudantes interessados e antes de submetermos, apresentamos esses projectos nas jornadas científicas da nossa instituição.

Em termos de áreas temáticas, registramos 06 estudantes nas Ciências Agrárias, 04 estudantes nas Ciências Naturais e 02 estudantes nas Engenharias e Tecnologias, conforme o gráfico a seguir.

Figura 4.1.2. Distribuição dos estudantes por áreas temáticas



Fonte: Autor (2022)

Os 12 estudantes que participaram desta pesquisa são parte do universo dos 345 estudantes que se beneficiaram de Bolsas de Iniciação Científica (BIC) oferecidas pelo MCTES, através do Fundo do Projeto do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia – HEST do Banco Mundial (BM) para o financiamento do programa de Iniciação Científica, promovido pela Direcção Nacional de Ciência e Tecnologia (DNCT) em estreita coordenação com o FNI no período de 2016 a 2021.

Em termos de faixas etárias, temos idades compreendidas entre 18 a 28 anos de idade, sendo que a maior percentagem (26,7%) pertence a estudantes de 23 anos de idade, conforme mostra o gráfico a seguir. Estes dados demonstram claramente o interesse que os jovens têm pela pesquisa, cabendo a responsabilidade a todos os níveis de apoiar e promover os PIC para os jovens de tenra idade, conforme refere a Estratégia de Ciência Tecnologia e Inovação de Moçambique (ECTIM):

> (…) Também podem ser estabelecidos programas para popularizar a ciência entre os jovens de tenra idade, criando assim uma consciência e entusiasmo no que respeita à ciência e tecnologia e para permitir e encorajar os estudantes com talento para as ciências para consolidarem o gosto pelas ciências, promovendo a sua educação nessa área. (ECTIM, 2006).

É neste sentido que a criação de programas virados à IC observando a integração, valorização e estimulo dos jovens é de extrema importância, não só para o cumprimento da política e da agenda do governo, mas também como forma de promover o aumento da participação da juventude no processo de desenvolvimento científico e dos recursos humanos em ciência e tecnologia no país.

3.2.Expectativas na inserção em actividades de Iniciação Científica

Os estudantes se interessaram pela IC por necessidade de financiamento das despesas de pesquisa dos seus projetos de culminação do curso; A BIC significou para os estudantes uma oportunidade de obter conhecimentos científicos para a elaboração do trabalho de culminação do curso; as expectativas dos estudantes em relação à IC eram desenvolver iniciativas de investigação na prática; obter experiência para prosseguir com outros níveis de pós-graduação e desenvolver mais trabalhos de campo.

De acordo com Carvalho (2002), Saviani (2002) e Pinho (2017) as expectativas da inserção em atividades de IC apresentadas pelos estudantes corroboram com os objetivos gerais dos PIC, na medida em que visam (i) contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; (ii) contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; (iii) contribuir para que diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica do País; (iv) possibilitar maior interação entre graduação e pós-graduação; (v) qualificar os melhores alunos para os programas de pós-graduação e; (vi) incentivar talentos potenciais entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, já que os alunos que participam da IC são considerados os que entram mais rapidamente para os cursos de mestrado. Fazendo o cruzamento dos resultados obtidos das entrevistas com esta afirmativa, conclui-se que constitui uma das expectativas da inserção dos estudantes em programas de IC, a continuação com os níveis de pós-graduação.

O entendimento dos orientadores em relação ao atendimento das expectativas acadêmicas dos estudantes na sua inserção em atividades de IC e seu percurso científico após o programa, corrobora com a visão de Calazans (2002), no sentido em que os orientadores conseguiram ajudar os estudantes a concluir o curso com sucesso, e obtenção de um desempenho acadêmico positivo do estudante; os estudantes conseguiram a posterior participar em grupos de pesquisas, congressos e publicação em revistas científicas; maior parte dos bolseiros de IC, conseguiu dar continuidade em cursos de mestrado e doutoramento.

4. Benefícios dos Programas de Iniciação Científica

As atividades de IC na formação acadêmica dos estudantes são muito relevantes pois impulsionam e os motivam a ter gosto pela pesquisa; abrem novos horizontes para a produção do conhecimento científico. O envolvimento dos estudantes em atividades de IC trouxe muitos benefícios acadêmicos, pois despertou o interesse e estímulo pela pesquisa; foi crucial para a conclusão do projeto de culminação do curso, bom

aproveitamento pedagógico e no enriqueceu a carreira acadêmica. Na área profissional, a participação dos estudantes em atividades de IC, muniu-os de experiências e conhecimentos práticos na elaboração de projetos concretos da sua área profissional e mecanismos de resposta aos problemas sociais contribuindo desta forma para a melhoria da vida das populações das zonas rurais.

Olhando para os resultados das entrevistas, e fazendo o cruzamento com o pensamento de Pinho (2017), Maldonato e Paiva (1999), as atividades da IC são importantes devido a várias razões: a) despertam vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante suas participações em projetos de pesquisa, introduzindo o jovem universitário no domínio do método científico; b) proporcionam ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; c) possibilitam a diminuição do tempo de permanência do bolsista na pós-graduação; d) despertar no bolsista uma nova mentalidade em relação à pesquisa e prepará-lo para a pós-graduação.

Os benefícios apresentados pelos estudantes vão de acordo com a visão de Calazans (2002), no sentido em que os as contribuições da IC apresentam benefícios acadêmicos, profissionais e pessoais. Assim, são benefícios acadêmicos: a participação do aluno no processo de construção do conhecimento; a possibilidade de promover aumento do desempenho acadêmico do aluno, repercutindo no aumento das notas das disciplinas do curso de graduação; e o contato direto com orientador e pesquisadores da área. Em relação aos benefícios profissionais, os dados cruzam-se como as visões de Bregalia (2002), Almeida (1996), Bernardi (2003), Guimarães (1992), Durhan (1992), Maldonato (1998) e Bridi (2004), no sentido em que se abriu a possibilidade de socialização profissional, atingida pela participação em grupos de pesquisas, congressos e publicação em revistas científicas; o aumento da possibilidade de inserção na carreira acadêmica, em cursos de mestrado e doutorado; e a ampliação do conhecimento de uma área de atuação. Em relação aos benefícios pessoais, podemos notar que os estudantes ganharam um crescimento pessoal, maturidade e responsabilidade para encarar as fases seguintes da sua vida acadêmica, científica e profissional.

O resultado das entrevistas sobre entendimento dos orientadores em relação aos benefícios dos estudantes pela sua participação nos PIC corrobora com as visões de Azzi (1994), Silva e Cabrero (1998), Maccariello, Novicki e Castro (1999), Melo (2003), na

medida em que sustentam que a IC, permite a produção, atualização, aprofundamento de conteúdos específicos da área; criação de linhas de pesquisa que, por vezes, permitem a criação de projetos interdisciplinares; atividades de ensino mais criativas; aproximação do aluno do instrumental metodológico para atividades científicas; estímulos à criação de novos problemas e a legitimação da produção dos conhecimentos.

4.1. Resultados dos Programas de Iniciação Científica na Pesquisa para os estudantes envolvidos.

Após a sua participação em atividades de Iniciação Científica, 66,6% dos estudantes entrevistados, tiveram um percurso acadêmico, que consistiu na obtenção de bolsas de estudo para frequentar os níveis de mestrado, tendo sido muito fácil a sua integração; produziram artigos científicos e em colaboração com outros docentes e investigadores publicaram alguns artigos científicos em revistas indexadas em plataformas com alto índice de consultas. 83,3% dos estudantes entrevistados participaram em vários eventos científicos (Jornadas Científicas, Congressos, Diálogos, Simpósios, Conferências) dentro e fora do País onde tiveram interação com docentes e investigadores de várias IES. Os gestores das IES, afirmaram que a participação dos estudantes e orientadores nos PIC, permitiu a capacitação dos estudantes em conhecimentos científicos para a realização de atividades de pesquisa; contribuiu para o aumento do número de publicações nas revistas científicas e a visibilidade das suas instituições ao nível do mundo; o número de investigadores júniores também aumentou, para além de bolseiros frequentando os níveis de pós-graduação dentro e fora do país.

Analisadas as entrevistas neste indicador, em conformidade com as visões de Neves e Leite (1999), Damasceno (1999) e Pinho (2017), conclui-se que os resultados dos PICPEES constituem um caminho para a autonomia intelectual do jovem, que passa a ter a possibilidade real de exercer sua criatividade e de construir um raciocínio crítico. A pesquisa permite a articulação pelo estudante de conhecimentos, ou seja, a pesquisa pode se constituir em um dos caminhos para a execução de projetos interdisciplinares, que envolvam, também, a superação da dicotomia teoria e prática.

4.2.Sugestões para o maior contributo dos PIC

Para 75% dos estudantes entrevistados, os programas de Iniciação Científica têm tido a merecida atenção pelas IES; para 25% dos estudantes, as IES precisam envolver mais estudantes e aprimorar o apoio técnico e financeiro aos bolseiros do programa. Os

orientadores afirmaram que as IES deviam introduzir os PIC e não depender do Governo. Em relação aos caminhos ou estratégias que podem ser seguidos, os orientadores afirmaram que, a nível interno, as IES podiam retirar uma pequena percentagem do valor das propinas e destinar à investigação e pesquisa. Uma das outras estratégias é concorrer para financiamento ou criar parcerias e memorandos dentro e fora do país.

Segundo De Oliveira (2001), o ES é responsável pela formação teórico-prática do aluno nas áreas específicas do conhecimento. Neste sentido, é sua tarefa familiarizar o estudante ao mundo da pesquisa, dando condições de iniciar sua vida profissional e/ou seguir uma carreira acadêmica. Com base no pensamento do autor, podemos perceber que é tarefa das IES oferecer ao estudante não apenas conteúdos ou conhecimentos teóricos, mas sim conciliar esses conhecimentos à prática através da Iniciação científica que confere ao estudante a capacidade para a pesquisa. Fica claro que, o alinhamento do ensino e pesquisa proporciona ao estudante habilidades para implementar os resultados de suas pesquisas científicas em projetos concretos e profissionais.

Olhando para a importância da iniciação científica para os estudantes, orientadores do PIC e gestores das IES os entrevistados deixaram os seguintes desafios:

Desafios para o Governo: criar políticas de continuidade dos bolseiros do PIC em níveis de pós-graduação; criar mais parcerias para obter fundos que permitam o envolvimento de mais estudantes; aprimorar os critérios de tratamento igualitário na disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos que auxiliam na investigação e pesquisa dos bolseiros do programa; criar uma política que orienta as IES a criarem os PIC a nível interno; dinamizar o processo de desembolso dos fundos de pesquisa.

Desafios para os Gestores das IES: buscar mais parcerias para a implantação destas iniciativas; ampliar o ângulo de divulgação dos PIC de forma a abranger maior número de estudantes; acarinhar os estudantes que mais se destacam na pesquisa; continuarem na busca de parcerias para a construção de laboratórios e instalações próprias para a pesquisa e; monitorar o tempo e os critérios de aplicação dos fundos alocados para os bolseiros da IC.

Desafios para os estudantes: Serem mais proativos, atuando com maior persistência, dedicação e determinação; envolver-se arduamente em programas que lhes proporcionem a capacidade investigativa, critica e autocrítica e de instigar sobre os fenômenos e suas razões para posterior busca de soluções; cumprir com o tempo estabelecido para a conclusão dos trabalhos, e; se esforçar em transformar os resultados da investigação e pesquisa em artigos científicos.

Olhando para as entrevistas e cruzando com as visões de Breglia (2001), as IES têm a tarefa de administrar as bolsas de IC, elas têm um papel pedagógico de grande alcance. Assim, exige-se o empenho das IES na definição de políticas que conduzam a melhor operacionalização do Programa. De acordo com o autor, há necessidade de um esforço adicional para se incorporar a pesquisa ao ensino, o que requer, de forma imprescindível, maior empenho dos departamentos de pesquisa e pós-graduação no sentido de proporcionar a um maior número de estudantes, a possibilidade de participação em pesquisas científicas.

Relativamente ao papel dos orientadores, Demo (2007), salienta que estes têm o papel de orientar o estudante permanentemente para expressar-se de maneira fundamentada, exercitar o questionamento sempre, exercitar a formulação própria, reconstruir teorias e viver da pesquisa no dia a dia. Deste modo para que a atividade de IC alcance o seu desiderato, é preciso que todos os intervenientes (o orientador, o estudante e os próprios gestores) exerçam o seu papel de orientar o ensino à pesquisa. De tal modo, a IC assumiria, de fato, o seu papel pedagógico pela inserção efetiva da atividade de pesquisa na graduação, em conformidade com a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro (Lei do Ensino Superior em Moçambique).

Conclusão

Em relação às Expectativas na inserção em atividades de IC, conclui-se que a participação dos estudantes é motivada pela necessidade de financiamento para fazer face às despesas de pesquisa dos seus projetos de culminação do curso. Relativamente a este aspecto, Costa *et al.* (1999), sugere a necessidade de se fazer uma correlação entre o financiamento e as atividade de IC, pois o aproveitamento pedagógico tem sido mais visível para os estudantes cujos projetos foram financiados para a IC. Outras expectativas tinham a ver com a obtenção de conhecimentos científicos para a elaboração do trabalho de culminação do curso; conclusão dos cursos de graduação em tempo útil, desenvolver o espírito de investigação na prática, obter experiência para prosseguir com outros níveis de pós-graduação e desenvolver mais trabalhos de campo, o que corrobora com os estudos realizados por Cabrero, Costa e Hayashi (1999), ao afirmarem que 40 a 60% dos estudantes que tiveram a bolsa de IC, adquiriram conhecimentos científicos sólidos, concluíram e defenderam com sucesso a dissertação de mestrado e/ou doutoramento nos anos subsequentes.

Em relação aos Benefícios dos PIC, conclui-se que os programas são extremamente relevantes e deve-se promover a sua continuidade e expansão pelas IES, pois contribuem para a formação de recursos humanos para a pesquisa, contribuem de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores, contribuem para que diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica do País, possibilitam a maior interação entre graduação e pós-graduação, o que corrobora com as conclusões de Nogueira e Canan (2009), ao afirmar que os bolsistas têm maiores oportunidades de inserção profissional na universidade, uma vez que se tornaram professores universitários com maior frequência em relação aos não bolsistas.

Os PIC qualificam os melhores estudantes para os programas de pós-graduação e incentivam os talentos potenciais a continuarem com os estudos nos níveis de pós-graduação, conforme sustenta Silva e Cabrero (1998), que os benefícios oriundos da IC, incluem a médio prazo, o desenvolvimento científico e a longo prazo, a formação de futuros doutores. Pires (2002) salienta que os PIC, permitem que os orientadores induzam o estudante ao ingresso direto no mestrado ou até mesmo no doutorado; cria no bolsista a percepção de que tem maior probabilidade que os demais em concretizar o projeto após o curso, tornando-se mais competitivo.

Em relação à carreira profissional, conclui-se que as atividades de IC capacitaram os estudantes a uma vida profissionalmente ativa para responder aos problemas locais através da transformação dos seus projetos científicos, conforme sustenta Carvalho (2002), ao afirmar que as práticas quotidianas singulares a que são submetidos os bolsistas de IC, os possibilitam uma maior compreensão das regras de funcionamento do campo científico e a construção na prática do conhecimento resultante da pesquisa. Aliado a isso, MCTES (2021), afirma que os impactos dos Programas de Iniciação Científica não estão circunscritos ao espaço acadêmico, os mesmos ultrapassam essa fronteira e permitem que os estudantes se constituam em profissionais preparados para se enquadrarem no mercado de trabalho que a cada dia vai se tornando mais exigente.

Os resultados encontrados permitiram concluir que os estudantes envolvidos terminaram com êxito os seus cursos de graduação com resultados finais de alta qualidade, a participação dos bolseiros em eventos científicos a vários níveis e o seu envolvimento na produção de artigos científicos a pares com os seus docentes e outros investigadores para além da sua fácil integração nos níveis de pós-graduação, conforme afirma Cabrero (2007, p. 215), “a preparação de cientistas na universidade leva a estimativa de que será possível ultrapassar, em diferentes períodos, a marca de 50% dos

ingressos do programa de IC do com formação de pós-graduação *Stricto Sensu*." Cabrero, (2007), Neder, (2001) e Aragón, (1999) sustentam que os PIC, têm contribuído para a titulação de cientistas jovens, o que, de certa forma, influencia na trajetória acadêmica do estudante, em particular na formação de alto nível, iniciada na graduação e mantida na pós-graduação.

Relativamente às sugestões para o maior contributo dos PIC, conclui-se que há necessidade de envolvimento de mais estudantes e aprimoramento do apoio técnico e financeiro aos bolseiros do programa; necessidade de criação de programas de IC nas IES e políticas de continuidade dos bolseiros do programa nos níveis de pós-graduação e que as IES precisam criar mais parcerias para obter fundos que permitam o envolvimento de mais estudantes, conforme refere Alma (2003) e Da Silva (2012).

De forma geral, percebe-se que os Programas de Iniciação Científica constituem um dos principais mecanismos de inserção e contacto dos estudantes com a prática e produção científicas. Programas do gênero possuem a particularidade de estabelecerem a ligação entre a aprendizagem teórica com a experimentação, criando dessa forma os estímulos necessários para a manutenção das gerações mais novas no desenvolvimento futuro da atividade científica, tecnológica e de inovação. Aliás, todos os autores aqui pesquisados, convergem ao afirmar que a IC possibilita a qualificação do estudante na sua formação e, por conseguinte, minimiza a distância entre o ensino e a pesquisa.

Os dados apresentados e discutidos mostram que os Programas de Iniciação Científica oferecem enormes ganhos para os estudantes e para o País, com a aprendizagem de metodologias de investigação científica, a publicação de artigos científicos, a transferência de conhecimento da universidade para as comunidades e a fácil integração nos níveis de pós-graduação. Assim, concluímos, respondendo satisfatoriamente ao objetivo geral a qual nos propusemos a alcançar, cujas questões de pesquisa também foram anteriormente respondidas. Desta feita, os Programas de Iniciação Científica contribuem positivamente para a Pesquisa dos Estudantes do Ensino Superior em Moçambique.

Referências

Alma, J. M. (2003). *Iniciação científica e interdisciplinaridade: contribuições ao conhecimento da influência da pesquisa na formação do aluno de medicina e enfermagem.* 2003. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

Almeida, L.M.A.C.A. (1996). *A importância do programa de iniciação cientifica para a formação de pesquisadores.* In. Encontro de iniciação cientifica da USF, 1995. Bragança Paulista. Resumos. Bragança Paulista: Instituto de Pesquisa, Pós-graduação e extensão Acadêmica – IPPEX.

Aragón, V. A. (Coord). (1999). *O programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) e a sua relação com a formação de cientistas*. Relatório Final. Brasília: UnB/NESUB.

Azzi, R.G. (1994). *Pesquisa e a universidade: alguns pontos para reflexão*. Pró-Posições, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 77-85.

Bernardi, M.M.A. (2003). *A importância da iniciação cientifica e perspectivas de actuação profissional.* Biológico, v. 65, n. 1/2. São Paulo, v.65, n.1/2, p.101, jan./dez, 2003.

Breglia, V. L. A. (2001). *A formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). 210f, 2002.*Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Bridi, J.C (2004). *A Iniciação Científica na Formação do Universitário. 147f. 2004.* Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

Cabrero, R.C. (2007). *Formação de pesquisadores da UFSCar e na área de educação especial: impactos do programa de iniciação científica do CNPq*. São Carlos: UFSCar, 276 p. 2007. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

Calazans, M. J. C. (Org.). (2002). *Iniciação científica: construindo o pensamento* crítico. São Paulo, Cortez Editora.

Carvalho, A.G. (2002). *O PIBIC e a difusão da carreira científica na Universidade de Brasília.* 159 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, faculdade de Sociologia, Brasília.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall.

Costa, D.; Souza, D. G. de; GIL, M.S.A.; Jamami, M.; Correia, M.; Aguillera, F.. (1999). *Iniciação Científica e Pós-graduação: perfil do pós-graduando relacionado à sua iniciação científica*. Educação Brasileira, Brasília, v. 21, n. 43, p. 95-109, jul./dez.

Damasceno, M. N. (1999). A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: Calazans, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez. p.13-56.

De Oliveira (2011). *Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.* Catalão, UFG. 73f., 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.

Durhan, E.A. (1992). A *pesquisa na graduação e a integração com a pós-graduação: propostas, avaliação e perspectiva.* In Seminário de pesquisa na graduação "Você pesquisa? Então mostre", 1., Brasília. Anais… Brasília: Universidade de Brasília. p. 37-64

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Guimarães, J.A.A. (1992) *A iniciação cientifica e a pesquisa na graduação.* In Seminário de pesquisa na graduação "Você pesquisa? Então mostre", 1., Brasília. Anais… Brasília: Universidade de Brasília. p. 174-197.

Maccariello, M.C..M.M.; Novicki, V.; Castro, E.M. N.V. (1999).*Ação pedagógica na iniciação científica*. In: Calazans, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico.* São Paulo: Cortez. p.248-253.

Maldonado, L.A.; Paiva, E.V. (1999). *A iniciação científica na graduação em Nutrição: possibilidades e contribuições para a formação profissional*. In: Calazans, J. (Org.). Iniciação Científica: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez. p.141-162.

MCT (2005). *Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique (ECTIM),* Conselho de Ministros, Maputo.

Marcuschi, L. A. (1996). *Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e propostas de ação*. Recife: UFPe

Melo, G. F. A de. (2003). *A formação inicial e a iniciação científica*: *investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar.* Campinas. 253f., 2003. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas.

Mendes, A. M. (2009). *Método para a gestão do conhecimento em Iniciação Científica segundo os pressupostos da Ontopsicologia, 2009. 173f* (Tese Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes.

Neder, R. T. (2001). *A iniciação científica como ação de fomento do CNPq: o programa institucional de bolsas de iniciação cientifica* – PIBIC. 90 f. 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília.

Neves, R. M.; Leite, S. B. (1999). Iniciação científica: vocação de genialidades ou Prática Cultural? In: Calazans, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico.* São Paulo: Cortez. p.248-253.

Nogueira, M. A.; Canaan, M. G. (2009). *Os "iniciados": os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas.* Tomo (UFS), v. 15, p. 41-70.

Oliveira, E.L. (2010). *A formação científica do jovem universitário: um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*. 114f, 2010. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SãoPaulo Biblioteca Depositária: PUC/ SP.

Pinho M.J. (2017). *Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior.* Avaliação, Campinas-SP, v. 22, n. 3, p. 658-675.

Pires, R. C. M. (2002). *A contribuição da iniciação científica na formação do aluno de graduação numa universidade estadual*. Salvador: UFBA. 203f., 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Prodanov, C. & Freitas. H. (2013). *Metodologias de trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*. 2.ed., Rio Grande do Sul, Novo Hamburgo.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.

Saviani, D. (2002). *A pós-graduação em educação no Brasil*: pensando o problema da orientação. São Paulo: Cortez. p.135-163.

Silva, R. C; Cabrero, R. C. (1998). *Iniciação científica: rumo à pós-graduação*, Educação Brasileira, Brasília, v. 20, n. 40. p.189-199.

República de Moçambique, Boletim da República: *Decreto 46/2018 de 01 de Agosto - Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior*. In: Boletim da República 46/18, de 01 de Agosto de 2018, I Série – Número 150.

República de Moçambique, Boletim da República: *Decreto 50/2015 de 31 de Dezembro – Fundo Nacional de Investigação.* In: Boletim da República 50/15, de 31 de Dezembro de 2015, I Série – Número 104.

República de Moçambique, Boletim da República: *Decreto Presidencial 36/2020 de 17 de Novembro – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.* In: Boletim da República 36/20, de 17 de Novembro de 2020, I Série, Número 220.

República de Moçambique, Boletim da República: *Lei 27/2009 de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior.* In: Boletim da República 27/09, de 25 de Julho de 2011, I Série – Número 29.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): MUNGUAMBE, José Albertina. O contributo dos programas de iniciação científica para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique (2016 -2021). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.67-87, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Munguambe, José Albertina. (mai.2023). O contributo dos programas de iniciação científica para a pesquisa dos estudantes do ensino superior em Moçambique (2016 -2021). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 67-87.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.88-107 | mai. 2023.

Avaliação da implementação da supervisão pedagógica nas e Escolas Secundárias 7 de Abril e Soalpo em Chimoio de 2017 a 2018

Felix Francisco Murandira *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0009-0556-1337
Armando Manuel **
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0158-8478

RESUMO: O presente artigo versa sobre a implementação da supervisão pedagógica das Escolas Secundárias da Soalpo e 7 de Abril, no período de 2017 a 2018. O artigo analisa o estágio de desenvolvimento da sociedade nas dimensões educacionais e seu bem-estar e por sua razão a sociedade tem de ter um sistema educativo de qualidade, merece uma verificação na avaliação da implementação da supervisão pela experiência vivenciada pelo corpo docente no nível micro para garantir o desenvolvimento profissional do docente e consequentemente para uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que a supervisão é um meio de garantir que os objetivos tanto da escola como da educação previamente estabelecidos sejam alcançados com vista para o desenvolvimento do educando, na qualidade de ensino. Este é um estudo de caso qualitativo,com uma abordagem bibliográfica, no estudo conclui-se que as escolas não tem ajudado para melhoria de qualidade por parte da supervisão para obter o produto competente para novo emprego. Os supervisores atuam como inspetores, distanciam se de apoiar o profissional da educação. E finalmente a pesquisa conclui ainda que a fraca implementação da supervisão escolar afectou seriamente nas escolas reduzindo o rendimento escolar consequentemente o desenvolvimento profissional do docente. Atendendo esses factores que influenciam a supervisão escolar apresenta se alguma recomendações como proposta para uma supervisão eficaz. É preciso que haja diálogo permanente, e tambem que haja alguém capacitado como um perito na matéria, responsável, a fim de ajudar a colmatar lacunas que apresentam.

PALAVRA-CHAVE: Avaliação; Implementação; Supervisão Pedagógica; Escola.

Evaluation of the implementation of pedagogical supervision in secondary schools 7 de April and Soalpo in Chimoio from 2017 to 2018

ABSTRACT: This article deals with the implementation of pedagogical supervision at Soalpo and 7 de April Secondary Schools, from 2017 to 2018. must have a quality educational system, it deserves verification in the evaluation of the implementation of supervision by the experience lived by the faculty at the micro level to guarantee the professional development of the professor and consequently to an improvement in the teaching and learning process. Knowing that supervision is a means of guaranteeing that the previously established objectives of both the school and education are achieved with a view to the development of the student, in terms of teaching quality. This is a qualitative case study, with a bibliographical approach, in the study it is concluded that the schools have not helped to improve the quality of the supervision to obtain the competent product for a new job. Supervisors act as inspectors, distance themselves from supporting the education professional. And finally, the research also concludes that the weak implementation of school supervision seriously affected schools, reducing school performance and consequently the professional development of teachers. Given these factors that influence school supervision, some recommendations are presented as a proposal for effective supervision. There needs to be

* Docente da Universidade de Púnguè, Mestre em Administração e Gestão Educacional, investigador científico. E-mail: felixmurandira@gmail.com
** Universidade Católica de Moçambique, mestre, docente da Faculdade de Engenharia da Universidade Católica de Moçambique. E-mail: amanuel@ucm.ac.mz

permanent dialogue, and also that there is someone qualified as an expert in the matter, responsible, in order to help fill in the gaps that they present.

KEYWORDS: Evaluation; Implementation; Pedagogical Supervision; School

Cufunda com mafambire o u8tongue we mafundisse cozwicoro co soalpo no cub 7 de abril mucnimoio pamacore 2017 no 2018

CHIGUMISSIRO: Pamassoco Matsua, ari cu buia ngue mafmbire o utongue we mafundisse cozwicoro co soalpo no cu7 de abril muchimoio pamacore o 2017 no 2018. Massoco aiya ari cufunda mafambire o cuendera mberi com mbuto dzomafundisse . pamussoro pazwo a ngodikana cuti anho ngfunde , cuti a zie zwozirokazwo . kana anho ano dikana cuzia wesse uri pambuito yake. Cu honerera cuti ziwiro zwifambe kana cuchiro ou pawaya ano funda. K ufunda massoko aya anote cufundaa muchobo a zwakaita kana kuti maetiro azevo. Kupedzessa cufunda com nhaya zwinobuia kuti a ite ruzio ra manguana panossara maziwe ocupanguira cuti, o muchicoro madzimanbo nga gare aka ndoedzurira no mafundisse kana kuti cua vundza a fundisse zwakanaka ngoti , se nao aziwe gome ngomazwa, kanaka ngoti , se nao aziwe gone ngomazwo pachiro pangodikana , manho unoziya a fundisse a mwene cuti zwifambe.

MASSOKO ACACURISSA: Cufundississa; Cuedzessa, Cu onerera mafundisse, Shikoro

Introdução

Olhando a realidade a volta da educação constata-se muitas mudanças e mais ansioso em encontrar sentido das transformações buscando desenvolvimento com progresso e retrocesso em busca de equilíbrio e desenvolvimento sustentável. Neste contexto pareceu relevante abordar da implementação da supervisão pedagógica como área de atuação no campo educacional para garantir o desenvolvimento profissional docente visando para melhoria nas escolas. Espera-se da escola que encontre um mecanismo que possibilita do desenvolvimento profissional e de qualidade de ensino em vários sectores o desenvolvimento econômico de Moçambique, e que garanta uma construção de uma moralidade mais abrangente que leve a compreensão e implementação das normas e valores contextualizados num determinado tempo, espaço e cultura. A presente pesquisa justifica se pelo insucesso do produto no campo de ação por falta de acompanhamento dos supervisores aos professores, o que não garante qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Para tal em Moçambique ainda é desafiado em formar profissionais mais críticos e relevantes.

Supervisão pedagógica é vista como ação de acompanhamento de atividades geralmente pré-profissional ou institucional com uma intencionalidade orientadora formativa transformadora que assente numa modalidade de natureza reflexiva colaborativa e capacidade de acordo com Moreira (2015). Diante disso a ação de acompanhamento das atividades necessita de um balanço de forma a verificar o equilíbrio

em termo de crescimento profissional ou mesmo institucional. Esse balanço com intencionalidade orientadora formativa que busca avaliar a implementação da supervisão pedagógica.

Segundo Mac Gregor (1987) diz que numa organização seja no campo educacional existe pessoas fracas e fortes de modo a atingirem os objetivos do nível macro faz se uma ponte com Vigosty cruzamento de ideias na qualidade de supervisores . Por estes motivos a supervisão escolar é importante que promova uma reflexão no processo de ensino e aprendizagem. Levou a pertinência para abordar desta pesquisa visto que ocorrem várias mudanças no campo educacional. No que concerne o presente artigo cientifico está estruturado em cinco seções: Sendo na primeira seção tem a introdução, os objetivos da pesquisa, a problematização, justificativa e as hipóteses.

Na segunda seção que é a fundamentação teórica, na terceira a metodologia, quarta seção a análise e interpretação de dados e quinta a conclusão e recomendações. Busca se na reflexão sobre implementação da supervisão pedagógica como possibilidade para o desenvolvimento profissional do docente e melhoria de ensino nas escolas Secundarias 7 de Abril e Soalpo em Chimoio. Na generalidade objetivou se em analisar a contribuição da implementação da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente avaliar as estratégias de supervisão pedagógica presentes ou desenvolvidas nas escolas e sua contribuição para o crescimento do desenvolvimento profissional do docente, Descrever os procedimentos dos professores em adaptação curricular e recursos pedagógicos na educação, Verificar a relações interpessoais e prática de trabalho para construção de conhecimento profissional, Propor metodologias de transmissão de conhecimento nas escolas, usando o relacionamento entre professor aluno e processo de avaliação. Em resposta da pesquisa notou se a fraca implementação das estratégias da supervisão pedagógica pode contribuir negativamente para melhoria de qualidade de ensino nas escolas e na segunda olhando no treinamento de gestores das escolas pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Fragilidade em algumas estratégias metodologicas com melhores técnicas didácticas e psicopedagógicas para responder as necessidades dos alunos de hoje como reflexo do sucesso da sociedade, compromete o idealizado no nível macro a partir do realizado.

Em Moçambique a atual realidade é de pouco aos recursos didáticos para garantia de qualidade no processo de ensino e aprendizagem. A lei n° 4/83 de 23 de Março faz

referência a uma responsabilidade de controlo do Ministério de educação e cultura e explica com detalhes o processo de supervisão. No documento estratégia do ensino secundário geral ,2009-2005 aprovado na XXI[a] sessão ordinária do conselho de Ministro, aos 24/11/09, a supervisão pedagógica é mencionada como prática que deverá desempenhar um papel importante no apoio pedagógico as Escolas Secundárias particularmente no domínio das ciências naturais, onde se verifica maiores dificuldades.

A supervisão em Moçambique no ano de 2017 a 2018 não ocorreu de forma satisfatória começando do nível central pela escassez de economia, conforme a evidencia de perca de três posições em Moçambique no índice de competitividade Global (ICG) 2017 -2018, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial (FEM), e não tem a pior classificação do mundo porque esta posição cabe ao Yemen que ocupa a 137[a] posição. Por outra a economia Moçambicana não é competitiva, o que denuncia uma serie de problemas estruturais a todos os níveis.

De acordo com Vigosty (2001), um aluno tem que ter capacidade de reflexão, crítica e capaz de tirar conclusões na resolução de problema da sociedade. Com essa estrutura, não se faz sentir a supervisão isto identifica se o insucesso do produto no campo de ação. O reflexo desta problemática surge partir do nível macro por falta de verba, ocupações dos supervisores internos por atender questões políticas e, nesse âmbito, quebra se a rotina de supervisão. E em caso particular das duas escolas em estudo constatou-se dificuldade dos professores em realizar experiências laboratoriais, falta de material didático, infraestruturas não condicionadas, dificuldades de elaboração de planos de aulas, uso inadequado de certos métodos de ensino.

A pesquisa busca reflexões em volta da supervisão pedagógica e contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e consequente melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A falta da luz da mudança do produto reflete-se pelo insucesso do supervisor, dentro da problemática vai a questão de partida: Quais são as estratégias usadas na supervisão pedagógica de um profissional da educação para que tenha sucesso escolar? No Campo educacional vive se momentos desafiantes da construção social para responder o desenvolvimento da nação. Assim surge a necessidade de desenvolver o tema sobre a implementação da supervisão pedagógica para analisar o processo de supervisão pedagógico a sua influência no desenvolvimento profissional do professor e a possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem e também

pela necessidade de compreender a prática de supervisão no campo educacional e perceber das dificuldades sentidas pelos colegas.

1.Supervisão pedagógica

A inteira responsabilidade visa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem consequentemente no desenvolvimento profissional do professor, para o que tem de levar em conta toda a estrutura teórica , material e humana da escola.O foco de discussão está centrado nos parâmetros das competências pedagógicas no controlo do professor, resgatando aspectos psicopedagógicos, entre a teoria e prática e aspectos metodológicos, criando diferentes painéis precisado. Supervisão etnologicamente, significa visão sobre. Logo, supervisão escolar significa visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e objetivos específicos da educação. São apresentados os diversos conceitos de supervisão pedagógica partindo de vários autores que de forma aprofundada já abordaram sobre a supervisão pedagógica, sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

A supervisão é um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagem individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes. (ALARCÃO E TAVAREZ, 2003, p.154). A supervisão é o processo para promover processos: um processo de apoio aprendizagem dos alunos, um processo ao serviço de construção profissional de estagiários, um processo de desencadear do desenvolvimento profissional de professores cooperantes, um processo potenciador de aprendizagem organizacional.

Segundo Sa-Chaves (1997, p.147), supervisão pedagógica é um termo que pretende resgatar e aprofundar o quadro teórico, organizacional e operacional da orientação da pratica pedagógica. De acordo com Andrade (1976, p. 116) desempenha um papel muito importante na integração da escola com a comunidade. Para ele, a ideia da integração da escola na comunidade através de uma supervisão escolar responsável, permite que haja uma influência do ponto de vista e de conclusões das ideias mais atuais sobre a educação. A estratégia de supervisão pedagógica sustenta, em 1º lugar, nos pressupostos teóricos essencial de teoria marxista-leninista presente na concepção humanista e no método dialético materialista para análise dos processos sociais que colocam o homem no desenvolvimento social e explica o papel que se desempenha para

transformar a sociedade partir das condições históricas concreta. Isso permite esclarecer os problemas pedagógicos e fazer uma relação de pares dialéticos da sociedade e da escola.

Do ponto de vista da autoria, se assume a necessidade de estabelecer a especificidade de colocar os professores e supervisores como grupo social e, por sua vez ,como grupo profissional e integração da escola á família supervisor colega de trabalho. Segundo Muriel Crosby (1967, p.125) a supervisão deve ser proporcionada a todos membros envolvidos na ação educativa , pois e realmente uma ajuda, as evidências que todos precisam ser ajudados . Deve haver consciência nítida do seu objetivo que e o aperfeiçoamento contínuo e progressivo da situação ensino e aprendizagem.

2.Tipos de supervisão pedagógica

Segundo Tales (1997, p.135) existem quatro classes outipos de supervisão pedagógica. Foram destacados tipos de supervisão sendo corretiva, preventiva, criativa e construtiva nas escolas Moçambicanas, no caso das escolas em particular exploradas o tipo de supervisão é corretiva desta forma torna difícil colmatar a problemática da qualidade de ensino visto que o idear seria coadjuvar todas as funções para o único objetivo da supervisão.Também sobre outro ponto de vista da autoria seria priorizar a supervisão preventiva de modo a evitar riscos e consequência no processo de ensino e aprendizagem de forma antecipada e os restantes iriam seguir após a primeira.

De acordo com Blom (1976) o processo de ensino escolar esta de tal modo organizado que favorece esse julgamento permanente e publico contribuindo para auto apreciação do aluno baseado na comparação de padrões interiorizadas por parte do autor acentua pratica de promoção de mecanismos de aprovação e desaprovação dependentes pelas metas cujo a importância ter sucesso escolar.

2.1. Princípios fundamentais da supervisão escolar.

Segundo Souza (2011, p.14) Em relação um trabalho eficaz tudo tem princípios e métodos e tem que obedecer algumas regras a saber: Democrático, cooperativo, construtivo, científico, permanente, abrangente e avaliativo. E os mesmos auxiliam na execução das ações e são primordiais para alcançar os objetivos educacionais. Faz se uma reflexão por parte da autoria das escolas feita a pesquisa que sustenta este estudo sobre a realidade, faz se perceber que há falta de acompanhamento no desenvolvimento

profissional do docente e também por parte de apetrechamento e melhoramento de algumas infraestruturas.

Como biblioteca e sala de informática, gera sérios problemas ligados a fraca qualidade no processo de ensino e aprendizagem, olhando para aluno de hoje estão mais avançados em pesquisas, e com limitações reflete se ao produto limitado. Apesar da existência de alguns manuais gratuitos não constituiu o suficiente para uma boa qualidade de ensino. A biblioteca é extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem (PEA) sendo a melhorar forma de aprender, onde o aluno iria desenvolver uma aprendizagem por descoberta.

Penalosa (1961) afirma que a presença do aluno na biblioteca contribui para o seu desenvolvimento intelectual para que o estudante possa tirar todo o proveito de seus estudos. Penalosa (1961), afirma que: a presença do aluno na biblioteca contribui para o seu desenvolvimento intelectual. Para que o estudante possa tirar todo o proveito de seus estudos para garantir o desenvolvimento intelectual. A TIC vem contribuindo para modificação da forma das pessoas se relacionarem e de construírem conhecimentos. E sabido que as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm se tornando de forma crescente importante instrumentos de nossa e sua utilização um meio concreto de inclusão e interação no mundo. Levy (1999). Assim as tecnologias e bibliotecas trazem beneficio para a aprendizagem despertando no aluno o interesse em aprender. Assiste se em tempo real mudanças na nossa maneira de vida graça a TIC, desta feita nas nossas instituições com os maiores rendimentos escolares.

2.2.**Supervisão pedagógica no contexto Moçambicano**

A lei número 4/83 de 23 de Março e seguinte lei numero 6/92 de Maio , estabelecem que Ministério da educação é responsável pelo controlo do SNE. O artigo 1º dispõe. O Ministério da educação é o órgão central do Aparelho do Estado que de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidas pelo governo, planifica, ordena, dirige e desenvolve as atividades no âmbito da educação, contribuindo para elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional e da Moçambicanidade.

O artigo 2º estabelece as atribuições do Ministério da educação. Formulação de políticas e estratégias da educação, norma, regulamentação supervisão e atenção das atividades educativas, Planificação, monitoria e avaliação das atividades. A Supervisão escolar ou pedagógica é feita estrategicamente, começando do nível macro de gestão

(central) até ao nível micro (nas escolas) ou vice-versa, estruturada da seguinte maneira. A nível central, onde os supervisores são provenientes do Ministério de Educação e desenvolvimento Humano. A nível provincial, onde os supervisores são técnicos da Direção Provincial e desenvolvimento Humano.

2.3.Desenho estrutural e funcional de estratégia de supervisão pedagógica

De acordo com (ASSIQUE, 2015, p.56-60), a estratégia que se apresenta está estruturada tendo em conta as seguintes etapas: Planificação e organização do processo de supervisão pedagógica. Esta etapa está dirigida a planificar o processo de supervisão pedagógica, assim como os mecanismos e recursos didáticos - metodológicos e variantes que utiliza o supervisor para estimular o PEA. Devendo se a Elaboração e divulgação aos diferentes níveis do sistema de supervisão pedagógico. Tendo em conta o seguinte: a) Condições reais do contexto natural e social; b) Elaboração dos termos de referência da supervisão pedagógica; c) Determinação temporária e por níveis (Nacional, provincial, distrital, ZIP e Escola), assim como dos centros (distritos e escolas) onde vai decorrer a supervisão. Moçambique passou por momentos críticos na era colonial em todos aspectos, particularmente na educação dos indígenas. Muitos Moçambicanos tiveram dificuldades de ter acesso a educação, visto que, a educação de qualidade estava reservada para os colonos e seus filhos.

3.Caminhos metodológicos

O presente artigo foi desenvolvido entre duas escolas secundarias 7 de abril e Soalpo em Moçambique Chimoio relacionando com abordagem metodológica que orienta a pesquisa qualitativa está centrada observando sub ponto de vista para identificar alguns elementos comuns (Bogdas e Biklen, 1994). Segundo Moreira (2002, p.17) pesquisa qualitativa e aquele que trabalha predominantemente com dados qualitativos a informação coletada pelo pesquisador não e expresso em número e conclusões neles baseadas um papel menor em análise.

A seguir são explanados os procedimentos metodológicos que compreendem a preposição da pesquisa que foi usada para execução de trabalho. Para tal, usou se a consulta bibliográfica, artigos científicos, entrevista e inquérito, foi usada a pesquisa qualitativa dada a fonte de problema de investigação. De referir que e uma pesquisa qualitativa quando analisa ações de desenvolvimento de uma determinada atividade.

De acordo com Richardson et al. (1999, p.70) diz que como a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos. Quanto ao nível de investigação é uma pesquisa aplicada visto que houve uma necessidade de resolver ou contribuir com os problemas práticos mais ou menos imediatas. Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória visto que ajudou aumentar a experiência em torno do problema apresentado. As pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipótese ou tornar a questão mais clara os exemplos mais conhecidos de pesquisas exploratórias são as pesquisas bibliográficas e estudos de casos (GIL 1991). Quanto a fonte é uma pesquisa Bibliográfica foi o instrumento para a revisão da resposta da pesquisa. Este método teve por finalidade colocar o autor em contacto direto com tudo o que foi escrito, com finalidade de obter bases cientificas sobe avaliação da Implementação da Supervisão Pedagógica consequentemente para o desenvolvimento profissional do docente tanto para os alunos.

Conforme Gil (1991), a pesquisa Bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que proporciona bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e critico sobre o tema em estudo. Em primeiro momento é bastante útil para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações sobre o tema em estudo. E a base teórica para o estudo, devendo constituir uma leitura seletiva e analítica. O pesquisador buscou dados ideais relevantes ao estudo, com registros fidedigno das fontes.

Por questões de complementaridade contou com dados quantitativos dado o fato o estudo de ser de pequena escala e pesquisa tem informações fiáveis com o universo de grande número dos professores e gestores de forma direta e indireta. Segundo Gil (1999) universo é o conjunto de elementos que possuem certo comportamento. De forma geral a pesquisa entre as duas escolas constituiu no universo de 32 inquiridos. Importa referir que este universo e apenas os que foram inquiridos de forma documental.

Para efetivação da pesquisa com base nas entrevistas e inquérito os dados foram caracterizados entre as duas escolas sendo a escola secundária 7 de Abril com gestor interno no campo de ação, 10 docentes sendo 8 masculinos, 2 femininos e 5 alunos entrevistados. E na Escola Secundária da Soalpo com um gestor pedagógico 12 professores, sendo 11 do masculino e 1 do gênero feminino e 5 alunos.

Tabela 1: Participantes na efetuação da pesquisa

Intervenientes	Escola Secundária 7 de Abril			Escola Secundária da Soalpo		
	Género			Género		
	Homem	Mulher	H/M	Homem	Mulher	H/M
DAES	2	0	2	1	0	1
Docentes	8	2	10	11	1	12
Alunos	3	2	5	4	1	5
Total	11	4	15	15	2	17
Total do total	64					

Fonte: Elaboração própria

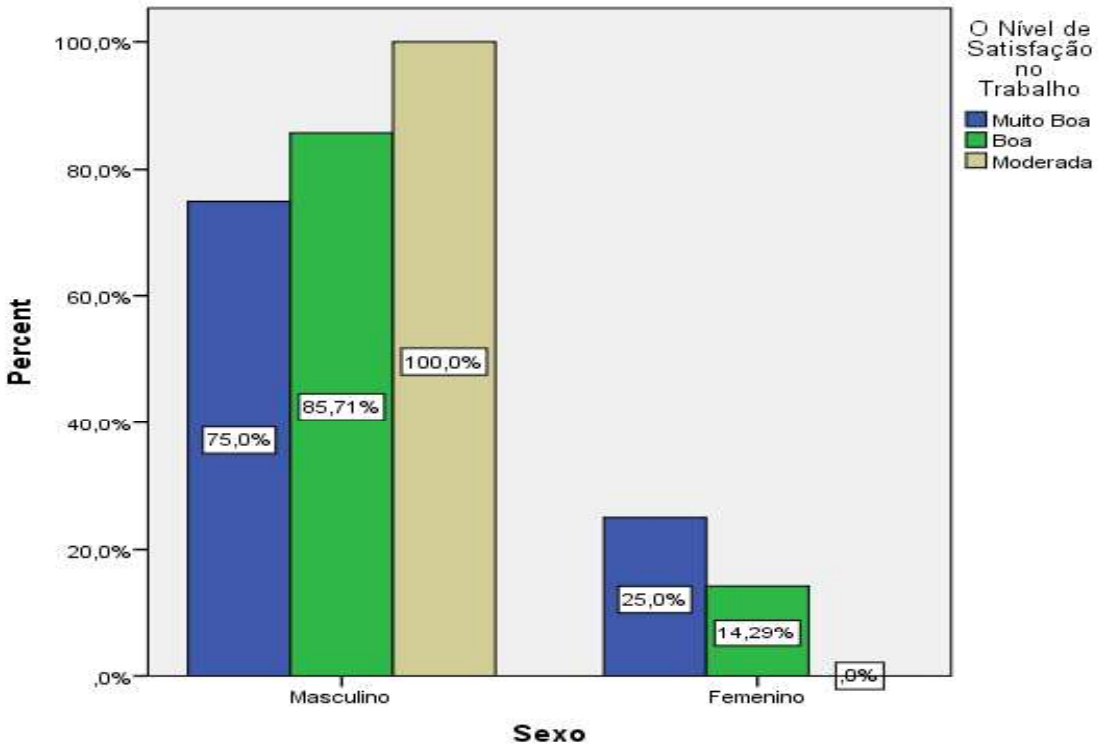
A falta de um número significativo por alguns professores prejudica no nível de rácio professor aluno, mesmo que apresente se o mínimo,o número médio precisaria de professores doutores para partilharem as experências dando uma visibilidade a instituição, da mesma forma a falta de igualidade de género nao traz um resultado satisfatório, retira o valor de moralização das raparigas na sua progressão. Com efeito os resultados apresentados tanto qualitativos e quantitativos possibilita uma notação que ha ação que está sendo criado dentro do processo de ensino de modo a garantir a qualidade. Aceita se que ha falta de alguns recursos por parte de alunos e isso dita nos que a educação esta comprometida pela qualidade (Barcelo e Batista, 2019).

Espaço das escolas apresentados os dados, os resultados da investigação respondendo perguntas da pesquisa em relação a avaliação da implementação da supervisão pedagógica. Na qual constitui um guião de inquérito e foram inqueridos membros das direções das Escolas na busca de dados, e foi transcrita ficha de perguntas elaboradas e também realizou se de forma singular dentre as duas Escolas a Secundária da solapo e Escola Secundária 7 de Abril com objetivo de coletar dados envolveram se vários professores. Também fez-se uma análise bibliográfica e documental para dar uma reflexão partir da entidade formal e a execução trazendo aspectos qualitativo no campo de ação educacional.

Por parte da Escola Secundária da Soalpo foram sujeitos 12 professores dos quais 11 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, sendo 10 do primeiro ciclo e dois do segundo ciclo do ensino Secundária geral. Em relação às idades 5 respeitam entre 26 a 35 anos de idade e o restante a mais de 36 anos. Nas situações de formação profissional grande parte são licenciados e são efetivos e ninguém tem o nível de mestrado. Para Escola

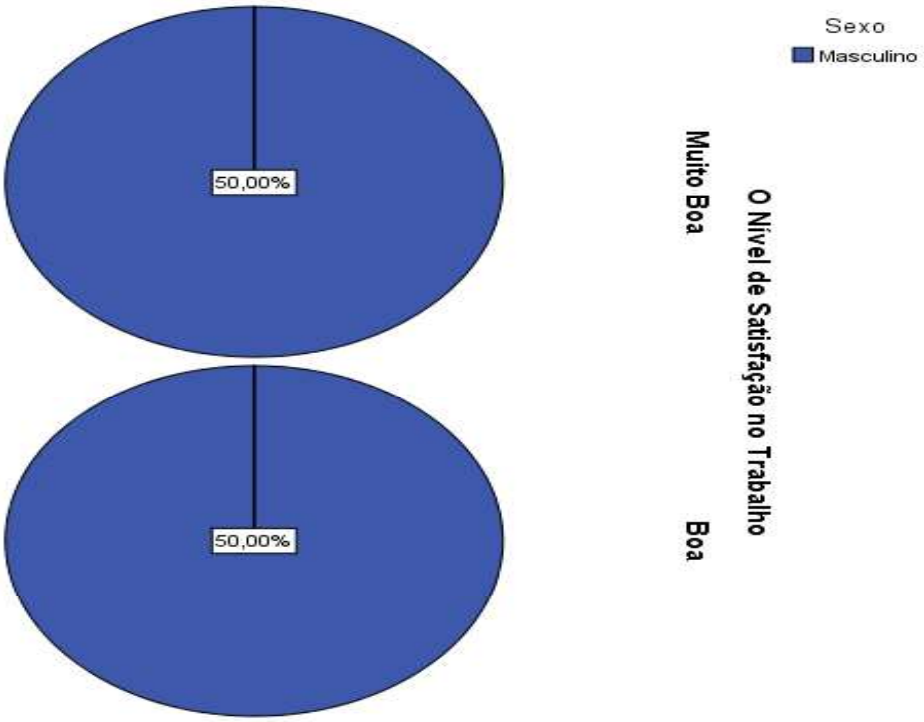
Secundária 7 de Abril por parte de gestores a pesquisa foram sujeitos dois diretores adjuntos pedagógicos do sexo masculino, com idade compreendida de 26 a 35 anos de idade, lecionam no segundo ciclo com anos de serviço entre 6 a 10 anos e o outro mais 21 de anos. Por parte dos professores da mesma escola foram sujeitos por 14 professores sendo seja 12 são do sexo masculino e 2 sexo feminino, sendo 8 do segundo ciclo e 6 são do primeiro ciclo. Em relação as idades 4 compreendem entre 26 a 25 anos de idade e os restantes a mais de 35 anos em relação aos anos de serviço 2 entre 0 a 5 anos, 2 entre 6 a 10, 1 de 21 anos e o restante de 15 a 20 anos de serviço. Na situação de formação profissional grande parte são licenciados e não existe nenhum mestre nem doutorado.

Gráfico n° 1a: A motivação dos funcionários/ Escola 7 de abril



Fonte: Elaboração própria

Figura 1b: A motivação dos funcionários/Escola da Soalpo:



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao nível de motivação entre as duas escolas os funcionários e agente do estado encontra se num nível satisfatório em relação aos gestores e tanto para o corpo técnico administrativo. Sendo para Escola 7 de Abril cerca de 75% estão numa condição de boa convivência e 14,20% estão na condição de boa convivência . E para a escola da Soalpo 50% esta na condição de boa convivência e tanto para os outros cerca de 50% estão numa condição de convivência não muito confortável.

Os resultados obtidos apontam uma cultura média e clima motivacional média, com algumas lacunas que tendem influenciar a forma negativa os comportamentos dos indivíduos. Na análise realizada constata se as escolas criam condições para segurança para todos pesem embora numa organização há momento de falta de responsabilidade de respeitar outro colega por confiar o cargo que ocupa. Também foi completamente, observado a falta de existência frequente de ações de sensibilização sobre capacitações permanentes, sobre procedimentos de atividades desenvolvidas. De acordo com Donnelly (2000, p.67) as pessoas comportam se de acordo com a sua percepção, sobre o valor da cultura do meio em que está inserido.

Quadro n°2: Dados orgânicos de 2017 a 2018 entre as duas Escolas

Participantes na ação	**Números existentes como resposta 2017 a 2018**	
	Escola Secundária 7 de Abril	**Escola Secundária da Soalpo**
Docentes	108	48
Alunos matriculados no ano letivo de 2017 a 2018	6301	6191
Salas de aulas	27	24
Rácio professor aluno	70/1	75/1
Alunos reprovados 2017	711	605
Alunos aprovados 2017	2439	2382
Aluno aprovado 2018	2528	2435
Alunos reprovados 2018	224	532
Alunos desistentes 2017	283	155
Alunos desistente 2018	116	84
Alunos matriculados 2017	3433	3140
Alunos matriculados 2018	2868	3051

Fonte: Elaboração própria

Segundo Libáneo (1990, p770 aprendizagem quando o professor cria motivos mobilizador as atividades físicas e mentais no aluno para o estudo de matéria onde este processo em dois momentos dissociáveis que consiste na transmissão e assimilação de conhecimentos. Verificou se que a Escola Secundária da Soalpo Chimoio e Escola Secundária 7 de Abril em Chimoio há muito problemas que influenciam a fraca qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos se destaca quais falta de material didático sendo livros para atender o numero dos alunos, falta computadores para sala de informática, falta de laboratórios de física e química e oficinas pedagógicas.

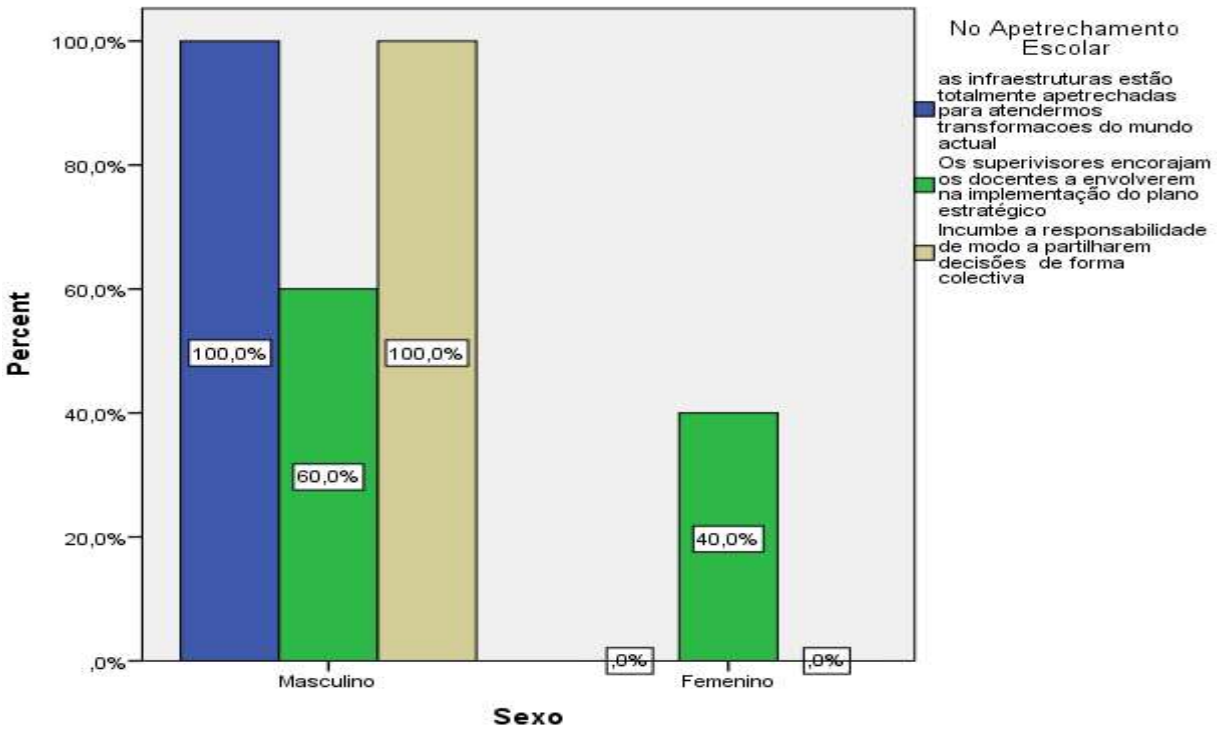
Por parte constata um enorme de alunos aprovados sem nenhum conhecimento básico e profundo para resolver seus problemas e problemas da sociedade. Chega afinal que supervisão interna tanto externa entre as duas escolas pese embora a Escola Secundária Da Soalpo está num passo de melhoria em relação a 7 de Abril em aspectos de laboratório, biblioteca e nem alguns dados com de aprovação e de reprovação. O acompanhamento não o desejável falta para melhoria de qualidade constatando nas

dificuldades de equipamentos para melhorar as escola para atingir na dimensão afetiva e psicomotor praticamente não há superação profissional .

Mesmo que a escola tenha com bons diretores, com professores dedicados e com a vontade de aluno estudos mostram que as infraestruturas escolares tem um papel importante na formação do aluno, alem de garantir o conforto e bem estar não apenas os alunos também para toda comunidade. A insatisfação com a estrutura da escola pode estar inclusive abandono escolar, reprovação e formar aluno não competente para resolver seus problemas e problema da sociedade para garantir o desenvolvimento do país e do mundo em geral. E importante que os membros da direção visitem as partes dos grupos de disciplina para acompanhar, por meio dos documentos atividade do grupo e tornar se reflexivo com que lá se encontra.

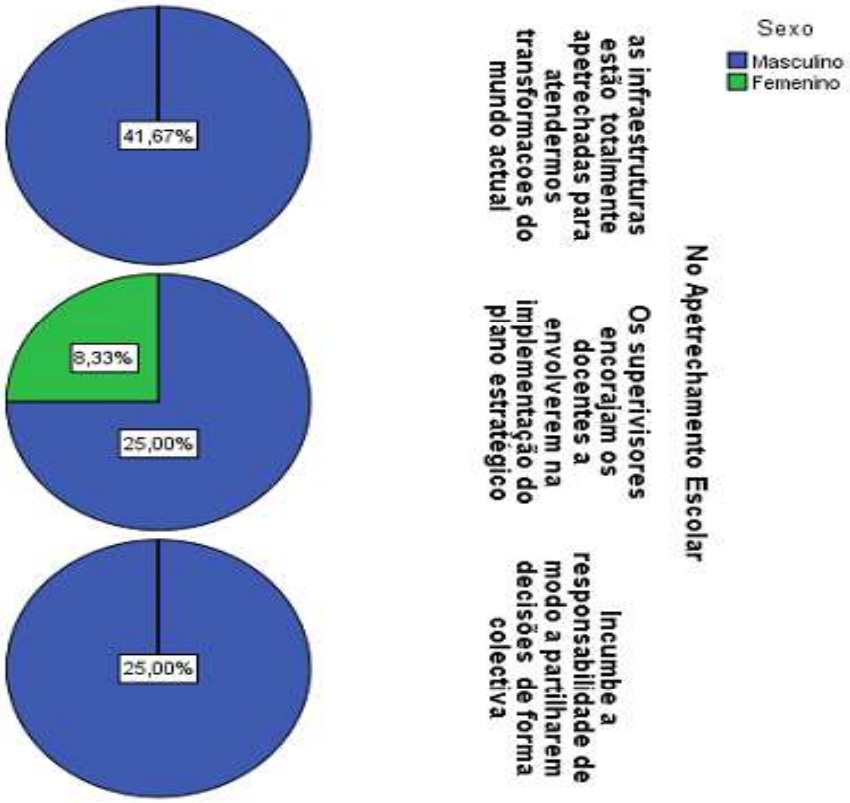
De acordo com Silva (2001, p.54), o supervisor deve ser um líder de caráter cooperativista, pois envolve a capacidade de comunicação e de relacionamento com as pessoas a exposição de ideias capacidades organizativas, dar soluções, saber traçar os problemas e saber das características sociais, cultural e psicológicas**.**

Grafico n°2a: Qualidade das infraestrutura/Escola Secundária 7 de Abril



Fonte: Dados da pesquisa

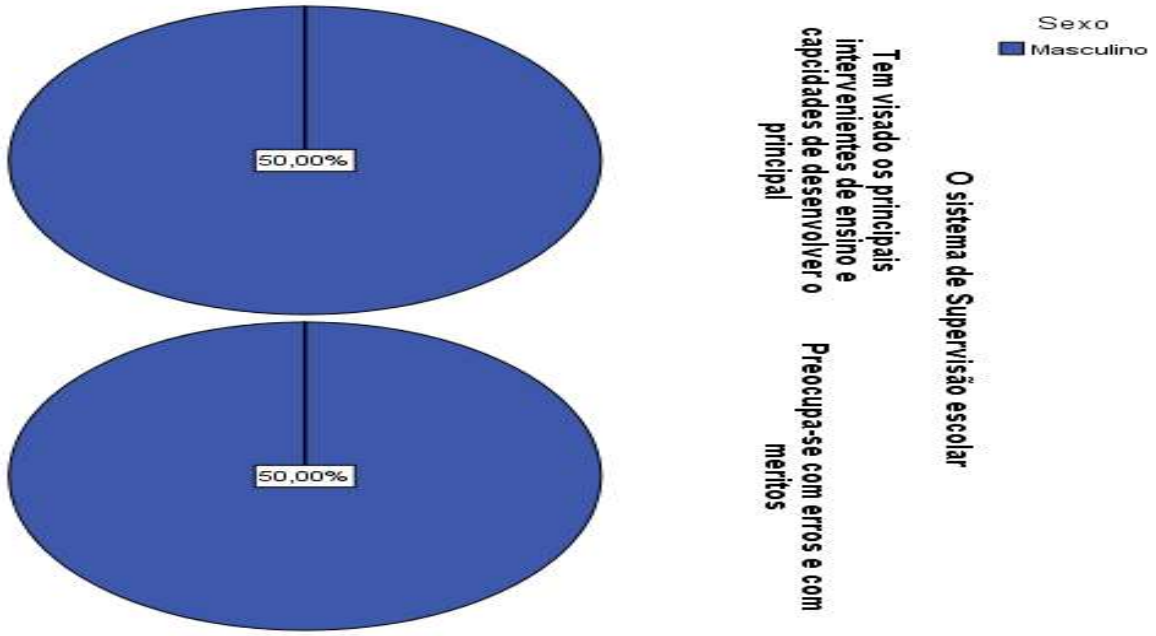
Gráfico n°2b: Qualidade das infraestruturas/Escola Secundaria da soalpo



Fonte: Dados da pesquisa

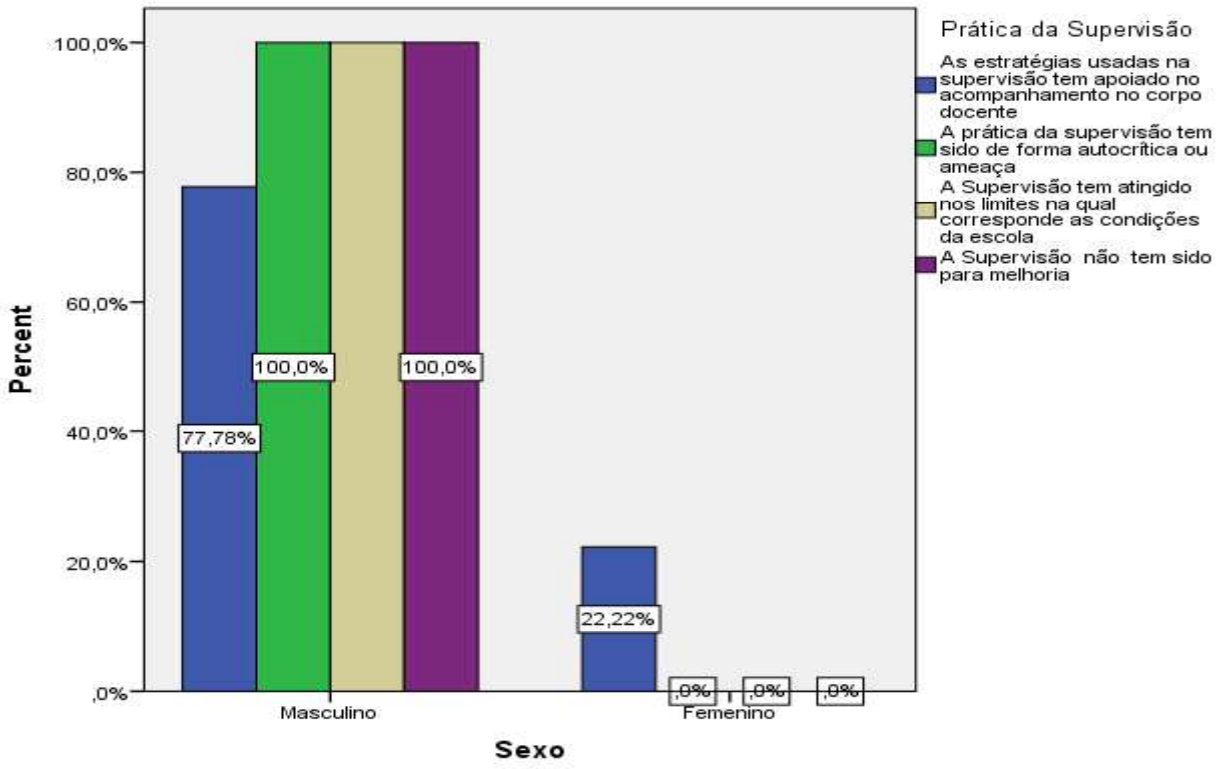
A dimensão e complexidade das intraestruturas aliadas ao crescimento das instituições ditaram a necessidade de novas funções escolar que permitem o processo tanto escolar que permita dinamizar a sua qualidade. Sendo no desenvolvimento de controlo interno realizada nas atividades de supervisão de apoio na produção de qualidade sendo capacitação dos docentes e funcionários e áreas de gestores. Neste caso conclui se há necessidade de aquisição de construção de mais blocos para escola da Soalpo e para 7 de Abril e também há problema em melhorar as infraestrutura na sua manutenção e composição sendo biblioteca, laboratório, salas de informática, gabinetes e secretarias. De acordo com Penalosa (1961), afirma que a presença do aluno na biblioteca contribui para o seu desenvolvimento intelectual. Para que estudante possa tirar todo o proveito de seus estudos e mister que tenha entrada em uma biblioteca escolar. Apesar de estar livros disponível ao nível das escolas os livros gratuitos não constitui o suficiente para uma boa qualidade do ensino .

Grafico n°3a: A prática de supervisão dos docentes/Escola 7 de Abril



Fonte: Dados da pesquisa

Grafico n°3b: A prática de supervisão dos docentes/Escola da Soalpo



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com relatório patente nos gráficos analisa-se que a supervisão tem sido democrático para melhoria da Escola da Soalpo e 7 de Abril preocupa se com erros e defeitos no entanto a ação supervisão na Escola 7 de Abril há ambiente não regular no desenvolvimento profissional do docente. A Legislação Moçambicana atinente as atividades de supervisão institucional educativa o sistema nacional da educação foi aprovado pela Lei nº 4/83 de 23 de Março e define os princípios para a sua aplicação e condições para o desenvolvimento.

Considerações finais

Das analises e discussões feitas sobre a implementação da supervisão pedagógica na Escola 7 de Abril e Soalpo tendo em consideração os objetivos de estudo, hipóteses, problema, a metodologia utilizada e analise dos resultados chegou se as conclusões sobre como e que funciona a supervisão na reflexão de KimbalWiles e o uma linha tem como pilar o desenvolvimento das habilidades e relação humanas para garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível identificar o nível de contribuição da supervisão pedagógica na melhoria de qualidade de ensino nas escolas pesquisadas viu se que para Escola 7 de Abril o impacto é positivo mais com tendência duvidosa há um relatório de bom aproveitamento pedagógico mais sem condições básicas seja biblioteca, laboratório e sala de informática.

Foi possível constatar ainda persiste a supervisão autocrática os professores não tem tido muita confiança com os supervisores. A supervisão autocrática permite como e a função e a razão da sua pratica, e não permite que os outros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem expliquem de forma clara as dificuldades que encaram no seu desenvolvimento profissional.

Para Escola da Soalpo apesar de alguns esforços fazendo uma ponte com autoria como Varela muitas coisas faltam como melhoria de domínio da supervisão seja na pré – supervisão, supervisão, e pós supervisão. Pois as constatações feita ao longo do trabalho chegou se as seguintes conclusões nas escolas há carência de treinamento por parte de supervisores escolares, tratando a ação de carência de formação de supervisores pode se dizer que sem formação o individuo tem dificuldade em supervisionar seus professores apropriadamente sendo assim todas profissões tem métodos de trabalho, no entanto para supervisionar e necessário conhecer possíveis domínios para que possa auxiliar o

supervisionando a falta de supervisor qualificado e tanto como a precisão do papel do inspetor dificulta o trabalho para tal nas planificações os docentes não fazem simulações das aulas, os relatórios certificam como evidencia de 2017 a 2018.

Em relação aos tipos de supervisão adaptados na escola e o nível da sua contribuição na melhoria de qualidade ensino, orienta-se uma supervisão corretiva, onde o professor constitui uma figura central e o supervisor preocupa se com erros e defeitos do que os méritos.

Pode se avançar que provavelmente a falta de conhecimento sobre a supervisão pedagógica como a implementação duvidosa afeta negativamente na qualidade de ensino, havendo união profissionalmente e tendo consumido a matéria concernemente a pratica de supervisão saudável minimizaria a problemática do desperdício escolar identificado pelo pesquisador também usa o modelo de supervisão democrática e ideal para melhoria de ensino permite a interação atores do processo de ensino e aprendizagem. Dizer que entre os dois anos da pesquisa foram classificados negativo por insucesso escolar por coincidir com a crise econômica financeira que se abateu sobre o país a falta de verba também é o fator de fraca qualidade no campo educativo.

Referências

AFONSO, C. F. **Contributo da supervisão na construção da qualidade de ensino, Bacharelto em supervisão e orientação pedagógica,** 2007.

ALARCÃO, I. A. **Natureza "inter" da supervisão**. Conferência no Encontro, 2015.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da pratica pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** 2.ed. Coimbra**:** Almeida, 2023.

ANDRADE, M. de. **Amar, verbo intransitivo - idílio**. São Paulo: Martins, 1976.

CHIAVENATO, I. I**ntrodução a teoria geral administração.** 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONSELHO DE MINISTRO**. Estratégias de ensino secundário geral**. 2009-2019. **Maputo:** Livraria escolar**.** 2009-2019.

FORMOSINHO, J. A. **Supervisão na formação de professores II, da organização a pessoa**. Lisboa: Porto Editora, 2002.

FREIRA, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LEV Vygotsky. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes. 2001.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LIBANEA, J. C. **Didática.** São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAC GREGOR, J. N., ORMEROD, T. C.; CHRONICLE, E. Processamento de informações e insight: um modelo de processo de desempenho nos problemas de nove pontos e relacionados. **Journal of Experimental Psychology: Aprendizagem, memória e cognição.** nº 3, p.176-201, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano estratégias da educação.** 2012-2016. Maputo, Livraria escolar.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 27/2011 de 25 de regulamento de inspeção as instituições educacionais.** Maputo: Imprensa Nacional.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de Aprovado o sistema nacional de educação**. Maputo: MEC.

MOREIRA, I. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, ILDEU DE C. & BRITO, F. (Org.). **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil.** Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, 2002.

SÁ-CHAVES, I. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1 Ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, J; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Brasília: Plano, 2001, p. 133-151.

SA–CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área de formação de professores e outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

VIERA, F.; MOREIRA , M .A; BARBOSA , I; PAIVA, M. & FERNANDES, I. S. **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação pedagógica e da pedagógica**. 2.ed. Lisboa: Pedago Lda, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Eds.), **The collected work: problems of general psychology** (Vol. 1,). New York: Plenum Press. p. 39-285,1987.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): MURANDIRA, Felix Francisco; MANUEL, Armando. Avaliação da implementação da supervisão pedagógica nas e Escolas Secundárias 7 de Abril e Soalpo em Chimoio de 2017 a 2018. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.88-107, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Murandira, Felix Francisco; Manuel, Armando.(mai.2023). Avaliação da implementação da supervisão pedagógica nas e Escolas Secundárias 7 de Abril e Soalpo em Chimoio de 2017 a 2018. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 88-107.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.108-121 | mai. 2023.

Experiência de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores em Luanda

Tomé Arlindo Sungo Sábala *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-4828-4386

RESUMO: Este trabalho consiste na elaboração do relatório final de estágio pedagógico, que foi realizado como parte integrante e conclusiva do Mestrado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. O estágio foi desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Formação de Quadros, que ocorreu no Magistério Mutu-Ya-Kevela, entre os meses de Novembro de 2021 e Abril de 2022, cujo objetivo foi o de supervisionar de 4 a 6 estudantes estagiários da turma do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa – Edição 2021-2022, no intuito de os levar a integrarem-se na vida profissional de forma progressiva e orientada. O trabalho até aqui desenvolvido permitiu-nos concluir que a supervisão e orientação da prática pedagógica é uma atividade necessária, visto que auxilia o futuro professor a integrar-se na prática pedagógica, tornando-se, assim, num profissional reflexivo e aberto à inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Relatório de supervisão; Supervisão pedagógica; Formação de professores

Experience of supervising a pedagogical internship in initial teacher training in Luanda

ABSTRACT: This work consisted in the elaboration of the final report of the pedagogical internship, carried out as an integral and conclusive part of the Master in Methodology of Teaching the Portuguese Language in Secondary Education by the Instituto Superior de Ciências da Educação in Luanda. The internship was carried out within the framework of the National Staff Training Program, which took place at Magistério Mutu-Ya-Kevela, between the months of November 2021 and April 2022, whose objective was to supervise 4 to 6 trainee students from the class of the 4th year of the Degree in Portuguese Language Teaching – Edition 2021-2022, with the aim of leading them to integrate into professional life in a progressive and targeted way. The work developed so far has allowed us to conclude that the supervision and guidance of pedagogical practice is a necessary activity, as it helps future teachers to integrate pedagogical practice, thus making them a reflective professional open to innovation.

KEYWORDS: Supervision report; Pedagogical supervision; Teacher training.

* Mestre em Ciências da Educação, Opção Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, em parceria com o Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga-Portugal. E-mail: tomesungo@gmail.com

M´samu nkubumunu muna "nzila zi ndongusulu zi mbembo cimputu muna ndongusulu cikaka ci mwali"

BUKU CINSAMU (fyote)[1]: Isalu benyaci cizili muna nsulikisu m´samu nkubumunu muna "Nzila zi ndongusulu zi mbembo cimputu muna ndongusulu cikaka ci mwali", ibeeli kuna Magistério Mutu-Ya-Kevela – Luanda, muna zi ngoonde zi kuntuka lusongo mu nvu 2021 ay Ndoolo Nkazi mu 2022, muna vungu ci Ndyasulu Nsi muna Ndongusulu Ibangu lyela. Iswisi ci m´cinza ci nkubumunu benyai ci sunguemene muna ono wilongukwa ku kenguilila bana m´longoso ba ná (4) voti baba sambwanu (6) muna Nkonga nvú usiinu mu ulongukwa ku ndongusulu ntonunu imi m´longusu, muna mayindu bana m´longoso ba kota muna ziingu ci isalu muna mpila ndyatusulu ay ndonzukulu. Isalu benyaci civangimisi ate avava, civangizi befu zaaba ti nkengululu ai nsulikisu m'samu nkubumunu muna isangala ci ndongusulu isafu ci fwenengene, muna tala ti isazi ci yunduka ay uwala malyela, unsalisanga unkaka, muna nkengululu, ununga, ukala buna, isazi ci lebakana ay ci kubana muna bimoona.

BIKUMU BI THALU: Isavu ci ndongusulu; Longukwa ku mbadukulu kumi m'longuisi.

Introdução

O presente relatório de "Experiência de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores em Luanda" insere-se no âmbito do estágio profissional, que foi realizado como parte integrante e conclusiva do Mestrado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário (MELP-ES) pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda). O estágio tem como objetivo supervisionar de 4 a 6 estudantes estagiários de uma turma do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa – Edição 2021-2022.

A realização do referido estágio pedagógico enquadrou-se no Curso de Metodologia de Ensino de Línguas[2], criado no ISCED-Luanda, em parceria com o Instituto da Educação da Universidade do Minho (IE. UMinho – Braga-Portugal), o qual confere o grau acadêmico de Mestre, na especialização de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Secundário.

Assim, para concluirmos o ciclo de formação, fomos selecionados para supervisionar estudantes finalistas de formação inicial de professores do ISCED-Luanda destacados para realizar o seu estágio pedagógico na Escola de Magistério Mutu-Ya-Kevela, em Luanda, visto que a supervisão é vista 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" Alarcão e Tavares (2003, p. 16).

[1] Tradução de Paulo Macosso.
[2] Cf. Decreto Executivo n.º 98/20, de 3 de Março 2020.

Neste sentido, o conceito da supervisão da prática pedagógica (SPP) possui, nas palavras de Gaspar (2019, p. 21), "uma base epistemológica, sustentada na orientação de práticas profissionais, o que pressupõe observação, exige acompanhamento, podendo mesmo enquadrar a avaliação". Estas orientações têm como objetivo único promover o desenvolvimento profissional do professor em formação inicial, pois, com ela, tal como refere Mesquita (2004, p. 102) "deve ser só o começo de um processo formativo que se prolonga ao longo de toda a vida profissional…".

É importante referir que a formação inicial constitui a fase em que o futuro professor adquire saberes, competências e capacidades para iniciar o exercício qualificativo da profissão docente e que, por sua vez, é "considerado um dos conhecimentos fundamentais para o sucesso da actuação" (Gaspar, 2019, p. 67). Por esta razão, ela reveste-se de fundamental importância na medida que se expõe o candidato num ambiente real de ensino, onde possa vivenciar as mais variadas experiências referentes ao processo de ensino-aprendizagem que poderão ser úteis na sua futura profissão enquanto professor, dado que "a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização" (Nóvoa, 1992 citado por Dias, 2012, p. 3).

Portanto, torna-se, igualmente, necessário, destacar a importância da prática da supervisão, porque, por um lado, constitui parte do cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em MELP-ES e, por outro, por ser um "instrumento que pressupõe uma abordagem de formação em que o professor é o principal ator que vai agindo sobre a sua própria transformação e vai deixando traços na memória escrita, narrada, comentada, documentada" (Alarcão & Tavares, 2003) ao longo de toda a sua experiência.

1.Caracterização do local de supervisão

A Escola Magistério Mutu-Ya-Kevela é vocacionada na formação de professores para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Ela está situada no município de Luanda, província de Luanda, com cerca de 31 salas de aulas, que perfazem um total de 62 turmas[3]. A Instituição conta com 2 pisos e uma cave para a área técnica. O primeiro é destinado para a área administrativa e laboratórios bem como algumas salas de aulas; o segundo, para albergar, também, as aulas e outros serviços adicionais.

[3] Cf. Decreto Executivo conjunto n.º 03/19, de 23 de Janeiro.

Figura 1 e 2: Escola Magistério Mutu-Ya-Kevela, Luanda.





Fonte: Elaboração própria

As escolas de Magistério podem realizar cursos de Agregação Pedagógica (AP) para candidatos que tenham terminado o 2.º Ciclo do Ensino Secundário, ao abrigo do n.º 2 do artigo 47.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Neste âmbito, foi criado o Curso Secundário de AP em Ensino de Língua Portuguesa no I CES, na Escola de Magistério Mutu-Ya-Kevela, cujo perfil de saída dos alunos está previsto no Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro.

2.Caracterização da turma de Língua Portuguesa

Após o primeiro contacto com os professores que nos acompanharam, o do ISCED-Luanda, designado por orientador e/ou tutor, e a da escola de acolhimento, designada por professora cooperante ou de acolhimento, ficou decidido que as nossas sessões de supervisão pedagógica iam ocorrer às quartas-feiras, entre às 14h40 e 16h25, isto é, dois tempos letivos, divididos por um tempo de 45 minutos, na sala n.º 26, da 10ª classe, turma B, do curso de Língua Portuguesa e Educação Moral e Cívica (LP-EMC). A turma foi constituída por 37 alunos, distribuídos por 17 alunos (45,94%) do gênero masculino e 20 alunas (54,05%) do gênero feminino, de entre os quais, 11 (29,72%) eram repetentes.

As idades variavam entre os 15 e 25 anos, sendo que 19 anos era a média de idade dos alunos. Outro dado curioso prende-se ao fato de a professora da escola de acolhimento ter sido, por sinal, aquela que intervinha diretamente na resolução dos problemas pessoais e escolares dos alunos visados, ou seja, a diretora de turma. O horário abaixo apresenta, detalhadamente, o tempo, a hora e o dia de semana que realizamos a supervisão das aulas de LP administradas pelos estagiários.

Quadro 1: Horário escolar[4]

Tempos	Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
3º	14h40 - 15h25			Português		
4º	15h40 - 16h25			Português		

Fonte: Elaboração própria.

3.Previsão do plano de ação

Para o EP, pretendia-se que o mestrando orientasse atividades de apoio ao professor tutor, à professora da escola de acolhimento, bem como os estagiários nos seguintes níveis de atuação abaixo discriminados[5]:

- Analisar documentos relevantes para a supervisão do estágio: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário; perfil profissional, orientações curriculares, programas e manuais da área para a qual o curso de formação inicial habilita; regulamento de estágio do curso de formação inicial; documentos relativos a projectos educativos e à organização do ensino nas escolas de aplicação;
- Reunir quinzenalmente com os estagiários para partilha de experiências e apoio, envolvendo, sempre que possível, os professores tutores; o apoio incide na actividade de leccionação dos estagiários e na elaboração de um portefólio das planificações e materiais por eles desenvolvidos;
- Observar 6 tempos lectivos por estagiário (3 tempos por semestre), precedidos da discussão da respectiva planificação e seguidas da reflexão sobre as práticas observadas, envolvendo os professores tutores;
- Participar nas reuniões, sessões de supervisão e seminários temáticos dinamizados pelo supervisor;

[4] Apesar de o horário apresentar a carga horária de 4 tempos por semana, torna-se, essencialmente, necessário, informar que os estagiários lecionaram aulas, apenas, às quartas-feiras, conforme aparece no quadro do horário escolar.
[5] Cf. Quadro 4. Supervisão de estágio e apoio aos professores tutores: actividades dos intervenientes sobre as Orientações para o Estágio Profissional.

- Reflectir sobre as práticas de supervisão desenvolvidas com a colaboração dos professores tutores e do orientador de estágio da instituição de acolhimento, revendo estratégias de supervisão se for necessário;
- Colaborar com o orientador de estágio na avaliação formativa e somativa da prática docente dos estagiários no final de cada semestre, envolvendo os professores tutores;
- Elaborar, com a colaboração do professor tutor e do orientador de estágio, uma apreciação escrita final sobre a evolução e o nível de desempenho atingido pelo estagiário;
- Dinamizar, preferencialmente com outros mestrandos, e com o apoio do supervisor e do orientador de estágio, dois seminários de formação destinados aos professores tutores, um em cada semestre, sobre temas relacionados com a metodologia de ensino e a supervisão pedagógica;
- Partilhar com os professores tutores materiais (textos e outros documentos) sobre temas de metodologia de ensino e/ou supervisão pedagógica, no sentido de apoiar a sua auto-formação nestas áreas;
- Elaborar o portefólio da prática e o relatório reflexivo (dimensão da supervisão de estágio e apoio aos professores tutores).

4.Caracterização do perfil dos estagiários

Antes de começarmos a descrever o coletivo dos estagiários[6] com o qual trabalhamos, é importante referir que fomos bem recebidos pela professora da escola de acolhimento e, inclusive, mostrou-se disponível em trocar experiências de lecionação e de supervisão pedagógica durante a nossa estada na instituição. Depois do breve contacto com a professora, finalmente fomos apresentados aos estagiários. Fruto desse contacto, apercebemo-nos de que o estagiário A era o único que não possuía alguma experiência na docência, salvo àquelas realizadas na véspera do 3.º ano curricular no âmbito das Práticas Pedagógicas I.

Deste modo, o encontro levou-nos a pensar na possibilidade de dedicarmos maior atenção nele, sem, no entanto, transparecer a ideia de favoritismo em relação aos demais estagiários. Apesar de admitirmos ter sido vantajoso os anos de experiência adquiridos pelos demais estagiários, notamos, ainda assim, certa resistência no sentido de abandonarem aquelas práticas que consideramos como rotineiras e que não contribuíam

[6] Preferimos codificar o nome dos estagiários para manter a sua identidade conservada.

para o melhor funcionamento das atividades letivas. Estes anos de experiência com o ensino da LP contribuíram, de fato, para a partilha de experiências de lecionação entre eles ao ponto de possibilitar a rápida integração do estagiário A às aulas.

No cômputo geral, os estagiários tinham idades compreendidas entre os 25 e 35 anos de idade, com sentido de responsabilidade apurado, dedicação e ajuda mútua. As conversas mantidas com os mesmos permitiram elaborar o calendário das aulas a observar, no qual evidenciamos a distribuição equitativa das aulas por estagiário. No referido calendário, estão, igualmente, contempladas as datas e o tempo de atuação dos estagiários, de acordo com a disponibilidade de cada um. Por isso, o quadro a seguir descreve, sinteticamente, o calendário das aulas a observar na Escola Mutu-Ya-Kevela, no ano letivo 2021-2022[7].

Quadro 2: Calendário das aulas a observar[8]

	Tempo/Data		Tempo/Data		Tempo/Data		Tempo/Data		Total
Estagiários	**1.º**	**2.º**	**1.º**	**2.º**	**1.º**	**2.º**	**1.º**	**2.º**	
A	5/01	19/01		02/02	09/03	23/02	06/04		6
B	12/01	26/01		09/02	23/03	09/03		06/04	6
C	26/01	12/01	16/02	09/02	16/03	30/03			6
D	19/01	05/01	02/02	16/02	30/03	16/03			6
Total de aulas a observar									24

Fonte: Elaboração própria.

5. Relatos diários de observação de aulas

São efetuadas, neste tópico, descrições das práticas de observação de aulas realizadas antes, durante e depois das aulas propriamente ditas. Os registros sobre o objeto da aula observada foram feitos com recurso a uma grelha de observação global que se pretendia, conforme defendem Flávia e Maria (2011, p. 33), "objetivar o enfoque e criar uma base de reflexão para os professores, para além de instigar a explicitação das

[7] Elaboração baseada no Decreto Executivo n.º 171/21, de 6 de Julho, que aprova o Calendário do Ano Académico 2021-2022 a vigorar no Subsistema do Ensino Geral.
[8] As datas destacadas com realce "amarelo" são as que obedeceram a planificação das aulas. As demais não foram cumpridas por causa das dificuldades próprias do contexto educativo angolano.

suas teorias pessoais acerca do ensino e da aprendizagem". Eis o relato diário das aulas observadas.

5.1.Quarta-feira, 02 de Fevereiro de 2022

Este foi o nosso primeiro dia de observação de aulas. De acordo com o calendário das aulas observadas, estava previsto que os estagiários D e A, distribuídos por um tempo de 45 minutos para cada um, no período que vai das 14h40 às 16h25 minutos, lecionassem a aula intitulada **"Elementos fundamentais da oração"**. Devido a uma situação inesperada, o estagiário A teve de se ausentar por conta das obrigações de trabalho, sendo substituído, por isso, pelo estagiário C

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 80), a SPP "é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica" que deve obedecer as fases de pré-observação, observação e pós-observação. Lamentavelmente, assumimos aqui que, devido à falta de disponibilidade por parte dos estagiários acima referidos, não foi possível realizar-se a pré-observação da presente aula nos dias anteriores à leccionação. Por causa disto, e para minimizar as dificuldades que esse incumprimento pudesse causar, trocamos (mestrando e estagiários) algumas impressões justamente no dia previsto para a lecionação, poucos minutos antes do começo da atividade letiva. Neste breve encontro, propusemos apenas que separassem os elementos fundamentais dos acessórios e dos complementares da oração, visto que o plano de aula não trazia essa distinção.

Entretanto, começou-se a aula com o estagiário D, no primeiro plano, que iniciou às 14h40 e terminou às 15h25 minutos. Ao começar a sua aula, o estagiário revelou-se bastante tranquilo, com domínio da turma e conhecedor dos conteúdos explícitos dos elementos fundamentais da oração. Apesar dessa tranquilidade, notamos, ainda assim, alguma imprecisão quando demonstrou alguma hesitação em puder responder às dúvidas colocadas pelos alunos o que fez com que, em vários momentos, não soubesse aproveitar a dificuldade de um aluno para esclarecer os outros, limitando-se, por si só, ao aluno que apresentou a dúvida. Ainda durante a sua atuação, constatamos que não associou o ensino explícito da língua ao texto, violando, por sua vez, o que Buca (2018, p. 107) propõe quando afirma que "todas as atividades a desenvolver nas aulas de Português devem, em quaisquer circunstâncias de ensino da língua, basear-se no texto". Ora, estas constatações foram apresentadas e discutidas na fase da pós-observação entre os estagiários, o mestrando e a professora da escola de acolhimento. O nosso objetivo único com esta prática era o de ajudá-los a refletir, a interpretar, a ver a realidade

(Alarcão & Tavares, 2003) por detrás das suas práticas, apesar de admitirmos não ser fácil deixar transparecer essa visão de superVisão[9] colaborativa.

Relativamente à atuação do estagiário C que, por sua vez, começou após os 15 minutos de intervalo, dando continuidade à aula iniciada pelo estagiário D. Constatamos a necessidade de o estagiário retomar a questão do sujeito por achar não ter sido bem explorada pelo seu colega e só a partir daí prosseguiu. Apesar da sua aula, em nossa opinião, ter corrido melhor comparativamente a do estagiário D, houve, igualmente, situações embaraçosas que tiveram a ver com a falta de atenção individualizada dos alunos, bem como a falta de estratégias dinâmicas que pudessem permitir a realização de trabalhos grupais, levando, assim, com que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas por si mesmos.

Após a fase de *feedback* com os estagiários, isto é, na pós-observação, concluímos que a pré-observação desempenha um papel muito importante, porque, permite, por um lado, o esclarecimento de determinados conceitos operatórios que não estivessem em consonância entre os estagiários e, a partir daí, ter-se-ia uma só palavra entre os envolventes e, por outro, criar-se-ia condições a fim de os mesmos sentirem-se mais à vontade e bem mais preparados, quer científica, quer pedagogicamente, para enfrentar a sala de aula em contexto real de ensino. De salientar, ainda, que ambas aulas foram acompanhadas pela professora da escola de acolhimento, que solicitou a realização de uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido pelos estagiários com objetivo de levá-los a "refletir sobre o seu "eu" de professor e sobre o que se passou na sua intervenção com os alunos para alterar" (Alarcão & Tavares, 2003) nas sessões seguintes.

5.2. Quarta-feira, 09 de Fevereiro de 2022

Como havia sido agendado com a professora da escola de acolhimento e com os estagiários, e tendo em conta que a aula sobre os **"Elementos complementares da oração"** não tinha terminado no dia previsto, selecionamos o estagiário A para dar sequência da aula, sendo que este não tinha lecionado no dia indicado por causa da situação inesperada que ocorreu no dia 02 de Fevereiro. Uma vez posto na sala de aula, o estagiário começou por saudar os alunos e escreveu no centro do quadro o sumário

[9] *SuperVisão*, um termo que denota uma visão comum sobre o que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser desenvolvida colaborativamente por supervisores formalmente designados, professores e outros membros da comunidade escolar (Glickman & Ross-Gordon, 2004, p. 8, traduzido).

planificado. Quando tudo parecia correr bem, de imediato, os imprevistos começaram a surgir.

De repente, um dos alunos questionou ao estagiário sobre o que eram elementos complementares da oração. Ora, a resposta apresentada pelo estagiário criou um clima de instabilidade na turma, porque o aluno e o estagiário tinham respostas díspares, levando com que a professora da escola de acolhimento interviesse, pedindo, pedagogicamente, que o estagiário fosse à sala dos professores recuperar fôlego. Acreditamos que este episódio se deu, por um lado, porque o estagiário não possuía experiência na lecionação e, por outro, e mais aceitável ainda, achamos nós, pelo fato de o estagiário não ter realizado a pré-observação com o mestrando. Dada a esta situação, a professora da escola de acolhimento deu sequência da aula, sob pena de estrangular a planificação anteriormente concebida.

5.3.Quarta-feira, 16 de Fevereiro de 2022

Após o episódio que se observou no dia 09 de Fevereiro, chegamos à conclusão de que o estagiário A deveria lecionar a aula seguinte, sob pena de ficar sem sequer alguma aula observada. Assim, este dia foi marcado pela aula intitulada **"Elementos circunstanciais da oração: modo, lugar, causa e tempo"**, tendo como base o texto de Orlando Saldanha*, "Despertar na Sanzala"*. Desta vez, marcamos um encontro de pré-observação e, para facilitar o encontro, o mestrando deslocou para o local combinado e desenvolveu juntamente com o estagiário a sequência didática. Numa primeira fase, isto é, na pré-observação, verificamos o plano de aula e, de seguida, esclarecemos as questões da definição da expressão "elementos complementares da oração" e, depois, exploramos os elementos complementares da oração contidos no texto e fizemos a sua devida classificação.

No dia seguinte, na aula propriamente dita, o estagiário começou por saudar os alunos e solicitou que efectuassem leitura silenciosa do texto que, depois, se seguia de uma leitura expressiva por parte do estagiário. Após esta fase, o estagiário explicou que os elementos circunstanciais da oração serviam para completar o sentido do verbo. Uma vez que a aula foi planificada para identificar e classificar, apenas, os complementos circunstanciais de modo, lugar, causa e tempo, orientou a leitura em voz alta e, na medida em que os alunos foram avançando, efetuou, com ajuda deles, a identificação e a classificação dos respectivos elementos. Por exemplo, identificou a expressão "Sanzala" e

"Rio Kwanza" como sendo complementos circunstanciais de lugar e "manhã" como complemento circunstancial de tempo, entre outros.

A aula terminou com a orientação da tarefa para casa, tendo solicitado que os estudantes escrevessem frases livres com os complementos circunstanciais, no sentido de "reforçar a sua autonomia e a auto-regulação da aprendizagem" Brandão, Monteiro, e Costa (2014, p. 54) adquirida nesse dia. Não houve muita intervenção na fase de pós-observação porque achamos, unanimemente, que o estagiário conseguiu atingir os objetivos preconizados.

5.4.Quarta-feira, 09 de Março de 2022

No presente dia, observamos a aula intitulada **"Leitura e interpretação do texto"**. Foi selecionado para o efeito o texto de Orlando Saldanha*, "Despertar na Sanzala"*. A aula foi administrada pelo estagiário B, no período compreendido entre 14h40 e 16h25 minutos, dois tempos letivos, na sala n.º 26, da turma B. O estagiário, após ter distribuído o texto à turma, começou por pedir aos alunos que o lessem silenciosamente. A seguir, começou a aula com um breve diálogo e pediu-lhes que apresentassem os seus pontos de vista acerca da expressão "Sanzala". Solicitou, igualmente, a partir daí, que alguns deles relatassem as suas experiências de vida na Sanzala. Infelizmente, alguns dos alunos não tiveram o que dizer, uma vez que nunca tinham passado por tal experiência.

De seguida, solicitou que lessem o texto parágrafo a parágrafo, tendo pedido maior atenção, visto que advinham daí algumas perguntas de interpretação do texto. Logo depois, o estagiário leu o texto à turma e fez as questões dirigidas de forma a realizar a sua interpretação, prosseguindo, depois, com as perguntas de funcionamento da língua. Terminada essa fase, orientou a tarefa para casa, que teve a ver com as perguntas de interpretação contidas no bloco gramatical.

Fazendo uma análise crítico-reflexiva da aula observada no período da pós-observação, julgamos que o estagiário não explorou convenientemente as atividades de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura, pois, conforme se sabe, quanto maiores forem as informações previsíveis estiverem no texto, melhor será a compreensão. Poderia, a título de exemplo, dividir a turma em pequenos grupos e pô-los a refletir sobre a Sanzala e, posteriormente, eleger um porta-voz de cada grupo a fim de apresentar as conclusões a que o grupo chegou, pois, atualmente, incentiva-se bastante a ideia do trabalho colaborativo. Outro elemento que nos chamou atenção teve a ver com a fase da leitura propriamente dita, porque as perguntas feitas pelo estagiário apresentavam um

único domínio – o da interpretação, deixando de parte os domínios da compreensão e da produção que muito contribuiriam para a construção de sentidos. Por fim, a fase da pós-leitura foi marcada por tarefas que não evidenciavam a extensão do conhecimento adquirido no texto *"Despertar na Sanzala"* ou do seu autor, Orlando Saldanha.

5.5.Quarta-feira, 16 de Março de 2022

Este dia teve início com uma aula de **"Dupla realização da língua – código oral e escrito"**, dinamizado pelo estagiário C, no período compreendido entre 14h40 e 16h25 minutos. O estagiário começou por saudar os alunos e perguntou-lhes, a seguir, se é que estavam em bom estado de saúde. Dando sequência, criou um espaço de debate entre dois grupos de alunos com suposto contexto comunicativo distintos, a fim de diferenciar as suas produções comunicativas e explicar que a língua possui dupla realização – oral e escrita.

Posteriormente, no plano científico, o estagiário revelou-se dominar os conhecimentos explícitos, tendo usado uma linguagem científica adequada ao contexto de enunciação. Foi, igualmente, feliz, quando relacionou o conhecimento científico com as situações do dia-a-dia dos estudantes. No que diz respeito à metodologia usada, o estagiário ministrou a aula com base em diversos materiais tradicionais como quadro, giz e manual. Criou grupos de trabalho, sem, no entanto, proceder ao recurso às novas tecnologias ou perspectivas mais atuais de ensino da produção oral e escrita, baseada em gêneros, por exemplo. Ainda no plano metodológico, constatamos que explorou pouco a presença massiva dos alunos na dinamização de atividades que propiciassem aprendizagem significativa da dupla realização da língua. Por isso, em termos de sugestão, propusemos que elaborasse um quadro onde poderia evidenciar as marcas do código oral e escrito e, a partir daí, apresentar as diferenças de um código e do outro. Finalmente, para trabalhos de extensão, orientou que os alunos recorressem a excertos de textos orais e escritos e retirassem as marcas discursivas contidas em cada produção.

Em gesto de análise crítico-reflexiva, pareceu-nos que o estagiário terá privilegiado mais a produção oral, sendo que as atividades que criou (na pré-leitura) só tinha esse pendor e também por ter relegado a escrita para um segundo plano. Apesar desta situação, admitimos, de uma maneira geral, que a aula correu dentro dos parâmetros normais.

Considerações finais

No âmbito do trabalho até aqui realizado no Magistério Mutu-Ya-Kevela, podemos assegurar que estava voltado, de maneira geral, para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos mestrandos e, fundamentalmente, dos estagiários. Embora se tenha observado o começo tardio do EP em relação à Abertura Oficial do Ano Lectivo 2021-2022 por causa das exigências impostas pelo vírus SARS-COV-2 no intuito de se evitar a sua propagação, bem como o fato de considerarmos todas as dificuldades próprias do contexto educativo angolano, podemos dizer que o EP ocorreu dentro do período previsto.

O fato de o planejamento global da pré-observação não ter sido cumprido na íntegra, trouxe consigo implicações didáticas que se repercutiram na atuação dos estagiários na sala de aula. A SPP é uma atividade que contribui em larga escala para a formação inicial de professores, porque permite uma evolução profissional na sua prestação, uma vez que as situações vividas em ambiente real de ensino enquanto se é supervisor ou estagiário são muito importantes para a maturação do processo de ensino-aprendizagem.

Particularmente, podemos afirmar, inclusive, que as experiências vividas ao longo deste período foram únicas e que não se aprendem nos livros: é preciso vivenciá-las. Portanto, esta atividade permitiu-nos dispor de uma ferramenta indispensável na mediação da nossa prática: a reflexão.

Concluída a realização deste ciclo de formação, chegamos à conclusão de que todo o nosso desenvolvimento profissional da nossa atuação enquanto supervisor estava voltado para o trio “investigação” que se vislumbrava na “ação” e que, depois, era ponderada pela “reflexão” do trabalho feito. E isso contribuiu, grandemente, para que procurássemos sempre pelas melhores estratégias de lecionação e posicionamentos pedagogicamente aceites para orientar os estagiários na resolução de determinados conflitos.

Referências

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). **Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** Coimbra: Almedina.

Brandão, A., Monteiro, E., & Costa, F. (2014). TPC: da tortura para crianças ao tempo para criar. In: Vieira, F. **Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão**. SantoTirso: De Facto Editores, p. 51-88.

Buca, J. (2018). **Gramática no texto: interacção texto-gramática nas aulas de português em contexto multilingue**. Covilhã: Editora Templários.

Dias, A. (2012). **Relatório de estágio profissional** (relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Flávia, V., & Maria, M. (2011). **Supervisão e avaliação do desempenho do docente - para uma abordagem de orientação transformadora.** Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores.

Gaspar, M. (2019). **Supervisão em contextos de educação e formação. Concepções, práticas e possibilidades**. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Mesquita, M. (2004). **A renovação na formação de professores em necessidades educativas especiais**. Castelo Branco: Educare/ Educere 16, 95-114.

República de Angola. (2019). **Decreto executivo conjunto n.º 03/19, de 23 de Janeiro**. Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2020). **Decreto executivo n.º 98/20, de 3 de Março**. Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2020). **Decreto presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro.** Luanda: Assembleia Nacional.

República de Angola. (2021). **Decreto executivo n.º 171/21, de 6 de Julho**. Luanda: Assembleia Nacional.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): SÁBALA, Tomé Arlindo Sungo. Experiência de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores em Luanda. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.108-121, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Sábala, Tomé Arlindo Sungo. (mai.2023). Experiência de supervisão de estágio pedagógico na formação inicial de professores em Luanda. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 108-121.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.122-147 | mai. 2023.

O papel do professor diante do *bullying* na sala de aula nas escolas moçambicanas

João Francisco de Carvalho Choé *
https://orcid.org/0000-0001-8497-9794
Osvaldo Francisco de Carvalho Choé **
https://orcid.org/0009-0002-4441-0629

RESUMO: Este artigo tem como tema o papel do professor diante do *bullying* na sala de aula nas escolas moçambicanas: estudo de caso da Escola Primária completa Eduardo mondlane-cidade de chimoio. Por isso, o objectivo deste estudo consiste em analisar o papel do professor frente ao bullying, ou seja, analisar a importância do professor no combate e na prevenção ao *bullying* no cotidiano escolar na Escola Primária Completa Eduardo Mondlane, localizada na cidade de Chimoio, em Moçambique. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa associada à revisão bibliográfica e as técnicas de entrevista e a observação direta na sala de aula. A entrevista foi aplicada a 05 professoras. A análise das entrevistas realizadas baseou-se na análise de conteúdo, que foi sistematizada. Os resultados obtidos mostraram que para prevenir a ocorrência de bullying na sala de aula, não é necessariamente fundamental que o professor conheça o contexto de *bullying* e suas consequências, pois o bullying nada mais é do que o desrespeito ao próximo, mas também o professor tem um importante papel na prevenção e combate ao *bullying,* suas atitudes podem fazer com que o aluno reflita de maneira satisfatória sobre o problema.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; *Bullying*; Sala de Aula; Escolas

The Role of the Teacher in Front of Bullying in the Classroom in Mozambican Schools

ABSTRACT: The theme of this article is a teacher's role in the face of bullying in the classroom in Mozambican schools: a case study of Escola Primária Eduardo Mondlane-cidade de chimoio. Therefore, the aim of this study is to analyze the teacher's role in relation to bullying, that is, to analyze the importance of the teacher in combating and preventing bullying in daily school life at Escola Primaria Complete Eduardo Mondlane, located in the city of Chimoio, in Mozambique. Methodologically, we adopted a qualitative approach associated with literature review and interview techniques and direct observation in the classroom. The interview was applied to 05 teachers. The analysis of the interviews carried out was based on content analysis, which was systematized. The results obtained showed that to prevent the occurrence of bullying in the classroom, it is not necessarily essential for the teacher to know the context of bullying and its consequences, as bullying is nothing more than disrespect for others, but the teacher also has an important role in preventing and combating Bullying, their attitudes can make the student reflect satisfactorily on the problem.

KEYWORDS: Teacher; Bullying; Classroom; Schools

* Doutorando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Educação/Psicologia Educacional pela Universidade Licungo, Licenciado em Psicologia Escolar pela Universidade Licungo, Docente da Universidade Púnguè -Moçambique. E-mail: jcarvalhochoe@gmail.com

** Doutorando em Energia e Meio Ambiente pela Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Educação/Formação de Formadores pela Universidade Licungo - Beira, Licenciado em Artilharia terrestre pela Academia Militar Samora Marchal Machel, Major das Forças Armadas de Moçambique.
E-mail: hbvavo@gmail.com

Indima Kathisha Phambi Kokuhlukunyezwa Eklasini Ezikoleni Zasemozambica

ABSTRACT: Indikimba yalesi sihloko indima kathisha lapho ebhekene nokuhlukunyezwa ekilasini ezikoleni zaseMozambique: isifundo sesifundo sase-Eduardo Mondlane Primary School edolobheni laseChimoio. Ngakho-ke, inhloso yalolu cwaningo ukuhlaziya indima kathisha lapho ebhekene nobuxhwanguxhwangu, okungukuthi, ukuhlaziya ukubaluleka kukathisha ekulweni nasekuvimbeleni ubuxhwanguxhwangu empilweni yansuku zonke yesikole e-Escola Primaria Complete Eduardo Mondlane, etholakala esifundeni. Idolobha laseChimoio, eMozambique. Ngokwendlela yokwenza, kwamukelwa indlela yekhwalithethivu, ehlotshaniswa nokubuyekezwa kwe-bibliographic kanye namasu okuxoxisana kanye nokubhekwa okuqondile ekilasini. Inhlolokhono ifakwe kothisha abangu-05. Ukuhlaziywa kwezingxoxiswano ezenziwe kwakusekelwe ekuhlaziyeni okuqukethwe, okwahlelwa ngendlela ehlelekile. Imiphumela etholakele ibonise ukuthi ukuze kugwenywe ukwenzeka kokuhlukunyezwa ekilasini, akudingekile ngempela ukuthi uthisha azi umongo wokuhlukumeza kanye nemiphumela yako, njengoba ubuxhwanguxhwangu buyinto nje yokungahloniphi abanye, kodwa futhi uthisha kufanele enze okuthile okubalulekile. indima ekuvimbeleni nasekulweni nokuxhashazwa, izimo zengqondo zabo zingenza umfundi acabangisise ngendlela egculisayo ngenkinga.

AMAGAMA ANGUKHIYE: Uthisha; Ubuxhwanguxhwangu; Ikilasi; Izikole

1.Introdução

A violência nas escolas não é assunto recente. Nos últimos anos ganhou um novo termo: *bullying*. A prática do *bullying* tornou-se algo comum nos espaços educacionais. A escola deixou de ser um local protegido e seguro e tornou-se um lugar onde a violência faz parte da vida dos alunos. O *bullying* é uma violência mascarada na forma de brincadeira, onde o agressor comete atos de forma intencional, repetitiva, intimidando a vítima e levando-a a sérios problemas que influenciam direta, ou indiretamente, no processo de aprendizagem. Na atualidade, o *bullying* é um problema muito comum nas escolas, sejam elas públicas ou particulares, causando nas vítimas traumas para toda a vida. Esses traumas podem prejudicar a aprendizagem e ainda levar as vítimas a se tornarem adultos vingativos e com dificuldades de relacionamento. O *bullying* é caracterizado por ações repetitivas, que podem ser apelidos de mau gosto, brincadeiras ofensivas, humilhações, exclusões e até agressões físicas, morais e materiais. Ao sofrer *bullying,* muitas vezes as vítimas passam a ser também agressoras, (ZEQUINÃO, 2014).

Conforme explica Fante (2005), estudos feitos por Dan Olweus (2014) deram o nome de *bullying* para definir situações como essas. Parafraseando Melo (2010), *Bullying* não é um fenômeno novo, muito pelo contrário, sempre existiu tanto em escolas quanto em diversas áreas da sociedade, basta existir relação interpessoal. A novidade é o seu estudo sistematizado, específico, e a utilização de métodos e profissionais adequados para lidar com as situações recorrentes, principalmente nas escolas. A partir de então, várias pesquisas a respeito das causas e consequências do *bullying* passaram a ser

desenvolvida. Os Estados Unidos é um grande pioneiro nas pesquisas e também na prevenção e combate ao *bullying* em suas escolas. Uma grande tragédia, ocorrida no ano de 2001, na qual dois jovens de 15 anos entraram em uma escola secundária e assassinaram a tiros treze alunos e em seguida se suicidaram. A polícia descobriu que esses dois alunos eram vítimas de *bullying* nessa escola. Esse é um caso em que o *bullying* gerou uma grave consequência. Devido a este fato, os Estados Unidos mantém uma rigorosa política de prevenção ao *bullying*.

A escolha do temática da pesquisa provém da necessidade de o *bullying* ser enfatizado no nosso país, já que é um problema com grande enfoque no momento, embora existam vários casos, quase ninguém os sinaliza, tornando-se por isso, complicado intervir. Além disso, optamos por pesquisar o *bullying* nas escolas moçambicanas porque poucas pesquisas foram desenvolvidas, uma vez que este começa a adquirir um grande peso na nossa sociedade, pois cada vez mais, os alunos optam por uma vertente de violência causando o sofrimento da vítima que pode ser, não só físico, como psicológico, como ambos simultaneamente, os que se torna ainda mais grave para as vítimas.

A pesquisa justifica-se em razão da importância do professor conhecer as consequências que o *bullying* pode trazer para as vítimas, e assim ajudar na prevenção e no combate em sala de aula, através das suas falas, gestos e ações, que podem prevenir ou até mesmo provocar o *bullying*. Esta pesquisa auxiliará os professores e acadêmicos a conhecerem mais sobre o *bullying* e contribuirá para conscientizá-los sobre a importância do tema, que deve ser trabalhado nas instituições de ensino, esclarecendo sobre suas consequências, tanto para as vítimas como para os agressores e testemunhas.

A prática do *bullying* tornou-se algo comum nos espaços educacionais, provocando cada vez mais atitudes violentas, agressivas, intencionais e repetidas, ocorrendo com ou sem motivação, por um ou mais estudantes contra outros, causando os mais variados tipos de sentimentos desagradáveis ao ser humano. Esta violência está tendo como consequência, o medo, a angústia, a dificuldade de aprendizagem e traumas ao longo da vida. A escola deixou de ser um local protegido e seguro, hoje se tornou um local onde a violência faz parte da vida do educando. Todos os dias, alunos sofrem com algum tipo de violência, onde os agressores atacam suas vítimas de forma impiedosa. Tais atitudes trazem consequências negativas para os agressores, vítimas e testemunhas, afetando sua formação psicológica, emocional e sócio educacional. O

bullying ocorre em todas as dependências das escolas, dentro das salas de aula, no pátio, nos banheiros, corredores e outros locais, (SANTOS, 2007).

Diante do exposto, levanta-se com esta pesquisa uma questão: se o professor não tem conhecimento sobre o que é o *bullying* e as suas consequências, mas convive diariamente com essas "brincadeiras" em seu cotidiano pedagógico, teria este professor condições de lidar com o problema de maneira satisfatória para todos? Para tal, elegemos como objetivo principal é de analisar o papel do professor frente ao *bullying*, ou seja, analisar a importância do professor no combate e na prevenção ao bullying no cotidiano escolar. Outro objetivo da pesquisa foi o de estudar o que é o bullying e suas consequências, verificar nas ações das professoras observadas o que fazem para prevenir e combater o *bullying* na sala de aula, verificar se ações por parte dos professores podem implicar na ocorrência de *bullying* na sala de aula.

2.Revisão de literatura

2.1.Motivos que levam o agressor a fazer *bullying*

Alguns motivos podem levar o agressor a fazer o *bullying*: Querer ser mais popular, sentir-se poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo são alguns motivos que especialistas e psicólogos atribuem ao agressor. Essas motivações levam a criança a atingir o colega com repetidas humilhações ou depreciações. Podemos ter um olhar e entender o agressor como uma pessoa que não aprendeu a transformar sua raiva em diálogo. E mais, que não liga muito para o sofrimento do outro, a ponto de perpetuar suas atitudes. Pelo contrário, ele sente-se satisfeito com a opressão do outro (CLEMENTE, 2008, p. 19-24).

Dificilmente a escola consegue resolver o problema do agressor sozinho, mas é normalmente nesse ambiente que se demonstram os primeiros sinais de um praticante de bullying. Portanto, é importante endereçar o ponto com a direção da escola, com o aluno e com sua família. O diálogo e a abordagem de ajuda e auxílio daquela criança muitas vezes são suficientes para terminar ou reduzir esses incidentes na escola. Tente não usar a palavra *bullying*, que, muitas vezes, pode gerar rejeição por parte do agressor e dos pais. Faça perguntas para os pais, para que ambos entendam a atitude do aluno, sugira aos pais alternativos para controlar esse comportamento e mostre-se como aliado. Você quer o bem os alunos, dentro e fora da sala de aula, mostre apoio para ajudá-los a passar por esse obstáculo juntos, (CHALITA, 2008).

2.2.*Bullying* nas escolas e as consequências no processo de aprendizagem

O *bullying* acontece em vários locais, mas na maioria das vezes acontece na escola, que é um local de grande importância para crianças e adolescentes. O *bullying* nas escolas tornou-se um problema universal, trata-se de comportamentos agressivos entre estudantes que são classificados como vítimas, agressores e testemunhas. De acordo com Carpenter e Ferguson (2011) se um aluno esbarra acidentalmente no outro no pátio da escola, pede desculpas e ajuda esta a se levantar, não há intenção de *bullying*. Mas vamos supor que o aluno mais velho coloque o pé na frente de outra mais nova todos os dias, na fila, ao final do recreio, para fazê-la cair. Isso é bullying. A atitude de um bully, ao colocar o pé na frente de outra criança, nunca é fato isolado. Sua maior força está nas ameaças constantes em fazer a vítima ter certeza de que poderá ser atacada a qualquer instante.

Só acontece o *bullying* quando o agressor comete atos de forma intencional, repetitiva, intimidando a vítima, deixando-a abalada e com diversos tipos de problemas. A dificuldade de aprendizagem é um deles, muitas vezes as vítimas deixam de questionar quando tem dúvidas, por medo de ser ridicularizada; acontecem casos em que querem trocar de escola ou até mesmo abandonar o ambiente escolar por não suportar a gozação dos colegas. As consequências do *bullying* são bastante amplas e afetam todos os envolvidos, principalmente a vítima que é a mais prejudicada, pois, poderá sofrer os efeitos das humilhações por parte da vida, causando consequências físicas, emocionais e na vida escolar.

O *bullying* afeta diretamente o desenvolvimento escolar de uma criança. Por ser constantemente maltratada, concentra suas forças em encontrar alternativas para escapar do sofrimento. Vive em estado de alerta e suas únicas preocupações passam a ser controlar suas emoções, evitar os *bullies* e chegar a casa em segurança. Estudar deixar de ser prioridade, não consegue se concentrar nas aulas, evita participar dos trabalhos em grupos e das atividades extracurriculares (BRAGA, 2009). Quando suas notas começam a cair, os pais e professores começam a pressioná-la, seus níveis de estresse se elevam ainda mais. Em muitos casos, acaba sendo reprovada e até desiste de estudar. É lamentável constatar que um *bully* tem o poder de ameaçar o futuro educacional e as oportunidades de vida de uma criança. Ao se sentir humilhada e perder a autoestima, ela

pode deixar de aproveitar oportunidades que lhe dariam melhores empregos e uma carreira de sucesso. (CARPENTER; FERGUSON, 2011, p. 124).

Para Pavan (2007), salienta que, o rendimento escolar dos alunos, que são vítimas pode ficar comprometido, visto que, para esses alunos o ambiente escolar já não é mais um local de estudo e sim de medo e sofrimento. Alguns indicadores podem sinalizar o desinteresse do aluno em ir à escola, bem como, sentir-se mal perto da hora de sair de casa, pedir para trocar de escola. Desta forma, pode-se entender que as consequências do *bullying* no processo de aprendizagem são inúmeras e variadas, contaminando o ambiente escolar, na maioria das vezes, os alunos, que são vítimas das agressões, não consegue superar os traumas causados, tendo dificuldade no aprendizado escolar.

Nota-se que as consequências referentes ao *bullying* são inúmeras, afetando todos os envolvidos, principalmente as vítimas que, segundo Carpenter e Ferguson (2011), apresentam problemas a curto prazo (ansiedade e medo) e em longo prazo (depressão, baixa autoestima e comprometimento do desenvolvimento escolar) essas consequências podem ser físicas ou emocionais. O *bullying* causa estresse físico em uma criança. Ela fica em estado de alerta constante, o que se reflete em seu sistema nervoso e pode apresentar sintomas como: aumento do batimento cardíaco, aumento da frequência respiratória e outros. Já os efeitos emocionais são mais difíceis de identificar. Imagine uma criança vitima de *bullying* sendo obrigada a ir todos os dias à escola, local em que é agredida, ofendida e humilhada diariamente sem poder reagir, não há situação pior. Por isso ela pode se tornar mal-humorada, deprimida e irritada, estranha e agindo de maneira diferente, preocupada com a própria segurança e perdendo o interesse por tudo.

Em consequência, a aprendizagem fica prejudicada, as vítimas sentem-se intimidadas, perdem o interesse pelos estudos e o medo que sentem é constante. Este medo bloqueia o funcionamento Mental, prejudicando o raciocínio e o interesse em relação à aprendizagem escolar. Tudo que os alunos vítimas de *bullying* desejam é se libertar daquelas agressões. Neste caso, elas precisam da ajuda do profissional docente que deve interagir com os alunos para tentar auxiliá-los, (ABOLINSH, 2008, p. 1). De acordo com Abramovay (2002), para buscar ajudar as crianças vítimas de *bullying* é necessário resgatar o papel do professor enquanto educador. É preciso que o professor se comprometa com o desafio de educar, ensinar, ser motivador, criativo e possua bom relacionamento com o aluno, sabendo administrar conflitos e ajudando a tornar o ambiente escolar um local prazeroso.

Precisa-se refletir sobre o papel enquanto educador, as práticas, a relação que se estabelece com os alunos e alunas e o compromisso com a educação, para que possa tomar a iniciativa de interferir no momento adequado e de maneira adequada, facilitando a aprendizagem, num ambiente onde haja respeito mutuo, solidariedade e cooperação, (SILVA, 2010). Desta forma, o professor precisa ajudar a prevenir a violência nas escolas porque é a melhor forma de evitar que males como o *bullying* aconteça. O envolvimento do docente é fundamental, porque quando o educador apoia as vítimas, estas se sentem protegidas. Cabe à escola promover essa prevenção. Para realizar esse trabalho as escolas precisam estar cientes do seu papel, o de ensinar e educar, disponibilizando profissionais que contribuam na execução de metas que resgatem a dignidade e a autoestima dos alunos envolvidos no processo de *bullying*.

As escolas devem oportunizar aos alunos o acesso a informações e discussões sobre o tema para que eles conheçam o fenômeno *bullying* e as suas consequências, com o objetivo de evitá-lo. A melhor maneira de prevenir é não deixando acontecer é conhecer de maneira profunda as suas consequências (FAVARO, 2009, p. 25). Sendo assim, as instituições de ensino precisam tratar deste problema tentando evitar que os alunos sejam atores do *bullying*. As escolas devem tratar deste assunto de forma interdisciplinar para tentar conscientizar e informar os alunos sobre os problemas provocados pelo *bullying* na vida do educando e no processo de aprendizagem.

2.3.O papel do professor e da escola no combate ao *bullyng*

O professor deve assumir um papel relevante na prevenção e na identificação de atos que possam ser mostrados dentro de sala de aula que podem ser levados ao *bullying*, já que essas ações podem ou não ocasionar situações propícias a essa prática dentro do ambiente escolar e fora dele, e Meotti e Perícoli (2013, p. 68) comentam que os pais colocam seus filhos na escola preocupados com a formação do indivíduo e de seus valores, considerando, em muitos casos, a instituição escolar, como uma extensão do próprio lar. Segundo Fante (2005), as vítimas podem sofrer por muito tempo no ambiente escolar, sem que nenhum responsável saiba do seu sofrimento, e é por meio do convívio que o estudante tem dentro do ambiente escolar, com diferentes grupos de pessoas, que ele passa a construir suas próprias características e a identificar a qual grupo vai fazer parte dentro desse ambiente, e caso ele não se identifique em nenhum

desses grupos vai estar mais propicio a receber ou a se tornar uma vítima dos atos de *bullying***.**

O professor dentro de sua formação deve estar apto e preparado para lidar com os problemas que o *bullying* pode trazer, bem como conhecer o problema e como ele se manifesta, essa é uma maneira de prevenir e combater esses atos. Na maioria das vezes, tanto a família como a escola não têm se atentado para a gravidade do problema, ao entenderem que as agressões – principalmente as verbais - são apenas brincadeiras típicas da idade (FANTE, 2012). A escola é um ambiente que propicia experiências de relações de hierarquia, vivências de igualdade e convívio com as diferenças, que influenciam a formação do indivíduo (LOPES, 2005 *Apud* FERNANDES *et al.* 2017).

É fundamental que a escola não minimize as atitudes de violência no ambiente escolar, elas devem ser tratadas com muita atenção em prol da saúde de seus estudantes. Já que o *bullying* se manifesta de diferentes formas e através de influências com o meio em que se está inserido. As vítimas algumas vezes não falam da violência que estão sofrendo por medo de represaria e por vergonha, e até mesmo por não confiar que as pessoas podem ajudar. (OLIVEIRA, 2018). A escola é um ambiente de socialização e integração, onde se espera o aprendizado, valores, disciplina e socialização e em nenhum momento esperamos qualquer forma que seja de violência, o papel da escola é proporcionar meios que facilitem o bem-estar dos estudantes, e, na sala de aula, essa função é desempenhada pelo professor, corroborando assim o processo de ensino/aprendizagem.

As variações nas características da personalidade e tipo físico devem ser respeitadas, ao invés de se potencializar a discriminação e, consequentemente, as agressões. Ao contrário dos processos de risco, são necessários processos de proteção, que segundo Fernandes (2017, p.18): “correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação”, esse autor explica ainda que existem quatro mecanismos que auxiliam muito na ocorrência dos processos de proteção, são eles:

> Redução do impacto dos riscos, que significa alterar a exposição da pessoa à situação estressora (como o *bullying*); redução das reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco; estabelecimento e manutenção da autoestima e auto eficácia, por meio da presença de relações de apego, que sejam seguras e incondicionais, e o cumprimento de tarefas com sucesso; criação de oportunidades, que possibilitem uma “virada” na vida da pessoa, (FERNANDES *et tal,* 2017, p. 20).

Sabe se que os indivíduos ou vítimas do *bullying* necessita de situações e eventos negativos para que aconteça tal ato. O professor pode ser um grande aliado contra a superação de adversidades decorrentes da violência no ambiente escolar, para que aconteça tal desenvolvimento é preciso que educadores e alunos dialoguem, realizem atividades conjuntas, interativas, que tornem experiências de superação e enfrentamentos contra o bullying, pois a violência pode se tornar um bumerangue, já que pesquisas comprovam que uma pessoa que já foi alvo de bullying pode se tornar um autor, porque desenvolve um desejo de reproduzir os maus-tratos sofridos em alguém mais frágil, em virtude de não conseguir se defender (NETO, 2005).

A escola é um ambiente de socialização para crianças e adolescentes e deve ser um espaço seguro, amoroso e estável para favorecer o desenvolvimento pleno dos estudantes (FERNANDES *et tal*, 2017), e para combater a violência na escola, é preciso construir um ambiente favorável, humano e cooperativo, com a criação de relações positivas e duradouras entre todos os envolvidos – alunos, professores, funcionários e comunidade. Fante (2005, p. 75) ao comentar sobre a violência escolar, explica que:

> O comportamento agressivo ou violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, por afetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente as crianças de todas as idades, em todas as escolas do país e do mundo. Sabemos ser o fenômeno resultante de inúmeros fatores, tanto externos como internos à escola, caracterizados pelos tipos de interações sociais familiares, sócio educacionais e pelas expressões comportamentais agressivas manifestadas nas relações interpessoais.

Na maioria das escolas, é possível observar que além do desconhecimento, também existe a indiferença em relação aos casos existente, o que dificulta muito a compreensão e prevenção do problema. Muitas vezes os professores não prestam muita atenção nos alunos por estarem sobrecarregados, com salas superlotadas, conteúdos para cumprir, livro e documentos burocráticos para Preencher, entre outros, ou porque o professor não tem muito conhecimento sobre o assunto, (OLIVEIRA, 2018 p.311). A violência está por toda parte, dentro do ambiente familiar, escolar, social, e dentro das mídias de comunicação. Para Oliveira (2018), as vítimas algumas vezes não falam da violência que estão sofrendo por medo de represaria e por vergonha, e até mesmo por não confiar que as pessoas podem ajudar. Para Fante (2005), o agressor é aquele que não se adapta à escola e seus objetivos, fazendo da violência a única forma de chamar a atenção, conseguir seus objetivos e ter poder. O *bullying* não é somente uma brincadeira,

pois faz com que muitas crianças sejam humilhadas e isso pode levar a sérios problemas, um apelido pode leva-lo a ficar cada vez mais retraído, e assim como a escola e os professores, os pais também devem estar atentos a qualquer mudança de comportamento do aluno, que antes era bastante ativo começa a ser quieto ou a se distanciar da convivência com colegas e familiar. São pequenas demonstrações de afastamento que é preciso prestar atenção Oliveira (2018), comenta que o professor deve transmitir as questões éticas, respeito mútuo, diálogo, justiça e solidariedade. O professor é de suma importância para que as questões referentes ao respeito mútuo entre os estudantes, a sala de aula deve ser um ambiente acolhedor onde o aluno possa se sentir bem e feliz.

Ainda, para Oliveira (2018), se o ambiente de sala deixasse de ser apenas um local onde se adquire habilidades e competências e passasse a ser um local onde se aprende e se utiliza valores e temas transversais, a educação voltada para os valores poderia contribuir muito para a redução do *bullying*. Além disso, é fundamental oferecer suporte necessário, tanto para os estudantes como para os professores para que a segurança tome o lugar da incerteza, e, assim, os professores possam trabalhar com seus alunos a melhor maneira de se diminuir a violência, para que a escola seja um lugar seguro, voltado para a construção do conhecimento e o fortalecimento de atitudes éticas e de respeito à diversidade.

3.Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo, adotou-se numa abordagem qualitativa por ser adequada a pesquisa uma vez que proporciona uma aproximação importante entre pesquisador e objeto de estudo, na perspectiva de compreender a realidade pesquisada. Esta abordagem foi antecedida pela revisão de literatura, pois, de acordo Minayo (2001, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), toda pesquisa é desenvolvida a partir de uma revisão literária que permitiu proceder ao levantamento de conhecimentos acerca do tema aqui abordado e, consequentemente, a organização e elaboração do quadro teórico. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Mota (2014, p. 27), diz que esta “é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer”.

O processo de coleta de dados foi feito por meio de uma entrevista estruturada contendo cinco questões para cinco professoras da Escola Secundária Eduardo

Mondlane – Chimoio que participaram de uma forma voluntária na pesquisa. A entrevista desenvolvida para as professoras contém questões acerca do tipo de comportamento, ou seja, o *bullying*, pode trazer consequências para os alunos envolvidos e se atitudes por parte do professor podem gerar *bullying* na sala de aula. O campo de pesquisa deste estudo circunscreve-se à Província de Manica, concretamente na cidade de Chimoio. Participaram da pesquisa professoras que lecionam as 6 ª e 7 ª classes numa escola pública, que se localiza nos arredores da cidade supracitada. Participaram deste estudo 05 professoras e a escolha destas foi por conveniência ou acessibilidade. Desta forma, a pesquisa foi realizada em cinco salas de aula de sendo três da 6 ª classe e duas da 7 ª classe. Foram escolhidas essas salas devido ao fato de que a criança com idades entre 9 e 11 anos, de acordo com Fante (2005) as manifestações de bullying são menos presentes, sendo portanto mais fácil de preveni-lo, para que estes não cometam *bullying* futuramente.

Para se obedecer às questões éticas de pesquisa não foram revelados os nomes dos participantes. Assim, cada participante foi-lhe atribuído à letra "P-A" acompanhada por um número (P-A…P-E). Para indicar as professoras respectivamente. A análise das entrevistas realizadas baseou-se a análise temática de conteúdo sugerida por Bardin (1979) e retomada por Minayo (2006). Segundo Bardin (1979, p.42), a análise de conteúdo pode ser compreendida como "um conjunto de técnicas da análise de discursos ou depoimentos visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens".

4.Apresentação e análise dos dados da pesquisa

De acordo com os dados coletados e com o que diz respeito as bibliografias sobre como o *bullying* se manifesta, foi possível identificar casos de bullying nas respectivas salas de aula e também foi possível identificar nas ações das professoras investigadas atitudes que combatem e previnem o *bullying*, assim como atitudes que implicam na ocorrência de *bullying*.

Através dos questionários aplicados as professoras foi possível identificar atitudes positivas ou negativas com relação ao bullying. Através das observações realizadas, verificou- se a relação de tais atitudes com a ocorrência de *bullying* na sala de

aula. Cada questão contida no questionário será analisada e discutida, foram transcritas algumas respostas das professoras entrevistadas sem nenhuma correção.

a) Percepções de professoras sobre *bullying* na sala de aula.

Com objetivo de colher das professoras se em suas salas de aulas já aconteceu ou acontece casos de *bullying*, foi levantada a questão número um: *"Senhora professora na sua sala de aula já aconteceu ou acontece casos de bullying?"* Para esta questão os nossos entrevistados, especificamente, P-A, P-B, P-C, P-D, P-E, declaram ter acontecido casos de *bullying* em suas salas de aulas e outras disseram que não tem acontecido. Vejamos alguns relatos:

Ex.1: "Sim, já aconteceu e quando acontece eu procuro em seguida interferir e conversar com a turma. **(P-A).**
Ex.2: "Percebo esses apelidos na minha aula, até vejo que eles não gostam, mas, pra falar a verdade não me preocupo muito, pois sei que se a gente fala alguma coisa eles obedecem na hora e depois fazem tudo de novo." (**P-B).**
Ex.3: "Acredito que estão sempre acontecendo, faz parte do desenvolvimento infantil essas brincadeiras, não há uma sala de aula que não tenham alunos engraçadinhos fazendo piadas com os colegas, principalmente com os que se comportam diferente, com os que tiram boas notas, com os gordinhos e os mais aplicados". (**P- C).**
Ex.4: "Sim, sempre acontecem, tem sempre um grupo de alunos que "pega pra cristo" dois ou três alunos e perturbam os coitados do começo ao fim do ano. Por mais que tento acabar com essas brincadeiras, elas tornam a acontecer, mas de uma maneira geral não permito, acabo com elas rapidinho.". (**P- D).**
Ex.5: "Em minha sala de aula não acontece ou aconteceu casos de *bullying*, somente brincadeiras comuns dos alunos como crianças". (**P- E).**

Em conformidade com as respostas dadas pelas nossas entrevistadas e de acordo com as observações realizadas pelo pesquisador nas salas de aulas conclui se que: Durante o tempo de permanência na sala da **professora A** não foi possível identificar casos de *bullying*, somente conflitos entre as crianças, brigas esporádicas comuns entre as crianças em uma sala de aula, porém a professora se mostrou uma docente totalmente presente, não permitindo tais brigas, conversando com a classe e explicando o que é certo e o que é errado. Os alunos tem um grande respeito pela professora, que raramente se mostrou uma docente autoritária, porém, quando necessário fala com firmeza aos alunos e eles obedecem logo em seguida.

De acordo com as observações realizadas pelo pesquisador, pode- se observar que a **professora B** é uma docente que procura não se envolver muito com seus alunos, segundo ela, em uma conversa informal com o pesquisador, disse não se preocupar muito mais, pois quer se aposentar e só está preocupada em cumprir o papel de ensinar. Mostrou-se uma excelente professora no que se diz respeito aos conteúdos a

serem passados para os alunos, porém se mostrou distante com respeito a problemas que ocorrem no interior da sala de aula. Durante o tempo de permanência do pesquisador na sala de aula, foi possível identificar casos de bullying na sala de aula, que segundo as crianças já acontecem há muito tempo. Foi possível identificar uma situação muito comum nas salas de aula.

4.1Constatações nas observações

Um pequeno grupo ofende verbalmente três alunos, que são amigos, por estes estarem acima do peso e tirarem boas notas. A **professora B** não toma grandes atitudes, somente grita e ameaça os alunos agressores, porém, passado um pequeno espaço de tempo, as ofensas tornam a acontecer. Em nenhum momento fez com que os alunos refletissem sobre o acontecido.

A **professora C** em resposta a essa questão, afirmou que esse tipo de brincadeira, ou seja, o bullying faz parte do desenvolvimento infantil, ou seja, ela acredita ser comuns as crianças ofenderem umas as outras. Isso mostra que essa docente não tem o mínimo de conhecimento sobre as consequências que o *bullying* pode acarretar na vida afetiva e acadêmica dos alunos envolvidos. Durante as observações em sua sala de aula foi possível identificar casos de *bullying* e sua única postura foi pedir de uma maneira autoritária para que os alunos envolvidos parassem com a brincadeira, na qual voltou a acontecer várias vezes durante a aula. Em nenhum momento fez com que os alunos refletissem sobre o acontecido.

Na sala de aula da **professora C** há um aluno que possui muitas dificuldades no aprendizado, apesar de estar nas 6ª classe, este aluno possui dificuldades na escrita, interpretação de exercícios e também nas operações matemáticas. A **professora C**, além das atividades diárias em sala de aula (este aluno não consegue fazer as atividades, seu caderno está praticamente vazio) faz com que este aluno faça exercícios de alfabetização, cabíveis a uma criança da 2ª classe. Todos da sala sabem que este aluno possui dificuldades de aprendizado, e um grupo composto por 4 meninos gozam sempre deste aluno, chamando-o de “burro”, “anta”. O aluno fica muito triste e desestimulado para fazer as tarefas. A **professora C** somente pede para que os garotos parem com a brincadeira, sem fazer com que reflitam o certo e o errado de se tratar um amigo de sala de aula. A **professora C** tem o hábito de chamar a atenção deste aluno que possui dificuldades em voz alta, o chamando de preguiçoso, “não faz a lição por que não quer”, deixando este ainda mais constrangido perante os colegas.

De acordo com as observações realizadas na sala da **professora D,** foi possível identificar alguns casos de *bullying*. A **professora D** se mostra muito exigente com os autores das brincadeiras, pede a todo o momento para que eles encerrem as brincadeiras, se mostra muito presente e preocupada com a vítima, mas em nenhum momento durante as observações a **professora D** fez com que os autores refletissem sobre o que estavam fazendo, mantendo um diálogo com os alunos, apenas ordenou que parassem as brincadeiras, e assim fez por muitas e muitas vezes.

Um pequeno grupo de alunos, composto somente por meninos, em qualquer oportunidade, seja esta quando a professora se ausenta da sala de aula, ou quando está passando a matéria no quadro, gozam uma aluna que está acima do peso, fazem piadas, riem quando ela se pronuncia. Com as observações foi possível verificar que esta aluna tem muito medo de se pronunciar por medo de ouvir as piadas sobre sua pessoa, porém, segundo a **professora D** esta é uma excelente aluna.

Neste caso o *bullying* não afetou a vida escolar da vítima, porém ela é uma aluna que quase não conversa, tem medo de se pronunciar na sala de aula e quase que toda a permanência na escola ela se isola e não quer conversar com nenhum outro aluno, praticamente não possui amigos. Com a análise dessa primeira questão já é possível ressaltar que o professor tem um papel fundamental na prevenção e combate ao bullying na sala de aula, pois na sala de aula em que a professora se mostra ausente e não interfere nas brincadeiras maldosas, o *bullying* está presente.

De acordo com as observações realizadas pelo pesquisador, foi possível observar que a **professora E** é muito querida pelos alunos, não se mostrando uma docente autoritária a todo o momento, mas que, porém, os alunos a respeitam muito. Não tem por hábito dar as chamadas broncas, expondo os alunos a situações constrangedoras, mantendo um clima de Diálogo com os mesmos. Durante o tempo de observação, não foi possível identificar casos de *bullying* em sua sala de aula, somente brincadeiras entre as crianças, que se mostraram muito amigas uma das outras. Evidentemente há casos de indisciplina, aluno não querendo fazer o dever, porém casos de bullying não foi possível identificar.

b) Percepção das professoras se o tipo de comportamento, ou seja, o *bullying*, pode trazer consequências para os alunos envolvidos.

Com intuito de colher a opinião das professoras em relação ao *bullying* se pode trazer consequências para os alunos envolvidos, foi colocada a segunda questão.

"Senhora professora você acha que esse tipo de comportamento, ou seja, o bullying, pode trazer consequências para os alunos envolvidos?"

Para esta questão as nossas entrevistadas, especificamente, P-A, P-B, P-C, P-D, P-E, declaram que de um certo modo acreditam que a ocorrência de *bullying* podem gerar algum tipo de consequência para suas vítimas, sejam elas psicológicas ou consequências nos estudos, como o mal desempenho escolar, conforme atestam alguns relatos:

Ex.6: "Acredito que as crianças que são maltratadas pelos outros alunos, que são rejeitadas por serem diferentes dos demais podem sofrer consequências psicológicas e em alguns casos podem sofrer consequências nos estudos." **(P-A).**
Ex.7: **"**Podem trazer sim, pois quando acontece a gente percebe que os alunos ficam tristes, alguns até choram e não querem mais estudar, mas o que adianta a gente tentar interferir, eles param na hora e depois fazem tudo de novo. É um esforço em vão que eu parei de fazer." **(P-B).**
Ex.8: "Depende do aluno, se as brincadeiras forem mais pesadas, que ofende o ego, acredito que as consequências podem ser graves, mas se as brincadeiras forem comuns as crianças acredito que não, faz parte de toda sala de aula". **(P-C).**
Ex.9: "Com certeza, pois quando eu era criança eu passei por isso, era muito visada por ser gordinha, na frente dos meus colegas eu fingia que nem ligava, mas em casa, no meu quarto eu ficava me olhando no espelho e me sentindo a pessoa mais feia e gorda do mundo. Mas graças a Deus não carreguei isso comigo por muito tempo, isso vai de cada pessoa, de cada criação, por isso acredito que as consequências variam de pessoa para pessoa, mas elas existem sim" **(P-D).**
Ex. 10: "Certamente, as ofensas pessoais, ainda mais na presença de outras crianças são marcantes por toda a vida, podendo causar danos psicológicos, como depressão, isolamento, desinteresse pelos estudos e muitos outros danos que eu não tenho conhecimento no momento". **(P-E).**

De acordo com as respostas obtidas nos questionários e pelas observações realizadas pela pesquisadora, pôde- se constatar que a **professora A** tem a percepção dos males que o *bullying* pode gerar nos alunos envolvidos. Como já foi discutido, em sua sala de aula não pode se observar casos de *bullying*, apenas conflitos comuns entre as crianças, o qual ela intervém de maneira eficaz e sem autoritarismo**.** Não permite ofensas pessoais de aluno para aluno no interior da sala de aula, conversando sempre com as crianças, mantendo um bom dialogo com os alunos, fazendo que estes reflitam sobre os seus atos.

Embora a **professora B** tem a consciência dos males que o *bullying* pode gerar nos alunos envolvidos e em sua resposta até cita exemplos de como as crianças atingidas se comportam, ela simplesmente não os corrige, não intervém em nenhum momento de uma forma eficaz. Isso vem mostrar que o autoritarismo por si só não é eficaz, pode até ocasionar certo medo momentâneo nos alunos, porém estes tornam a repetir as ofensas com os colegas de sala por muitas e muitas vezes.

A **professora C** novamente vem afirmar que existem brincadeiras comuns em todas as salas de aula, como ela não exemplificou, não se pode dizer se está falando de casos de *bullying* ou não. Quando disse "brincadeiras mais pesadas, que ofende ao ego", esta se referindo ao *bullying*, com isso se conclui que ela tem a plena consciência dos males que o bullying pode gerar em suas vítimas, porém, suas atitudes perante os alunos não retrata essa realidade, pois é uma docente que lida com as dificuldades no cotidiano escolar de uma forma autoritária, quase não dialoga com seus alunos, sendo os momentos de conversa com os alunos muito raros.

Como já foi dito anteriormente, a **professora D** se mostra muito preocupada com a vítima do *bullying*, conversa com a aluna, pede para que esta não se importe com as "brincadeiras", a todo o momento ordena o fim das mesmas, porém em nenhum momento faz com que os autores reflitam sobre suas ações, mantendo um diálogo com eles, pois quando falamos em autores estamos nos referindo de alunos de 9 e 10 ano de idade. Em um primeiro instante os alunos a obedecem, pois esta mantém um bom relacionamento com as crianças. Ela também tem a consciência de que o *bullying* pode acarretar consequências para as suas vítimas, por já ter sido uma vítima, e acredita que as consequências variam de pessoas para pessoa, de acordo como a pessoa lida com a situação.

A **professora E** é mais uma docente que sabe das consequências que o *bullying* pode acarretar em suas vítimas, mesmo que não entenda muito, ela tem a consciência de que as consequências podem ser graves, tanto no psicológico das vítimas como nos estudos. Assim como a **professora A**, a **professora E** mantém um bom dialogo com seus alunos, fazendo com que estes reflitam sobre os seus atos, dialogando sempre a importância do respeito ao próximo e as diferenças individuais de cada um.

c) Percepção das professoras de como deve ser a reação do professor diante de casos de *bullying*

Com intuito de colher a opinião das professoras de como deve ser a reação diante de casos de *bullying*, foi colocada a terceira questão.

"Senhora professora como você acha que deve ser a reação do professor diante de casos de bullying?"

Para esta questão as nossas entrevistadas, especificamente, P-A, P-B, P-C, P-D, P-E, declaram de formas diferentes, conforme atestam alguns relatos:

Ex. 11: "A reação do professor deve contribuir para que o aluno que cometeu as ofensas contra o colega não as repita novamente, por isso é muito importante que o professor tenha o domínio do dialogo com seus alunos, sendo que estes entendam a importância de se ter uma boa convivência na classe" **(P-A).**
Ex.12: "O certo é o professor não permitir de forma alguma que essas brincadeiras aconteçam na classe, mas, durante a minha experiência profissional sempre achei muito difícil controlar as atitudes dos alunos. A gente fala, mas logo depois eles fazem tudo de novo." **(P-B).**
Ex.13: "Se eu vejo que a brincadeira foi longe demais aí sim procuro intervir e fazer com que ela cesse"**(P-C).**
Ex. 14: "Acho que o professor tem que se impor diante da classe e não permitir as brincadeiras que realmente ofendem. Não dá pra evitar todas as brincadeiras, pois estamos falando de crianças de 9 e 10 anos, mas o professor não pode permitir o *bullying."* **(P-D).**
Ex. 15: "O professor tem de ser amigo de seus alunos acima de tudo, conversando com eles e explicando a importância do respeitar ao próximo para ser respeitado, aceitar a diferença dos amigos, que ninguém é igual a ninguém, fazendo com que o ofensor se coloque no lugar do ofendido, mas tudo com muito diálogo e paciência, pois estamos lidando com crianças e temos de ser espelhos de nossos alunos." **(P-E).**

A **professora A** além de concordar que o professor deve ter uma postura diante do problema faz uma referência de como deve ser essa postura, falando da importância do diálogo e ressaltando que o professor não deve somente ter qualquer postura, a atitude docente tem que contribuir para a reflexão dos alunos envolvidos, de forma que essas atitudes agressivas não se repitam. A **professora B** também concorda que o professor deve tomar uma atitude com relação a casos de *bullying*, porém não cita em nenhum momento como deve ser essa atitude em relação ao problema. Ainda com relação à atitude docente, de acordo com as observações, a **professora B** simplesmente repreende o aluno causador da ofensa, dando a chamada "bronca", porém não explica para o aluno o porque foi repreendido.

Em nenhum momento durante as observações foi possível notar uma postura da **professora C** com relação às "brincadeiras" citadas anteriormente. De uma maneira autoritária ordena para que os alunos cessem as brincadeiras através de gritos com os mesmos. Em nenhum momento se mostrou preocupada com os alunos receptores das ofensas. Simplesmente não queria ter sua aula interrompida pelas tais brincadeiras, que anteriormente já citou como comum nas salas de aula, na sua concepção essas "brincadeiras fazem parte do cotidiano escolar e do desenvolvimento infantil".

A **professora D** realmente tenta de alguma forma prevenir e combater o *bullying* na sala de aula, porém ao se exaltar devido às ofensas, ela simplesmente repreende os alunos causadores e não faz com que estes reflitam sobre os seus atos. Se mostra preocupada com as vítimas, como foi descrito na questão 1. A **professora E**, apesar de estar atuando na profissão apenas 1 ano meio, esta é um exemplo de como lidar diante de brincadeiras que podem vir, com o decorrer do tempo a se tornarem *bullying*. Ela trabalha muito a questão do respeito ao próximo, do respeitar as diferenças

na sala de aula. Em sua sala os alunos brincam uns com os outros, mas durante as observações não foi possível identificar nenhum caso de bullying, e quando um aluno, mesmo que por brincadeira ofende o colega, a **professora E** não as permite, sempre conversando com os alunos e explicando o porquê de não fazer.

Analisando essas atitudes das professoras, verificamos que o simples chamar de atenção não é válido por um longo período, pois passado algum tempo o aluno volta a cometer as ofensas e ou agressões. Porém, a atitude docente que leva o aluno a refletir os seus atos é muito válida, pois o aluno realmente aprende e entende o porquê foi advertido, refletindo desta maneira sobre suas ações.

d) Percepção das professoras se atitudes por parte do professor podem gerar *bullying* na sala de aula

Com intuito de colher a opinião das professoras se atitudes por parte do professor podem gerar *bullying* na sala de aula, foi colocada a quarta questão.

"Senhora professora você acha que atitudes por parte do professor podem gerar bullying na sala de aula?"

Esta é uma questão muito importante para a presente pesquisa, pois através dela, o professor irá refletir além de tudo sobre os seus atos, não só em função de prevenir ou combater o *bullying*, e sim refletir que a atitude docente também pode gerar o *bullying* na sala de aula. Para esta questão as nossas entrevistadas, especificamente, P-A, P-B, P-C, P-D, P-E, declaram que sim pode gerar *bullying*, conforme atestam alguns relatos:

Ex.16: "Com certeza sim, pois os alunos tendem a imitar os professores, por isso o professor tem que tomar muito cuidado com que faz na frente dos alunos, como se remeter a eles, como falar uma nota de prova, pois a gente que é professora sabe como é as crianças, qualquer oportunidade basta para tirar sarro do amigo."**(P-A).**

Ex. 17:"Acho que não, porque as crianças usam de apelidos que o professor jamais usou em sala de aula para se referirem ao colega. A única atitude do professor nesse caso é chamar a atenção dos alunos e isso, me acredito, não gera *bullying*." **(P-B).**

Ex. 18: "Acho que não" **(P-C).**

Ex. 19: "Acho que sim, pois muitas vezes os alunos repetem para os colegas a forma como o professor tratou determinado aluno, principalmente na hora das chamadas de atenção o professor tem que ser muito cauteloso". **(P-D).**

Ex. 20: "Como eu disse anteriormente nossos alunos tem de se espelhar em nós, na nossa postura, portanto se um professor desrespeita o seu aluno perante os outros, este não pode exigir de seus alunos comportamentos exemplares, por isso eu acredito que as atitudes docentes podem gerar *bullying* na sala de aula" **(P-E).**

A **professora A,** de acordo com a análise de sua resposta ao questionário e das observações de sua prática docente, tem a consciência de que as atitudes por parte

do professor podem gerar *bullying* na sala de aula e além de intervir de uma maneira positiva nas brincadeiras ofensivas que podem se tornar *bullying*, esta procura ter atitude de igualdade para com todos os alunos, não demonstrando preferência e nem tampouco isolando os alunos. A atenção da **professora A** é igual para com todos os alunos, tanto para os rotulados como bons alunos tanto para os mais ativo, que gostam de conversar nas aulas, os que não fazem o dever corretamente. A **professora B** já acredita que a atitude docente não implica no aparecimento de bullying na sala de aula. Porém ela não percebe que muitas das brincadeiras ofensivas que ocorrem no interior de sua sala de aula são decorrentes de suas atitudes perante os alunos.

A **professora C** afirma que as atitudes docentes não geram o *bullying* na sala de aula. Porém, de acordo com as observações, um dos casos de *bullying* que ocorrem em sua sala (descrito na questão 1), a vitima, chamada de burro por alguns colegas, por não ter um desempenho escolar satisfatório, muitas vezes é repreendido pela professora, na frente dos demais por não conseguir resolver as lições. Inconscientemente, ela reforça o apelido, pois em vez de incentivá-lo a aprender, ensinando-o exercício, a **professora C** repreende o mesmo, afirmando que já explicou o exercício e que é obrigação do aluno fazê-lo corretamente, chamando o muitas vezes de preguiçoso. O que esta professora ainda não percebeu em sua profissão, é que realmente há alunos com facilidade no aprendizado e outros já apresentam uma dificuldade maior, em que o papel do professor é fundamental na bom desempenho dos alunos e também tem o papel de descobrir porque certos alunos apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e assim auxiliá-los da melhor maneira possível.

Como foi dito na resposta da **professora D**, os alunos tendem a repetir a forma como os professores se remetem aos seus alunos, e dependendo de como o professor se remete ao aluno, este pode sim, se tornar uma vitima de *bullying*. Durante as observações, os casos de *bullying* ocorrentes na sala de aula da **professora D** não são provenientes da maneira como esta trata os alunos, mas como foi descrito na análise da questão 1, os casos de *bullying* existem nesta sala de aula devido a falta de dialogo e postura por parte da professora, que deseja que o *bullying* cesse em sua sala de aula, porem ainda não encontrou uma maneira de fazer com que os alunos reflitam sobre as suas ações, os casos de *bullying* existem nessa sala de aula por simples falta de dialogo da professora para com os alunos.

"Atitudes respeitosas devem partir do professor", e a **professora E** segue exatamente esta afirmação. Pois um professor, para exigir o respeito na sala de aula, exigir que os alunos se respeitem uns aos outros, e fundamental que o professor respeite os seus alunos e transmita esse conceito para os mesmos. Suas atitudes perante os alunos em nenhum momento durante as observações foram possíveis notar algo que pudesse gerar o *bullying*. Trata todos os alunos igualmente, não gerando assim motivos para que os alunos caçoem uns dos outros devido a maneira de como foram tratados pela professora.

Podemos então concluir que as atitudes por parte do professor podem gerar casos de *bullying* na sala de aula, pois os alunos tendem a imitar o professor. Se o professor tem por hábito falar a nota da prova em voz alta perante a sala de todos os alunos, certamente irão gozar do aluno que tirou uma nota insatisfatória. Porém essas brincadeiras também podem acontecer e acontecem sem que os alunos se baseiem nas atitudes docentes, como é o que acontecem na maioria dos casos observados em sala de aula e descrito nas questões anteriores.

e) Percepção das professoras se na vida acadêmica estudou alguma vez sobre o *bullying* fora esta pesquisa e se já tinha ouvido falar de *bullying*

Esta questão visa saber do docente se este, no decorrer de sua formação estudou sobre o *bullying* e suas consequências. É importante para analisarmos como o *bullying* está sendo divulgado, foi colocada a quinta questão.

"Senhora professora na vida acadêmica estudou alguma vez sobre o bullying"? fora esta pesquisa, já tinha ouvido falar de bullying? Explique.

Para esta questão as nossas entrevistadas, especificamente, P-A, P-B, P-C, P-D, P-E, declaram de formas diferentes, conforme atestam alguns relatos:

Ex. 21: "Na minha vida acadêmica nunca estudei sobre o bullying, nem sobre a violência na escola e nem nada parecido. Já ouvi falar do bullying em programas de TV e li também em uma matéria que saiu na revista Nova Escola, achei muito interessante e percebi que isso é muito comum na escola, só que os professores não estão interados que essas brincadeiras se chamam *bullying*" **(P-A).**
Ex. 22:"Nunca estudei sobre *bullyng* e também nunca tinha ouvido falar. Já vivenciei muitos casos mas sem saber que se chamavam de *bullying*" **(P-B).**
Ex.23: "Nunca estudei sobre o *bullyng* e nunca tinha ouvido falar" **(P-C).**
Ex. 24: "Não estudei sobre o bullying, já ouvi falar na televisão e em algumas matérias de revista e jornal, mas nunca me interei muito do assunto" **(P-D).**
Ex.25: "Já li algumas matérias sobre o assunto, porem na minha vida acadêmica nunca estudei sobre o assunto." **(P-E).**

De acordo com as respostas das professoras, ficou claro que o *bullying* ainda é muito pouco divulgado e que na formação das professoras ele nunca foi estudado. A pouca informação que tinham sobre o assunto foi obtido através de reportagens na mídia e em publicações sobre o tema em revistas educacionais. Mas nunca tiveram um estudo sobre o *bullying* e suas consequências

4.2.Análise das questões

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o papel do professor frente ao *bullying*, ou seja, analisar a importância do professor no combate e na prevenção ao *bullying* no cotidiano escolar. Outro objetivo da pesquisa foi o de analisar se atitudes dos professores perante os alunos podem de alguma maneira contribuir para a ocorrência de *bullying* na sala de aula. Com relação ao primeiro objetivo foi possível chegar à conclusão de que o professor tem um importante papel na prevenção e combate ao *bullying*. Suas atitudes podem fazer com que o aluno reflita de maneira satisfatória sobre o problema. As atitudes da **professora A** e da **professora E**, cada uma de sua maneira de acordo como já foi discutido na analise das respostas, vem comprovar a afirmação, pois elas não permitem em nenhum momento que atitudes desrespeitosas aconteçam na sala de aula. Mantém um bom relacionamento com todos os alunos, tratando todos com carinho e respeito. Durante as observações não foi possível identificar em suas praticas docentes atitudes que podem gerar casos de *bullying*. Como em toda sala de aula, há alunos mais quietos assim como há alunos mais ativos. Os conflitos também estão presentes, mas a **professora A** e a **professora E** apresentam uma postura firme, porém não autoritária perante os conflitos na sala.

Já a **professora B** tem um posicionamento contrário aos da **professora A** e **professora E**, pois devido ao fato de ser uma excelente professora com relação ao processo de ensino aprendizagem, não se faz presente na resolução de conflitos na sala de aula. Por agir de forma autoritária, suas ações não geram resultados positivos na sala de aula, e os conflitos e a indisciplina se fazem presentes no cotidiano pedagógico desta sala de aula. Em várias das respostas dadas ao questionário ela se mostra uma pessoa desacreditada, pois afirma que os alunos tem uma mudança de comportamento apenas momentânea, voltando assim em pouco tempo cometerem as agressões e ofensas novamente. Por isso acredita que o papel do professor não interfere no comportamento dos alunos.

Durante as observações foi possível identificar casos de *bullying* na sala de aula da **professora B** e em nenhum momento foi possível verificar alguma atitude satisfatória por parte da professora. Faz uso de gritos e ameaças para controlar a situação de indisciplina, que se ameniza em um primeiro momento, porem tornam a acontecer novamente. Com essas atitudes por parte da professora os alunos não refletem sobre seus atos, já se acostumaram com as chamada “broncas”, não entendem o porquê de não cometer tais brincadeiras, pois não tiveram a oportunidade de estarem refletindo sobre seus atos, pois a professora não os conduziram para tais atitudes.

A **professora C,** de acordo com as observações não previne e também não combate o *bullying* na sala de aula, pois, assim como a **professora B**, faz uso de gritos e ameaças para controlar a situação e em nenhum momento faz um trabalho reflexivo com os alunos, fazendo com que estes reflitam sobre os seus atos. Em nenhum momento durante as observações foi possível ouvir a **professora C** falar com seus alunos sobre o dever de se respeitar ao outro, suas limitações e suas diferenças. Tem o hábito de chamar a atenção dos alunos perante a sala com relação às notas baixas, o dever não feito, deixando assim uma brecha para que os alunos caçoem destes que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem, no qual as consequências, como descritos no trabalho podem ser muito graves por toda a vida deste individuo que foi caçoado e ofendido.

Com relação ao trabalho docente esta professora apresenta os conteúdos aos alunos, estes copiam em seu caderno, explica uma única vez matérias relacionadas a área de ciências humanas e no máximo duas vezes as relacionadas a área de ciências exatas, não tendo muita paciência com os alunos que não entendem a matéria corretamente, chamando a atenção dos mesmos. Também gosta de ocupar o tempo dos alunos com lições repetitivas, como fazer os números de 1 a 100, fazer 5 vezes cada tabuada. Foi possível constatar que sempre que os alunos possuem um tempo livre, a **professora C** passa este tipo de atividade as crianças, e todos fazem, com medo de ficarem com nota baixa, pois a professora sempre faz ameaças com relação à nota. A **professora D** é uma docente muito carinhosa com seus alunos, os alunos a tratam muito bem. É uma excelente professora no que se diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Trabalha os conteúdos de uma forma dinâmica, em que alguns são trabalhados com o auxilio de jogos e brincadeiras, onde há uma participação ativa dos alunos.

Porém, pelo que foi observada, a **professora D** diante de casos de *bullying* em sua sala, como foi citado na primeira questão analisada, não interfere de maneira positiva, apenas pede, muito nervosa para que as brincadeiras acabem. Os alunos até acham engraçado a maneira como a professora se exalta, com isso as brincadeiras voltam a acontecer varias vezes durante o dia e com a isso, a vitima da brincadeira sofre. Ela não conversa com os alunos a importância do respeito ao outro e em nenhum momento faz com que os alunos reflitam sobre seus atos A **professora D** se preocupa muito com a aluna vitima de *bullying*, porém ainda não encontrou uma maneira positiva de fazer com isso não aconteça novamente em sua sala de aula. Dentre todas as importâncias remetidas ao papel do professor, uma delas se refere ao combate e prevenção do *bullying*. Conduzir os alunos para estes terem uma boa conduta, visando o respeito a todos e as diferenças individuais de cada sujeito é parte fundamental da profissão docente, não se limitando somente ao processo de ensino aprendizagem.

Considerações finais

A partir da análise dos relatos obtidos pelos questionários e observações em sala de aula, pôde-se observar que as atitudes do professor previnem e combatem o bullying na sala de aula, assim como podem fazer com que casos de *bullying* ocorram na sala de aula, devido a essas atitudes. Através dos questionários respondidos pelas professoras, foi possível obter uma amostra das ideias que fazem a respeito do *bullying* e do papel do professor frente ao problema. E, através das observações em sala de aula realizadas pelo pesquisador, foi possível verificar se as opiniões das professoras condizem realmente com suas práticas. Ter consciência de que o papel do professor é de extrema importância para se obter na sala de aula um clima de respeito mútuo, fazendo com que os alunos entendam a importância de se respeitar o colega, de se dialogar ao invés de ofender e brigar é fundamental ao educador e futuro educador. Outro fator importante para o professor é que se em sua sala de aula os alunos não se sentirem bem e felizes com o ambiente, o processo educativo dos alunos sofrerá consequências.

Com esta pesquisa pôde- se observar que o *bullying* é um assunto pouco conhecido entre as professoras, sendo que estas não tem um conhecimento aprofundado dos males que está pratica podem gerar nos alunos envolvidos, tanto no âmbito emocional e psicológico tanto na aprendizagem.

Porém, os dados verificados revelaram professoras atuantes e preocupadas com o desenvolvimento acadêmico de seus alunos. Embora a maioria das professoras

participantes afirmaram não terem grandes conhecimentos sobre o *bullying* e suas consequências, a **professora A** e a **professora E** se mostraram docentes voltadas não somente para os conteúdos acadêmicos e sim também para o desenvolvimento emocional e psicológico dos seus alunos, não permitindo portanto as brincadeiras ofensivas referentes a prática do *bullying*, ao contrario da **professora B**, que se mostrou uma excelente profissional com relação á prática docente, porém se mostrou uma pessoa que não gosta e nem quer se envolver com seus alunos, mantendo com estes uma relação meramente profissional.

Contudo, para se prevenir a ocorrência de *bullying* na sala de aula, não é necessariamente fundamental que o professor conheça o contexto de *bullying* e suas consequências, pois o bullying nada mais é do que o desrespeito ao próximo, a não aceitação das diferenças, tanto físicas, quanto sociais, religiosas, enfim, as diferenças existentes de um ser humano para outro. Para se prevenir, portanto o *bullying*, é necessária uma postura do professor com relação a classe, trabalhando com seus alunos todos esses aspectos citados anteriormente.

Todavia, não podemos atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade de prevenir e combater o *bullying* na sala de aula, mas sim que ele tem um papel fundamental para que o *bullying* não faça parte do cotidiano escolar. Espera-se com esse trabalho de pesquisa, ter contribuído com a ampliação e a reflexão sobre a importância do papel do professor frente ao *bullying* e de suas atitudes perante os alunos, no qual ficou comprovada através da literatura e das observações realizadas em sala de aula que podem gerar casos de *bullying* entre os alunos. O professor não deve portanto dar chances através de suas ações para que casos de *bullying* venham acontecer no ambiente escolar.

Referências

ABOLINSH, Alexander. Diga não ao bullying. In **Construir Notícias**. São Paulo V. 07, n. 40, p. 1, maio/jun. Recife, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BRAGA, Lélio. Bullying: **o que você precisa saber,** Rio de Janeiro: Impetus, 2009.

CARPENTER, Deborah; FERGUSON, Christopher J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly, 2011.

CHALITA, Gabriel. Bullying, o crime do desamor. **Construir Notícias**. São Paulo, V. 07, n. 40, p. 8-9, maio/jun. Recife, 2008.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – bullying**: **o sofrimento das vítimas e dos agressores**. 5. ed. São Paulo: Gente, 2008.

CLEMENTE, Antônio. Violência disfarçada. **Construir Notícias**. Maputo V. 07, n. 40, p. 19-24, maio/jun. Recife, 2008.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: **como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2005.

FERNANDES, Grazielli; YUNES, Maria Angela Mattar; TASCHETTO, Leonidas Roberto**. Bullying no ambiente escolar**: o papel do professor e da escola como promotores de resiliência- Revista sociais & humanas - Rio Grande do Sul. vol. 30 / nº 3 - 2017

LOPES ,Neto**. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** J Pediatr Rio de Janeiro 2005;81(5 Supl):S164- S172.

MELO, Josevaldo, Araújo de. **Bullying na escola: como identificá-lo, como previni-lo, como combatê-lo;** Recife: EDUPE, 2010. 128p.

MEOTTI. Juliane Prestes; PERÍCOLI, Marcelo. **A postura do professor diante do bullying em sala de aula**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 15, p. 66 - 84, dez. 2013.

MOTA, Myriam Becho. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista.** 106f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Marília, 2014.

NETO, A. L. **Diga não ao bullying**. 5 ed. Rio de Janeiro, ABRAPIA, 2004.

OLIVEIRA, Willer, Carlos, de. **O papel do Professor diante do Bullying na sala de aula.** EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 18, n. 2, p. 297- 317, jul./dez. 2018.

PAVAN, Luciana. **O papel do professor diante do bullying em sala de aula**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2007.

SANTOS, L. **O papel do professor diante do bullying na sala de aula**. UNESP. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru –São Paulo, 2007.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes perigosas na escola**: bullying. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

SILVA, Geane, de Jesus. **Bullying: quando a escola não é um paraíso,2006**. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2012.

SILVEIRA, Denise, Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; PEREIRA, Beatriz; CARDOSO, Fernando Luiz. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisas.** São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2014.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): CHOÉ, João Francisco de Carvalho; CHOÉ, Osvaldo Francisco de Carvalho Choé. O papel do professor diante do *bullying* na sala de aula nas escolas moçambicanas. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.122-147, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Choé, João Francisco de Carvalho; Choé, Osvaldo Francisco de Carvalho Choé. O papel do professor diante do *bullying* na sala de aula nas escolas moçambicanas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 122-147.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.148-164 | mai. 2023.

Os fatores que Influenciam na Escolha dos Cursos de Formação no Ensino Superior, na Faculdade de Economia e Gestão – Beira

José Jorge Muchenga *
ORCID iD https://orcid.org/0009-0004-7620-2810
Adérito Gomes Barbosa**
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3468-838X

RESUMO: A educação em Moçambique está avançando em quantidades de instituições com novos cursos oferecidos. Tendo em conta esse cenário, as escolhas educacionais das pessoas têm sido objecto de estudo da educação inovativa. O artigo foi dirigido no intuito de compreender os factores que influenciam os alunos nas escolhas dos cursos superiores oferecidos pelas Universidades. O artigo foi objectivada para verificar quais os principais factores que influenciam na determinação da escolha no curso dos alunos da Faculdade de Economia e Gestão. Para responder aos objectivos da pesquisa, foi realizado um estudo qualitativo, através de questionário aplicado aos alunos, contendo 11 perguntas fechadas, sendo 4, relacionadas com características individuais. Foram encontradas menores diferenças na escolha de curso ao se comparar a congruência entre a pesquisa do mercado, autoconhecimento e dinheiro, como factores influenciadores dos participantes, quando analisado. Através da resposta do inquérito, por meio das leituras, as escolhas dos alunos estão relacionadas com a influência da pesquisa do mercado, bem como os factores económicos relacionados ao mercado de trabalho. Participaram do estudo 138 alunos, de ambos os sexos (49% feminino e 51% masculino), com idades compreendidas entre os 17 e os 74 anos, sendo que 103 (75%) estudavam o curso de contabilidade e auditoria. Os resultados obtidos evidenciaram que os alunos não estão preocupados somente com o mercado de trabalho, mas, também, com valor social e prestígio. Na literatura, vários estudos afirmam que o aluno sofre com o sentimento de indecisão e que a família é quem exerce maior influência nas escolhas dos cursos. No entanto, a pesquisa mostrou que a maioria dos alunos pesquisados já realizou a escolha profissional e a família não é um factor decisivo, mas, sim, a oferta e procura do mercado de emprego.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Influencia Na Escolha De Curso, Mercado De Trabalho

Zomwe Zimayambitsa Kusankha Maphunziro Maphunziro mu Maphunziro Apamwamba, Koleji Yazachuma ndi Kayendetsedwe ka – Beira

CHIDULE (CHICHEUA): Maphunziro ku Mozambique akupita patsogolo m'masukulu ambiri omwe amapereka maphunziro atsopano. Potengera izi, zisankho zamaphunziro za anthu zakhala zomwe zimaphunziridwa mu maphunziro aukadaulo. Nkhaniyi inali yofuna kumvetsetsa zinthu zomwe zimakhudza ophunzira posankha maphunziro apamwamba omwe amaperekedwa ndi mayunivesite. Cholinga cha nkhaniyi chinali kutsimikizira kuti ndi zinthu ziti zomwe zimakhudza kusankha kwa ophunzira a Faculty of Economics and Management. Kuti ayankhe ku zolinga zafukufuku, phunziro labwino linachitidwa, kupyolera mufunso lomwe linagwiritsidwa ntchito kwa ophunzira, lomwe lili ndi mafunso otsekedwa a 11, 4 omwe amakhudzana ndi makhalidwe a

* Moçambicano, nascido na província de Tete, no dia 04/03/1986. Sou professor há 13 anos na Faculdade de Economia e Gestão - UCM, nesse tempo, sou estudante finalista do Curso de Doutoramento em Educação Inovativa. Tenho formação no Mestrado em Contabilidade e Auditoria. Atualmente, procuro investir na área da educação superior. E-mail: jjj.muchenga@gmail.com

** é professor associado na Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação. Doutorado em Teologia Pastoral na Universidade Pontifícia de Salamanca, sobre a nova evangelização e os jovens, assim como Doutorado em Ciências da Educação no Instituto da Educação da Universidade Católica de Lisboa, sobre os valores e os jovens.E-mail: aaderitus@ucm.ac.mz

munthu aliyense. Kusiyanitsa kwakung'ono kunapezeka pakusankha kwa maphunziro poyerekezera kugwirizanitsa pakati pa kafukufuku wamsika, kudzidziwitsa nokha ndi ndalama, monga momwe zimakhudzira anthu omwe akugwira nawo ntchito, akafufuzidwa. Kupyolera mu kuyankha kwa kafukufuku, kupyolera mu kuwerenga, zosankha za ophunzira zimagwirizana ndi chikoka cha kafukufuku wamsika, komanso zinthu zachuma zokhudzana ndi msika wa ntchito. Ophunzira 138 adachita nawo kafukufukuyu, amuna ndi akazi (49% akazi ndi 51% amuna), azaka zapakati pa 17 ndi 74, ndi 103 (75%) omwe amaphunzira maphunziro a accounting ndi auditing. Zotsatira zinasonyeza kuti ophunzira samangoganizira za msika wa ntchito, komanso ndi chikhalidwe cha anthu komanso kutchuka. M'mabukuwo, maphunziro angapo amanena kuti wophunzirayo amavutika ndi maganizo odzikayikira ndiponso kuti banja ndi limene limakhala ndi chisonkhezero chachikulu pa kusankha maphunziro. Komabe, kafukufukuyu adawonetsa kuti ambiri mwa ophunzira omwe adafunsidwa adapanga kale chisankho chawo chaukadaulo ndipo banja sichofunikira, koma kupereka ndi kufunikira pamsika wantchito.

MAWU OFUNIKA: Maphunziro apamwamba, Kukopa kusankha kumene, Msika wa antchito.

The Factors Influencing the Choice of Training Courses in Higher Education, at the Faculty of Economics and Management – Beira

ABSTRACT: Education in Mozambique is advancing in numbers of institutions offering new courses. Taking this scenario into account, people's educational choices have been the object of study in innovative education. The article was aimed at understanding the factors that influence students in choosing higher education courses offered by Universities. The aim of the article was to verify which are the main factors that influence the choice of course for students of the Faculty of Economics and Management. To respond to the research objectives, a qualitative study was carried out, through a questionnaire applied to the students, containing 11 closed questions, 4 of which related to individual characteristics. Smaller differences were found in the choice of course when comparing the congruence between market research, self-knowledge and money, as influencing factors of the participants, when analyzed. Through the survey response, through the readings, students' choices are related to the influence of market research, as well as economic factors related to the labor market. 138 students participated in the study, of both sexes (49% female and 51% male), aged between 17 and 74 years old, with 103 (75%) studying the accounting and auditing course. The results showed that students are not only concerned with the job market, but also with social value and prestige. In the literature, several studies state that the student suffers from the feeling of indecision and that the family is the one who exerts the greatest influence on the choice of courses. However, the survey showed that most of the students surveyed had already made their professional choice and family is not a decisive factor, but supply and demand in the job market.

KEYWORDS: Higher education, Influences on the choice of course, Labour market.

Introdução

O presente artigo intitulado, "os factores que influenciam na escolha dos cursos de formação no ensino superior", foi elaborado com o objetivo de procurar perceber os diversos fatores que podem ser condicionantes no ato da escolha de um curso superior. Reconhecemos, desde logo, que os aspectos econômicos, sociais, dificuldades envolvidas na formação, prestígio social, estabilidade, influência da família, além do retorno financeiro, poderão ser determinantes no processo de escolha do curso superior. O capital cultural estaria estreitamente ligado à definição do destino escolar desse

indivíduo, influenciando diretamente no desenvolvimento escolar e facilitando o aprendizado levando o indivíduo ao êxito educacional (Nogueira, 2009).

O artigo foi buscar os fatores que influenciam na escolha do curso superior dos alunos da FEG. Portanto, foi aplicada uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo na forma de inquérito composto por perguntas abertas e fechadas, tendo como objetivo analisar os fatores que influenciam nas escolhas dos alunos pesquisados e as suas inclinações. "O ensino técnico-profissional deve servir de base para a sustentabilidade dos cursos superiores e tem a responsabilidade de formar os operários e técnicos qualificados, para responder as necessidades de mão-de-obra qualificadas para os sectores diferentes económicos e sociais do país" (MINED, 1999, p.34). Para melhor responder ao desenvolvimento, em Moçambique, houve abertura de instituições de ensino superior, vocacionada na formação profissional e o mercado de trabalho.

1.Revisão de literatura

Por seu turno, Moura (2008) refere que a incerteza da escolha profissional não seria apenas um problema específico desta fase, pois há outros fatores intervenientes que são comuns a outras fases do desenvolvimento, como decisões em relação às atribuições profissionais e reorientação de carreira. A mesma autora adianta que tais dificuldades provavelmente seriam mais notórias na fase da adolescência, porque nela o jovem entra em contacto, num primeiro momento de escolha, com um determinado curso de preparação profissional, ou mesmo na possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.

Moura (2008) a escolha, implica uma responsabilidade que irá marcá-lo no percurso da sua trajetória profissional, sendo que o processo de escolha irá remeter o jovem à sua inserção numa realidade multiprofissional e num mercado de trabalho em constante transformação, ocorrendo, temporalmente, o processo de construção e desconstrução não apenas da profissão, mas, também, de algo mais amplo que seria a própria trajetória de vida (Gabaldi, 2002; Mansano, 2003).

Na tentativa de realizar a escolha correta, facilmente se nega o fato de que, no decorrer da vida profissional, o sujeito irá deparar-se, às vezes, com novas situações de decisão, as quais poderão levá-lo por novos rumos até então nem sequer por ele pensados (Mansano, 2003). Neste sentido, toda a decisão envolve dificuldades porque implica fazer escolhas, sendo que, na área profissional, o grau de dificuldade aumenta

pelo fato de existirem inúmeras áreas a escolher - dentro da mesma profissão - a serem consideradas pelo jovem (Lemos & Ferreira, 2004; Moura, 2008).

Soares (2002) aponta alguns dos processos determinantes na escolha profissional, que seriam os fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos, nomeadamente:

- Fatores políticos: referem-se especialmente à política governamental e ao seu posicionamento perante a educação;
- Fatores econômicos: referem-se ao mercado de trabalho, ao retorno financeiro, ao desemprego, à instabilidade financeira, à perda do poder aquisitivo da classe média e a todas as consequências do sistema capitalista no qual vivemos;
- Fatores sociais: fazem referência à divisão da sociedade em classes sociais, à desigualdade no acesso ao ensino superior, às diferenças de oportunidades e às realidades sociais que influenciam na escolha, à busca de ascensão social por meio do ensino superior, aos efeitos da sociedade no ambiente familiar, ao impacto da globalização na cultura e na família;
- Fatores educacionais: correspondem ao sistema de ensino brasileiro, a necessidade e o prejuízo do vestibular, a falta de investimentos financeiros na educação pelo governo, o sistema de ensino superior público e privado;
- Fatores familiares: prendem-se com as expectativas familiares diante da escolha profissional dos filhos;
- Fatores psicológicos: dizem respeito aos interesses, às motivações, às habilidades, às competências pessoais, à compreensão das informações que o indivíduo possui versus a desinformação na qual ele está submetido.

Os estudantes da faculdade de economia e gestão, passa por um processo que afloram angústia e incerteza inerentes ao processo para escolha de um curso profissional. Neste contexto, o estudante constrói a identidade e precisa definir a sua formação profissional. As mudanças no mercado de trabalho, somadas pela oferta de instituições de ensino superior (MCTES 2016) podem estar na contribuição para tornar a escolha de formação profissional um desafio maior.

2. Análise e discussão de resultados

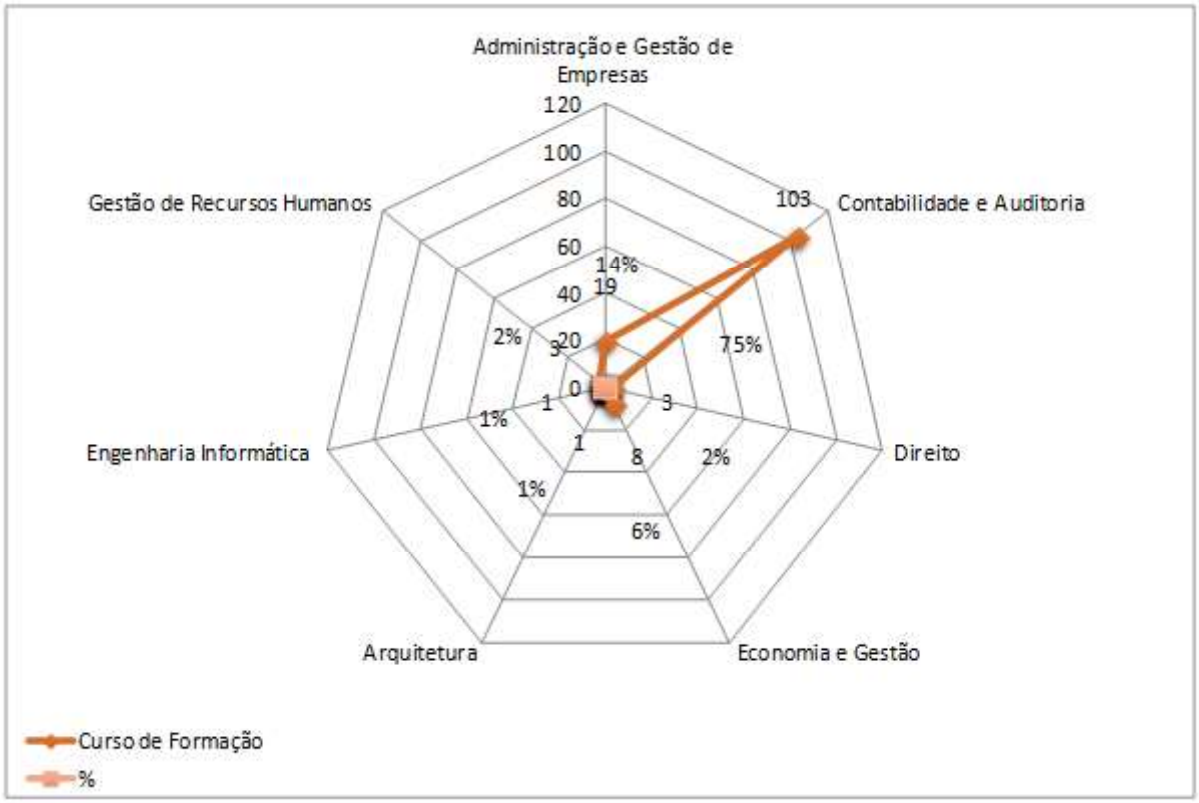
Na revisão teórica apresenta a discussão do contributo sobre a indecisão na escolha de curso profissional e a orientação no mercado de trabalho. Castro (2001) define

a revisão sistemática como uma revisão planejada que visa responder a uma pergunta especifica. Neste artigo, recorreu-se a um paradigma interpretativo com o método qualitativo, que "pretende substituir as noções científicas da explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas compreensões, significado e acção" (Coutinho, 2005 p. 125). Atendendo a problemática deste trabalho de investigação, parte-se da seguinte questão: quais são os fatores influenciadores para escolha dos cursos de formação na Faculdade de Economia e Gestão?

O estudo foi feito aos estudantes da Faculdade de Economia e Gestão da UCM – Beira. Tendo em atenção que o que se pretende numa pesquisa de paradigma interpretativo do método qualitativo é a seleção dos participantes que melhor ajudam o pesquisador a entender o problema ou questão da pesquisa, e não a representatividade da amostra (Creswell, 2003), a pesquisa foi desenvolvida por 138 alunos, 49% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino e 51% do sexo masculino. Foi elaborado para esta pesquisa uma entrevista, com o propósito de obter dados de identificação, que envolvam as escolhas profissionais feitas pelos alunos.

Foram demandados 138 estudantes da Faculdade de Economia e Gestão, perfazendo 138 inquiridos. Dentre estes, 68 são mulheres e 70 homens. Os dados levantados na caracterização convergem com a teoria, uma vez que os estudantes estão mais maduros, sendo que a maior incidência de idade se encontrava na faixa etária acima de 17 anos. Quando questionados a respeito de ingressar em um curso superior, 103 dos alunos participantes da pesquisa na FEG, disseram que optaram no curso superior em contabilidade e auditoria.

Gráfico 1: Cursos pretendidos



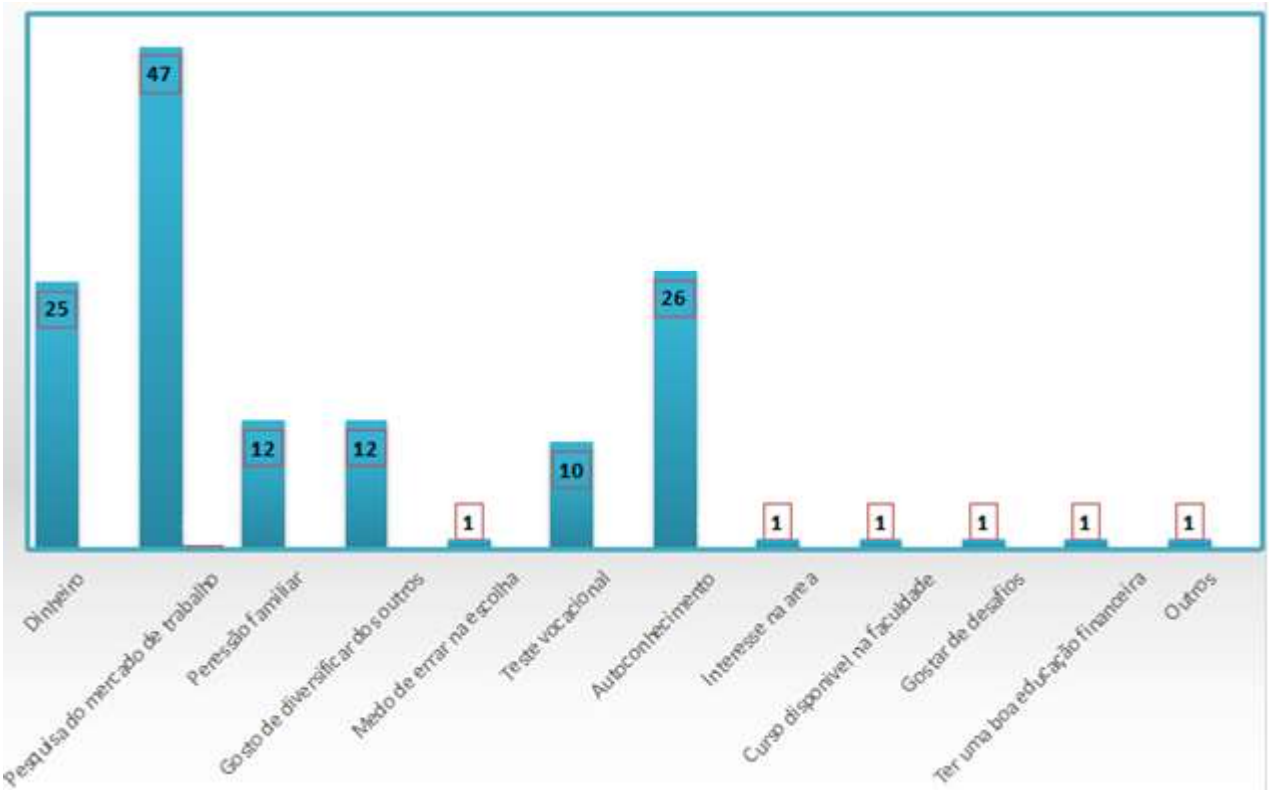
Fonte: Pesquisa realizada em Julho de 2022

Das respostas relacionadas com a preferência de cursos de formação na FEG, 75% dos alunos entrevistados escolheram o curso de contabilidade, 19% o curso de gestão e administração de empresa, 6 % economia e gestão, 1% o curso de engenharia informática e arquitetura e 2% escolheram o curso superior em direito e gestão de recursos humanos. As respostas da preferência dos cursos, vai de acordo com o número de alunos que procura os cursos na FEG, maior parte dos alunos a frequentar, tem preferência no curso de contabilidade e auditoria, superando o curso de economia e gestão (Origem da FEG).

3.Atributos Relacionados na Escolha de Curso Superior

Em relação aos fatores mencionados pelos alunos, como determinante na escolha de cursos, foram: 1° pesquisa no mercado de trabalho, 2° Autoconhecimento e retorno financeiro (dinheiro), conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2: Principais factores que influencia na escolha do curso



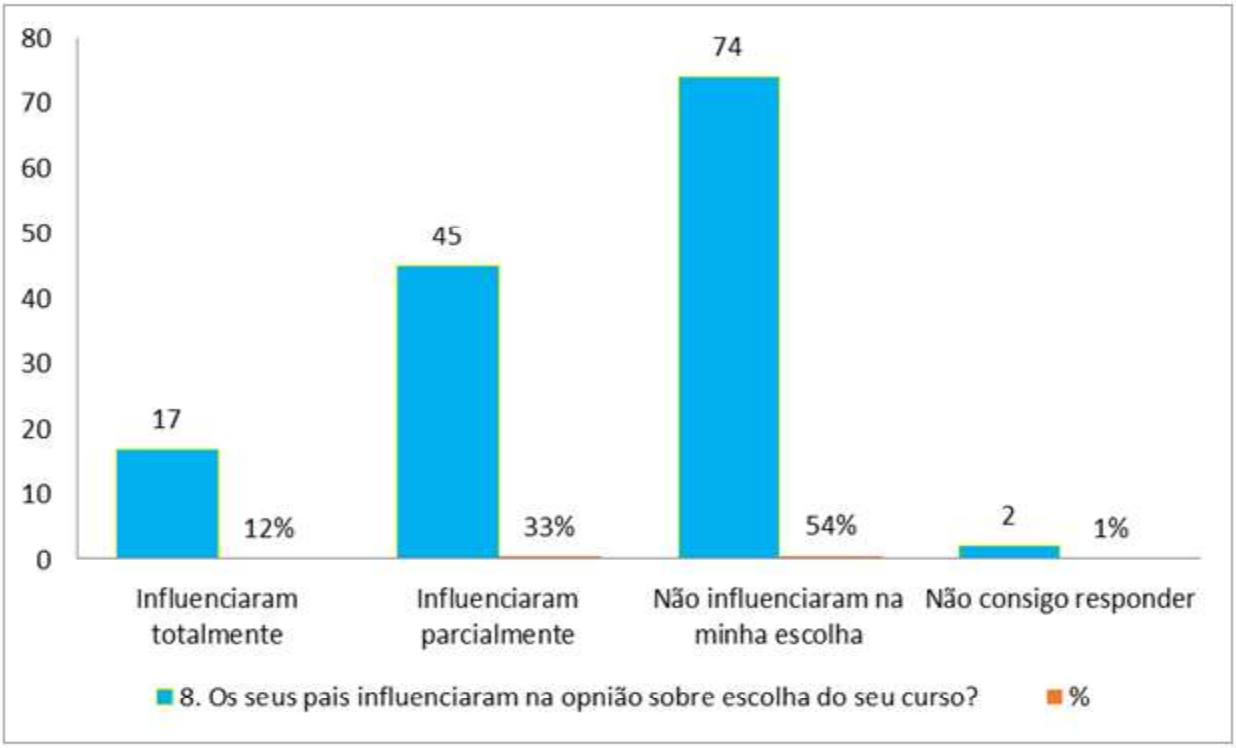
Fonte: Elaborado pelo pesquisador

As respostas dos entrevistados, considera a maioria, indicam que o primeiro factor que influenciam na escolha do curso é a **procura e oferta do mercado**, seguindo de **autoconhecimento** e o **retorno financeiro** (Dinheiro) que mercado oferece aos técnicos desta área de formação superior.

4.Influência de Familiares

Questionados em relação da influência de familiares, em particular os pais, 54 % dos inquiridos confirmam que os familiares não influenciaram no momento da escolha dos cursos superior na FEG.

Gráfico 3: Influência do país na escolha de cursos



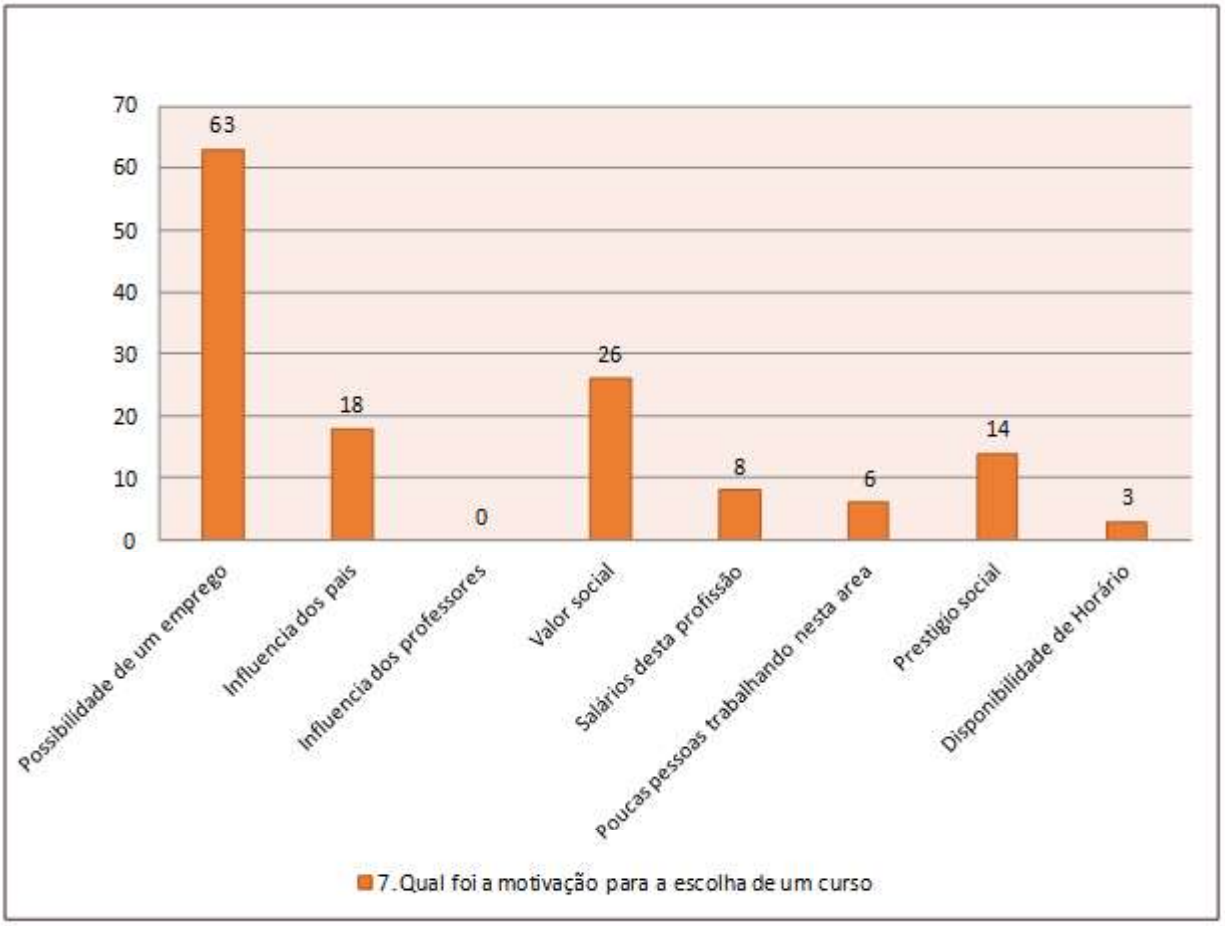
Fonte: Dados da pesquisa

Dos 138 entrevistados, 45 dos alunos (33%) afirmaram que os familiares influenciaram parcialmente no momento da escolha de cursos e 17 alunos confirmam que foram influenciados totalmente na escolha do curso, correspondendo em 15% na afirmativa da influência. O total das respostas pela influência (12% + 33%) dos pais na escolha de cursos, não superam as afirmações dos alunos que dizem que não tiveram influência dos pais na escolha dos cursos de formação superior (54%).

5.Motivação para a Escolha de Curso

Os aspectos relacionados com a motivação na escolha de um curso, podem definir que os alunos criaram um constructo para referenciar uma motivação no ato da escolha de um curso de formação superior. A maioria dos estudantes, referenciou a possibilidade de um emprego, como um constructo para escolher o seu curso de formação.

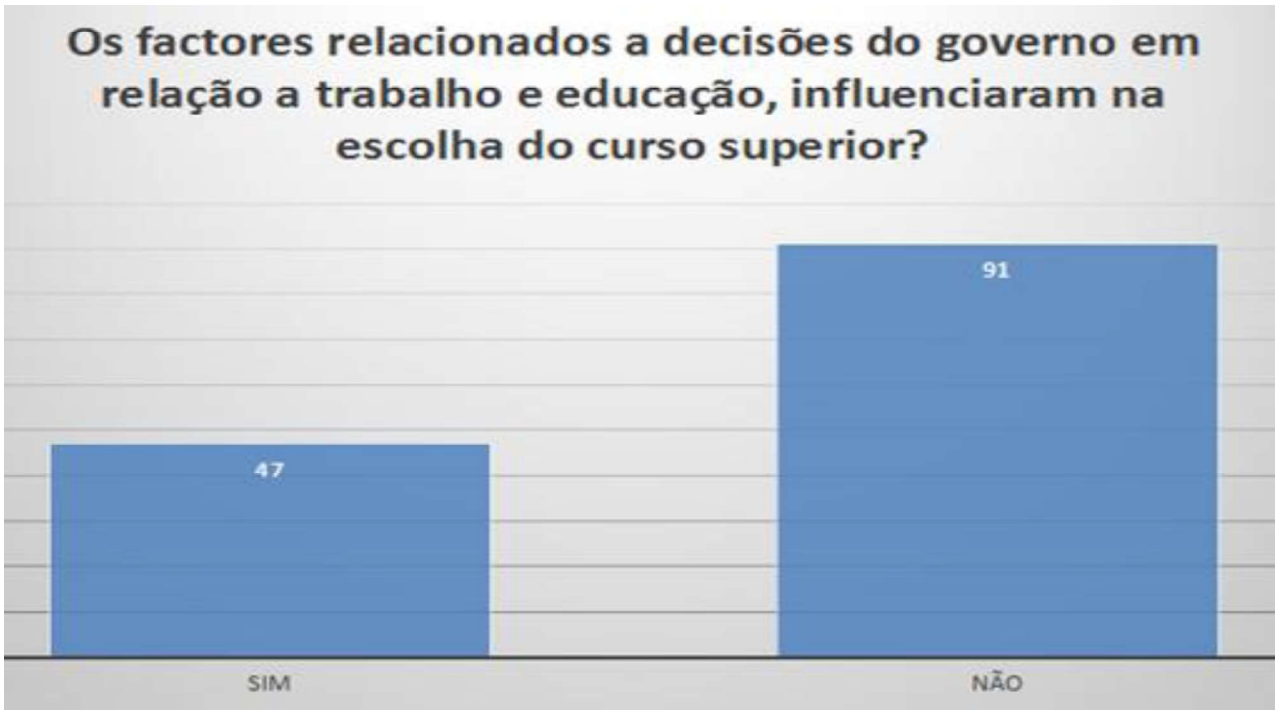
Gráfico 4: A motivação para a escola de um curso



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Dos entrevistados, 63 alunos consideram como motivação, uma possibilidade de um emprego, como um vetor na definição do processo de escolha de um curso na FEG – UCM, vinte e seis (26) alunos que participaram também no inquérito, afirmaram que o valor social, foram as suas motivações na escolha do curso profissional. Com relação aos Fatores Sociais, buscamos o entendimento em relação a influência da política do governo em relação a formação superior e a disponibilidade dos cursos de formação. A Resposta, foi não, afirmando que a política do governo do dia, não influencia na escolha de um curso superior.

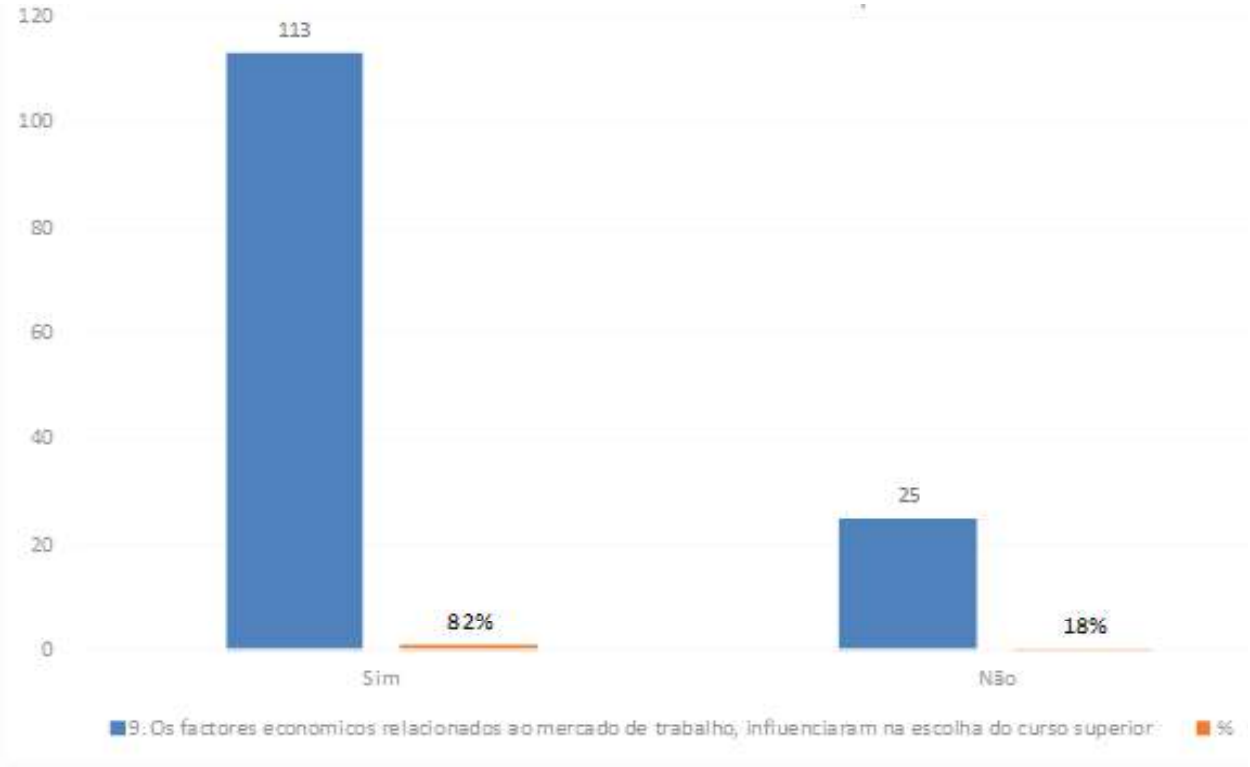
Gráfico 5: Fatores relacionados com a decisão do Governo na educação e a escolha do curso



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Foram colhidos os dados e apurados que **91 dos alunos** entrevistados, afirmam negativamente, que as decisões do governo quanto ao processo de formação de curso superior, não influencia na escolha de curso, mas **47 dos alunos** afirmam positivamente que as políticas de governo, influencia na escolha de curso superior. Com relação aos fatores econômicos, os alunos entrevistados na FEG, 113 dizem que os fatores econômicos, ajudam a definir que tipo de cursos por optar, construindo assim os caminhos para definir a escolha de curso atual.

Gráfico 6: Fatores econômicos relacionados ao mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os fatores econômicos foram apontados por 82% dos alunos inquiridos, como o grande fator influenciador na definição e a escolha de um curso por seguir e 18% disseram que não é o fator influenciador par definir a escolha.

6.Discussão dos Resultados

Apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da análise dos dados provenientes dos inquéritos realizados na Faculdade de Economia e Gestão, e o cruzamento da informação obtida, buscou-se identificar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e as suas referências sobre o processo da escolha do curso na FEG e por fim os motivos apontados nesta tomada de decisão e as expectativas desses alunos em relação a escolha de curso superior profissional. Ressaltamos que, a discussão dos resultados, toma como base para a análise das respostas dos inquéritos aplicados.

7.Fatores que Influência na Escolha de Curso

Na tabela abaixo, foram analisados os fatores influenciadores no processo de escolha de curso no ensino superior:

Quais os principais fatores que o influencia na escolha do curso superior profissional

Factores	
Dinheiro	18%
Pesquisa do mercado de trabalho	34%
Pressão familiar	9%
Gosto de diversificar dos outros	9%
Medo de errar na escolha	1%
Teste vocacional	7%
Autoconhecimento	19%
Interesse na área	1%
Curso disponível na faculdade	1%
Gostar de desafios	1%
Ter uma boa educação financeira	1%
Outros	1%
Total	100%

Tabela 1: Fatores Influenciadores

Quanto aos fatores que influenciam na escolha de um curso, os alunos (34%) caracterizaram a pesquisa de mercado de trabalho, como determinante na escolha de cursos. Para Nogueira (2006), essa apuração acadêmica está articulada por um lado a uma autosseleção socioeconômica. Os alunos indicam a dependência da procura no mercado para definir a escolha de um curso de formação superior, maior será a sua cautela na escolha do curso superior, uma vez que esses alunos estão mais sensíveis a aprovação do mercado. Outro fator apresentado como influenciador, é o autoconhecimento (19%) e o retorno financeiro (Dinheiro, 18%) que o curso pode proporcionar.

As escolhas dos cursos universitários e profissionais estão associadas ao mercado de trabalho e modelo econômico em que os alunos estão inseridos. Os reflexos sociais deles decorrentes a desemprego, desigualdades, pobreza, fome, dentre outros, são percebidos pelos alunos, principalmente nos ambientes familiares e das comunidades. Nesse contexto, o curso escolhido surge como uma opção pela imagem consolidada de

um curso direcionado para o conhecimento da atuação das empresas, suas estratégias, estruturas e situação financeira. O fato se dá sob outro ângulo, principalmente naqueles que assumem por antecedência de empresa familiar, ou aqueles que buscam a independência por meio de negócios próprios. Uma parte dos alunos, escolhe cursos para cuidar dos negócios próprio/familiares definindo a área deformação por seguir.

Um número significativo de respostas de estudantes apresentadas nas pesquisas relativas ao tema de escolha profissional aponta sua opção por motivos de autoconhecimento, identificação com a área. O fator gosto do curso, é representado por 19% da amostra em estudo, os alunos escolheram o curso de formação porque sua experiência nos conteúdos que será lecionado no decorrer da formação superior. A escolha desses alunos elimina a necessidade da oferta do mercado de trabalho, como fator influenciador de escolha. Escolheram a formação pela afinidade e suas aptidões técnicas. Os 7% dos estudantes entrevistados, afirmaram que escolheram os cursos de formação profissional, baseado nos testes de vocação e alguns frequentaram escolas técnicas profissionais, relacionadas com os cursos superior por eles escolhidos e frequentado. Os estudantes, representados neste intervalo, dizem que não tiveram muita dificuldade para escolher um curso de formação superior na FEG.

Influências Familiares

Contrariando algumas teorias, o estudo mostra que as famílias e pais, não influenciaram na escolha de cursos de formação. Os 54% dos entrevistados confirmam a não influencia dos familiares na escolha dos cursos. Quanto ao fator família, observou-se que o aluno tem apoio dos seus familiares em suas decisões na escolha de cursos, o que mostra a não influencia na decisão da escolha. A resposta da maioria inquirida na pesquisa, vai discordando com a apuração das teorias mencionados, dos autores abaixo: A influência familiar é um dos fatores comumente apresentados nos estudos sobre o tema. Há, por um lado, uma necessidade do filho se identificar com seus pais e de representar um “modelo de adulto”, mostrando a chegada de uma fase madura. Muitas vezes, ao optar pela profissão, consolida sua posição como membro da família e encontra seu lugar na descendência familiar (Soares & Lucchiari, 1997). Por outro lado, os pais projetam carreiras para seus filhos, a partir de suas próprias expectativas e visão, fundamentadas pelas experiências vivenciadas. Criam um modelo com o qual o filho

deveria se parecer, e internaliza-lo por meio de comentários, sugestões e manifestações cotidianas, envoltas em laços afetivos (Whitaker, 1985).

A indicação ou sugestão de carreira feita por grupos de amigos também tem mostrado ser relevante na escolha do curso pelos jovens, como reflexo do próprio processo de socialização pela qual eles passam na fase da adolescência, período em que geralmente ocorre a decisão vocacional. Alem dos pais e amigos, também são destacados exercerem influência na escolha da profissão os professores, os namorados e outros membros da família (avos, tios, primos) (Pfromm Netto, 1979).

Motivação para a Escolha de um Curso

Entre os motivos elencados para a escolha do curso na FEG, os alunos dividiram-se em sete conjuntos, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 2: Motivos para Escolha de um Curso

Qual foi a motivação para a escolha de um curso?	
Possibilidade de um emprego	46%
Influência dos pais	13%
Influência dos professores	0%
Valor social	19%
Salários desta profissão	6%
Poucas pessoas trabalhando nesta área	4%
Prestígio social	10%
Disponibilidade de Horário	2%
Total	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os motivos identificados, destacamos os quatro mais enfatizados pelos ALUNOS: “possibilidade de emprego” (46%), “valor social” (19%), “influência dos pais” (13%) e “prestígio social” (13%). Concernente a possibilidade de emprego, os alunos remeteram-na à possibilidade da atuação profissional no fim do curso profissional, apoiando-se na convicção de que sempre terá uma vaga para ingressar no mercado de trabalho. Pode-se dizer ainda que esses alunos associam a ideia de empregabilidade à possibilidade de atuarem nas empresas locais, esta possibilidade é vista como certa.

Quanto às escolhas relacionadas adequação ao valor social, os alunos tiveram que empenhar seus esforços numa segunda opção como fatores influenciadores, no caso, os alunos reparam como a sociedade apreciam e valorizam as profissões. Acredita-se, dessa forma, que como a maior parte desses alunos tiveram, aconselhamento junto a comunidades e aos profissionais da área. Eles apreciam como a comunidade valorizam estas profissões, tornado um dos motivos para a escolha de cursos profissional superior. Esse capital cultural é incorporado ao sujeito por meio do ambiente em que vive; das pessoas com quem se relaciona; das práticas sociais que realiza, dentre outras experiências. Assim, passa a ser incorporado pelo indivíduo como herança cultural e social transmitida a ele por sua família ao longo de sua trajetória de vida. (Saraiva & Ference, 2010). Relacionando esses dados ao motivo "empregabilidade" apontado pelos estudantes com norteador na escolha pelo curso, compreende-se que o acesso ao ensino superior representa para os mesmos a possibilidade de mobilidade social e econômica.

Referenciando a relação dos fatores de escolhas, os dados obtidos deixaram claro que, o fator orientador no processo de escolha, é a pesquisa de mercado, a oferta de empregos é vista como necessária, para a definição do curso escolhidos pelos alunos da FEG. E com relação as suas expectativas ao curso escolhido dos alunos na FEG investigada, esperam sair formados para atuar no mercado de trabalho, buscando com o curso superior satisfazer a exigências do mercado de trabalho.

Conclusões

Em relação aos atributos das teorias e as variáveis de escolha de curso que focam as decisões para escolha, os fatores marcados pelos 82% alunos, afirmam que fatores econômicos e mercado de trabalho, são tidas como vetor de decisões para escolha de cursos superiores na FEG. Deve-se destacar o **Prestígio social** que o aluno pretende buscar após a finalização da sua formação profissional. Isso indica que impulsionado pelo mercado de emprego, busca também um curso que é apreciado e admirando nas comunidades da origem dos alunos. Em decorrência do peso de outros fatores, manifestaram-se positivamente em relação aos itens do retorno financeiro e autoconhecimento. Estes foram os fatores secundários e de destaque no questionário realizado.

Referenciando a relação dos fatores de escolhas, os dados obtidos deixaram claro que, o fator orientador no processo de escolha, é a pesquisa de mercado, a oferta de

empregos que é vista como necessária, para a definição do curso escolhidos pelos alunos da FEG. Como recomendação para pesquisas futuras, sugere-se que seja realizada pesquisa com os empregadores, de forma que se possa saber como é o comportamento e avaliação dessas empresas no momento de decisão para contratação profissional.

Referências

Almeida, M. E. G. G. de & Pinho, L. V. de (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Revista Psicologia Clínica**. São Paulo, 20(2): 173-184. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n2.pdf>. Acesso em: 23 de jul. de 2019.

Barbosa, A. G., Alves, J. M., Ibraimo, M. N. e Laita, M. (Coords.). (2016). **Desafios da Educação. Ensino Superior**. Porto: Década das Palavras.

Barbosa, A. J. G.:Lamas, K. C. A. A. (2012). A orientação profissional como actividade transversal no currículo escolar. **Estudos de Psicologia**, 3 (17): 461-468.

Clemente, I. (2008). **Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Conover, W. J. (1971), **Practical Nonparametric Statistics.** New York: John Wiley & Sons.

de la autoestima y del concepto de jóvenes. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, 13 (1), 99-114.

Cristo, L., Rasi, M. T., e Finck, N. T. L. (2016). **Uma contribuição na diminuição da ansiedade no momento da decisão pela carreira**. Caderno PAIC, 17 (1): 545-566.

Filomeno, K. (2005). **Mitos familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica**.São Paulo: Vetor.

Gabaldi, V. M. (2002). **Formação de Identidade: Implicações na escolha profissional**. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Ivatiuk, A. L. (2004). **Orientação profissional para profissões não universitárias: perspectiva da análise do comportamento**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Lemos, C.G.; & Ferreira, M.F. (2004). Geração Zapping e escolha profissional. In Z.B. Vasconcelos, e I.D. Oliveira (Org). **Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos,**

técnicos e práticos. São Paulo: Vetor, p.51-60.

Mansano, S.R.V. (2003). **Vida e profissão: cartografando histórias**. São Paulo: Summus.

Ministério da Educação. (1999). **Plano estratégico da educação, 1999-2003**. Maputo: MEC.

Moura, C.B (2008). **Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento**. 5.ed. Campinas-SP: Alínea.

Nogueira, M. C. F. **Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

Nogueira M.O.G. **Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a prática Docente no Ensino Superior**. Curitiba: IBPEX, 2009.

Soares, D.H.P. (2002). **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. 2.ed. São Paulo: Summus.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): MUCHENGA, José Jorge; BARBOSA, Adérito Gomes. Os fatores que Influenciam na Escolha dos Cursos de Formação no Ensino Superior, na Faculdade de Economia e Gestão – Beira. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.148-164, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Muchenga, José Jorge; Barbosa, Adérito Gomes. Os fatores que Influenciam na Escolha dos Cursos de Formação no Ensino Superior, na Faculdade de Economia e Gestão – Beira. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 148-164.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.165-179 | mai. 2023.

Práticas Pedagógicas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola Primária Completa da Fepom

Bento Matias Faustino *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7910-781X

RESUMO (Português): O presente artigo intitulado Práticas Pedagógicas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola Primária Completa da Fepom, tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas aplicadas na educação para o desenvolvimento sustentável nos alunos do ensino básico. A pesquisa é qualitativa e teve com técnicas de recolha de dados a entrevista e a observação participante. A análise feita aos dados recolhidos levou à conclusão de que, a escola faz o uso das práticas pedagógicas conservacionistas que consistem em dotar aos alunos ensinamentos que guiam na racionalização dos recursos naturais, mas também da prática pedagógica tecnicista e cognitivista. Estas práticas influenciam nos alunos, porque os mesmos reconhecem a importância de preservar o meio ambiente e participam nas atividades de limpeza e de plantio de arvores. Porém a escola não dispõe de um clube ambiental ou centros de reciclagem, onde as crianças possam aprender a diferenciar os diferentes tipos de resíduos para posterior reciclagem. Diariamente são deitados nas lixeiras vários objetos que podem servir para transformar em materiais didáticas, decorativos e recreativas para o processo de aprendizagem das próprias crianças. Igualmente, as escolas não dispõem de professores que incentivam as crianças a adotar uma consciência sobre a relevância da reciclagem para a melhor gestão do lixo. Ademais, a temática da educação ambiental não deve se centrar apenas em disciplinas das ciências naturais, pois deve ser uma matéria abordada de forma transversal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Práticas pedagógicas; Meio ambiente

Pedagogical Practices in Education for Sustainable Development in the Complete Primary School of Fepom

ABSTRACT (inglês): This article entitled Pedagogical Practices in Education for Sustainable Development at the Fepom Primary School, has the general objective of analyzing the pedagogical practices exercised in education for sustainable development in basic education students. The research is qualitative and used data collection techniques such as interviews and participant observation. The analysis carried out on the collected data led to the conclusion that the school makes use of conservationist pedagogical practices that consist of providing students with teachings that guide the rationalization of natural resources, but also technicist and cognitive pedagogical practice. These practices influence the students, because they recognize the importance of preserving the environment and participate in cleaning activities and tree planting. However, the school does not have an environmental club or recycling centers, where children can learn to differentiate between different types of waste for later recycling. Every day, various objects are thrown into the bins that can be used to transform them into didactic, decorative and recreational materials for the learning process of the children themselves. Likewise, schools do not have teachers who encourage children to become aware of the importance of recycling for better waste management. Furthermore, the issue of environmental education should not be focused only on disciplines of the natural sciences, as it should be addressed in a transversal way.

KEYWORDS: Environmental education; Pedagogical practices; Environment

* Assistente Universitário, Escola Superior de Jornalismo, Mestrando em Gestão e Administração Educacional, E-mail: faustinobentomatias@gmail.com

Pedagogical practices musustainable Development mucomplete Primary School yeFepom

ABSTRACT (Cichona): Chinyorwa chino chine musoro unoti Pedagogical Practices in Education for Sustainable Development at Fepom Primary School, chine donzvo guru rekuongorora maitiro edzidziso anoitwa mudzidzo kuitira budiriro inoendera mberi muvadzidzi vedzidzo yepasi. Tsvagiridzo ndeyemhando uye yakashandisa nzira dzekuunganidza data senge kubvunzurudza uye kuona kwevatori vechikamu. Ongororo yakaitwa pane yakaunganidzwa data yakatungamira kumhedzisiro yekuti chikoro chinoshandisa nzira dzekuchengetedza dzidziso dzinosanganisira kupa vadzidzi dzidziso dzinotungamira kurongeka kwezviwanikwa, asiwo tekiniki uye cognitive pedagogical tsika. Aya maitiro anokanganisa vadzidzi, nekuti vanoziva kukosha kwekuchengetedza nharaunda uye kutora chikamu mukuchenesa mabasa uye kudyara miti. Zvakadaro, chikoro ichi hachina kirabhu yezvakatipoteredza kana nzvimbo dzekudzokorora, uko vana vanogona kudzidza kusiyanisa pakati pemhando dzakasiyana dzemarara kuti idzokororwe gare gare. Zuva rega rega, zvinhu zvakasiyana-siyana zvinokandwa mumabhini zvinogona kushandiswa kuvashandura kuita didactic, zvekushongedza uye zvekuvaraidza zvinhu zvekudzidzira kwevana pachavo. Zvakadai, zvikoro hazvina vadzidzisi vanokurudzira vana kuti vazive kukosha kwekugadzirisa marara kuitira kuti marara arambe ari nani. Pamusoro pazvo, nyaya yedzidzo yezvakatipoteredza haifanirwe kutariswa chete pazvidzidzo zvesainzi yechisikigo, sezvo ichifanirwa kutariswa nenzira yakachinjika.

Keywords: Dzidzo yezvakatipoteredza; Pedagogical maitiro; Zvakatipoteredza

Introdução

A Educação para o Desenvolvimento Sustentabilidade nasceu da necessidade de abordar os crescentes desafios ambientais que o planeta enfrenta. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável contribui para que as pessoas pensem criticamente, identificando elementos insustentáveis em suas vidas e na sociedade para que possam agir de acordo com mudanças sociais e ambientais positivas (UNESCO, 2020).

A degradação do meio ambiente que atingiu dimensões globais sem respeitar as fronteiras nunca foi objeto de maiores preocupações das sociedades durante vários séculos. Porém, com a crescente escassez dos recursos naturais, a devastação das florestas, as contaminações químicas e orgânicas do ar, do solo e das águas passaram a ser percebidas como problema ambiental nas últimas décadas do século XX (Ramos, 1996).

A crise ambiental que vem devastando o planeta sem precedentes mereceu atenção de diversos países tendo originado em diversas conferências com destaque para a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano realizada em Junho de 1972 em Estocolmo convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU) onde foram reunidos representantes de 113 nações e 250 organizações não governamentais para discutir questões ambientais (Ramos, 1996).

Em 1984 foi criada a Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento, que integrava 21 países diferentes, onde eram discutidos problemas ambientais e as soluções encontradas após a Conferência de Estocolmo, cujos resultados foram publicados na obra "O Nosso Futuro Comum", também conhecido como o Relatório *Brundtland*, o qual aprovisionou dados temáticos para a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que foi realizada no Rio de Janeiro em Junho de 1992, designada como Rio 92 ou Eco-92, com o objetivo de debater as questões ambientais em nível de mundo. Na referida convenção se sistematizaram os seguintes documentos fundamentais: a Carta da Terra, a Declaração de Princípios Sobre Florestas, a Declaração do Rio Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e a Agenda 21 que racionaliza a ideia de desenvolvimento a partir da lógica sustentável (Lima, Maciel, & Tashima, 2017).

As motivações para a realização desta pesquisa originam das leituras e discussões no decorrer da exposição das aulas de teorias da educação onde dentre várias temáticas foram abordadas as teorias do capital humano, desenvolvimento sustentável e as teorias sociais e como elas contribuem para a mudança do maior problema que o mundo hoje vive que é a questão relacionada com a crise ambiental e a sustentabilidade dos recursos naturais. A conscientização, mudança de comportamento em prol da preservação do meio ambiente e de uma educação para uma gestão sustentável dos recursos naturais e a interdisciplinaridade da temática educação ambiental nas escolas e na sociedade constituem a relevância desta pesquisa.

Os efeitos dos problemas ambientais são uma realidade. Em Moçambique várias atividades são desenvolvidas na fauna e flora sem a observação da sustentabilidade, colocando em risco de extinção diversas espécies da biodiversidade terrestre e marinha. Outras atividades nocivas ao meio ambiente mais recorrentes o desabamento de rochas para construções civis assim como enormes crateras causadas pela extração do ouro e do carvão mineral.

As florestas e savanas são consideradas os pulmões e as suas espécies nativas levam muito tempo para o seu desenvolvimento, mas muitas das suas espécies são cortadas para a extração da madeira e produção de carvão vegetal sem a sua reposição. Estas práticas nocivas ao meio ambiente contribuem negativamente para as mudanças climáticas que já causaram muitas vítimas humanas através da passagem de diversos ciclones nunca vistos com destaque para o Idaí, estas constatações levantam o problema desta pesquisa: como as práticas pedagógicas influenciam na educação ambiental dos alunos do ensino médio.

A pesquisa tem como objetivo analisar as influências das práticas pedagógicas na abordagem da educação ambiental (EA) na Escola Primária Completa Fepom, descrevendo as práticas pedagógicas na abordagem da EA, aferir a percepção dos alunos sobre a abordagem da EA e verificar a influência das práticas pedagógicas na abordagem da EA nos alunos. Tendo-se levantado as seguintes questões: quais são as práticas pedagógicas usadas na abordagem da EA? Qual é o entendimento dos alunos em relação a EA? Em que medida as práticas pedagógicas na abordagem da EA influenciam nos alunos? O presente artigo subdivide-se em cinco partes sendo a primeira a introdução. A segunda parte é a revisão da literatura. A terceira parte é a metodologia. A quarta parte é a apresentação, analise e discussão de dados. Por fim, a quinta parte é sobre as conclusões.

1.Educação para o desenvolvimento sustentabilidade e educação ambiente

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação Ambiental (EA) possuem diferentes compreensões sobre o conceito de sustentabilidade, mas convergem em pontos essenciais. Ambas pretendem, por exemplo, formar cidadãos críticos, capazes de atuar de forma individual e coletiva em prol de transformações sociais, tendo como horizonte a criação de sociedades em que há coexistência entre todos os seres vivos (UNESCO, 2020).

Desde a implementação da Estratégia Mundial de Conservação da Natureza ganha expressividade a Educação para o Desenvolvimento Sustentável ou para a Sustentabilidade atrelado a Educação Ambiental (EA). A UNESCO foi designada a agência responsável pela sua promoção e implementação, cujos objetivos se centram no papel da educação para a promoção conjunta de um desenvolvimento sustentável, fomentar inter-relações, intercâmbios, interações, articulações e dinâmicas em rede entre parceiros empenhados na promoção de EpS/ EDS e desenvolver estratégias a todos os níveis para fortalecer capacidades de promoção da EpS/EDS. O conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) ou para a Sustentabilidade (EpS) e discussões foram feias para as diferenças entre a Educação Ambiental e EDS ou EpS, que de acordo com a UNESCO (2004, p. 16)

> A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à Educação Ambiental. Considerando que a EA é uma disciplina que incide sobre o tipo de relações mantidas pelo ser humano com o ambiente natural, nas formas de conservá-lo e preservá-lo e como utilizar

> equilibradamente os seus recursos, argumenta que o desenvolvimento sustentável enquadra a educação ambiental, projectando-a em um contexto mais amplo de factores socioculturais e temáticas sociopolíticas como a equidade, a pobreza, a democracia e a qualidade de vida (UNESCO, 2004, p. 16 citado em Santos & Freitas, 2014).

Segundo Santos e Freitas (2014), a EpS/EDS pode representar uma educação de alta qualidade evidenciando outras características tais como:

A Interdisciplinaridade as abordagens de EDS/EpS não podem ser circunscritas a um domínio disciplinar, nem se tornar uma matéria, um conteúdo separado, mas antes uma perspectiva que deve impregnar todo o currículo. Possibilita o uso e a aplicação de diferentes estratégias (pluri e multi-metodologias) – projectos, resolução de problemas, estudo de caso, texto, arte, drama, debate, experiências e experimentos, entre outros, são as diferentes estratégias didáticas e pedagógicas das quais a EpS/EDS pode e deve fazer uso.

É aplicável local e globalmente as experiências de aprendizagem deverão estar integradas no cotidiano pessoal e profissional de estudantes e professores. A EpS/EDS precisa estar relacionada com a vida local, e reconhecer que ações locais podem ter efeitos globais. A EpS/EDS deve abordar tanto problemáticas locais como globais, e deve usar as linguagens que os estudantes e professores mais comumente utilizam, mas permitindo que as várias linguagens, incluindo a científica se inter-relacionem (multilaterais).

Promove a aprendizagem ao longo da vida a educação deve ser continuada e permanente, e, nesse sentido, se articula com iniciativas do Programa da UNESCO Educação para Todos. Envolve a educação formal e não formal – como iniciativa educativa, a EDS/EpS deve ser inserida na educação formal, assim como na educação não-formal ou informal.

A EDS/EpS acaba se construindo sobre um leque variado de perspectivas, provenientes de todos os campos do desenvolvimento humano e incluindo os mais sérios desafios que o mundo enfrenta, nomeadamente: direitos humanos, paz e segurança, igualdade de gênero, diversidade cultural e compreensão intercultural, saúde, governança, recursos naturais, mudança climática, desenvolvimento rural, urbanização sustentável, prevenção e mitigação de desastres, redução da pobreza, responsabilidade corporativa e economia de mercado (UNESCO, 2005, citado em Santos & Freitas, 2014).

2.Práticas pedagógicas na abordagem da educação ambiental

Jean Piaget defende que o conhecimento é um produto que provem da atividade particular, ou seja, cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, isso constitui a principal base para a pedagogia. Nessa nova versão a pedagogia construtivista aparece mais pragmática, pois coloca claramente a preocupação com a adaptação do aluno à nova realidade do capitalismo globalizado, cuja preocupação não é a assimilação do conhecimento em si, mas a forma como o indivíduo irá utilizar esses conhecimentos na vida quotidiana (Costa & Fonseca, 2016).

A Pedagogia como Ciência teve o seu percurso nos séculos XVIII e XIX, através de pesquisas voltadas com base em métodos atualizados da educação. Nos primórdios a educação era centrada no professor, ou seja, o professor era o centro do conhecimento, mas Pedagogia evolui e o aluno passou a ser o centro do conhecimento do ensino e da aprendizagem, fato que culminar com uma outra alteração para o trabalho do pedagogo, que é valer-se de valores humanistas para imbuir estes valores na educação, avançando para uma educação voltada para a ética em que o grande compromisso era a formação de pessoas preenchidas de dignidade humana (Costa & Fonseca, 2016).

Durkheim distingue educação de pedagogia. A educação é a matéria da pedagogia e a pedagogia é a reflexão sobre fatos da educação. Na mesma linha conceptual, define práticas educativas como modalidades da relação entre gerações, que servem de objeto a uma ciência: a ciência da educação. “As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; mas, para uma mesma sociedade, estão ligados num mesmo sistema em que todas as partes contribuem para um mesmo fim: é o sistema de educação próprio de um lugar e de um tempo” (Durkheim, 2009: 75, citado em Lopes, 2012).

Costa & Fonseca (2016), comungam do disposto acima e acrescentam que a Pedagogia tem a educação como objeto central, esse acontecimento humano, social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico, que, para ser estudado, exige esforços conjugados de ciências diferentes associadas as Ciências Humanas. A educação ela é definida em duas perspectivas sendo uma de forma estrita e outra ampla. “Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades” (Vianna, 2008 citado em Rego, 2018, p.2).

A dissemelhança entre educação formal, não-formal ou informal não é totalmente rígida, já que muitas vezes ocorre educação não-formal e informal em contextos

educativos de educação formal e, ao contrário, em espaços de educação não-formal e informal inserem-se, por vezes, componentes educativas mais formais. Assim, essa separação tem intuitos fundamentalmente didáticos (Santos & Freitas, 2014).

Na educação formal, a pressão do tempo e outras metas e iniciativas limita a adesão a iniciativas de EpS/EDS, muitas vezes vistas como separadas e adicionais ao currículo. A Educação para a Sustentabilidade não deve ser vista como mais um assunto/conteúdo a ser acrescentado a um currículo já muito carregado, mas, sim, uma abordagem holística e integradora que permeia todo o currículo escolar. Realizar a EpS/EDS desde a pré-escola até às instituições de ensino superior maximizará o seu impacto (Santos & Freitas, 2014).

Para Rego (2018), a educação formal realiza-se nas escolas e nas universidades, sendo por isso designada ainda por educação escolar, é metodicamente organizada seguindo um currículo, regras e leis de âmbito nacional, dividida em disciplinas e classe de conhecimento, é uma modalidade de educação que culmina com a obtenção de certificado de habilitações.

A educação formal trazida pelos autores não foge da definição trazida em Rego (2018), que olha a educação formal como sendo uma educação voltada para obtenção de títulos e diplomas ao mesmo tempo uma educação, ou seja, representa a instrução e o desenvolvimento de competências baseada em programas curriculares. Mas o conceito é mais desenvolvido em Santos & Freitas (2014), que propõem uma abordagem holística salientando a relevância de abranger tais conceitos ainda no ensino básico, pois as crianças precisam incorporar, desde cedo, uma nova cultura: a cultura da sustentabilidade.

A educação não-formal ou informal inclui a educação de jovens e adultos e educação comunitária, assim como iniciativas específicas. A aprendizagem não-formal possibilita a implementação de um leque de oportunidades educativas para uma grande diversidade de aprendizes, desde comunidades rurais, até adolescentes que abandonaram a escola e aposentados (Santos & Freitas, 2014).

A educação não formal é aquela que se realiza fora da jurisdição escolar como suplemento a educação formal e não culmina com a obtenção de um nível acadêmico ou diploma oficial por fim a educação informal é um processo contínuo, por meio do qual cada pessoa adquire e acumula naturalmente saberes e habilidades, a partir das experiências diárias e da sua exposição ao meio envolvente, é assim um processo permanente e não organizado (Rego, 2018).

Na educação informa ou não-formal ocorre fora dos espaços escolares, também considera não oficial ideia comungada pelos autores citados, esta educação possibilita a implementação de inúmeras oportunidades educativas é considerada uma educação continua e que ao longo desse processo de aprendizagem continua vai acumulando diversos saberes. Apesar de não existir uma diferença em termos práticos, Santos e Freitas (2014) dizem apenas haver diferenças didáticas defendo que a educação informal também corre dentro da educação formal. Mas reitera que a educação para o desenvolvimento sustentável é mais recorrente na educação não-informa ou informal, pós permite uma aprendizagem continua ao longo da vida.

A educação é um todo indissociável, considerando-se dois elementos fundamentais: o intelectual e o moral. A educação é o elemento formador necessário para o desenvolvimento natural do ser humano. O conjunto de inclusões em sintonia e cooperação moral e racional, raramente é garantido pela autoridade do professor ou pelas lições, mas pela vida social entre as próprias crianças. (Piaget, 1970 citado em Costa & Fonseca, 2016).

De acordo com a Lei 18/2018, educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. É um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade transformação e desenvolvimento da sociedade impõem. Ambos conceitos nos fazem compreender que a educação é a chave para a construção e reconstrução da sociedade através da moldagem do ser humano para a sua integração na sociedade e proporcionar o desenvolvimento individual e coletivo.

As abordagens da educação ambiental também são diversificadas. Mas cada uma delas deixa transparecer diferentes princípios teóricos e práticas pedagógicas diferenciadas, seja na educação formal ou na educação não-formal. Na abordagem da educação ambiental formal predominam praticas pedagógicas como a conservacionista e tecnicista (Ramos, 1996).

Prática pedagógica conservacionista se fundamenta nos pressupostos filosóficos do pensamento hegemônico, cujos ensinamentos conduzem na racionalização dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou daqueles gerenciados pelo homem (Ramos, 1996). Nesta ordem de ideias, a autora adverte que uma educação ambiental deveria orientar uma

profunda mudança de valores, em uma nova visão, o que ultrapassa, certamente, o ponto de vista conservacionista.

Prática pedagógica tecnicista, a escola é desafiada a modelador o comportamento humano através de técnicas específicas. A escola deve ser competente para possibilitar o processo de aquisição de aptidões, competências e conhecimentos específicos, que deverão ser úteis para a integração dos indivíduos na sociedade. A educação passou a ser planeada a fim de ser dotada de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência. A partir daí começam a proliferar propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino. o tele-ensino. a instrução programada as máquinas de ensinar (Ramos, 1996).

Prática pedagógica Cognitivista o aprendizado decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes. O pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente. O conhecimento é obtido por intermédio de uma construção dinâmica e contínua, onde o ensino deve visar o desenvolvimento da inteligência por meio do "construtivismo integracionista", que em essência, parte do princípio no qual é assimilada uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida (Ramos, 1996).

Uma outra prática pedagógica referente à educação ambiental, faz menção ao caráter essencialmente técnico da sociedade industrial e que se reflete, na educação, onde dá-se privilégio a uma base científica e tecnológica para a utilização racional visando a conservação dos recursos naturais. A prioridade é quase sempre os ecossistemas e os seus recursos naturais extra-humanos (Ramos, 1996).

Na abordagem da educação ambiental informal ou educação ambiental ampla a preocupação ambiental não é assunto exclusivo para as escolas e especialistas, mas uma extensão que deve estar presente em qualquer forma de organização social ou programa, nas instituições governamentais e não governamentais nos meios de comunicação, no trabalho, na sociedade e no seio familiar. As políticas para a proteção do meio ambiente não são executadas de forma isolada, pois carecem de um envolvimento social das diversas camadas sociais para uma ação conjunta para que possa atingir o objetivo comum de preservar o meio ambiente (Ramos, 1996).

3.Influência das práticas pedagógicas na abordagem da educação ambiental

A Escola é apenas um pedaço da Educação, e não se pode imaginar que Educação é algo que se encaixe em um período de tempo determinado. Não existe ninguém qualificado, nós estamos todos em situação de qualificantes o tempo todo (Cortella, 2014).

Em Moçambique a educação ambiental conheceu o seu inicio em 1990 com a criação do Ministério para a Coordenação da Acção Ambiente, atual Ministério da Terra e Ambiente, em 1997 é aprovada a lei do ambiente Lei nº 20/97, que estabelece no seu artigo 19 o direito à informação sobre a gestão do ambiente do País a todas as pessoas e no artigo 20 estabelece o direito à educação ambiental a todos os cidadãos com vista a assegurar uma correta gestão do ambiente e a necessária participação da comunidade o Governo é chamado a criar junto com os órgãos de comunicação social, mecanismos e programas para a educação ambiental formal e informal. (Lei n 20/97, de 7 de Outubro de 1997).

A Resolução nº5/96 que aprova a Política Nacional do Ambiente estabelece que a necessidade da educação e divulgação ambiental, pois a educação ambiental desempenha um papel fundamental na criação e elevação da sensibilidade dos cidadãos para o seu crescente envolvimento na procura de soluções para os problemas ambientais, consequentemente a estratégia de educação ambiental para o país passo por proporcionar uma educação ambiental extensiva a todos os níveis do sistema educativo, elaborar programas específicos e disponibilizar verbos para o efeito e rever os métodos práticas de ensino usados nas instituições de educação ambiental. A demais se faz menção a educação não-formal, com o intuito de abranger as crianças em idade escolar e a todas as camadas sociais. (Resolução nº 5/96 de 6 de Dezembro de 1996).

Para que a educação ambiental seja integrada às disciplinas do currículo, é preciso colocar em questão a escola que temos e ter claro a escola que queremos. Isso requer um persuasivo exame das relações que a sociedade mantém com a natureza e das relações que os homens estabelecem entre si. Rever as filosofias e ideologias que permeiam as representações de natureza, de meio ambiente e de ecologia hegemônicas na sociedade atual, bem como a forma como ela através dos movimentos ecológicos (Ramos, 1996).

A educação tem o poder de moldar a sociedade na mudança de comportamento, estabelecendo regras e normas que regem as sociedades daí que educação é hoje desafiada a moldar mentes mais amigas do ambiente e para que tal aconteça é proposta a abordagem da prática pedagógica da corrente holística, cuja visão holística significa ter

o sentido de total, de conjunto, de inteiro *(holos*, do grego), em que o universo é considerado como uma totalidade formada por dimensões interpenetrantes: as pessoas, as comunidades, unidas no meio biofísico (Costa & Fonseca, 2016)

4.Metodologia

Dada a natureza do problema de investigação o estudo teve como abordagem a pesquisa qualitativa, modalidade aplicada em Ciências da Educação para a realização de investigações em espaços educativos (Tozoni-Reis, 2009). Segundo Gerhardt & Silveira (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Neste estudo, a pesquisa qualitativa buscou analisar a influência das práticas pedagógicas na abordagem da educação ambiental no ensino básico e foi realizado na cidade de Chimoio, no bairro 25 de Setembro na Escola Primária Completa da Fepom, nos meses de Abril e Maio de 2022.

Para o alcance da resposta a cada pergunta de pesquisa, fez-se o uso da entrevista semiestruturada ou semidirecta, cujas questões derivaram de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014). A pesquisa teve como participantes uma gestora da Escola Primária Completa da Fepom, o número de participante deveu-se pelo fato dos demais gestores encontrarem-se atarefados com atividades de conselho de notas e planificação de atividades. A entrevista foi realizada fisicamente e gravada com o consentimento gestora e que posteriormente foi objeto de transcrições.

O pesquisador fez o uso da observação não participante que é uma técnica de coleta de dados aplicada em ciências da educação que por meio da qual o pesquisador observa sem nenhuma intervenção intencional (Tozoni-Reis, 2009). Nesta pesquisa a técnica serviu para observar as práticas pedagógicas usadas na Escola Primária Completa da Fepom, na abordagem da temática educação ambiental sem qualquer interferência propositada. Igualmente o pesquisador fez o uso da análise para a recolha de dados, que segundo (Coutinho, 2008), o investigador não vai para o terreno observar tudo o que se passa, mas apenas aquilo que interessa no contexto do seu estudo, dito de outro modo, os objetivos específicos que procura alcançar, que neste estudo foram analisados os programas de ensino da 1ª a 7ª classes na abordagem da educação ambiental.

5.Análise e discussão de resultados

As práticas pedagógicas usadas na abordagem das temáticas relacionadas com a educação ambiental na Escola Primária Completa da Fepom, estão viradas para a consciencialização dos alunos em relação a importância da conservação do meio ambiente e de manter o ecossistema para a existência da vida humana. As temáticas da educação ambiental fazem parte dos planos curriculares da disciplina de Ciências Naturais da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª classes, onde são abordados conteúdos como saber observar e descrever as características dos diversos lugares, ou seja, do meio ambiente, conhecer e distinguir os seres vivos e não vivos, conhecer as plantas, animais e as suas respectivas características e o as formas de aproveitamento racional.

São abordados igualmente temáticas relacionadas com a água desde a sua importância, dos cuidados a ter com ela, as doenças oriundas da poluição da água e dos agentes causadores da poluição. Os alunos também são dotados de conhecimentos os solos e as suas características, as técnicas de proteção do solo, tipos de energias renováveis, recursos naturais e da cadeia alimentar.

As abordagens pedagógicas sobre a educação ambiental se refletem nos alunos, pois para além das aulas, tem havido conversas sobre as boas práticas da educação ambiental e como forma de incutir esse espírito conservador, os alunos são envolvidos em diversas atividades de saneamento do recinto escolar, assim como no plantio de árvores. Os alunos já assumem essa importância da consciência ambiental e em tempos de ferias eles são divididos em grupos para continuar com as atividades de limpeza, rega e plantio de plantas e nunca houve uma reclamação por parte dos encarregados de educação o que significa que mesmo os responsáveis pelos alunos também reconhecem essa importância de preservar o meio ambiente.

Para além da realização das atividades ambientes em período escolar contrário, os alunos são dados mensagem sobre as boas praticas ambientais para difundir para as crianças menores que não tem as disciplinas de Ciências Naturais como é o caso da 1ª, 2ª e 3ª com vista a crescerem com o conhecimento da educação ambiental. Os alunos não somente praticam essas atividades aqui na escola, mas também são incutidos para fazerem a réplica das práticas ambientais nas suas comunidades.

As temáticas sobre a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente devem ser abordadas em todas as classes porque, propicia, aos alunos, a possibilidade de realizarem uma aprendizagem contextualizada e de participarem ativamente na

transformação de sua realidade, especialmente quando o saber desenvolvido em sala de aula converte-se igualmente em práticas que transformam a gestão e os espaços físicos da escola em direção a maior sustentabilidade.

A escola e os professores são basilares para a inserção da Educação para a Sustentabilidade no trabalho pedagógico. Ambos podem contribuir com a promoção de processos formativos voltados para o uso sustentável e proteção do meio ambiente. Entretanto, a Escola Primária Completa da Fepom, não dispõem de um ponto de reciclagem onde a comunidade escolar possa depositar o lixo reciclável como alumínio, papel, plástico e vidro de forma separa para posterior processo de reciclagem. Este fato, associa-se pela falta de formação de professores em matérias de meio ambiente.

Conclusões

A Escola Primária Completa da Fepom tem em seus planos curriculares as temáticas de educação ambiental que são lecionados nas disciplinas de Ciências Naturais. As práticas pedagógicas usadas são na sua maioria conservacionista que consiste em dotar os alunos ensinamentos que guiam na racionalização dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais no seio das comunidades. Mas também se faz o uso das práticas pedagógicas tecnicista e cognitivista em que a escola se empenha em dotar de aptidões aos alunos sobre diversas práticas ambientais e assimilação do conhecimento pelos alunos.

As atividades desenvolvidas pela escola se constituem em um conjunto de mecanismos para se adaptar ao meio ambiente. As ativadas da plantação de árvores e de limpeza proporciona a obtenção de um conhecimento oriundo de uma construção dinâmica e contínua. Na Escola Primaria Completa da Fepom, a aprendizagem ocorre de duas maneiras sendo formal e não-formal, pois os alunos não aprendem somente as práticas dentro da sala de aulas como cumprimento do plano curricular. Os alunos obtêm os conhecimentos sobre as boas práticas ambientais em ambientes formais e informais ampliando deste modo o seu conhecimento para a vida quotidiana.

Na Escola Primária Completa da Fepom, as crianças aprendem as boas práticas da educação ambiental, mas estas atividades se resumem apenas nas plantações de árvores e a importância de manter o ambiente limpo, ainda não são incutidas nas crianças as diversas formas de reciclagem dos resíduos sólidos que são os maiores agentes poluidores do meio ambiente e mais produzidos pelo homem.

A escola deve dispor de um clube ambiental, ou centros de reciclagem para que as crianças possam aprender a fazer a reciclagem de diversos materiais para as atividades didáticas e recreativas das crianças e também para que desde cedo possam saber da relevância da reciclagem para a gestão do lixo, assim como criar exposições de diversos artigos reciclados para a conscientização das comunidades e de outras crianças. O clube ou centros de reciclagem não somente vai incutir nas crianças a importância de reciclar, mas também a desenvolverem outras habilidades para vida. Podem ser integrados dentro dos clubes ambientais desenhos das crianças com mensagens sobre a educação ambiental, a aprenderem desenhar as diversas formas do meio ambiente, os diversos atores da natureza.

Os professores da Escola Primária Completa da Fepom devem pautar pela lecionação das temáticas ambientais em todas as classes, e incutir nos alunos as dinâmicas das aditividades de reciclagem, pois permite que as crianças exercitem na prática, a pertinência do contributo que cada um tem para a conservação do meio ambiente. Só assim, teremos crianças capazes de compreender o seu papel como agentes e transformadores de um desenvolvimento sustentável e a reconhecerem os impactos das atividades nocivas contra o meio ambiente nas suas comunidades.

Por fim, as práticas pedagógicas implementadas na Escola Primária Completa da Fepom na abordagem das temáticas de educação ambiental influenciam e moldam os alunos para as boas práticas ambientais, pelo fato de os mesmos terem a iniciativa de manter o ambiente escolar limpo, fazerem o plantio das árvores, rega das plantas e conscientizar as outras crianças que não possuem disciplinas com temáticas ambientais a praticar atividades ambientais.

Referências

Amado, J. (2014). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Cortella, M. S. (2014). **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez.

Costa, R. D.; Fonseca, S. (2016). **Teorias da Educação Ii .** Sobral: Inta.

Coutinho, C. M. (2008). **Métodos de Investigação em Educação. II** – Concebendo o plano da investigação. Minho: Universidade do Minho.

Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (2009). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. UFRGS.

Moçambique. Lei n 20/97, de 7 de Outubro de 1997. (1997). Lei do Ambiente.

Lima, A. H.; Maciel, J. d.; Tashima, L. d. (2017). Educação para o desenvolvimento sustentável: ecopolítica (d)e educação na sociedade de controle. **Revista Atlante:** Cuadernos de Educación y Desarrollo, Disponível em: http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/04/ecopolitica.html Acesso em: 22 mar.2023.

Lopes, P. C. (2012**). Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber.** Beira Interior: Universidade da Beira Interior.

Ramos, E. C. (1996). **Educação ambiental: evolução histórica implicações teóricas e sociais: uma avaliação crftica**. 147f., 1996, (Dissertação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Rego, A. M. (2018). Educação: conceitos, finalidades e modalidades.Chimoio. **Scientia cum Indústria,** Vol.6, nº2, p. 38-47.

Moçambique. **Resolução nº 5/96 de 6 de Dezembro de 1996.** Política Nacional do Ambiente. Maputo: Boletim da República de Moçambique.

Santos, L. D.; Freitas, M. J. (2014). **Educação para a sustentabilidade: caderno pedagógico**. Florianópolis: SC.

Tozoni-Reis, M. F. (2009). **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Moreira, T.; Santos, R. S. (Eds.).(2020). **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola: caderno introdutório.** Brasília: UNESCO.

Recebido em: 10/02/2023

Aceito em: 20/04/2023

Para citar este texto (ABNT): FAUSTINO, Bento Matias. Práticas Pedagógicas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola Primária Completa da Fepom. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.165-179, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Faustino, Bento Matias. (mai. 2023). Práticas Pedagógicas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Escola Primária Completa da Fepom. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 165-179.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.180-194 | mai. 2023.

Análise da interculturalidade e dignidade da pessoa humana do estudante do Ensino Superior em Maputo

Sebastião Sumbana [*]

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6365-6897

RESUMO: O presente artigo tem como objectivo analisar a Interculturalidade e a Dignidade da Pessoa Humana no Ensino Superior em Maputo, bem como demonstrar a importância da interacção entre mais de uma cultura e o respeito pela diversidade. Este artigo apresenta o método utilizado para o desenvolvimento que culminou com um trabalho final do módulo de Dignidade da Pessoa Humana. Ele compreende fases distintas e complementares**.** Foi usada a pesquisa aplicada, fez-se o estudo descritivo, exploratório e explicativo. O artigo envolveu o uso de técnicas padronizadas de colecta de dados: leitura de obras bibliográficas sobre a dignidade da pessoa humana, no que tange a pesquisa documental, uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Constatou-se que, com a crescente mobilidade estudantil ocorrendo nas universidades, estas tem que ficar atentas às necessidades que estão emergindo. O modelo da Constituição da República de Moçambique, portanto, é o de um Estado essencialmente que legitima os direitos humanos e fundamentais e que também os assume como tarefa e como objectivo. Concluiu-se neste artigo que, é notória a intensificação na interacção entre comunidades científicas em Maputo e de diferentes partes do mundo e as experiências estudantis; a Constituição da República de Moçambique protege o valor e o princípio da dignidade e dos direitos dos cidadãos, nesta óptica, nota-se a aplicabilidade na observância dos direitos e deveres da sociedade académica.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade; Direitos fundamentais; Dignidade da pessoa humana

Analysis of interculturality and human dignity of higher education students in Maputo

ABSTRACT: This article aims to analyze Interculturality and the Dignity of the Human Person in Higher Education in Maputo, as well as demonstrate the importance of interaction between more than one culture and respect for diversity. This article presents the method used for the development that culminated in a final work on the Dignity of the Human Person module. It comprises distinct and complementary phases. Applied research was used, a descriptive, exploratory and explanatory study was carried out. The article involved the use of standardized data collection techniques: reading bibliographical works on the dignity of the human person, with regard to documentary research, a decisive technique for research in social sciences and humanities. It was found that, with the increasing student mobility occurring in universities, they have to be attentive to the needs that are emerging. The model of the Constitution of the Republic of Mozambique, therefore, is that of a State that essentially legitimizes human and fundamental rights and that also assumes them as a task and objective. It was concluded in this article that the intensification of interaction between scientific communities in Maputo and in different parts of the world and student experiences is notorious; the Constitution of the Republic of Mozambique protects the value and principle of the dignity and rights of citizens, from this point of view, it is noted the applicability in the observance of the rights and duties of the academic society.

KEYWORDS: Interculturality; Fundamental rights; Human dignity

[*] Mestre pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique, Gestão Empresarial, E-mail: sebasumbana@gmail.com

Uchambuzi wa tamaduni na utu wa binadamu wa wanafunzi wa elimu ya juu huko Maputo

MUHTASARI: Makala haya yanalenga kuchanganua Utamaduni na Utu wa Binadamu katika Elimu ya Juu huko Maputo, na pia kuonyesha umuhimu wa mwingiliano kati ya tamaduni zaidi ya moja na heshima kwa anuwai. Makala haya yanawasilisha mbinu iliyotumika kwa maendeleo ambayo iliishia katika kazi ya mwisho ya moduli ya Utu wa Binadamu. Inajumuisha awamu tofauti na za ziada. Utafiti uliotumika ulitumika, utafiti wa kimaelezo, wa uchunguzi na ufafanuzi ulifanywa. Makala hiyo ilihusisha matumizi ya mbinu sanifu za ukusanyaji wa data: kusoma kazi za biblia kuhusu hadhi ya binadamu, kuhusiana na utafiti wa hali halisi, mbinu madhubuti ya utafiti katika sayansi ya kijamii na ubinadamu. Ilibainika kuwa, pamoja na kuongezeka kwa uhamaji wa wanafunzi kutokea katika vyuo vikuu, wanapaswa kuwa waangalifu kwa mahitaji ambayo yanajitokeza. Kwa hivyo, muundo wa Katiba ya Jamhuri ya Msumbiji ni ule wa Nchi ambayo kimsingi inahalalisha haki za binadamu na za kimsingi na ambayo pia inazichukua kama jukumu na lengo. Ilihitimishwa katika makala haya kwamba kuimarika kwa mwingiliano kati ya jumuiya za kisayansi huko Maputo na sehemu mbalimbali za dunia na uzoefu wa wanafunzi ni sifa mbaya; Katiba ya Jamhuri ya Msumbiji inalinda thamani na kanuni ya utu na haki za raia, kwa mtazamo huu, imebainika kufaa katika uzingatiaji wa haki na wajibu wa jamii ya wasomi.

MANENO MUHIMU: Utamaduni; Haki za kimsingi; Utu wa binadamu

1. Introdução

1.1. Contextualização

O presente artigo tem como objectivo analisar a Interculturalidade e a Dignidade da Pessoa Humana no Ensino Superior em Maputo, assim como demonstrar a importância da interacção entre mais de uma cultura e o respeito pela diversidade; embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível. Estes podem ser resolvidos através do respeito, do diálogo e da concertação/assertividade no espaço universitários.

Conforme Walsh (2007, p. 55), interculturalidade é a pontuação que os prometidos reconhecimento e tolerância multiculturais em relação aos outros não somente mantêm a desigualdade social, como deixam intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades. A teoria do progresso (sustentáculo do racionalismo ilustrado do século XVII) defendeu que o desenvolvimento da humanidade passaria pelo desaparecimento das culturas não ilustradas, tidas como fruto da ignorância e da superstição.

Em Moçambique a diversidade de estudantes no ensino superior é entendida em relação à cultura dos seus países de origem, reconhecendo-se a presença de estudantes nacionais de países terceiros, estudantes nacionais de outros países, imigrantes e ainda estudantes que têm nacionalidade do país em que se encontram, mas cuja origem cultural é de outro país, tendo a geração anterior à sua imigrado.

É inegável que de uns tempos para cá o constitucionalismo moderno passou a conviver, inseparavelmente, nos mais alargados ordenamentos jurídicos, com o princípio da dignidade da pessoa humana, o que, por via de consequência, espraiou-se por cada ramo do direito dos respectivos mais vários ordenamentos jurídicos. Embora se tenha visto que desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem já se apregoava o respeito à dignidade humana tendo em conta as Constituições de diferentes países que fazem menção aos princípios observados.

2. Revisão Da Literatura

2.1. A Interculturalidade

O termo interculturalidade se refere à diversidade cultural que é uma situação por onde diferentes expressões culturais próprias da herança e diversas tradições podem conviver harmonicamente, cada uma contribuindo diferentemente.

A interculturalidade, pode ser vista como um meio de experimentar a cultura de outro indivíduo e ter interesse em conhecer mais sobre ela e sobre a pessoa também, preza por valores como respeito, cidadania, igualdade, tolerância, democracia na educação, e direitos humanos. A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interacção de uma forma horizontal e sinérgica. Para tal, nenhum dos grupos se deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência das pessoas.

Este tipo de relações interculturais implica ter respeito pela diversidade; embora, por razões óbvias, o aparecimento de conflitos seja inevitável e imprevisível, podem ser resolvidos através do respeito, do diálogo e da concertação/assertividade. É na educação e nas instituições que a interculturalidade encontra os meios para se desenvolver. Há que ter em conta que a interculturalidade depende de diversos factores, como é o caso das várias concepções de cultura, dos obstáculos comunicativos, da falta/debilidade de políticas governamentais, das hierarquias sociais e das diferenças económicas.

O enfoque intercultural consta sempre de três etapas: a negociação (a simbiose produzida para alcançar a compreensão e evitar os confrontos), a penetração (sair do próprio lugar para tomar o ponto de vista do outro) e a descentralização (uma perspectiva de reflexão). Por outro lado, a interculturalidade consegue-se através de três atitudes básicas, nomeadamente: a visão dinâmica das culturas, o facto de acreditar que as

relações quotidianas têm lugar através da comunicação, e a construção de uma ampla cidadania com igualdade de direitos.

2.2. Direitos Fundamentais na Vertente Global

Existem certos direitos que são inerentes a todos os seres humanos, direitos estes que são considerados substanciais à vida de cada indivíduo. Devido à imprescindibilidade desses direitos, torna-se necessário que haja uma maior garantia de que estes serão observados. Deste modo, há necessidade de maior garantia destes direitos essenciais, passando a ser necessário que sejam positivados na Lei Mãe de um país. Quando inseridos na Constituição de determinado país, estes direitos passam a ser tratados como sendo direitos fundamentais, conforme advoga Miranda (2000).

No entanto, tais direitos não são absolutos, pois à medida que vão surgindo novas necessidades ao longo do tempo, vão surgindo novos direitos que precisam de uma maior protecção, tanto que surge a necessidade de que sejam tutelados. E assim, com essas novas necessidades e reivindicações por garantia aos novos direitos é que surgem os direitos fundamentais. Deste modo, para uma melhor compreensão de quais são os direitos considerados fundamentais, Jorge Miranda, que menciona que direitos fundamentais são aqueles direitos ou posições jurídicas estabelecidas na Constituição. (Miranda, 2000).

Segundo Pinto (2015, p.47), a raiz dos direitos do homem está intrinsecamente ligada à dignidade que pertence a cada ser humano; essa dignidade, conatural à vida humana e igual em cada pessoa, se acolhe e se compreende sobretudo com a luz da razão. Os direitos do homem são universais, invioláveis, correspondem às exigências da dignidade humana e implicam, em primeiro lugar, a satisfação das necessidades materiais e espirituais. São direitos que se referem a todas as fases da vida e em cada contexto político, social, económico ou cultural e formam um conjunto unitário, orientado decisivamente à promoção de cada aspecto do bem da pessoa e da sociedade.

Assim, considerando que o direito fundamental trata-se de direitos que surgem a partir dos interesses dos indivíduos e à medida que a sociedade vai evoluindo, tem-se que tais direitos passam a existir ao passo em que novos acontecimentos vão surgindo e, com isso, passam a confrontar certos valores considerados fundamentais. Logo, vai tornando-se necessária a existência de regulamentações sobre esses valores atingidos,

ou seja, torna-se necessário o nascimento de novos direitos que regulem determinados assuntos até então não assegurados. (Veronese; Oliveira, 2013).

2.3. Direitos e liberdades fundamentais em Moçambique

A Constituição da República de Moçambique estabelece alguns princípios que regem no nosso país, além de abordar acerca da estrutura do Estado e os seus princípios fundamentais, a Constituição da República de Moçambique consagra direitos e liberdades fundamentais. Esses se referem a todos os cidadãos. Os mais importantes são apresentados neste artigo, tais como, o princípio de igualdade, a liberdade de expressão, liberdade de imprensa, liberdade de associação, direito de propriedade, etc.

a. Direito à vida

O Artigo 40º refere que:

1. Todo o cidadão tem direito à vida e à integridade física e moral e não pode ser sujeito à tortura ou tratamento cruéis ou desumanos.
2. Na República de Moçambique não há pena de morte.

b. Princípio da universalidade e da igualdade

Artigo 35 advoga que:

Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitas aos mesmos deveres, independentemente da cor, raças, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.

c. Princípio da igualdade de género

À luz do Artigo 36º:

O homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.

d. Liberdades de expressão e informação

O Artigo 48 refere que:

1. Todos os cidadãos têm direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa, bem como o direito à informação.

2. O exercício da liberdade de expressão, que compreende nomeadamente, a faculdade de divulgar o próprio pensamento por todos os meios legais, e o exercício do direito à informação não podem ser limitadas por censura.

Ainda o Artigo 48º da Constituição da República de Moçambique reconhece que cada um pode ter as próprias opiniões e pode manifestá-las aos outros. As pessoas têm o direito de falarem aquilo que sentem, desde que isso não prejudique o bem comum. Todos os cidadãos podem trocar ideias com os outros e manifestar as suas próprias opiniões sem medo. Contra este direito vai a proibição de exprimir as próprias opiniões. Também contra a lei é quando alguém está sendo condenado porque ele tinha a coragem de manifestar as suas ideias.

e. Liberdade de imprensa

O Artigo 48º aborda que:

1. A liberdade da imprensa compreende, nomeadamente, a liberdade de expressão e de criação dos jornalistas, o acesso às fontes de informação, a protecção da independência e do sigilo profissional e o direito de criar jornais, publicações e outros meios de difusão.
2. O Estado garante a isenção dos meios de comunicação social do sector público, bem como a independência dos jornalistas perante o Governo, a Administração e os demais poderes políticos.

A Constituição da República de Moçambique protege a liberdade da imprensa. Esta é um dos direitos fundamentais mais importantes para uma democracia viva. Quando os jornalistas têm o direito de acesso às fontes de informação, têm a possibilidade de exprimir livremente as suas opiniões e os jornais podem publicá-las livremente. Cria-se uma base para o pluralismo de opiniões que é impertinente para uma sociedade democrática. Também importante é que jornalistas podem ser formados e exercer a sua profissão sem intervenções do Estado.

f. Liberdade de associação

Recorrendo-se ao Artigo 52º:

1. Os cidadãos gozam da liberdade de associação.
2. As organizações sociais e as associações têm direito de prosseguir os seus fins, criar instituições destinadas a alcançar os seus objectivos específicos e possuir património para a realização das suas actividades, nos termos da lei.

3. São proibidas as associações armadas de tipo militar ou paramilitar e as que promovam a violência, o racismo, a xenofobia ou que prossigam fins contrários à lei.

É muito normal que o homem se reúna com outros para conversar, trabalhar, para resolver problemas, para trocar experiências etc. O homem é um ser social, por isso tem necessidade de conviver e de se associar aos outros. O Artigo 53º da Constituição da República de Moçambique consagra o direito de todos os cidadãos para se juntarem em associações pacíficas. Existem associações com objectivos culturais, religiosos, políticos, desportivos, estudantis.

g. Liberdade de constituir, participar e aderir a partidos políticos

O Artigo 53º confere que:

1. Todos os cidadãos gozam de liberdade de constituir ou participar em partidos políticos.
2. A adesão a um partido político é voluntária e deriva da liberdade dos cidadãos de se associarem em torno dos mesmos ideais políticos.

h. Liberdade de consciência, de religião e de culto

Quanto ao Artigo 54º aborda que:

1. Os cidadãos gozam de liberdade de praticar ou de não praticar uma religião.
2. Ninguém pode ser discriminado, perseguido, prejudicado, privado de direitos, beneficiado ou isento de deveres por causa da sua fé, convicção ou prática religiosa.

A liberdade de religião abrange a possibilidade de escolher, praticar ou não praticar uma religião. Cada pessoa é livre de seguir a sua religião, podendo praticá-la sozinho ou em grupo, na sua casa ou em público. O Estado não tem o direito de intervir na escolha ou na prática ou não prática da religião dos seus cidadãos.

i. Direito de propriedade

No Artigo 82º está descrito que:

1. O Estado reconhece e garante o direito de propriedade.
2. A expropriação só pode ter lugar por causa de necessidade, utilidade ou interesse públicos, definidos nos termos da lei e dá lugar a justa indemnização.

Art. 82º da Constituição da República de Moçambique protege o direito de propriedade. Embora que a terra consoante art. 109º da Constituição da República de

Moçambique seja do Estado, cada cidadão pode ter outros bens, como casas, bicicletas, rádios. O Estado só tem direito de tirar este direito do cidadão pagando uma justa indemnização.

2.4. Dignidade da Pessoa Humana

De acordo com Pinto (2015, p. 82), o empenho da Igreja em promover a dignidade e os direitos dos trabalhadores não é algo a mais ou secundário mas principal, faz parte da sua missão evangelizadora e de libertação do homem. Com a sua visão integral do homem a Igreja pode falar do valor do homem, da dignidade da pessoa, dos seus direitos e deveres, de maneira própria e adequada de quanto não podem fazer os filósofos, os políticos, os economistas. O seu ensinamento antropológico e social constitui uma oportuna e necessária integração ao ensinamento social do Estado.

O mesmo autor aborda ainda que, a Igreja se empenha para que os direitos do homem não sejam apenas proclamados mas aplicados. É necessário que os organismos criados para a defesa e a promoção dos direitos do homem consagrem todas as suas energias para esse fim e, em particular, o Conselho dos Direitos do Homem saiba responder aos objectivos que estão na origem da sua criação. Dignidade da pessoa humana é um conjunto de princípios e valores que tem a função de garantir que cada cidadão tenha seus direitos respeitados pelo Estado. O principal objectivo é garantir o bem-estar de todos os cidadãos.

O princípio é ligado a direitos e deveres e envolve as condições necessárias para que uma pessoa tenha uma vida digna, com respeito a esses direitos e deveres. Também se relaciona com os valores morais porque objectiva garantir que o cidadão seja respeitado em suas questões e valores pessoais. A dignidade da pessoa humana é um princípio do Estado Democrático de Direito, que é o Estado que respeita e garante os direitos humanos e os direitos fundamentais dos seus cidadãos. Assim, ela pode ser entendida como um princípio que coloca limites às acções do Estado. Dessa forma, a dignidade da pessoa humana deve ser usada para basear decisões tomadas pelo Estado, sempre considerando os interesses e o bem-estar dos cidadãos.

Kant (2004, p. 58), na sua formulação clássica que defendia que as pessoas deveriam ser tratadas como um fim em si mesmas, e não como um meio (objectos), e que assim formulou tal princípio: "No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a

coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade."

O rol da dignidade humana é uma das questões mais frequentemente presentes nos debates bioéticos. Segundo (Pinto, 2015) a temática da dignidade do homem articula-se em três níveis de inteligibilidade: um problema da razão, um problema da liberdade e um problema da ser. Estes níveis podem ser identificados com o conhecimento da natureza e pressupõem a compreensão dos seus segredos e a exploração dos seus poderes. A dignidade humana faz com que o homem seja portador de um valor incondicionado que tem uma consequência imediata na ordem moral, isto é, cada pessoa esconde em si algo de sagrado que ninguém pode arrancar sem autodestruir-se e sem causar um grave prejuízo as bases de convivência entre os homens.

A dignidade da pessoa humana abrange uma diversidade de valores existentes na sociedade. Trata-se de um conceito adequável a realidade e a modernização da sociedade, devendo estar em conluio com a evolução e as tendências modernas das necessidades do ser humano. Desta forma, preceitua Sarlet (2007, p.62), ao conceituar a dignidade da pessoa humana:

> [...] temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que asseguram a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

É relevante referir que o reconhecimento da dignidade se faz inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis, é o fundamento da liberdade, da justiça, da paz e do desenvolvimento social. De acordo com Pinto (2005, p.108), Deus confiou ao homem uma grande missão: através do seu trabalho o homem é colaborador de Deus na continuação da obra da criação. Sendo assim, o homem deve ver no seu trabalho uma obra de amor, fazer do trabalho quotidiano uma ocasião para exprimir amor pelos seus irmãos e exprimir também um compromisso renovado pelo bem-estar da própria família. Por meio do trabalho o homem desenvolve a sua personalidade, transforma a natureza e os recursos que esta oferece em bens de uso e de consumo. O trabalho humano para que não lese a dignidade do homem, precisa de fazer-se valer de princípios e normas.

Mirandola (2006, p.23), aborda que esta questão da dignidade do homem tem também um alcance ontológico. O facto de o homem se constituir como um ser de natureza indefinida não aponta para uma pobreza ontológica, mas para uma riqueza. Porque em si estão colocadas todas as sementes dos seres criados, há no homem uma superabundância que lhe é conferida à partida e que lhe compete, mediante a escolha, fazer frutificar.

3. Metodologia de pesquisa

Esta parte apresenta a proposta do método a ser utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa que culminou com a produção do artigo científico. Ele compreendeu as duas fases distintas e complementares. No trabalho usou-se a pesquisa aplicada, que tem como objectivo gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Neste contexto houve a necessidade de perceber a pessoa humana no seio das instituições do ensino superior, olhando para a questão da Interculturalidade e da Dignidade da Pessoa Humana.

Na pesquisa fez-se o estudo descritivo, exploratório, explicativo. Para Gil (2007), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecer relações entre variáveis de estudos, assim observou-se Interculturalidade, a Dignidade da Pessoa Humana, Educação no Ensino Superior. O presente estudo envolveu o uso de técnicas padronizadas de colecta de dados: leitura de obras bibliográficas, sobre a dignidade da pessoa humana, no que tange a pesquisa documental, serve uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas. A análise documental é indispensável porque a maior parte das fontes escritas ou não são quase sempre a base do trabalho de investigação, realizadas a partir de documentos.

A pesquisa assume, em geral, a forma de levantamento. Na planificação do trabalho, ou seja foi considerado os procedimentos científico exigidos para tornar o trabalho com requisitos de cientificidade, obedeceu aos critérios de coerência, consistência, originalidade e objectividade na pesquisa, que dependeu basicamente de três fases a saber: fase decisória, construtiva e da redacção.

No trabalho tomou se em consideração a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números. Esta pesquisa permitiu perceber melhor o fenómeno em

análise na situação da instituição. A análise interpretativa incidiu em três aspectos fundamentais, ou seja, nos resultados alcançados no estudo, na fundamentação teórica e nas experiências pessoais (Doutorandos). A informação foi processada usando o *microsoftword*.

4. Análise e discussão de resultados

4.1. Mobilidade Estudantil Versus Competências Interculturais no Ensino Superior

Com a crescente mobilidade estudantil ocorrendo nas universidades, essas tem que ficar atentas às necessidades que estão emergindo. A demanda vai desde a formação de cidadãos com competências globais, os quais atendam as necessidades do mercado e levando em consideração os fenómenos da globalização, assegurando uma qualidade nos programas firmados com as parcerias internacionais. A mobilidade de estudantes fortalece a produção de vínculos transnacionais, formando conexões e redes de produção de conhecimento universal.

Ainda pode se dizer que tais redes intensificam a interacção entre comunidades científicas de diferentes partes do mundo. No concernente ao crescimento dos estudantes e a contribuição dos programas de mobilidade, é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento, ter perspectivas mais complexas, pensar comparativamente, expandir horizontes e causa avanços de formas inesperadas. Também nota-se que a mobilidade estudantil tem sido uma especial modalidade de internacionalização da educação no ensino superior.

As motivações para realização do intercâmbio são variadas, e envolvem a necessidade de ampliação das aprendizagens em suas respectivas áreas do conhecimento, buscando principalmente a qualificação para o mercado de trabalho aprimorando seus currículos académicos. Sendo assim, a possibilidade de uma experiência de estudo em uma universidade impacta significativamente a trajectória formativa e se constitui numa condição de crescimento pessoal e profissional. Pode-se afirmar ainda que a mobilidade estudantil oportuniza o acesso a diferentes experiências de ensino, algumas podem vir a ser melhores do que as vivenciadas no país de origem.

Estudar no exterior é uma das experiências mais poderosas que um estudante pode ter durante seus anos de formação académica e profissional. Desta forma, as experiências estudantis construídas em outros países podem transformar a organização do ensino superior e das pesquisas das universidades, promovendo processos formativos que potencializam o desenvolvimento de competências interculturais.

O conceito de interculturalidade, se entende como o processo dinâmico consequente do encontro de duas ou mais culturas distintas é, por vezes arriscado, podendo levar a conflitos e problemas relacionados a questões de identidade de diferentes actores participantes destas culturas. E desta maneira, competências interculturais são entendidas como habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à interacção e à comunicação com indivíduos de culturas diferentes, estas relacionam-se ao conhecimento, à habilidade e à motivação que permitem aos indivíduos adaptarem-se em ambientes multiculturais.

Compreende-se que a internacionalização tem como uma das suas dimensões a mobilidade estudantil e que esta possibilita o desenvolvimento de competências interculturais. Neste sentido, a mobilidade estudantil possibilita o desenvolvimento de algumas competências do domínio intercultural que podem ser: competências individuais, interculturais e de cidadania. A primeira relaciona-se com a aprendizagem profissional e técnica nas instituições que recebem os estudantes em mobilidade, envolvendo o desenvolvimento do trabalho cooperativo, o respeito aos saberes e linguagem corporal, por exemplo, evitando comportamentos de intolerância, discriminação e exclusão. A segunda relaciona-se ao equilíbrio emocional, auto eficácia, flexibilidade cognitiva, entre outros aspectos. Por último, mas não menos importante, a participação na cidadania, onde os estudantes podem acessar espaços de participação democrática e serviços.

4.2 Interculturalidade Versus Educação Intercultural

A abordagem sobre a interculturalidade se fundamenta na necessidade de colocar em diálogo as várias culturas e, no reconhecimento da necessidade de através do diálogo das múltiplas culturas estabelecer novos conhecimentos e novas culturas. Entende-se por Educação intercultural, como sendo um processo tipicamente humano e intencional coerente dirigido à organização do desenvolvimento das habilidades e competências, em primeiro lugar à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo à própria identidade cultural dos demais e a das comunidades, de forma que resulte uma cultura mestiça ou de síntese. Ainda pode se afirmar que o interculturalismo, incorpora a herança do movimento multicultural, principalmente os aspectos das lutas por justiça social, o diálogo e a comunicação, isso resultando em identidades híbridas.

Nesta análise a acção da academia assume um papel na construção de novos conhecimentos e de novas culturas, e essa postura precisa envolver toda a sociedade

num debate amplo, pois implica em transformações radicais em nossa percepção da sociedade chegando, perpassando a estrutura educacional.

4.3. Os Direitos Fundamentais, Dignidade da Pessoa Humana, do Estudante do Ensino Superior no ordenamento jurídico Moçambicano e um Olhar Internacional

Os Estados, assim como a própria ordem jurídica e política nacional moçambicana e internacional, existem em função e a serviço do Homem e se legitimam na medida em que respeitam, protegem e promovem a dignidade da pessoa humana, os direitos humanos e os direitos fundamentais. O modelo da Constituição da República de Moçambique, portanto, é o de um Estado essencialmente que legitima os direitos humanos e fundamentais e que também os assume como tarefa e como objectivo. Da mesma forma, amplamente reconhecido o estreito vínculo entre a cultura (num sentido mais amplo), o ensino, a educação e a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos e fundamentais que lhe são inerentes.

Mesmo em carácter parcial, tais relações, o facto é que cada vez mais se assume como correcta a noção de que tanto a dignidade, quanto os direitos humanos e fundamentais, não sendo nem dádiva nem qualidade inerente à natureza humana, são, assim como o próprio Direito, um fenómeno cultural, resultado de um processo de atribuição de valor e de reconhecimento recíprocos, institucionalizados mediante a regulação pelo Direito e pela Política.

Para que o discurso do Direito seja bem construído, devidamente e mostre-se efectivo, é preciso que os respectivos profissionais e estudantes sejam bons leitores da realidade nacional e internacional, que se apresenta em termos de sócio-diversidade, interculturalidade e complexidade, minorias e inclusão. Para tanto, a intenção do artigo, é a de que é preciso reflectir sobre temas de formação geral, sobretudo em face da ideia de tolerância, que são verdadeiros pressupostos para a tomada de decisão jurídica sobre uma série de problemas concretos.

Conclusões

Em forma de linhas conclusivas, o artigo elaborado ao longo desta pesquisa permitiu alargar os conhecimentos teóricos e pratico sobre a Interculturalidade, direitos fundamentais, dignidade da pessoa humana, educação dos estudantes no ensino superior em Maputo e conclui-se nestes termos: Em virtude dos factos mencionados sobre as

relações de interculturalidade dos estudantes no Ensino Superior em Maputo, entende-se que é notória a intensificação na interacção entre comunidades científicas em Maputo e de diferentes partes do mundo e as experiências estudantis construídas podem transformar a organização do ensino superior e das pesquisas das universidades, promovendo processos formativos que potencializam o desenvolvimento de competências interculturais.

Em vista dos argumentos apresentados sobre a componente da dignidade da pessoa humana no Ensino Superior em Maputo, ficou claro que a lei mãe moçambicana, neste caso a Constituição da República de Moçambique protege o valor e o princípio da dignidade e dos direitos dos cidadãos, nesta óptica, nota-se a aplicabilidade na observância dos direitos e deveres da sociedade académica e dado o relacionamento existente com os valores morais e que objectiva garantir que o estudante seja respeitado em suas questões e valores pessoais.

Dessa forma os direitos fundamentais do Estudante do Ensino Superior no ordenamento jurídico Moçambicano, percebe-se que o modelo da Constituição da República de Moçambique, é o de um Estado essencialmente que legitima os direitos humanos e fundamentais e que também os assume como tarefa e como objectivo. Da mesma forma, reconhece o vínculo entre a cultura, o ensino, a educação e a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos e fundamentais que lhe são inerentes.

Referências

Gil, Antônio C. (2007). **Como elaborar projectos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas.

Kant, Immanuel. (2004). **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos.** Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret.

Miranda, Jorge. (2000). **Manual de direito constitucional: direitos fundamentais**. 3. ed. rev.e actual. Coimbra: Editora Coimbra.

Mirandola, Giovanni Pico Della (2006). **Giovanni Pico Della Mirandola – Discurso sobre a Dignidade do Homem.** Trad. Maria de Lourdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70.

Pinto, Anselmo Orlando (2015). **Dignidade e Direitos dos Trabalhadores em Moçambique-Leitura Teólogo-Moral**, Maputo: Imprensa Universitária.

Sarlet, Ingo Wolfgang. (2007). **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal, 1988**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Moçambique.(2004). **Constituição da República de Moçambique**. Princípios e Direitos Fundamentais. Maputo: Assembleia da Republica.

Lenzi,Tié. (2017). **Dignidade da Pessoa Humana.** https://www.significados.com.br/dignidade-da-pessoa-humana/, Acesso em: 02 set. 2022.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): SUMBANA, Sebastião. Análise da interculturalidade e dignidade da pessoa humana do estudante do Ensino Superior em Maputo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.180-194, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Sumbana, Sebastião. (mai.2023). Análise da interculturalidade e dignidade da pessoa humana do estudante do Ensino Superior em Maputo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 180-194.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.195-213 | mai. 2023.

Educação escolar no contexto penitenciário moçambicano: percepção de reclusos, professores e gestores penitenciários

José Henriques Mutemba [*]
https://orcid.org/0000-0002-2497-0605
Fernando Lives Andela Niquice [**]
https://orcid.org/0000-0001-6024-8137

RESUMO: A literatura internacional e nacional tem-se debruçado sobre a educação ministrada nos estabelecimentos penitenciários, discutindo a sua relevância na ressocialização de cidadãos condenados. Tendo em vista abordar esta questão no contexto moçambicano, realizou-se uma pesquisa no Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo, na qual explorou-se a percepção de reclusos, professores, direcção da escola e gestores penitenciários. Para tal, realizou-se um estudo qualitativo baseado em entrevistas semiestruturadas e análise documental, cujos dados foram tratados com base na análise temática e de conteúdo. Concluiu-se que a escola é vista como um espaço para aprender a ler e escrever, aumentar os conhecimentos, fazer valer o direito à cidadania, evitar a violência, conseguir emprego e uma melhor inserção na sociedade após a prisão. Porém, há desafios organizacionais e curriculares a considerar.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto Penitenciário; Educação Escolar; Recluso; Moçambique

Education in the Mozambican penitentiary context: perception of prisoner, teachers and penitentiary managers

ABSTRACT: International and national literature has focused on the education provided in penitentiary facilities, discuss its relevance in the rehabilitation of convicted prisoners. With a view to address this issue in the Mozambican context, research was carried out at the Maputo Provincial Penitentiary facility, in which the perceptions of prisoner, teachers, school management and managers were explored. To this end, a qualitative study was carried out based on semi-structured interviews and document analysis, whose data was treated based on thematic and content analysis. It was concluded that the school is seen as a space to learn to read and write, increase knowledge, assert the right to citizenship, avoid violence, get a job and a better insertion in society after release. However, there are organizational and curricular challenges to consider.

KEYWORDS: Penitentiary Context; School Education; Prisone;, Mozambique

[*] Mestre em Segurança Pública pela Academia de Ciências Policiais – Moçambique; Licenciado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica - Moçambique (UP); Funcionário do Quadro do Serviço Nacional Penitenciário (SERNAP). Docente na Escola de Formação da Guarda Penitenciária - Moçambique. E-mail: jmutemba34@gmail.com

[**] Doutor e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil, Licenciado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Pedagógica de Moçambique, Docente na Academia de Ciências Policiais (ACIPOL). E-mail: fernandoniquice@gmail.com

Dyondzo ya xikolo eka xiyimo xa khotso ra le Mozambique: mavonelo ya vabohiwa, vadyondzisi, vafambisi va swikolo na vafambisi va khotso

VUKATSAKANHI: Matsalwa ya matiko ya misava na ya tiko ya kongomisiwile eka dyondzo ya xikolo leyi nyikiwaka eka swivandla swa khotso, ku kombisa nkoka wa yona eka ku hlanganisiwa ka vabohiwa eka vaaki. Leswaku ku xopaxopiwa mhaka leyi eka xiyimo xa le Mozambiki, ku endliwile ndzavisiso ekhotsweni ra Xifundzha xa Maputo, laha ku kambisisiweke mavonelo ya vabohiwa, vadyondzisi, vufambisi bya swikolo na vafambisi va khotso. Hi xikongomelo lexi, ndzavisiso wa sayense wu endliwile hi ku ya hi mimbulavurisano na nxopaxopo wa matsalwa, laha datha ya wona yi khomiweke hi ku ya hi nxopaxopo wa nhlokomhaka na nhundzu. Mimbuyelo ya ndzavisiso yi kombisa leswaku xikolo eka xiyimo xa khotso xi voniwa tanihi ndhawu yo dyondza ku hlaya ni ku tsala, ku engetela vutivi, ku tiyisisa mfanelo ya vaakatiko, ku sivela madzolonga, ku kuma ntirho na ku tlhelela lokunene ka mubohiwa eka vaaki endzhaku ka khotso. Hambiswiritano, ku ni mintlhontlho ya nhlengeletano ni ya kharikhulamu leyi faneleke yi tekeriwa enhlokweni.

MARITO YA NKOKA: Mongo Wa Khotso; Dyondzo Ya Xikolo; Vabohiwa; Mozambhiki

Introdução

Na literatura, encontra-se consolidada a ideia de que os indivíduos privados de liberdade, assim como quaisquer outros, têm o direito à educação. Esta apreciação está sustentada no plano internacional e nacional através de um conjunto de instrumentos normativos, é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos [DUDH] (1948); Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (1955, 1957, 1977, 2015); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) entre outros. No plano nacional temos a Constituição da República de Moçambique (2018); Lei do Sistema Nacional de Educação [SNE] (2018); Diploma Ministerial [DM] n°130/2002, de 07 de Agosto, que cria a escola objecto desta pesquisa e outras existentes no país; Código de Execução das Penas [CEP], (2019), entre outros.

Educação é um direito fundamental reservado a todos cidadãos, em todas as idades e lugares, independentemente de quaisquer circunstâncias ou condicionalismos (UNESCO, 1990). A Declaração de Kampala sobre as Condições Penitenciárias na África (1996) destaca em linhas gerais a necessidade de a educação nas prisões ser ministrada de modo a facilitar a reintegração social de reclusos.

No contexto moçambicano, o direito a educação está plasmado nos números 1 e 2 do artigo 88 da Constituição da República de Moçambique [CRM] (2018), como um direito e dever de todos os cidadãos, cabendo ao Estado a responsabilidade de promover sua extensão à formação profissional contínua e igualdade no acesso para todos cidadãos, independentemente da sua situação económica, política ou social, seja recluso ou não. No contexto penitenciário, a escolarização visa responder os propósitos que a execução penal se propõe – que é educar e instruir jovens, adultos e idosos privados de liberdade para garantir sua reabilitação e reintegração social e evitar a reincidência criminal (DM

n°130, 2002; Resolução n°65, 2002; Lei n°3, 2013; Lei n°26, 2019; Julião, 2016; Pereira, 2011). Dito em outras palavras, o objectivo da educação em espaços de privação de liberdade, conforme nos dá entender Julião (2016), é conseguir um resultado útil, que perdure além da prisão e permita ao recluso o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior que propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais.

Todavia, estudos realizados sobre o sistema prisional moçambicano por Amaral (2000); De Brito (2002); Niquice (2013); Niquice, Damásio, Poletto, e Koller (2018) e no contexto internacional por De Maeyer (2013) apontam a baixa escolaridade e o insucesso escolar como uma das causas do comportamento desviante e criminal, sobretudo, da delinquência juvenil. E, quando se fala da educação no contexto penitenciário, Aguiar (2009) refere que o primeiro dos desafios a enfrentar é o próprio conceito de prisão, que representa um obstáculo à aprendizagem, em detrimento das normas e regras que caracterizam os estabelecimentos penitenciários. Assim, este estudo pretende responder à seguinte questão: Qual é a percepção dos reclusos, professores, gestores escolares e penitenciários sobre a educação escolar ministrada no Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo?

1.Contextualização do estudo

Em Moçambique as prisões surgem no contexto colonial, com base no Decreto-Lei n.º26.643, de 28 de Maio de 1936, que aprova a Organização Prisional, tornado extensivo a Moçambique com algumas alterações através do Decreto-Lei n.º39.997, de 29 de Dezembro de 1954. Esta norma incluía na sua estrutura prisões-escola na categoria de prisões especiais, onde a sua efectivação era obrigatória para reclusos analfabetos com menos de 40 anos e facultativo para outros, estes últimos, dependendo da vontade do Director do estabelecimento penitenciário (art.°s 291 e 292, Decreto-Lei n.º26.643, 1936).

Embora não exista registo de práticas educativas formais no período anterior a independência de Moçambique em 1975, há informações que dão conta que a construção das primeiras infra-estruturas escolares em meio prisional inicia na década 60, durante a luta anticolonial, é o caso da Escola Secundária do Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo, objecto desta pesquisa e, na década 70, as Escolas Secundárias dos Estabelecimentos Penitenciários Regionais de Manica e Nampula, todas para responder as demandas das regiões sul, centro e norte do Moçambique.

Contudo, o debate sobre o direito a educação no contexto penitenciário moçambicano ganha expressividade nos últimos 20 anos, após a promulgação da

Constituição de 1990 que consagra o carácter soberano do Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo partidário e no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos. Por isso, são recentes os marcos legais sobre educação escolar no contexto penitenciário. Na sequência disso, em 2002 foi publicada a Resolução n°65/2002, de 27 de Agosto, que aprova a Política Prisional e Estratégias da sua implementação, fixando um conjunto de medidas a introduzir a curto, médio e longo prazos para o desenvolvimento do sistema prisional. Este instrumento define a educação e formação profissional como mecanismos basilares no tratamento de reclusos no âmbito da sua reabilitação e reinserção social. Para a operacionalização desta política, foi aprovado o Diploma Ministerial [DM] n.º130/2002, de 7 de Agosto, que cria a escola objecto desta pesquisa e outras pelo país. A aprovação destes dois instrumentos constituiu um marco histórico relevante para a escolarização no contexto penitenciário após a independência de Moçambique.

O Sistema Prisional moçambicano registou, em 2013, uma nova reforma legal com a aprovação da Lei n°3/2013, de 16 de Janeiro, que cria o Serviço Nacional Penitenciário (SERNAP), actual órgão que dirige o sistema prisional, com orgânica criada sob Decreto n°63/2013, de 06 de Dezembro, que incorpora na sua estrutura, estabelecimentos de ensino integrados no Sistema Nacional de Educação (SNE), para promoção do Ensino Geral e Técnico Profissional. Em 2020, foi revogado o Decreto-Lei n° 26.643, de 28 de Maio de 1936, com a promulgação do Código de Execução das Penas, criada pela Lei n° 26/2019, de 27 de Dezembro (o primeiro na história de Moçambique independente) que à semelhança de outros instrumento normativos, dá atenção especial a educação escolar no contexto penitenciário. Estes factos revelam, não apenas o reconhecimento do direito à educação aos reclusos como um direito humano e fundamental no âmbito de políticas de reabilitação para reinserção social do condenado, mas também, como resposta aos constantes apelos da ordem internacional sobre o imperativo da humanização dos serviços penitenciários.

Porquê este estudo? Sublinha-se que em Moçambique existem poucas pesquisas publicadas sobre o sistema penitenciário, afirmação que tem como base as buscas efectuadas pelo pesquisador no “Website da google e em três revistas científicas do país, a saber: Universidade Eduardo Mondlane (UEM); Universidade Pedagógica (UP) e Academia de Ciências Policias (ACIPOL). Das publicações encontradas, nenhuma dedica de forma específica à educação escolar no contexto penitenciário moçambicano. E, conforme explica Braga (2012) a insuficiência de debates académicos e sociais sobre

temas de execução penal contribui para que a produção das verdades no campo penal fique concentrada nas mãos daqueles que o administram, facto que realça, não só a pertinência desta pesquisa, como também a motivação do autor em trazer à superfície os seus resultados para despoletar reflexões sobre práticas educativas no contexto penitenciário e inspirar novas estratégias na sua implementação.

2.Quadro Teórico: O que diz a literatura sobre educação no contexto penitenciário?

Segundo Aguiar (2009), a educação voltada para jovens e adultos privados de liberdade deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das directrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. E, falando sobre o valor da educação nas prisões, este autor nos dá a entender que na realidade das prisões brasileiras, os agentes penitenciários e profissionais envolvidos directamente na execução penal tendem a não priorizar os programas educativos para os privados de liberdade. E, para muitos dos indivíduos presos, a educação também não aparece como prioridade. Diante desses argumentos, Aguiar (2009) apresenta algumas razões que podem nos ajudar a compreender essa realidade:

> ✓ A maioria desses indivíduos não possui boas recordações da escola, pois no passado ela representou fracasso e frustração;
> ✓ Muitos aprenderam a viver sem a escola ou nunca tiveram-na como uma prioridade na vida;
> ✓ Para outros, a escola só tem sentido quando associada a um projecto de mobilidade social, o que nem sempre é fácil de ser construído no interior das prisões;
> ✓ Para outros, ainda, a educação que é oferecida nas prisões é tão distante da realidade que vivem, que parece só fazer sentido como uma possibilidade a mais de passar um tempo fora da cela ou preencher o tempo livre, podendo, assim, ser substituída por qualquer outra actividade. (Aguiar, 2009, p.112).

Outro estudo semelhante ao de Aguiar (2009) nos é apresentado por Julião (2016) e reflecte também sobre a realidade brasileira. Segundo este autor, é muito comum, dentro de uma perspectiva convencional de educação complectiva e de correcção de fluxo, assumir a educação de jovens e adultos como redução de conteúdos previstos para a educação regular básica, não se pensando propriamente em um currículo que atenda às especificidades e características dos seus sujeitos jovens, adultos e idosos. E, diante desse cenário, Julião (2016) defende a necessidade de uma maior adequação da proposta de ensino implementada aos detentos, reconhecendo a sua diversidade,

enfatizando ser necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade (Julião, 2016).

Julião (2016) refere ainda que grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue um modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos encarcerados. Geralmente, com poucas excepções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extramuros. Ou seja, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos. O autor defende uma política de educação em espaços de privação de liberdade que não esteja dissociada de uma política nacional de educação de jovens e adultos, mas que a sua proposta pedagógica esteja contida no projecto político institucional da unidade penal na qual está inserida. Acrescenta ainda que precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objectivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos, principalmente do mundo moderno.

Por último, mencionar que o presente estudo baseou-se nos pressupostos de que a educação é, i) um direito humano; ii) um direito reservado a todos cidadãos em todas as idades e lugares, independentemente de quaisquer circunstâncias ou condicionalismos; iii) um direito consagrado na lei; e, iv) uma política de reabilitação e reinserção social do condenado. Neste contexto, o principal objectivo é analisar o processo educativo no contexto penitenciário moçambicano na percepção de reclusos, professores, direcção da escola e gestores penitenciários.

3.Metodologia

Esta pesquisa é parte da dissertação de mestrado apresentada na Academia de Ciências Policiais (ACIPOL), em Março de 2022, num estudo desenvolvido no Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo (EPPM), o maior estabelecimento do país, com uma população do sexo masculino, condenados e preventivos, incluindo jovens até 21 anos de idade (DM, n°159, 2014). Para tal, recorreu-se a abordagem qualitativa, descritiva, exploratória com referência ao estudo de caso, facto que permitiu vivenciar “in loco” o processo escolar e captar o maior número de informações possíveis.

No momento da realização deste estudo, o EPPM tinha um efectivo total de 2.846 reclusos, sendo 986 preventivos e 1.860 condenados, dos quais 1.116 estavam matriculados nos diversos subsistemas de educação escolar (EPPM, 2019). A escola contava com um efectivo de 26 professores, dos quais oito (08) do Quadro de Regime

Comum e dezoito (18) com funções da Guardas Penitenciária. Assim, para responder os objectivos da pesquisa utilizou-se técnicas qualitativas, nomeadamente entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise documental indicou problemas que deviam ser mais aprofundados através de outros métodos, tendo igualmente complementado as informações obtidas por outras técnicas.

A entrevista semiestruturada baseou-se em um roteiro constituído de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista (Laville & Dionne, 1999), apoiadas no quadro teórico, nos objectivos e na questão de pesquisa. A amostra do estudo foi constituída por um (01) do sector de Reabilitação e Reinserção Social, dois (2) da Direcção da escola, três (3) professores e seis (6) reclusos, facto que permitiu colher experiências de vida relacionadas aos significados, crenças, valores, atitudes e outras características subjectivas. A amostra foi não probabilística intencional (chefe do sector de reabilitação, diretor administrativo da escola e diretor pedagógico) e não probabilística por acessibilidade (reclusos que se predispuseram em colaborar na pesquisa).

A análise de dados documentais baseou-se no método de análise de conteúdo, definido por Krippendorff (1980 citado por Lüdke e André, 1986, p.41), como uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto. As entrevistas foram examinadas com base na análise temática definida por Braun e Clarke (2006) como um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. A validação dos resultados foi feita através da triangulação dos dados obtidos com o referencial teórico que subsidiou o estudo. Para salvaguardar as regras éticas da pesquisa, omitiu-se os nomes dos entrevistados.

3.1Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa a partir de pressupostos teóricos e da metodologia apresentada anteriormente. Para tal, foram criadas unidades temáticas com categorias de modelo fechado citadas por Laville e Dionne (1999), onde o pesquisador decide a priori categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe submeter a prova da realidade.

3.2.Valor e significado da escola no contexto penitenciário

Para responder a esta unidade, foram feitas as seguintes perguntas: Porque você estuda? Qual é a importância que atribui a escola? As respostas apresentadas pelos

reclusos diferem entre si. A mesma pergunta foi atribuída vários significados como se pode constatar no quadro abaixo.

Quadro I: Valor e significado da escola na óptica de reclusos

Unidade temática	Categorias
Valor e significado da escola no contexto penitenciário, na óptica de reclusos	"Ter enquadramento na sociedade"
	"Aprender a ler e escrever"
	"Conseguir emprego"
	"Arma para fazer coisas correctamente"
	"Meio para evitar a violência"
	"Ocupar tempo na Cadeia e sair da cela"

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os reclusos entrevistados foram unânimes em relação a sua aderência voluntária à escola, ainda que o motivo variasse de pessoa para pessoa. Há também a sublinhar nestes depoimentos que o objectivo de todos é concluir o nível académico, conforme se pode notar nas afirmações que se seguem: "eu estudo porque não tive o tempo suficiente para estudar fora […] eu vou a escola para aprender […] e para um dia quando eu for a sair da cadeia ter um enquadramento na sociedade".

A fala dos entrevistados mostra que já tiveram contacto com a escola antes da sua privação da liberdade, não tendo concluído por desistência ou outros motivos. Relacionado a este aspecto, Niquice, Poletto, e Koller (2017, p.41) explicam que "o abandono da escola, numa fase em que ela é fundamental no desenvolvimento humano, é um factor de risco para a adopção de comportamentos anti-sociais e, em certa medida, pode estar associado à situação de vulnerabilidade deste grupo".

As respostas apresentadas, na sua maioria estão relacionadas com a ideia de aprender a ler, escrever e poder se enquadrar no mercado de emprego após o cumprimento da pena, como se pode verificar com base nos trechos que se seguem: "a escola é muito útil, pois, sem saber ler e escrever você não vai muito longe, mesmo encontrando um bom emprego […]". "eu estudo para aproveitar mais classes, aprender mais […] a importância de estudar é para o meu bem amanhã […] trabalhar numa empresa […]". É aqui onde reside a importância, o valor e o significado da escola no contexto de privação de liberdade. Por isso, não é de admirar que a escola seja considerada por alguns reclusos como fundamental para fazer as coisas correctamente. Estes vêem a escola como lugar para fazer valer o direito à cidadania, como se pode ler na afirmação abaixo:

> Estudar… para mim estudar […] é muito importante… a minha definição é […] tenho dito que […] quem não tem conhecimento é o mais pobre do mundo que se desenvolve na cabeça para poder fazer as coisas correctamente […] a importância de estudar é a facilidade de fazer as coisas correctamente […]., […] com isto quero dizer que o conhecimento ou estudar é a única arma.

Considerar a educação como fundamental para fazer as coisas correctamente, significa encará-la segundo o Plano Estratégico de Educação [PEE] (2012-2019). Este dispositivo define a educação como um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza. Os entrevistados também vêm a escola como um meio para evitar a violência, conforme a explicação que segue:

> Comecei a dentro da cadeia […].estudar aqui com 6ª Classe e agora estou a fazer 12ªClasse […] aqui dentro da cadeia, as pessoas que mais lutam e criam agitação se fores a ver não tem nível, não estudaram… é difícil encontrar uma pessoa com 10ª ou 12ª classe a criar agitação aqui

Contrariando esta opinião, há reclusos que afirmam que frequentar ou não a escola, não faz diferença. Para estes, a escola constitui entrave para não se beneficiar da brigada de trabalho externo nos Centros Penitenciários Abertos de Produção. Na sua opinião, muitos detentos que se beneficiaram de brigadas externas de trabalho ou de liberdade condicional não frequentavam a escola. Por isso, Aguiar (2009) refere que para a maior parte de indivíduos privados de liberdade a educação não é prioridade.

3.3.Perspectivas com a escola após o cumprimento da pena

Esta temática esteve em torno das seguintes perguntas: O que pensa fazer ao sair da cadeia? Quais são as suas perspectivas ou projectos para o futuro? Nesta, a maior parte dos entrevistados vêm a escola como oportunidade para se enquadrar na sociedade ou conseguir um emprego, conforme ilustra a quadro abaixo.

Quadro II: Perspectivas após o cumprimento da pena na óptica de reclusos

Unidade temática	Categorias
Perspectivas com a escola após o cumprimento da pena	“Ter enquadramento na sociedade”
	“Conseguir emprego”
	“Obstáculo para a reintegração social”

Fonte: Dados da pesquisa

Neste ponto, é curioso que nenhum dos entrevistados tenha manifestado, em suas respostas, a vontade de continuar com os estudos após o cumprimento da pena. Niquice (2016, p.66) ao discutir sobre temática similar na sua tese de doutoramento, refere que "o retorno a escola é algo que surge, mas sempre num plano secundário. Parece que esta não é realmente uma preocupação-chave, sendo que o essencial está em torno do acesso ao mercado de trabalho e dos rendimentos que daí advêm". Contudo, as respostas dos entrevistados mostram a esperança e expectativas positivas que levam para o retorno a sociedade no processo de reintegração social. Ou, como explica Niquice (2016, p. 56), os reclusos "mostraram interesse em seguir os seus sonhos, não entendendo a reclusão como o fim das suas expectativas". Porém, alguns entrevistados apresentaram uma perspectiva diferente, como se pode notar neste depoimento:

> Se eu falar que eu vou sair daqui para trabalhar estou a mentir, […] quando você sai da cadeia nenhuma empresa quer te contratar para trabalhar consigo […] isso é assim também no Estado, quando você entra na cadeia com pena de prisão maior já não pode trabalhar no Estado […] nós aqui só estudamos para ocupar tempo aqui na cadeia e sair da cela fazer as coisas de forma diferente.

Decerto, estas declarações expressam o sentimento de discriminação, estigmatização e rotulagem a que os reclusos se encontram sujeitos, pelo facto de terem um histórico de passagem pelas prisões. É um facto comprovado na tese de Niquice (2016). Segundo este autor, os indivíduos em conflito com a lei, de forma geral, têm passado por privações no acesso a diferentes tipos de serviços e oportunidades sociais, facto que representa uma barreira para o processo de reinserção social.

Em razão disso, o artigo 48º do Código de Execução Penal [CEP] (2019) defende que os certificados de habilitações ou diplomas de curso (ministrados em unidades prisionais) devem ser emitidos pelas entidades competentes sem qualquer referência à condição de recluso. Niquice (2009) vai longe ao explicar que esta é uma das evidências que mostra a necessidade de acções estruturadas de acompanhamento no período pós-reclusão e de desenvolvimento de programas de intervenção voltados para as comunidades.

3.4.Valor e significado de ensinar no contexto penitenciário

Para responder a esta temática foram colocadas as seguintes perguntas: O que significa ensinar no contexto prisional? Qual é o valor e significado da escola?

Quadro III: Valor e significado de ensinar na óptica de professores e gestores

Unidade temática	Categorias
Valor e significado de ensinar na óptica de professores e gestores penitenciários	"Transformar a mente"
	"Dotar a mente de capacidade e habilidades que o indivíduo anteriormente não dispunha"
	"Reabilitar as mentes"
	"Garantir o auto-sustento após o cumprimento da pena"
	"Aferir ferramentas para que o recluso possa, […] depois do cumprimento da pena, fazer alguma coisa para o seu sustento e para a família dele"
	"Assegurar a reabilitação com vista a reinserção social do cidadão condenado"

Fonte: Dados da pesquisa

Para este grupo de profissionais, ensinar reclusos é transformar a mente. É dotar a mente de capacidades e habilidades que o indivíduo anteriormente não dispunha. Aqui, chamou atenção o reconhecimento que estes profissionais têm relativamente as diferenças existentes entre o público-alvo fora e no contexto penitenciário. Isso mostra que há por parte destes educadores o reconhecimento sobre as diferenças do meio e do contexto. Contudo, as dificuldades que os reclusos apresentam para não aderir a escola mostram que durante o período de cumprimento da pena, a escola não é encarada como prioridade, conforme nos dão a entender Niquice (2016) e Aguiar (2009). Por exemplo, as causas da desmotivação escolar justificam-se, segundo Aguiar (2009), pelo facto de a maior parte de reclusos não possuir boas recordações da escola, pelo facto desta ter representado no passado um fracasso e frustração.

O autor explica ainda que a educação oferecida nas prisões é tão distante da realidade que vivem, que parece só fazer sentido como uma possibilidade para passar um tempo fora da cela ou preencher o tempo livre, podendo, por isso, ser substituída por qualquer outra actividade. É aqui onde reside a sua preferência pelos centros abertos de produção em substituição da escola.

4.Dificuldades do processo educativo escolar no contexto penitenciário

Esta unidade foi dividida em duas subcategorias, uma para reclusos e outra para os professores e gestores escolares e penitenciários. Para os reclusos foi colocada a seguinte pergunta: Quais são as principais dificuldades que enfrentam como alunos?

Quadro IV: Dificuldades do processo educativo escolar na óptica de reclusos

Unidade temática	Categorias
Dificuldades do processo escolar na óptica de reclusos	"Falta de incentivos para o recluso aderir a escola"
	"Demora da abertura dos pavilhões nas manhãs"
	"Falta de iluminação em algumas celas"
	"Rever a matéria nas celas na hora de repouso por causa do barulho"
	"Insuficiência de material didáctico"
	"Limitação do espaço da biblioteca"

Fonte: Dados da pesquisa

Uma das dificuldades apresentadas pelos reclusos é a falta de incentivos para frequentar a escola e a demora da abertura dos pavilhões nas manhãs, facto que os leva a atrasar na sala de aulas. Vejamos a afirmação que se segue:

> Nas manhãs tem havido demora na abertura dos portões dos pavilhões […] muitas das vezes nós atrasamos […], chegamos tarde na sala de aulas, as vezes chegamos na hora do intervalo, porque quando saímos do pavilhão, antes de irmos a sala de aulas temos que tomar banho, se preparar […] e, isso leva muito tempo, porque somos muitos.(Onofre e Julião (2013).

Este relato caracteriza as rotinas no interior das prisões descritas por Onofre e Julião (2013) e Goffman (1961), contexto caracterizado pelo fechamento e carácter punitivo, regido por normas e regras específicas que privilegiam a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema prisional. A hostilidade do ambiente prisional, apontada por Onofre e Julião (2013) como espaço não educativo, nos é partilhado por um dos entrevistados, como se descreve a seguir:

> No local onde dormimos, o ambiente não é bom […] é difícil estudar […] não são todas as celas que tem luz […] nos corredores de outros pavilhões não há energia […] algumas celas tem televisor e colocam som alto […] outros reclusos jogam cartas nas celas ou no corredor e fazem muito barulho […] mas você quando quer uma coisa acaba conseguindo, mas não é uma tarefa fácil estudar na cadeia, pior a noite. (Onofre e Julião (2013).

Com esta explanação, Onofre e Julião (2013) aludem que discutir políticas de inclusão em espaços de privação de liberdade nos leva a problematizar questões invisíveis no paradigma da segurança, característico desse espaço. A insuficiência de material didáctico, com destaque para o 1° e 2° Ciclo do Ensino Secundário Geral foi outra dificuldade apontada por alguns detentos. Contudo, Onofre e Julião (2013) afirmam ser uma dificuldade comum em ambientes escolares do contexto penitenciário, e por via

disso, fazem um apelo ao Estado para investir em recursos didácticos e humanos, por esta ser um direito humano reservado a todos.

A limitação do espaço da biblioteca foi outra questão apresentada. Portanto, todas dificuldades apresentadas pelos reclusos resumem-se, segundo Aguiar (2009), ao modo como as prisões estão organizadas, diante dos problemas como a superlotação. As entrevistas com os profissionais estiveram em torno das seguintes perguntas: Quais são as principais dificuldades como gestores escolares/penitenciários? O currículo implementado responde as reais necessidades dos alunos/reclusos?

Quadro V: Dificuldades na óptica de professores e gestores penitenciários

Unidade temática	Categorias
Dificuldades do processo educativo na óptica dos professores, gestores escolares e penitenciários	"Consciencializar os alunos para aderirem a escola"
	"[…] o maior desafio seria trazê-los e mantê-los na escola"
	"Falta de incentivos para os alunos frequentarem a escola"
	"Ausência da escola do ensino técnico profissional no contexto penitenciário"
	"O Processo escolar não é monitorado e não é coordenado pelo DRRS"

Fonte: Dados da pesquisa

Os gestores escolares apontam com preocupação a questão da consciencialização dos alunos para aderirem a escola. Esta realidade pode ser comprovada na fala de um dos gestores da escola que ao se pronunciar sobre as dificuldades que a escola enfrenta, pronunciou-se nos seguintes termos: "para trazer os alunos na escola é uma dor de cabeça. Dos que conseguimos trazer, para mantê-los, é uma outra dificuldade […] então o maior desafio seria trazê-los e mantê-los na escola". Decerto, pensar na educação em espaços de privação de liberdade, há que considerar que nos referimos a um processo complexo dada a natureza singular desses espaços (Onofre & Julião, 2013).

Por essa razão, alguns professores deram nota positiva as palestras e sensibilizações que têm sido feitas pela Direcção do Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo com o propósito de garantir maior aderência dos reclusos à escola. Todavia, consideram que o estado emocional dos reclusos, mais do que simples palestras ou sensibilização, requer incentivos que possam garantir a sua permanência. Questionados se o currículo implementado responde as reais necessidades dos alunos,

este grupo de profissionais mostrou-se céptico sobre o assunto, conforme o depoimento que segue:

> É difícil assumir que o currículo responde os anseios e necessidades desta população […] só que, na política governamental a possibilidade que nos foi dada é essa, e, até agora se mostra eficaz, […] não responde cabalmente porque eu acho que, no lugar de se ter criado uma escola do ensino geral, devia ter-se optado por uma escola do ensino técnico profissional […] para responder as especificidades […] apetrechando as oficinas, e, por via disso, os alunos poderiam trabalhar sem muitas dificuldades.

Na opinião deste gestor, o aluno que faz o ensino geral deve dar continuidade no ensino superior, mas aquele que faz o ensino técnico profissional, ao sair da prisão, pode abrir uma oficina, por exemplo, de serralharia em sua casa e começar a trabalhar a conta própria. É importante destacar que o Ensino Técnico Profissional é uma modalidade de ensino integrada no subsistema de formação para os estabelecimentos de ensino do Serviço Nacional Penitenciário (SERNAP), previstos no n° 2 do artigo 50 do Estatuto Orgânico (2013) e n°2, alínea a) do artigo 474 do Regulamento Interno (2014), definidos pelo Decreto n°18/2018, que cria o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação, como o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento económico e social do país. Esta modalidade de ensino, apesar de constar no quadro normativo que rege o sistema prisional em Moçambique, a sua efectivação está longe de ser materializada.

A escolarização no contexto penitenciário moçambicano, está orientada para o ensino geral (alfabetização e educação de adultos até a 12ªclasse do Sistema Nacional de Educação), facto que não contribui para proporcionar habilidades e potencialidades para áreas de maior procura no mercado de trabalho, conforme recomendam as normas internacionais e nacionais, tais como, Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento dos Reclusos, (2015); Código de Execução Penal, (2019) e outras. Sublinhe-se que os artigos 49 e 50 do Código de Execução Penal (2019) determinam que a escolha, concepção, organização e implementação de acções de formação e aperfeiçoamento profissional, devem privilegiar áreas de maior procura no mercado de trabalho e atender às aptidões dos reclusos. O que não acontece.

Parafraseando as declarações de um gestor quando disse: “É difícil assumir que o currículo responde aos anseios e necessidades desta população […] só que, na política governamental a possibilidade que nos foi dada é essa […]”, mostra que o sistema penitenciário ou a escola enquanto tal, não participa na elaboração do currículo. A escola

aparece como consumidora. Em ouras palavras, isto significa que a elaboração de programas curriculares no contexto penitenciário moçambicano segue a abordagem "*top-down*" citada por Rooij (2012) na qual, o modelo de tomada de decisão emerge de cima para baixo, sem a participação dos implementadores e na maioria das vezes com decisões descontextualizadas ao problema que se pretende resolver. Esta abordagem de ensino pode comprometer os fins da execução penal, por não diferenciar os objectivos educacionais dos objectivos da reabilitação penal.

A educação escolar no contexto penitenciário moçambicano não releva as diferenças do meio e do contexto onde se insere, conforme atesta o art. 46 da Lei n°26/2019, de 27 de Dezembro. Segundo esta norma "a organização do ensino no interior do estabelecimento penitenciário deve orientar-se pelos mesmos métodos, programas e conteúdos aprovados pelo Ministério que superintende a área da Educação para os diversos níveis de escolaridade e condições em que é prestado aos cidadãos em liberdade". Esta abordagem, de acordo com Julião (2016, p.36), remente-nos "[…] à experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional". Pois, como refere Aguiar (2009), a educação voltada para jovens e adultos privados de liberdade deve considerar as situações, os perfis, as faixas etárias e se pautar por contextualização das directrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Ou, como explica Julião (2016, p.35), é "necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade"

A outra dificuldade apresentada pelos gestores penitenciários está relacionada com o facto de a educação escolar enquanto política de reabilitação para reinserção social não ser implementada em estrita coordenação com o Departamento de Reabilitação e Reinserção Social, conforme dispõe o quadro legal. Este é um problema estrutural cujas motivações precisam ser analisadas com profundidade. Em suma, as temáticas discutidas neste artigo, resumem-se na visão reflectida por Aguiar (2009), segunda a qual, o primeiro dos desafios a enfrentar na educação no contexto penitenciário é o próprio conceito de prisão, que representa um obstáculo à aprendizagem. Porque, trata-se segundo Onofre e Julião (2013), de uma situação paradoxal, fazendo-se necessária a compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação, num foco convergente, com o objectivo comum de oferecer processos educativos aos reclusos.

Conclusões e sugestões

Este estudo analisou o processo educativo no contexto penitenciário moçambicano na percepção de reclusos, professores, direcção da escola e gestores penitenciários. De forma geral, os resultados mostram que a educação escolar é vista por reclusos como um espaço para aprender a ler e escrever, não só, para aumentar os conhecimentos, mas também, para fazer valer o direito à cidadania, evitar a violência, conseguir emprego e um melhor enquadramento na sociedade após a prisão. É uma visão também partilhada pelos professores e gestores que vêem a escolarização como uma ferramenta para garantir o auto-sustento do recluso após o cumprimento da pena. Contudo, há reclusos que vêem a escola como obstáculo para não se beneficiar de brigadas externa de trabalho nos centros abertos de produção, facto que comprova o pronunciamento de Aguiar (2009) ao afirmar que a educação no contexto penitenciário não é assumida como prioridade, podendo por isso ser substituída por outras actividades.

Outro aspecto a destacar prende-se com o facto de nenhum recluso ter manifestado, em suas respostas, a vontade de retornar a escola após o cumprimento da pena, facto justificado por Niquice (2016), como algo que ocorre, mas sempre num plano secundário, destacando-se o rendimento (salário) ou a recompensa pelo trabalho como sua maior preocupação ou prioridade durante o período de cumprimento da pena. Sublinhe-se também que a discriminação e rotulagem de reclusos com histórico de passagem nas Cadeias representa barreira no processo de reinserção social, sendo por isso necessário, segundo Niquice (2009) acções estruturadas de acompanhamento no período pós-reclusão e de desenvolvimento de programas de intervenção voltados para as comunidades.

Da análise documental concluiu-se que a organização da educação escolar no EPPM responde os desígnios da execução penal que é instruir e educar reclusos – Jovens, adultos e idosos – para garantir a sua reabilitação e reinserção social. Porém, o ensino implementado está orientado para o ensino geral, levando-nos a concluir que não proporciona habilidades e potencialidades para áreas de maior procura no mercado de trabalho, conforme dispõem as normas que regem o sistema penitenciário moçambicano (Resolução n°65, 2002; DM n°130, 2002; Lei n°26, 2019). Tal ensino não é assumido como prioridade, podendo por isso, ser substituído por qualquer outra actividade, como brigadas externas de trabalho nos centros abertos de produção. Por outro lado, a modalidade de educação profissional apresar de contar no quadro legal como prioridade, a sua implementação está longe de se tornar realidade.

Estes resultados sugerem a necessidade de se reconhecer as diferenças do meio, do contexto e do público-alvo penitenciário, o que passa pela criação de uma directriz normativa e curricular nacional para o contexto penitenciário que atende às especificidades, particularidades, perfis, características e suas reais necessidades. Por outro lado, há necessidade do envolvimento dos gestores penitenciários no que tange a elaboração de directrizes curriculares e melhoria da planificação e coordenação intersectorial dos órgãos da estrutura orgânica dos estabelecimentos penitenciários.

Referências

Aguiar, A. (2009). *Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios.* Belo Horizonte: Universidade Fumec, n.°7, p.101-121. Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia//ar. Acesso em: 23 Abr. de 2020.

Amaral, A. D. (2000). "*O sistema prisional em Moçambique*". PNUD – Programa de Apoio ao Sector da Justiça. Maputo:PNUD.

De Brito, L. (2002). *Os condenados de Maputo.* Programa PNUD de Apoio ao Sector da Justiça, Maputo: CEIDIMA.

Braga, A. G. M. (2012). *Reintegração social: Discurso e pratica na prisão – um estudo comparado*. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-07062013-140455/pt-br.php. Acesso em: 23 Abr. de 2020.

Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol.3, nº2. p. 77–101.

De Maeyer, M. (2013). *A Educação na Prisão não é uma Mera Actividade. Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 38, n°1, p. 33-49. Disponível em: http://www.scielo.br/j/adreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3S/?LANG=PT# . Acesso em: 23 Abr. de 2020.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).* Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 23 Abr. de 2020.

Escritório das Nações Unidas sobre drogas e crimes [UNODC] (2015*). Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos* (Regras de Nelson Mandela). Disponível em: http://reformar.co.mz/documentos-diversos/nelson_mandela_rules-p-ebook/view. Acesso em: 23 Abr. de 2020.

GOFFMAN, E. (2008). *Manicômios, prisões e conventos.* Trad. de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva.

Godoy A. S. (1995). *Pesquisa qualitativos tipos fundamentais.* Revista de Administração de Empresas. São Paulo, vol. 35, nº3, p. 20-29.

Julião, E. F., (Jan/Abr 2016). Escola na ou da prisão? *CEDES,* Campinas, v. 36, n. 98, p.25-42.

Laville, C.; Dionne J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia em ciências humanas*. São Paulo: Ed. UFMG.

Lüdke, M.; André M. E.D.A., (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Niquice, F. L. A. (2013). *Características biossociodemográficas, motivações do comportamento infractor, e perspectivas de futuros de jovens em situação de situação de reclusão na cidade de Maputo* (*Dissertação de mestrado*). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponivel em: http://pesquisa.bvsalud/portal/resource/pt/biblio-896943 Acesso em: 23 Abr. de 2020.

Niquice, F.L.A., Damásio, B. F., Poletto, M., & Koller, S. H. (2018). O perfil de Jovens da Cidade em situação de reclusão. *Revista Científica da ACIPOL*, Maputo, p. 68-83.

Onofre, E, M, C.; Julião E. F. (jan./mar. 2013). A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas*. Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 38, nº1, p.51-69. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view30703 Acesso em: 23 Abr. 2020.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (1999). *Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro*. in: *Conferência Internacional sobre educação de adultos, Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/ark:4822/pf0000116114_por. Acesso em: 23 Abr. 2020.

Pereira, A. (2011). A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, Vol. 10, p. 38-55. Disponível em http://doi.org/10.14393/rep-2011-20214 Acesso em: 23 Abr. 2020.

The Kampala Declaration on Prison Conditions in Africa and Plan of Action (1996). Disponível em: https://www.penareform.org/uploads. Acesso em: 23 Abr. 2020.

Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo, [EPPM], (2019).

Ventura, M. M. (set./out., 2007). O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Revista SOCERJ.* vol. 20, nº5, p.383-386. Disponível em:

http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_n05_art10.pdf Acesso em: 23 Abr. 2021.

Legislação

Ministério de Ultramar. *Decreto-Lei nº26.643 de 28, de Maio de 1936*. *Aprova a Organização Prisional*. I Série - n° 6.

Moçambique. Diploma Ministerial n°130/2002, de 07 de Agosto. *Cria as escolas secundárias das Cadeias Centrais de Maputo e Beira, bem como das Penitenciárias industriais e agrícolas de Nampula, Chimoio e Mabalane e do Centro de Reclusão Feminina de Ndlavela.* Boletim da República, I Série - Número 36.

Moçambique. *Resolução n° 65/2002, de 27 de Agosto. Aprova a Política Prisional e Estratégia da sua Implementação.* I seria, n° 34.

Moçambique. *Lei nº3/2013 de 16 de Janeiro de 2013, que cria o Serviço Nacional Penitenciário*. Boletim da República, Maputo, I Série - Número 5.

Moçambique. Diploma Ministerial nº159/2014, de 29 de Setembro, *aprova o Regulamento Interno do SERNAP*, I Série - Número 20.

Moçambique. Lei n°1/2018, de 12 de Junho. Aprova a *Constituição da República de Moçambique, de 12 de Junho de 2018*. Boletim da República, I Série - n° 115.

Moçambique. Lei n° 26/2019, de 27 de Dezembro. *Aprova o Código de Execução de Penas. Boletim da República*, I Série - Número 250.

Recebido em: 11/02/2023

Aceito em: 02/05/2023

Para citar este texto (ABNT): MUTEMBA, José Henriques; NIQUICE, Fernando Lives Andela Educação escolar no contexto penitenciário moçambicano: percepção de reclusos, professores e gestores penitenciários. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.195-213, mai.2023.

Para citar este texto (APA): Mutemba, José Henriques; Niquice, Fernando Lives Andela (mai.2023). Educação escolar no contexto penitenciário moçambicano: percepção de reclusos, professores e gestores penitenciários. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 195-213.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.214-233 | mai. 2023.

Supervisão e ética profissional na Educação em Moçambique

Maria Alice Luís *

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

RESUMO: Estamos perante um texto de natureza teórica, que procura analisar e situar o conceito de Supervisão e ética profissional, com o objetivo de conhecer vários conceitos em volta do tema, descrevendo várias maneiras de aplicação de ética nos diferentes atividades de supervisão profissional. Entretanto, os conceitos de supervisão e ética têm conhecido uma evolução de significado, o que se projeta no alargamento da sua abrangência. Para elaboração deste tema recorreu-se a revisão bibliográfica como livros, artigos a cessados nas diferentes plataformas digitais. O tipo de estudo foi qualitativo numa pesquisa bibliográfica. O artigo está dividido em 4 partes sendo, introdução, fundamentação teórica e ou histórica, conclusão e referência bibliográfica. Para ensinar a ensinar é preciso aprender a ensinar e também ao ensinar aprende-se. Todo este processo terá que ter como suporte a supervisão. Pereira (2013) "supervisão pedagógica, ao contrário do que se possa pensar, não está somente relacionada com a formação inicial dos futuros professores, mas também com a formação contínua, necessária para a evolução permanente de um profissional aprendiz, que é o professor." Na ética profissional, é imprescindível estar sempre bem informado, acompanhando não apenas as mudanças nos conhecimentos técnicos da sua área profissional, mas também nos aspectos legais e normativos.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão; Ética Profissional; Pedagogia e Avaliação

Supervision and professional ethics in Education in Mozambique

ABSTRACT: We are looking at a text of theoretical nature, which seeks to analyze and situate the concept of supervision and professional ethics, with the aim of introducing various concepts around the subject, describing various ways of applying ethics in different professional supervision activities. Meanwhile, the concepts of supervision and ethics have undergone an evolution of meaning, which is projected in the elongation of their abstraction. To elaborate on this topic, recourse was made to bibliographic reviews such as books, ceased articles on different digital platforms. The type of study was qualitative in a bibliographical research. The article is divided into 4 parts being, introduction, theoretical and or historical foundation, conclusion and bibliographical reference. To teach to teach is precisely to learn to teach and also to teach to learn. This whole process will have to ter as support to supervision. Pereira (2013) "pedagogical supervision, contrary to popular belief, is not only related to the initial training of future teachers, but also to the continuous training, necessary for the permanent evolution of a learning professional, who is the teacher." In professional ethics, it is essential to be always well informed, keeping up not only with changes in technical knowledge in your professional area, but also with legal and normative aspects.

KEYWORDS: Supervision; Professional ethics; Pedagogy and Assessment

* Doutoranda em Inovação Educativa, Formadora Internacional da Toxicodependência pela ONU, Mestre em Educação em Ciências de Saúde, Licenciada em Psicologia Clínica e de Aconselhamento e Técnica de Farmácia, em exercício no Departamento de Pediatria no Hospital Central de Nampula - Moçambique e Docente de UniLúrio, Universidades Apolitecnica, Mussa Bin Bique e ICSQ e ICSN nos cursos de Licenciatura em Medicina, Medicina Dentária, Farmácia, Enfermagem e Psicologia Clínica nas cadeiras de Psicologia Médica, Comportamento Desviante, Modelos de Intervenção Psicológica I a IV e Avaliação Psicológica II e Farmacologia e Farmácia Hospitalar, funcionária do Hospital Central de Nampula – Moçambique, E-mail: aliceluis31@gmail.com

Kuyang'anira ndi machitidwe aukadaulo

CHIDULE (língua Nyanja): Tili patsogolo pa zolemba zachidziwitso, lomwe likufuna kusanthula ndikukhazikitsa lingaliro la kuyang'anira ndi mayendedwe aukadaulo, ndi cholinga chofuna kudziwa malingaliro osiyanasiyana ozungulira mutuwo, kufotokoza njira zosiyanasiyana zogwiritsira ntchito machitidwe abwino pantchito zosiyanasiyana zoyang'anira akatswiri. . Pakali pano, malingaliro a uyang'aniro ndi makhalidwe asintha mu tanthauzo, zomwe zikuwonetseredwa pakukulitsa kukula kwake. Pofuna kumveketsa bwino mutuwu, kuunikanso kwa m'mabukuwa kunagwiritsidwa ntchito, monga mabuku, zolemba ndi zofikira pamapulatifomu osiyanasiyana a digito. Nkhaniyi idagawidwa m'magawo 4: mawu oyamba, ofotokozera komanso / kapena maziko a mbiri yakale, mawu omaliza ndi zolemba zamabuku. Kuti tiphunzitse mmene tingaphunzitsire, m'pofunika kuphunzira mmene tingaphunzitsire komanso pophunzitsa munthu. Ntchito yonseyi iyenera kuthandizidwa ndi kuyang'anira. Pereira (2013) "kuyang'anira maphunziro, mosiyana ndi zomwe munthu angaganize, sikungokhudzana ndi maphunziro oyambirira a aphunzitsi amtsogolo, komanso kuphunzitsidwa kosalekeza, kofunikira pakusintha kosatha kwa katswiri wophunzira, yemwe ndi mphunzitsi." M'makhalidwe aukadaulo, ndikofunikira nthawi zonse kukhala odziwa bwino, osatsagana ndi kusintha kokha kwa chidziwitso chaukadaulo mdera lanu la akatswiri, komanso pankhani zamalamulo ndi zovomerezeka.

MAWU OSAKIRA: Kuyang'anira; Makhalidwe Aukadaulo; Maphunziro ndi Kuunika

Introdução: Supervisão e ética Profissional

O tema supervisão e ética profissional é uma pesquisa que tem como ponto fulcral, de rever vários conteúdos de artigos livros para obtenção dum artigo com texto de natureza teórica, que procura analisar e situar os conceitos de supervisão e ética profissional, com o objectivo de analisar os vários conceitos encontrados em volta do tema, especificamente descrevendo várias maneiras de aplicação de ética nos diferentes actividades de supervisão profissional.

A supervisão está relacionada a uma reflexão teórica sobre qualquer moral para que haja ética profissional, uma revisão racional e crítica sobre a validade da conduta humana na execução desta actividade. O presente artigo de revisão de literatura debruça-se sobre a supervisão e ética profissional na responsabilidade social organizacional, tendo como objectivo analisar o papel do uso da ética nas actividades de supervisão, tendo em conta o relacionamento interpessoal dentro e fora das instituições.

A ética e a supervisão exercem um papel muito importante na vida das instituições e têm como principal pressuposto a necessidade de regular a relação entre a instituição e a sociedade de forma estratégica de execução da actividade de supervisão. Pereira (2013) "supervisão pedagógica, ao contrário do que se possa pensar, não está somente relacionada com a formação inicial dos futuros professores, mas também com a formação contínua, necessária para a evolução permanente de um profissional aprendiz, que é o professor."

A investigação pretende trazer as especificidades inerentes a ética e a supervisão como esses que atuam para garantir o bem-estar intra e extra organizacional ou institucional. As organizações ou instituições que promovem atitudes, convicções assentes na ética e supervisão durante as suas actividades relacionadas à responsabilidade pessoal do supervisionado, poderão criar uma imagem positiva ou negativa e um ambiente de trabalho favorável ou desfavorável a produtividade, e consequente crescimento da instituição. O artigo está dividido em 4 partes sendo, introdução, fundamentação teórica e ou histórica, conclusão e referência bibliográfica.

1. Etimologia da palavra "supervisão"

Segundo Gaspar, Seabra, e Neves (2012, p.30), ao se referirem à palavra supervisão:

> A natureza etimológica, da palavra supervisão, importará recordar que o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: "super" (com o significado de "sobre") e "vídeo" (com o significado de "ver"). A palavra super, o seu significado resulta da interpretação linear "olhar de ou por cima", admitindo a perspectiva da "visão global" e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspeccionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor.

Deste modo, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido Stones (1984, cit. em Gaspar, Seabra e Neves 2012, p. 30).

Isto equivale em dizer que a palavra supervisão provem de dois termos que se assemelham a um tele disco mais profunda e sobreposta de um determinado caso, trabalho ou mesmo actos que se pretendam ser estabelecido para se prever o que não se pretende acontecer. Entretanto Queiroga (2007, p.7), "a Supervisão etimologicamente significa: - Visão sobre Visão sobre todo o processo educativo com vista à satisfação dos objetivos da Educação e os objectivos da própria Escola". Segundo a ideologia de Good, (1979, cit. em Queiroga 2007, p.8) a supervisão representa, todos os esforços de funcionários escolares regulares, cujo objectivo é favorecer a actuação dos professores e outros trabalhadores no melhoramento da educação, incluindo o estímulo ao progresso profissional e o desenvolvimento de professores, a selecção e revisão dos objectivos da educação, dos materiais e métodos de ensino bem como a avaliação da instrução.

De acordo com Híks (1976, cit. em Queiroga, 2007) deve ser entendida como orientação profissional e assistência dadas por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, visando o aperfeiçoamento da situação total ensino/aprendizagem. Neagley e Evans (1961, cit. em Queiroga, 2007) a Supervisão consistem num serviço técnico destinado fundamentalmente a estudar e melhorar cooperativamente todos os factores que influem no crescimento e desenvolvimento do educando.

Para Neagley e Evans (1961, cit. em Queiroga, 2007, p.7) "a moderna Supervisão é, pois, a acção positiva e democrática destinada a melhorar o ensino, mediante a formação contínua de todos os interessados: educando, professor, supervisor, administrador e pais, ou outra pessoa interessada no problema." Para Soares (2008), "a supervisão é entendida como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada «formação contínua» ", Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar (Alarcão & Tavares, 2003, citados por Parente, 2009).

A supervisão é considerada como interpretação de acompanhamento recorrente da prática psicopedagógica, principalmente através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didáctica como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação" (Vieira,1993, citada por Parente, 2009).

Segundo Gouvêia (2008), Supervisão é uma palavra composta por duas outras "super": sobre, e "visão": olhar; significa olhar de conjunto, visão de totalidade, olhar de cima; observar o todo". Supervisionar é a acção de conhecer, o mais globalmente possível, uma determinada actividade profissional com o objectivo de possibilitar o aperfeiçoamento contínuo de seu exercício, no contexto de uma determinada realidade em que esse se insere. Supervisão é um conceito histórico.

A supervisão por outro lado, é uma definição de anos atrás que já suportou e recebeu várias as explicações adequadas a realidade social em que está referido. Supervisão, portanto, consiste num processo educativo, que visa capacitar o supervisado para o saber fazer profissional. É bom lembrar que esse aprendizado não consiste em "repetir experiências" mas, consiste em formar para pensar, para perceber e interpretar a realidade social como pressupostos para uma intervenção profissional competente. Assim entende-se que, a Supervisão busca formar o supervisado.

Segundo Alarcão (2018), O termo supervisão abrange várias áreas, sendo multissectorial. Utiliza se numa multiplicidade de campo de actuação, como por exemplo, a financeira, mercado de valores mobiliários, professores, pedagogia, clinicas, investigação, formação, curriculum, instituições, etc. Com as definições descritas acima, pode se chegar a um consenso em afirmar que, a correcção de qualquer trabalho seja por escrito ou oral, ou mesmo tarefa como por exemplo, o simples mandar corrigir um artigo para a publicação em qualquer editora ou na sala de aulas passa por vários processos de supervisão. Supervisão é um processo de acompanhamento de uma actividade através de processos, de regulação, que são enquadrados por um referencial e operacionalizados, em acções de monitorização em que a avaliação está presente e visa o desenvolvimento humano.

Para Alarcão (2018), o desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna mais motivada e mais apta a envolver-se em actividades que, em níveis de complexidade semelhante ou superior, na forma e no conteúdo, evidenciam as propriedades do ambiente, as sustentam ou as reestruturam." O desenvolvimento profissional docente é um processo em que os professores ou docentes, em interacção com o ambiente profissional, adquirem uma concepção mais alargada e uma competência mais aprofundada e se tornam mais motivados e mais aptos a realizarem a sua actividade de ensinar, educando. Supervisão é desafio; não é uma ameaça.

Vieira e Moreira (2011), referem no contexto da avaliação do desempenho nas escolas, tanto superiores como de outros níveis, a avaliação e a supervisão têm a tendência à instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de violação e transformação em grande medida, isso devido às exigências de condições estruturais e históricos em que operam, fazendo parte de uma máquina de avaliação da qualidade a que não podem escapar e que, de alguma forma,

devem fazer reconhecer por autêntico poder. Tem se defendido o conceito de supervisão, como muitos autores.

Segundo Pedras et al. (2016, cit. em Vieira, 1993,p.294), "a supervisão é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica (...), onde a capacidade de análise sobre a acção realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de actuação e consequentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal". Alarcão e Tavares, (2003, cit. em Pedras et al. 2016) referem a supervisão contempla um professor cujo currículo implica experiência, que tem como função orientar outro docente, ou candidato a tal, tanto no seu desenvolvimento pessoal como profissional. Alarcão (2007) vai mais longe e sugere uma descrição do conceito de supervisão, nomeando-a de supervisão institucional. Nesta, é fundamental a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes (Alarcão; Tavares, 2003, p. 154). Tem-se defendido vários conceitos de supervisão em torno e vários autores. Segundo (Alarcão e Tavares, 1987, cit. em Galveias, 2008, p.7):

> Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica. Resta, então, esclarecer o que se entende por orientação, já que é precisamente neste ponto que normalmente residem as divergências quanto ao «modus faciendi» da prática da supervisão.

Para este pensador a supervisão tem uma importância para o progresso profissional dum docente e está assente no contexto de direcção pedagógica para o controle de suas actividades do contexto de ensino e aprendizagem. No domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspecção e controlo, apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos Estados Unidos a partir da década de 1960 e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 1980 (Alarcão, 1982).

2. Supervisão pedagógica e seus objectivos

A supervisão pedagógica consiste num processo de acompanhamento da aprendizagem e/ou do aperfeiçoamento profissional. Este acompanhamento é desenvolvido por profissionais de reconhecida competência na área" (Gouvêia, 2008, p. 7).

Segundo Mesquita, Formosinho, e Machado (2012), considerando numa relação hierárquica, à supervisão pedagógica (ou escolar) se associam aos termos como vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar. Contradizendo esta alegação, em termos individuais e profissionais não é, de todo, esta a função que lhe marcamos, uma vez que a consideramos como uma orientação partilhada, sustentada numa relação de colegialidade, no sentido de ajudar o futuro professor supervisionado a desenvolver ao seu profissionalismo, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva e exercendo, desta maneira, uma influência indirecta na aprendizagem dos estudantes e melhoria dos contextos e consequentemente, na qualidade da educação. Deste modo, o trabalho docente dos formandos, no futuro, depende muito da forma como é conduzido o processo de supervisão ao longo da formação inicial.

Mesquita et al. (2012) referem que a análise do processo de supervisão permite conhecer as representações que os formandos têm sobre o processo formativo e ajuda a perceber os contributos da formação inicial na sua construção pessoal, profissional, social e ética. Salientamos o discurso de uma formanda, quando complementa a ética individual com a ética colectiva, num trabalho de supervisão que deve ser partilhado: A nossa ética individual deve complementar-se pela ética social, já que não somos um rebanho de indivíduos, mas uma sociedade que exige, à sua boa convivência, normas e leis, sobretudo, a cooperação de uns com os outros.

Para Mesquita et al. (2012), falar de supervisão pedagógica num contexto de formação inicial (e mais tarde ao longo da vida) implica repensar práticas pedagógicas e atitudes transformadoras que estimulem e ampliem atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como introspectivo, autonomia e aprendizagem. A supervisão implica igualmente repensar o conceito de desempenho adequado a contextos educativos específicos. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe também uma atitude de corresponsabilização para a aprendizagem e a promoção da investigação.

Galveias (2008), refere “a supervisão 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.”

Princípios e crenças da supervisão pedagógica segundo Galveias: a) O objectivo primeiro da supervisão é proporcionar um mecanismo para os professores e supervisores aumentarem a sua compreensão do processo de ensino-aprendizagem; b) Os professores não devem ser vistos apenas como consumidores de investigação, mas

também como criadores de saber acerca da aprendizagem e do ensino; c) Os supervisores devem ver-se a si mesmos não como críticos do desempenho de ensino, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar; d) A essência da supervisão precisa de ser expandido de modo a incluir problemas e questões relativas aos conteúdos específicos assim como problemas e questões de ordem geral (Nolan & Francis, 1982).

Estes princípios e crenças têm objectivo de clarificar o conceito de supervisão, de forma a ficarmos ligados e relativamente ao processo de formação profissional de instituições de ensino, futuros professores, porque em termos explicativos, de seu sentido, transpor a metáfora "pôr andaimes" (no original inglês *scaffolding*) para o conceito de supervisão tal como o entende. Esta noção é utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha Vygotskyana para indicar as situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber.

Colocar andaimes sugere, então, um processo transitório de apoio, adaptável às necessidades do edifício em construção. A imagem do andaime é indicadora daquilo que se pretende com a intervenção pedagógica: sólida e estruturante, adequada às necessidades do formando, adaptável, mas sempre ponto de partida para ajudar a "ir mais longe". Por sua vez, a arte da construção do edifício é tornar os andaimes desnecessários. O edifício pronto esquece rapidamente que foi vital a colocação de andaimes no seu processo de construção.

Este conceito em supervisão implica, então, erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja "pronto", ou seja, a quantidade de suporte será tanto maior quanto mais alto for o edifício ou a complexidade da sua construção, estando a qualidade do suporte dependente do tipo de ajuda necessária. Pode implicar, por exemplo, encorajar, fazer perguntas, avaliar, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar, ou mesmo ensinar directamente, tendo-se sempre por objectivo que os formandos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas que tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou a situação, através da sua própria iniciativa.

Para Santos (2010), "a supervisão pedagógica no profissional é, pois, uma mediação entre o conteúdo apreendido no processo da formação académica e os dados extraídos da realidade social" (p. 30).

Segundo Gouveia (2008) a supervisão tem objectivos para:

a) Agir profissionalmente diante das situações identificadas na prática;

b) Dar prosseguimento, de modo crítico, aos processos desencadeados pelos encaminhamentos profissionais realizados quer pelo assistente social, quer pela equipe interprofissional, no espaço institucional;

c) Tomar iniciativas diante de projectos em andamento, extinção de projectos e criação de outros, levando em conta a realidade da política institucional em que atua e sua imbricação com a política social mais ampla;

d) Saber recorrer aos conhecimentos teóricos adquiridos pelas experiências anteriores, tanto pessoais e profissionais, quanto dos conhecimentos científicos para compreender, interpretar e decidir sobre a intervenção que deve realizar;

e) Saber estabelecer as inter-relações do seu trabalho com as questões sociais, económicas, culturais e políticas contemporâneas, no âmbito local, nacional e internacional (análise de conjuntura);

f) Saber identificar-se aos seus pares, co-responsabilizando-se pelo projecto ético-político profissional; engajando-se nele pela acção e reflexão a partir do seu trabalho quotidiano;

g) Saber pensar a prática, produzir conhecimentos e socializá-los tanto no meio académico e profissional, quanto no âmbito da sociedade, de modo a dar visibilidade à contribuição social do profissional no contexto histórico contemporâneo (investigação científica a partir da prática);

g) Criar instrumentos técnico-operativos que possibilitem a leitura, a interpretação da realidade de intervenção, num processo de reflexão crítica permanente.

A supervisão académica se realiza na dupla dimensão: administrativa e pedagógica por meio das relações professor/aluno, professor/supervisor de campo e professor/organizações da categoria. A supervisão directa consiste, pois, no acompanhamento directo do profissional de campo e a orientação e avaliação permanentes do professor supervisor. Portanto, a responsabilidade ética e técnica da supervisão directa é tanto do supervisor académico quanto do supervisor de campo (Gouveia, 2008).

Alarcão & Tavares (2003 citados por Parente, 2009, cit. em Soares 2008), o conhecimento, visa também o desabrochar ou rebentar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica" em que a sala de aula aparece como metáfora de campo experimental (visão clínica), onde supervisor e professor em trabalho colaborativo e através de uma avaliação que se quer formativa observam e recolhem os dados para uma análise conjunta e superação das áreas de maior fragilidade/vulnerabilidade, com vista a uma requalificação das práticas (idem).

Assim, enquanto a supervisão em geral atua de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas e físicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas. A supervisão clínica, pelo contrário, atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança (Parente, 2009).

Não podemos esquecer, apesar de tudo o que foi dito, que, para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades (Alarcão e Tavares,1987). Para isso, é preciso encarar esta actividade como "uma visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro" (Parente, 2009, cit. em Soares, 2008, p. 7).

Segundo Vieira (2009) a supervisão é como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto. Opta-se por falar em pedagogia e não em didática ou metodologia de ensino pela abrangência transdisciplinar do primeiro termo, bem visível na pequena grande obra de Paulo Freire, intitulada Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa (2002), onde o pedagogo apresenta várias dimensões

essenciais à compreensão do ato educativo como projecto de rotina, epistemológico, ontológico e ideológico.

Segundo Correia, (1999, cit. em Vieira, 2009) as "novas didácticas" necessárias à "invenção de consensos possíveis entre determinantes intrínsecas a cada um dos ramos do saber" deslocariam o seu eixo de referência para as "determinantes da acção educativa, que é sempre o resultado de uma dinâmica interdisciplinar, mesmo quando gerida por um único professor". Para Vieira (2009, p.9), "o termo "pedagogia" pode talvez responder melhor a este desafio, evitando uma redução do campo da reflexão didáctica às dimensões mais directamente afectas ao conteúdo substantivo das disciplinas escolares".

Segundo Martins, Chirindza e Cuamba (2019, p.16), "a pedagogia ocupa-se dos processos educativos, métodos, técnicas...; É um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma directriz orientadora da acção educativa". Pedagógico, refere-se à finalidade da acção educativa, implicando objectivos sociopolíticos, a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da acção educativa; É, então, um campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade.

A supervisão e a pedagogia comportam uma componente conceptual e outra experiencial, cuja integração resulta no que se pode designar como praxis, definida por Van Manen (1990, p. 128) *como "thoughtful action: action full of thought and thought full of action"* que em português significa *(acção pensativa: acção cheia de pensamento e pensamento cheio de acção).* Sendo actividades profissionais, teorizá-las implica construir teorias práticas ou teorias de acção, de orientação normativa, as quais apresentam duas faces: teoria perfilhada e a teoria em uso, cujas (in)congruências importa revelar e analisar, no sentido de compreender que factores elevam ou reduzem o seu potencial transformador, e também no sentido de reformular a própria teoria e a realidade que ela cria (Argyris & Schön, 1974).

3. Relação da Supervisão e Pedagogia e Conceito de Ética profissional

Na medida em que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia, ela representa uma condição da sua compreensão e renovação. Isto significa que a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma

visão da pedagogia. Na expressão "supervisão pedagógica", o adjectivo reportasse não apenas ao objecto da supervisão – a pedagogia – mas também à sua função potencialmente educativa. Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a acção pedagógica mais consciente, deliberada e susceptível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas "pantanosos" que nela se colocam (Schön, 1987).

Segundo Laisson, Augusto, Matimbiri (2017), Etimologicamente, o termo "ética" vem do grego *ethos*. Quando escrito *éthos*, com acento agudo (em grego, inicia com a letra épsilon), representa a ideia fundamental de usos, costumes, que na vida de um povo ocupam um lugar importante no conceito próprio de moralidade, e, portanto, identificando-se mais com a moral e quando escrito *êthos*, com acento circunflexo (em grego, inicia com a letra êta), significa carácter ou modo de ser, e dá, portanto, a ideia de disposição interior, de personalidade. Portanto, podemos dizer que o universo ético compreende esses dois pólos: o pólo exterior (próprio da moral, dos costumes), e o pólo interior (próprio da interioridade, do carácter).

Laisson et al. (2017) refere "primeiro filósofo que escreveu sobre ética foi Aristóteles. Com esse título, Aristóteles escreveu duas obras: Ética a Nicómaco (seu filho) e Ética a Eudemo (seu aluno)" (p. 4). A ética é relativa a normas que se verifica em todas as avaliações, também a atribuição de valor moral aos actos humanos e seus autores é feita mediante a sua confrontação (implícita ou explícita) com as normas que se julga deverem reger a conduta humana. Nisto consiste precisamente o "emitir um juízo de valor", afirmar a conformidade ou não entre o que 'é' e o que 'devia ser'. Vázquez, (1978, cit. em Laisson et al. (2017, p.9),

> a ética provém do grego ethos e significa costumes, bem como "carácter" e "modo de ser", enquanto a palavra moral, porém, provém do latim mos ou mores e também significa costume ou costumes, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. Por esta feliz coincidência etimológica e conceptual, estudiosos há, que preferem afirmar que a ética e a moral são a mesma coisa, visto que todas dizem respeito aos costumes e ambas tratam das questões teóricas bem como práticas do agir humano. Outros estudiosos vão mais longe separando uma da outra. Esses últimos se agarram aos argumentos de que, enquanto a moral estuda os costumes contextualizados, a ética julga a moral distinguindo o bem do mal.

Neste sentido, partindo da etimologia das duas palavras, tem-se o seguinte: a moral é o conjunto de regras, princípios e valores que determinam a conduta do indivíduo, enquanto a ética é o instrumento fundamental para a instauração de um viver em conjunto a base para a construção do mundo sociopolítico, condição necessária para a sobrevivência da espécie humana.

Segundo Oliveira (2012), A ética é mais ampla e universal durando mais tempo, enquanto a moral é restrita e funciona em determinados campos da conduta humana em determinados períodos. A moral nasce da ética e se a ética desce de sua generalidade e de sua universalidade, fala-se da existência de uma moral. Existem mecanismos que são fundamentos das regras do direito e da moral que são: para sobreviver, o homem se conforma com tais regras e não pode agir de outro modo. É preciso ser ético, porém, a Ética é algo maior, e a moral algo mais limitado, restrito; de maneira que podemos dizer sob esse ângulo de análise, que a ética é um estudo ou uma reflexão sobre o comportamento moral dos indivíduos em uma determinada sociedade.

Segundo Silva (2012), a ética profissional está ligada à postura que se espera de um profissional, no exercício de uma determinada tarefa ou profissão. Ou seja, é a conduta que o indivíduo deve observar em sua actividade, no sentido de valorizar a profissão ou actividade laboral e bem servir aos que dela dependem. As lideranças sociais têm um poder e uma responsabilidade decisivos em relação à ética. Nenhuma nação, povo, ou grupo social pode realizar seu projecto histórico sem lideranças. A liderança social é o elemento de ligação entre os interesses do grupo social e as oportunidades históricas disponíveis para realizá-los. A responsabilidade ética da liderança, portanto, se pudesse ser medida, teria o tamanho e o peso dos direitos reunidos de todos aqueles que ela representa e lidera. A liderança social tem uma tripla responsabilidade ética: institucional, pessoal e educacional. Institucional, porque devem cumprir fiel e estritamente os deveres que lhe são atribuídos.

Oliveira (2012), a liderança pessoal porque devem ser cada uma delas, um exemplo de cidadania: justas e eticamente íntegras. Liderança educacional porque, além de ser um exemplo, deve dialogar com os que ela lidera, de modo a ampliar a sua consciência política e a fazê-los crescer na cidadania. Liderança educacional porque, além de ser um exemplo, deve dialogar com os que ela lidera, de modo a ampliar a sua consciência política e a fazê-los crescer na cidadania.

> O homem nem sempre pode o que quer, nem quer sempre o que pode. Ademais, sua vontade e seu poder não concordam com seu saber. Quase

> sempre as circunstâncias externas determinam a sua sorte." (D'HONDT, 1966, cit. em Oliveira 2012, p. 50).

Na ética profissional é imprescindível estar sempre bem informado, acompanhando não apenas as mudanças nos conhecimentos técnicos da sua área profissional, mas também nos aspectos legais e normativos. Vá e busque o conhecimento. Muitos processos de supervisão e ética profissional no âmbito da quebra da disciplina ética profissional nos conselhos profissionais, acontecem por desconhecimento da própria ética profissional e negligência com os valores éticos e morais. Quais sejam: "Competência técnica, aprimoramento constante, respeito às pessoas, confidencialidade, privacidade, tolerância, flexibilidade, fidelidade, envolvimento, afectividade, correcção de conduta, boas maneiras, relações interpessoais verdadeiras" (https://www.ufrgs.br/bioetica/eticprof.htm). A responsabilidade, confiança e outras formam composições para um comportamento eticamente adequado.

A função principal de um código sujeitar de ética é iniciar pelos conceitos das convicções que o estabelece e se em volta de duas vertentes de normas: direitos e deveres. Ao definir direitos, o código de ética cumpre a função de delimitar o perfil do seu grupo. Ao definir deveres, abre o grupo à universalidade. Segundo Edgar Morin: "A ética se manifesta em nós de maneira imperativa, como exigência moral". Esse imperativo origina-se de três nascentes conectados entre si: uma fonte interior ao indivíduo que se manifesta como um dever; outra externa, constituída pela cultura, e que tem a ver com a regulação das regras colectivas; e, por fim, uma fonte anterior, originária da organização viva e transmitida geneticamente.

Consequentemente esta manifestação das três vertentes supra citadas significa que para que a supervisão seja bem executada ambas as partes, quer seja o supervisor quer seja o supervisionado devem obedecer no seu interior ao individuo que se manifesta como um dever de zelar um determinado procedimento ou actividade supervisionado, portanto, a outra vertente externa que é constituída pela cultura, os ambos constituintes devem ter em conta a regulação e o cumprimento das regras colectivas. E por fim, um a fonte superior, que provem de organização da própria actividade executada na supervisão nas ambas partes, vivida e transmitida originalmente a partir da actividade de base.

É preciso reflectir sobre a deontologia da ética profissional como um estudo que estabelece normas de lideranças dos exercícios profissionais sob o símbolo de honestidade moral ou honestidade estabelecendo o bem a fazer e o mal a evitar no exercício da profissão. Esta reflexão dá intender que durante o exercício da actividade

supervisão, enquanto a ética tem um significado mais amplo que a moral, a moral se refere conjunto de regras, valores, e proibições vindos do exterior ao homem, ou seja, impostos pela política, a religião, a filosofia, a ideologia, os costumes sociais, que impõem ao homem, que faca o bem, o justo nas suas esferas de actividade.

Enquanto a ética dá a intender sempre uma teórico pensamento sobre qualquer moral, uma revisão racional e crítica sobre a legalidade da conduta humana (a ética faz com que os valores provenham da própria deliberação do homem), a moral é a aceitação de regras dadas. A ética é uma análise crítica dessas regras. No exercício da actividade de supervisão verifica-se o cumprimento das normas preconizadas por ambas as partes (supervisor e supervisionado) em que a moral e a ética profissional que vai implicando o cumprimento do dever da moral olhando o bom senso fazendo que as regras preconizados sejam cumpridas. Partindo do pressuposto de que toda actividade profissional é sujeita à norma moral, a deontologia profissional elabora sistematicamente os ideais e as normas que devem orientar a actividade profissional, devendo ter o seguinte esquema básico de conduta profissional:

a) Na área da profissão, a deontologia inter profissional terá como norma fundamental – zelar, com sua competência profissional e honestidade, pelo bom nome ou reputação do trabalho desempenhada de supervisor. Sublinhamos competência e honestidade, pois a sua influência da sua ocupação não deve ser apreensivo por si mesma ou a qualquer preço, mas deve ser a consequência natural dos valores e princípios éticos dos membros de uma organização, no exercício das acções à luz do Direito Constitucional, comprometidos com o bem comum social segundo as actividades laborais que a profissão de supervisão proporciona.

b) Na área da ordem profissional, ou seja, na relação com seus pares e colegas de profissão, a norma fundamental será culto de lealdade e solidariedade profissionais evitando críticas levianas, competição e concorrência desleal, sem descambar, naturalmente para o acobertamento de qualquer acção dos colegas, sem nunca ferir a verdade, a justiça ou a moral, fugindo de toda “máfia, de pactos de silêncio e de sociedades secretas”, pois não são necessárias.

3.1 Supervisão e ética profissional

Os valores éticos e morais constituem a base do suporte legal da supervisão, quer seja a pedagógica quer seja em qualquer instituição ou sector para a construção de uma sociedade justa. Às instituições, são impostas vários desafios para a mudança de mentalidade e inculcar valores assentes no bem comum e na prestação de bons serviços de supervisão, o que implica que existe confluência entre a ética, moral e supervisão porque, enquanto a ética estabelece princípios de funcionamento do saber executar, a moral importa-se pela incorporação ou componente prática dos princípios éticos, por outro lado super faz agregação da ética e da moral de forma conjunta como organização para garantir o bem-estar intra e extra organizacional. Esta perspectiva prende-se com a natureza inefável da supervisão, a qual obriga o supervisor a uma reflexão constante e continuada sobre aquilo que (não) torna a sua acção "supervisão":

> Um atento e abrangente olhar supervisivo que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu devir. Sá Chaves, (2000, cit. em Vieira 2009, p. 201).

Esta frase, equivale em dizer que um olhar atento uma visão favorece de longe e de perto ao falado e o não falado do anterior e as suposições de suas explicações possíveis de vertentes tradicionais e conjuntas dum de vontades e à impossibilidades ou possibilidades da sua efetivação.

3.2 Supervisão Pedagógica e ética

Segundo Baptista (2011), "ética é uma concepção teleológica, a ética diz respeito á reflexão sobre os fundamentos e os fins da acção tendo por base, a utopia do humano consensualidade em cada tempo histórico" (p. 8).Oliveira, 2012, p.51) refere que

> a ética é indispensável ao profissional de qualquer área, porque na acção humana "o fazer" e "o agir" estão interligados. O fazer refere à competência, à eficiência que todo profissional de qualquer área deve possuir para exercer bem a sua profissão enquanto o agir se refere à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão correspondente ao comportamento manifesto.

Para Fernandes, Miyazaki, e Silvares (2013), o código de Ética da American Psychological Association (APA, 2002) refere que o treinamento de estagiários em saúde mental, por exemplo, é um campo único de desafios. Nesse código encontramos

referência à complexidade envolvida nessa dupla tarefa ética do supervisor, voltada para o supervisionando e para a clientela. Segundo esse código, para facilitar o desenvolvimento da competência técnica em treinados, supervisores devem monitorar cuidadosamente o processo terapêutico, o que envolve delicado balanceamento entre prover oportunidades para o estagiário, futuro profissional, se engajar directamente na decisão clínica e prática (permitindo desenvolvimento de autonomia) e ao mesmo tempo garantir segurança e manter controlo de qualidade nos serviços clínicos. Cuidados éticos na supervisão voltam-se assim para o campo de interacção directa com o estagiário (com objectivo de desenvolvimento de sua formação profissional) e para o campo de interacção indirecta, e em geral dependente da percepção e comunicação do estagiário, sobre o serviço prestado à comunidade (com objectivo de qualidade do serviço).

3.3. Aspectos Éticos da Prática da Supervisão

Segundo Oliveira, et al. (2013) “as funções do supervisor académico englobam ensinar, treinar, monitorar e avaliar. A essência do processo de supervisão é um feedback contínuo e, dessa forma, a avaliação vai acompanhar integralmente o processo de supervisão (p. 219).” Comes (n.d.), a ética constitui-se no princípio e fim da própria vida, na medida em que se torna o próprio sentido da existência, a razão essencial de ser e haver, o motivo pelo qual a existência se relaciona com o todo, pelo qual se transforma e por sua vez transforma o próprio meio como agente e sujeito dessa mudança.

Para Santos (2017), na integridade ética, existem duas espécies de deveres éticos aos quais o pesquisador está submetido ao realizar suas actividades profissionais: os derivados de valores éticos universais, como os que indicam a chamada bioética, e os derivados de valores éticos especificamente científicos, aqueles que se impõem ao cientista em virtude de seu compromisso com a finalidade própria de sua profissão – a construção da ciência como um património colectivo. É a essa parte da ética profissional do cientista que remete a expressão “integridade da pesquisa”.

Conclusões

Em qualquer actividade de supervisão, é necessário que sejam cumpridas as normas éticas e morais. Enquanto a moral esclarece que é o agrupamento de normas, princípios e valores que designa a atitude do indivíduo, a ética é a objecto principal para a instauração de um viver em conjunto a base para a construção do mundo social,

sociopolítico, condição necessária para a sobrevivência da espécie humana, sobretudo na actividade e supervisão em qualquer área de trabalho para a veracidade dos saberes (ser, estar e fazer). Segundo Oliveira (2012), a ética é mais ampla e universal durando mais tempo, enquanto a moral é restrita e funciona em determinados campos da conduta humana em determinados períodos. A moral nasce da ética e se a ética desce de sua generalidade e de sua universalidade, fala-se da existência de uma moral.

Os valores éticos e morais constituem a base do suporte legal da supervisão, quer seja a pedagógica quer seja em qualquer instituição ou sector para a construção de uma sociedade justa, sem imposições pessoais, políticas, culturais e mais. Às instituições, são impostas vários desafios para a mudança de mentalidade e inculcar valores assentes no bem comum e na prestação de bons serviços de supervisão, o que implica que existe confluência entre a ética, moral e supervisão porque, enquanto a ética estabelece princípios de funcionamento do saber executar, a moral importa-se pela incorporação ou componente prática dos princípios éticos, por outro lado supervisão faz agregação da ética e da moral de forma conjunta como organização para garantir o bem-estar intra e extra organizacional.

A supervisão e a ética profissional são elementos importantes e indispensáveis nas estratégias actuais de desenvolvimento nas instituições, quer seja de ensino, de indústria, de política e ou outras. A existência de níveis altos de grupos sociais em extremas situações de necessidade próximo à grandes instituições de ensino ou outras despertou a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre os objectivos organizacionais e os princípios éticos vigentes dentro das mesmas. Este equilíbrio entre objectivos e princípios éticos pode permitir um contributo da instituição para responder algumas necessidades que afectam a maior parte da população circundante.

Para Alarcão (2018), o desenvolvimento profissional à supervisão docente por exemplo, é um processo em que os docentes, em interacção com o ambiente profissional, adquirem uma concepção mais alargada e uma competência mais aprofundada e se tornam mais motivados e mais aptos a realizarem a sua actividade de supervisionar, obedecendo a normas éticas e morais. As várias maneiras de aplicação de ética nas diferentes actividades de supervisão profissional, evidenciam uma boa prática do cumprimento das actividades do supervisionado e do supervisor na matéria da aplicação da moral e ética com o propósito de evidenciar as estratégias e ensinamento ao supervisionado.

Referências

Alarcão, I. (2018). "*Supervisão e desenvolvimento profissional a escola como centro de ação e construção do conhecimento.*" Aveiro, Editora Edufor.

Baptista, Isabel. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. edited by M. de E.-C. C. para a Avaliação. Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores Avenida 5 de outubro.

Fernandes, L. F. B.; Miyazaki, M. C. O. S.; Silvares, E. F. M. (2015). Caracterização da supervisão em um centro formador de psicologia da saúde*. Estudos de Psicologia*. Campinas-SP, vol.32, nº3, p.499–509.

Galveias, M. (2008). Prática pedagógica: cenário de formação profissional. *Revista Interações.* Lisboa, Vol. 4, nº8, p.6–17.

Gaspar, M. I., F.; Seabra C. Neves (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Lisboa, Vol.12, nº1, p. 29–57.

Gouvêia, M. da G. (2008). *Estágio, supervisão e trabalho profissional*. Paraíba, Serviço Social e Realidade, Franca- SP, Vol. 17, nº1, p. 62–73.

Laisson, E.J C., Augusto, J.; Matimbiri, L. A.. (2017). *Os Autores.* Beira, Moçambique.

Martins, V.; Chirindza, D.; Cuamba, H. (2019). *Manual de psicopedagogia formação de professores do ensino primário e educação de adultos*. Maputo, Moçambique.

Mesquita, E.; Formosinho,J.; Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente a perspectiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Lisboa, p.59–77.

Monteiro, N. R; Herzberg El.; Oliveira, M. S.; Silvares, E. F. M. (2013). Reflexões Sobre Ética Na Supervisão em Psicologia. *Boletim de Psicologia,* São Paulo, vol. 63, nº139, p.217–25.

Oliveira, A. R. (2012). "*Ética Profissional*." Belém do Pará, editora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Reitor Edson Ary de O. Fontes, p.1–80.

Pedras, S.; Seabra, F.E. (2016). Supervisão e Colaboração: Contributos Para Uma Relação. Lisboa, Universidade Aberta, *Revista transmutare.* p.293–312.

Pereira, C. S.; Ribeiro, C. (2013). Supervisão pedagógica:um alicerce para a construção do saber. *Revista de Ciências da Educação.* Lisboa, vol.21, nº1, p.47–66.

Queiroga, C. M. F. (2007). *A influência do supervisor. supervisão pedagógica: supervisão e/ou reflexão.* Universidade Portucalense Infante D. Henrique. 161f. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Santos, C. (2010).As diretrizes curriculares da ABEPSS: desafios atuais da supervisão para a concretização do perfil profissional. *Serviço Social e Saúde*, Vol. 9, nº2, p.23-32.

Santos, L. H. L. (2017). *Sobre a integridade ética da pesquisa*. *Ciência e Cultura*, Campinas, Vol. 9, nº2, p. 1-14.

Silva, E. G. B. (2012). *Ética Profissional.* Santa Catarina, Editor: Farroupila, Instituto Federal.

Soares, M. (2008). "*A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*." Ozarfaxinars. Matosinhos, CFAE.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP. Vol.30, nº106, p.197–217.

Vieira, F.; Moreira, A. M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa, s.e.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): LUÍS, Maria Alice. Supervisão e ética profissional na educação em Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.214-233, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Luís, Maria Alice. (mai. 2023). Supervisão e ética profissional na educação em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 214-233.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.234-255 | mai. 2023.

Ovindjomba e olundongo: trafegando entre as danças nyaneka e a cena

Paulino Tchiloia Bimba Lunono *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-5465-5510

RESUMO: No presente artigo levou-se a cabo um estudo de campo que teve como objectivos centrais descrever e analisar as estruturas das danças nyaneka, a saber: ovindjomba e olundongo. Os nyaneka são povos do Sudoeste de Angola que se dedicam principalmente à criação de gado e agricultura. A dança ovindjomba é executada em momentos de alegria do quotidiano e em momentos de festejo seguintes a rituais de passagem. Já o olundongo, é ambivalente, feito tanto em momentos de alegria como também acontece em ocasiões fúnebres, em especial quando falece um mais velho. No presente estudo apenas olhou-se para o olundongo na sua vertente festiva. Do ponto de vista metodológico, foram feitas filmagens das danças em duas localidades de Quipungo, província da Húila, áreas pertencentes aos subgrupos nyaneka e handa, cujos vídeos foram exibidos a pessoas identificadas como nyaneka noutras regiões da província da Huíla e Cunene; a intenção da exibição dos vídeos era saber se as danças tinham uma dimensão global entre os subgrupos nyaneka, o resultado obtido foi o reconhecimento com os mesmos nomes das danças, excepto na região pertencente ao subgrupo nkhumbi (Cunene). Estabeleceu-se uma ponte entre as danças nyaneka e a prática cénica desenvolvida pelo Bimphadi, grupo angolano de pesquisa em artes cénicas, radicado em Luanda, onde o autor trabalha como actor-pesquisador. A intenção desse trânsito é de ver como trabalhos contemporâneos nas artes cénicas, seja no campo da criação ou ensino, podem se valer das formas de espectáculo anteriores àquelas que nos foram legadas pelo imperialismo e colonialismo ocidentais. A pesquisa constitui-se como pioneira, pois que ovindjomba quanto olundongo nunca mereceram uma atenção especializada em termos de pesquisa como aconteceu com os jogos de combate nyaneka. Tanto ovindjomba como o olundongo existem nos ovimbundu, grupo étnico vizinho dos nyaneka. No entanto, esta pesquisa não abrangeu os ovimbundu.

PALAVRAS-CHAVE: Ovindjomba; Olundongo; Nyaneka; Bimphadi.

Ovindjomba and olundongo: traveling between nyaneka dances and the scene

ABSTRACT: In the present article, a field study was carried out whose main objectives were to describe and analyze the structures of the nyaneka dances, namely: ovindjomba and olundongo. The Nyaneka are peoples from the southwest of Angola who are mainly dedicated to cattle raising and agriculture. The ovindjomba dance is performed in moments of joy in everyday life and in moments of celebration following rites of passage. The olundongo, on the other hand, is ambivalent, performed both in moments of joy and also on funeral occasions, especially when an older person dies. In the present study, we only looked at olundongo in its festive aspect. From a methodological point of view, filming of dances was made in two locations in Quipungo, province of Húila, areas belonging to the nyaneka and handa subgroups, whose videos were shown to people identified as nyaneka in other regions of the province of Huíla and Cunene; the intention of showing the videos was to find out if the dances had a global dimension among the nyaneka subgroups, the result obtained was recognition with the same names of the dances, except in the region belonging to the nkhumbi subgroup (Cunene). A bridge was established between nyaneka dances and the scenic practice developed by Bimphadi, an Angolan performing arts research group based in Luanda, where the author works as an actor-researcher. The intention of this transit is to see how contemporary works in the performing arts, whether in the field of creation or teaching, can make use of forms of spectacle prior to those bequeathed to us by western

* É angolano, licenciado em Teatro (Atuação) pelo Instituto Superior de Artes (ISART), atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda/Angola. Mestrando em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. É ator-pesquisador do Bimphadi (Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena) e professor de Teatro no Instituto Politécnico de Arte ‘‘CEARTE’’, escola pública do 1º e 2º Ciclos de artes, situada em Luanda, Bairro Camama. E-mail: tchiloiallunono@gmail.com

imperialism and colonialism. The research constitutes a pioneer, since ovindjomba and olundongo never deserved a specialized attention in terms of research as happened with the nyaneka combat games. Both Ovindjomba and Olundongo exist among the Ovimbundu, an ethnic group neighboring the Nyaneka. However, the present study did not cover the ovimbundu.

KEYWORDS: Ovindjomba; Olundongo; Nyaneka; Bimphadi.

Ovindjomba nolundongo: okutunda povinyano viovanyaneka okwenda mocila co *teatro*

OMPHAHUKILO YOMUKANDA: Omukanda owu utanga eci caama kovinyano viovanyaneka, ovindjomba nolundongo, ovilinga viaco viahimbikila mokuvitala povanyaneka aveho. Ovanthu ava tutumbula nyaneka ovahona nonongundja viomepia vakala kombwelo yomalio yo Angola. Ovindjomba vinyanwa pohambu no povicite viokupotolua. Olu olundongo lunyanwa povicite no pononambi viovakula vandamba. Pomukanda owu olundongo lwatangua olwo povicite, lwonambi lwasalako. Okupopia eñeni viahonekwa momukanda owu viatangua, ovianyano evi viakatulua ono'*vídeo* povilongo vivali vioko'Cipungu, ko Wila, pakala ovahanda no vanyaneka, vialekesua ovanyaneka vokovilongo vikwavo, vo mo Wila no Kunene, apo citalue hine ovianyano evio vinyanua kovanyaneka aveho, okupolapo ovankhumbi, ovanthu ovo aveho vaimbuka ovinyano ovio, ngwe omanduko aco vevitumbula hayo. Okutunda povinyano ovio cikatavelua ko cila co mo *teatro* co Bimphadi, momphangu mutangua ovinyano, ko Luanda, omu muundapa umosoneki womukanda owu. Twahambahamba okutonda konyano ovio okwenda mo Bimphadi, mokutaindja oñgeni cipondolua okuhivilika ovinyano vietu, vina ovinkhulu kwevi viaetua na cikolonya. Catangwa apa oncimbi, catangwakovala evinyano viovanyaneka viokwlua. Ovindjomba nolundogo vili no kovimbundu, powie waco opo, omukanda owu kautange caama kovimbundu.

ONONDAKA VIOKOMEHO: Ovindjomba; Olundongo; Nyaneka; Bimphadi.

Da origem e hegemonia do teatro: introdução

O texto que aqui se apresenta, com alterações, foi escrito inicialmente para a disciplina ‘‘Performatividade: filiações, cenários, disseminações e tramas do corpo nos limiares’’, que fiz na Universidade do Estado de Rio de Janeiro em 2022, lecionada pela Profª. Drª. Luciana Lyra, apresentado à mesma como requisito para a finalização da componente letiva. Hesitei na aplicação do termo ‘‘dança’’ para designar as formas de espetáculo aqui tratadas (ovindjomba e olundongo) pela sua complexidade, pois, não incluem apenas o movimento do corpo, mas são de uma maior amplitude, incluindo percussão, canto e discurso; entretanto, mantive-o para evitar o uso de termos como ‘‘teatro africano’’ ou ‘‘performance’’ que normalmente se aplicam a gêneros de espetáculo africanos e afrodescendentes pela sua profusão de sentidos. Na língua nyaneka, em todos os seus dialetos, não existe um substantivo que traduza com precisão a palavra dança, existe apenas o verbo *okunyana* que pode significar ‘‘dançar’’ ou ‘‘brincar’’. A palavra dança, portanto, é a mais próxima das formas de espetáculo que o presente texto aborda.

O interesse por esta temática nasceu no contexto da minha formação em Teatro no então Instituto Superior de Artes (2015-2019), atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, que pouca ou nenhuma importância atribuía a outras formas de espetáculo, em especial aquelas dos lugares de origem das alunas e alunos. Passei a minha infância e adolescência num contexto rural, participando em danças como ovindjomba e olundongo, ouvindo e cantando cânticos de rituais de passagem como ekwendje[1] (tendo sido neste iniciado aos quatro anos e meio), ehiko (ritual de iniciação para meninas), ou, ainda, ouvindo ocinthita (‘‘poesia-cantada’’ pelos pastores do Sul de Angola), entre outros ritmos e sonoridades.

Todo esse universo não tinha e continua a não ter espaço na grelha curricular da instituição aludida. Quando aparece é de forma superficial e abstrata e/ou generalista, recebendo o nome de ‘‘teatro africano’’. Com o termo ‘‘teatro africano’’ procura-se nomear todos os tipos de espetáculo que não cabem na estrutura aristotélica. Talvez ainda seja necessário lembrar que o teatro inicialmente chegou em África(s) ou na(s) América(s), através de missionários católicos, com uma missão ‘‘civilizadora’’ e/ou colonizadora. Portanto,

> Não havendo, de forma radical, um rompimento com o projeto colonizador, o teatro hegemônico, posto em suas oficialidades institucionais, continua a reproduzir características da poética de origem, por exemplo, a organização do espectáculo voltada para uma oposição binária dramatúrgica; a cena que se ampara prioritariamente na estrutura textual; a centralidade cênica em relação à passividade do público e a baixa criticidade sobre os processos de dominação associados à colonização, como o racismo, o patriarcado e o elitismo cultural. (DUMAS, 2022, p. 5-6).

O rompimento com as estruturas e imaginários herdados do colonialismo apesar de ter merecido exaustas discussões, com destaque para as teorias pós-coloniais no período que se seguiu às independências formais das nações africanas de impérios europeus e mais tarde, a partir da década de 1990, com as teorias decoloniais, os avanços rumo à mudança de práticas são ainda tímidos. Este rompimento não significa o rechaço absoluto de tudo que nos foi legado pelo colonialismo europeu e imperialismo norte-americano, é também a sua ressignificação, adaptação e adoção do que caiba nas estruturas anteriores ao colonialismo (muitas delas sobreviventes) – é o caso de ovindjomba, olundongo e outras ‘‘expressões artísticas’’ dos povos colonizados. É preciso ensaiar a saída dos empréstimos conceituais injustificáveis, pois nomear e/ou conceituar

[1] Ritual de iniciação masculino.

é tomar conta de algo, ou seja, como diz Alexandra Dumas no texto do qual foi extraída a citação acima, em jeito de pergunta, nomear é dominar.

Fugindo de equivalências conceituais, este texto procura oferecer uma imagem de como são processadas as danças ovindjomba e olundongo e os seus contextos de realização. Do ponto vista metodológico, o estudo parte de uma pesquisa de campo. Não foi possível localizar alguma literatura sobre ovindjomba e olundongo, mesmo que esta exista será escassa. Por isso, este estudo pode ser considerado como pioneiro na matéria e tendo também como intenção a visibilização dessas danças. Há alguma literatura relativa a jogos de combate nyaneka cujas pesquisas foram motivadas pela ideia de que a capoeira, gestada no Brasil e com uma popularização à escala global, tenha como ancestral o ngolo, um tipo de luta-dança que era praticado entre os ovankhumbi (do subgrupo nyaneka).

A maior parte dos jogos de combate entre os povos pastoris do Sul de Angola sofreu transformações, desapareceu ou passou a ser praticada com raridade, pois, com a perda de autonomia a favor da invasão e colonização de Portugal e Alemanha, provavelmente os povos terão deixado de os aplicar para o seu propósito original que era a preparação para as guerras internas[2]. A colonização do Sul do que hoje é Angola tem como marco a fundação da atual cidade de Mocâmedes (antes Mossamedes) por uma colônia de portugueses vindos de Pernambuco, Brasil, fugindo de uma insurreição em 1849. O estabelecimento desta colônia serviu para organizar o acolhimento de outras como a de *bóeres* vindos do Transval e portugueses vindos da Madeira que se instalariam no planalto da Huíla. Com essas bases assentes, contando uma superioridade tecnológico-militar, Portugal perpetraria horrores a populações encontradas com açambarcamento de terras, roubo de milhares de cabeça de gado e interferência na política local com substituições por conveniência de onohamba (‘‘reis’’)[3], entre outras atrocidades.

Com relação à generalização implícita no subtítulo (danças nyaneka), justifica-se pelo fato de as danças aqui tratadas existirem em todos os subgrupos nyaneka, não obstante as ligeiras variações na forma de execução. Depois de filmadas as danças em duas localidades do município de Quipungo, província da Huíla, área pertencente aos handa e nyaneka (propriamente dito), os vídeos foram mostrados a pessoas de outros subgrupos que imediatamente as reconheceram precisamente com os mesmos nomes,

[2] Sobre os jogos de combate nyaneka, ver Assunção (2020) e Desch-Obi (2021).
[3] A respeito da colonização do Sul de Angola, ver Azevedo (2014).

exceto entre os ovankhumbi. Todavia, para este último caso, os envolvidos na pesquisa reconhecem a existência das danças entre eles, tendo apenas nomes diferentes.

Este artigo está divido em três partes principais, a primeira apresenta os povos nyaneka e a segunda apresenta e analisa o modo de organização das danças ovindjomba e olundongo. De modo ininterrupto, é também na segunda parte do artigo onde é tratada a recriação das danças ancestrais no Bimphadi (Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena que integro como actor-pesquisador)[4], correlacionando-a com ovindjomba e olundongo. A terceira parte do artigo é reservada para as considerações finais, questionamento sobre o futuro de ovindjomba e olundongo e conjecturas de saídas para a sua preservação. A abordagem intencionalmente, às vezes, roça em outros assuntos relacionados com a situação político-social dos nyaneka e num fenômeno paralelo às danças, que não deve ser ignorado, a música gravada em estúdio feita por jovens nyaneka, aqui apelidada **música eletrônica.**

1.Quem são os nyaneka?

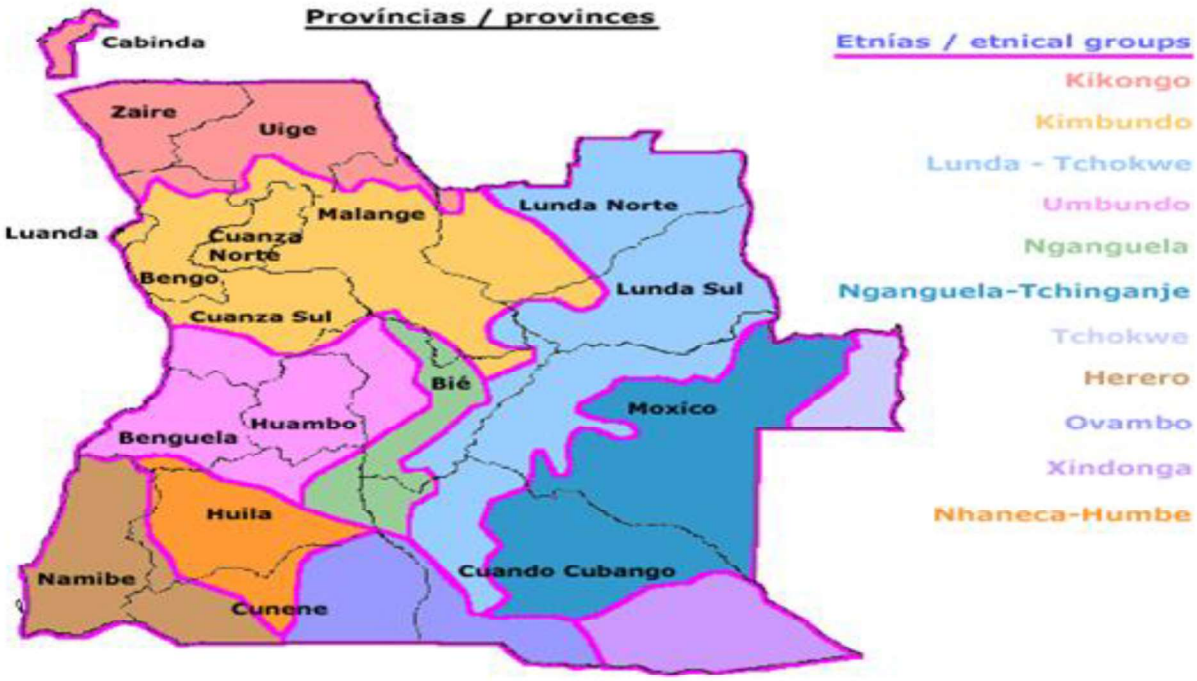
Já existe, ainda que exígua, alguma literatura sobre o grupo étnico nyaneka-humbi, conforme a categorização colonial, do conjunto bantu cujos povos habitam a África subsaariana. Neste estudo não busquei seguir as pegadas da biblioteca colonial ao retomar a categoria nyaneka-humbi, o faço por acreditar que ela deve ser revisitada e ressignificada, porque contaminou muitas das percepções que se tem dos povos na atualidade. A ideia de biblioteca colonial a tomo de Mudimbe via Sarr (2016, p. 101, tradução minha), que diz que ‘‘em ciências humanas e sociais, o corpus de saber sobre África está fortemente marcado pela etnologia e antropologia coloniais’’. Essa biblioteca colonial entendo, não se deu apenas com os estudos de ‘‘descobrimento’’ feitos pelos colonialistas que na região em estudo foram desenvolvidos grandemente no século XX, bem pouco antes de 1975, mas também entra nessa bagagem todo estudo que considere apenas questões puramente folclóricas, com identidades aparentemente estanques, é

[4] O Bimphadi é um grupo de pesquisa em artes cénicas que foi criado por ex-estudantes de teatro do então Instituto Superior de Artes (ISART)[4], hoje Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, situada na cidade do Kilamba, Luanda. Isto é, precisamente no início de 2020. O grupo sobrevive única e exclusivamente da vontade dos seus membros ou actores e atrizes de busca de novas possibilidades técnicas e pedagógicas, é nesse sentido que tem estabelecido parcerias com o Brasil, em específico com o professor, actor e diretor Robson Carlos Haderchpek. O artista brasileiro e o Arkhétypos, grupo de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que dirige constituíram um importante estímulo para a fundação do Bimphadi.

parte desse leque as pesquisas que ignorem as dinâmicas atuais dos povos, sua relação com o todo-poderoso Estado-moderno unitário que abafa e vai extinguindo as estruturas que o precedem.

A biblioteca colonial, reificada na pessoa do padre etnólogo e antropólogo Carlos Estermann, francês, tem servido de maior referência quando se trata de povos do Sul de Angola, onde se situa a maioria da vasta família dos chamados *nyaneka-humbi* (também grafado *nhaneca-humbe* ou, ainda, *nhaneka-humbi*) que compreende as províncias da Huíla, Cunene, Namibe e Benguela. Esta distribuição territorial, obviamente, não deve ser tomada de maneira rígida, assim como a sua negação não é razoável. Um número considerável de ovanyaneka (plural de *mu/nyaneka*) hoje em dia também está nas cidades e vilas do Norte da Namíbia, em Windhoek, no corredor litoral de Angola que vai do Namibe a Luanda e em outras partes de Angola e do mundo. Trata-se de povos que se dedicam principalmente à agricultura e pastorícia. Para além da designação nyaneka-humbi, aparecem outras designações desses povos nos meios urbanos, mas originadas na do Estermann, como *muhumbi* e, simplesmente, nyaneka (designação que adoto). O padre missionário francês Carlos Estermann afirmou: “O grupo étnico que apelidamos de nhaneka-humbi constitui um grande agregado populacional no sudoeste de Angola. Possui uma unidade étnica (tomando esta expressão com a devida relatividade) bastante bem definida e a sua coesão linguística é facilmente observável para quem se dedica a estudos desta natureza.” (ESTERMANN, 1960, p. 13, apud DIAS, COSTA e PALHARES, 2015, p. 13).

Figura 1. Mapa que representa uma aproximada distribuição de grupos étnicos de Angola. Aproximada, porque houve migrações durante a guerra para outras áreas em busca de segurança e mesmo depois de 2002, a seguir à guerra civil de 27 anos, em busca de melhores condições de vida.



Fonte: https://lingalog.net/cours/jpc/palops/cinco/angola

A antropóloga local Rosa Melo (2005) cujo estudo se centra na identidade do subgrupo handa rejeita esta classificação, nyaneka-humbi, de Estermann fundamentando que se trata de grupos étnicos diferenciados, ou seja, como ela mesma diria, nyaneka-humbi é uma carapuça que não serve aos handa nem aos nkhumbi nem aos nyaneka ou outro grupo étnico cabido nesta categoria globalizante. O estudo de Melo tem o mérito de ser o primeiro de alguém de dentro que de forma bastante perspicaz procura destrinchar a grande confusão criada por Estermann, mas, talvez, o faz tarde. Ocorre que o Estado moderno ou independente angolano já se tinha apropriado da categoria e a difundiu massivamente nos meios de comunicação oficiais. Tanto é que os jornais da rádio e televisão nacionais em línguas de Angola são apresentados em nome da língua nyaneka, que, a rigor, não existe como glotónimo. Quatro pessoas provenientes de subgrupos diferentes apresentam o programa de notícias da TPA (Televisão Pública de Angola) em nome da ‘‘língua nyaneka’’.

A classificação globalizante de Estermann, sem dúvida, tinha intenções de simplificar para dominar, foi feita fundindo dois nomes de grupos étnicos: nkhumbi, grupo étnico cuja maior parte se localiza na Província do Cunene e nyaneka, grupo étnico que se situa na Província da Huíla, Município de Quipungo. Dentro desse agregado estão, para além dos nyaneka e ovankhumbi, os ovangambue, os handa, os ovamwila, entre outros. Delimitar as fronteiras de um grupo étnico é um exercício difícil, para não dizer

impossível e tal dificuldade às vezes dá lugar à negação da existência de identidades étnicas. Para sanar de alguma forma esta dificuldade proponho a imagem do arco-íris, o centro de cada cor que o compõe é claro, mas na medida que avançamos para as margens, de cima a baixo ou de baixo a cima, reduz a sua intensidade até que imperceptivelmente nos damos conta de estar numa outra cor.

O que os(as) antropólogos(as) propõem sobre a origem de um grupo étnico, por exemplo, verificando o mito fundador não ajuda a determinar onde começa e termina um dado grupo étnico. Dentro do próprio centro do grupo étnico, que vislumbro claro, existem inúmeras contradições, o nome da língua pode apontar para fora, ou seja, para um outro grupo – é exemplo os nyaneka se referirem à sua língua como olumbundu, fazendo pensar em ovimbundu (grupo étnico vizinho). Uma outra contradição se pode constatar, os nyaneka dizem ter proveniência no Ngambue (no território dos ovangambue) e os ovangambue dizem ser originários dos ovacipungu[5] e outras versões de origem também apontam para o Huambo, território dos ovimbundu[6]. A lição que se pode tirar dessas contradições é de que a origem de um grupo étnico não é só uma, mas plural.

Adopto a perspectiva de Estermann, com a diferença de não me valer do nome composto, apenas uso o nome nyaneka, apoio-me é na sua delimitação em termos identitários. Vale aqui expor as razões da adopção do nome nyaneka a primeira, já apontada, é que o Estado angolano independente se apropriou da classificação de Estermann e a ressignificou passando a simplesmente se referir à existência do povo nyaneka, falante da ‘‘língua nyaneka’’. A segunda razão prende-se com o fato desses povos comungarem dos mesmos mitos.

Com todas as ligeiras diferenças por considerar existentes entre os povos – do ponto de vista linguístico e em algum grau na realização de rituais/danças –, a classificação de Estermann criou uma realidade para os tempos de hoje, pois que os particularismos anteriores às aglutinações colonial e nacional deixaram de fazer sentido. Mesmo antes disso as fronteiras equiparáveis às nacionais não existiam. Não obstante as pequenas diferenças, as pessoas dessas diferentes coletividades percebem-se como próximas, casam entre si e não existe nenhuma dificuldade em termos de comunicação

[5] Para os ovangambue o etnónimo nyaneka não existe, se referem a estes como ovacipungu.
[6] As crónicas de exploradores europeus sugerem que no fim do século XVI guerreiros bangalas (ou jagas) descendo do Norte onde também teriam invadido o Reino do Congo se instalaram nas margens do rio Cunene. Nesta região os bangalas teriam expulsado os povos que na pesquisa lida, Azevedo (2014), citando o eminente Estermann, que por sua vez cita R. Avelot, aparecem referenciados como chibembas ou cimbembas (ou, também, dâmaras) que terão se refugiado para Kaoko (Norte da actual Namíbia). Os invasores formaram dois reinos, o de Lu-nkumbi e Huíla (sic). Esta versão não existe na memória dos povos nyaneka.

e/ou linguísticos, eu que sou munyaneka, propriamente dito, passei pela prova de estar noutras regiões, nos ovangambue, ovankhumbi, ovamwila e ovahanda, sem precisar de tradução. Um dos elementos que considero relevante, tornando viável uma leitura global e globalizante destes grupos étnicos, é a partilha do mito de origem e parentesco chamado *eanda.*

> [...] o vocábulo ‘‘eanda’’ (ou *omaanda*, no plural) designa o conjunto de denominações de origem vegetal ou animal que caracteriza a pertença de um indivíduo a um determinado grupo de pessoas aparentadas por via de um animal ou planta usados como símbolo identitário. Ou seja, sob a ideia de possuírem uma descendência comum, determinado grupo de pessoas manifesta a sua pertença a uma dada *eanda*. (MELO, 2005, p. 33-34).

A origem na mesma *eanda* torna, segundo a crença, as pessoas aparentadas, em termos de comportamento e morfologia. Os indivíduos podem ser omukwanyange (da *eanda* do carraceiro), ovakwangandu (da *eanda* do jacaré), ovakwananthuli (da *eanda* das abelhas), etc. Algumas, poucas, omaanda escapam à definição acima, por exemplo, a *eanda* ovakwambela (eanda da chuva) e ovakwankhali[7] (*eanda* dos/as conflituosos/as). Portanto, às omaanda vegetal e animal soma-se um terceiro tipo que origina de um fenómeno social ou da natureza. Ao contrário do que se tem dito quanto à linhagem, de serem os nyaneka matrilineares, na verdade, o indivíduo pode enfatizar a *eanda* paterna em detrimento da materna e vice-versa.

O sujeito encarna a sua *eanda* através do *ocaano*. O ocaano é uma interjeição identitária da qual se vale a pessoa quando tropeça ou apanha mal jeito em dada actividade física, podendo ainda equivaler a um *viva*! Cada eanda possui o seu ocaano, por exemplo, os ovakwambua (pessoas da eanda do cão) o seu ocaano é vokwaciwena! (invocam o filhote da cadela), os ovakwanyime (da eanda do leão) têm como ocaano vokwandumbu! (invocam a cor do leão, *ocindumbu*, amarelo), assim por diante. A articulação de omaanda com oviaano (plural de ocaano) não segue uma lógica uniforme, mas podemos extrair um princípio nessa relação, a eanda na maior parte dos casos se refere a um ser concreto (animal ou planta) e o ocaano resulta das suas características (cor, lugar em que habita, efeito quando consumido, etc.).

Observa-se uma ligeira variação de omaanda nos diferentes subgrupos nyaneka, entre os ovangambue existe a eanda ovakwacuunda, que não existe nos nyaneka e handa, os ovankhumbi possuem a eanda ovakwanambungu que inexiste

[7] Esta eanda é associada ao sorgo, cereal com o qual se fabrica omakao, uma bebida alcóolica fermentada. No lugar de se referir ao vegetal, alude ao efeito criado por este quando consumido.

noutros subgrupos. Entretanto, a estrutura é a mesma. Entre os ovambo e herero também há omaanda (plural de eanda), porém, com substantivas diferenças.

2.Contextos da realização e estruturas das danças ovindjomba e olundongo

Para além da partilha de mitos, os povos nyaneka possuem os mesmos rituais, seja os de cura ou de passagem, diferindo num ou noutro aspecto. Mas no presente texto apenas tratar-se-á de danças de passagem festivas. O casamento (em todos os subgrupos domesticado pelas igrejas), o ekwendje (ritual de circuncisão e/ou passagem para meninos) e o ehiko[8] (ritual de transição para meninas) são os principais momentos da realização das danças; lá já vamos, mas não sem antes apresentar com mais detalhe pelo menos os dois últimos rituais.

O ekwendje em algumas regiões foi completamente tomado pela igreja católica, especificamente em Quipungo, mas no resto dos nyaneka, exceto nas vilas e cidades, mantém a sua forma ‘‘original’’. Um grupo de crianças, adolescentes e jovens é isolado numa mata num período de cerca de quatro meses, a entrada no ocombo (lugar onde se realiza o acampamento), assinalada com o corte do prepúcio, ocorre no início da estação do cacimbo (Maio) e a saída acontece depois dos onohalamphe (os iniciados) apanharem os primeiros pingos da chuva por volta da primeira quinzena de Setembro. O tempo de permanência no ocombo, válido para o ombelo (no caso de ehiko), pode ser condicionado pela logística da família.

A estada no ocombo constitui um momento de abandono, o iniciado vê por um período suspensos alguns dos seus direitos mais básicos para a sobrevivência, a comida é sem sal, não se pode aquecer ao fogo (sobretudo no início), padece de frio, entre outras adversidades programadas. Com as feridas já curadas os rapazes vão à caça para contribuir para a sua própria alimentação. No ocombo aprende-se a cantar-dançar as danças do ekwendje e a confeccionar objetos de um iniciado. Os circuncidados formam um grupo de camaradagem que perdura para o resto da vida passando os seus membros a tratar-se por otava (sendo o plural ovotava). Este mesmo grupo recebe um nome que vem da ombala (o centro de poder político e religioso) que também se denomina ocaano.

Se os rapazes são iniciados com o corte do prepúcio, as raparigas passam pelo ehiko geralmente com a aparição do primeiro ciclo menstrual e outros sinais de maturação biológica como o desenvolvimento dos seios. Mas hoje a medida de

[8] Em outras variantes linguísticas do nyaneka diz-se efuko ou efiko.

maturidade de uma rapariga pode ser a ideia de maioridade, no caso angolano, atingida com 18 anos. O ritual de iniciação feminino é realizado no ombelo ou na igreja. Ombelo é um pequeno compartimento anexo ao eumbo, menor que as casas habitadas, que também serve para abrigar bezerros ou cabritos. O ombelo é polivalente, servindo ainda como casa mortuária em caso de falecimento do senhor do eumbo.

Em regiões onde o ehiko foi cooptado pela igreja o ombelo desapareceu faz décadas. O lugar simbólico mais importante do eumbo é o ocoto, feito de três troncos expostos em forma de ‘‘U’’ que aponta para o poente, nascente ou no sentido em que correm os rios. Ao centro faz-se uma fogueira e à sua volta à noite reúne a família para comer, educar-se e dançando-se também à sua volta em ocasiões festivas. O eumbo é composto por ovicivo[9] (sendo o singular ocivo).

Figura 2. Vista panorâmica de um eumbo em Kananga, município da Matala, província da Huíla.



Fonte: Fotografia captada do documentário ‘‘Os donos da terra’’ da Moisako – Instituto para a Cidadania (2022). Disponível em: <https://youtu.be/iUY6ggUK7YU>. Acesso em 24 mar. 2023.

Nem todos omaumbo (plural de eumbo) possuem ombelo, apenas os muito mais velhos é que têm o poder de construir um. A permanência das ovahiko (as iniciadas) nesse lugar depende da logística de que a família dispõe. Todavia, regra geral, antigamente a duração era igual à de ekwendje, ficava-se perto de quatro a seis meses. Hodiernamente as raparigas permanecem muito menos tempo, podendo ser apenas um dia, sobretudo em casos onde as ovahiko são da cidade. A redução do tempo do ehiko quanto do ekwendje é também devido ao calendário escolar. Excepto em casos de pessoas convertidas para igrejas evangélicas que proíbem a prática do ehiko, pais e

[9] Em outras variantes linguísticas do nyaneka é elimba (singular) ou omalimba (plural).

mães já urbanizados(as) quando as filhas atingem a maturidade biológica deslocam-se para as aldeias com o fim de realizar a iniciação. Todavia, algumas festas também são realizadas nas cidades e vilas. Acredita-se que a não passagem pelo ehiko pode criar esterilidade ou nascer filhos(as) que cheguem ao mundo sem vida; ou, ainda, ter que enfrentar a rejeição da sociedade, pelo menos no contexto rural.

Figura 2. Ovahiko vestidas de pano samakaka no Mulondo, município da Matala, província da Huíla (2022).



Fonte: Arquivo pessoal de Fátima Fernanda.

Tanto o ehiko quanto o ekwendje encerram em festa no eumbo efetuando-se abate de uma ou várias cabeças de boi. Cada omuhiko (singular de ovahiko) e um agregado familiar de circuncidados em seu nome mata-se um ou mais bois cuja carne suporta a festa. Basicamente a estrutura da festa do ekwendje e ehiko é a mesma, há a refeição do pai da iniciada ou do iniciado com os seus ovotava no ocoto (denominada ovitenga[10]) e o momento de danças, inclua-se as danças e cantos especificamente feitas pelos/com os indivíduos iniciados.

[10] O prato dessa refeição é feito de miudezas de boi.

Figura 4. Ovotava (companheiros de iniciação), homens do campo e da cidade, dos pais das raparigas que passaram pelo ehiko tomando a refeição ovitenga no ocoto no Kandombe, município de Quipungo, província da Huíla (2022).



Fonte: Elaboração própria.

Duas danças principais animam a festa: ovindjomba e olundongo. A primeira, ovindjomba[11], é uma dança caracterizada por uma maior participação feminina, realizada tanto em festas como em momentos de alegria no eumbo. Para que haja festa não pode faltar oñgoma (batuque), aliás, um provérbio sintetiza essa realidade. Dizem os nyaneka ‘‘oñgoma yokudilua kaimani ocipito’’, ou seja, o batuque de empréstimo não termina a festa. Cheguei em agosto de 2022 a presenciar um episódio de absoluto desolamento causado pelo estouro do batuque-mãe. Na verdade, trata-se de um trio de batuques, o batuque-mãe (oina) de som fortemente grave, o batuque médio e o pequeno (omphindjingo) de som agudo. Comentava-se que sem batuque a festa tinha conhecido o seu fim prematuro.

Ovindjomba[12] é dançado em roda que é formada no pátio do eumbo ou num dos ovicivo. Ou seja, o meio da roda é o lugar para dançar criado pelos corpos dos(as) participantes – que batem palmas, cantam, gritam, riem e assobiam – cujo nome é **ocila**[13]. Em todas as danças nyaneka predomina o salto e/ou saltitamento, o pisotear o chão (**okututula**) e os giros do corpo variam de 90 graus a 360 graus, no caso de ovindjomba esses giros normalmente são iniciados com uma sequência de dribles e

[11] Ver imagens em movimento de ovindjomba aqui: <<https://youtu.be/FGiH3nQl9us>>. O vídeo foi filmado no Kandombe, Quipungo/Huíla.
[12] Entre o subgrupo Nkhumbi, a dança é designada ovipiluka.
[13] Qualquer espaço formado pelos corpos que serve para dançar, seja qual for a dança, recebe o nome de ocila.

finalizados com uma espécie de passe que quando é feito para um(a) participante que está fora de ocila é sinal de convite para assumir a dança.

Enquanto decorre a festa o tocador de batuque – ofício raro e reservado a homens pobres – faz uma ronda no eumbo e onde encontra pessoas com energia para aquecer a dança entra com o seu oñgoma. A percussão com palmas é também um elemento a ter em conta, aliás, ovindjomba podem decorrer sem a presença do batuque em momentos de simples diversão, mas, como vimos no provérbio acima, para que haja festa o batuque deve se fazer presente. Tendo em conta a omnipresença das palmas nas danças nyaneka e, no geral, nas danças africanas, a leitura que nos chega feita por pesquisadores(as) brasileiros(as) a um texto inédito do filósofo congolês democrático Bunseki Fu-Kiau, amplamente citado, parece incompleta.

> No caso dos elementos performativos destacamos o conjunto de técnicas aplicadas simultaneamente com o cantar-dançar-batucar – expressão usada por FU-KIAU para indicar o denominador comum das danças africanas negras. Bunseki K. Kia Fu-Kiau filósofo do Congo, seus estudos têm sido de fundamental importância no tocante ao conhecimento dos simbolismos das culturas bantos. (LIGIÉRO, 2011, p. 130).

A tríade batucar-cantar-dançar deixa fora outras formas de percussão que não são feitas apenas por meio do batuque, peca principalmente por não considerar as palmas que acompanham quase todas as danças mesmo com a presença do Todo-poderoso batuque. Portanto, no lugar de batucar, dentro desse trio, colocar-se-ia percutir.

Algumas canções do ovindjomba são improvisações, outras são universais nas regiões nyaneka. No ocila, pode surgir simultaneamente três pessoas, cada uma a sugerir uma canção diferente, diz-se okutumbula, entretanto, o coro de participantes pega a canção que melhor lhe atrair. Canções, percussão, dança e conversa vão se revezando na roda, mantendo o omakao ou outra bebida alcoólica o estado de excitação dos(as) participantes e sempre com um sorriso no rosto! As mulheres anfitriãs distinguem-se das convidadas e outras pela vestimenta, amarrando vários panos na cintura e colocando chocalho de *ovikeka* no tornozelo cujo som acompanha o movimento do pisar o chão da dança. Os nyaneka, como acontece quase com todos os povos pastoris, não possuem máscaras nem pinturas corporais, exceto o penteado de missangas das iniciadas no ehiko e a coroa feita de penas de aves de alguns dos iniciados no ekwendje (ohala).

Os assuntos sintetizados pelas/nas canções vão dos recados sociais a dificuldades enfrentadas pela comunidade em termos de sobrevivência. Numa festa, por ocasião de um ehiko em Agosto de 2022, um participante sugeriu uma canção, provavelmente inventada por ele mesmo, que diz ‘‘ove huwe, wailepi? / onondia evi tulalela onombi’’;

trata-se de um imaginado diálogo com o cereal massango, então, pergunta ele onde tinha ido o massango, pois que nesses dias apenas comiam lombí (folhas de vegetais comestíveis cozidas). A situação captada pela canção prende-se com uma devastadora crise alimentar de 2021 e início de 2022 decorrente da seca em toda região do Sudoeste de Angola.

No ovindjomba canta-dança-se a saudade, canta-dança-se por cantar, exalta-se a maternidade ou, também, profere-se recados sociais. Aqui o termo ‘‘recados sociais’’ foi tomado do escritor e crítico literário angolano Abreu Paxe (2016, p. 71) que ao se referir aos kikongos (bakongo) diz que ‘‘[...] é comum às pessoas serem-lhes atribuídos nomes cuja finalidade são recados sociais que atendam a eventos e circunstâncias diversas da vida’’. Um recado social é uma mensagem para ninguém, mas que serve para qualquer um(a).

Para os nyaneka, ainda na senda dos recados sociais, quando se detecta oumba (uma ‘‘patologia’’ que mata as crianças à nascença) a uma mulher, isto é, depois de já ter lhe falecido uma criança ou mais, à(ao) próximo(a) filho(a) dá-se um nome não-nome que, ao mesmo tempo, é um recado social para os ovilulu (maus espíritos) e/ou feiticeiros(as); este nome-recado-social transmite mensagens do tipo, ‘‘está aqui mais uma criança, feiticem-na outra vez, estamos de olho!’’, ‘‘vocês que provocam a desgraça dos(as) outros(as), pela justiça divina pagarão!’’, ‘‘esta criança não presta, nem adianta concentrar atenção nela’’, etc. Alguns desses nomes são Keiwe[14] (sugerindo que a criança é um ser desconhecido, apenas de passagem), Mbelela (de *ocilumbelela*, uma carne do óbito, sem sabor e que se come sem vontade), Uyolela (aquele/a que ri da desgraça do/a outro/a), por aí adiante. Esses nomes recados também são atribuídos aos bois/vacas. Finalmente, soma-se o facto desses nomes também poderem ser acompanhados de provérbios, Alfred Hauenstein (1962, apud PAXE, 2016) é quem fala em ‘‘Noms accompangnés des proverbes, chez les vimbundu et les humbi de Sud d’Angola’’ (‘‘Nomes acompanhados de provérbios entre os ovimbundu e os humbi do Sul de Angola’’).

Por isso, um muntu (alguém pertencente ao grande conjunto étnico bantu) ao se apresentar pode não dizer apenas chamo-me X, o nome pode ter um provérbio que sintetiza a sua razão de existência, esse provérbio pode ser um provérbio de fato, que circula na comunidade há muito tempo, ou uma criação do(a) dono(a) do nome. Portanto, as canções de ovindjomba são também um veículo de recados sociais.

[14] Literalmente, Keiwe significa desconhecido.

Ovindjomba é dançado a qualquer hora do dia, no entanto, na festa à noite cruza e/ou partilha o eumbo com outros ritmos, seja do olundongo ou do aparelho tocador de música electrónica. Ao ritmo da música electrónica local dançam os(as) jovens. Nas décadas 1980, 1990, até final da década 2000, a música gravada em estúdio tocada era a sungura zimbambueana, localmente conhecida como omangelengele cujo ícone foi o guitarrista e cantor Leonard Dembo (1956-1996). Tomou o lugar da música zimbabueana o oviritje, música herero-namibiana, por volta de 2008. Uma curiosidade que tem me acompanhado é a circulação dessa música africana na Angola rural, contanto que muitos(as) que integraram as gerações animadas por esta música nunca souberam da existência de um país chamado Zimbabue, tão pouco de alguém com nome de Leonard Dembo. Como o tempo não para e nada é estanque, o oviritje somou para o passado, a partir de 2017 se popularizou um jovem músico urbano-rural nyaneka de estúdio de nome Sapalo. De 2017, depois do cantor Sapalo, para cá, uma onda de novos(as) cantores(as) urbano-rurais surgiu, fazendo com que a música eletrônica consumida entre os(as) nyaneka hoje seja cem porcento local[15]. Contudo, a influência da sungura zimbabueana e oviritje é bem perceptível, seja na sonoridade ou na dança.

Hoje, nas festas de meios rurais, não se dança apenas ao som dessa música eletrônica, é normalmente aberto um momento em que os músicos, ainda quase sem cantoras, atuam fazendo o chamado ‘‘playback’’, a possibilidade da música tocada ao vivo por enquanto é desconhecida por essa onda de músicos. A circulação da música inicialmente era feita através de meios manuais como pendrives e bluethooth, principalmente. Atualmente a sua difusão acontece principalmente via grupos do WhatsApp formados por ovanyaneka e outras afinidades étnicas regionais do Norte da Namíbia.

Mergulhar nesse universo da cultura nyaneka na atualidade, em pesquisa, demanda despir-se de toda bagagem da biblioteca colonial construída num tempo de restrições para pessoas nativas dos territórios do que é hoje Angola, tempo em que a taxa de urbanização era de menos 10%, é preciso abrir-se para como a realidade se mostra e não como a desejamos, um exercício difícil. No ombangula[16], por exemplo, luta de mãos, também apontado como um dos antepassados da capoeira, levado pelos(as) escravizados(as) ao Brasil, conduzido pela percussão de palmas e canto, em algumas regiões nyaneka as palmas e o canto foram substituídos pela música eletrônica, foi

[15] Para além dessa nova geração de músicos de estúdio, existem a Banda Acapaná (criada na década de 1980) e o grupo Vaketu, fundado no início da década 2000.
[16] No Nkhumbi o nome é outro, a luta é chamada onkhandeka.

pesaroso constatar isso. Mesmo que timidamente, às vezes, o ovindjomba também é tocado pelo aparelho eletrônico e as pessoas limitam-se a dançar, daí que é impensável examinar essas danças sem considerar a música eletrônica.

De um lado do eumbo decorre ovindjomba, podendo simultaneamente o aparelho eletrônico de som estar a tocar, e do outro acontece o olundongo[17], uma dança, regra geral, que acontece à noite no ocoto. Essa simultaneidade de sons distintos faz com que, às vezes, se oriente desligar o aparelho eletrônico quando esse fagocita o som da percussão e canto. O olundongo é uma dança de maior participação masculina que, como já apontado, acontece no ocoto à volta de uma fogueira[18]. Vale lembrar que o ocoto é o lugar mais importante do eumbo, ele é formado por três troncos postos em forma de ‘‘U’’ que geralmente aponta para o poente, a tais troncos, à frente, para o olundongo são sobrepostos outros que servem de instrumento de percussão, enquanto os primeiros são feitos de assento; ou seja, com cacetes os participantes percutem no segundo grupo de troncos formando um belo som que é acompanhado pelo canto, gritos, grunhidos, assobios e batuque.

Os participantes assumem a escrita no masculino, visto que mesmo que as mulheres participem elas não possuem espaço para induzir a mudanças na dança, de boca a boca, enquanto tocam, cantam e dançam, partilham a bebida, seja o omakao, frontera, kaniome, cerveja, entre outras. A dança é virulenta, o que afasta a participação feminina em grau de igualdade com os homens. O álcool é um elemento que contribui para o alto nível de excitação. Comenta-se que também é preciso estar munido de feitiço[19] para suportar o ocoto, em dados momentos, há que prestar atenção a quem revezar no ocila, pois algumas vezes o ocoto fica pesado (de feitiço). Participantes hão que dançam-brincam com fogo para demonstrar que não queimam, que são homens com peso.

Os movimentos do olundongo variam entre salto alternado com as duas pernas, o salto termina em pisoteamento do chão, esses movimentos são combinados com uma espécie de coices contidos ao meio da sua execução, servindo esses coices retraídos como impulsos para um rodopio. O coice, às vezes, se completa, dando a impressão de que visa um alvo concreto. A dança pode incluir cambalhota para frente no início ou fim.

[17] O olundongo é uma dança bivalente, é tanto festiva quanto fúnebre em caso de falecimento de um ancião. A versão do olundongo abordada neste texto é exclusivamente referente à festa.
[18] Ver o vídeo da dança a partir do link <<https://youtu.be/FRpTgkI04PQ>>. A captação do vídeo foi feita no Cikelo, Quipungo/Huíla.
[19] Entenda-se por feitiço o poder de mobilizar ‘‘forças invisíveis’’ para o alcance de objectivos pessoais em prejuízo de outrem. Esses objectivos podem ser o enriquecimento, conquista de poder simbólico, etc.

Um dos motivos perceptíveis[20] que se destaca no olundongo é a competição, mesmo entre os nyaneka do Cunene, precisamente os ovankhumbi, onde difere significativamente de outras regiões, os homens ao dançarem olundongo fazem-no no intuito de demonstrar a sua riqueza. Com os braços erguidos em forma de chifre, sentados, exibem-se em demonstração de que são possuidores de gado[21].

O olundongo começa depois da refeição da noite e vai até ao crepúsculo. A percussão com cacetes nos troncos, o canto, os gritos, o batuque e os assobios que em dados instantes são interrompidos para a entrada de um discursador, são os elementos que dão corpo à dança. ‘‘Coi!’’, é a interjeição que introduz o discurso, regra geral, proverbial para mandar recados sociais a possíveis ‘‘fora-da-lei’’ presentes na festa, àqueles(as) que pretendam fazer algum feitiço a outrem, para alertar que falta bebida no ocoto, etc. O discurso começa com o ‘‘coi!, os(as) mais velhos(as) disseram...’’. A fala serve também para reorganizar a dança.

As canções do olundongo não possuem texto (uma ordenação de palavras) inteligível como sucede no ovindjomba, ele não permite improvisação no sentido de se inventar uma canção nova ou sugerir uma que seja desconhecida para os demais participantes. O mesmo podemos observar no ekwendje. Na dissertação de mestrado[22], me referindo a uma canção do ekwendje, escrevi que

> Algumas canções em línguas bantu têm a particularidade de serem intraduzíveis. Quando se tira uma canção do seu contexto para ser transformada em texto a ser racionalizado perde o seu sentido. [...] válido para tantas outras nyaneka do ekwendje e não só, ainda que se faça dela um texto falado/pensado fica sem significado algum. Faz parte do leque de memórias dos nyaneka, foi repetida por várias gerações, na medida que o tempo foi passando as palavras foram se tornando obsoletas, perdendo assim o seu significado imediato. (LUNONO, 2022, p. 100).

[20] *Motivos perceptíveis* é um conceito tomado de Inaicyra Falcão dos Santos. A autora brasileira diz: ‘‘Observamos que os motivos perceptíveis variam nas diversas danças... Algumas enfatizam mais os pés ou as pernas, outras o tronco e ombros, outras os quadris, os braços. Assim, também variam os sentimentos interiores que geram a intenção do movimento: alegria, valentia, brincadeira, desafio, entre outros (2002, p. 83)’’.

[21] Entre os nyaneka do Cunene, ovankhumbi, o olundongo recebe o nome de onkhakula e a sua realização difere significativamente da de outras regiões. Enquanto em muitas áreas dança-se de pé, em colectivo e no ocoto em ocasiões especiais, os ovankhumbi o executam como ovindjomba, em qualquer hora do dia e lugar, podendo ser de forma individual.

[22] Dissertação de mestrado intitulada ‘‘Corporeidade materna: um conto da trajectória pessoal e reflexões sobre o corpo em arte’’, a mesma está em processo no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. A Qualificação do Mestrado, aprovada, aconteceu em 25 de outubro de 2022, em Luanda, Angola, tendo sido a banca composta pela orientadora Profa. Dra. Teodora de Araújo Alves (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), pela Profa. Dra. Karyne Dias Coutinho (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e pelo Prof. Dr. José Katito (Universidade de Luanda).

Essas canções arcaicas são dominadas pela maioria de indivíduos da mesma cultura, o que facilita todo mundo acessar ao ritmo, ao contrário, as improvisadas ou novas para os(as) participantes no ovindjomba precisam que uma pessoa se destaque (normalmente o/a proponente da canção) para guiar os(as) demais dando uma ponta solta para que se lhe acompanhe. Basicamente, três elementos se distinguem nas canções/danças de ovindjomba, o(a) **proponente** (o ato da proposta é conhecido como okutumbula ou okwihana, ou seja, chamar) da canção que, regra geral, guia as vozes e a dança no seu todo, o(a) **embelezador(a)** – o ato de embelezamento do canto é denominado okuungula – (um papel que demanda um bom domínio de canto, bastante leveza e precisão na voz) e o **coro de participantes** que quando se trata de uma canção desconhecida limita-se a responder o(a) proponente. Nenhum participante vocalmente se destaca no olundongo, todas as vozes ficam no mesmo volume e registro. Esses papeis não são fixos nem pré-estabelecidos, são espontâneos. O adorno vocal da canção é comummente feito por uma voz masculina, improvisado, é a voz com mais potência e brilho, dá impressão de o indivíduo estar a clamar num deserto mesmo estando entre outras vozes. A intervenção da pessoa que embeleza a canção é curta, numa canção de cinco minutos a sua participação pode ser apenas de vinte segundos ou menos, tempo suficiente para fazer diferença.

No Bimphadi, ao procurar aproximação do contexto local, do ponto de vista técnico, trabalha-se nas fronteiras do que pode ser chamado dança, teatro e música, não é uma nem outra coisa, portanto, é o contrário do que se ensina nas escolas de artes. A maioria dos membros do Bimphadi provém e é estudante da Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, antigo Instituto Superior de Artes (ISART). A matriz pedagógica da Faculdade de Artes que o Bimphadi procura quebrar é stanislavskiana, importada de Cuba no âmbito da cooperação entre os partidos-Estado MPLA (angolano) e Comunista (cubano).

Uma das críticas feitas ao Bimphadi pela plateia na estreia do seu primeiro espetáculo foi que nós atrizes e atores demonstrávamos uma grande canseira ao ponto de o som da respiração perceptivelmente interferir de forma negativa na qualidade das canções. A notável fadiga resultou de uma má percepção e compreensão das canções-danças que recriamos, cantamos e dançamos todos(as) ao mesmo tempo e quase em

todo instante[23]. No ovindjomba o(a) proponente, o(a) embelezador(a) da canção e o coro não dançam, limitam-se a bater palmas e a cantar e quando tomam o meio da roda deixam de cantar. O mesmo que no olundongo, aquele(a) que dança não canta e quando excepcionalmente isso ocorre não o faz com o mesmo fôlego dos(as) demais participantes.

Temos buscado a possibilidade de coordenação do corpo e da voz para se ser capaz de cantar e dançar em simultâneo. Na medida que o tempo nos aproximamos cada vez mais desse objetivo. No processo de treinamento (no sentido mais amplo da palavra) a percussão e o canto fazem parte. Com bastante exigência na orientação, o Manuel da Costa que se encarrega da parte técnica no Bimphadi tem pedido que se exercite o controlo e a coordenação de tudo, não quebrar nada e quando houver quebra é porque é intencional. Falei de orientação no lugar de direção, pois, tomo a primeira mais instigante, mais pedagógica. Foi o próprio Manuel da Costa que num texto que compartilhamos com dois outros atores do grupo usou tal expressão nos seguintes termos:

> Durante nossas práticas, na segunda fase do trabalho, o orientador pede que os actores voltem até o ventre de suas mães e ali tudo começa; este processo pode ser realizado com os olhos abertos ou fechados, independente do conhecimento que o actor tenha sobre o Muntu (pessoa/Ser Total), ou seja, sobre si mesmo e sobre o todo. Para os iniciantes, aconselha-se que entrem para esta etapa ainda de olhos fechados. (LUNONO et al, 2022, p. 244).

Orientação difere significativamente de direção, o(a) orientador(a) é um(a) provocador(a) que permite que a pessoa com quem se esteja a trabalhar encontre o seu caminho, que está dentro si mesmo(a), um si mesmo(a) que emana de uma coletividade. O(a) director(a) guia, é como se já conhecesse o caminho; no português brasileiro usa-se o verbo dirigir para se referir ao ato de conduzir um carro, quem conduz um carro conhece o caminho. Conhecer o caminho no teatro pressupõe colonização, imposição de forma de fazer, algo totalmente contrário do que buscamos no Bimphadi. Os corpos dos atores e actrizes do Bimphadi vão ao encontro da sua primeiridade, cada um(a) tem a sua própria história, a partir do exercício de retornar ao ventre referido na citação acima. Chamo esta primeiridade de corporeidade materna.

Considerações finais: **que futuro para ovindjomba e olundongo?**

O constatado sobre ovindjomba e olundongo na presente pesquisa é que as danças se mantêm vivas entre os nyaneka, porém, coexistindo nos dias de hoje com a

[23] Ver extracto de uma obra do Bimphadi, sem título, a partir deste link: <<https://youtu.be/OuxTdUun0U4>>. O processo de criação da peça teve como base quatro rituais (de nascimento, iniciação masculina, casamento e morte) das culturas bantu-angolanas nyaneka, bakongo e umbundu.

música eletrônica que há menos de uma década atrás passou a ser produzida pela juventude nyaneka. Uma realidade que há uma década e meio era inimaginável.

Essa mudança de realidade em tão curto espaço de tempo é surpreendente e alimenta muitas esperanças na sobrevivência da língua, uma questão que muito se coloca sobre o futuro das línguas angolanas de origem africana, a não ser que de repente se tenha a compreensão de que cantar em nyaneka já não tem valor. Nas cidades e vilas de Angola e Namíbia, são organizados espetáculos musicais de caráter étnico onde o público é unicamente constituído por pessoas nyaneka. Ainda que essas danças venham daqui a algumas décadas a desaparecer, muito provavelmente alguns dos seus sentidos migrarão para as novas linguagens, com destaque para a música de estúdio. Todavia, a salvação da extinção passa pela integração das danças em meios de ensino geral, criação de escolas de artes do espetáculo a nível local e em todas regiões de Angola para a sua integração.

O Bimphadi tem feito a sua parte, ao recriar as danças, ritmos de percussão e canções ancestrais das várias ‘‘Angolas’’, pretende com isso romper preconceitos, contaminar o espaço urbano com as realidades rurais, preservar e, para os em iminência de extinção, resgatar esses conhecimentos sensíveis. A palavra resgate é rechaçada no meio acadêmico, o sei, mas aqui a ideia de resgate deve ser entendida como rememoração, um confronto com uma parte ou sombra de nós mesmos (as) que a todo custo se procura ignorar, é olhar-se ao espelho.

Referências

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Engolo e capoeira: jogos de combate étnicos e diaspóricos no Atlântico Sul. **Tempo**, v. 26, n. 3, set./dez, 2020, p. 522–556. Disponível em: https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2020v260302. Acesso em: 19 abril. 2023.

AZEVEDO, José Manuel de. **A colonização do sudoeste angolano**: do deserto do Namibe ao planalto da Huíla (1849-1900). Tese (Doutoramento em Fundamentos da Investigatição Histórica) – Universidade de Salamanca, Salamanca, 2014.

DESCH-OBI, T. J. **Fighting for honor**: the history of african martial traditions in the Athlantic World. Carolina: University of South Carolina Press, 2021.

DIAS, Domingos; COSTA, Cecília; PALHARES, Pedro. Sobre as casas tradicionais de pau-a-pique do grupo étnico Nyaneka-nkhumbi do Sudoeste de Angola, **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 8, n. 1, fev./maio, 2015, p. 10- 28. San Juan de

Pasto, Colombia. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274038612002. Acesso em: 2 de abril. 2022.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Nomear é Dominar? Universalização do teatro e o silenciamento epistêmico sobre manifestações cênicas afro-brasileiras. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 4, e121806, 2022. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/presenca. Acesso em: 19 fev. 2023.

LIGIÉRO, Zeca. O Conceito de "motrizes culturais" aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **R. Pós Ci. Soc**. v. 8, n. 16, jul./dez. 2011. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695. Acesso em: 17 mar. 2023.

LUNONO, Paulino Tchiloia Bimba. **Corporeidade materna**: um conto da trajectória pessoal e reflexões sobre o corpo em arte. Projecto de Dissertação (Mestrado em Artes Cénicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

LUNONO, Tchiloia et al. O teatro angolano: o Bimphadi e o seu processo de (re)criação. *In:* BRONDANI, Joice Aglae; HADERCHPEK, Robson Carlos; ALMEIDA, Saulo Vinícius (Org.). **Práticas decoloniais nas artes da cena 2**. São Paulo: Giostri, 2022. p. 227-248.

MELO, Rosa. **Identidade e género entre os handa no sul de angola**. 1. ed. Luanda: Nzila, 2005.

PAXE, Abreu Castelo Vieira dos. **A migração fractal do provérbio**: práticas, sujeitos e narrativas entrelaçadas. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 4. ed. Salvador: Editora da UFBA, 2002.

SARR, Felwine. **Afrotopia**. Paris: Éditions Philippe Rey, 2016.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): LUNONO, Paulino Tchiloia Bimba. Ovindjomba e olundongo: trafegando entre as danças nyaneka e a cena. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.234-255, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Lunono, Paulino Tchiloia Bimba.(mai.2023). Ovindjomba e olundongo: trafegando entre as danças nyaneka e a cena. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 234-255.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.256-272 | mai. 2023.

A identidade negra: uma análise comparativa aos poemas "Grito Negro", de José Craveirinha e "Havemos de Voltar" de Agostinho Neto

Esaú Elias Constantino Nhanale [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6072-492X

RESUMO: O presente artigo é intitulado *a Identidade Negra: Uma Análise Comparativa aos Poemas "Grito Negro", de José Craveirinha, e "Havemos de Voltar" de Agostinho Neto.* Tem como objectivo geral analisar a forma como os poetas José Craveirinha e Agostinho Neto contribuíram para o desenvolvimento da identidade negra em Moçambique e em Angola. A sua abordagem resulta do problema formulado que é: *De que forma os poemas do Agostinho Neto e José Craveirinha foram instrumentos valiosos na construção da identidade cultural no período colonial em Angola e Moçambique?* Para isso o trabalho prescreve os seguintes objectivos: (i) analisar a forma como os poemas de José Craveirinha e Agostinho Neto contribuíram para a valorização da cultura e identidade nacional, (ii) fundamentar a necessidade de valorização da identidade cultural negra em José Craveirinha e Agostinho Neto, (iii) analisar a identidade em Agostinho Neto e José Craveirinha, e (iv) descrever a forma como a identidade nacional é apresentada nos poemas "Grito Negro", de José Craveirinha, e "*Havemos de Voltar*" de Agostinho Neto. Com vista a produção de resultados compatíveis com a nossa pesquisa, tivemos que utilizar a metodologia comparativa, à par, acoplamos o método bibliográfico que nos possibilitou a análise e interpretação dos textos. Este estudo nos permitiu chegar às seguintes conclusões: os poemas de José Craveirinha e de Agostinho Neto são um grande contributo para a luta pela valorização das respetivas identidades nacionais. Os poemas valorizaram os indivíduos da raça negra e a libertação dos respetivos espaços geográficos. Da análise feita, constatou-se o seguinte: textos, ora em comparação, preocupam-se em despertar o sentimento nacionalista. Uma sensibilidade que levaria a emancipação dos povos Angolanos e Moçambicanos através da revindicação pelo uso da poesia. Na poesia "*Grito Negro*" a identidade, manifesta-se pela dessacralização. Na poesia "*Havemos de Voltar*" a identidade expressa-se pela sacralização. A identidade histórica é o denominador comum.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Identidade; Negro; Identidade Nacional

Identité Noire: Une Analise Comparative des Poèmes « Grito Negro », de José Craveirinha, et « Havemos de voltar» d'Agostinho Neto

RÉSUMÉ: Le présent article s'intitule Identité noire: une analyse comparative des poèmes « Grito Negro », de José Craveirinha, et « Havemos de voltar» d'Agostinho Neto. Son objectif général est d'analyser comment les poètes José Craveirinha et Agostinho Neto ont contribué pour le développement de l'identité noire au Mozambique et en Angola. Son approche résulte du problème formulé qui est : *En quoi les poèmes d'Agostinho Neto et de José Craveirinha ont-ils été des instruments précieux dans la construction de l'identité culturelle à l'époque coloniale en Angola et au Mozambique ?* Pour cela, le travail a comme objectifs: (i) analyser comment les poèmes de José Craveirinha et Agostinho Neto ont contribué à l'appréciation de la culture et de l'identité nationales, (ii) justifier le besoin d'appréciation de l'identité culturelle noire chez José Craveirinha et Agostinho Neto, (iii) analyser l'identité chez Agostinho Neto et José Craveirinha, et (iv) décrire comment l'identité nationale est présentée dans les poèmes « Grito Negro », de José Craveirinha, et « Havemos de voltar » d'Agostinho Neto. Afin de produire des résultats compatibles, nous

[*] Licenciado em ensino de Francês, Mestre em Gestão de Educação, estudante do Curso de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, Docente da Universidade Púnguè. E-mail: esaunhanale77@gmail.com

avons dû utiliser la méthodologie comparative, à la fois, nous avons couplé la méthode bibliographique qui nous a permis d'analyser et d'interpréter les textes. Cette étude nous a permis d'arriver aux conclusions suivantes : les poèmes de José Craveirinha et d'Agostinho Neto sont une grande contribution à la lutte pour la valorisation des identités nationales respectives. Les poèmes valorisaient les individus de la race noire et la libération de leurs respectifs espaces géographiques. L' analyse nous a permis de vérifier que : les textes en comparetion éveillent le sentiment nationaliste. Cela conduirait à l'émancipation des peuples angolais et mozambicain par la revendication atravers la poésie. Dans la poesie « Grito Negro » l'idantité se manifeste atravers la déssacralization, parcontre dans la poesie « Havemos de Voltar » l'identité se manifeste par la sacralization. L' identité historique est le denominateur commun.

MOTS-CLÉS: Culture; Identité; Noir; Identité nationale

Vutivi bya Vantima: Nxopaxopo wo Fananisa wa Swithokorelo "Grito Negro", hi José Craveirinha, na "Choro de África" hi Agostinho Neto

Ntirho wa swoswi wu na nhlokomhaka leyi nge Vutivi bya Vantima: Nxopaxopo wo Fananisa wa Swithokorelo "Grito Negro", hi José Craveirinha, na "Choro de África" hi Agostinho Neto. Xikongomelo xa yona xo rhanguela i ku xopaxopa hilaha vathokoreli José Craveirinha na Agostinho Neto va hoxeke xandla hakona eku hluvukiseni ka vutivi bya vantima eMozambique na Angola. Endlelo ra yona ri huma eka xiphiqo lexi vumbiweke, lexi nga: Xana swithokorelo swa Agostinho Neto na José Craveirinha a swi ri switirhisiwa swa nkoka njhani eku akiweni ka vutivi bya ndhavuko eka nkarhi wa vukoloni eAngola na Mozambique? Eka leswi, ntirho wu veka swikongomelo leswi landzelaka: (i) ku xopaxopa hilaha switlhokovetselo swa José Craveirinha na Agostinho Neto swi hoxeke xandla hakona eku tlangeleni ka ndhavuko wa rixaka na vutivi, (ii) ku tiyisisa xilaveko xo tlangela vutivi bya ndhavuko wa vantima eka José Craveirinha na Agostinho Neto, (iii) va xopaxopa vutivi eka Agostinho Neto na José Craveirinha, na (iv) va hlamusela ndlela leyi vutivi bya rixaka byi nyikeriwaka ha yona eka switlhokovetselo swa "Grito Negro", hi José Craveirinha, na "Choro de África" hi Agostinho Neto . Leswaku hi humesa mimbuyelo leyi fambelanaka na ndzavisiso wa hina, hi boheke ku tirhisa maendlelo yo pimanisa, hi nkarhi lowu fanaka, hi hlanganisile endlelo ra bibliyografiki leri hi pfumelelaka ku xopaxopa no hlamusela matsalwa. Dyondzo leyi yi hi pfumelerile ku fikelela makumu lama landzelaka: switlhokovetselo swa José Craveirinha na Agostinho Neto i ku hoxa xandla lokukulu eka ku lwela ku vekiwa ka nkoka ka vutivi bya rixaka lebyi faneleke. Switlhokovetselo leswi a swi teka vanhu va rixaka ra vantima ni ku ntshunxiwa ka tindhawu ta vona ta ntivo-misava swi ri swa nkoka. Xivumbeko lexi a xi ta hi yisa ekhombyeni ra xihlawuhlawu, xihlawuhlawu xa rixaka, hi laha xin'wana a xi nga tekiwi xi ri xa nkoka. Nxopaxopo wa hina wu hi pfumelerile ku tiyisisa leswi landzelaka: matsalwa mambirhi lawa sweswi ya pimanisiwaka, ya khumbeka hi ku pfuxa matitwelo ya vutiko. Leswi swi ta endla leswaku ku ntshunxiwa ka vanhu va Angola na Mozambique hi ku vula leswaku ku tirhisiwa vutlhokovetseri.

KEYWORDS: Ndhavuko; Vutivi; Vantima; Vutivi bya Rixaka

Introdução

O presente trabalho faz uma análise da valorização da identidade Negra nos poemas "Grito Negro", de José Craveirinha, e "Choro de África" de Agostinho Neto. Assim, o artigo se organiza em quatro partes fundamentais sendo que a primeira corresponde a introdução a segunda parte é a revisão da literatura. Na terceira parte

apresenta-se os procedimentos metodológicos seguidos por uma análise de dados finalmente apresentamos as conclusões. Estes poemas foram produzidos no período das lutas de libertação nacional pelos poetas moçambicano e angolano, respectivamente. Para melhor aclarar esta *abordagem,* fizemos um cruzamento de *abordagens* teóricas num espírito comparativista aos poemas dos escritores ora mencionados. A esta acoplamos o método bibliográfico o que nos facilitou a análise e interpretação dos conteúdos.

Estudar poemas de autores nacionalistas é de crucial importância pois, estes lutaram para o resgate dos nossos valores identitários. A identidade analisada em poetas patrióticos alimenta e sustentam o ego da nossa africanidade numa perspectiva libertadora. Deste modo, encontramos a sua importância em inspirar as novas gerações com vista a conservação e manutenção das nossas identidades enquanto povos africanos e de herança colonial portuguesa particularmente. Assim, passamos a formular a seguinte questão, que orientará o nosso trabalho: *De que forma os poemas do Agostinho Neto e José Craveirinha foram instrumentos valiosos na construção da identidade cultural no período colonial em Angola e Moçambique?*

Com o nosso trabalho, pretendemos alcançar o seguinte objetivo geral: (i) analisar a forma como a os poemas de José Craveirinha e Agostinho Neto contribuíram para a valorização da cultura e identidade nacional, (ii) fundamentar a necessidade de valorização da identidade cultural negra em José Craveirinha e Agostinho Neto, (iii) analisar a identidade em Agostinho Neto e José Craveirinha, e (iv) descrever a forma como a identidade nacional é apresentada nos poemas "Grito Negro", de José Craveirinha, e "*Havemos de Voltar*" de Agostinho Neto. Para melhor análise, iremos nos socorrer dos seguintes textos em alusão:

Grito Negro

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina
Patrão!
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
Para te servir eternamente como força motriz
Mas eternamente não
Patrão!
Eu sou carvão

E tenho que arder sim;
Queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão;
Tenho que arder na exploração
Arder até às cinzas da maldição
Arder vivo como alcatrão, meu irmão,
Até não ser mais a tua mina
Patrão!
Eu sou carvão.
Tenho que arder
Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu sou o teu carvão
Craveirinha (1974 cit. em Tafarel, 2020)

Havemos de Voltar

Havemos de voltar
Às casas, às nossas lavras
às praias, aos nossos campos
havemos de voltar
Às nossas terras vermelhas do café
brancas de algodão
verdes dos milharais
havemos de voltar
Às nossas minas de diamantes
ouro, cobre, de petróleo
havemos de voltar
Aos nossos rios, nossos lagos
às montanhas, às florestas
havemos de volta
À frescura da mulemba
às nossas tradições
aos ritmos e às fogueiras
havemos de voltar
À marimba e ao quissanje
ao nosso carnaval
havemos de voltar
À bela pátria angolana nossa terra,
nossa mãe havemos de voltar
havemos de voltar
À Angola libertada
Angola independente
(Neto, 1979, p. 10)

1.Motivos da Valorização da Identidade Cultural Negra

O contacto da Europa com a África criou condições para o surgimento de desigualdades morais e políticas. Essas desigualdades eram baseadas na raça, em que o branco gozava de privilégios, em detrimento do negro. Nessas circunstâncias, o europeu era o mais rico, poderoso e que detinha poderes sobre o negro, senão, mesmo, o dono do negro. Era designado como sendo indígena e mesmo atualmente, nas nossas terras, continuamos sendo considerados ou designados de indígenas numa perspectiva de inferiorizar o negro. Daí a expressão utilizada em Craveirinha "Eu sou carvão! / E fazes-me tua mina patrão". Nesta senda, o "carvão" é apresentado no sentido de aceitação da sua identidade negra e "patrão" a expressão é utilizada para se referir ao branco (colonizador/explorador), ou ainda, é conotativo daquele que detém mais poderes em relação ao outro e desta forma pode seu agenciador (proprietário do outro). A mesma situação pode ser sentida no poema de Agostinho Neto: "Havemos de voltar às nossas terras". O autor, expressa uma nostalgia por uma pátria que não se pode habitar porque alguém que é mais dominador a tomara. Em simultâneo, nasce a necessidade de ter que valorizar o que lhe pertence. O retorno para essas terras exige o desprendimento do suor.

Segundo Fanon (2008), A exploração não está apenas baseada no colonialismo bélico, econômico, das nações europeias, mas principalmente nas diferenças de raça. É assim que, através da busca de identidade e afirmação cultural, o movimento literário vai expressar os seus sentimentos. A expansão portuguesa efetivada no séc. xv trouxe muitas consequências nos domínios culturais, econômico e social. Giddens (1998, cit. em Reis, 2018) afirma que, o projeto colonial se refere, primordialmente, à condição de libertação dos povos subalternos, reconhecendo a sua autenticidade cultural, política, econômica, ideológica. O autor procura demonstrar os valores identitários de afirmação cultural que moviam o homem negro a lutar pela sua afirmação cultural e ideológica.

O branco fortaleceu-se economicamente e o negro ficou numa situação desfavorável. Mitos e ideologias sobre o negro foram criados e difundidos. Senão, vejamos: o negro, além de ser indígena, passou a ser visto como pertencendo à raça de cão, animal de carga, raça infeliz. O negro não era visto espécie humana, mas como mercadoria ou objeto comercializável para trabalhar em grandes plantações e em obras de grande envergadura na diáspora. Para o efeito, José Craveirinha utiliza a expressão "carvão" para reforçar a ideia de que o negro é útil, no entanto, tem sido inutilizado, além de que serve de conotativo para reforçar a sua identidade racial. Em oposição a

Agostinho Neto, que opta pela afirmação da sua identidade cultural, no sentido de que "havemos de voltar às nossas tradições'', o que simboliza o enfrentamento de algumas barreiras. Sabe-se perfeitamente que, onde há gente ou pessoas há uma cultura, a negra, era solapada.

> Deste modo, as nossas culturas e a nossa identidade eram massacradas com adjetivos como: povos primitivos, próximos de animais selvagens incapazes de por si próprios produzirem algo que seja valioso no processo civilizacional (Reis & Andrade, 2018).

A condição a que o negro esteve sujeito levou-o a reivindicar a sua identidade. Pois, apagava-se a civilização negra e os seus saberes autóctones. Nesta condição, o negro não tinha, humanamente, nada a oferecer ao branco pelo facto de ser considerado escravo. Neste âmbito, ocorria a perda de identidade pois, os negros deviam apenas assimilar a língua e a cultura do branco, com a agravante de não ter direito a nenhuma história. Os processos educativos coloniais visavam fazer o negro absorver valores do aparato ideológico do branco para que este se comportasse como ele. "Tu arrancas-me brutalmente patrão", é o sentimento que se encontra em José Craveirinha para expressar a ausência de algum conteúdo e inutilidade sociocultural por parte do negro. A infrutuosidade construída pelo branco, que lhe serviria para a edificação de uma base para a aculturação das sociedades moçambicanas e angolanas, através da inculcação de princípios culturais alheios à vontade destes povos.

Do contexto acima referido, surge o movimento da negritude, visando dinamizar a libertação do homem negro. Os negros minimamente instruídos e assimilados viriam a mudar de comportamento em prol do seu irmão. A negritude, enquanto movimento de valorização do homem negro africano, teve a sua eclosão e impacto na França, com a influência de intelectuais renomados do séc. XX, nos anos 40-50, como Aimé Césaire, autor de "Cahier d'un Retour au Pays Natal". Pode-se aferir que, o pensamento anterior esteja na origem da ideologia de Agostinho Neto no poema "Havemos de voltar", sentimentos que eclodem pela necessidade de sair duma situação angustiosa vivenciada naqueles tempos. Da mesma sorte que não ocorre em José Craveirinha, mas presenciamos um sentimento de denúncias, de espólio em virtude da existência de um patrão que só quer retirar benéficos do negro.

A valorização da identidade dos povos, que era sufocada pela cultura de quem não dava trégua nem reconhecia a existência de outras realidades socioculturais, começou a ganhar valor com o surgimento do movimento da negritude. A literatura sugere uma

intelectualidade com o uso de poesia em defesa do negro. A mesma demonstrava a necessidade da defesa do seu espaço, a ideia de África terra mãe, a necessidade de união. A ideia de que "havemos de voltar Angola liberta'' é também expressa em José Craveirinha no verso "mas eternamente não patrão!". É um sentimento que veicula a necessidade de libertação dos homens, da terra e dos seus valores socioculturais, ofuscados pelo regime colonial.

A negritude passa, assim, a ser entendida como uma forma de expressão literária, sobretudo poética, do ser negro enunciado pelo negro. O seu valor residia na exaltação das tradições ancestrais e culturais do africano. A influência das obras de Aimé Césaire e seus contemporâneos teve, de fato, uma réplica na África e, em particular, em Moçambique e Angola, a partir do ano de 1926 até 2002, com destaque para José Craveirinha e Noémia de Souza. Estes lutaram para denunciar a subjugação do negro.

2.A Identidade Nacional em José Craveirinha e Agostinho Neto

Segundo dos Santos (1997, p.143) "as identidades além de ser plurais, são dominadas por obsessão da diferença e pelas hierarquias das distinções". Assim percebe-se que o multiculturalismo, não deve nos levar a marginalizar ou estigmatizar o outro. Quem questiona das identidades procura também saber das suas referências históricas. O contexto em que Angola e Moçambique se encontravam submersos, era de dominação cultural e identitária. No entanto, a urgência e eminente preocupação com a questão da liberdade dos povos submersos no jugo colonial, levou à desvalorização do outro. A questão em causa era a libertação do "eu", da identidade local e nacional. Enfatizamos o fato de não se ter feito alusão e previsão da cultura que se vinha adquirindo do regime colonial português. Qual seria o seu papel, uma vez que fazia parte de nós? Tanto no texto de Craveirinha, como no de Neto, não notamos a tendência da valorização do outro. Assim, a poesia de Craveirinha é iluminada em duas Perspectivas: a identidade e a revolta contra a exploração. A mesma tendência é patente na poesia do Neto.

Segundo Fonseca (2003), ''a poesia de Craveirinha é permeada de marcas identitárias através do uso de recursos e nomeação de significantes africanos e de mecanismos de inserção das línguas orais e referentes culturais". É desta forma que Craveirinha apresenta um discurso poético reivindicativo de valores étnicos, culturais moçambicanos e africanos. Essa maneira de pensar sobre a identidade, leva-nos a desaguar na ideia de uma identidade local e nacional, pensando no outro. O fato de o

autor aceitar que " Eu sou carvão!" é, em si, uma aceitação da sua identidade como negro pertencente a um lugar particular. Esta colocação é mais profunda e ambiciosa no sentido em que atinge outros quadrantes geográficos. O negro não é representativo apenas do moçambicano; mas sim, de toda pessoa vivente e originário da África aliás, o negro está presente em todos continentes. Assim, se justifica que se ultrapasse o nível da territorialidade africana atingindo outros quadrantes do mundo. Se assumimos que a identidade não nos pode levar à segregação, é nossa percepção que todo o negro, independentemente do local de nascimento, se sentiria emancipado e advogado pelo "Grito Negro" de José Craveirinha. A identidade local ou nacional é pensada sempre numa tendência plural. Através do reconhecimento do fato de se ser negro, estimulada pela revindicação do direito da mesma, ofuscada que fora por uma metrópole imbuída de visões egocentristas voltadas para a Europa e privadora do outro.

Já em Agostinho Neto, a identidade é representada de forma diferente. A representação de lugares e de gente angolana são marcas identitárias e inéditas que encontramos em Neto: "Às nossas praias, havemos de voltar". É através da invocação de sítios típicos de lazer, da beleza do país e das riquezas da pátria angolana que o autor anuncia a sua identidade. Afinal, é uma identidade plural, por não ter olhos étnicos, expressão de pertença e originalidade angolana. Esta coincide com a negra, é feita através do reconhecimento e uso de expressão "terra mãe", aquela que lhe viu nascer. Esta maneira de pensar, de representar a cultura e o povo, coloca os autores na posição de legítimos representantes e interlocutores dos seus povos ao nível local e, também, na globalidade territorial.

Segundo Glissant (2006), a busca de definição identitária, por um indivíduo ou por uma comunidade, pode por si representar duas funções da literatura. A primeira é a dessacralização que, para esse autor, consiste na descodificação dos processos de um sistema, ou seja, no desvendar dos mecanismos neles escondidos. A segunda reside na sacralização que, por sua vez, consiste na união da comunidade em torno dos seus mitos, das suas crenças, do seu imaginário, ou da sua ideologia. Assim, trata se duma literatura visando articular o projeto nacional.

Craveirinha, ao afirmar "Tu me fazes tua mina patrão!", denuncia o mecanismo opressor do colonialismo português. É um sistema que funciona através da ofuscação do outro. No "mecanismo opressor, a classe operária é explorada através de mais-valias. O negro era obrigado a trabalhar longas horas sem repouso e a auferir salários precários.

Neste regime, o negro é mina do outro, pois, apenas serve como instrumento de enriquecimento do branco. Não bastando, Craveirinha denuncia os maus tratos à raça negra, que era vista como sendo da espécie animal, e sem direito ao espaço, sem cultura e ideal. É assim que Craveirinha denúncia a alienação do negro, no que concerne aos seus direitos básicos. Os mesmos eram colocados em causa pela burguesia imperialista colonial.

Assim, o poema" Grito Negro" de Craveirinha distancia-se do poema de Agostinho Neto, pelo fato de este último, propor uma união da nação através da sacralização. Segundo Bourdieu (1996, p.29), afirma que a sacraloização pode ser interpretada como um fenômeno gerador e unificador das condutas humanas, em forma de senso prático do que deve ser feito em cada situação. São estruturas organizadas e duradouras capazes de constituir esquemas de percepção e ações adequadas a determinados campos. Assim, a sacralização da literatura subentende a ação de compreender como este campo opera para transmitir aos seus agentes certos condicionamentos numa apreciação natural. Esta manifestação pode ser atestada em Neto pela crença coletiva no valor da sua poesia e na pessoa de Craveirinha.

Segundo Boudieu (1996, p.72) as categorias de pensamento que são utilizadas espontaneamente e aceites sem maiores questionamentos marcam diversos campos da sociedade. No campo da produção artística, os próprios artistas aderem a um discurso que naturaliza a ideologia dominante com afirmações etnocêntricas e ilusórias.

Ora, da colocação acima dada, notamos que a identidade é constituído por um mecanismo de transmissão de lendas, narrativas e valores espirituais e morais entre gerações de uma dada comunidade, povo ou grupo social, com a finalidade de fazer a manutenção de uma memória coletiva que é assegurada pela reprodução consciente e inconsciente desses sistemas simbólicos que correspondem aos mitos, língua, arte, religião. Estes são os elementos que compõem a identidade social. Pelo que podemos notar no poema de Neto, ocorre uma enumeração de locais que, especificamente, são particularidades de uma região e patrimônio comunitário angolana, para não afirmar que são recortes étnicos. Estes recortes não têm o objetivo de serem vistos como partes regionais, pois chamam atenção para o âmbito nacional, como quem pretende ver o "o belo" angolano como diverso, mas na tendência única (nacional).

A sacralização pressupõe a existência de fragmentos étnicos que devem ser olhados numa dimensão macro, o que chamamos de nacional para o caso de um país.

Bourdieu (1996) afirma que a identidade é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social de indivíduos com implicações afetivas e normativas. A colocação do autor conduz-nos ao conhecimento de que é através de experiências acumuladas pela humanidade no tempo e espaço que se produz a identidade. É esta a percepção que nos leva a analisar, a seguir, com o mínimo de detalhe, o que seria a identidade nacional.

3. A Concepção da Identidade Nacional em Craveirinha e em Neto

A identidade nacional afigura-se uma representação construída por grupos que possuem interesse em impor a sua visão ideológica. Para Carvalho (2015), as representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classe sociais, aspiram a universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos. O poder e a dominação estão sempre presentes. Uma das características típicas da identidade presente no texto de Craveirinha é o seu interesse em despertar as massas da necessidade de se libertar do jogo do colonialismo. Este recrudescimento inspira uma universalidade, na medida em que há uma clara opressão exercida por uma classe dominante. Esta classe ofusca a camada mais desfavorecida em detrimento da classe protegida. Assim, faz-se apelo para o despertar do negro rumo à conquista das suas liberdades fundamentais.

Em Agostinho Neto, o universalismo é anunciado através da anunciação de lugares e regiões importantes da nação numa perspectiva unificadora. Carvalho (2015), afirma que a nação é essencialmente revolucionário e, através dela, assevera se o direito dos indivíduos se libertarem das cadeias dos sistemas monárquicos e de se constituírem como nações autônomas, detentoras da sua própria soberania.

Apesar deste pensamento ter sido construído para o contexto europeu, ele é válido para referirmos aos processos ligados às lutas de libertação nacional. Para o caso ora em alusão, a luta travada pelos poetas Craverinha e Agostinho Neto, nesse período, representam uma cultura nacional que é expressa pelos poetas como sendo a ação, em si, de ser nacionalista e participante dos processos de libertação nacional. Este decurso culminaria com a libertação do homem e da terra. Esta maneira de olhar para a cultura, levaria à eclosão de outros pensamentos, uma vez se achando incompleta. Assim sendo,

Rename (1991 apud Mello, 2011, p. 35), redefine o que seria o fundamento da identidade nacional:

> Uma nação é uma alma, um princípio espiritual. Duas coisas que, a bem dizer, fazem uma só. É a posse comum de um rico legado de lembranças e, outra, é o consentimento atual, o desejo de viver juntos a vontade de continuar a manter intacta a herança que recebemos.

O pensamento identitário nacional em Agostinho Neto e Craveirinha esteve sempre presente na alma do povo revolucionário o mesmo vai variar, em conformidade com o tempo e o espaço; que eles terem desenvolvido o pensamento identitário numa altura em que era necessário lutar pela libertação do homem e da pátria. Num período em que havia preocupação pela libertação, arduamente os poetas poderiam prever uma necessidade de libertação espiritual na continuidade de relacionamento sócio-cultural com o outro. Esta é a falha que os poetas revolucionários cometeram. A construção de um mundo novo, o mundo de tolerância, de aministia, de reconciliação rumo a uma conquista que coabitasse com o passado.

4.Metodologia

A nossa pesquisa, seguiu uma metodologia comparativa que segundo Carvalhal (1998, p. 6) trata-se de um procedimento mental que favorece a diferenciação ou a generalização. Desta forma, construímos o conhecimento através de análise e estabelecimento de diferenças e similaridades nos poemas de José Craveirinha e Agostinho Neto. Sabendo-se que a comparação não é um fim, tivemos que agregar o método bibliográfico que segundo Gil (2002, cit. em De Sousa, 2021, p. 65), está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a função de aprimoramento e atualização do conhecimento através de uma investigação científica de obras já publicadas. Assim, tivemos que trabalhar com obras de que tivemos acesso. O nosso interesse era obtenção de suplementos teóricos que facultassem a análise e interpretação dos textos de Agostinho Neto e de José Craveirinha num espírito comparativista. Enfim fizemos análise de dados, que se extraíram dos textos em estudo com vista a darmos respostas as questões de pesquisa. Assim, construiu-se as conclusões da nossa pesquisa sem perder de vista a nossa pergunta de partida que é : De que forma os poemas do Agostinho Neto e José Craveirinha foram instrumentos valiosos na construção da identidade cultural no período colonial em Angola e Moçambique?

5.Análise de Dados e discussão

O que se pretende com a análise de dados numa pesquisa do âmbito bibliográfico como a nossa, é procurar dar respostas as questões de partida, que são suportadas por extrato dos textos em análise. Assim, analisa-se, os dados segundo a seguinte ordem:

1- De que modo se pode fundamentar a importância da valorizacção da identidade cultural negra em José Craveirinha e em Agostino Neto?

À frescura da mulemba
Às nossas tradições
Aos ritmos e às fogueiras
Havemos de voltar
À marimba e ao quissangue
Ao nosso carnaval
Havemos de voltar

Os dados apresentados pelo extrato do texto acima, representam a necessidade do povo angolano, outrora colonizado pelo regime fascista português; valorizar o que é da sua pertença. *"Havemos de voltar"* é uma sentença que simboliza a necessidade de um retorno aos valores culturais, históricos, tradicionais e linguísticos. O regime colonial tinha levado ao abandono do que é local em beneficio próprio. Deste modo, impunha-se ao negro a identidade do outro. Portanto, o homem, não pode-se sentir livre enquanto não deter de liberdade espacial e cultural. Esta é a razão pela qual o autor sente a necessidade de um regresso à pátria solo. O regresso é conotativo da importância que o escritor dá aos valores identitários. Um regresso que não diz respeito a ele somente enquanto sujeito poético. Sim, a toda a sociedade angolana.

Segundo Fanon (2015, cit. em Pinheiro, 2019) Neto revindica uma cultura nacional reconhecendo que o seu passado não era de vergonha, mas de dignidade, glória e solenidade. Esta colocação nos remete para a valorização da identidade cultural do negro. No contexto de Craveirinha, encontramos esta predisposição de aceitação da sua condição racial e identitária. O sujeito, ao afirmar que "eu sou carvão" assume a sua condição identitária primária. Nesta perspectiva, estamos diante de uma comparação onde se confronta a cor de carvão com a pele negra. Esta comparação nos remete não apenas ao sujeito poético mas sim a todo o moçambicano se não todo o individuo da raça negra. É uma forma de expressar valores identitários de pertença a uma nação. Esta nação se liga com outras através da ideia de povo negro um povo com consciência de se libertar e de se afirmar.

2 De que modo se pode analisar a identidade em Agostinho Neto e José Craveirinha?

Para melhor darmos resposta a esta pergunta, temos que partir do seguinte extrato de Craveirinha:

Eu sou carvão!
Tenho que arder na exploração
Arder até às cinzas da maldição
Arder vivo como alcatrão, meu irmão
Até não ser mais tua mina
Patrão!

O poeta, ao assumir que "*eu sou o carvão*", aceita a sua condição racial, não somente como sujeito poético, mas sim, um sujeito plural. Um sujeito que é explorado desde a condição local até ao nacional. "Tenho que arder na exploração", bem entendida a colocação do poeta, podemos perceber que Craveirinha, clama por uma libertação da identidade negra num contexto amplo que é o global. Assim, se pode analisar que a identidade buscada em neto, é uma identidade dessacralizadora que segundo Glissant (2006), consiste na descodificação de processos de um sistema. Trata se de uma poesia de denúncia e revolta em torno das barbaridades perpetradas pelo colono; tendo como fundamento a raça. Olhando para os presenteados do extrato da poesia de Neto:

À frescura da mulemba
às nossas tradições
aos ritmos e às fogueiras
havemos de voltar

Os dados ora transcritos, indicam que na poesia de Neto, traz-se um despertamento à luz de uma identidade histórica, num contexto plural. "Havemos de voltar" é a expressão de manifestação de saudade dum passado coletivo. Estamos perante uma clara demonstração de uma identidade marcada pelo mecanismo de transmissão de lendas, narrativas, valores espirituais e morais entre gerações duma determinada comunidade. "Aos ritmos e as fogueiras" o autor faz alusão de transmissão de conhecimento através de lendas, anedotas, contos, histórias entre tantos valores que são típicos das sociedades orais. A transmissão de conhecimentos em comunidades de tradição oral ocorre em torno da fogueira. O regresso visa um projeto identitário e libertador do âmbito nacional. Assim se pode assinalar que na poesia de Neto, ocorre a

sacralização. Segundo Glissant (2006) a sacralização consiste na união de povos em torno dos seus mitos das suas crenças, imaginário, ou ideologia. Assim, trata-se de uma poesia muito bem marcada pela articulação de planos futurísticos do âmbito nacional reconhecendo as particularidades locais.

3 de que a forma a identidade nacional é apresentada nos poemas "Grito Negro", de José Craveirinha, e "havemos de voltar " de Agostinho Neto?

Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão
Para te servir eternamente como força motriz
Mas eternamente não

Olhando para os dados da poesia, nota-se que a identidade nacional é dada pela aceitação da pertença a raça negra. Este negro, não se deve compreender na demissão singular. Pois, o poeta deixa transparecer que a condição do negro é plural, pelo que deve-se entender no âmbito local, nacional, continental bem como global. O poeta ao afirma que "para te servir eternamente como força motriz" revindica contra a dominação política, econômica e cultural a que o negro estava submetido. Quanto ao poema de Neto apreciemos os seguintes dados:

À frescura da mulemba
às nossas tradições
aos ritmos e às fogueiras
havemos de voltar
À marimba e ao quissangue
ao nosso carnaval
havemos de voltar

Nesta passagem, Neto (1979), identifica-se com a terra solo através da manifestações do desejo de regresso as origens. O escritor, apresenta nos uma nação compreendida na sua diversidade linguística, cultural, econômica e tradicional para de estar a falar de rituais típicos da nossa africanidade.

Conclusão

Com o advento do imperialismo português, a cultura autóctone do povo negro foi ofuscada, em prol da cultura ocidental. A luta pela dignidade cultural suscitava o espaço que é típico do africano. Assim, tivemos que fixar o seguinte objetivo geral: Analisar a forma como os poemas de José Craveirinha e Agostinho Neto contribuíram para a

valorização da cultura e identidade nacional, pois, acredita-se que a identidade é um elemento fundamental para a consolidação das liberdades dos povos e para a unidade nacional. Este objetivo foi perseguido graças ao uso da técnica de análise de conteúdos que se agregou ao método comparativo aos poemas de José Craveirinha e de Agostinho Neto. Tivemos que agregar o método bibliográfico afim de melhor e fazer a interpretação dos textos de José Craveirinha e Agostinho Neto.

A análise feita permitiu constatarmos que os dois textos ora em comparação, preocupam-se em despertar o sentimento nacionalista. É este sentimento, que levaria a emancipação dos povos Angolanos e Moçambicanos através da revindicação pelo uso da poesia e luta pelas suas independências. A poesia desempenhou um papel de veículo dos sentimentos de moçambicanos e Angolanos. Assim, chega-se as seguintes conclusões:

No que tange a identidade nacional, José Craveirinha optava pelo uso de aspectos raciais que se enquadra no âmbito da valorização da identidade negra. A valorização do negro em Craveirinha; tem um eco do âmbito nacional que se pode entender como sendo sacralização. Neto recorria à exaltação da pátria, a sua apresentação nos remete ao contexto de dessacralização ao unir diverso povo denunciando os processos dum sistema colonizador. Em Neto, constata-se que há manifestação duma identidade histórica marcada por transmissão de conhecimentos por meio de lendas, anedotas, valores espirituais e morais entre gerações duma determinada comunidade típico da oral. No entanto, as visões são valiosas pelo fato de as mesmas estarem viradas para a mobilização e o despertar das massas rumo à conquista das suas liberdades fundamentais. Assim, se manifesta a identidade em Neto e em Craveirinha através de aceitação e o assumir a pertença ao grupo de negro e pátria que se podem compreender no âmbito continental e global.

Referências

Benevides, J. L. G., Felipe, D. A., & Silva, S. A. da. (2018). Uma fênix renascida das "cinzas da maldição": poesia e história moçambicana em "O grito negro", de José Craveirinha. *Cadernos CERU*, vol.*29, nº*1, pp.50-75.

Bourdieu, P. (1996). *As regras de arte: gênese a estrutura do campo literário.* São Paulo: Companhia das Letras.

Carvalho, F. A. (21 de nov. de 2015). O conceito de representações segundo Lopes Chantier. *Estudos Avançados,* Maringá, vol. 9, nº1, pp.149-165.

Cavalhal, T. F. (1998). *Literatura Comparada.* São Paulo: Editora Ética.

Chantier, R. (2012). *A história cultural entre práticas e representações.* Rio de janeiro: Difel.

De Mello, M. E. (2 de Set. de 2011). Construindo o Conceito de Identidade Nacional. *Niterói*, *Revista dos programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras do UFF*, vol. 6, nº 11, pp. 31-39.

De Sousa, A. S. (2021). Pesquisa bibliográfica princípios e fundamentos. *Cadernos da Funcamp*, vol. 20, nº 43, pp. 64-83.

Dos Reis, R. B. (Agost/ Dez de 2012). Negritude em questão: das multiplicidades e conceptualizações do movimento por ocasião do Primeiro Congresso Internacional de Escritores e Artistas Negros (1956). *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG,* Minas Gerais, vol. 4, nº 2, pp. 1984-6150.

Fanon, F. (2008). *Pele Negra, Máscara Branca.* Trad. R. d. Silva. São Paulo: Editora da UFBA.

Glissant, E. (2006). *Introdução a uma poética da diversidade.* São Paulo: Editora UFJF.

Gomes, S. C. (2011). Poesia moçambicana e negritude: caminhos para uma discussão. *Revista Atlantida*, São Paulo, vol. 46, nº 16, p.560-570.

Laranjeira, P. (1995). *Literaturas africanas de expressão portuguesa.* Lisboa: Universidade Aberta.

Mendonça, F. (2002). O conceito da Nação em José Craveirinha; Rui Knofli e Sérgio Vieira. *Revista Via Atlântica,* USP, Maputo, vol.4, n.5, 52- 67.

Neto, A. (1979). *Sagrada Esperança.* Lisboa: Sá da Costa.

Piassa, Z. A. (2006). *Como Fénix renascida das cinzas: análise do processo histórico de formação de docentes em nível médio no Estado de Paramá (Mestrado em Educação.* Brasil: Universidade Estadual de Londrine.

Pinheiro, H. (12 de Dezembro de 2019). Agostinho Neto e Xanana Gusmão: poema da prisão. *Revista ALERE*, Coimbra, vol. 20, nº2, p. 2176-1841.

Reis, M. N., & Andrade, M. (mar. 2018). O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Académico,* Maringá, vol.17, nº202, p. 245--272.

Santille M. A. (1985). *Estórias Africanas: histórias e Antologias.* São Paulo: Ática.

Tafarel, T. R. (2020). O Som de protesto na poesia de José Craveirinha. *Revista Interdisciplinar do IFMT*, Mato Grosso, vol.1 nº 10, pp.36-47.

Recebido em: 06/02/2023

Aceito em: 02/05/2023

Para citar este texto (ABNT): NHANALE, Esaú Elias Constantino. A identidade negra: uma análise comparativa aos poemas “Grito Negro”, de José Craveirinha e “Havemos de Voltar” de Agostinho Neto. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.256-272, mai.2023.

Para citar este texto (APA): Nhanale, Esaú Elias Constantino. (mai.2023). A identidade negra: uma análise comparativa aos poemas “Grito Negro”, de José Craveirinha e “Havemos de Voltar” de Agostinho Neto. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 256-272.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.273-285 | mai. 2023.

Análise de Gêneros literários e sua categorização na perspectiva de Wellek e Warren

Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia [*]
https://orcid.org/0000-0002-2910-6963
José Luis Dias [**]
https://orcid.org/0000-0002-6562-5904

RESUMO: O presente trabalho propõe uma análise dos gêneros literários, assunto controverso na área da teoria da literatura desde os dias de Platão até aos nossos dias. Os gêneros literários constituem o ponto de partida teórico para o desenvolvimento desta presente pesquisa. Assim como houve a necessidade de agrupar as palavras em classes gramaticais, assim, houve também a necessidade de ordenação em categorias dos vários "modos" de narrativa, formas de classificação ou rotinas próprias da escrita. Pretende-se assim, observar os gêneros literários, procurando assim definir as características que marcam o discurso de cada um dos gêneros ao nível da literatura. A pesquisa é meramente bibliográfica, baseada na interpretação de informações publicadas em forma de livros, revistas, textos legais, publicações avulsas. À luz das investigações feitas, conclui-se que a teoria dos gêneros literários deve ser vista como meio auxiliar que, entre outros, nos leva ao conhecimento do literário, mas nunca deve ser usada para valorização e julgamento da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria; Literatura; Gêneros

Analysis of Literary Genres and their categorization from the perspective of Wellek and Warren

ABSTRACT: The present work proposes an analysis of literary genres, a controversial subject in the area of literary theory from the days of Plato to the present day. Literary genres constitute the theoretical starting point for the development of this present research. Just as there was a need to group words into grammatical classes, there was also a need to sort the various "modes" of narrative into categories, forms of classification or writing routines. The aim is thus to observe the literary genres, thus seeking to define the characteristics that mark the discourse of each of the genres at the level of literature. The research is purely bibliographical, based on the interpretation of information published in the form of books, magazines, legal texts, separate publications. In the light of the investigations carried out, it is concluded that the theory of literary genres should be seen as an auxiliary means that, among others, leads us to knowledge of the literary, but should never be used to value and judge the work.

KEYWORDS: Theory; Literature; Genres

[*] Doutoranda em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Zambeze, Moçambique; Docente na Universidade Púnguè, Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades, Curso de Português. E-mail: enahia78@gmail.com

[**] Doutor 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

Ongororo yeManyorero Marudzi uye kupatsanura kwavo kubva pamaonero eWellek neWarren

CHIGWAGWA: Iri basa razvino rinopa kuongororwa kwemhando dzezvinyorwa, nyaya inopokana munzvimbo yezvinyorwa zvezvinyorwa kubva pamazuva aPlato kusvika nhasi. Marudzi ezvinyorwa anoumba dingindira rekutanga pakuvandudzwa kwetsvakiridzo yazvino. Sezvo kwakanga kune dikanwo yokuisa mashoko mumapoka egirama, pakanga panewo dikanwo yokuronga “miitiro” yakasiyana-siyana yerondedzero muzvikamu, zvimiro zvokuronga kana kuti miitiro yokunyora. Nokudaro chinangwa ndechekucherechedza mhando dzezvinyorwa, nekudaro kutsvaga kutsanangura maitiro anotaridza hurukuro yemhando imwe neimwe padanho rezvinyorwa. Tsvagiridzo iyi ndeyezvinyorwa zvebhaibheri, zvichibva mukududzirwa kweruzivo rwakaburitswa mumhando yemabhuku, magazini, zvinyorwa zvemutemo, zvinyorwa zvakasiyana. Muchiedza chekuongorora kwakaitwa, zvinogumiswa kuti dzidziso yezvinyorwa zvezvinyorwa inofanira kuonekwa senzira yekubatsira iyo, pakati pevamwe, inotitungamirira kune ruzivo rwezvinyorwa, asi haifaniri kumboshandiswa kukoshesa uye kutonga basa.

MASOKO EKUTSIGIRA: Dzidziso, kusvikira,Gender.

Introdução

A presente pesquisa visa apresentar uma concepção detalhada em torno dos gêneros literários. Assunto controverso na área da teoria da literatura desde os dias de Platão até aos nossos dias (WELLEK; WARREN, s.d. p. 289), e de indispensável compreensão, tanto para os literatos quanto para os receptores das produções literárias. Indagar sobre os limites e as controvérsias que envolvem diferentes modalidades de textos literários é de fundamental importância para a reflexão e possíveis delimitações de cada produção literária.

Àqueles que se dedicam à literatura ou às artes atribuem os seus conceitos e funções sempre baseados em condições históricas e sociais de cada tempo e lugar, portanto, meditar em torno dos gêneros literários, como também sobre a maioria das questões em volta da literatura, seria o mesmo que trazer à mente um fato ou uma constatação histórica, sobre quem o domínio recai sobre a Teoria da Literatura. Nas capas dos livros (de literatura) surgem etiquetas como «romance», «contos», «poesia», como uma tentativa de categorizar as produções textuais literárias. Isto porque desde o Século V a.C., com Platão, até aos dias de hoje se assiste a uma necessidade de categorização das formas literárias.

Pelos anos 50 e 60 do século XX, foi declarada a morte dos gêneros, mas, nas décadas finais desse século, assiste-se à sua valorização no âmbito da reflexão da Teoria Literária. Manuel (1999) propõe a distinção entre modos e gêneros. Em 1980, Todorov (1988, p. 39) reconhecia o destaque que os gêneros literários deviam merecer.

Tendo visto esta necessidade e pertinência de pesquisas em volta dos gêneros literários, este trabalho objetiva discutir os elementos que compuseram e sustentam a teoria dos gêneros literários, e especificamente pretendemos compreender a formação e a divisão em três gêneros clássicos da literatura; identificar os principais conceitos que cercam a noção de gênero literário e finalmente refletir sobre a evolução histórica dessa teoria.

Como procedimento metodológico, recorreu-se à análise bibliográfica, baseado na análise e interpretação da literatura já publicada em forma de livros, revistas, textos legais, publicações avulsas de autores que abordam aspetos ligados a gêneros literários. Por um lado, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2000). Por outro lado, é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados ou leis, em qualquer campo de conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 1978).

Em questões organizacionais, o trabalho encontra-se dividido em duas grandes partes que incorporam alguns subtópicos. Em primeiro lugar, abordamos a respeito de Gêneros literários composto por três subsecções, Por fim, desenvolvemos a seção referente a Divisão clássica tripartida, comportando de igual modo três subtópicos.

1.Gêneros literários

Na criação narrativa existem diferentes modalidades textuais, que nas palavras de Todorov tais modalidades são “classes de texto”, isto é, gêneros literários ou “codificações de propriedades discursivas” (TODOROV, 1978, p. 49-51) que se determinam e diferenciam por fatores variáveis como a temática, a finalidade, a estrutura ou a forma. O conceito de gênero é, pois, teoricamente baseado “tanto na forma exterior (metro e estrutura específicos) como também na forma interior atitude, tom, finalidade – mais grosseiramente, sujeito e público” (WELLEK; WARREN, s.d: p. 289).

De acordo com Todorov “os gêneros (literários) têm origem pura e simplesmente no discurso humano” (TODOROV, 1978: 62). Um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação” (TODOROV, 1978, p. 48). O mesmo autor salienta ainda que os gêneros existem como “instituição, funcionam como “horizonte de espera” para os leitores e como “modelos de escrita” para os autores. Através da institucionalização, os gêneros comunicam com a sociedade em que aparecem” (TODOROV, 1978, p. 52). Portanto, enquanto codificação

de discurso, relacionam-se com um "tempo", com uma convenção histórica, com um período político, social, cultural.

Os gêneros "vivem", desenvolvem-se, modificam-se, desagregam-se, dão lugar a novos gêneros (SILVA, 2007, p.373). Relacionada com esta corrente está a caracterização proposta por Jakobson "o gênero épico, centrado sobre a terceira pessoa, põe em destaque a função referencial; o gênero lírico, orientado para a primeira pessoa, está vinculado estreitamente à função emotiva; o gênero dramático, "poesia da segunda pessoa", apresenta como subdominante a função conotativa".

1.1.Contexto histórico

A tendência para reunir, em uma classificação, as obras literárias onde a realidade aparece de um determinado modo, através de mecanismos de estruturação semelhantes, surge com as manifestações poéticas mais remotas. Assim, pode-se contar a história da teoria dos gêneros literários no Ocidente, a partir da Antiguidade greco-romana.

Soares salienta que a denominação de gêneros literários, para os diferentes agrupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembrarmos que gênero (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária (SOARES, 2007, p.6).

A princípio, os gêneros literários são compreendidos apenas como duas vertentes – técnico e formal -, a teoria dos gêneros emerge como uma distinção entre poesia e prosa (Platão, 1964, p.72). No livro III de *A República* (394 a.C.), o filósofo assinala uma distinção que constitui a base primária da questão, evidenciando uma diferença que se manifesta apenas pela forma. Esta distinção será rebatida por Aristóteles que deixa claro, não ser a forma em verso de uso exclusivo do poeta. Em Aristóteles, no mais antigo estudo sobre os gêneros literários, encontra-se também a indicação ao livro III d' *A República*, quando este registra a primeira referência, no pensamento ocidental, aos gêneros literários, propondo as seguintes diferenciações:

Quadro 1. Diferenciações dos gêneros literários

1. A tragédia e a comédia	Ficções poéticas que se desenvolvem inteiramente por imitação
2. O ditirambo	Estilo em que o poeta é o único a falar
3. A poesia épica	Combinação de ambos os processos os anteriores

Fonte: Platão (1964, p.72)

Essa classificação tornar-se-á conhecida pelos teóricos e estudiosos da literatura pela designação de dramático, lírico e épico, respectivamente. No gênero dramático, a figura do poeta quase desaparece e o texto se desenvolve por meio de diálogos que são apresentados em encenação teatral, tendo como referência a imitação das falas e/ou ações humanas. Essas serão consideradas ações boas (melhores do que as ações produzidas pelos homens); ações más (piores do que as produzidas pelos homens) e ações semelhantes às humanas. No gênero épico, a fala do poeta, que se expressa em seu próprio nome, alterna-se com os diálogos entre as personagens, constituindo-se em uma conjugação de duas outras técnicas (dramática e lírica). Em relação ao gênero lírico, esse se centra na fala do poeta que veicula suas próprias ideias e emoções.

1.2.Platão x Aristóteles

Platão (cerca de 428 a.C. - cerca de 347 a.C.), no livro III da *República* (394 a.C.), nos deixou a primeira referência, no pensamento ocidental, aos gêneros literários: a comédia e a tragédia se constroem inteiramente por imitação, os ditirambos apenas pela exposição do poeta e a epopeia pela combinação dos dois processos (PLATÃO, 1962, p.72). Convém lembrar que, em Aristóteles, as diferenciações formais do texto encontram-se intimamente ligadas ao conteúdo que os mesmos veiculam. Tal como Horácio (65 a.C.) um dos seguidores de Aristóteles, associa a educação e o prazer à função moral e didática do texto literário.

O crítico romano ressalta que o verdadeiro poeta é aquele que sabe adequar ao seu tema o ritmo, o tom e o metro certos, não podendo associar, por exemplo, ao tema da tragédia o metro próprio da comédia ou vice-versa. O hibridismo de formas é, nesta época, altamente condenável, “o que deixará de ocorrer por volta do século XVIII-XIX, estendendo-se até nossos dias, passando a ser objeto de atenção, inquietação e estudos por parte de pesquisadores da área" (BASTAZIN, 2006, pp. 4 - 5). Ainda em relação aos conceitos formulados na antiguidade, três princípios acabam por fixar-se:

1.Cada gênero tem suas próprias regras de composição – Normatividade.

2.Há gêneros considerados superiores, outros inferiores e outros ainda, equivalentes às ações humanas – Hierarquia.

3. Não se admite, em princípio, combinar elementos de gêneros diferentes em um mesmo texto – Pureza.

Desta feita, os traços dos gêneros estão em constante transformação; portanto, no ato de leitura, nos devemos conduzir abertamente pelas mudanças e não por características fixas.

1.3. Da Idade Média ao Renascimento

Considerando-se os desdobramentos advindos da antiguidade greco-latina sobre os gêneros literários, atestamos as palavras de BASTAZIN, (2006) onde observamos que, a Idade Média não apresenta alterações substanciais sobre a questão. As modificações restringem-se, por vezes, à temática e, por outras, à estrutura formal do verso, cuja técnica das rimas era desconhecida na poesia antiga, ou ainda ao desenvolvimento da métrica, que se apoia nas sílabas e no acento de intensidade.

Firma-se, neste período, a modalidade lírica, base da poesia trovadoresca difundida na Europa, em torno do século XIII. Lembramos ainda que, é na Idade Média que, Dante Alighieri distingue os gêneros, considerando-os nobres, médios e humildes. O primeiro tipo, “tal como em Aristóteles, associa-se à tragédia e a epopeia; o segundo, à comédia (que se diferencia da tragédia pelo final feliz); e o terceiro, à elegia – canto em forma de poema lírico cujo tom é quase sempre terno e triste" (BASTAZIN, 2006, p. 5).

Segundo a autora acima citada sustenta que "com o Renascimento, a teoria dos gêneros retoma a Antiguidade e se firma como norma a ser seguida rigidamente. A *mimesis* volta a ser entendida estritamente como imitação da natureza, afastando-se da conotação criativa advinda do processo de transformação interpretado por Aristóteles" (BASTAZIN, 2006, p. 5).

2.Divisão clássica tripartida

Wellek e Warren (2003) deixam claro que qualquer um interessado na teoria dos gêneros deve ter cuidado para não confundir as diferenças distintivas entre a teoria “clássica” e a moderna. A teoria clássica é regulamentadora e prescritiva, embora as suas “regras” não sejam o autoritarismo tolo ainda atribuído frequentemente a elas. A teoria clássica não apenas crê que um gênero difere de outro, na natureza e na glória, mas

também que devem ser mantidos separados, que não devemos permitir que se misturem. Essa é a famosa doutrina da "pureza do gênero", do *"genre tranché".* (WELLEK; WARREN, 2003, p. 318).

A teoria clássica também teve a sua diferenciação social de gêneros. A epopeia e a tragédia lidam com os assuntos de reis e nobres, a comédia com os da classe média (a cidade, a burguesia), e a sátira e a farsa com as pessoas comuns. E essa distinção nítida nas *dramatis personae* próprias de cada tipo tem suas concomitâncias na teoria do "decoro" (os "costumes" sociais) e separação de estilos e dicções em elevados, médios e baixos. E teve também a sua hierarquia de tipos, na qual não meramente a posição hierárquica dos personagens e o estilo eram considerados elementos, mas também a extensão ou tamanho (a capacidade de esforço continuado) e a seriedade do tom.

A moderna teoria dos gêneros é claramente descritiva, não limita o número de tipos possíveis e não prescreve regras aos autores. Supõe que os tipos tradicionais podem ser "misturados" e produzir um novo tipo (como a tragicomédia). Percebe que os gêneros podem ser construídos com base na abrangência ou "riqueza" assim como na "pureza" (gênero por acréscimo assim como por redução). Em vez de enfatizar a distinção entre tipo e tipo, está interessada - segundo a ênfase romântica na singularidade de cada "gênio original" e de cada obra de arte - em encontrar o denominador comum de um tipo, os seus recursos literários compartilhados e o objetivo literário. (WELLEK; WARREN, 2003, p. 319-320).

Kempiska e Souza (2012) fazem uma excelente exposição com relação à classificação dos gêneros literários trazendo uma explicação dos gêneros literários baseados na história, admitem eles que o elemento *história* é um dos aspectos básicos da literatura e sendo assim, pode-se fazer do elemento *história* um critério para a classificação da literatura em gêneros. Quando o texto literário não dispõe de história, temos o gênero *lírico*; quando dispõe, o gênero poderá ser o *narrativo* ou o *dramático*. "Se a história é apresentada ao leitor através da mediação de um narrador, temos o gênero *narrativo*; se é apresentada sem esta mediação, ou seja, diretamente nos diálogos desenvolvidos pelos personagens, temos o gênero *dramático*" (KEMPISKA; SOUZA, 2012, p. 49).

A tradição clássica nos apresenta a divisão da literatura em três gêneros básicos: o **lírico**, o **épico** e o **dramático**. As características presentes em cada um deles não significam, necessariamente, que não estejam presentes em outro gênero. Assim, é comum que elementos da lírica (cuja característica principal é a subjetividade referente

aos sentimentos humanos, em especial os de amor e afeição) também possam ser percebidos no gênero épico (que visa relatar o heroísmo coletivo e os grandes feitos daqueles homens – reais ou imaginados – que representam a unidade com a coletividade).

"A lira, instrumento musical que acompanhava o texto que era falado/declamado, deu origem à nomenclatura "lírica", de onde podemos compreender o nascimento do poema atrelado à musicalidade" (KEMPISKA; SOUZA, 2012, p. 51). O gênero dramático possui um elemento em especial que o distingue: é ao mesmo tempo literário e cênico, tendo em vista sua representação nos palcos. A dupla face do drama – o rosto triste e alegre da máscara que simboliza o teatro – representa a **tragédia** e a **comédia**. Samira Yousseff Campedelli apud Ourique, 2010, apresenta – de maneira didática e simples – os conceitos acerca dos gêneros literários que são destacados nas subsecções que seguem.

2.1 O Gênero Lírico

De acordo com Ourique, a palavra "Lírico" vem de "lira", um instrumento musical semelhante a uma pequena harpa, tocado para acompanhar a declamação de poemas. O gênero lírico é uma manifestação do **eu**, de sentimentos pessoais" (OURIQUE, 2010, p. 39). O mesmo autor, fala de emoções, de estados da alma. De acordo cm o autor, "o conteúdo da poesia lírica não é o mundo objetivo, real, palpável, mas os sentimentos que ele provoca no leitor. O mundo subjetivo é a matéria da lírica. Mesmo que haja descrições e narrações de algum fato, se o que sobressair, numa análise final, forem as emoções e não as paisagens ou os fatos, temos um texto lírico" (OURIQUE, 2010, p. 39). Os *gêneros literários*, por sua vez, comportam subdivisões, geralmente chamadas *espécies literárias*. De acordo com (OURIQUE, 2010), as *espécies líricas* podem ser agrupadas em dois conjuntos:

1° - Poemas de forma fixa, isto é, dotados de um esquema estrófico, rítmico e/ou métrico especial. Entre as espécies líricas de forma fixa, cabe destacar, pela frequência da sua presença nas diversas épocas da literatura, o *soneto*, cujo esquema (na variante mais comum em língua portuguesa) é o seguinte: quatorze versos, distribuídos em dois quartetos e dois tercetos. Além do soneto, contam-se entre as espécies líricas de forma fixa: quadrinha, balada, vilancete, rondel, rondó, triolé, pantum, terceto, décima, oitava, sextina, canto real, vilanela.

2º - Poemas definíveis por seu tema ou tom, entre os quais podem ser citados:

a. *Elegia*: poema em tom terno e triste;

b. *Ode*: poema em tom grave e solene, destinado à exaltação de alguém, de um acontecimento ou de uma situação;

c. *Idílio*: poema amoroso de carácter campestre ou pastoril;

d. *Écloga* ou *égloga*: poema pastoril composto sob a forma de diálogos.

Entre as espécies líricas, cabe também referência ao chamado *poema em prosa*, modalidade praticada entre os poetas ligados ao Simbolismo, estilo de época de fins do século XIX.

2.2.O Gênero Épico

A narrativa **épica "**é feita em versos, num longo poema – a epopeia – que ressalta as excelentes qualidades de um herói, protagonista de fatos históricos ou maravilhosos. **Epopeia – narrativa primordial"** (OURIQUE, 2010, p. 39) :

> As epopeias que surgiram na civilização ocidental, na sua maioria, derivam de três obras básicas: *Ilíada* e *Odisseia*, do maior épico de todos os tempos, o grego Homero, e *Eneida*, do romano Virgílio. É notável, nos textos épicos, a participação do sobrenatural na vida dos humanos. É frequente a mistura de assuntos relativos ao nacionalismo com o carácter maravilhoso. Nas epopeias, os deuses tomam partido e interferem nas aventuras dos heróis, ajudando-os ou atrapalhando-os (OURIQUE, 2010, p. 39).

Como vimos, o universo da produção literária é divisível em gêneros. As *espécies narrativas* podem apresentar-se em verso ou em prosa. A mais destacada espécie narrativa em verso chama-se *epopeia*, longo poema narrativo de assunto heroico e nacional, em tom solene e elevado. Como a epopeia é historicamente a primeira modalidade narrativa que surgiu (a data de seu aparecimento pode-se recuar até o século X a.C. aproximadamente, época provável das epopeias gregas: *Ilíada* e *Odisseia*), o gênero narrativo é também chamado *gênero épico*.

As espécies narrativas em prosa são as seguintes:

a. *conto*: narrativa em prosa de extensão mais breve;

b. *novela*: narrativa em prosa, composta de capítulos quase autônomos entre si, constituindo cada capítulo praticamente uma história completa. Inicialmente de extensão bem longa, as novelas tendem a condensar-se a partir do século XIX, desde então sendo caracterizáveis como narrativas em prosa mais longas do que os contos e mais breves do que os romances;

c. *romance*: narrativa em prosa, constituída de capítulos mais firmemente interdependentes, se o termo de comparação for a novela, cujos capítulos, como

assinalamos, são praticamente autônomos entre si. Quanto à extensão, o romance é mais longo do que o conto e usualmente também mais longo do que a novela (considerando-se a dimensão adotada por esta última espécie do século XIX em diante).

2.3.O Gênero Dramático

É a obra literária em poesia ou em prosa feita para representação. A base do texto dramático seja em cinema, teatro ou televisão, “é o diálogo, que estabelece uma comunicação muito viva. Os textos escritos para representação sempre apresentam instruções à parte para o diretor da cena e para o actor" (OURIQUE, 2010, p. 39). As principais *espécies dramáticas* são as seguintes:

a. **Tragédia:** originariamente, texto dramático em versos, depois também em prosa, de ação caracterizada pela intensidade e violência das paixões ou conflitos humanos representados; No capítulo VI de sua *Poética,* Aristóteles conceitua a tragédia como a *mímesis* de uma ação de caráter elevado (importante e completa), num estilo agradável, executada por atores que representam os homens de mais forte psique tendo por finalidade suscitar terror e piedade e obter a catarse (libertação) dessas emoções. Aristóteles distinguiu seis partes na tragédia: *a fábula,* os *caracteres,* a *evolução,* o *pensamento, o espetáculo* e o *canto.* Destaca a importância da fábula (ou *mito)* que, como *mímesis* da ação (combinação de atos), se estrutura pela subordinação entre as partes, pelo seu inter-relacionamento, criando-se a *unidade de ação.* E acrescenta que, antes de chegar ao *desfecho,* o autor de tragédias deve construir o *nó* (que vai do início da tragédia até o ponto onde se produz a mudança de sorte do herói), o *reconhecimento* (faz passar da ignorância ao conhecimento), *a peripécia* (mudança de ação, que não ocorre em conformidade com o verossímil ou o necessário) e o *clímax* (ápice do conflito, que se precipita no acontecimento catastrófico).

b. **Comédia**: texto dramático, inicialmente em versos, mais tarde também em prosa, de ação divertida e feição humorística; Na comédia, a tensão própria do gênero dramático é extravasada com o riso. O problema apresentado, cuja resposta deve ser conseguida através da linguagem do *pathos,* resolve-se em etapas sucessivas e se dispersa em tiradas ridículas. Há, assim, uma acomodação no cómico, que impede o desmoronamento do mundo da personagem (SOARES, 2007: p.62).

c. **Auto**: na origem, texto dramático em versos, posteriormente também em prosa, de curta extensão, cujos personagens muitas vezes constituem alegorias (representam pecados, virtudes, entidades religiosas – anjos, santos, demônios etc.). *Auto* é uma modalidade do gênero dramático ligada aos mistérios e às moralidades e, na Idade Média, designou toda peça curta de tema religioso ou profano. Ele equivaleria a um ato que viesse a integrar um espetáculo maior e completo, daí o nome *auto.* Os *mistérios* são peças teatrais, cujos temas são retirados das sagradas escrituras para transmitir ao povo, de forma acessível e concreta, a história da religião, os dogmas e os artigos da fé. Nas *moralidades,* os temas histórico-concretos dos mistérios são substituídos por argumentos abstrato-típicos, que mostram o conflito do homem, em face do Bem e do Mal (SOARES, 2007, p.57).

d. **Drama**: texto dramático em prosa, em que podem associar-se passagens trágicas e passagens cômicas.De acordo com Soares "a palavra drama se emprega: 1ª) para designar o gênero dramático em geral; 2ª) como sinônimo de peça teatral; 3ª) como uma forma dramática específica, que resulta do hibridismo da tragédia com a comédia." (SOARES, 2007, p.62).

Verificamos que são muito relativas as fronteiras entre prosa e poesia. Do mesmo modo, os limites entre lírico, narrativo e dramático não são rígidos, ocorrendo, em todas as obras literárias, uma combinação dos três gêneros nas mais diversas proporções, embora, de modo geral, apenas um gênero se apresente como dominante em cada obra.

Conclusão

A presente pesquisa permitiu-nos ver que um assunto tão presente nos estudos literários de todas as épocas não pode ser negado, ou simplesmente ignorado. Portanto, os traços dos gêneros estão em constante transformação; portanto, no ato de leitura, nos devemos conduzir abertamente pelas mudanças e não por características fixas.

Como facilmente se depreende, o conceito de gênero não pode ser definido a partir de um único princípio; a classificação em gêneros resulta de um conjunto de processos dominantes; o problema da classificação em gêneros só pode ser “resolvido” em contextos históricos determinados. Não há, por assim dizer, uma classificação fixa ou imutável.

Como salienta Vítor Aguiar e Silva, os gêneros literários “desempenham um importante papel na organização e na transformação do sistema literário. Em cada

período histórico se estabelece um cânone literário, isto é, um conjunto de obras que são consideradas como relevantes ou modelares, em estreita conexão com uma determinada hierarquia atribuída aos diversos gêneros" (SILVA, 2007, p. 393).

Faz-se necessário atentar para as expectativas criadas pela própria obra. Não podemos esquecer, porém, que o posicionamento do escritor em seus textos, mesmo quando oposto ao que ele pensa esperar o leitor com relação ao gênero, decorre justamente de traços que vêm caracterizando historicamente os gêneros, em uma determinada cultura. Mais importante que identificar um traço isolado na obra, nos parece ser relevante observarmos como cada traço se relaciona com outros da mesma obra, para que então ele seja reconhecido como lírico, narrativo ou dramático.

Chegamos à conclusão que a teoria dos gêneros deve ser vista como meio auxiliar que, entre outros, nos leva ao conhecimento do literário, mas nunca deve ser usada para valorização e julgamento da obra. Por outro lado, o fato de um texto apresentar características dos gêneros, por si só, não nos leva a localizá-lo na literatura. Neste sentido, as três "categorias" ou classes de texto (modos) e respectivas subcategorias (gêneros) são: (a) Narrativa, onde se incluem o romance, a epopeia, a fábula, a novela, o conto e a crônica; (b) Lírica, onde se incluem a ode, o hino, o soneto, a elegia, a canção; (c) Dramática, onde se incluem a sátira, a farsa, a comédia, a tragédia, o auto.

Referências

BASTAZIN, Vera. José Saramago: hibridismo e transformação dos gêneros literários. **Revista electrónica de crítica e teoria de literaturas**. Dossiê: Saramago PPG-LET UFRGS, Porto Alegre, Vol. 2, nº2, p. 1 - 14, jul./dez. 2006.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff. **Literatura: História e Texto**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

GUSMÃO, Manuel. «**Da Literatura Como Transporte e Travessia dos Tempos**. Algumas Notas Sobre a Historicidade de Literatura», ensino da Literatura, Reflexões e Propostas a Contracorrente. Lisboa: Cosmos, pp. 47-67, 1999.

Gil, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2000.

JAKOBSON, Roman. O dominante. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

KEMPISKA, Olga Guerizoli; SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da Literatura** I. Vol 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In. LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 3 – 35.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1978.

OURIQUE, João Luís Pereira. **Introdução aos estudos Literários**. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, 2010.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

REIS, Carlos, **O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários**, 21ª Edição, Coimbra, Almedina, 2001.

SILVA, Víctor Manuel de Aguiar. **Teoria da Literatura**. 81.ed. Coimbra, Almedina, 2007.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7.ed. São Paulo, Ática, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. 51.ed. s.l., Europa América. s.d.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): NAHIA, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; DIAS, José Luís. Análise de Gêneros literários e sua categorização na perspectiva de Wellek e Warren**.** *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.273-285, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Nahia, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; Dias, José Luís**.** (mai.2023). Análise de Gêneros literários e sua categorização na perspectiva de Wellek e Warren. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 273-285.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.286-300 | mai. 2023.

Hibridismo derivacional do kimbundu para o português: caso do aumentativo e diminutivo nos nomes

João Domingos Pedro [*]
https://orcid.org/0000-0001-7151-7398
Celestino Domingos Katala [**]
https://orcid.org/0000-0001-7956-0139
Alexandre António Timbane [***]
http://orcid.org/0000-0002-2061-9391

RESUMO: Este artigo visa abordar de modo sincrônico a influência que o kimbundu continua a exercer na língua portuguesa. O contacto entre ambas as línguas tem proporcionado muitos fenômenos dentro do português falado em Angola, sobretudo em falantes cuja língua materna é uma bantu. Para procedermos análise desse fenômeno, baseamo-nos nos estudos de Afonso João Miguel (2019) e Daniel Peres Sassuco (2018). Centramo-nos em descrever como funciona o hibridismo nos graus aumentativos e diminutivos nos nomes na norma angolana do português, isto é, por via da classe 7 e 12 dos prefixos nominas (Pn7 e 12) do kimbundu. Este artigo tem como objetivo, promover o conhecimento sobre o fenômeno do hibridismo dentro do português, influenciado pelo contacto com a língua bantu kimbundu, bem como descrever a ocorrência deste fenômeno morfológico com intento de se compreender as suas ocorrências em face a sua realização, a qual se reveste de grande importância no sentido de ajudar a compreender certas características linguísticas dos falantes angolanos do português e, mais menos importante, ajudar o docente a entender melhor a natureza linguística do educando, enquanto um dado significativo na sua atuação, considerando um marco de estratégias didático-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Hibridismo; Derivacional; Kimbundu; Português; Nomes

Derivative hybridism from kimbundu to portuguese: case of augmentative and decrease in names

ABSTRACT: This article aims to address in a synchronic way the influence that the Kimbundu continues to exert on the Portuguese language. The contact between both languages has provided many phenomena within the Portuguese spoken in Angola, especially in speakers whose mother tongue is a Bantu. Based on works by Afonso João Miguel (2019) and Daniel Peres Sasuco (2018), we will try to describe how hybridity works in the auementative and diminutive degrees of names in Portuguese spoken in Angola, through class 7 e 12 of the nominal prefixes (Pn7 e 12) of the kimbundu This article aims to promote knowledge about the phenomenon of hybridity within Portuguese, influenced by contact with the Bantu Kimbundu language and to describe the occurrence of this morphological phenomenon in order to have a better understanding of its realization. great importance in the sense of helping to understand certain linguistic characteristics of Angolan Portuguese speakers and helping the teacher to better understand the linguistic nature

[*] Mestre em Letras (Linguística Portuguesa), pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola. É docente do Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento, no qual Coordena o Curso de Língua Portuguesa e Comunicação; é ainda docente nas cadeiras de Sintaxe e Semântica do Português e Lexicologia e Lexicografia. O presente estudo faz parte do projecto de investigação e extensão universitária no ISPCAN. E-mail: kalendaneto23abril@gmail.com

[**] É licenciado em Língua e Literatura em Língua Portuguesa, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto-Angola; é escritor e professor de Linguística Portuguesa e Análise Textual no Instituto Superior Politécnico Cardeal Dom Alexandre do Nascimento- ISPCAN. E-mail: julianangolar@gmail.com

[***] Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Pós-doutorando na Universidade Federal de Sergipe, docente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, Bahia. E-mail: alexandre.a.timbane@gmail.com

of the student, the reason for the occurrence of certain phenomena as well as better elaborate strategies of action in face of them.

KEYWORDS: Hybridism; Derivational; Kimbundu; Portuguese; Names

Ditona: o kaname ka kuhambuka o maba a dizwi dya phutu o itote ye mbundu mu ukexinu wa kutolesa ni kuvudisa kwa majina

O ukalalu yu, uzwela o ukexinu wa dizwi dya kimbundu mu dizwi dya phutu. Mu kuzwela o mazwi a yadi obekesa kaname ka maba, o bana maukexinu engi, mu phutu ya ixi ya Ngola, kote lele, kwa yo a avwalukila ni dizwi dya ixi ya ngola. Phala kuzanza o ukalalu yu twa laye o ukalalu wa ngana Anfonso João Miguel ku muvo wa 2019 ni ukalalu wa mesene Pares sassuku ku muvo wa 2018.
O zhoko ya ukalalu yu o kaname ka kuhambuka kwa kamajina mu dizwi dya kimbundu mu phutu mu ukexinu wa kutolesa ni akuvudisa mukaxi dya ijila mba undonda wa phutu mu ixi ya ngola, mukaxi dya lwangu lwa majina lwa 7 ni 12 (ID 7 ni 12) o itote ya dyanga ku majina mu dizwi dya kimbundu. O phangu ya ikalalu yi, o ku kwijidisa o kaname ka majina a phutu ala ni itote ya dyanga ye mbundu ni kubwata maukenu akuzwela, ya tokala swilu yadikota, phala kukwatekesa ni kutetuluka o uzwelelu wa kwa ixi ya Ngola, o zwela o dizwi dya phutu, ni kuswinisa o jimesene, kuzwela kwa maxibulu, kima kya tokala mu jindunge kwijia ni kulongesa.

MABA ATHEXI: Kaname Ka Majina; Kuhambuka Kwa Majina; Kimbundu; Phutu, Majina

Breves considerações

A língua portuguesa é uma língua natural que surgiu na Península Ibérica (Europa) e se espalhou pelos restantes continentes por meio da colonização. É uma língua complexa tal como qualquer língua, mas que suas características gramaticais diferem das línguas africanas. Antes da chegada dos portugueses em Angola já se falavam línguas do grupo Khoisan e posteriormente as línguas do grupo bantu. A grande maioria dos falantes em Angola é do grupo bantu, da qual se selecionou a língua kimbundu como objeto do presente estudo.

De acordo com Serrote (2015, p. 23), a língua Kimbundu “é uma língua falada nas províncias de Malanje, Kwanza Norte, Luanda e Bengo. Mas é possível pequenos grupos Kimbundu nas zonas fronteiriças ao Sul das províncias de Uíge e do Zaire, ao Norte da província do Kwanza Sul.” O povo mbundu “está localizado na área de Luanda e no baixo vale do Kwanza. Há outros povos nas zonas fronteiriças que refletem as influências Kimbundu. As principais tribos no grupo Kimbundu são: Holo, Ndongo, Mbaka, Mbondu, Mbangala, Ngoya, Nkari, Ngola, Songo, Kisama, Ndembu, Kirima, etc.” (Serrote, 2015, p.35).

Deixamos clara ideia de que os limites linguísticos são diferentes dos limites geo-políticos. O deslocamento da população da zona rural para a zona urbana por causa da guerra, à procura de melhores empregos ou formação acadêmico-profissional é possível encontrar falantes do kimbundo em quase todas as regiões de Angola. Hoje há falantes

de kimbundu fora de Angola, na diáspora, especialmente no Brasil onde ao longo dos séculos de colonização e escravização deslocou africanos para as Américas. Isso ocorreu nos séculos XVII ao século XIX, de acordo com Castro (2009). As regiões onde chegaram mais falantes de kimbundo foram: Bahia e Minas Gerais onde "nas senzalas e plantações predominaram falantes oriundos das zonas linguísticas H e R, na classificação de Guthrie (1948)" (CASTRO, 2009, p.180). Restaram no Brasil, por exemplo, resquícios na variedade brasileira do português. Pode-se citar exemplos de: banzo (aldeia), cachaça (aguardente), cachimbo (aparelho de fumar), caçula (filho mais novo), molambo (trapo), quitanda (lugar de venda de verduras), senzala (alojamento ou conjunto de alojamento dos escravos nas fazendas), carimbo (marca usada nas repartições e casas de negócio para autenticar um documento), muamba (negócio ilícito, velhacaria), cafundó (lugar ermo e distante) entre outras.(MENDONÇA, 2012).

Angola escolheu uma política linguística que valorizou a língua portuguesa em detrimentos das diversas línguas africanas faladas pela grande maioria do povo. Infelizmente as línguas africanas ainda não são ensinadas formalmente nas escolas angolanas apesar de ter muitos estudos que criticam a não oficialização e ensino em línguas de origem africana (Severo, Sassuco, Bernardo, 2019). Não se trata de uma incapacidade linguística das línguas africanas de Angola, mas sim da falta de vontade política para que isso aconteça. Nenhuma língua natural surge com gramática pronta e publicada. É necessário que haja estudos que desenvolvam esse trabalho, por isso que se os angolanos quisessem já teriam materiais desse tipo e as línguas autóctones estaria sendo ensinadas tal como acontece com o swahili (Tanzânia, Quênia, Uganda, Ruanda, Burundi, República Democrática de Congo, Somália, Malaui, Zâmbia), isizulu, isiXhosa, afrikaans, sesotho, setswana, sesotho, xitsonga, shivenda, ndebele (na África do Sul)

Os fenômenos linguísticos de natureza fonológica, sintática, semântica, lexical e morfológica observados na língua portuguesa influenciados pelas línguas bantu, com realce para o kimbundu, que é a língua bantu mais falada na capital do país, são hoje incontáveis. Esses fenômenos ultrapassaram a barreira dos que têm como língua materna uma bantu e se estendem até àqueles cuja língua materna é o português ou que tenham um nível acadêmico acentuando.

Diante destes fatos, podemos dizer que este intercâmbio está muito longe de terminar e é nestes termos que pensamos ser bastante necessário abordarmos sobre o hibridismo derivacional do kimbundu para o português, caso do aumentativo e diminutivos nos nomes. Durante um longo período de observação deste fenômeno, notamos que é

uma tendência quase natural para todos os falantes de língua portuguesa, sobretudo nas crianças e adolescentes que estejam a frequentar o ensino geral, embora o fenômeno ocorra com maior incidência nas pessoas que residem nas zonas rurais.

1.Caracterização geográfica do Kimbundu

O kimbundu é uma língua bantu que, segundo a classificação de Greenberg (1963, p. 76) faz parte da grande família Congo-Kordofoniana. Esta família é constituída por subfamílias, que, por sua vez, são divididas em grupos constituídos por diversas línguas. A família Congo-Kordofaniana subdivide-se em duas subfamílias: Kordofoniana e Níger-Congo, sendo essa última dividida em sete grupos linguísticos, dentre eles o grupo das Línguas Bantuonde o kimbundu faz parte. O Grupo kimbundu (H20) é composto pelas línguas kimbundu (H21), sama (H22), bolo ou haka (H23), songo (H24), mbangala (H34) e shinji ou yungo (H35) (TIMBANE, SASUCO, UNDOLO, 2021)

No entender de Guthrie (1967, p.71), as línguas bantu, geográfica e genealogicamente agrupam-se em zonas representadas por letras. As línguas bantu de Angola encontram-se distribuídas em grupos e subdivididas em três zonas que são H, K e R, de acordo com a classificação de Guthrie (1948) e a atualização de Greenberg, Mann e Dalby (Cavacas, 1994; Zau, 2011, p. 48). A **Zona H**: abrange o Norte e o Noroeste do Angola e nela sobressaem dois grandes grupos etnolinguísticos, mbundu e kikongo: (a) Mbundu: neste grupo, o kimbundu é a língua dominante, numa área geográfica que abrange as zonas históricas correspondentes às atuais províncias de Bengo, Luanda, Kwanza-Norte, Malanje e parte de Kwanza-Sul; (b) Bakongo: quanto a este grupo etnolinguístico, o kikongo é a língua dominante.

Nesta perspectiva, Adriano (2014, p. 40) reitera que a língua Kimbundu é falada por cerca de três milhões de falantes, é uma língua com grande relevância, por ser a língua tradicional da capital, hoje, provavelmente com mais de 5 milhões de habitantes. O Kimbundu legou muitas palavras à Língua Portuguesa e importou desta, também, muitos vocábulos. Diante do expresso acima, fica claro que o kimbundu representa língua materna para um número considerável da população que vive nas zonas urbanas de Luanda e nas zonas rurais das províncias já citadas. Essas pessoas em função da sua configuração linguística materna e os cargos políticos que exercem, acabam muitas vezes a influenciar ou criar interferências para as palavras da língua portuguesa por conta do bilinguismo.

2.Marcação do grau dos substantivos em kimbundu

A estrutura interna dos substantivos em linguística bantu não obedecem ao mesmo critério no que concerne a sua formação tal como na linguística portuguesa. Assim, o aumentativo e diminutivo nos substantivos é anteposto ao substantivo. Para Natália et al. (2012, p. 8), a noção de classes nominais é de extrema importância para a compreensão dos fenômenos nas línguas Bantu, como por exemplo, a diminutivização. Segundo Heine, Vossen, Lambert & Reh (1982), dois terços das línguas africanas possuem classes nominais. O critério mais importante na subclassificação desse sistema é a divisão entre gênero linguístico, baseado na distinção de sexo feminino e masculino dentro da classe linguística a que pertence. As línguas bantu não trazem substantivos para todas as classes dos gêneros humanos, como vemos no exemplo adiante na língua Kimbundu: a base nominal (bn) *mona* para designar o nome *filho* no português. Nesse âmbito, o que marca o feminino e o masculino são as bn *muhatu* (mulher) e *dyala* (homem).

Desta feita, para dizermos "filha" ou "filho" em *kimbundu,* diz-se *mona wa muhatu* e/ou *mona ya dyala.* Essas duas formas traduzidas em português significam "filha de mulher" e "filho de homem" respectivamente, daí compreendermos quando as pessoas cuja língua materna é uma bantu, e sobretudo, o kimbundu falam em português "filha de mulher" e "filho de homem". O que acontece neste caso é o translado de formas construtivas do kimbundu para o português. Os prefixos das classes nominais provêm hipoteticamente de uma língua bantu Comum reconstruído por Guthrie (1967, p. 46). Como as línguas sofrem alterações no decorrer do tempo, alguns prefixos nem sempre aparecem nos nomes, podendo ser modificados ou até mesmo desaparecer nas classes que indicam singular.

Tabela 1: Prefixos nominais

Classes	Prefixo nominal		Categorias semânticas predominantes
	Bantu Comum Guthrie (1967)	Kimbundu Sassuco (2020)	
1 2	*mu- *ba-	mu-, a- ø-	Nomes que se referem a seres humanos
3 4	*mu- *mi-	mu-, mi-	Nomes que se referem à plantas
5 6	*i- *ma-	di-, ø-	Nomes que se referem à animais e frutas, às substâncias e coisas incontáveis
7 8	*ki- *bi-	ki-, i-,	Nomes que se referem à coisas, objecto e o aumentativo
9	*N-	ø-,i-	Nomes que se referem à alguns seres do reino

10	*N-	ji-	animal e outros
11	*du-	lu-	Nomes que se referem à coisas longas
12	*tu-	ka-	Nomes que se referem ao diminutivo no singular
13	*ka-	tu-	Nomes que se referem ao diminutivo no plural
14	*bu-	u-	Nomes que se referem predominantemente à coisas abstractas, incontáveis
15	*ku-	ku-	Formas infinitivas verbais
16	*pa-	bhu-	Locativos situacionais
17	*ku-	ku-,	Locativos direccionais
18	*mu-	mu-	Locativos de interioridade

Fonte: Guthrie (1967) e Sassuco (2020)

Para o nosso estudo, servimo-nos dos prefixos nominais das classes 7 (ki) que marcam o aumentativo dos nomes e da classe 12 (ka) que marcam o diminutivo dos nomes. Pelo que, os dados acima apresentados, não são absolutos uma vez que há muitos especialistas que apresentam outras versões em função da época ou do lugar onde desenvolvem as suas atividades. Dessa sorte, no kimbundu o grau dos nomes é marcado pela anteposição dos Pn das classes 7 e 12 respectivamente para o aumentativo e para o diminutivo aos nomes.

Kimbundu	PE
1a) Bn (5) mbiji	1a) peixe
1b) Pn (7) ki	
1c) ki-mbiji	1c) peixão
Kimbundu	**PA**
2a) Bn (5) mbiji	2a) peixe
2b) Pn (7) ki	
2c) ki-mbiji	2c) kipeixe

Tal como podemos ver em 1c), o nome mbiji é um substantivo que em kimbundu serve para designar peixe e por via do prefixo nominal da classe 7 (ki) anteposto ao nome, formamos assim nesta língua o aumentativo de peixe que em 1c) para o português europeu é peixão, pospondo assim o sufixo à base nominal peixe para formar o aumentativo. Em 2c) para a norma do português de Angola, o elemento que marca o aumentativo em muitos casos ou contextos de uso da língua portuguesa, é anteposto ao nome, ou seja segue-se a regra das línguas bantu para formular o aumentativo em português, que seria no final da palavra mas que passa a acontecer no início.

Kimbundu	PE
3a) Bn (5) mbiji	3a) peixe

3b) Pn (12) ka	
3c) ka-mbiji	3c) peixinho
Kimbundu	PA
4a) Bn (5) mbiji	4a) peixe
4b) Pn (12) ka	
3c) ka-mbiji	4c) kapeixe

Em 3b) para o kimbundu, o Pn da classe 12 (ka) serve para marcar o diminutivo dos nomes; é assim que em 3c) temos o prefixo anteposto à Bn da classe (5), formando o *ka-mbiji* que é peixinho para o português tal como em 3c) do PE, já para a norma do português de Angola, o elemento que marca o diminutivo em muitos casos ou contextos de uso da língua portuguesa, é anteposto ao nome, ou seja segue-se a regra das línguas bantu, por isso em 4c) para o português de Angola temos o **kapeixe** para designar peixinho. Esse fenômeno de hibridismo derivacional entre o kimbundu e o português através do aumentativo e diminutivo dos nomes, acontece com muita frequência em distintos de uso da língua, sobretudo para aqueles cujo teor do diálogo se remete para o uso informal da língua, não obstante ainda é bastante notória esse hibridismo até em contextos formais em pessoas com um nível de escolaridade elevado.

3.A confluência do kimbundu e do português num mesmo sujeito

Em nosso entender, a relação bilíngue que coabita no seio de muitos falantes impulsionados pela realidade plurilíngue existe em Angola, tem produzido um conjunto de interferências que se vão manifestando dia após dia na fala e muitas vezes na escrita desses falantes. Por esses fatos, torna-se imperiosa a realização de estudos que incidam na base da influência bilíngue para podermos ter uma maior compreensão da língua que funciona como um organismo vivo susceptível de mudanças em função do contexto. É neste sentido que Calvet (2002, p.22) afirma que:

> A descrição do cenário étnico social é importante para compreensão dos factores sociais que influenciam o processo oral e de escrita das pessoas, ou seja, justificam as interferências na produção de enunciados e dos textos escritos, pois “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.

Sendo diglóssica o cenário linguístico angolano, é muito fácil depararmo-nos com falantes bilíngues, com domínios em mais de uma língua. Tal como afirma Amélia Mingas (2000, p. 7), *“*em Angola o português representa língua materna apenas para um grupo de pessoas que vivem nas zonas urbanas e língua segunda para uma maior que vive nas

zonas rurais do país". Desta feita, os falantes do português em Angola convivem com estas duas realidades linguísticas influenciando-se mutuamente a todo o instante. O desenvolvimento linguístico de um falante é influenciado pelos fatores sociais. 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 se entrecruza com o espaço". Da mesma forma, Labov (2008, p.20) diz que o contexto sociocultural influencia o discurso, pois este não é um ato livre do sujeito ou de sua consciência, mas influenciado pelos determinantes socioculturais do contexto de vida do sujeito.

Ao ouvirmos um falante cuja língua materna é uma bantu a falar português, podemos muito facilmente observar muitas características tanto do ponto de vista da prosódia quanto da ortoépia que o kimbundu ou uma outra língua faz interferir no seu português, isso porque aprender uma determinada língua quando nascemos pressupõe aprender a pensar com esta língua. Segundo Mello (1999, p. 83), interferência trata-se de "um desvio que ocorre na língua que está a ser falada devido à influência da outra língua que foi desactivada". Todo falante bilíngue está sempre num vai e vem de ativação e desactivação de uma língua em função do contexto, e muitas vezes é impedido a usar elementos de outra língua com a ideia segundo a qual poderá ser melhor compreendido.

Weinreich (1953, p.1), um dos precursores nos estudos sobre línguas em contacto, define interferência como "aquelas situações de desvio das normas da língua que ocorre na fala dos bilíngues como um resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como um resultado de línguas em contacto, que será referenciado como fenômeno da interferência". Conforme Borstel (1999, p. 62), os estudos de Weinreich contemplam somente a interferência ao nível intralinguístico, o que não é suficiente, pois há necessidade de considerar, também, os aspectos interlinguísticos. Para a autora, "as interferências podem ocorrer inconscientemente pelo falante bilíngue, por fatores emocionais e situacionais que podem influenciar, em todos os níveis do sistema de uma língua, fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico".

Apegando-nos em Borstel este hibridismo derivacional entre o kimbundu e o português deriva justamente, por causa de aspectos interlinguísticos, porém de modo consciente, tendo como base fatores emocionais, pois para um falante do kimbundu e português, dizer *ki-peixe* para se referir a *peixão* parece ter para ele uma carga semântica maior e expressa assim com mais intensidade a sua vontade ou o seu pensamento. Segundo Dubois (1973, *apud* Cardoso, 2007), "há empréstimo linguístico quando um

sistema A utiliza e acaba por integrar uma unidade ou um traço linguístico que existia antes num sistema linguístico "B" e que "A" não possuía. A unidade ou o traço tomado como empréstimo são eles próprios chamados empréstimos". (Xavier e Mateus, 1990, p. 140). Deste modo, podemos denominar este hibridismo como um empréstimo, embora haja também na língua A elementos substituídos, essa substituição, tal como já aferimos deriva do fato de haver necessidade de se intensificar o desejo. De acordo com Cardoso (Ibid, pp. 9-10), as interferências podem se dar nos seguintes ramos:

(a) As interferências fonéticas ocorrem quando há transferência ou substituição de um fonema da língua alvo por outro da língua de origem. Neste caso encontramos a substituição do aumentativo e do diminutivo através das classes 7 e 12 do Pn das línguas bantu antepostas ao nome e no português pospostas ao nome.

(b) as interferências lexicais caracterizam-se pelo empréstimo de formas ou palavras da língua de origem que são introduzidas na língua alvo por falta de domínio, desconhecimento ou insegurança em relação à língua alvo. Neste sentido também se compreende a questão deste hibridismo entre o kimbundu e o português, pois que em muitos casos, os falantes não entraram em contacto com a modalidade escrita do português e desconhece a regra para o grau aumentativo e diminutivo dos substantivos.

4.O contexto de hibridização do grau dos nomes no português através do prefixo nominal do kimbundu

Este fenômeno pode ser encontrado em camadas da sociedade menos escolarizadas numa primeira escala, devido ao desconhecimento com a modalidade escrita, concretamente saber ler e escrever em português. Numa segunda instância é motivada pelo contexto de uso do falante mesmo escolarizado, que domina ambas as modalidades, escrita e falada da língua portuguesa, visando ser mais expressivo para com o receptor.

A língua, quando concretizada num contexto de uso, comporta uma intrínseca dimensão acional: ela serve, com efeito, para fazer coisas. "Falar é agir", segundo a expressão, sobejamente conhecida de Austin, J. (1962 citada por AZEVEDO, F. J. F. 2010, p.10) que assegura que, a posse e a capacidade de exercício da língua, em atos de fala concretos, pode revelar-se eventualmente condicionadora do sucesso escolar e social do aluno. É o mesmo que dizer que a não compreensão destes fenômenos pode levar o professor a influenciar estigmas dentro do contexto da sala de aula entre alunos, servindo-se assim de barreira para a aprendizagem significativa do aluno sobre a língua.

Para Cristine et. al. (2019, p. 299), todos os falantes angolanos, independentemente da região sociolinguística ou da escolarização, são fortemente influenciados pelo funcionamento sintático e morfológico das línguas bantu, algo que não é apreendido pelo sistema formal de educação, que reitera conceitos de correção baseados na norma europeia do português. Podemos assim dizer que todos os contextos, tanto formais quanto informais, são susceptíveis ou apropriados para a ocorrência desta hibridização derivacional entre o aumentativo e diminutivo dos graus nominais do kimbundu nos nomes em português, basta que o falante haja como se estivesse num contexto do uso do kimbundu, em casos mais extremos este fenômeno ocorre independentemente da consciência do indivíduo.

Exemplos: A palavra ***Ka-mbuta*** é um empréstimo do kimbundu que se usa no português para se referir a palavra portuguesa no diminutivo ***baixinho***. ‘‘O marido dela é ***Ka-mbuta***’’. A forma que seria tida como correta na norma do PE é: o marido dela é ***baixinho***.

‘‘O meu ***ka-ndenge*** está em casa’’. A palavra em negrito é um empréstimo, diminutivo da língua Kimbundu, para se referir ao correspondente em português de ***irmãozinho.***

O meu tio comprou uma ***ki-casa*** no Benfica, temos aqui um exemplo claro de hibridização derivacional, o Pn da classe 7 ki, junta a Bn casa do português para exprimir o grau aumentativo **casarão**. Essas palavras são a amostra de como em línguas bantu se forma o diminutivo ou o aumentativo dos nomes, diante disso o falante acaba por transferir esses prefixos nominais das classes 7 (ki) para o aumentativo e 12 (ka) para o diminutivo tal como nos exemplos. Na perspectiva de Almeida (2001, p. 24) ‘‘a interferência enquanto um fenômeno linguístico resultante do contacto direto entre línguas é uma consequência de diversos fatores externos a citar: políticos, econômicos, sociais, culturais e psicológicos’’. Com repercussões de adaptação, integração e reestruturação linguísticas inevitáveis, dentro de um contexto diacrônico e sincrônico da língua. O autor continua a abordar que uma análise dos fenômenos de interferência deve ter em consideração a própria situação de contacto entre as línguas em estudos.

Para o autor acima, os fenômenos de interferência devem ser analisados num cenário psicológico e sociocultural vasto. É nesse diapasão que, a hibridização derivacional do grau dos nomes no kimbundu é motivada por aspectos relacionados com domínio bilíngue do falante, que recorre a este fenômeno em diversos contextos para exprimir o seu pensamento de forma mais intensa,

4.Apresentação e análise dos dados

Vamos agora apresentar e analisar os dados recolhidos para a sustentação de tudo quanto fomos abordando ao longo da feitura deste artigo. Para este artigo, usamos o modelo de pesquisa quantitativa e qualitativa de base interpretativa na visão de Lopes, (1994) apud Robeles, (2016, p. 34). O estudo visou a recolha e interpretação de dados que nos possibilitou concretizar a veracidade das questões que trouxemos em abordagem, e apresentarmos como meio de discussão no corpo do inquérito aplicado aos professores de língua portuguesa das escolas secundárias (Colégio Amílcar Cabral e Liceu 4 de Janeiro -Malanje).

Para o presente estudo contamos com um número de 16 professores de Língua Portuguesa, sendo 5 professoras e 11 professores de ambas escolas. O corpus do nosso estudo foi constituído por 16 questionários aplicados a todos os professores. O questionário foi elaborado no modelo de estudo de caráter quantitativo e qualitativo no que diz respeito à observância de hibridismos derivacionais aos alunos por parte dos professores.

Tabela nº 2: Distribuição de amostra

Idade	**Frequência**	**Grau acadêmico**		**Gênero**	
		Téc. Médio	**Licenciatura**	**Mulher**	**Homem**
Dos 20-29 anos	6	4	2	1	5
Dos 30-60 anos	10	4	6	4	6
Total	16	16		16	

Fonte: Dados da pesquisa

4.3. Análise e discussão dos resultados

Em função dos objetivos para os quais nos predispusemos alcançar, elaboramos um questionário com algumas questões visando saber dos docentes se compreendem este fenômeno da hibridização derivacional nos graus dos nomes em português que decorrem da influência do kimbundu e quais são as estratégias didáticas usadas para dar resposta a este fenômeno. Sabe o que é hibridização derivacional e como funciona? Para essa questão sugerimos respostas fechadas, isto é, sim e/ou não.

Tabela nº 3

Sabe o que é hibridização derivacional?	Como funciona?
SIM 13	13
NÃO 3	3
Total 16	16

Fonte: Dados da pesquisa

Para esta questão, 13 professores responderam que sabiam o que era hibridização derivacional e como funcionava, dos quais três não sabiam o que era nem como funcionava, porém os professores que responderam o que era e como funcionava, disseram apenas que era um tipo de empréstimo de elementos da língua kimbundu para a língua portuguesa, mas não sabiam necessariamente porque é que este fenômeno ocorre.

Após termos refletidos sobre a questão do hibridismo na primeira questão, podemos notar que embora muitos professores tenham noção sobre o que é, ainda assim é uma assunto pouco explorado pelos mesmos, alegando em muitos casos falta de estudos didáticos no tocante ao assunto. Contudo, é um fenômeno que está presente na sala e fora dela e que merece ser divulgado para que se tenha uma maior compreensão do mesmo. Perguntando se "Já alguma vez ouviu os seus alunos a incorrerem ao fenômeno de hibridização?" todos os 16 participantes responderam que "SIM".

Todos os professores foram categóricos nesta questão ao afirmarem que já terão ouvido de seus estudantes a realização ou a ocorrência deste fenômeno em situações conversacionais. Os professores pensam que este fenômeno vai além de todas as esferas do uso da língua dos seus alunos, assim não há um único aluno que tenha mantido contacto com alguém que tem domínio bilíngue e não tenha a posterior manifestado tal fenômeno de hibridização na realização da linguagem. Perguntando sobre "Acredita que esse é um fenômeno decorrente apenas nos alunos cuja língua materna é o kimbundu?" todos os 16 responderam que "NÃO".

Para esta questão os professores responderam que este fenômeno de hibridização derivacional ocorre não só em falantes cuja língua materna é uma bantu, mas em todos os falantes dentro da sala de aula. É um fenômeno que ocorre não só para quem fala a língua kimbundu, abrange todas as camadas da sociedade independentemente do nível social. Entretanto, é preciso destacar que ocorre mais nos falantes cuja língua materna é o kimbundu e para aqueles que residem em zonas rurais onde a norma culta não tenha tanta necessidade de uso quanto na zona urbana.

Conclusão

Afirmar categoricamente que o português falado atualmente em Angola é ainda o português europeu constitui não somente ignorância por parte de estudioso como também purismo absoluto, tendo em conta a dinamicidade da língua. A nosso ver baseando-se 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, apontam para a consolidação irreversível de uma norma angolana do português, diferente da do português europeu e da do português brasileiro.

É a partir deste fato, que pensamos que a hibridização derivacional dos graus aumentativos e diminutivos dos nomes do português através dos prefixos nominais da língua kimbundu vem se configurando como uma realidade que dever ser tida em conta aos estudiosos e professores para que se tenha uma maior compreensão desta nova variação do português que vai nascendo, que é o português de Angola. A descrição do grau aumentativo e diminutivo da língua portuguesa apresenta muita diferença no que concerne ao processo de formação do diminutivo da língua Kimbundu, pois que a construção do diminutivo da língua Kimbundu é feita através do processo de prefixação e não sufixação em português.

Tal como afirma Basílio, citado por Abreu (2012, p. 32), tanto o diminutivo quanto o aumentativo, em sua função central de indicar uma dimensão menor ou maior daquilo que é considerado implicitamente como um padrão normal, apresenta também uma função de expressar uma atitude emocional do falante em relação ao tamanho do objeto por ele dimensionado. Tanto no português quanto no kimbundu, a colocação dos nomes no grau visa intensificar a ideia, porém para um falante bilíngue em que a língua materna é o kimbundu, o objetivo de recorrer ao hibridismo derivacional dos graus tornar a ideia muito mais intensa, ou seja, este falante julga que a sua ideia cria outro efeito para o receptor quando anteposto o Pn das línguas bantu que marcam o aumentativo e diminutivo à Bn do português.

Os estudos sobre as línguas africanas faladas em Angola é de salutar e indispensáveis. Estudar as línguas africanas em Angola é urgente por forma a que haja paridade entre as línguas. É de suma importância que as línguas africanas sejam ensinadas nas escolas para que se possam avançar na revitalização das mesmas. Os angolanos precisam valorizar as suas próprias línguas e discutir o lugar delas na constituição. As iniciativas de Paiva (2018) e Nascimento (2022) revelam que a diáspora se interessa pelas línguas africanas e é importante que as línguas não desapareçam. .

Referências

ADRIANO, P. S. (2014). **Tratamento morfossintáctico de expressões e estruturas frásicas do Português em Angola**: **Divergências em relação à norma Europeia.** (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.

ALMEIDA, A. (2002) **Qualidade no Software**. Universidade Aberta, Lisboa.

AZEVEDO, F. J. F. (2010). **Metodologia da Língua Portuguesa**. Porto, Colecção Universidade, Plural Editores Lda.

BORSTEL, C. N. V. (1999). **Contato linguístico e variação em duas comunidades bilíngues do Paraná.** Rio de Janeiro: UFRJ. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CALVET, L. J. (2002). **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução; Marcos Marcolino. São Paulo: Parábola Editorial.

CARDOSO, A. J. (2007). **A Importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna**. Lisboa, Departamento de Educação Básica, p. 1-12.

CASTRO, Y.P. de.O português do Brasil , uma intromissão nessa história. In: GALVES, C.; GARMES, H. RIBEIRO, FR.(Org.). **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa.** Unicamp-SP: Ed.Unicamp. 2009, p. 175-184.

FOUCAULT, M. (2000). **As palavras e as coisas**. Trad. de Selma Tannus Muchall. São Paulo: Martins Fontes.

GREENBERG, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, J.H.(Eds.). **Universals of Language**. Cambridge: MIT Press.

GUTHRIE, M. (1967–71) **Comparative Bantu: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages**. 4.ed.. Farnborough: Gregg Press.

https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/kimbundu-conheca-o-idioma-angolano-que-deu-origem-a-palavras-como-samba-e-moleque/ . Acesso em: 11 abr.2023.

LABOV, W. (2008). **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.

MELO, J. **‘’O português, língua nacional angolana’’**. In África 21 de Abril. http://lusofoniahorizontal,blogspot.com/2010/06/joao-melo-o-portugues-lingua-nacional.html.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília:FUNAG, 2012.

MINGAS, A. A. (2000). **Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda**. Luanda, Campo das Letras – Editores S.A..

NASCIMENTO, V. Kimbundu: conheça o idioma angolano que deu origem a palavras como samba e moleque. Correio. 2022. Disponível em:
NATALIE et al. Projecto Descrição e Documentação de Línguas Moçambicanas. In:

DUARTE, F. B.; NGUNGA, A.(Org.). **Edital no 33/2012** (Programa Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino por meio da Mobilidade Docente e Discente Internacional – Pró-Mobilidade Internacional).

PAIVA, T. Aplicativo ensina kimbundu para crianças. 2018. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/aplicativo-ensina-lingua-kimbundu-para-criancas/#:~:text=Poucos%20sabem%2C%20mas%20essas%20palavras,Angola%2C%20pertencente%20%C3%A0%20fam%C3%ADlia%20bantu.Acesso Acesso em: 11 abr.2023.
SERROTE, J. M. **Antroponímia da língua kimbundu em Malanje.** 81f. (Dissertação) de Mestrado em Terminologia e Gestão da Informação de Especialidade. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2015.

SEVERO, Cristine G.; SASSUCO, Daniel Peres. BERNARDO, Ezequiel Pedro José (2019). Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como "problema"**. Línguas E Instrumentos Linguísticos**. nº43, p.290-307, jun-jun, 2019.

TIMBANE, Alexandre António; SASUCO, Daniel Peres; UNDOLO, Márcio. (Org.). **O português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino.** São Paulo: Opção, 2021.

WEINREICH, U. (1953). **Linguagem em Contacto** . Editot: André Martinet.

ZAU, D. G. (2011). **A língua portuguesa em Angola um contributo para o estudo da sua nacionalização**. Covilhã: Universidade de Beira Interior.

Recebido em: 11/02/2023

Aceito em: 20/04/2023

Para citar este texto (ABNT): PEDRO, João Domingos; KATALA, Celestino Domingos; TIMBANE, Alexandre António. Hibridismo derivacional do kimbundu para o português: caso do aumentativo e diminutivo nos nomes. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.286-300, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Pedro, João Domingos; Katala, Celestino Domingos; Timbane, Alexandre António. (mai. 2023). Hibridismo derivacional do kimbundu para o português: caso do aumentativo e diminutivo nos nomes. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 286-300.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.301-319 | mai. 2023.

O direito à língua e à comunicação na variedade do português de Angola: jogo de forças entre língua oficial, línguas nacionais e norma emergente

Ana Alexandra Silva [*]
ORCID iD https://orcid.org/ 0000-0002-2677-0164
José Gabriel Ganga [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7690-7851

RESUMO: O ensino da língua portuguesa em Angola está condicionado por fatores linguísticos, que se prendem com o contacto entre línguas de estruturas muito afastadas, e por fatores extralinguísticos, resultantes do contexto social, cultural e político. Assim, partimos de uma contextualização sociolinguística baseada em autores como Fernandes e Ntondo (2002), Gonçalves (2013), Miguel (2014), Adriano (2015), Inverno (2018) e Severo, Sassuco e Bernardo (2019). O aporte teórico constituído por estas referências permitirá analisar as características morfossintáticas resultantes do contacto linguístico entre o Português Europeu e as línguas Bantu. O nosso estudo centrar-se-á em quatro fenómenos morfossintáticos, a saber, a pronominalização, a concordância verbal e nominal, o uso das preposições e o uso dos tempos verbais. A partir de uma amostra de 34 textos produzidos por alunos do Instituto Médio Industrial de Luanda, pretende-se desenvolver uma análise descritivo-interpretativa que torne público aspetos do Português Angolano, evidências de uma norma emergente no seio da sociedade. O jogo de forças entre a língua portuguesa e uma das línguas nacionais faladas em ambiente familiar cria assimetrias no sistema de ensino, podendo conduzir a taxas de insucesso bastante elevadas. O direito ao uso da Variedade do Português de Angola (VAP) poderia constituir um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Língua; Variação; Direito

The right to language and communication in the variety of Angolan Portuguese: a power struggle between the official language, national languages, and the emerging norm

ABSTRACT: The teaching of Portuguese in Angola is determined by linguistic factors, which are related to the contact between languages of very different structures, and by extralinguistic factors, resulting from the social, cultural and political context. Thus, we start from a sociolinguistic contextualization based on authors such as Fernandes and Ntondo (2002), Gonçalves (2013), Miguel (2014), Adriano (2015), Inverno (2018) and Severo, Sassuco and Bernardo (2019). The theoretical contribution that constitutes these references will allow us to analyze the morphosyntactic features resulting from the linguistic contact between European Portuguese and Bantu languages. Our study will focus on four morphosyntactic phenomena, namely, pronominalization, verbal and nominal agreement, the use of prepositions and the use of verb tenses. Based on a sample of 34

[*] Doutorada em Linguística pela Universidade de Évora, Portugal, membro integrado do Centro de Estudos em Letras. Atualmente é Professora Auxiliar no Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora. E-mail: aasilva@uevora.pt
[**] Doutorado em Linguística pela Universidade de Évora, Portugal, membro colaborador do Centro de Estudos em Letras. Atualmente é Professor de Língua Portuguesa na Universidade Católica de Angola. E-mail: jose.gangaimil@hotmail.com

texts produced by students at the Instituto Médio Industrial de Luanda, the aim is to develop a descriptive-interpretative analysis that will bring to light aspects of Angolan Portuguese, evidence of an emerging norm within society. The power struggle between the Portuguese language and one of the national languages spoken in the family environment creates asymmetries in the education system, which may lead to very high failure rates. The right to use the Variety of Angolan Portuguese (VAP) could be a facilitating element in the process of teaching-learning the Portuguese language.
KEYWORDS: Education; Language; Variety; Rights

OKifamenu ku dizwi ni ku utangelu mu uvudilu wa dizwi dya phutu dya Ngola: ubhangelu wa jinguzu mukaxi ka dizwi dya ixi, mazwi a uvalukilu ni kitumu kya utombeku

KITETULWISU: Oulongesu wa dizwi dya phutu mu Ngola kyakala ni maka alungu ku ifwa ya mazwi, atokala ni uzukamenu mukaxi ka mazwi a kifwa kyasetuka kyavulu, ni ku ifwa akala bukanga dya mazwi, yalungu ni ukexilu wa mundu, wa ifwa ni idifwa ni wanji. Mu kiki, twatundu mu kikexilu kya sosiyolingwixitika yalungu ni jingana kala Fernandes ni Ntondo (2002), Gonçalves (2013), Miguel (2014), Adriano (2015), Inverno (2018) ni Severo, Sassuco ni Bernardo (2019). Okikwatekesu kyakokejeka kwala athu ya kyandabhana phala kutonginina oifwa molofosintatika itunda ku uzukamenu wa dizwi mukaxi ka Dizwi dya Phutu dya Olopa ni mazwi a Bantu. Oulongesu wetu yandakala mukaxi ka isunji iwana ya mofolosintatika, mukwijiya, oubhinganesu, ouxikinu wa dyaka ni ya dijina, oukwatelu wa idyangesu ni ukwatelu wa ithangana ya myaka. Mu udyangesu wa kilondekesu kimoxi kya 34 ya itangelu yabhange kwala maxibhulu ya Instituto Médio Industrial ya Luanda, amesena kukudisa kitongininu kimoxi kya kutangela ni kya kixinganeku kibheka mu tubhya ifwa ya Dizwi dya Phutu dya Ngola, izangeleku ya kitumu kimoxi kya utombeku mukaxi ka mundu.Oubhangelu wa jinguzu mukaxi ka dizwi dya phutu ni dizwi dimoxi dya uvalukilu yazwela mukaxi ka mwiji iyengi mu kitolo kya ulongesu, itena kwendesa ojinzongo ja kutolola avulu kyavulu. OKifamenu kya kuzwela oPhutu ya Ngola hinu yexikala ngamba imoxi yakukwatekesa ophangu ya kulonga ni kwijia ya dizwi dya phutu.

MABHA A DIJIKUDILU: Ulongesu; Dizwi; Ulungulukilu; Kifamenu

Introdução

O ensino da língua portuguesa em Angola reveste-se de vários desafios. Fatores linguísticos, como o multilinguismo e o consequente contacto entre línguas de estruturas muito afastadas, concorrem com fatores extralinguísticos. Pretende-se, com este estudo, abordar questões relacionadas com o direito à língua (seja ela qual for) e o direito à comunicação em língua materna, seja esta uma das Línguas Nacionais Angolanas ou a Variedade do Português de Angola (norma emergente). A Constituição da República de Angola (2022) no artigo 19º, "Línguas", define a política linguística do estado angolano:

1. A língua oficial da República de Angola é o português.

> *2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.*

Teremos como apoio a Constituição da República de Angola (CRA), a Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE) (Lei nº 32/20 de 12 de agosto), o recenseamento realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2014, bem como o *Plano de Desenvolvimento Nacional* (PDN – 2018/2022), no sentido de aferir se o direito à expressão, seja na língua materna, seja na língua oficial, seja na variedade do português de Angola está salvaguardado.

O falante angolano tem o direito a comunicar na sua língua, numa variedade do português que é sua, e não num português europeu que lhe é imposto pelo sistema escolar. As estruturas das línguas bantu estão tão enraizadas no português que elas existem em todos os níveis de escolaridade. Estes fenómenos são observáveis não apenas nos alunos, mas também nos próprios professores. Jornalistas, intelectuais de renome, altas patentes do Estado apresentam no seu discurso marcas da Variedade do Português de Angola (VPA). Estamos, pois, perante uma norma que já existe no quotidiano dos falantes, mas que ainda não tem um registo oficial. Qualquer falante que não use a língua segundo a norma-padrão tende a ser desconsiderado, ridicularizado por aqueles que tomam o português padrão europeu como referência ideal. Segundo Bagno (1999),

> O preconceito lingüístico se baseia na crença de que só existe (…) uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português" (Bagno, 1999: 40).

Constitui objetivo geral deste artigo a caracterização do português falado em Angola e o jogo de forças que se estabelece com as línguas nacionais, dentro do ambiente específico da escola angolana. O objetivo específico prende-se com a análise interpretativa do *corpus* recolhido para a assunção de uma norma emergente, ou Variedade do Português de Angola. A sociedade angolana é multifacetada em termos étnicos, culturais e influenciada pela globalização na capital angolana. Desta forma, as interpretações serão baseadas no *corpus* apresentado, situado num contexto específico, o da educação.

O percurso epistemológico do nosso estudo parte de uma contextualização sócio histórica e linguística, que permite dar o mote para algumas considerações relacionadas com a rede escolar em Angola e para o papel que a língua portuguesa desempenha no sistema de ensino angolano. A descrição dos procedimentos a adotar marca uma nova etapa do nosso estudo, permitindo a definição do tema a abordar e a sua problematização. A definição da pesquisa permitirá definir o tipo de análise que se pretende desenvolver, sendo esta de cariz descritivo-interpretativo. Uma panorâmica da recolha de dados realizada no Instituto Médio Industrial de Luanda (IMIL) dará a conhecer o *corpus*, bem como os critérios que presidiram à seleção e recorte do mesmo. Finalmente, a análise dos dados será realizada tendo em conta o recorte teórico estabelecido. Aspetos morfossintáticos como a pronominalização, a concordância verbal e nominal, a substituição de preposição e os tempos verbais serão descritos e analisados à luz do "jogo de forças" entre a norma europeia e a norma emergente (VAP).

1.A Língua Portuguesa no sistema de ensino angolano

A problemática do insucesso escolar, das competências dos professores, da qualidade de ensino e das políticas linguísticas têm motivado várias discussões. Os alunos angolanos têm muita dificuldade em falar e escrever no padrão que lhes é imposto no sistema de ensino. Miguel (2014) reconhece que a questão linguística é a causa fundamental no "insucesso escolar em todos os níveis de ensino" angolano, já que a língua portuguesa convive com "várias línguas africanas" nas seguintes condições:

> (1) A LP não é língua materna da maior parte das crianças, sobretudo das que vivem no meio rural; (2) A maioria das crianças, especialmente as do campo, desconhece a LP quando entra na escola; (3) Os programas de LP, enquanto matéria de ensino, estão perspectivados para o ensino desta língua como língua materna;(4) As turmas estão, quase sempre, sobrelotadas; (5) Muitos professores que leccionam português, não têm formação linguística compatível à função, para além de desconhecerem os procedimentos metodológicos para o ensino de língua; (…) (Miguel, 2014: 22).

A problemática do insucesso escolar e as críticas ao sistema educativo têm como objetivo incentivar o estado angolano a uma tomada de posição e consequentes decisões de modo a produzir alterações em vários domínios. Falamos, por exemplo, das competências dos professores, do acesso ao ensino, da falta de eficácia e qualidade

deste mesmo sistema de ensino. Daí que Fernando (2016: 177) aponte como causas do "fracasso" do sistema de ensino,

> As políticas (linguísticas) e educativas. Estas ao lado das questões linguísticas ligadas à escolha de língua de ensino, ao direito da criança aprender na sua língua materna, à questão de adopção dessas línguas como línguas de ensino e não como disciplina curricular (…).
> A inexistência de estudos que dialoguem com os demais eixos e que sustentem os debates sobre a relação entre a língua materna, a qualidade de ensino e a problemática da escolha de línguas de ensino.

Ainda que as línguas nacionais não estejam suficientemente estudadas e documentadas, elas "regulam a vida social e cultural da vasta maioria dos angolanos" (Fernando, 2016: 177-178). A inclusão das línguas autóctones no sistema educativo deve ser vista "numa perspectiva de complementaridade", em relação ao ensino da língua portuguesa (cf. Costa, 2006: 46). Segundo o autor, "do ponto de vista pedagógico, o afastamento das línguas maternas autóctones da escola não passa de um equívoco que se traduz num bloqueamento de todo o sistema de aprendizagem" (Costa, 2006: 46). Do ponto de vista psicolinguístico, Costa (2006) aponta a "robotização" como consequência da não inclusão destas línguas nacionais no sistema de ensino, contribuindo assim para as assimetrias do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o indivíduo é "submetido a um processo simplesmente mecanicista", o que exige dele "(...) um maior dispêndio de energias psíquicas e fortes motivações, para não incorrer no insucesso" (Costa, 2006: 46-47).

Consideramos que o uso da língua materna, ou seja, da língua que a criança utiliza no seio familiar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, pode ser uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. É claro que tal iria levar a um ensino bilingue, ou até mesmo, multilingue em casos em que a diversidade de línguas autóctones seja maior. Nzau (2011) defende que "o modelo bilingue pode ser, neste tipo de situações, o sistema ideal para não retirar da criança aquele que pode ser considerado elemento fundamental na estruturação do seu mundo interior e exterior: a língua materna" (Nzau, 2011: 120). O mesmo defende Gaspar et al. (2012: 30), quando refere que "a aquisição da LM e da LO dá-se em simultâneo e faz-se por processos inconscientes." A LM tem a influência do ambiente familiar, muito diferente daquele que é o ambiente da LO, gerando um confronto inevitável entre as duas realidades linguísticas.

> (...) é também plausível que a língua em que predomina o pensamento – a materna -, seja aquela que com frequência interfira na aprendizagem de outras línguas. A transferência do conhecimento linguístico não é, portanto, fidedigna, e a sua assimilação irá prejudicar directamente a realização

> linguística dos jovens falantes que, involuntariamente, irão herdar as marcas de disfuncionalidade já existentes. (Gaspar et al. 2012: 30-31).

A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, documento assinado pela UNESCO em junho de 1996, visa "corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária, justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social" (1996: s/p). O Artigo 9º desta Declaração postula que "Todas as comunidades linguísticas têm direito a codificação, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas". Ora, na prática, sabemos que não é isto que acontece em Angola. A LP está a assumir um papel glotofágico em relação às outras línguas, expandindo o seu campo de ação e exercendo um domínio que pode conduzir à extinção de comunidades linguísticas mais reduzidas.

2.Descrição dos procedimentos

No presente estudo, pretendemos refletir em torno do direito ao uso da língua materna em todas as situações de comunicação, bem como direito à utilização da língua materna no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (oficial) na escola angolana. O jogo de forças entre a língua portuguesa e uma das línguas nacionais faladas em ambiente familiar cria assimetrias no sistema de ensino. Se, por um lado, os alunos cuja língua materna é o português parecem sair beneficiados, os alunos que não têm o português como língua materna, não são reconhecidos pelo sistema de ensino, todos coexistindo no mesmo espaço escolar.

A problematização deste estudo terá em conta as dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, à luz das seguintes hipóteses: (1) O ensino baseado exclusivamente na norma padrão europeia estará no cerne das dificuldades apresentadas pelos alunos; (2) Uma política linguística que contemple o ensino nas línguas nacionais constituiria um elemento facilitador da aprendizagem; (3) Uma política linguística que reconheça a VAP poderia constituir um elemento facilitador da aprendizagem; (4) O direito à expressão em língua materna e/ou na variedade do português de Angola está plasmado no sistema de ensino.

Para Quivy e Campenhoudt (2017) a metodologia em ciências humanas é uma das questões mais delicadas e complexas de um trabalho de investigação. Segundo os autores a metodologia é um procedimento científico que consiste em eleger alguns princípios fundamentais que permitam atingir os objetivos (Quivy e Campenhoudt (2017:

27-28). Implicará a descrição de procedimentos que evidenciem a ruptura com preconceitos epistemológicos, e a abertura para a construção de proposições explicativas e descritivas dos fenómenos em estudo, as quais possam ser observadas, analisadas e verificadas. Desta forma, pretende-se conduzir um trabalho de investigação em linguística, despido de todos os preconceitos, ou seja, desenvolver um trabalho empírico dentro de uma metodologia qualitativa, para descrever o que Costa (2006) chama de "(...) contágio interidiomático do sistema linguístico português, por um lado, e das línguas bantu, com ênfase no kikongo, ibinda, cokwe, nyaneka, ngangela, umbundu e kimbundu, por outro" (Costa 2006: 369).

O *corpus* recolhido permitirá a identificação dos principais desvios à norma do Português Europeu, determinando aqueles que já se podem identificar como produto da norma emergente da Variedade do Português de Angola (VAP). Pretende-se facilitar a aprendizagem da língua oficial, mas não obliterar as línguas nacionais, reduzindo as assimetrias que se observam no sistema de ensino. A análise dos textos recolhidos será de carácter descritivo-interpretativo, o que significa que o investigador terá de entender e interpretar os fenómenos estudados, inseridos num determinado contexto:

> Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008: 32).

3.4 Recolha de dados

A nossa amostra, constituída por 34 excertos, foi selecionada de um *corpus* mais vasto de textos produzidos por 200 alunos do Instituto Médio Industrial de Luanda (IMIL). O IMIL é uma instituição de referência nacional que oferece 20 cursos técnico-profissionais e dois cursos básicos profissionais. Localiza-se no centro de Luanda e tem cerca de 6000 alunos. Os alunos deste instituto são provenientes de diversos distritos da província de Luanda e são oriundos das escolas do I ciclo do ensino secundário e de colégios privados. A seleção da presente amostra passou pela identificação dos alunos cujo nível académico era o II ciclo do ensino secundário[1].

Foram selecionados dez alunos de cada curso, de forma a garantir a representatividade da amostra. Os alunos dos cursos básicos foram excluídos *a priori*. A indicação dos dez alunos de cada turma foi deixada ao critério do professor de língua

[1] O II ciclo do ensino secundário corresponderá ao 10º ano do sistema de ensino português.

portuguesa. Os participantes foram informados pelos seus professores do propósito da recolha dos textos, e concordaram que as suas produções servissem de base à investigação que agora se apresenta, assinando para tal um termo de consentimento (as disposições legais em vigor no IMIL foram cumpridas). A produção solicitada aos alunos pedia que estes escrevessem um texto sobre um episódio marcante da sua vida.

3.5 Critérios de análise

Os excertos que constituem o *corpus* desta investigação permitirão descrever estruturas desviantes da norma-padrão, ou seja, do português europeu, fruto, eventualmente, da convivência com as línguas nacionais e da emergência de uma nova norma (VPA). Mingas (2000: 66-67) e Nzau (2011: 68) consideram o campo morfossintático como um dos mais complexos e que mais pistas dão para os problemas da convivência entre os vários sistemas linguísticos. Os falantes "com um conhecimento imperfeito da língua portuguesa" produzem frases do tipo "vigia as criança" (Mingas, 2000: 67). A falta de concordância entre o determinante artigo definido, "as" e o nome que o segue, "criança", mostra bem como as línguas angolanas se "transportam" para a estrutura da língua portuguesa. Em Angola há uma tendência generalizada para a não marcação da concordância em todos os constituintes do SN. Segundo Inverno (2009) o facto de a concordância de número ser marcada por prefixação nas línguas bantu, pode constituir uma explicação para tal tendência. Estabelecemos, assim, restringir a nossa análise a aspetos morfossintáticos, especificamente:

1) Pronominalização;
2) Concordância verbal e nominal;
3) Substituição de preposição;
4) Tempos verbais.

4. Análise dos dados

A análise dos dados foi suportada pela fundamentação teórica estabelecida nas seções anteriores. Tendo em conta o *corpus* de 34 textos selecionados de acordo com os critérios previamente definidos, partimos para a interpretação e descrição dos dados recolhidos. O levantamento de evidências no nosso *corpus* permitirá tecer considerações em relação às questões de investigações colocadas na introdução.

4.1 Pronominalização

Pronominalizar significa substituir um nome por um pronome. Em português europeu existem três posições para a colocação do pronome na frase: proclítica (antes do verbo), mesoclítica (intercalado no verbo) e enclítica (depois do verbo). Em Angola é frequente o uso da posição proclítica, inclusive entre a camada escolarizada.

(1) O motorista desviou o caminho, ela **o pergunto** a onde estás a mi levar (…) **le levou** numa obra **le violou** (…). [Informante A2]

(2) (…) fazia tempo que não **lis via**. [Informante A73]

(3) O episódio que **marcou-me** foi no início de 2018 (…). [Informante A87]

(4) O episódio que mais **me marcou** foi quando perdi a minha querida vovozinha (…). [Informante A98]

(5) (…) quando **les vi** não **les reconheci** perguntei quem são eles e eles ficaram tão triste que **comessarão** a chorar. [Informante A192]

(6) (…) o meu pai e **o trouce** em casa (…). [Informante A189]

(7) (…) numa das vezes ele houvia o conselho que o pai **-o dava**. [Informante A189]

O exemplo (3) mostra a posição enclítica de "me", quando em PE a posição natural seria a proclítica. Tal acontece pela presença na frase do pronome relativo "que", tal como acontece no exemplo (4) "O episódio que mais me marcou." Repare-se que em todos os outros excertos o pronome assume a posição proclítica. Nas línguas bantu não existe o pronome em função de complemento direto - "o(s)" e "a(s)" - existindo apenas "lhe" e "lhes", ou seja, o pronome que, em língua portuguesa padrão, ocupa a função do complemento indireto. Desta forma, podemos encontrar, com alguma regularidade, "lhe" e "lhes" em substituição de sintagmas nominais em função de complemento indireto, quer de sintagmas nominais em função de complemento direto. O excerto (1) mostra a confusão existente no informante sobre o uso destas partículas pronominais. "O pergunto" corresponde a "perguntou-lhe", enquanto "le levou" e "le violou" a, respectivamente "levou-a" e "violou-a".

No excerto (7) o informante opta pelo pronome pessoal em função de complemento direto, colocando-o em posição proclítica e marcado por um hífen. Assim, "-o dava" corresponde a "lhe dava" (sem a utilização do hífen por estar em posição proclítica). Nos excertos (2) e (5) o informante opta por "lhe", com a grafia agora corrigida, quando se refere a um pronome pessoal em função de complemento direto: "fazia tempo que não os via" (2) e "quando os vi não os reconheci perguntei" (5). Dividido entre a tentativa de respeitar a norma padrão e a VPA, os informantes tendem à aleatoriedade das suas

escolhas, não conseguindo distinguir quando optar pela posição proclítica e quando optar pela enclítica na colocação do pronome. Uma possível explicação para este fenómeno reside no prolongado contacto linguístico durante os vários anos de colonização entre as línguas nacionais e a norma emergente, como mostram as seguintes frases em português e em kimbundu.

Quadro 1: Colocação dos pronomes em PE e Kimbundu

Português europeu	Kimbundu
Aleijei-**me**.	***Nga***[2] *dikwama* Literalmente: **me** aleijei
Dá-**me** o pão que está no saco.	***Ngi*** *bane ó mbolo yala mu saco.* Literalmente: **me** dá o pão que está no saco.

Fonte: Elaboração própria

4.2 Concordância verbal e nominal

A concordância refere-se a uma relação formal entre elementos, de acordo com a qual a forma de uma palavra requer uma forma correspondente de uma outra. Em português, o verbo concorda com o sujeito em pessoa e número, o adjetivo em posição predicativa concorda com o sujeito em género e número e o adjetivo em posição atributiva, bem como os determinantes e quantificadores, concordam em género e número com o núcleo nominal da construção a que pertencem.

(8) Os episódios mais **triste** da minha vida foi quando a minha avó faleceu. [Informante A23]

(9) (…) em férias, quando eu ia a minha avô e**l**es o meu pai, **dizia** foi aqui que a tua mãe morreu. [Informante A105]

(10) (…) mas foi muito aborrecido na primeira semana, mas na segunda foi melhor. E depois **começou** as aulas. [Informante A137]

(11) (…) eu considero os meus amigos como meus **irmão** (…). [Informante A147]

(12) (…) eu me senti que as minhas férias foram muito **especial**. [Informante A186]

(13) (…) os meus **irmão** mais novos já tinham adormecido no carro (…). [Informante B211]

[2] Os pronomes pessoais ”*nga*”; “*ngi*” correspondem ao pronome “*me”* em português e ocupa em todas as realizações frásicas a posição pré-verbal.

A concordância em género e número não é marcada nas línguas bantu, pelo que tal constitui uma dificuldade para os falantes angolanos. Há nestas frases um conflito visível entre o português padrão e a VPA, como demonstrado nos exemplos (11) e (13)": (…) eu considero os **meus amigo** como **meus irmão** (…)" e "(…) os meus **irmão** mais **novo** já tinham adormecido no carro (…)." Estas estruturas são amplamente utilizadas na VPA, porquanto nesta variedade a formação do género e de número acontece pela prefixação da base nominal, o que não sucede em português.

A concordância verbal também não é respeitada como se comprova em (9) e (10): "**eles o meu pai**, **dizia**" e "(...) **começou as aulas.**" Já a concordância nominal, por força do que já acima se disse, segue o mesmo padrão, como em (8), "**Os episódios** mais **triste** (...)"; em (12) "**As minhas férias** foram muito **especial**". Em (11) "(...) os meus amigos como meus **irmão"** mostra bem como o informante se debate com as regras da norma-padrão, pois se em "os meus amigos" existe concordância entre os vários elementos (artigo definido + determinante possessivo + substantivo", logo a seguir em "meus **irmão**" a regra de concordância já não é seguida.

4.3 Substituição de preposição

A preposição "a" pode implicar movimento ou inexistência deste. Pode também exprimir uma situação daí resultante. Esta preposição apresenta uma tendência, na variedade do português de/em Angola, para ser substituída pela preposição "em", na sua forma simples (16), (17) e (18), ou pela contração da preposição "em" + "o/a", artigo definido, como se exemplifica em (14), (15) e (19).

(14) (…) ficamos a festejar até **nas** horas altas (…). [Informante A78]
(15) (…) na hora do jantar sentamo-nos todos **na** mesa (…). [Informante A81]
(16) (…) mas quando cheguei **em** casa (…). [Informante A89]
(17) (…) eu voltei **em** casa (…). [Informante A189]
(18) (…) o meu pai e o trouce **em** casa (…). [Informante A189]
(19) (…) equipamo-nos para ir **no** campo (…). [Informante A125]

Por outro lado, há ainda que assinalar que a crase não acontece na VPA, (preposição "a"+ artigo definido feminino "a"), permanecendo apenas "a", quando o uso da norma-padrão apontaria para "à". No excerto (15) há testemunho deste processo: "(...) **na** hora do jantar sentamo-nos todos **na** mesa", em vez de, *(…) à hora do jantar sentamo-*

nos todos à mesa (…). A opção por estas formas em detrimento daquelas impostas e ensinadas na escola podem ser explicadas pelo uso da preposição em Kimbundu.

Quadro 2: Utilização da preposição em PE e em Kimbundu

Português europeu	**Kimbundu**
Vou **a** Malanje.	*Ngala*[3] *mukwenda* ***ku***[4] *Malanje.* Literalmente: estou a ir **em** Malanje.
Vou **ao** Sumbe.	*Ngala mukwenda* ***ku*** *Sumbe.* Literalmente: estou a ir **no** Sumbe

Fonte: elaboração própria.

4.4 Tempos verbais

A conjugação verbal pode ser também uma tarefa complicada para o aluno angolano. Em (20) o informante não sabe que o verbo "haver" sendo utilizado com o sentido de "existir" é um verbo impessoal, deve ser apenas conjugado da 3ª pessoa do singular. Em (21), admitimos que o aluno aprendeu a regra do pretérito perfeito do indicativo, uma vez que "comer" se transforma em "comeu" neste tempo. O informante tentou aplicar a mesma regra, mas sendo o verbo "pôr" irregular não teve sucesso, incorrendo num erro. Em "avia" (22) e "houvia" (23) surge a confusão entre utilizar o grafema /h/ e o não usar. Assim, "avia" é do verbo "haver", o que faz com que a forma correta seja "havia". "Houvia", por sua vez, é do verbo "ouvir" que nunca é grafado com /h/. O último excerto (24) segue a tendência de monotongação na grafia, quando esta existe apenas na oralidade. Assim, "sobe" deveria ser grafado como "soube" do verbo "saber". A falta de uma "Escola para todos" reflete os erros encontrados nos segmentos (20) a (24). Uma percentagem ainda demasiado elevada de professores não tem a formação adequada para o ensino da língua portuguesa.

[3] "***Ngala***" é a forma do verbo **ter**, conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, **eu tenho**. Em Kimbundu, este verbo literalmente significa *estar*. Ou seja, em Kimbundu não se diz, por exemplo, *tenho fome*, mas sim *estou com fome.*

[4] Segundo Costa (2006: 301), "a partícula **ku** funciona simultaneamente como operador de regência do argumento correspondente ao objecto indirecto", no caso **ao** Sumbe, "e à estrutura argumental do locativo", no caso **ku** Malanje (a Malanje).

(20) (…) mas para além destes bons momentos **houveram** também momentos em que me apercebi de que ser pedreiro não é nada fácil. [Informante A114]

(21) E ela logo que soube **puseu-se** logo a correr para a casa dela (…). [Informante A122]

(22) E nas férias **avia** muita diversão (…). [Informante A153]

(23) (…) numa das vezes ele **houvia** o conselho que o pai -o dava. [Informante A189]

(24) Quando **sobe** fiquei tão triste que já não queria viver (…). [Informante A192]

(25) (…) foram momentos que **seram** inesquecíveis para mim (…). [Informante A138]

(26) (…) quando les vi não les reconheci perguntei quem são eles e eles ficaram tão triste que **comessarão** a chorar. [Informante A192]

(27) O motorista desviou o caminho, ela o **pergunto** a onde estás a mi levar (…) le levou numa obra le violou (…). [Informante A2]

(28) No meu aniversário, os meus amigos arranjaram uma festa surpresa para mim. **Fizerão-me** uma partida. [Informante A168]

(29) Andando pelas ruas, ríamos bastante e todos **vião** a alegria nos nossos rostos. [Informante A68]

No caso da frase (27), verificamos que o fenómeno da monotongação na oralidade se estende para a escrita. Habitualmente, é comum, hoje, verificarmos a 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo grafada em enunciados escritos como “pergunto” em vez de “perguntou”, “reprovo” em vez de “reprovou”, “estudo” em vez de “estudou”, entre outros. Destacamos ainda os usos incorretos:

i) da 3ª pessoa do plural do futuro do indicativo (“seram” por “serão”, em (25) e “comessarão” por “começaram”, em (26));

ii) da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo (“fizerão” por “fizeram”, em (28) e;

iii) da 3ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do indicativo (“vião” por “viam”).

Estes exemplos demonstram as dificuldades que alguns alunos sentem em distinguir os tempos verbais, não só no pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, ambos do indicativo, mas também nas dificuldades ortográficas ao nível de formas verbais foneticamente próximas.

5. Discussão: para uma norma da variedade do português de/em Angola

A análise do nosso *corpus* permitiu destacar quatro áreas, a saber, a pronominalização, a concordância verbal e nominal, a substituição de preposições e os tempos verbais. Todos aspetos do domínio morfossintático que sofrem alterações à norma europeia devido ao contexto sociolinguístico.

O primeiro aspeto abordado, a pronominalização, permitiu observar que o falante angolano tem preferência pela posição proclítica, colocando, na generalidade dos casos, o pronome antes do verbo. Por outro lado, quando a norma padrão europeia exige o uso proclítico do pronome (no caso de se tratar de uma pergunta ou de uma negativa), o falante angolano opta pela posição enclítica, isto é, depois do verbo. Outra questão relacionada com o emprego do pronome em função de complemento direto ou indireto também deverá ser destacada. Uma vez que as línguas bantu não dispõem do pronome "o(s)" e "a(s)" para substituição do complemento direto nominal, os falantes angolanos optam pela utilização indiferenciada de "lhe(s)". A falta de marcação de género em "lhe" é um elemento que aproxima o português de algumas línguas nacionais, como o kimbundu. Assim, é comum na VPA "lhe perguntou" (exemplo (1)). Tal é atestado por Maria Helena Miguel (2014: 66), quando se refere a um uso "quase consagrado" do pronome pessoal em função de complemento direto "lhe". Gonçalves (2013: 175) já tinha também chamado a atenção para este fenómeno.

O segundo aspeto a destacar diz respeito à concordância verbal e nominal. Se na norma padrão europeia é obrigatória a concordância do sujeito com o verbo, do adjetivo com os seus predicados ou atributos e dos determinantes e quantificadores com o núcleo a que pertencem, na VPA tal não parece acontecer. A razão pode ser encontrada na estrutura das línguas bantu que utilizam uma prefixação de base nominal não marcando as noções de género e de número. Miguel (2019: 171), analisando o Português Oral de Angola (POL) refere que a concordância nominal e verbal "(...) apresenta padrões próprios, que se traduzem tendencialmente na ausência de concordância na estrutura do sintagma nominal (número e género) e entre o sujeito e o verbo (pessoa gramatical)."

A utilização que o falante angolano faz das preposições também apresenta particularidades distintivas em relação ao PE. Assim, quando na norma-padrão se emprega "a" parece haver uma tendência para a sua substituição por "em", como se comprova no exemplo (15), "**na** mesa", quando a norma europeia ditaria "**à** mesa". Miguel (2019: 171) refere-se à "plurifuncionalidade" da preposição "em", adquirindo outros usos para além do locativo-espacial. Ao nível da conjugação dos tempos verbais, confirmou-se a existência de dificuldades na diferenciação entre o pretérito perfeito e o imperfeito,

empregando ora um tempo, ora outro, remetendo para uma certa aleatoriedade. Formas verbais foneticamente próximas constituem, igualmente, fonte de dificuldade para os alunos. Assim, em (29) surge "vião" por "viam" ou em (25) "seram" por "serão".

O português angolano resulta de um contexto sociolinguístico muito particular, "(...) em que a população dominante Bantu foi obrigada a mudar para o Português em condições sociais que restringiam fortemente o acesso a modelos L1 da língua-alvo."[5] (Inverno, 2018: 129). Há um jogo de forças entre o PE e o PA, com interferências de parte a parte. O termo "kota", por exemplo, foi integrado na língua portuguesa e, atualmente, é um termo que indica uma pessoa mais velha. Desta forma se comprova que as influências não são unidirecionais, mas bidirecionais, havendo, com efeito, influências mútuas a registar quando acontece o contacto interidiomático.

Definir uma norma para o português em Angola, a nosso ver, não consiste apenas na inclusão das línguas locais (línguas nacionais) nos subsistemas de ensino, mas, sobretudo num estudo comparativo entre as línguas bantu e o português, destacando as influências que as primeiras exercem sobre a segunda. São poucos os alunos que se aproximam do contexto idiomático europeu, sendo que a maioria da população comunica através de uma língua híbrida. A língua portuguesa, submetida a contactos com as línguas bantu locais, sofreu, e continua a sofrer, mudanças a nível fonético-fonológico, léxico-semântico e morfossintático.

Será necessário que, pese embora as diferenças estruturais, traços característicos das estruturas gramatical e lexical das línguas bantu ou, pelo menos, de algumas delas (nomeadamente as de maior difusão, o umbundu, o kimbundo e o kicongo) se associem à língua portuguesa. É nossa convicção que os falantes de Angola incorporam estas estruturas das línguas nacionais no uso que fazem do português e, por hegemónica que esta seja, são poucos aqueles cuja expressão oral e escrita se aproxima da variante europeia. Dito de outra forma são muitos os falantes angolanos para os quais o português é "língua segunda" (L2), isto é, "língua não materna, mas, em princípio, com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas ou, ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país" (Osório e Rebelo, 2008: 443-444).

[5] Traduzido pelos autores: "(...) in which a mostly Bantu-dominant population was compelled to shift to Portuguese under social conditions that highly restricted access to L1 models of the target language." (Inverno, 2018: 129).

A definição aplica-se à situação linguística de Angola. Na verdade, trata-se de uma variedade híbrida[6], a que Mingas (1998: 115) chamou "português de Angola" ou "angolano" dotado de especificidades próprias. Estas características correspondem àquilo a que Costa (2015: 61) chamou de "africanização"/"bantuização" ao nível do léxico. Recuperando as quatro reflexões propostas, acreditamos que cada cidadão angolano tem direito ao uso da língua materna não só em ambiente familiar, mas em todas as situações de comunicação. Cabe ao Estado legislar e defender as línguas autóctones, de forma que estas não terminem quando os seus últimos falantes partirem desta terra.

O direito ao uso da língua materna no processo de ensino da língua portuguesa na escola angolana permitiria aos alunos uma melhor compreensão das matérias a estudar, permitiria ter a língua portuguesa como uma L2 e não como a língua de comunicação de todas as matérias científicas. Esta coexistência não tem de ser "um jogo de forças" e o objetivo não será nunca "encontrar vencedores". As duas (ou mais) línguas podem coexistir se o Estado adotar uma política plurilingue, por oposição à política monolingue até agora defendida. Finalmente, acreditamos que a VPA está prestes a "nascer", assumindo-se como uma variedade da língua portuguesa, da mesma forma que o Brasil o fez. A língua portuguesa assumirá, então, o seu papel pluricêntrico onde as diferentes variedades convivem harmoniosamente.

Considerações finais

O ensino baseado exclusivamente na norma padrão europeia é um fator de peso no sucesso escolar dos alunos. Não será, pois, de estranhar os 22% da população entre os 6 e os 18 anos de idade que se encontra fora do sistema de ensino. Uma política linguística que contemplasse o ensino nas línguas nacionais poderia constituir um fator de atração para aqueles alunos que, vivendo em ambientes rurais, apenas dominam uma das línguas nacionais. Nestes casos, haveria uma disciplina de língua portuguesa como L2, cujas metodologias e conteúdos teriam de ser diferentes daqueles utilizados para a língua portuguesa enquanto língua materna.

É nossa convicção de que uma política linguística que reconheça a VPA facilitaria o processo de ensino-aprendizagem, pois muitos dos aspetos corrigidos como "erros" ou

[6] Xavier e Mateus (1992) definem "hibridismo" como processo lexicológico (ou neológico, mais especificamente) de formação de palavras "por composição de elementos constituintes provenientes de línguas diferentes (...). A existência destas palavras decorre, em princípio, da circunstância dos elementos se terem integrado no mecanismo da língua que faz a sua associação". Podemos dar alguns exemplos envolvendo as línguas que nos interessam: "kisom" > quimbundo *ki* + port. *som*; "kileitão" > quimbundo *ki* + port. *leitão*.

"inadequados" seriam, simplesmente, características do português angolano. Até agora, todas as nossas questões de investigação tiveram uma resposta positiva. As evidências comprovam que 1) o ensino baseado exclusivamente na norma padrão europeia torna mais complicado e difícil o sucesso académico dos alunos; 2) uma política linguística promotora do ensino nas línguas nacionais potenciaria a educação dos alunos, fazendo-os chegar mais longe em termos da sua formação, 3) é fundamental que se reconheça a VPA no sistema de ensino. A nossa quarta questão tem, infelizmente, uma resposta negativa. Poder-se-ia mesmo acrescentar que o sistema de ensino pune aqueles que não falam exclusivamente a língua portuguesa. Os professores desencorajam os alunos a falar a sua língua materna. A intenção pode ser a melhor: o professor quer que os seus alunos pratiquem a língua portuguesa, quer que eles aproveitem todas as oportunidades para a falar, porque sabem que o domínio conforme à norma padrão europeia abre portas, abre caminhos para um futuro mais auspicioso.

A VPA existe em Angola, apenas não está plasmada nos livros de referência, nas gramáticas e nos dicionários. As línguas angolanas existem em Angola, mas muitas não têm registos. Angola deve abandonar a sua política monolingue e abraçar o plurilinguismo plasmado no seu povo, acolhendo nos seus braços todos, independentemente das suas línguas maternas, independentemente da sua mestria na língua portuguesa.

Referências

Adriano, Paulino Soma (2015). *A Crise Normativa do Português em Angola, Clitização e Regência Verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Luanda: Mayamba.

Bagno, Marcos (1999). *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz.* São Paulo: Edições Loyola.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Constituição da República de Angola. Edição Especial Actualizada (2022). Luanda: Lexdata – Sistemas e Edições Jurídicas, Ltda.

Costa, António Fernandes da (2006). *Rupturas estruturais do português e línguas bantu em Angola*. Luanda, Universidade Católica de Angola.

Costa, Teresa M. C. José da (2015). *Umbundismo no Português de Angola, Proposta de um Dicionário de Umbundismo (Tese de Doutotamento).* Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.* (1996) Barcelona. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em: 22 maio. 2023

Fernandes, João e Ntondo, Zavoni (2002). *Angola: Povos e Línguas.* Luanda: Editorial Nzila.

Fernando, Mbyavanga (2016). As línguas no sistema de educação e ensino: avanços e resistências. In: Nguluve, Alberto; Paxe, Isaac (Org.). *A lei de Base do Sistema de Educação e Ensino: debates e proposições*, Luanda: Literacia. pp.177-202.

Gaspar, Lisete, Osório, Paulo; Pereira, Reina (2012). *A língua portuguesa e o seu ensino em Angola*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Gonçalves, Perpétua (2013). História e Geografia do Português. In: Raposo, Eduardo, Nascimento, Maria Fernanda, Mota, Maria Antónia, Segura, Luísa e Mendes, Amália ((orgs.). *Gramática do Português*. Vol. I, pp. 157-178. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (2016). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*, Luanda: INE.

Inverno, Liliana (2018). Angolan Portuguese. Its historical development and current sociolinguistic setting. In López, Laura Álvarez, Gonçalves, Perpétua, Avelar, Juanito Ornelas (Eds). *The Portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 111-133.

Inverno, Liliana (2009). A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal. In Carvalho, Ana M. (org.), *Português em contato*, pp. 87-106. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Editorial Vervuert.

Miguel, Afonso (2019). *Integração morfológica e fonológica de empréstimos lexicais bantos no POL*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Miguel, Maria Helena (2014). *Dinâmica da Pronominalização no Português de Luanda*. Luanda: Mayamba Editora.

Mingas, Amélia Arlete (1998). O português em Angola - Reflexões. *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Vol. 1. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau, pp. 109-126.

Mingas, Amélia Arlete (2000). *Interferências do kimbundu no português falado em Lwanda*, Luanda: Edições Chá de Caxinde.

Osório, Paulo e Rebelo, I. (2008). Para uma definição das diferenças entre portuguesa língua segunda e português língua estrangeira: contornos de uma controvérsia. In Dias, J. e Sebastião, Luís. (Orgs.). *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola*. *Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*. Évora: Universidade de Évora, pp. 441-453.

Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022) (2018). Luanda: Ministério da Economia e Finanças, Vol. I.

Quivy, R. e Compenhoudt, L. C. (1995). *Manual de investigação em ciências socias*. *Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Nzau, Domingos Gabriel Ndele (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: Um contributo para o estudo da sua nacionalização* (Tese de doutoramento). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Severo, Cristine G., Sassuco, Daniel Peres e Bernardo, Ezequiel Pedro José (2019). Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como "problema". *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n.º 43, pp. 290-307. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658374. Acesso em: 22 mai. 2023.

Xavier, Maria Francisca, Mateus, Maria Helena Mira (1992). *Dicionário de termos linguísticos*, vol. II. Lisboa: Edições Cosmos.

Recebido em: 10/02/2023

Aceito em: 20/02/2023

Para citar este texto (ABNT): SILVA, Ana Alexandra; GANGA, José Gabriel. O direito à língua e à comunicação na variedade do português de Angola: jogo de forças entre língua oficial, línguas nacionais e norma emergente. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.301-319, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Silva, Ana Alexandra; Ganga, José Gabriel. (mai.2023). O direito à língua e à comunicação na variedade do português de Angola: jogo de forças entre língua oficial, línguas nacionais e norma emergente. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 301-319.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.320-330 | mai. 2023.

As políticas promocionais e as estratégias de divulgação da Língua Portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique

Elizabeth Mariana Alfredo Capathia Nahia *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-2910-6963
José Luis Dias **
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-6562-5904

RESUMO: O presente estudo intitulado Políticas Promocionais e as Estratégias de Divulgação da Língua Portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique, objectiva fazer uma análise comparativo-contrastiva do estatuto das línguas bantu de Moçambique e da língua portuguesa antes, durante e depois da luta pela independência de Moçambique, alcançada em 1975. A pesquisa é meramente bibliográfica, baseada na interpretação de informações publicadas em forma de livros. Assim, visamos discutir neste artigo como, partindo do pressuposto de que a língua é dinâmica, a língua portuguesa, língua de unidade nacional em Moçambique, coabita com as línguas bantu, num mesmo espaço social, e quais foram, no período anterior à independência, e têm sido, no posterior à independência, as estratégias concorridas para promover e divulgar a língua portuguesa. À luz das investigações feitas, ficou evidente que independentemente do uso das línguas locais a língua portuguesa tem sido fomentada dentro e fora do território moçambicano, visto ser Moçambique um Estado membro da CPLP onde, por conseguinte, existem objectivos comuns concernentes à divulgação internacional do português.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas promocionais; Estratégias de divulgação; Língua Portuguesa

Promotional policies and strategies for the dissemination of the Portuguese language in the colonial and post-independence period in Mozambique

ABSTRACT: The present study entitled Promotional Policies and Strategies for Dissemination of the Portuguese Language in the colonial and post-independence period in Mozambique, aims to make a comparative-contrastive analysis of the status of the Bantu languages of Mozambique and the Portuguese language before, during and after the struggle for independence from Mozambique, achieved in 1975. The research is purely bibliographical, based on the interpretation of information published in book form. Thus, we aim to discuss in this essay how, based on the assumption that the language is dynamic, the Portuguese language, the language of national unity in Mozambique, cohabits with the Bantu languages, in the same social space, and which were, in the period prior to independence, and have been, in the post-independence period, the strategies used to promote and disseminate the Portuguese language. In the light of the investigations carried out, it was evident that, regardless of the use of local languages, the Portuguese language has been promoted inside and outside Mozambican territory, since Mozambique is a member state of the CPLP, where, therefore, there are common objectives concerning the international dissemination of Portuguese.

KEYWORDS: Promotional policies; dissemination strategies; Portuguese language.

* Doutoranda em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Zambeze – Moçambique; Docente na Universidade Púnguè, Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades – Curso de Português. E-mail: enahia78@gmail.com
** Doutorado em Inovação Educativa; 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

CHIGWAGWA: Chidzidzo chezvino chine musoro wePromotional Policies and Strategies for Dissemination of the Portuguese Language in the colonial and post-independence period in Mozambique, inotarisira kuita kuenzanisa-kupesana kuongororwa kwechimiro chemitauro yeBantu yeMozambique uye mutauro wechiPutukezi zvisati zvaitika, panguva uye mushure mehondo yerusununguko kubva kuMozambique, yakaitwa muna 1975. Tsvakurudzo iyi ndeyezvinyorwa zvebhaibheri chete, zvichibva mukududzirwa kwemashoko akadhindwa mubhuku. Nokudaro, tinoda kukurukura munyaya ino kuti, zvichienderana nekufungidzira kuti mutauro une simba, mutauro wechiPutukezi, mutauro wekubatana kwenyika muMozambique, kugarisana nemitauro yeBantu, munzvimbo imwechete yemagariro evanhu, uye izvo zvaive, nguva isati yasununguka, uye yave iri, munguva yekusununguka, mazano anoshandiswa kusimudzira nekuparadzira mutauro wechiPutukezi. Nekuferefeta kwakaitwa, zvaiva pachena kuti, pasinei nekushandiswa kwemitauro yeko, mutauro wechiPutukezi wakasimudzirwa mukati nokunze kwenharaunda yeMozambique, sezvo Mozambique iri nhengo yeCPLP, uko, naizvozvo, kune. zvinangwa zvakafanana maererano nekuparadzirwa kwenyika dzechiPutukezi.

MASOKO EKUTSIGIRA: Mitemo yekusimudzira; nzira dzekuparadzira; mutauro wechiPutukezi.

Introdução

O presente ensaio objetiva fazer uma análise comparativo-contrastiva do estatuto das línguas bantu de Moçambique e da língua portuguesa antes, durante e depois da luta pela independência de Moçambique, alcançada em 1975. É importante compreender, de acordo com Timbane (2013, p. 17), que a "língua não é um sistema uno, invariado, estático, mas, necessariamente, abriga um conjunto de variedades, variantes e dialectos." Assim, visamos discutir neste ensaio como, partindo do pressuposto de que a língua é dinâmica, a língua portuguesa, língua de unidade nacional em Moçambique, coabita com as línguas bantu, num mesmo espaço social, e quais foram, no período anterior à independência, e têm sido, no posterior à independência, as estratégias concorridas para promover e divulgar a língua portuguesa.

Ainda segundo Timbane (2013, p. 17), "a língua tem uma função social, o da comunicação, e ela só pode ser compreendida e interpretada dentro do contexto sociocultural." Ora, o discurso decorrente da edificação do Moçambique pós-colonial considera a urgência da língua portuguesa como meio de integração dos cidadãos no sistema nacional e como facilitador do desenvolvimento das instituições políticas e sociais. Um olhar retrospectivo à época das lutas de libertação nacional neste país identifica o embrião do estatuto de oficialidade do português na nova nação independente.

Percebe-se nos discursos do movimento pós-independência, a partir da década de 70, o reconhecimento da importância dessa língua como fator de unificação nacional; ao passo que ao multilinguismo associavam-se fatores considerados prejudiciais ao desenvolvimento da nação. No entanto, como o português não foi nativizado, isto é, não se tornou língua materna da maioria da população, tampouco as línguas autóctones

africanas foram oficializadas (Firmino, 1996, p. 305). O planeamento da sua aquisição em um sistema educacional, bi- ou plurilíngue, ficou comprometido e não chegou, nas últimas décadas, a um desenvolvimento satisfatório.

Como procedimento metodológico, recorreu-se à análise bibliográfica, baseado na análise e interpretação da literatura já publicada em forma de livros. Por um lado, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2000). Por outro lado, é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados ou leis, em qualquer campo de conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 1978).

Em questões organizacionais, o trabalho encontra-se dividido em quatro grandes partes que incorporam alguns subtópicos. Em primeiro lugar, abordamos a respeito da política linguística, Na parte subsequente, debruçamos acerca da promoção e divulgação da língua portuguesa no período colonial; na terceira parte, tratamos da política linguística durante a guerra e no período pós-independência; por fim, desenvolvemos a seção da elucidação às críticas.

Política Linguística

O termo *política* possui diversas concepções. Geralmente compreendido como a acção de conduzir assuntos públicos de um estado, neste ensaio é adoptado na perspectiva de Rajagopalan (2013, p. 34), que relaciona política à escolha, ao compreender que "todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha – escolha entre diferentes alternativas que se apresentam". Nesse sentido, existe um agente que toma decisões em níveis variados, podendo ser em instâncias governamentais ou práticas locais e familiares, por exemplo. As políticas linguísticas são, assim, um conjunto de decisões e intervenções com relação às línguas, que envolvem: escolher uma ou mais línguas para exercer determinada função dentro da sociedade ou para serem utilizadas no âmbito familiar, comunitário ou institucional, instrumentalizar uma língua com léxico e gramática e decidir como as línguas serão ensinadas e difundidas.

Para a política de internacionalização, há quatro conjuntos agrupados geograficamente, dada a condição do Português como língua internacional. Cada um desses conjuntos requer uma política linguística específica: uma política europeia, uma política global, uma política no espaço de língua oficial portuguesa e uma política no espaço nacional, focando a internacionalização da Língua Portuguesa e a

internacionalização do conhecimento linguístico. Ou seja, Nos textos de língua portuguesa da especialidade encontramos incluídas Políticas Linguísticas: a Política Linguística propriamente dita e a planificação linguística, estando esta última ligada à primeira. Em Mateus (2010, p. 74), esta sobreposição é bem clarividente, onde se entende a política linguística como "um conjunto de acções definidas e levadas a efeito pelas autoridades governativas de uma comunidade, que tendem, em última análise, ao benefício individual e colectivo dos cidadãos que utilizam a língua".

Concordamos com a afirmação pontual de Calvet (2002), que sustenta não haver planificação linguística sem PL, mas pode haver Política Linguística sem planificação, ou seja, sem a sua concretização. Política Linguística (PL) viria a significar, então, em conformidade com o mesmo autor:

> O conjunto de escolhas conscientes realizadas no domínio das relações entre língua e vida social, enquanto a planificação linguística seria a materialização da PL, sob forma de equipamento das línguas (escrita, léxico, estandardização), de ambiente linguístico, ou, como se designa atualmente, paisagem linguística (o que corresponde à presença ou ausência das línguas, sob forma escrita ou oral, na vida quotidiana) e de diplomas legais. Estes últimos podem apresentar diferentes níveis de intervenção, quer geográfico (internacional, nacional e regional) quer jurídico (leis, decretos-leis, etc). O processo de planificação linguística seria realizado em quatro etapas: a preparação, através do diagnóstico dos problemas numa comunidade linguística; a formalização das decisões tomadas; a implementação das medidas adotadas; [e] a avaliação do efeito dessas medidas no ambiente linguístico (Calvet, 2002, p. 145).

O autor acima referenciado refere que aliar a cultura e a língua no contexto social faz a política linguística, daí que é imperioso que se alia estes aspectos.

Promoção e divulgação da língua portuguesa no Período Colonial

Como já fizemos menção, ao longo dos primeiros séculos da colonização portuguesa em Moçambique, a imposição do português como língua de poder foi imprescindível para que a metrópole colonial mantivesse sua estrutura de dominação. As campanhas militares e a ocupação sistemática de Moçambique pelos portugueses concluem-se na primeira metade do século XX e, nesse período, desenvolvem-se as bases sociais que garantiram a difusão do português em todo o país.

Além da criação, estabelecimento e consolidação do sistema administrativo português, instituiu-se em 1917 o sistema de assimilação, Newitt (1997). De acordo com este autor, o africano que se considerasse "civilizado" devia fazer um exame e responder a certas perguntas, receber em sua casa uma comissão para julgar se vivia como branco,

se comia com talheres, à mesa, se usava calçado e tinha apenas uma mulher. Se aprovado, recebia um "alvará de assimilação" pelo qual pagava meia libra-ouro, Honwana (2010, p. 94). Esses indígenas, com certo nível de educação, faziam a máquina administrativa funcionar e formavam a classe dos *assimilados*.

> Para conseguir o estatuto de *assimilado* e obter o direito de cidadão, o africano tinha de atingir os 18 anos de idade; falar correctamente o português; possuir uma profissão ou ocupação que lhe garantisse a si e aos seus o mínimo necessário para viver; "comportar-se condignamente"; possuir um determinado nível de formação e cultura; cumprir escrupulosamente o serviço militar. (Fituni, 1985, p. 55).

Além disso, os assimilados deveriam abandonar os hábitos e costumes locais, como, por exemplo, a poligamia Newitt (1997, p. 442). Em seu livro de memórias, Raúl Bernardo Honwana, que se tornou assimilado em 1931, declara que, apesar de muitos assimilados terem aderido à "portugalidade", que constantemente os oprimia e agredia, era por um instinto de sobrevivência que os moçambicanos buscavam a assimilação:

> A escolarização, nos países coloniais, acontecia exclusivamente em português, para uma minoria rigorosamente seleccionada, servindo fundamentalmente para formar a restrita camada que ajudaria a exploração estrangeira a se perpetuar. A grande maioria dos moçambicanos desconhecia o português e usava as línguas autóctones pra a comunicação. Não apenas na África de colonização portuguesa, mas também nas colónias francesas, inglesas, holandesas, a competência na língua europeia era um passaporte para o prestígio social e para trabalhos melhor remunerados. Logo, as línguas europeias eram vistas favoravelmente, enquanto as línguas africanas eram vistas como inferiores (Obeng & Adegbija, 1999, p. 356).

Na perspectiva do autor em referência, a língua portuguesa entre outras em colonização, eram ministradas na língua de preferência com identidade a língua do pais colonizador. Quanto ao uso das línguas na educação e catequização das missões religiosas, no acordo do Estado colonial com a Igreja Católica estabelecido pelo *Estatuto Missionário*, em 1941, consta que o ensino destinado aos "indígenas" deveria ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e deveria ser em língua portuguesa, Macagno (2006).

Na óptica do autor anteriormente citado enfatiza que, já no período pós-república portuguesa, se instituíra uma legislação concernente às actividades de educação das Missões, proibindo o uso de línguas locais africanas - leis de 1921 e 1929. Em detrimento de outras missões - como as de tipo protestante - a educação indígena ficou nas mãos da

Igreja Católica, perpetuando-se assim o sistema dual do indigenato, desta vez, no âmbito da educação.

Havia dois sistemas educacionais: um para os africanos sob a orientação da Igreja Católica, o *ensino de adaptação* (chamado de "ensino rudimentar" até 1956), e outro para europeus e africanos assimilados, o *ensino oficial,* Macagno (2006). Segundo Teresa Cruz e Silva (1996), durante o Estado Novo, as missões protestantes - especialmente a Missão Suíça - tiveram que criar novas formas e métodos de trabalho para fazer face às barreiras criadas pela legislação vigente. Assim, os missionários protestantes organizaram cursos de alfabetização, trabalho considerado clandestino por causa da utilização de línguas locais, o que não estava legalmente autorizado. Portanto, o português passa a ser o único meio de instrução nas escolas, e, as outras línguas, como reflexo de tribalismo e de indivíduo não civilizado, ou seja, sua estigmatização e inviabilização (Mazula, 1995 p.80). O domínio da LP passa a ser uma marca do estatuto de "assimilado", língua de prestígio e de mobilidade.

Política Linguística durante a guerra e no Período Pós-independência

Quando se deflagraram as guerras de libertação nacional nas colónias de Portugal, a língua portuguesa ganhou outro estatuto nos discursos dos líderes dos movimentos de libertação: facilitar o contacto entre guerrilheiros de diferentes origens étnicas. Aos guerrilheiros moçambicanos, ideologicamente motivados pelo discurso da unidade nacional, era oferecida uma ideia de que a língua seria mais uma das armas de combate contra o inimigo, a mesma língua trazida e imposta por ele. Interessa observar, no projeto político da nova nação, o *locus discursivo*, o lugar de onde se fala, e de que maneira esse lugar constrói uma discursividade historicamente "datada". Assim, a partir do acontecimento histórico da libertação nacional, o estatuto que se confere à língua portuguesa e às línguas autóctones, no contexto da descolonização, e consequente nacionalização do país, inaugura um discurso fundador sobre a sua situação sociolinguística.

A luta armada buscava uma ruptura política com a metrópole. E essa ruptura também se pretendia através da língua, seja ela o português ressignificado, sejam as línguas autóctones agora valorizadas como património. Na base dessa concepção, está a ideia de que uma língua ocidental, europeia, comum a todos os cidadãos, facilitaria não só a unidade nacional, como o desenvolvimento da ciência, a modernização, a inserção na política e no mercado internacionais. É o que defendia, em 1974, Amílcar Cabral, líder

do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em discurso no qual se percebe, na disputa do espaço simbólico entre as línguas africanas e a língua portuguesa, a defesa desta última:

> Temos que ter um sentido real da nossa cultura. O português (língua) é uma das melhores coisas que os tugas nos deixaram, porque a língua não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros; é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo. [...] É a única coisa que podemos agradecer ao tuga, ao fato de ele nos ter deixado a sua língua, depois de ter roubado tanto da nossa terra. (Cabral, 1976, p. 101).

O autor acima em referência da enfâse a cultura moçambicana, daí qui na perspectiva dos mesmos a língua moçambicana tem como identidade a língua local. “Não há, portanto, antagonismo entre a existência de um número de grupos étnicos e a Unidade Nacional. Nós lutamos juntos; juntos reconstruímos o nosso país, criando uma nova realidade, um novo Moçambique, unido e livre” (Mondlane, *apud* Muiuane, 2006. p. 8).

> A língua portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar as barreiras criadas pelas línguas maternas. Através dela, a ideologia do partido FRELIMO, que encarna os interesses das massas trabalhadoras e exprime seus valores revolucionários, é difundida e estudada para ser aplicada, orientando nosso povo na luta pela criação de uma sociedade mais justa, próspera e feliz, a sociedade socialista. A língua portuguesa é também a língua veicular do conhecimento científico e técnico. (...) É ainda utilizando a língua portuguesa que nos comunicamos com os outros povos do mundo (Discurso da Ministra da Educação e Cultura, 1975, *apud* Firmino, 2002).

Quando a FRELIMO é criada em 1962, juntando vários moçambicanos provenientes de vários pontos do país e trazendo para a FRELIMO grande diversidade cultural e linguística em torno de um objectivo comum - a conquista da independência nacional -, não parecia que haveria outra opção, em termos de escolha de uma língua diferente do português. A “elite” política da FRELIMO estava alfabetizada em português e, assim, poderia melhor articular o seu pensamento político e servir aos interesses da "elite" e, por essa via, aos dos moçambicanos em geral.

No entanto, é preciso saber que durante a luta de libertação nacional, sobretudo nas zonas libertadas, o português não era língua dominante. Também é compreensível. A elite pretendia mostrar que estava junto do povo, falando a sua língua e lutando para defender os seus interesses. Mas, por outro lado, a grande maioria do povo não falava nem fala ainda o português. Assim, as línguas moçambicanas ganham um espaço jamais visto durante todo o período colonial. Era preciso mobilizar as pessoas nas suas próprias

línguas. Criar canções revolucionárias, reinventar novos termos linguísticos para responder às necessidades da guerra.

Os comissários políticos e bons comandantes são notabilizados pelo uso fluente das línguas moçambicanas. Portanto, durante a luta de libertação nacional, inicia uma convivência "institucional" entre a língua do ex-colono e as línguas indígenas, outrora consideradas "línguas de macacos". Essa acção de complementaridade faz com que a língua portuguesa explore novos domínios para se tornar ainda a única língua de acesso ao saber. Lembre-se que o português está numa situação vantajosa incomparável, relativamente às línguas moçambicanas, preocupação associada ao avanço técnico e científico da nação:

> Porque não somos uma ilha, vivemos as pressões e as exigências que o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia na nossa época nos impõe, em particular no nosso relacionamento com o mundo exterior. O fato, porém, é que nós somos um país muito atrasado, com um dos níveis de vida mais baixos do mundo. Um país com a esmagadora maioria da população analfabeta. Deste modo, coloca-se um problema: como nos situamos neste mundo? Como fazermos nossos os avanços científicos, técnicos e tecnológicos que a humanidade já acumulou, e são nosso legítimo património, mas tendo os pés bem firmes na realidade concreta do nosso país, tendo a cabeça bem enraizada na realidade social, económica e cultural do nosso povo? (Machel, 1983).

A noção de "educação", no pós-independência, esteve atrelada ao próprio processo revolucionário que se referia, em geral, à FRELIMO como a "escola" (Marshall, 1985, *apud* Macagno, 2006. p. 11). O "homem novo" deveria abdicar da tradição, do tribalismo e do passado colonial. O desafio era "matar a tribo, para construir a nação", segundo palavras do próprio presidente Samora Machel. O aparato burocrático da política pós-independência desencorajava o uso das línguas autóctones, não apenas nos sectores do Estado, mas também na atitude governamental de não promoção dessas línguas fora do âmbito regional ou doméstico, ou da alfabetização bilíngue às crianças, sob a escusa de que o português seria a língua de união entre falantes com línguas ininteligíveis.

De certa forma, o plurilinguismo, em âmbitos secundários do uso linguístico, favoreceu o monolinguismo nos âmbitos primários, paralelamente a uma mudança no estatuto do português, não mais com a conotação colonial e escravizadora, mas como língua legítima de reconstrução da identidade nacional. Portanto, os dirigentes do Estado pós-colonial viam a promoção das línguas autóctones com extrema prudência, tanto para não se oporem às antigas potências coloniais e aos quadros nacionais aculturados,

quanto para se comprometerem com a unidade nacional, ameaçada por divisões étnicas baseadas no tribalismo.

> A política linguística apropriada para Moçambique deverá viabilizar duas realidades aparentemente inviabilizáveis, a saber, "uma sociedade pluriétnica e multilíngue cuja identidade cultural deriva de um património comum dos diversos ramos locais do grupo Bantu" e "a língua de unidade nacional não-moçambicana e, portanto, estranha para a maioria" (Honwana, 1983, p. 30).

O autor acima citado refere que Moçambique é uma sociedade pluriétnica, pressupondo que apresenta várias línguas maternas. No entanto o Português é a língua oficial. Apesar da língua em referência ser da unidade nacional, ela tem influência da colonização portuguesa. Portanto é uma língua estranha como refere o autor.

Elucidação às críticas

À semelhança dos demais países africanos pós-coloniais, Moçambique herdou uma política linguística e cultural europeia significativa, como consequência do processo de colonização, com particular destaque para as áreas social, econômica, cultural e ideológica, por meio da exploração desenfreada dos recursos naturais, implementação de um sistema educacional diferenciado, hierarquização das pessoas em função das suas funcionalidades e (re)utilizações - a coisificação do Homem. Além disso, são também heranças coloniais as formas diferenciadas de acesso aos bens de consumo e de serviços, à educação, à saúde, ao emprego e à habitação condignas à dignidade humana, aliadas à desestruturação sócio-histórica, cultural, político-administrativa e ao apagamento das línguas e culturas locais tendo em vista a alienação individual e coletiva do povo moçambicano.

É nesse sentido que no processo de construção do Estado-Nação, o país, que outrora combatera o sistema colonial português e todas as suas práticas imperialistas, viu-se obrigado a adoptar as políticas linguísticas do colonizador, numa decisão político-ideológica que visava consolidar o espírito da luta armada de libertação nacional, salvaguardar as conquistas daí decorrentes, gerar o sentimento de unidade nacional na diversidade, assegurar e consolidar a integração intra e inter-étnica, e gerar um ambiente propício à governabilidade do território, o que resultou na neutralização das línguas bantu como línguas francas de ordenamento sociocultural, linguístico e ideológico das populações, na perspectiva de, entre outras, matar a tribo para fazer nascer a nação. Para tal, era imprescindível massificar o uso da língua portuguesa, vista naquele contexto

histórico, como único meio auxiliador mais eficaz para reduzir semelhanças dentro de um mercado de trocas linguísticas e simbólico-heterogêneas, e gerar um sentimento de pertença à pátria e engajamento na mesma causa nacionalista.

Conclusões

À guisa de conclusão a respeito das Políticas Promocionais e das Estratégias de Divulgação da Língua Portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique, ficou evidente que, independentemente do uso das línguas locais, a língua portuguesa tem sido fomentada dentro e fora do território moçambicano, visto ser Moçambique um Estado membro da CPLP onde, por conseguinte, existem objetivos comuns concernentes à divulgação internacional do português.

Após a independência de Moçambique, a LP é promovida à língua oficial e transformada em língua de unidade nacional. Verifica-se uma forte expansão de falantes desta língua devido ao alargamento do seu uso a contextos informais e à explosão escolar que caracteriza o final dos anos 70. Sendo Moçambique uma Nação multicultural e multilinguística, hoje a língua portuguesa está em processo de "naturalização", influenciada e/ou misturada sobremaneira com as línguas vernaculares, distanciando-se do português corrente, numa prática natural de quem a fala ou escreve.

Referências

CABRAL, A. "A cultura nacional". In: Comitini*, Carlos de. (Org.). A arma da teoria: unidade e luta.* Vol. I. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parábola, 2007.

CASTRO, I. A Internacionalização da Língua Portuguesa. Comunicação ao Colóquio *A Internacionalização da Língua Portuguesa*. Lisboa: Associação Sindical dos Diplomatas Portugueses, 2009.

CASTRO, I. As Políticas Linguísticas do Português. In: *XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística/APL*. Porto: APL, p. 65-71, 2010.

FEYTOR PINTO, P. *O Essencial sobre Política de Língua*. Lisboa: INCM, 2010.

FIRMINO, G. *A "Questão linguística" na África pós-colonial:* o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Texto Editores, 2006.

FIRMINO, G. *Situação linguística de Moçambique*. Dados do II recenseamento geral da polação de 1997. Maputo, INE, 2001.

FIRMINO, G. *Alguns problemas da normatização do Português em Moçambique*. Limani**,** Maputo. Vol. 3, 1987. p. 11-25.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 2000.

HONWANA, R. B. *Memórias***.** Lisboa: Edições ASA, 2010.

KATUPHA, M**.** "Panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política apropriada". In: Direcção da Associação Portuguesa de Linguística (org.) *Actas do I Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística***,** pp. 317-334. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística. 1985.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica:* Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1978.

MACHEL, G. *Actas do IV Congresso da FRELIMO*. 26 a 30 de abril de 1983. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/>. Acesso em 01 de Agosto de 2022

NAMBURETE, E. *"Língua e lusofonia: a identidade dos que não falam português*" In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo: EDUC, 2006. p. 63-74.

NEWITT, M. *História de Moçambique***.** Lisboa: Europa América, 1997.

RAJAGOPALAN, K.; NICOLAIDES, C. et. al (Org.). *Política e Políticas Linguísticas.* São Paulo: Pontes, 2013.

TIMBANE, Alexandre A. *A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique.* Tese. (Doutorado em Linguística). Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, 2013.

Recebido em: 14/02/2023

Aceito em: 20/05/2023

Para citar este texto (ABNT): NAHIA, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; DIAS, José Luis. As políticas promocionais e as estratégias de divulgação da Língua Portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.320-330, mai.2023.

Para citar este texto (APA): Nahia, Elizabeth Mariana Alfredo Capathia; Dias, José Luis. (mai.2023). As políticas promocionais e as estratégias de divulgação da Língua Portuguesa no período colonial e pós-independência em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 320-330.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.331-345 | mai. 2023.

Ancestralidade e tradição em *Choriro*, de Ungulane Ba Ka Khosa

Amosse Jorge Gelo*
https://orcid.org/0000-0003-4868-7609
Esmilda Lázaro Albino Tocomere **
https://orcid.org/0000-0001-7900-9283

RESUMO: O presente artigo resulta de uma análise sociocultural e antropológica da obra *Choriro*, do escritor moçambicano Ungulane Ba Ka Khosa, sob a perspectiva da manifestação da ancestralidade e da tradição como elementos configuradores da identidade moçambicana. O obedeceu a dois procedimentos, a pesquisa bibliográfica e a análise da obra a partir do método de análise de conteúdo. Os resultados da análise permitiram-nos compreender que a identidade moçambicana, na obra, é construída por meio do resgate de valores históricos, sociais, culturais, geográficos, religiosos, crenças, hábitos e costumes que caracterizam o povo moçambicano. Dentre estes aspetos, podemos citar o uso de nomes de origem bantu, como Nfuca, Nyazimbire, Nhabezi, entre outros. Acredita-se, na religião africana que as pessoas não morrem, porém passam para outra dimensão, possuindo ainda influência sobre os vivos, razão pela qual são recorridos em momentos importantes através de cerimônias e rituais e estes permanecem na memória do povo. É o que aconteceu com o branco aculturado que acreditava que após a sua morte, transformar-se-ia num espírito de leão (mpondoro), representando a sua força, grandeza e poder. Estes eventos de invocação do espírito dos mortos são marcados por cânticos, batucadas e danças, onde as galinhas, os cabritos, as gazelas, mingo e mexoeira são tidos como típicos pratos do povo bantu.

PALAVRAS CHAVES: Ancestralidade; Tradição; Identidade Moçambicana.

Ancestry and Tradition in Choriro, by Ungulane Ba Ka Khosa

ABSTRACT: This article results from a sociocultural and anthropological analysis of the work Choriro, by the Mozambican writer Ungulane Ba Ka Khosa, from the perspective of the manifestation of ancestry and tradition as configuring elements of Mozambican identity. The followed two procedures, bibliographical research and analysis of the work based on the content analysis method. The results of the analysis allowed us to understand that the Mozambican identity, in the work, is built through the rescue of historical, social, cultural, geographic, religious values, beliefs, habits and customs that characterize the Mozambican people. Among these aspects, we can mention the use of names of Bantu origin, such as Nfuca, Nyazimbire, Nhabezi, among others. It is believed in African religion that people do not die, but pass into another dimension, still having influence over the living, which is why they are used at important moments through ceremonies and rituals and these remain in the memory of the people. This is what happened to the acculturated white man who believed that after his death, he would transform into a lion spirit (mpostoro), representing his strength, greatness and power. These events invoking the spirit of the dead are marked by songs, drumming and dancing, where chickens, goats, gazelles, mingo and millet are considered typical dishes of the Bantu people.

KEYWORDS: Ancestry; Tradition; Mozambican Identity

* Mestrando em Estudos Literários na Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) - Bolsista CAPES, Graduado em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Línguas Bantu pela Universidade Púnguè – Moçambique. Linha de pesquisa: Acervos, Memórias e Representações. E-mail: amossejorgegelo28@gmail.com

** Graduada em Ensino de Português com Habilitações em Ensino de Línguas Bantu pela Universidade Púnguè – Moçambique. E-mail: esmildalazaroalbino@gmail.com

Madzitateguru neTsika *muChoriro*, re Ungulane Ba Ka Khosa

CHIGWAGWA: Chinyorwa chino chinobva muongororo yezvemagariro evanhu uye yeanthropological yebhuku rinonzi *Choriro*, rakanyorwa nemunyori wekuMozambique, Ungulane Ba Ka Khosa, kubva mukuona kwekuratidzwa kwemadzitateguru netsika semagadzirirwo ehunhu hweMozambiki. Nzira mbiri dzakatevedzwa, tsvakiridzo yemabhuku uye ongororo yebasa zvichibva panzira yekuongorora zvirimo. Zvigumisiro zvekuongorora zvakatibvumira kunzwisisa kuti chiziviso cheMozambique, mubasa, chinovakwa kuburikidza nekununurwa kwezvakaitika kare, zvemagariro evanhu, tsika, nzvimbo, tsika dzechitendero, zvitendero, tsika uye tsika dzinoratidza vanhu veMozambique. Pakati pezvikamu izvi, tinogona kutaura nezvekushandiswa kwemazita echiBantu, seNfuca, Nyazimbire, Nhabezi, nemamwe. Zvinotendwa muchitendero cheAfrica kuti vanhu havafi, asi vanopinda mune imwe nzvimbo, vachine simba pamusoro pevapenyu, ndicho chikonzero ivo vanoshandiswa panguva dzakakosha kuburikidza nemitambo uye tsika uye izvi zvinoramba zviri mundangariro dzevanhu. Izvi ndizvo zvakaitika kumurungu akarovererwa aitenda kuti mushure mekufa kwake, aizoshanduka kuva mweya weshumba (mpondoro), unomiririra simba rake, ukuru uye simba. Zviitiko izvi zvinodana mweya wevakafa zvinoratidzwa nenziyo, kuridza ngoma nekutamba, uko huku, mbudzi, mhara, mingo nemapfunde zvinoonekwa sendiro dzeBantu.

MASOKO EKUTSIGIRA: Madziteteguru; Tsika; Kuzivikanwa kwa veMozambique

Introdução

A obra *Choriro* é uma manifestação do gênero romanesco, do escritor moçambicano Ungulane Ba Ka Khosa, que retrata, de maneira eloquente, a ancestralidade e a tradição moçambicana como elementos configuradores da identidade moçambicana e destrinçadores da escrita literária moçambicana. A diegese de Ba Ka Khosa a que estamos a analisar baseia-se na tradição oral, pois "ela é a base, o instrumento de transmissão do saber, o qual se liga a uma determinada visão de mundo. As marcas da textualidade africana estão vinculadas às expressões culturais em que as tradições orais se fundem ao surgimento da escrita". (HAMPATÉ BÂ, 1979, p.65).

Com isto, assinamos que o povo africano tem a tradição oral como a base da sua religião e instrumento da expressividade cultural, de transmissão de saberes e de conservação de valores culturais. Neste contexto, os ancestrais são guardados na memória do povo e possuem poder significativo sobre os vivos, razão pela qual são recordados por rituais e cerimônias em diversos momentos da vida, como em nascimentos, casamentos, viagens e até mesmo em momentos de bebedeiras, gotas de álcool são jogados na terra em reconhecimento.

A congruência entre a tradição e a ancestralidade na narrativa em estudo imortaliza os valores autóctones do povo moçambicano que ora, segundo Rosário (1989), têm entrado em desuso por conta do contacto com a modernidade, causando o desconhecimento e a desvalorização das tradições e do poder ancestral. Diante destas

conjunturas, levantamos a seguinte questão norteadora do estudo: qual é o valor da ancestralidade e da tradição na obra *Choriro*, de Ungulane Ba Ka Khosa? Diante desta indagação, concebemos os seguintes objetivos específicos: caracterizar a produção romanesca no período pós-colonial na literatura moçambicana; analisar a ocorrência da ancestralidade e da tradição na narrativa em estudo e identificar o valor da tradição oral na construção da identidade moçambicana.

A pesquisa é orientada por uma abordagem qualitativa, cuja finalidade é descrever os fenômenos em estudo (ancestralidade e tradição) na dimensão sociocultural da narrativa. No que concerne aos procedimentos, a pesquisa foi feita em duas etapas. A primeira etapa consistiu em fazer um estudo bibliográfico que engloba as fundamentações teóricas que permitiu aos pesquisadores conhecer o objecto em estudo. A seguir, fez-se a análise da obra, no sentido de descrever e explicar o valor dos fenómenos estudados na obra *Choriro*, com base no método de análise de conteúdo, onde as passagens textuais que manifestam a tradição e a ancestralidade constituíram o material de análise.

O trabalho encontra-se organizado em três partes. Fora destes, encontramos a introdução e conclusão. A primeira seção reserva uma discussão a respeito do romance na literatura moçambicana, especificamente no período pós-independência. A segunda, é dedicada a analisar a ocorrência da ancestralidade em passagens textuais da obra em estudo. O mesmo que acontece na terceira parte, porém buscando evidenciar a manifestação da tradição. Por fim, temos, na última componente de análise, a legitimação de elementos culturais que servem de marcas de identidade moçambicana.

1. O romanesco no período pós-colonial na literatura moçambicana

As produções literárias em prosa são, geralmente, enquadradas no gênero épico ou narrativo. O romance, portanto, é uma manifestação literária que faz parte desta categoria e apresenta características próprias que o levam a ser um subgénero. A literatura moçambicana é apetrechada de manifestações romanescas de escritores renomados como Mia Couto, Paulina Chiziane, Ungulane Ba Ka Khosa, entre outros, que percorrem a vida histórica e sociocultural do povo moçambicano.

O romance, vulgarmente, refere-se às histórias em prosa organizadas em diversas tramas para contar uma ideia principal. Para Ladeira (2002), trata-se de uma narrativa longa que apresenta diversas ações, porém com uma considerada principal, ligeiramente narrados, observando uma liberdade de espaço e um delimitado número de personagens. Em termos extensivos, o romance é de maior complexidade que a novela e o conto

(ZINANI, 2002). A literatura do período pós-independência também denominada de pós-colonial, desvia-se da tendência coletiva e consolida-se na década de 90, conforme argumenta Fonseca (2006, p.23):

> O romance, em Moçambique, consolida-se a partir da década de 90, produzido por uma geração de escritores relativamente nova; suas narrativas representam comportamentos e atitudes de indivíduos e grupos, bem como as teias de relações da sociedade no pós-independência, colocando em discussão os projectos políticos existentes e deixando transparecer resistências e conflitos, sentimentos e ressentimentos.

Este pensamento faz-nos acordar que os romances revelam as novas relações de forças presentes na sociedade ao representar a nação repartida não só em decurso da guerra, porém pelas claras dissemelhanças culturais que ainda persistem na sociedade e pela existência de amplos setores cujas vozes não se sentiram contempladas pelos discursos hegemônicos (PESAVENTO, 1998). No discorrer de Hall (2004, p.37):

> Os romances apresentam elementos que nos permitem pensar a identidade nacional moçambicana no momento histórico presente, em um processo de reconfiguração que se distancia dos termos binários colonizado/colonizador e, portanto, da perspectiva trazida pela Independência de redenção dos "condenados da terra". Afasta-se, também, dos conceitos moderno/tradicional, segundo os quais o fim do colonialismo significaria alcançar a modernidade e o progresso, deixando para trás o modo de vida tradicional, herança de um passado de exclusão e exploração, que norteava o discurso de construção da identidade anterior.

Fica evidente que nos romances, o nacionalismo revolucionário cede espaço às disparidades de condição de vida presente entre os membros da sociedade, a especificidade dos dilemas vivenciados pelas mulheres e a questão da transição do poder e de seu controle. O romance, portanto, como conclui Pesavento (1998), infindavelmente foi uma fonte para um estudo histórico, parte da compreensão de que a literatura, além de ficção, como forma de representação do tempo vivido e que, tal como os estudos historiográficos, promove uma ordenação e uma configuração da experiência temporal dos homens.

2. A ancestralidade em *Choriro*

Nas comunidades moçambicanas, muitas práticas tradicionais são realizadas em reconhecimento aos ancestrais, as quais procuramos, neste tópico, explorar em função da obra em análise. Antes, é fundamental trazermos concebimentos sobre o termo

"ancestralidade". Para Leite (2003), trata-se de uma crença através da qual um indivíduo torna-se um ser espiritual quando morre, apresentando capacidade de proteger os seus parentes que ainda transcenderam para outro plano que agora gozam. Por mais que não possam ser vistos, os familiares sentem a sua presença ou percebem alguns sinais de sua identidade através de sonhos. Percebe-se que na tradição africana, a vida continua após a morte na dimensão espiritual. O contato com os espíritos ancestrais se dá através da invocação realizada por meio de cerimónias e rituais. Neste sentido, salienta Diniz (2016, p.34) salienta que:

> Os ancestrais são, na tradição moçambicana, os que passam aos descendentes a luz recebida do "Espírito da Terra", mas que continuam "vivos" na comunidade. Nos momentos mais importantes da vida comunitária, como casamentos, viagens longínquas, há cerimónias religiosas precedidas pelos chefes de família ou na ausência for quem se lhe segue na hierarquia, conforme o sistema em vigor.

O poder que estes possuem oferecem segurança aos que neles acreditam e reconhecem. Um exemplo típico que podemos citar, em momentos de dificuldades, muitas pessoas que se consideram cristãs, recorrem aos ancestrais para a resolução dos seus problemas. Na obra em estudo, registamos diversas manifestações que relatam a crença de continuidade da vida após a morte. Comecemos por analisar a origem do título "***Choriro***" que, numa das línguas locais da Zambézia, significa dor e choro. A dor resulta da perda de referências por parte das comunidades. Antes que isso acontecesse, registamos a seguinte passagem textual:

> Sem mostrar simpatias para um e outro, Alfai foi seguindo, se muito interesse o assunto que já era noticia antes de Nhabezi falecer. Todos sabiam que Gregódio queria, após o desaparecimento físico, transmutar-se em espírito de Leão como outros soberanos das terras à margem sul do Zambeze se havia transformado e Governado espiritualmente os seus homens. Mas muito duvidava da real capacidade de o espírito de Nhabezi em coabitar com outros no seleto reino das divindades africanas. (*CHORIRO*, 2009, p.39).

A dor representa a morte de Luís António Gregódio, prestigiado chefe da região de Zambeze que, adotou o nome de mambo Nhabezi pela razão de se ter imbuído de todos os elementos de africanização, mesmo não sendo negro. O branco aculturado de culturas negras, é considerado, na obra, como o senhor das terras do norte do Zambeze, rei dos achicundas. O branco acreditava na transmutação após a morte, na possibilidade de seu espírito tornar-se espírito de leão-mpondoro, tal como outros soberanos das terras à

margem do rio Zambeze se haviam transformado e governado espiritualmente os seus homens. Esse espírito de leão-mpondoro, sobreposto aos muzimos familiares, resultaria numa suprema e poderosa proteção. Em outra passagem da obra, registamos o seguinte:

> Querendo uma autonomia espiritual que o levasse a invocar os espíritos ancestrais achicundas a que chamava de muzimo, Nhabezi foi introduzindo espécies de árvores apropriadas aos rituais aos antepassados achicunda. Sem se divorciar dos cerimoniais clânicos matrilineares, rituais patrilineares típicos dos achicundas foram se introduzindo, graças a chegadas de mais guerreiros fugidos da escravidão, de gente proscrita e pessoas que desertavam das secas cíclicas das agrestes terras próximas de Tete. (*CHORIRO*, 2009, p.36).

Na transcrição acima, regista-se alguns rumores após a morte do Rei Nhabezi. Neste sentido, há registo de rituais feitos em árvores apropriadas, como havíamos anteriormente referenciado. Percebemos a descrição de rituais, tanto patrilineares, como matrilineares que se faziam sentir naquele povoado. A invocação dos espíritos que é descrita foi avançada por Diniz (2016), ao afirmar que nas sociedades tradicionais bantas, em particular as moçambicanas, os mortos não são identificados como pessoas, mas como espíritos que, embora prolonguem a vida noutra dimensão não perdem os seus sentimentos nem as suas paixões.

Quando falamos da ancestralidade não podemos deixar do lado a memória. Se os ancestrais são invocados em cerimónias e que se também existem lugares específicos reservados para esses espíritos, é porque existe uma recordação, ou seja, são recordados e guardados na memória do povo. Assim, constatamos a seguinte passagem textual:

> Não temos outra terra que não a que o Nhabezi nos deu. Estão lá as árvores que plantamos aos nossos antepassados. As nossas memórias encontram-se resguardadas em cada canto de terra que ele marcou como sua e nossa. Ele é o símbolo da nossa existência. E a raiz não pode morrer […] Nfuca não estranhou os espíritos locais. O culto a chuva dos ansengas foi por nós absolvidos. Não tínhamos terra ainda. Não tínhamos as nossas árvores, os nossos panteões. Socorremo-nos aos invocadores da chuva ansinga. Depois importamos as nossas próprias árvores. Das terras Niúngué vieram os nossos Swequiros. Começamos a invocar os nossos espíritos, os muzimos da nossa gente. O que nos falta agora é esse grande espírito que o mpondoro. (*CHORIRO*, 2009, p.62).

Os espíritos ancestrais são realmente guardados na memória do povo conforme indica a transcrição. Em jeito de representação da memória e do respeito pelos ancestrais, são plantadas árvores que, geralmente, são considerados de árvores de sombra para que os espíritos possam descansar. É nestas árvores onde eles são

consultados quando o povo precisa de um conselho ou apoio relativamente aos eventos como a falta de chuva ou problemas familiares. Portanto, na transcrição acima percebemos o quanto o povo precisava de um espírito protetor, o mpondoro.

3. A tradição em *Choriro*

Do latim *traditĭo*, a tradição é o conjunto de bens culturais que se transmite de geração em geração no seio de uma comunidade. Trata-se de valores, costumes e manifestações que são conservados pelo fato de serem considerados valiosos aos olhos da sociedade e que se pretende incutir às novas gerações. A tradição, por conseguinte, na ótica de Barboza (2000), é algo que se herda e que faz parte da identidade cultural e social. A arte característica de um grupo social, nomeadamente a sua música, as suas danças, os seus contos e provérbios, faz parte do que é tradicional, à semelhança da gastronomia.

A tradição relaciona-se, também, com a questão do tempo levado para que o povo possa, repetidamente, praticá-lo e se crie uma rotina. Neste pensamento, Gromiko defende que:

> Para que algo se estabeleça como tradição, é necessário bastante tempo, para que o hábito seja criado. Diferentes culturas e mesmo diferentes famílias possuem tradições distintas. Algumas celebrações e festas (religiosas ou não) fazem parte da tradição de uma sociedade. Muitas vezes certos indivíduos seguem uma determinada tradição sem sequer pensarem no verdadeiro significado da tradição em questão. (GROMIKO, 1987, p.23).

As tradições também variam de uma família para a outra ou de uma sociedade para a outra, ou seja, cada família e sociedade possui suas tradições. Naquela povoação, após a morte do rei Nhabezi a notícia espalhou-se conforme a passagem:

> A notícia correu célere. Os batuques, em profundos e largos tons, rufaram em toda a plenitude durante três dias e três noites por todo o reino. Os mensageiros, localmente conhecidos por chuangas, fizeram chegar aos pontos mais distantes a notícia de que Luís António Gregódio, o mambo das terras a norte do rio Zambeze, havia morrido sem sobre saltos durante a madrugada da quinta-feira. (*CHORIRO*, 2009: 12)

Após a morte do rei, conforme a tradição, houve três dias e três noites de muita batucada e cânticos. A notícia foi espalhada por todo o lado. Nas nossas tradições, várias cerimónias são acompanhadas de cânticos e danças, não só na morte como acontece na transcrição acima, como também em outros ventos como casamento, nascimento, rituais

de chuva, entre outros. A respeito desse assunto, Barboza (2000) reconhece que as tradições moçambicanas incluem música e dança. Neste sentido, artes performativas são profundamente em relação com as práticas religiosas e sociais diárias. Algumas tradições regionais são bem aceitas em todo o país e até mesmo entre países". Neste mesmo contexto da morte do rei Nhabezi temos a seguinte passagem:

> Tyago Chicandari, chefe dos ferreiros, localmente chamados messiri, mandou apagar os fogos dos fornos. As chamas de luto seriam outras. O trabalho iria parar. Os que se achavam no amanho da terra deixariam o trabalho. Os que na caça se encontravam largariam as armadilhas e recolheriam à capital do reino. O Choriro começava. Nhabezi, doctor ou curandeiro em língua local nome por que era conhecido Luís António Gregódio Morrera. (*CHORIRO*, 2009, p.26).

Esta transcrição aconteceu após a notícia do desaparecimento do rei. Nas nossas sociedades, quando o chefe morre as atividades são paralisadas, neste caso a caça, o cultivo nas machambas, entre outros. Um dos aspetos mais fundamentais nas tradições africanas, sobretudo nas aldeias e povoados, usa-se o fogo como meio de comunicação de um determinado evento. É onde se regista o início do *Choriro* que, posteriormente, viria a ser o título da nossa obra. No terceiro dia da realização das cerimónias, regista-se a seguinte transcrição:

> Na noite anterior sentira-se embalançado com o diálogo de Nfuca e Nyazimbire sobre o lençol que iria cobrir o corpo de Nhabezi no caixão. Sabiam que o lençol devia ser o da primeira mulher. Mas deferiam na qualidade e significado do pano, pois Nyazimbire era da opinião que o Nhabezi devia ser coberto com um lençol recente e limpo, ao que Nfuca retorquiu dizendo que o marido seria coberto por um dos primeiros lençóis que ainda sobravam dos tempos iniciáticos da relação (*CHORIRO*, 2009, p.142).

Este cenário decorreu no terceiro dia, quando a cerimônia decorria. Portanto, quando estavam no cemitério recordaram-se das palavras acima mencionadas. Discutiam sobre o lençol que havia de cobrir o falecido. Porém, chegou-se a conclusão que deveria ser da primeira mulher. Há que destacar um aspeto fundamental nessa transcrição, o lençol não poderia ser qualquer, portanto deveria ser aquele usado na primeira relação sexual. Outro aspecto da tradição moçambicana que se regista são os nomes de origem bantu, Nfuca, Nyazimbire e Nhabezi. Estes aspetos fazem parte da tradição oral, conforme avança Cordeiro:

> Tradição oral ou conhecimento oral é a cultura material e tradição transmitida oralmente de uma geração para outra. As mensagens ou testemunhos são verbalmente transmitidas em discurso ou canção e podem tomar a forma, por exemplo, de contos, provérbios, baladas, canções ou cânticos. Desta forma, é possível que uma sociedade possa transmitir a história oral, literatura oral, a lei oral, e outros saberes entre as gerações, sem um sistema de escrita. (CORDEIRO, 2012, p.23).

Muitas tradições que são registadas fazem parte da tradição oral e são passadas de geração em geração, dos mais velhos para os mais novos. Existem várias manifestações orais como lendas, contos, canções, provérbios, entre outros. Esses aspectos quando passados para a escrita tornam-se estéticos e identitários.

Em uma das passagens textuais, avança-se a questão do adultério que nas tradições moçambicanas possui várias crenças e rituais que se devem levar em consideração caso haja registo de um caso. Portanto, encontramos:

> Como medida dissuasória, as mulheres adulteras viam o cabelo rapado como das viúvas e, para as distinguir das que a morte separara dos maridos, usavam argolas de baixa categoria que tilintavam com relativa frequência no pescoço que vergava de vergonha. (*CHORIRO*, 2009, p.68).

Uma das tradições moçambicanas relativamente ao adultério é o sinal marcado nas mulheres, é ele o cabelo rapado. Esta prática acontece com as mulheres viúvas e adúlteras, porém havia uma forma de diferenciar as duas. As viúvas usavam argolas no pescoço. Esta prática acontecia porque os homens iam a caça e ficavam muito tempo longe das suas parceiras, portanto as mulheres que eram descobertas a cometer este ato eram rapadas o cabelo como forma de fazer conhecer aos maridos que as suas parceiras se desviaram do caminho. Em alguns casos, algumas mulheres cometiam suicídio, pois era um símbolo de vergonha na sociedade. Esta ação é constatada na seguinte passagem:

> E para que a fidelidade fosse efectiva os achicundas impuseram o *likankho*. Para tal, os homens matavam uma cobra venenosa donde extraiam pâncreas que secavam e moíam. O pó, conservado longe de olhares intrusos, era misturado, em quantidades bem sopesadas, em véspera de partida à caça, na comida da mulher. Se ela ousasse manter relações sexuais, o homem morreria, e o marido, em plena caça, sentiria dores e febres prenunciadoras do adultério. (*CHORIRO*, 2009, p.68).

Registamos na transcrição acima um dos aspetos tradicionais muito fantástico que acontecia naquela povoação. Esta forma de descoberta e combate ao adultério fazia com que muitas mulheres e homens tivessem não cometessem adultério, pois havia risco de morte. Assim, não nos divorciamos da ideia de Barboza (2000) quando afirma que a

tradição se trata de valores, costumes e manifestações que são conservados pelo facto de serem considerados valiosos aos olhos da sociedade e que se pretende incutir às novas gerações. É, portanto, que esta tradição era mantida no sentido de preservar a sociedade.

4. Cânone cultural e identitário na diegese Khosiana

A cultura e a identidade são dois termos que não se devem divorciar ao longo das análises literárias. O homem como membro integrante de uma determinada sociedade, possui as suas crenças, hábitos, costumes, moral, leis, arte e outras capacidades que pode adquirir. Este conjunto de itens é que legitimam a sua cultura, da qual busca a sua identidade. Esta, porém, de acordo com Munanga, possui a seguinte linha de construção:

> A construção de identidade das populações negras, descolonizadas pressupõe o resgate de uma cultura negada e falsificada em prol de interesses europeus desde a colonização e pela implantação dos modelos cientificistas do século XIX. Descrever costumes, paisagens, factos, sentimentos carregados de sentido nacional, era libertar-se do jugo da literatura clássica, universal, comum a todos, preestabelecida, demasiado abstracta – afirmando em contraposição o concreto espontâneo, característico, particular. (MUNANGA, 1999, p.65).

Percebe-se que o resgate das tradições através da descrição dos hábitos, costumes, crenças, rituais, fatos, paisagens que, anteriormente, foram perdidos pela colonização, faz parte do processo de construção da identidade dos povos africanos. Estes elementos são identitários e diferenciam uma sociedade da outra. Portanto, na nossa obra encontramos o seguinte:

> Coberto até ao pescoço por um lençol, o corpo do Luís António Gregódio estava deitado na cama quem o visse apercebia-se pelo rosto sereno tranquilo recebera a morte com a certeza de que seu espirito estaria para todo sempre entre os vivos da terra erigira como seu reino. (*CHORIRO*, 2009, p.13).

Ainda se acrescenta que

> A vila vestia-se, quase sempre, de cinzento. E só pela manhã dentro é que o sol já alto, rasgava por completo o manto acinzentado. Ao cair do dia, com o sol já posto para além das montanhas, a neblina voltava de novo a cobrir, sem a intercidade matinal, a vila e arredores. As pessoas circulavam com tochas, assemelhando-se a pirilampos gigantes de luz tremente e permanente. (*CHORIRO*, 2009, p.30).

Por se tratar da morte de um líder do povoado, havia um tratamento diferente relativamente ao vestuário. Num primeiro momento, nas comunidades moçambicanas, o corpo deve ser coberto de um lençol, como avançamos no tópico anterior que deveria ser da primeira mulher e aquele usado na primeira relação sexual. No segundo momento, seria o vestuário dos membros do povoado, que deveria ser cinzento e seguia-se com os costumes ao nascer e ao pôr do sol. Estes todos aspetos que são levados em consideração nas sociedades é que se tornam identitários e que diferenciam uma sociedade da outra.

De acordo com Castells (1999), a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo. O autor considera necessário estabelecer a diferença entre identidade e papel social. Enquanto papéis são definidos por normas institucionais, cuja importância depende de negociações entre indivíduos e instituições, as identidades representam fontes de significado para os próprios actores sociais. Como diz o autor, não se tem conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro não seja estabelecida. Conforme a cultura moçambicana, no âmbito da realização de cerimônias funerárias, as mulheres de um homem polígamo devem exercer algumas tarefas, como se observa na obra:

> As mulheres do defunto agrupavam mais objectos em locais apropriados. O sabevira juntava sobre um pano preto os pós, as folhas, os óleos, as facas, as lâminas e todos outros materiais ligados a oficina do morto. O corpo ia ser limpo de pelos e cabelos e barba. O quarto seria exorcizado. As viúvas, os filhos e outros parentes próximos iriam ser preparados para o luto. (*CHORIRO*, 2009, p.26).

Os objetos de um defunto são muito importantes e devem ser respeitados, pois o seu uso desnecessário culmina em graves consequências. Seguem-se diversas práticas que as mulheres seguiram quando se tratava do assunto do enterro do marido. Todos estes itens, as folhas, os óleos, as facas, as lâminas, fazem parte da cultura e levam-nos a uma identidade. É por esta razão que Castells (1999) defende que a identidade é construída de acordo com vários elementos, como o caso de aspectos históricos, sociais, culturais, geográficos, religiosos, crenças, hábitos e costumes que se inserem na vida de um indivíduo ou de um grupo social. Ainda tratando do assunto das cerimônias fúnebres temos a passagem:

> Os batuques reiniciavam os compassos de luto. Cantos de pranto ecoavam dos alpendres. Tocadores de kalimba, instrumento musical da classe dos lamelofones, característico dos ansengas, faziam-se ouvir

> através dos sons vibrando das lâminas de metal das kalimbas. A manhã ganhava vida de luto. Visitas próximas e distantes iam chegando à aringa. Galinhas, cabritos, gazelas, mingo e mexoeira eram recebidos pelos bandazios. A comida e bebida não podiam faltar nas cerimónias. Os achicunda preparavam as armas para as salas em honra do finado. (*CHORIRO*, 2009, p.116).

Para acrescentar também se regista o seguinte:

> Em respeito à cerimónia, os achicunda envergaram peles em volta da cintura, colocaram colares de missangas e de dentes de leão e leopardo à volta do pescoço, dependuraram, comode costume, as cabeças da sede e dos remédios à cinta, carregaram com pólvora as gogadas, e postaram-se e sentido ao longo do corredor principal da aringa que desembocava num pequeno bosque de árvores e arbustos onde os Swequiros prestavam culto aos antepassados e realizavam cerimonias alusivas a caça, a chuva, e à fertilidade da terra. (CHORIRO, 2009, p.138).

Os batuques são elementos identitários quando tratamos de cerimónias fúnebres. São estes que acompanham os cânticos e as danças que se fazem sentir. Nestes eventos as galinhas, os cabritos, as gazelas, mingo e mexoeira é que são mais usados como alimentação. São, portanto, característicos nas comunidades bantu.

Outro aspeto que não devemos deixar do lado é a honra dos líderes através dos disparos de armas. Deve-se levar em consideração na transformação que o rei acreditava, no leão, é por isso que os achicundas vestiram-se de peles de animais em volta da cintura e colares de missangas com dentes de leão e leopardo. Vemos, na segunda passagem, várias práticas que identificam estas comunidades. Neste sentido, Castells, sobre a construção da identidade, avança:

> A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projectos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, p.23).

Tanto os elementos históricos, geográficos, as experiências e as memórias do povo fazem parte da construção da identidade. A maneira como uma sociedade é organizada, como os hábitos, costumes e crenças são levados em consideração, são fundamentais para a identificação de uma determinada sociedade. A cultura também pode-se manifestar através dos processos matrimoniais entre a filha dum rei para com

outro rei como forma de forricar a relação dos dois reinos como ilustra a seguinte passagem:

> Para o seu descontentamento o processo matrimonial, em tratando-se de acordo entre reis, foi rápido. Troca de oferendas. Panos e marfins mudando de mãos. Cânticos e danças. Discursos. Aturdida ainda com os ruidosos acordos nupciais, Nzinga, viu-se repentinamente como esposa e embaixadora soli. (*CHORIRO*, 2009, p.44).

A descrição acontecera quando o rei Nhabezi contraria matrimónio com a jovem Nzinga uma das filhas mais velhas do rei Mbada. E este tipo de matrimónio é comum nas nossas comunidades tendo em conta que fortifica a relação entre os dois reinos, outra questão que mereceu destaque nesta passagem é o fato do matrimónio acontecer de uma forma rápida por ser acordo entre reis o que não poderia leva muito devido o poer que os dois possuem.

Neste matrimónio importa nos salientar os produtos a qui descritos como troca de oferendas, panos e marfins mudando de mão, assim como os cânticos e danças pertencem aos hábitos e costumes daquela comunidade. Os matrimónios entre filhos de reis podem ser considerados como uma forma de ascender um determinado poder o que aconteceu com a jovem Nzinga que depois de contrair matrimonio tornou-se embaixador de Soli.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos a manifestação da ancestralidade e da tradição na obra *Choriro* de Ungulane Ba Ka Khosa. Da análise feita, percebemos que os valores tradicionais e ancestrais patentes na obra legitimam a construção da identidade do povo moçambicano. A descrição das práticas tradicionais e culturais nas obras literárias diferenciam uma comunidade doutra, pois cada comunidade possui seus hábitos, costumes, tradições, rituais e valores. Os ancestrais são, na tradição moçambicana, possuem uma grande significação e são recorridos nos momentos mais importantes da vida comunitária, como casamentos, viagens longínquas, pois acredita-se que estes vivem numa outra dimensão.

Ficou claro que a construção da identidade é baseada em vários elementos, como o caso de aspetos históricos, sociais, culturais, geográficos, religiosos, crenças, hábitos e costumes que se inserem na vida de um indivíduo ou de um grupo social. Na obra que nós analisamos, encontramos diversas manifestações tradições que acontecem nas comunidades moçambicanas. A título de exemplo, temos algumas tradições fúnebres

onde os batuques são elementos identitários quando tratamos dessas cerimónias. São estes que acompanham os cânticos e as danças que se fazem sentir. Nestes eventos as galinhas, os cabritos, as gazelas, mingo e mexoeira é que são mais usados como alimentação, constituído a gastronomia típica dos africanos.

Viu-se também que nas liturgias fúnebres, os objetos de um defunto devem ser respeitados, pois o seu uso desnecessário culmina em graves consequências. Objetos como folhas, óleos, facas, lâminas, fazem parte da cultura e são levados ao cemitério para acompanhar o defunto na sua nova jornada na outra dimensão. Chega-se a conclusão que os romances moçambicanos são marcados pelas concepções de identidade moçambicana, produzidas a partir de representações sobre a vida comunitária e das práticas culturais e o poder tradicional.

Referências

BARBOZA, Filho Rubem. **Tradição e artifício: iberismo e barroco na formação americana**. Belo Horizonte, s.e., 2000.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gehardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORDEIRO, Ana Filipa. **Tradição em transformação Representações Sociais de Tradição em Associações Culturais.** Lisboa, 2012.

DINIZ, Estefania de Moraes. **Queda livre para dentro de si: a ancestralidade feminina em Niketche**: uma história de poligamia. São João Del-Rei, 2016.

FONSECA, Ana Margarida Godinho da. **Percursos da identidade.** Representações de Nação na Literatura Pós-colonial de Língua Portuguesa. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2006.

GROMIKO, A. A. **As Religiões da África**. Tradicionais e Sincréticas. Moscovo: Edições Progresso, 1987.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** 9ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMPÂTÉ-BA, Amadou. **A palavra, memória viva da África**. O Correio da Unesco, Rio de Janeiro, 1979.

KHOSA, Ungulane Ba Ka. **Choriro.** Lisboa: Sintaxe Editora, 2009.

LADEIRA, Ana. Ode. **E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia**, 2002. Disponível em: http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/ode/ Acesso em 13 de Agosto de 2022.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais**. Lisboa: Ed. Colibri, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem como Símbolo de identidade brasileira**. In: Epistemologias do Sul, (org.) Boaventura de Sousa e Santos e Maria Paula Meneses, São Paulo: Cortez, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **Discurso Histórico e Narrativa Literária**. Campinas, SP: Ed UNICAMP, 1998.

ROSÁRIO, L. do. **A Narrativa Africana de Expressão Oral**. Luanda: Angolê, 1989.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. dos. **Ensino da literatura: lugar do texto literário**. In: ZINANI, C.J.A. et al. Transformando o ensino de língua e de literatura: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002.

Recebido em: 10/02/2023

Aceito em: 20/05/2023

Para citar este texto (ABNT): GELO, Amosse Jorge; TOCOMERE, Esmilda Lázaro Albino. Ancestralidade e Tradição em *Choriro*, de Ungulane Ba Ka Khosa. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.331-345, mai. 2023.

Para citar este texto (APA):. Gelo, Amosse Jorge; Tocomere, Esmilda Lázaro Albino. (mai. 2023). Ancestralidade e Tradição em *Choriro*, de Ungulane Ba Ka Khosa. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 331-345.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.346-357 | mai. 2023.

Teoria da Literatura: distinção entre teoria e crítica literárias

Bonete Júlio João Chaha *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-1430-6743

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os conceitos de teoria e crítica literárias, procurando, de certa forma, discuti-los, numa vertente de estudos literários e estabelecer os limites existentes entre si, à luz de vários teóricos e estudiosos da matéria, como Atkins (1934); Wellek & Warren (1966); Aguiar e Silva (1976); Culler (1999); Samuel (2002). A abordagem desta temática, nos estudos literários, mostra-se oportuna à medida que procura trazer e discutir as discrepâncias dos conceitos em referência, uma vez que são conceitos interdependentes e, um faz-se valer de outro no seu objeto de análise. Este é um estudo de natureza bibliográfica e qualitativa, que se apoia nos métodos indutivo e analítico de conteúdo para a sua realização. Cientificamente, as obras literárias têm sido criticadas ou avaliadas há séculos, tendo em conta vários critérios que dependem, entretanto, de princípios, época, origem, história, natureza e função delas. Nessa avaliação, a teoria e a crítica literárias são conceitos inerentes aos estudos literários e, os críticos literários utilizam-se da crítica para fazer o julgamento das artes, das obras literárias, pois ela serve de ferramenta que permite analisar com profundeza os textos literários, atribuindo, dessa forma, o seu valor estético e a categoria de uma obra literária. Os estudos literários incluem tanto a crítica quanto a história e a teoria, o que permite afirmar que estas três ferramentas raramente poderiam ser imaginadas como isoladas. Portanto, toda obra está sujeita à criticas, que permitem a sua reformulação, ou seja, aperfeiçoamento, como produto de várias leituras, sendo, dessa forma, o *feedback* ao autor da obra.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da literatura; Teoria; Crítica; Obras literárias

Literature Theory: the distinction between literary theory and criticism

ABSTRACT: The aim of this work is to reflect on the concepts of literary theory and criticism, seeking, in a certain way, to discuss them, in the field of literary studies and to establish the existing limits between them, in the light of various theorists and scholars of the matter, such as Atkins (1934); Wellek & Warren (1966); Aguiar e Silva (1976); Culler (1999); Samuel (2002). The approach of this theme, in literary studies, proves to be opportune as it seeks to bring and discuss the discrepancies of the concepts in reference since they are interdependent concepts and one makes use of the other in its object of analysis. This is a bibliographical and qualitative study, which relies on inductive and content analytical methods for its realization. Scientifically, literary books have been criticized or evaluated for centuries, taking into account various criteria that depend, however, on their principles, time, origin, history, nature, and function. In this evaluation, literary theory and criticism are concepts inherent to literary studies, and literary critics use criticism to judge the arts, and literary books, as it serves as a tool that allows for an in-depth analysis of literary texts, thus attributing its aesthetic value and the category of a literary book. Literary studies include both criticism and history and theory, which allows us to state that these three tools could rarely be imagined as isolated. Therefore, every book is subject to criticism, which allows its reformulation, that is, improvement, as a product of several readings, thus being feedback to the author of the book.

KEYWORDS: Literature theory; Theory; Criticism; Literary books.

* Graduado em Ensino do Português com Habilitações em Ensino de Inglês pela Universidade Licungo e docente do Instituto Médio Politécnico de Moçambique, Distrito de Chimoio, Província de Manica. E-mail: bonetechaha@hotmail.com

Dzidzo Yeriterature: musiyano pakati pedzidziso yezvinyorwa netsoropodza

ABSTRACT: Chinangwa chebasa iri ndechekufunga nezve pfungwa dzechinyorwa dzidziso uye kutsoropodza, kutsvaga, neimwe nzira, kukurukura navo, mumunda wezvidzidzo zvekunyora uye kumisikidza miganhu iripo pakati pavo, muchiedza cheakasiyana dzidziso uye. nyanzvi dzenyaya, dzakadai saAtkins (1934); Wellek & Warren (1966); Aguiar e Silva (1976); Culler (1999); Samuel (2002). Mafambiro edingindira iri, muzvidzidzo zvechinyorwa, anoratidza kuti akakodzera sezvo richida kuunza nekukurukura kusawirirana kwezvirevo zviri muchirevo sezvo ari pfungwa dzinodyidzana uye imwe inoshandisa imwe pakuongorora kwayo. Ichi chidzidzo chebhaibheri uye chemhando, icho chinotsamira pane inductive uye zvinyorwa zvekuongorora nzira dzekuzadzikiswa kwayo. Sainzi, mabhuku ezvinyorwa akashoropodzwa kana kuongororwa kwemazana emakore, tichifunga nezvemaitiro akasiyana anotsamira, zvisinei, pamisimboti yavo, nguva, mavambo, nhoroondo, hunhu, uye basa. Mukuongorora uku, dzidziso yezvinyorwa uye kutsoropodza ipfungwa dzinowanikwa muzvidzidzo zvezvinyorwa, uye vatsoropodzi vezvinyorwa vanoshandisa kutsoropodza kutonga hunyanzvi, uye mabhuku ezvinyorwa, sezvo inoshanda sechishandiso chinobvumira kuongororwa kwakadzama kwezvinyorwa zvezvinyorwa, nekudaro zvichireva aesthetic value uye chikamu chebhuku rezvinyorwa. Zvidzidzo zvekunyora zvinosanganisira zvese kutsoropodza uye nhoroondo uye dzidziso, izvo zvinotitendera kutaura kuti maturusi matatu aya haakwanise kufungidzirwa seakasarudzika. Naizvozvo, bhuku rega rega rinoshoropodzwa, izvo zvinobvumira kugadziridzwa kwaro, ndiko kuti, kuvandudzwa, sechigadzirwa chekuverenga kunoverengeka, nokudaro kuve mhinduro kumunyori webhuku.

KEYWORDS: Dzidziso yezvinyorwa; Theory; Kutsoropodza; Mabhuku emabhuku

1. Introdução

Este artigo busca refletir sobre os conceitos de teoria e crítica literárias, procurando, de certa forma, apresentar os aspectos divergentes entre si, à luz de vários teóricos e estudiosos da matéria. Assim, a abordagem desta temática reveste-se de tamanha importância no contexto da Teoria da Literatura, uma vez que trata de conceitos estritamente abordados por estudantes de Literatura ao longo dos cursos de graduação e pós-graduação.

Neste contexto, ao se falar da história da teoria e crítica literárias, olha-se como referência o trabalho de Platão, *A República,* como marco inicial de abordagens sobre os termos teoria e crítica literárias. Com efeito, a história de teoria e crítica literárias remonta a antiguidade e, nesse contexto, estes são conceitos aglutinados, à medida que o seu objeto de análise é o discurso de um outro discurso, procurando entender, de certa forma, a essência, a substância de uma obra literária, não só literária, mas também das outras não consideradas literárias.

Aliás, eles são tratados como uma sucessão ou sequência de abordagens ou proposições que competem entre si, cada uma com suas posições e convenções teóricas. Por outro lado, estes são interdisciplinares, um discurso com efeitos fora de uma disciplina específica. De um modo geral, teoria e crítica literárias são, entretanto, uma

crítica do senso comum, de conceitos considerados como naturais, uma reflexão sobre reflexão de mecanismos dos quais nos servimos para fazer sentido das coisas, na Literatura e em outras áreas do saber.

Metodologicamente, este artigo é de caráter bibliográfico, que segue uma abordagem qualitativa, fazendo uso dos métodos indutivo e analítico de conteúdo. E, no que diz respeito à estrutura, este apresenta-se em três partes, a saber: a primeira parte é introdutória, na qual se apresenta o objetivo, a justificativa de abordagem do tema e a área de concentração e, a metodologia usada para a sua realização; a segunda é referente ao desenvolvimento do tema, onde são expostos e discutidos vários preceitos de teóricos versados na matéria e apresentados os pontos divergentes entre os conceitos em discussão; a terceira parte é reservada às considerações finais, onde são apresentadas as conclusões tidas ao longo das discussões das várias asserções e, por fim, apresenta-se as referências bibliográficas.

2. Teoria e Crítica Literárias

Para se abordar sobre os conceitos de teoria e crítica literárias, é imprescindível, em primeiro lugar, saber o que é teoria e o que é crítica. Ao se falar da teoria e crítica, trata-se de dois conceitos distintos que se engajam nos estudos literários. No entanto, esses conceitos, no olhar de uma maioria, parecem ser "estranhos", ou melhor, são "estranhos", tanto que as suas definições são muitíssimo amplas e geradoras de problemáticas.

Tem-se notado em muitas obras de abordagens teórica e criticamente literárias, diversas e distintas asserções relativamente à que realmente se pode considerar crítica e teoria, suas origens e formas. Nesse sentido, as perguntas que colocamos são as seguintes: *O que é teoria? O que é crítica?* Segundo a UCB (2006, p. 13), a palavra teoria advém do grego *theoría*, que significa "conhecimento especulativo, meramente racional; conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência; opiniões sistematizadas."

Para Lima (1983, p. 451), "a teoria poderia ainda ser vista não como uma caixa de ferramentas, mas como uma sistematização aprofundada a respeito da literatura[1]."

Nesse sentido, fazendo uma análise das duas ideias, por um lado, podemos entender que, de certo modo, há um casamento entre elas, ou seja, elas partilham o mesmo fio de pensamento, tanto que acabam por desaguar naquilo que é a sua essência, a sistematização de ideias. Por outro lado, os dois autores parecem ter os mesmos

[1] O termo literatura, aqui, deve ser compreendido no seu sentido amplo.

princípios teóricos, à medida que consideram o termo teoria não somente como uma gama de instrumentos, mas como uma série de axiomas, ou melhor, conhecimentos aprofundados e sistematizados a respeito de um campo de saber, a Literatura.

Por sua vez, Culler (1999, p. 12) aduz que teoria é "um conjunto de reflexão e escrita cujos limites são excessivamente difíceis de definir." Ainda, o mesmo autor, citando o filósofo Richard Rorty, faz menção de um novo gênero misto, que começou no século XIX e cujo mesmo foi apelidado *teoria*, que passou a designar obras que conseguem contestar e reorientar a reflexão em campos outros que não aqueles aos quais aparentemente pertencem (CULLER, 1999, p. 13).

Retomando o adágio acima, percebe-se que teoria é um conceito transcendente, isto é, conceito que atravessa outros campos de saber científico, não se limitando apenas ao campo de estudo de uma certa área do saber. Dito de outro modo, o conceito de teoria, para o autor, tem uma definição imensurável que, por um lado, pode ser analisada do ponto de vista restrito e, por outro, dilatado, englobando diversas e distintas dimensões do homem. Numa outra perspectiva, Culler (1999) diz o seguinte:

> A teoria é muitas vezes uma crítica belicosa de noções de senso comum; mais ainda, uma tentativa de mostrar que o que aceitamos sem discussão como "senso comum" é, de facto, uma construção histórica [...], a teoria envolve um questionamento das premissas ou pressupostos mais básicos do estudo literário, a perturbação de qualquer coisa que pudesse ter sido aceita sem discussão (p. 14).

Tendo em conta esse pensamento, percebe-se que o autor olha para a teoria como uma ferramenta de reformulação do conhecimento popular (senso comum), ou melhor, um veículo de ascensão de reflexões em torno daquilo que se considere indiscutível e aceite como cabal superficialmente. Segundo Coutinho (S/d, p. 136), o termo "crítica" provém do grego designando "a acção de julgar; discriminar, encerra em si a noção de "avaliação." De maneira diferente, Wellek & Warren (1966, p.48) dizem que:

> Entenderiam a palavra "crítica" em termos largos para significar não só os juízos sobre livros e autores, individualmente considerados, a crítica "de juízo", a crítica prática, demonstrações de gosto literário, mas também e principalmente o que se tem pensado a respeito dos princípios e da Teoria da Literatura, da sua natureza, criação, função, efeitos e relações com as outras actividades do homem, os seus géneros, artifícios e técnicas, as suas origens e a sua história.

Entretanto, se olhar para os postulados referidos, pode entender-se que os autores chamam a atenção quanto ao emprego ou uso do termo crítica no seu sentido restrito, tornando-o extensivo a todos os âmbitos, partindo da sua gênese, função, efeitos e as relações que mantém com as atividades intelectuais do homem, não só isso, mas também que se tome em consideração a natureza e a história do termo no âmbito do seu uso.

Por outro lado, Atkins (1934, p. 4) diz que o conceito de crítica é descrito como "uma actividade de tipo multifacetado; ela pode consistir em teorizar ou julgar, legislar ou apreciar." Fazendo uma apreciação do acima exposto, percebe-se que o autor considera crítica como um conceito cujas tarefas são diversas e distintas, podendo ser, entretanto, usado para construir teoria ou princípios, leis ou analisar certos fatos ou ideias propostas.

Portanto, das várias posições arroladas sobre o termo crítica, considera-se, ou melhor, toma-se como satisfatória a posição de Wellek & Warren (1966), visto que ela envolve vários aspectos, isto é, esses autores, do ponto de vista hermenêutico, definem crítica tendo em conta a origem, a história, a função, a natureza e a sua relação com as atividades do homem no seu dia-a-dia.

2.3 Teoria e crítica literárias: *Que distinções?*

Relativamente aos termos teoria e crítica literárias, Wellek & Warren (1966, p. 48) apontam que as distinções mais importantes são as estabelecidas entre a teoria literária, o criticismo literário e a história literária. No entanto, é somente com Platão que surge pela primeira vez a teoria da literatura. Nesse primeiro momento, a teoria literária não se coloca como uma disciplina autônoma, mas articula-se com as doutrinas morais, éticas, filosóficas e políticas do filósofo. Ela representa o primeiro esforço de sistematização e de conceitualização de valores, que vinham sendo desenvolvidos na literatura grega (WELLEK & WARREN, op. cit. p. 48). A par disso, Atkins (1934, p.69) corrobora, dizendo que:

> Podemos notar em Górgias traços da existência de uma teoria literária já no séc. V a.C. Mas é somente com Platão que começa um criticismo mais filosófico, o que o torna o pioneiro na teoria literária: E vendo sua obra como um todo, pode dizer-se com justiça que com ele a teoria literária realmente começa. Ainda, ele acresce que a teoria literária antiga era como um tipo de crítica teórica baseada na filosofia.

Com efeito, Aguiar e Silva (1976, p. 78) diz que a teoria literária ficaria no domínio dos modelos, princípios e categorias, sem conexão com as obras concretas, de modo a poder constituir-se como uma disciplina de especulação apriorística. Em função disso, ela

cumpriria a função de estabelecer os métodos para que a crítica analise os fenômenos literários.

Partindo das proposições tecidas nos parágrafos antecedentes, entende-se que o termo teoria literária, embora tenha os traços da sua existência no séc. V a. C, foi com o grande filósofo Platão que ela começou, como uma alavanca de sistematização e criação de conceitos de valores que se faziam sentir na literatura antiga. Nesse sentido, ela tinha como foco os modelos, princípios e categorias não relacionados com as obras verdadeiramente literárias, de forma a assumir-se como uma disciplina de reflexão baseada nos princípios filosóficos, com o papel de determinar as regras de estudo dos fatos literários. Mais do que isso, Wellek & Warren (op. cit. pp. 48-49) olham para a teoria literária como "o estudo dos princípios, categorias e critérios da literatura, ao passo que descrevem o criticismo literário e a história literária como os estudos das obras de arte concretas." Na perspectiva de Samuel (2002, p.7):

> A teoria literária reúne uma colecção de ciências que alguns tratam por "teoria da literatura", outros de "teoria literária." Teoria literária diz-se da teoria que nasce da prática literária da obra, da leitura. Além disso, a primeira tarefa da teoria literária consiste em saber o que é literatura.

Nota-se que, para o autor, teoria da literatura é o axioma cujo objetivo é criticar a literatura, julgar a essência da literatura, procurando, assim, trazer à superfície a essência da sua existência como ciência da arte. Por outra, teoria literária é o produto da práxis, o qual procura refletir sobre os aspectos relativos às obras literárias. Por sua vez, a UCB (2006, p.13) define teoria literária como:

> Ciência que possibilita a análise e interpretação das camadas visíveis e invisíveis do texto literário. Na verdade, a teoria literária estabelece os modos pelos quais os estudos literários se podem organizar. Pode dizer-se, entretanto, que a teoria literária instrui os estudos literários ou os estudos da literatura.

Analisada neste prisma, a teoria literária constitui o dispositivo legislativo das obras literárias, o qual define os limites e/ou parâmetros que permitem não só classificar e estruturar um texto como literário, mas também examinar as entranhas dos textos literários, objetivando trazer à tona a sua essência. Na óptica de Oliveira (2009, p.16), teoria literária é:

> Um discurso, ou melhor, uma construção discursiva da qual participam muitos agentes, dentre os quais se destacam os autores e os leitores. Entretanto, ela configura-se como uma proposta de interpretação do fenómeno literário. Temos diversos movimentos teóricos importantes que

> buscam dar conta da produção literária. Portanto, é comum dizer que a teoria literária "corre atrás" da produção literária para compreender seus mecanismos de realização do modo mais eficiente possível.

Olhando para as posições de Aguiar e Silva (1976), UCB (2006), Wellek & Warren (1966) e Oliveira (2009) sobre o termo em discussão, pode perceber-se que existe uma ponte entre elas, isto é, nota-se uma convergência nas ideias quanto ao conceito de teoria literária. Alias, esses autores consideram teoria literária como um meio legislativo, instrumento de censura dos princípios norteadores que estabelecem critérios de análise de uma obra literária. Por outro lado, para eles, teoria literária é uma catalisadora, define o que deve ser ou não considerado literatura.

No que diz respeito ao termo crítica literária, se considerar a etimologia da palavra "crítica", pode entender-se como crítica literária qualquer julgamento ou juízo de valor a respeito da literatura. Nesse sentido, a teoria literária que se baseia no julgamento das obras concretas deve ser considerada como um tipo de crítica, bem como os valores literários apresentados em determinado poema. (WELLEK & WARREN, 1966, p. 48). Mais uma vez, Atkins (1934, p. 6) diz que crítica literária passa a ser, dessa forma, um subproduto de outras atividades intelectuais, tais como a filosofia, a retórica e a gramática. Aliado à essa ideia, Samuel (2002, p. 7) diz que a teoria literária funda um tipo de atividade intelectual chamada crítica literária.

Por seu turno, Wellek & Warren (1966, p. 41) dizem que a crítica literária "ora é entendida como uma atividade generalizante, capaz de incluir, sob a sua denominação, diversas formas de pensar a literatura, ora é entendida como uma atividade restrita ao estudo particular das obras concretas de literatura." Numa perspectiva democrática, Schwarz (1998, cit. em Holanda, 2012, p. 9) sustenta que "a crítica literária pode oferecer um espaço paralelo ao da criação – um exercício de liberdade. Ela é a reassociação imaginante dos recursos de linguagem; de e sobre um dado autor."

Ainda, Holanda (2012, p. 5) diz que crítica literária "não é nenhuma liturgia que careça de um espaço consagrado para legitimar-se. Há crítica lá onde há uma paixão rigorosa pelo texto e que toma a forma interrogante de quem busca ver seus fundamentos para fazê-lo dizer mais." No entanto, a crítica literária vem na contramão desse discurso aglutinador de valores e certezas – e aqui já toma a configuração de função crítica tal como a concebe a modernidade:

Seu objeto central é, através da perscrutação da linguagem, do jogo do imaginário, do alargamento das possibilidades do real, buscar uma outra inteligência do fenômeno literário. Remunerar o sentido que subjaz às palavras é carregá-las de uma possibilidade

de liberdade – tarefa do crítico. Ademais, a função da crítica literária guarda a esperança de poder retificar, alargar a leitura. (HOLANDA, 2012, pp. 11-12). A crítica literária busca, na sua plenitude, aprofundar a visão e o imaginário, de modo que se possa olhar além do que se vê, ou seja, pensar além do horizonte, através de uma leitura extensiva, esta que é, de certa forma, a sua essência no contexto de estudos literários. Analogamente, Medeiros (2015, p.15-16, citando Schlegel), postula que:

> A crítica literária deve auxiliar a obra de arte a proporcionar a possibilidade de reflexão, de autocrítica, de crescimento e aperfeiçoamento espirituais, pois de acordo com o filósofo da doutrina-da-ciência, *"a liberdade não significa nada mais do que tornar-se consciente de si mesmo*"

Essa crítica literária, que observa a literatura em sua dimensão histórica e estética, busca fundamentar a atividade do crítico de literatura a partir de critérios universais, indicando a necessidade de se encontrar três elementos na obra de arte literária: a tendência, a impressão absoluta, e o ideal individual da obra. Através desses aspectos, o crítico busca transcender a questão advinda de Kant sobre a impossibilidade de um juízo de gosto universal sobre a arte (MEDEIROS, 2015, p. 15).

A crítica literária é esse instrumento de que o leitor, isto é, o crítico da arte precisa para fazer juízo de valor estético da obra, levando em consideração o conhecimento partilhando do mundo e as tendências atuais da arte. É, nesse contexto que Santa (2011, p.7) afirma que:

> A crítica literária, por sua vez, vê-se inserida diante de manifestações directamente ligadas ao fazer artístico, sobretudo, pelas relações entre discursos e objectos até então "inéditos" em busca de sistematização, como acontece sempre que uma nova manifestação artística ou tendência se evidencia na arte.

Sobre essas relações envolvendo objetos e fenômenos ligados à teoria literária, Barthes (2003, cit. em SANTA, 2011, p.7), na década de 1970, apontou que:

> O objecto da crítica é muito diferente; não é "o mundo", é um discurso, o discurso de um outro: a crítica é discurso sobre um discurso... daí decorre que a actividade crítica deve contar com duas espécies de relações: a relação da linguagem crítica com a linguagem do autor observado e a relação dessa linguagem-objecto com o mundo.

Para este autor, o objeto principal da crítica é a reflexão sobre um discurso, devendo, portanto, haver partilha do mesmo código literário entre o crítico (aquele que reflete sobre um determinado discurso), o autor do discurso criticado e o mundo, ou seja,

estes três elementos devem partilhar do mesmo conhecimento do mundo. Assim, Machado de Assis (1865, cit. em Samuel, 2002, p.9) diz que:

> A crítica literária diz do valor da obra literária, a procura dos sentidos íntimos, a aplicação das leis poéticas, a relação entre a imaginação e a verdade. Ela verifica factos internos (personagens, estruturas), interpreta-os, verifica seu grau de verdade, seu valor e confere factos "externos", como a sociedade, a história.

Para Coutinho (S/d, p. 136), a crítica literária seria um processo de avaliação de uma obra ou de obras literárias, e o "crítico" alguém que enuncia juízos críticos ou exerce a crítica literária. Portanto, conforme os aforismos acima, do ponto de vista analítico, a crítica literária seria, de certa forma, uma observação, um comentário, ou seja, uma censura de obras, envolvendo a retórica, com a finalidade de perceber, interpretar os fatos inerentes aos valores sociais, culturais, políticos e até morais, apurando os seus fatos externos e internos, como aludiu Atkins (1934, p. 6), a crítica literária é um subproduto de outras atividades intelectuais, tais como a filosofia, a retórica e a gramática.

Nota-se, contudo, uma dificuldade de se estabelecer os limites entre teoria e crítica literárias. No entanto, Wellek & Warren, (1966, p. 49), apesar de terem definido de forma clara, cada um dos termos, eles defendem uma interpenetração mútua da teoria e da prática, ou seja, da teoria e da crítica. Nesse sentido, torna-se difícil distingui-las uma da outra, uma vez que ambas se interessam nos princípios e critérios que definem a obra literária. Mas, levando em consideração os conceitos de teoria e crítica literárias apresentados pelos distintos autores, pode, de certa forma, estabelecer-se uma diferença entre eles.

A diferença existente entre eles é o seu objeto, isto é, enquanto a teoria literária se preocupa em estabelecer os princípios, critérios, categorias das obras literárias, como disseram Wellek & Warren (1966), a crítica literária analisa os fatos internos e externos das obras literárias, procurando trazer à superfície a sua veracidade, como afirmou Machado de Assis (1865, cit. em Samuel (2002).

Nesse contexto, a crítica literária seria uma resposta de leitores à uma obra, ou seja, uma reflexão crítica sobre a arte instigada pelo contacto do leitor com esta, pois, universalmente, toda obra literária é passível a críticas, ou melhor, o autor espera *feedback* do leitor, senão não seria uma arte, assim como lembra Aguiar e Silva (2007), no prefácio à 8ª edição, "um livro científico-didáctico que não se renove, com o espírito de

rigor que deve caracterizar a docência e a investigação universitárias, é um livro condenado a morte", levando a crer que o fazer artístico é assim considerado por apresentar-se não como um produto acabado.

Considerações finais

Esta abordagem tomou como ponto de partida reflexões em torno dos conceitos de teoria e de crítica, sobretudo no âmbito da Literatura. Como se viu, o trabalho de Wellek & Warren apresenta pontos de vista interessantes no que diz respeito tanto ao conceito de teoria assim como de crítica. Conforme seus pontos de vista, o conceito de teoria literária teria os seus traços de existência no séc. V a.C. Mas foi com Platão que realmente começa.

Os demais autores discutidos ao longo do trabalho, relativamente aos conceitos de teoria e crítica literárias, Wellek & Warren, Machado de Assis, Medeiros e Atkins, de certa forma, concordam. Eles percebem os conceitos de teoria e crítica literárias de maneira igual, como conceitos que devem ser tratados em paralelo e com a função de conceituar a produção literária, tendo em conta a origem, o tempo, os valores, gênero, função e história, estabelecendo simultaneamente, o que cada época considera importante em termos artísticos e culturais.

Sendo assim, teoria e crítica literárias seriam uma forma de libertar as obras literárias, proporcionando um campo para análises, das quais, pelo menos, todos pudessem participar com ideias, contribuindo, de certa forma, para a conceitualização da Literatura. Por outro lado, numa vertente filosófica de Platão, os termos em alusão, teoria e crítica literárias, representam o esforço de sistematização e de conceitualização de valores morais, estéticos, culturais, resultantes da união de várias doutrinas filosóficas e políticas do crítico filosófico.

Nesse contexto, esses conceitos constituem um processo de avaliação, análise de uma obra ou de obras literárias. Portanto, teoria e crítica literárias podem ser vistas como conceitos cuja tarefa é reformular o senso comum, guiando-o para uma nova visão do mundo, uma nova forma de perceber o significado, função, sobretudo, como elas são.

Com efeito, atendendo ao objetivo último deste artigo, que foi de apresentar os aspectos divergentes entre os conceitos de teoria e crítica literárias, chegou-se à conclusão de que a diferença reside no objeto de estudo, enquanto a teoria se preocupa com os critérios de classificação das obras literárias, a crítica preocupa-se com as profundezas, ou melhor, as entranhas, a essência das obras literárias.

Referências

Aguiar e Silva, V. M. de. (2007). *Teoria da Literatura*. 8.ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Aguiar e Silva, V. M. de. (1976). *Teoria da Literatura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Atkins, J. W. H. (1934). *Literary criticism in antiquity*: A sketch of its development. Volume II - Graeco-Roman. London: Cambridge.

Coutinho, E. (S/d). Criação e crítica: reflexões sobre o papel do crítico literário. Rio de Janeiro. Disponível em: https://iedamagri.files.wordpress.com/2015/04/criac3a7c3a3o-e-crc3adtica-reflexc3b5es-sobre-o-papel-do-crc3adtico-literc3a1rio-eduardo-coutinho.pdf Acesso em: 12 abr.2023.

Culler, J. (1999). *Teoria literária: Uma Introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, Ltda.

Holanda, L. (2012). Reconsiderando a crítica literária. *Revista Fronteiraz*, São Paulo, nº 8, nº1, p. 1-14, Julho de 2012.

Lima, L. C. (1983). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Medeiros, C. L. (2015). *A critica literária de Friedrich Schlegel*. 405f. Tese (Doutorado) em Teoria Literária e Literatura Comparada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, S. (2009). *Teoria da literatura III*. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/320077718/TEORIA-DA-LITERATURA-III pdf . Acesso em: 12 abr.2023.

Samuel, R. (2002). *Novo manual de Teoria literária*. Petrópolis: Editora Vozes.

Santa, E. V. de. (dez. 2011). *A Literatura em meio digital e a Crítica literária*. *Hipertextus Revista Digital* (www.hipertextus.net), S/v, n.7, p. 1-13.

UCB. (2006). *Teoria da Literatura I*. Rio de Janeiro: UCB. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/Teoria_da_Literatura_I.pdf Acesso em: 12 abr.2023.

Wellek, R.; Warren, A. (1966). *Teoria literária*. 4.ed. Versão espanhola de José Maria Gimeno. Madrid: Editorial Gredos.

Recebido em: 10/02/2023

Aceito em: 20/05/2023

Para citar este texto (ABNT): CHAHA, Bonete Júlio João. Teoria da Literatura: distinção entre teoria e crítica literárias. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.346-357, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Chaha, Bonete Júlio João. (mai. 2023). Teoria da Literatura: distinção entre teoria e crítica literárias. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 346-357.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.358-363 | mai. 2023.

Literatura moçambicana em destaque: Caminhos e perspectivas[1]

Juvenal Bucuane*

ORCID iD https://orcid.org/0009-0002-1815-4043

RESUMO: é um escritor e poeta moçambicano.Estudou linguística na Universidade Eduardo Mondlane. Foi um dos fundadores da revista *Charrua*, em 1984 e secretário-geral da Associação dos Escritores Moçambicanos. Sua poesia é plácida e romântica, apresentando a mulher amada como refúgio. Também se inspira nas fontes da tradição oral moçambicana. O escritor Bucuane foi convidado para uma palestra virtual, na Revista Njinga & Sepé, uma revista científica da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Esta comunicação resulta desse encontro com estudantes e docentes daquela universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Moçambique; Arte; Imaginação

Featured Mozambican literature: Paths and perspectives

ABSTRACT: is a Mozambican writer and poet. He studied linguistics at Eduardo Mondlane University. He was one of the founders of the Charrua magazine in 1984 and general secretary of the Mozambican Writers Association. His poetry is placid and romantic, presenting the woman he loves as a refuge. He is also inspired by the sources of Mozambican oral tradition. The writer Bucuane was invited to a virtual lecture, in Revista Njinga & Sepé, a scientific magazine of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia. This communication is the result of this meeting with students and professors from that university.

KEYWORDS: Literature; Mozambique; Art; Imagination

Todas as literaturas do mundo, cada uma na sua geografia, têm a sua História, seus caminhos que respeitam e seguem conforme a rifa existencial lhes prendou. E têm perspectivas a alcançar, que podem ser únicas ou comuns. Mas ao que tudo indica, nos tempos que correm, essas perspectivas acabam cruzando-se e tendem a ser comuns, dedicando-se ao quotidiano das sociedades, enfim, da humanidade.

Naturalmente que cada literatura teve o seu ponto de partida específico e se foi afirmando isoladamente, dentro das fronteiras do espaço geográfico em que estava sendo praticada, de acordo com as suas origens e motivações, enfim, o espaço do seu manifesto.

---

[1] Texto produzido para a palestra do "Matabicho Linguistico e Pedagógico" da Universidade de Integração Intewrnacional da Lusofonia Afro-Brasileira. A palestra ocorreu no dia 28 de abril de 2023, via Streamyard.

* Escritor moçambicano, Doutor Honoris Causa em Literatura e Filosofia, pela Cypress International Institute University do Texas (EUA); Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane; Licenciado em Linguística pela Faculdade de Letras (actual Faculdade de Letras e Ciências Sociais) da UEM .

Porém, a partir do momento em que o mundo se abriu e as sociedades, antes convencidas da sua unicidade se aperceberam que não eram sozinhas e que as suas identidades ou suas realidades levavam um timbre de comunidade ampla com outras unidades sociais do mundo e tomaram por bem que o seu quotidiano era comum e que o mundo era, afinal, uma unidade repartida por todas elas, decidiram empreender o cultivo da globalização, isto é, a troca recíproca das suas realidade ou, simplesmente a construção de uma aldeia global, apesar das suas diferenças etárias ou seja, do tempo de surgimento de cada uma. Penso que este foi o percurso de todas as literaturas, com todos os percalços que cada uma foi tendo no seu decurso, até este ponto comum, esta valoração unívoca que todas atingiram e lutam por consolidar, das mais diferentes maneiras que o seu presente empenho demonstra.

Os caminhos que a literatura moçambicana percorreu para se encontrar onde está hoje e se juntar a outras literaturas do mundo foram tortuosos, tendo em conta a natureza das realidades que em diversas épocas ela foi atravessando.

A respeitada Professora Fátima Mendonça, insigne docente de Literatura na Faculdade de Letras, posteriormente Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, personalidade autorizada no campo das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, no seu livro **"Literatura Moçambicana – a história e as escritas"**, divide o percurso da literatura moçambicana em três períodos ou seja, periodiza esta literatura em três etapas distintas, mas submissas ao fio condutor que as interliga.

O 1º Período, que vai de 1925 a 1945-47, trata de uma fase de transição de uma literatura essencialmente colonial, em que o sujeito moçambicano é transformado em instrumento de sustentação do poder colonial, pois aqui é implantada uma política de assimilação ou seja, de criação de um grupo ou extracto social africano, educado à maneira colonial, com o desígnio de sustentação do poder colonial. Este grupo, para além do que a administração colonial lhe reservava, aproveitando a abertura que o momento lhe dava assumiu veleidades literárias e enveredou pela exteriorização do seu próprio pensamento, criando seus próprios meios de divulgação, fez soar a sua voz de revolta, confrontando, deste modo, a administração colonial vigente.

São deste período nomes como: João Albasini, José Albasini, Augusto Conrado, Rui de Noronha, Caetano Campos e João da Fonseca Amaral.

O 2º Período, que vai de 1945-47 a 1964, marca o início de uma nova literatura que se caracteriza por uma dinâmica inédita ou sem precedente, se quisermos, na ainda nascente história das letras moçambicanas, inspirada nas novas iniciativas que se desenvolvem no continente africano – o Pan-africanismo, ou a luta comum pelas independências e, também, o movimento da Negritude que desponta no mundo, mais centrado na França.

São, alguns autores desta época: Orlando Mendes, Noémia de Sousa – considerada a "mãe dos poetas moçambicanos" –, José Craveirinha, João Dias, Rui Knopfli, Rui Nogar, Reinaldo Ferreira, Virgílio de Lemos, Luís Bernardo Honwana.

O 3º Período, que vai de 1964 a 1975, caracteriza-se pelo surgimento de uma literatura produzida por escritores e poetas integrados na insurreição armada para a libertação de Moçambique do jugo colonial português e a produzida nas zonas urbanas por intelectuais que se aliavam, clandestinamente, a essa luta, conduzida pela Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO. Esta literatura quebra, de certa forma, o que parecia unir as literaturas dos dois períodos anteriores. Pois neste período é notável o confronto directo entre a Administração colonial e as forças contrárias à dominação portuguesa. Assim, podem ser considerados alguns autores deste período, como: Marcelino dos Santos/Kalungano, Sérgio Vieira, Armando Guebuza, Jorge Rebelo, Fernando Ganhão, de entre tantos outros, cuja actividade literária era divulgada através dos cadernos conhecidos por Poesia de Combate.

Entretanto nota-se uma franja de escritores marcadamente defensores do poder administrativo colonial que envereda por uma postura literária luso-tropicalista, uma literatura tropical com fortes tendências lusas, cuja acção visa a promoção da ideia de que existe uma literatura essencialmente moçambicana, parte integrante da literatura portuguesa. Entre os arautos desta literatura destacam-se, na prosa: Eduardo Paixão, Rodrigues Júnior e Agostinho Caramelo, e na poesia: Guilherme de Melo e Cartaxo Trindade. Neste terceiro período sobressaem 3 aspectos interessantes a considerar:

1. Literatura produzida nas zonas libertadas em que é predominante a ideologia da FRELIMO;
2. Literatura produzida nas cidades, por intelectuais que não estando integrados na Luta de Libertação, clandestinamente são eram contrários à ideologia colonial;

3. Literatura que afirma a ideologia colonial, assumindo a expressão luso-tropicalista que tenta fazer acreditar na existência de uma literatura marcadamente moçambicana integrante da literatura portuguesa.

Depois deste período – o 3º período da classificação da Professora Fátima Mendonça, abre-se uma espécie de antecâmara onde é enquadrado um naipe de escritores que, galvanizados pela proclamação da Independência de Moçambique, agem como o fecho do tétrico espectro colonial nas suas múltiplas manifestações e abertura de uma nova era para a autêntica literatura moçambicana. São exemplificativos deste momento alguns nomes entre outros: Leite de Vasconcelos, Gulamo Khan, Luís Carlos Patraquim, Albino Magaia, Mia Couto, Calane da Silva.

Nesta antecâmara mesclam-se autores que iniciam a sua actividade literária dentro do tempo periodizado pela Professora Fátima Mendonça, que só vieram a revelar-se depois da proclamação da Independência de Moçambique, a que se juntou uma fornada nova de escritores cuja aparição era iniciática, mas nem por isso, impactante, pela variedade temática abordada, pelo pendor estético e sobretudo pela frontalidade com ultrapassava certos tabus. No primeiro caso registam-se como exemplo Areosa Pena, Heliodoro Baptista, Jorge Viegas, Carlos Cardoso. Esta nova fornada surge no decurso da primeira década depois do culminar do evento libertário e revoluciona a literatura moçambique através de vozes sedentas de mutação no sentido paradigmático do desenvolvimento da literatura até aquele momento. Uma juventude que, embora com justificados receios, próprios de enfrentar experiências novas, revela-se irreverente. Estes novos trilhos da literatura moçambicana têm um continuado impressionante que se revelam na primeira metade da década de 80 do século XX, através da criação de uma revista literária denominada CHARRUA, precisamente em 1984, hospedada na AEMO – Associação dos Escritores Moçambicanos, agremiação literária instituída em 1982.

É desta empreitada que a Literatura Moçambicana ganha novo ímpeto, ganha novos contornos que trazem, à mistura: irreverência, dinamismo e uma verdadeira viragem paradigmática que a diferenciam profundamente do quadro apresentado nos períodos anteriores. Uma literatura nova, despida de preconceitos e de todos os outros aprestos que a antecederam, sobretudo, dos do último período apresentado pela Professora Fátima Mendonça, cujo leitmotiv era a gesta libertária de Moçambique da dominação colonial portuguesa. Representam esta literatura de mudança, de entre muitos

outros emergentes, alguns escritores e poetas como Hélder Muteia, Pedro Chissano, Ungulani Ba Ka Khosa, Juvenal Bucuane, Eduardo White, Tomás Vieira Mário, Armando Artur, Marcelo Panguana.

Porém, existem escritores que também se tomam de exemplo, no seio de tantos artífices da palavra escrita, uns dentro outros fora desta fornada de revelações. São os casos de Francisco Guita Jr., Paulina Chiziane, Lília Momplé, Isaac Zita, Mia Couto, Suleimane Cassamo, Aldino Muianga, Filimone Meigos.

É a partir destas grandes revelações que se desenham de forma mais clara e ousada as perspectivas que a literatura moçambicana pretende alcançar: a criação de um cânone que a coloque, de forma inequívoca, no patamar que serve de peso e medida na avaliação das literaturas universais.

De todos os períodos do desenvolvimento da literatura moçambicana, nenhum foi isento de acirradas polémicas, delas todas qual a mais contundente?! Porém, a que mais mexeu com a estrutura literata ou intelectual moçambicana, foi a que, sem se saber da sua real origem, julgou e sentenciou de morte a literatura moçambicana. Porém, o denodo, a perseverança e a razão dos amantes das letras desta Pérola do Índico tudo fizeram e fazem para mostrar o contrária, para mostrar que a literatura moçambicana está viva, que na hora da leitura da sentença condenatória o arguido era outro que não a Literatura Moçambicana.

As perspectivas da literatura moçambicana, felizmente, estão sobre as calhas por onde corre o comboio das literaturas universais. Hoje, em Moçambique, assiste-se a um imparável nascer de novas vozes literárias que espantam pela sua capacidade criativa e estética, pela sua maturidade, com um novo elemento que se lhe apimenta, o surgimento massivo de vozes femininas que ombreiam, sem preconceitos, com as masculinas e assim cantam juntas a canção do erguer do facho da nossa literatura.

Hoje a literatura moçambicana está representada em alguns países por escritores e poetas vivendo na diáspora e, neste capítulo, podemos tomar como exemplo a criação do CEMD - Circulo de Escritores Moçambicanos na Diáspora, sediada em Lisboa – Portugal, sob a égide do poeta moçambicano Delmar Maia Gonçalves. O fim em mira é o crescimento da literatura moçambicana, perfilada ao lado das outras literaturas que enaltecem o mundo e o tornam digno. Esta é a mais alta perspectiva que os moçambicanos têm pelo crescimento da sua literatura. Aqui há a salientar o interesse que outros países têm e demonstram pela literatura moçambicana. Estudando-a em

universidades; escolhendo-a como motivo de dissertações de diversos níveis e editando-a. Neste ponto salienta-se o Brasil que parece ter descoberto um filão infinito nas suas pesquisas sobre as literaturas do mundo.

A terminar gostaria de assegurar que os nomes de escritores e poetas que mencionei nas etapas da periodização da Literatura Moçambicana e nas etapas complementares, não são taxativos, mas meramente exemplificativos. Não seria possível integrar todos os que fizeram e fazem da sua arte, suporte firme da Literatura Moçambicana.

Pela audiência prestada à minha apresentação, muito obrigado.

Maputo, 28 de Abril de 2023

Bibliografia

MENDONÇA, Fátima.(1989). Literatura Moçambicana – a história e as escritas. Faculdade de Letras e Núcleo Editorial da Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

MENDONÇA, Fátima. (2011). Literatura moçambicana – as dobras da escrita. Ndjira (Colecção Horizonte da Palavra). Maputo.

MINISTÉRIO DA CULTURA. (2013). Vida e Obra de Luís Joaquim José Marra (1946-1973). **ARPAC**-Instituto de Investigação Sócio-Cultural – Delegação da Provincial de Sofala.

Recebido em: 28/04/2023

Aceito em: 30/04/2023

Para citar este texto (ABNT): BUCUANE, Juvenal. Literatura moçambicana em destaque: Caminhos e perspectivas. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.358-363, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Bucuane, Juvenal. (mai.2023). Literatura moçambicana em destaque: Caminhos e perspectivas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 358-363.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.364-371 | mai. 2023.

Resenha Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares

Nélsio Gomes Correia *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-4440-9724

CAOMIQUE Policarpo Gomes. **Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares.** São Paulo, Fontenele Publicações, 2020. ISBN: 978-65-86227-52-9

Biografia: Policarpo Gomes Caomique, bacharel em Ciências da Educação pela Escola Normal Superior Tchico Té. Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e licenciado em Sociologia pela mesma instituição. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor colocado no Liceu de São Paulo em Bissau e professor de inglês pelo centro de línguas estrangeiras, T5 *Star Events School.* Bolsista do projeto de extensão "Ensino multilíngue e a interculturalidade lusófona no Maciço de Baturité (2016-2017). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Amílcar Cabral (GEPAC) e membro do departamento dos assuntos acadêmicos da Associação dos Estudantes Guineenses na UNILAB-CE (AEGU). Bolsista do Observatório Estudantil da UNILAB (2018). E bolsista do projeto de pesquisa "O Sistema de Justiça Criminal no Maciço de Baturité/CE: a construção do inquérito policial e do processo judicial para crimes de homicídio" (2019-2020), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Grupo de Pesquisa e Extensão em Segurança Pública, Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), da UNILAB.

Esta obra do Sociólogo Policarpo Gomes Caomique é dividida em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, apresenta uma reflexão que trata das consequências do contacto dos europeus com os povos africanos durante a invasão colonial em África, no qual o povo é visto como o outro. No segundo, discute a globalização e os impasses do desenvolvimento especialmente na Guiné-Bissau. No terceiro, enfatiza o processo da integração das "autoridades tradicionais de Caió no cenário político-administrativo da Guiné-Bissau", sua contribuição na mediação de conflitos através da justiça tradicional; e no último capítulo realça a contribuição do pluralismo jurídico e as formas de resoluções de divergências internas sobre a terra na etnia Mandjaku no sector de Caió.

No início da obra, relata como o povo do continente africano foi encarado como o outro, desumanizado, subordinado e invisibilizado as suas potências e menosprezado a sua importância como ser humano. Esta prática faz parte do projeto ocidental feito para a homogeneização do universo com base nos seus interesses e dominando todas as

* Bacharel em Ciências da Educação pela Escola Normal Superior Tchico Té. Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e licenciado em Sociologia pela mesma instituição. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

nações com povos não europeus, mormente africanos considerados incivilizados por ter a cultura diferente do ocidente. E na tentativa de apagar a história da África e sua contribuição ao mundo. Sendo considerado um continente "estagnado" e que se encontra muito distante da civilização, torna-se legítima a dominação dos seus povos e a dilapidação dos seus recursos. Engendrou-se, a partir daí, o argumento de que a invasão africana das terras africanas não constitui a imoralidade nem a perversidade, pois esse lugar é uma dádiva divina concedida aos europeus (CAOMIQUE, 2020, p. 20).

Existem inúmeras narrativas preconceituosas e racistas dos estudiosos ocidentais que observam o continente africano como um espaço vazio e os povos dominados pelas ações desumanas e demoníacas. Onde diziam que "desconheciam a justiça, moral e a imortalidade da alma", por esta razão são tirânicos e canibais. Ademais, vivem em desordem e suas manifestações são bizarras e assustadoras sem traços culturais e civilização própria. Esta relativização cultural originou a comparação entre dois povos diferentes, em que os negros são considerados inferiores aos brancos, justificando que desconhecem "a arte e a ciência".

Sendo assim, percebe-se que os europeus não reconheciam a história, os saberes e as invenções extraordinárias nunca antes vistos na Europa e nem na América produzidos por povos negros da África, desde o período pré-colonial. Isso não se vê apenas no Egito antigo como as histórias retratam, mas em vários países da África, cujas invenções são inúmeras e distintas que os invasores europeus não reconheciam. Além disso, as formas de governação e organizações sociais existiam antes da chegada dos europeus em África. Contudo, esse contacto contribuiu para a destruição dessas sociedades e os conhecimentos locais.

Essa dominação de caráter saber-poder possui como propósito exterminar as identidades culturais e das epistemologias dos povos colonizados em África. Aliás, o projeto colonial visa o apagamento das estruturas organizacionais desses povos e a aniquilação das práticas religiosas endógenas. Em vista disso, permitindo assim, a lavagem cerebral destes para não ficarem revoltados contra a dominação presente em todo aspecto. Dessa forma, as produções de saberes locais foram invisibilizadas e consideradas como arcaicas e exóticas. Entretanto, os governantes africanos devem financiar para incentivar os "pesquisadores nativos" a realizarem estudos sobre estas realidades, para poderem ter a autonomia na produção dos conhecimentos, atendendo as necessidades das populações locais. Sendo que é necessário começar a (re)escrever a

própria história, antes narrada pelos cientistas europeus de forma distorcida e legitimada pela ciência classista e hierarquizante dos saberes de diferentes povos. Deste modo, considerando os conhecimentos não oriundos das academias eurocêntricas como não científicos e inválidos.

Por um lado, discute o impacto da globalização e os impasses no processo do desenvolvimento em países africanos, focando no contexto guineense. Esta é apresentada como um modelo que visa permitir o progresso mútuo e regular de todas as nações interligadas por meio das trocas comerciais e da geopolítica. Também, associada a conjuntura das relações internacionais entre países em vários âmbitos. Que por vezes, os empréstimos feitos colocam muitos desses países em dívidas através da falsa promessa de desenvolvimento. No caso guineense, a disputa do poder e da hegemonia é observada nos dois blocos distintos entre CEDEAO e CPLP com interesses opostos nos países pertencentes a essas duas organizações.

Em consequência disso, compreende-se que é para mantê-las mais dependente da ajuda externa. Aliás, são responsáveis pelas consequências vividas na atualidade em países africanos. É considerada como a responsável pela continuidade do projeto colonial e da expansão do modelo do desenvolvimento eurocêntrico para estes países, com uma história, política, religião e economia distintas.

Com a intenção de ocidentalização do mundo, foram utilizadas várias estratégias, algumas destas, são a religião, economia, política e a ciência para favorecer o domínio e manter a ideia da superioridade racial para justificar a crueldade praticada em África. As contribuições e criatividades populares foram ignoradas e considerando que esses povos são incapazes e indolentes. Ainda, incompreensíveis entre si. Esses planos servem para a expansão dos saberes ocidentais, forma de governação e a permanência da dominação dos países do Sul global e apropriando dos seus recursos naturais para abastecer os mercados europeus e enriquecer principalmente os países do Norte global.

No entanto, para os europeus a natureza é separada do ser humano e serve apenas para ser explorada e extraída as riquezas para o benefício do homem e da sociedade. Porém, por parte dos africanos e outros povos não europeus, essa ideia referida anteriormente sobre a natureza é uma ilusão do homem branco europeu obcecado por riquezas e sem pensar na destruição da natureza que sustenta a vida humana. Nesta acepção, a natureza para esses povos, além de ser inseparável ao ser humano é também sagrada e não serve apenas para a exploração dos seus recursos,

contudo, é para a convivência humana e a conexão com os ancestrais num meio ambiente saudável.

Segundo a ideia de Caomique é preciso libertar da dependência externa no âmbito da produção do conhecimento. Por isso que, os pesquisadores africanos devem produzir os saberes assentados na realidade africana e com as próprias narrativas filosóficas e epistemológicas que discutem as vivências e as histórias baseadas na solidariedade recíproca. Além disso, preservar as ideologias das sociedades africanas, mas não isolá-las, mantendo sempre em diálogo com as visões e as experiências dos outros povos para a satisfação interna das necessidades de todos.

E “a cooperação internacional para o desenvolvimento”, deveria seguir esses modelos de relações entre povos supramencionados. Mas infelizmente, surgiu com outra lógica que é doar os “mais necessitados”. Isto é, os países em desenvolvimento para depois apropriar dos seus recursos naturais como parte do compromisso para a liquidação do endividamento que essas nações dependentes da ajuda externa foram submetidas pelos doadores do Norte global.

Particularmente, os países africanos foram obrigados a aderir esse sistema durante o embate ideológico entre os EUA e a URSS (Guerra Fria), em que foram implementadas várias reformas neoliberais através dos investimentos das instituições internacionais como FMI e Banco Mundial etc. Como estes modelos não foram pensados internamente, por esta razão, não impulsionaram o desenvolvimento dos países africanos. Neste cenário, a Guiné-Bissau não ficou de fora, uma vez que participou nesta corrida ao pseudo progresso.

Em seguida é abordada e analisada a incorporação do poder das “autoridades de Caio no campo político e administrativo” guineense para mediação de conflitos baseados nos direitos costumeiros. É importante ressaltar que, após a independência dos países africanos, os Estados africanos não conseguiram desvincular-se dos sistemas ocidentais. Neste caso, não consolidou, efetivamente, a ruptura com os modelos políticos, econômicos, administrativos e legislativos ocidentais, pois eles continuaram a orientar o funcionamento dos novos Estados africanos, gerando a exclusão dos sistemas endógenos de governação e a consequente ineficiência das ações do Estado (CAOMIQUE, 2020, p. 62).

Na Guiné-Bissau, desde o fim do regime colonial, o PAIGC tem controlado o sistema político, econômico e social da nação guineense. Para a implementação do

modelo mais ideal relacionado com a realidade do país, acabou por adotar os mesmos modelos que a maioria dos países africanos escolheram. Perante essa situação, estes líderes nacionais acabaram por não atender as necessidades básicas das populações nativas, já que substituíram os colonizadores para melhorar as condições de vida do povo. Em consequência disso, as autoridades tradicionais foram excluídas no sistema político-administrativo e nas tomadas de decisões para a resolução dos conflitos nas comunidades.

As autoridades tradicionais têm papéis fundamentais na manutenção dos valores democráticos. E, além do mais, são parceiros do Estado no enfrentamento dos problemas que muitas vezes o poder judicial não consegue solucionar. Estas organizações seguem os direitos costumeiros para administrar as divergências nas aldeias, onde não há a presença da justiça estatal para minimizar os confrontos entre cidadãos. A aceitação das autoridades tradicionais na Guiné-Bissau para administrar os embates entre cidadãos nas zonas rurais, permitiu a manutenção da ordem, o respeito e a conduta adequada dos indivíduos nas regiões do país. A inserção e valorização da justiça tradicional pelo Estado guineense, tem demonstrado que as autoridades comunitárias possuem capacidade para exercer esta função, igual as instâncias jurídicas estatais. Esta iniciativa venceu os estereótipos associados ao poder local.

A desestruturação dos sistemas de governação na Guiné-Bissau, por meio da imposição colonial, também aconteceu em vários países da África, em que os governadores passaram a substituir os régulos. Ou seja, é a tentativa de aniquilação dos sistemas de governação endógenos e da justiça tradicional. Todavia, tudo mudou com a aderência do multipartidarismo no país, votado e aprovado a existência de várias formações políticas na Assembleia Nacional Popular em 1991. Essa votação proporcionou a reforma do sistema político-administrativo guineense e culminou com a hegemonia do PAIGC, naquela época no país.

De outro modo, entende-se que as comunidades rurais no país, necessitam mais da existência dos poderes das autoridades tradicionais em cada povoamento, composto por diferentes grupos étnicos com seus régulos (representantes locais do povo), baseados na hierarquização, apesar de nem todos os grupos étnicos possuem régulos como por exemplo a etnia Balanta com o sistema horizontal.

Na época pré-colonial, os sistemas de governação tradicional eram descentralizados e não existia escolha das pessoas para ocuparem cargos

administrativos mediante as eleições presidenciais e legislativas como é atualmente. Mas, tudo era baseado na linhagem familiar, isto é, a escolha baseava-se de geração em geração, porque nem todos os indivíduos eram designados para governar (ser regulo), no entanto, a nomeação assentava nas normas dos direitos costumeiros de cada aldeia na época passada e até no momento atual.

Portanto, o último capítulo trata-se do pluralismo jurídico na Guiné-Bissau no qual é analisado o procedimento de resolução dos conflitos sobre a terra (propriedade), na etnia *Mandjaku*. Antes da colonização portuguesa na zona da África Ocidental, onde está situada a atual Guiné-Bissau, cada etnia já distinguia o "certo e o errado". Aliás, existem normas que regulavam os comportamentos dos indivíduos residentes em cada povoamento, na qual cada sujeito que desviava das regras estabelecidas pelos chefes em colaboração moradores, era julgado conforme as infrações cometidas baseadas nos preceitos legitimados pela comunidade local em representação dos regulados e outros chefes de acordo com a hierarquia.

Na Guiné-Bissau, antes da chegada dos portugueses, isso já existia e até nos dias atuais acontece nas comunidades e muitas pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos no país, acreditam mais nas estratégias dos poderes tradicionais para resolução dos seus conflitos sobre a "propriedade" (terra). Um dos exemplos é o caso das pessoas que pertencem à etnia *Mandjaku* de Caio. Às vezes, são verificadas várias divergências frequentes no país que o sistema judicial não consegue solucionar sem o amparo das autoridades tradicionais para chegar num consenso. Assim sendo, ao analisar o "pluralismo jurídico" no país, afirma que existe diferentes métodos de resolver os conflitos, ou seja, de "prática jurídica" presentes na Guiné-Bissau, que amparam o Estado a minimizar as tensões sociais nas zonas distintas onde não é verificado a presença do poder judicial nestas localidades. Neste sentido, há dois sistemas de justiças no país, que atuam em benefício popular: a justiça estatal e a justiça tradicional.

Deste modo, o primeiro é formado por autoridades vinculadas às organizações estatais formalmente reconhecidas e responsáveis pela realização da justiça; enquanto que a segunda pertence a uma instituição informal que não tem o reconhecimento formal do Estado para aplicar as leis. Não obstante, conduz a justiça através das normas jurídicas dos direitos consuetudinários para solucionar litígios, agindo de maneira apropriada sem favorecer ou discriminar ninguém.

Por tudo o que foi mencionado acima, entende-se que é necessário o Ocidente aprender com os outros que considera incapazes e incivilizados. Quer dizer é fundamental deixar "à sua arrogância de querer ensinar aos outros o que ele não aprendeu ainda". Enfim, para os africanos serem autônomos em vários aspectos, aponta que é preciso implementar as mudanças na forma de governação que será assentada nas experiências locais e não seguir modelos ocidentais que não são adequados ao sistema político africano. Saber negociar para evitar os riscos. Fortalecer as relações bilaterais que possibilitam as trocas comerciais nas zonas de livre comércio entre os países africanos. Criar indústrias de várias dimensões com grande porte capazes de fabricar o que o povo irá necessitar. Evitar a dependência da ajuda e financiamento das instituições financeiras internacionais como Banco Mundial, FMI entre outras.

Informações sobre a obra

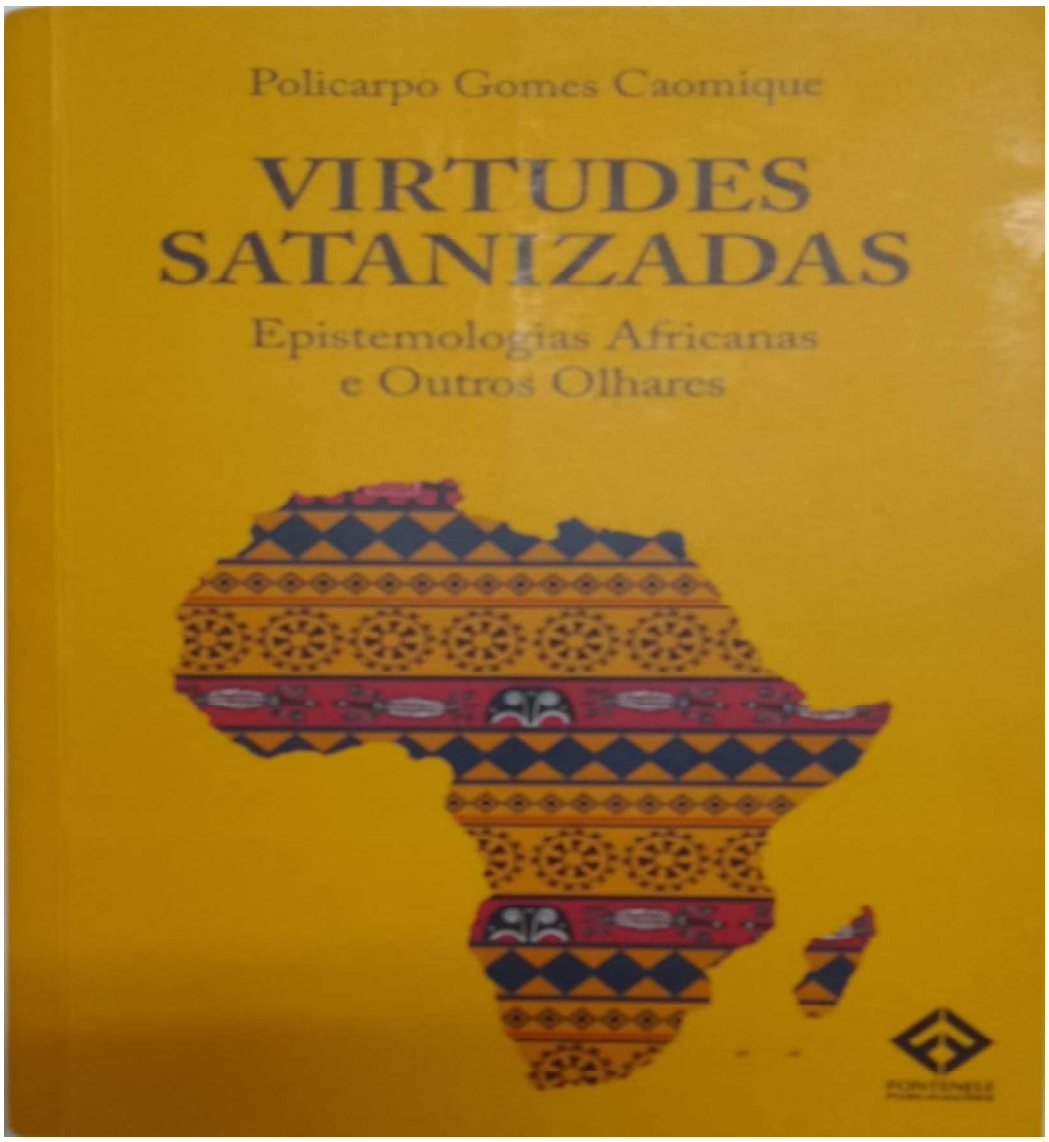
Editora : Fontenele Publicações; 1ª edição (5 outubro 2020)

Idioma: Português

Capa comum: 128 páginas

ISBN-10: 6586227526

ISBN-13: 978-6586227529



Mapa 1. Capa de “Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares”. 1ª Edição São Paulo, Fontenele Publicações, 2020.

Recebido em: 11/02/2023

Aceito em: 05/05/2023

Para citar este texto (ABNT): CORREIA, Nélsio Gomes. Resenha Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.364-371, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Correia, Nélsio Gomes (mai.2023). Resenha Virtudes satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 364-371.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.372-379 | mai. 2023.

Ancestrais Cantos, Línguas Autóctones em Ecos

Marcelo Calderari Miguel *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7876-9392

I

Cantos ancestrais ressoam em ecos vibrantes,
Línguas autóctones, incandescentes tesouros.
São símbolos de humanidade, raízes profundas,
Memórias fecundas, guardiãs da sabedoria ancestral.

Protegendo as línguas autóctones, tesouros a preservar,
Nos levam a viajar, que singulares universos.
Em prol do meio ambiente, conscientes das ações.
Expressando-se livremente, como um envolvente canto.

Cada palavra pronunciada é resistência e poder,
Celebrando culturas, em consciência e amor renascer.
Igualdade e justiça proclamadas a cada amanhecer,
Respeito e acolhimento, pilares para renascer.

Vozes ancestrais erguem-se, povos originários unidos,
Em coro poderoso, caminhando rumo ao futuro prometido.
Direitos acolhidos, sem exceção, sem discriminação,
Ecos de vozes antigas, imortais na recordação.

Caminhemos juntos, buscando um amanhã ideal,
Guardiãs de tradições, histórias que se fazem imortais.
Guiando-nos para paz, união de corações em chama,
Hino de amor aos povos, legados que jamais se apagam.

Mulheres, minorias, povos indígenas de valor,
Nas línguas autóctones, floresce o saber, o amor.
Nas cores das culturas, uma sinfonia de encanto,
Na desnudada alma, a força dos cantos.

* Especialista em Estatísticas e em Educação Científica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel em Administração e Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), Bancário, poeta e pesquisador.

II

Línguas autóctones, símbolos de humanidade,
Guardiãs da sabedoria ancestral em profunda imensidade.
Exaltadas em abundância, ecoam com força e vibração,
Brilhando em sinfonia, construindo um mundo de igualdade em comunhão.

Justiça e fraternidade são chaves para a evolução,
Pauta política e social como norte, guia em cada decisão.
Que a poesia dessas línguas inspire a humanidade,
União e respeito, lemas para toda eternidade.

Que as línguas autóctones nos inspirem a cada passo,
Guiando-nos pelo caminho do amor e do abraço.
Cada conquista é um avanço rumo ao ideal,
Uma mensagem de alento que no ar se espalha sem igual.

Raízes profundas, força e diversidade a moldar,
Refletindo o amor pela terra, ajudando-a a prosperar.
Respeitando todas as formas de se expressar,
Protegendo os direitos de todos, sem hesitar.

Saberes antigos, carregados de sabedoria e encanto,
Pontes que conectam presente e passado, entrelaçando o espanto.
Sussurram lições que jamais se estranham,
Um compromisso coletivo, uma transformação que se proclamam.

Um futuro igualitário, onde todos têm seu lugar,
Um legado de culturas a preservar e celebrar.
Um mundo onde as vozes ancestrais são ouvidas,
Um mundo onde a união e o respeito são garantidas.

III

Línguas autóctones, tesouros a proteger,
Cada idioma traz um universo singular para se entender.
Cada palavra pronunciada é resistência e afirmação,
Celebrando culturas com amor e consciência em cada ação.

Cantos ancestrais ressoam na imensidão,
A riqueza das línguas autóctones em ecoação.
Nas palavras entoadas, a alma se desnuda,
Preservando culturas, saberes que enriquecem.

Mulheres, minorias, povos indígenas de peito,
Sua voz ecoa no horizonte, desafiando preconceitos.
Na educação, essas línguas florescem com vigor,
Ensinando a diversidade em cada verso, em cada ardor.

Ecos de vozes antigas, histórias imortais,
Um futuro que renasce, as línguas autóctones constroem
Guardiãs de tradições, legados que jamais se apagam afinais.
Enriquecem vidas, tornando-as mais especiais.

Dos povos originários, vozes se erguem em coro,
Uma sinfonia de amor, justiça e tesouros guardados com ouro.
Decisões coletivas são tomadas, uma nova jornada,
Diversidade que nos une, fazendo-nos prosperar em cada entrada.

Com coragem e determinação, vamos avançar,
Para um mundo onde todos possam se expressar.
Que cada palavra teça laços de compreensão,
E promova a inclusão em nossa nação.

IV

Línguas autóctones, patrimônios da humanidade,
Resgatam nossa essência, nossa verdadeira identidade.
A riqueza das línguas autóctones em ecos a ressoar,
Um tributo à diversidade que nos faz prosperar.

Vozes ancestrais aclamadas e reverenciadas,
Poesia dos povos, identidade em sinfonia, nunca silenciadas.
Promovendo mudanças com cada ação,
Unindo culturas em uma teia de fraternidade e comunhão.

Cantos ancestrais, um legado a preservar,
Um chamado à união, ao respeito, ao amar.
Que suas vozes ecoem por gerações,
Enfatizando a poesia dos povos em nossos corações.

Que possamos enaltecer esses cantos sagrados,
Honrar a diversidade, os idiomas entrelaçados.
Enfatizando a poesia dos povos em cada palavra,
Reconhecendo sua importância e sua bravura.

Que as vozes ancestrais nunca deixem de ecoar,
E nos guiem rumo a um futuro a prosperar.
Quebrando barreiras e estigmas latentes,
Cheios de sabedoria eloquente, preservando antigos saberes.

Caminhamos juntos rumo a um futuro de união,
Inspirando corações a lutar e em comunhão amar.
Que as línguas autóctones sejam celebradas e aclamadas,
Como hinos de amor aos povos, legados não apagados.

Recebido em: 10/01/2023
Aceito em: 20/03/2023

Para citar este texto (ABNT): MIGUEL, Marcelo Calderari. Ancestrais Cantos, Línguas Autóctones em Ecos. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.372-379, mai.2023.

Para citar este texto (APA): Miguel, Marcelo Calderari (mai.2023). Ancestrais Cantos, Línguas Autóctones em Ecos *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 372-379.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.376-380 | mai. 2023.

Oukadona nomadina mOwambo

Abel Abraão Mwaulange *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-7417-5474

Caros leitores, falantes e apaixonados pela língua e pela poesia ambô (Oshiwambo), eis mais uma vez, na minha aventura pela paixão e amor pela língua e pelos aspectos culturais, que trago mais uma pequena compilação de textos de poesia em Oshikwanyama. Poesia essa, não escrita a luz do estilo e de regras propriamente ditas desse gênero literário até porque não sou um poeta muito menos escritor, mas apenas um aventureiro apaixonado não só pela literatura mas também pela língua Oshikwanyama e daí compô-las a maneira Possível, sem no entanto obedecer exatamente as regras literárias ortográficas ou gramaticais.

Porém fi-lo na vontade de perpetuar e expandir a cultura e a língua enquanto património e identidade de um povo e não só, assim como também para deleitar-se do prazer e sentido sapiencial contida nas palavras e nos provérbios expressos no dia-dia ao longo da sua história.

Neste pequeno repertório está contidos poemas que retrata a feminilidade da jovem mulher a beleza o poder e a importância dos nomes a ela atribuídas a afirmação o respeito a qualidade e dignidade da sua mocidade e do seu sagrado corpo enquanto mulher casta, que em algumas culturas é uma questão venerável e para ovawambo também não foge a regra.

Prossigo ainda nestes versos a cantar com uma certa nostalgia e saudade dos tempos idos, memoráveis momentos vividos de facto em ambientes folclóricos de boas festas onde reinava a Paz e alegria (Ombili nehafo).

É nestas ideias que apresento mais uma vez a tertúlia da poesia ambô na Língua Oshikwanyama falada nas regiões sul e norte de Angola e Namíbia.

Ovapopi novaholi vo malaka omowambo apa ota pa landula vali outevo mOshiwambo nelalakano oku tanda velifa Elaka no ku nghono peka omishangwa da lo, oipopiwa, oitya tumbulo, no maele tumbulo oyo halongifwa nokupopiwa mokukalafana kovawambo.

Moitevo oyeyi tuli no kushanga meni lomishangelo dipe ngaashi oyeyi ta i landula pa, tete ohandi tumbula no kufimaneka nohokwe omadina ooukadona, handi tange ounene hamba wongushu yao, efimano lo mukainhu kadona keli mefimbo olo loo, okakadona kolutu inalimona omulumenhu no ta keli tangele ouwa kadona no ngushu yako keli meteelelo lefundula no kamonemo omumati omufindani omutetekelwa no muyuululi welimba mouhamba wo kaadona okaka keuli tangela nale.

No haitumbula vali ono djuulufi inene ye fimbo liwa lapita loomeekulu nootatekulu efimbo louteku wo shili nengungumano mounona la pumbiwa, osho yo loitufi noivilo iwa noyakala okutyapulwa nehafo nombili.

Ano navo natu va tyapuleni nokuvalesha no mbili nehafo melaka letweni.

---

* é angolano, estudante, formando-se em comunicação social, é membro das Forças Armadas Angolanas onde exerce funções de comando de pequena unidade (secção) e educador patriótico. É também cronista e defensor ferrinho das tradições e culturas enquanto identidade.

***

Oukadona mOwambo

Efeinge ndipopye
Ndimulombwele Nangula
Nditange Naufiku
Naatenya komOwambo
Ndilokelwa komoukwanyama
Anyangha lomomalenga
Ndatyooli metunhu
Ndahalombili komwenyo
Ndahafa kom'tima
Ndanyakukwa ngEtango
NdalipoAndju
Ndapanda Ohani
Aame Nehepo
Taleinge oneni.

Efeinge ditomone
Nditumbule omadina
Oukadona ketemo
Eendolofia dili poshini
Eedidi pepata lekuta
Ovadjali vo ndjeva mo shiyaa
Oilanda mekalo
Keebuda dishi oku talika

Tala kafute keEhamba
Nanguloshi kehale
Omakekenye mondabo
Oukadona tava imbi oudano
Ounona ta va nyakula omalenga
Tavatange ehamba
Ootate kOlupale
Ovamati vaya koilonga
Veli kombishi yeeshi
Ta va ungula oushimba
Ta va longele ovakwao
Omapata ooina
Meumbo lovakwashidila
Ovakwanayuma koshofo
Ovakwaanyoka kepata
Ovakwaluvala ku Tate
Ovakwaundimbe lotokeni
Ovakwaanime omulipeni
Ame ngaashi ndili oondihole Tate
Tate okwati naikale yo kiimato
Nailele yokomaenene

Ombete noilyavala
Naishoshola yomalodu
Naiteyaula fuka
Naipangela Oshilongo
Eumbo lovakwa naitye.

***

Ondakanifa ohamba

Okakadona kange ndihole
Okakwaanime katate
Kawa kawa ka meme
Keexwiki dile dile
Katya ouwa moshipala
Komesho taati mwatu mwatu
Taa mwataula oikola

Oha ka vema nge tango
Keshi okudjala ta ka fewa
Ta ka fuula ovamati
Ovanaushimba ta velili ominwe
Ta veli lyata keemadi
Ta va kwenene ohamba
Ta velinomene efamba

Okakadona komayoo matoka ngomwedi
Ta ka yolo okiyo kiyo
Ta ka hafifa oshilongo
Ta ka nyakula ovamati
Kwali veshi ova itavelika
Ko kaadona kapumba
Otake kuheke nohole
Take kuhafifa nomutima
Oifufya mundja komunhu
Okakadona okena mwene
Ondolofia ooyange
Ondiihola nopena
Ndiihupita no kambo

Ondadja nako kokule
Kombuwa ya ka Kwiyu koshana sha nambabi
Mepya longubo yo makia matyuula
Eumbo iha li kwena ohanana
Iha li wilwa okaadona

Okakadona kange ndapanda

Kakwanime kange ndihole
Ohamba yo moukadona
Ondeikanifila mondjila
Moikwa ngulu yandjiva
Moikwa doolopa ya Lubango

***

Odjuulufi

Ondina odjuulufi yefimbo
Onakudiwa yonale
Onghalo y'otatekulu
Oukali w'omekulu

Ondina odjuulufi youdano
Etya tya loukadona
Eembwada dili ketemo
Dili ofika poshini

Oomekulu kepata
Veli omutumba kongongo
Veli ehale metumbo
Mo mwoongo wa shiinda pengemo

Onghama oili kOlupale
Ongovela yo va shamane
Ovatangi veenghwa mbinga
Eedidi do mashini hatuli
Oonangwena ta dinane oshipululo

Omepya leendima
Meumbo loilonga
Ihamutekulwa oshingudu
Ihamulelwa oshityani
Ovanangolo kefiya
Ovatuli veenyala pokati komaulu.

Ondina odjuulufi yo konale
Onakudiwa yefimbo
Ongushu yo mukainhu
Okaadona ka kosha ondilo
Ihaka holwa kevaya
Iha kaendelwa ketenda ngongo

Oshili ondina odjuulufi yehafo mowambo
Haitumbula efundula
Epita pondje lomwali
Ekululo lounona
Oitala pepata yomuhombolwa
Oitendele medjonga
Oivilo meumbo letu

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): MWAULANGE, Abraão. Oukadona nomadina mOwambo. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.376-380, mai. 2023.

Para citar este texto (APA Mwaulange, Abraão (mai. 2023). Oukadona nomadina mOwambo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 376-380.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p. 381-396 | mai. 2023.

Como nasceu um escritor: caminhos e perspectivas

Juvenal Bucuane *

ORCID iD https://orcid.org/0009-0002-1815-4043

RESUMO: Nasceu em Xai-Xai a 23 de Outubro de 1951. Doutor Honoris Causa em Literatura e Filosofia, pela Cypress International Institute University do Texas (EUA); Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane; Licenciado em Linguística pela Faculdade de Letras (actual Faculdade de Letras e Ciências Sociais) da UEM; Curso de Estudos Portugueses pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Membro efectivo da Associação dos Escritores Moçambicanos e seu antigo Secretário-Geral; Membro Honorário do CEMD; Membro Honorário do MIL, Embaixador Cultural da Unión Hispanomundial de Escritores – UHE Moçambique; Membro (na vertente da lusofonia) da IMA. Sua poesia é plácida e romântica, apresentando a mulher amada como refúgio.

PALAVRA-CHAVE: Literatura; Moçambique; Bucuane; Escrita

Comment est né un écrivain: parcours et perspectives

RÉSUMÉ: Né à Xai-Xai le 23 octobre 1951. Docteur Honoris Causa en Littérature et Philosophie, par le Cypress International Institute University of Texas (USA) ; Diplôme en droit de la Faculté de droit de l'Université Eduardo Mondlane; Diplôme en Linguistique de la Faculté des Lettres (actuelle Faculté des Lettres et Sciences Sociales) de l'UEM; Cours d'études portugaises à la Faculté des lettres de l'Université de Lisbonne. Membre effectif de l'Association des écrivains mozambicains et son ancien secrétaire général ; membre honoraire du CEMD; Membre Honoraire de la MIL, Ambassadeur Culturel de l'Unión Hispanomundial de Escritores – UHE Moçambique ; Membre (en termes de lusophonie) de l'IMA. Sa poésie est placide et romantique, présentant la femme qu'il aime comme un refuge.

MOTS- CLÉ: Littérature; Mozambicain; Bucuane; En Écrivant

Ndlela leyi mutsari a velekiweke ha yona: tindlela na mavonelo

XITLHOKOVETSELO: U velekiwile eXai-Xai hi October 23, 1951. Dokodela Honoris Causa eka Matsalwa na Filosofi, hi Cypress International Institute University of Texas (USA); Digiri ya Nawu ku suka eka Xiyenge xa Nawu xa Yunivhesiti ya Eduardo Mondlane; Digiri ya Vutivi bya Tindzimi ku suka eka Fakikhali ya Vutshila (Fakhalithi ya sweswi ya Vutshila na Sayense ya Ntshamiseko) eUEM; Khoso ya Dyondzo ya Xiputukezi eka Xiyenge xa Mapapila xa Yunivhesiti ya Lisbon. Xirho lexi tirhaka xa Nhlangano wa Vatsari va le Mozambique na khale ka Matsalanankulu wa wona; Xirho xo Hlonipheka xa CEMD; Xirho xo Hlonipheka xa MIL, Muyimeri wa Ndhavuko wa Unión Hispanomundial de Escritores – UHE Moçambique; Xirho (hi ku ya hi Lusophony) xa IMA. Vutlhokovetseri bya yena byi rhulile naswona byi na rirhandzu, byi humesa wansati loyi a n'wi tsakelaka tanihi vutumbelo.

RITO RA NKOKA: Matsalwa; Mozambhiki; Bucuane; ku tsala

* Apresentou palestra no Projeto "Matabicho Linguístico e Pedagógico" da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, Bahia.



Fonte: Jornal O País (24 de maio de 2019)

Comecei muito cedo a partir a pedra para construir a estrada que me levaria até o que sou hoje – Escritor e Poeta moçambicano, passados mais de 40 anos de percurso.

Na verdade, o meu sonho literário desponta em 1968, tinha eu nessa altura, 17 anos de idade, quando dificuldades de caráter familiar me empurraram a ser monitor ou seja, professor primário na escola missionária do meu Bairro de infância e adolescência, o Bairro Indígena, um subúrbio de Lourenço Marques, hoje Maputo, capital moçambicana.

A necessidade de preparar a aula que iria dar no dia seguinte foi o impulso que me levou a aproximar-me dos textos escritos. Na altura eu estudava de noite.

Essa circunstância não me deu outra alternativa que não aplicar-me na leitura de livros, inicialmente escolares, e mais tarde o frenesim derivou para outras matérias e acabou descambando na literatura, concretamente, na poesia, a que acresceu, mais tarde, a prosa. Estas leituras eram orientadas por professores conhecedores do ofício, das escolas por onde ia passando. Eles recomendavam autores clássicos de várias nacionalidades, desde a antiguidade àquela parte. Foi assim que ouvi falar d' ***Os Lusíadas*** *– de Luís de Camões;* ***Ilíada*** *e* ***Odisseia*** *– de Ulisses;* ***Eneida*** *– de Virgílio; a* ***Divina Comédia*** *– de Dante. Honoré de Balsac, Víctor Hugo e tantos outros. Isto em referências académicas, o que me impeliu a ler os que me estavam à mão: Os Lusíadas de Luís de Camões, e alguns outros da lavra lusa.*

E muitos mais autores referidos na escola. Acresci a essa sede de leitura, livros de autores brasileiros em que quem mais me atraiu foi Jorge Amado e poetas como Castro

Alves, Manoel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, de entre muitos outros. Li também livros meramente lúdicos entre Banda Desenhada e romances abordando temáticas diversas. Lia também romances sobre o Far West americano.

Nessa época, final da década de 60 do século passado, havia um controlo fechado sobre o que se deixava e não se deixava ler, aí, a minha curiosidade e a dos outros jovens, presumo, aguçou-se mais e passamos a ler, clandestinamente, livros proibidos, pois o interesse era saber o motivo da proibição de certas leituras! Foi o tempo dos grandes movimentos mundiais da negritude, o tempo em que a África já se agitava reclamando a sua liberdade do jugo colonial.

Foi um momento muito fértil, intelectual e politicamente, pejado de movimentos contestatários em quase toda a parte. Foi o tempo do Pan-africanismo que, de certa forma abanou as estruturas coloniais em África. Da América chegavam ecos do movimento cívico exigente da igualdade de direitos entre brancos e negros, que mais tarde viemos a saber que era um movimento reivindicativo dos Direitos Humanos. Entre nós, ainda muito jovens, falava-se à boca pequena, por exemplo, de Ângela Davis, de Jesse Jackson, de Martin Luther King e de outros lutadores pela igualdade de direitos entre brancos e não brancos. Foi este forno múltiplo de emoções que, paulatinamente forjou o meu carácter e o desejo ávido de leitura.

Nos primeiros anos da década de 70 fui alistado e recrutado para o Serviço Militar Obrigatório. Servi o exército colonial durante dois anos, pois em 1974 deu-se o Golpe de Estado em Portugal, pondo fim ao regime de matriz fascista que governava todo o império português, o que veio a proporcionar as independências dos territórios africanos sob o jugo colonial, nomeadamente: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Durante o tempo em que servi o exército, ocupava os meus tempos livros com a leitura de livros e, com alguma veleidade, começava a tentar escrever pequenas estórias resultantes da minha imaginação face ao que me rodeava: o que observava, vivia e ouvia, pessoas e ambientes, e ensaiava, também, escrever poesia, inicialmente romântica e, posteriormente, abordando aspectos sociais que iam ganhando lugar, à medida que me ia apercebendo das realidades a que Moçambique colonizado estava submetido.

Proclamada a Independência de Moçambique em 1975, destapou-se o manto colonial, as almas moçambicanas se abriram para a liberdade e foi nessa época que deram a cara, muitos escritores e poetas, jovens e adultos que, afinal, se escondiam nas dobras do tempo. Entre eles, brancos, pretos e mestiços. Foi aqui que a academia

moçambicana despertou e se escancarou, dando a conhecer uma literatura que, afinal, se ia desenvolvendo aberta ou clandestinamente, ao longo da dominação colonial.

Eu já escrevia umas poucas linhas, em prosa e em poesia mas sem nenhuma expressão para me empolgar e expor-me à luz do dia. Entretanto as gavetas dos móveis lá em casa abarrotavam de material escrito, talvez sem qualquer utilidade, pois eu era um autodidacta, portanto, sem qualquer orientação de especialistas em literatura, mas como nunca desisti de estudar, ao longo das aulas que ia frequentando, nutria-me dos aconselhamentos que alguns professores iam dando, até que numa escapadela, mostrei os meus escritos a uma professora minha de Português e Francês que, impressionada, sugeriu-me a entrega de algum daquele material a jornais e revistas culturais da época. E ela ajudou-me a tirar a máscara do medo que escondia o meu rosto. Assim, em alguns jornais e revistas começou a aparecer alguma produção literária da minha autoria, em espaços culturais muito fechados a principiantes. Isso empolgou-me muito, deu-me muita confiança em mim próprio e comecei a acreditar em mim e, finalmente, cresceu, de facto, em mim, o bicho da literatura, não apenas como um consumidor, mas também como executor, como autor. Isto foi por volta da 2ª. Metade da década de 70.

Com este "Abre-te Sésamo", continuei a publicar os meus escritos nos suplementos culturais dos órgãos de comunicação social nacionais, nomeadamente: Jornal 'Notícias'; Jornal 'Domingo'; Jornal 'Notícias da Beira'; Revista 'Tempo'. Alguns textos já eram publicados na Revista 'Jeune Afrique' – um órgão que tratava de assuntos políticos e culturais sobre África, nas línguas francesa e árabe; outros publicados nas línguas búlgara e finlandesa; e ainda outros difundidos através da Rádio Moçambique. Desta forma apercebi-me do retorno da minha acção; apercebi-me de que as pessoas não estavam alheias aos meus escritos, alguns elogiavam-me ao se cruzarem comigo, demonstrando que os liam e ouviam.

Assim empenhei-me ainda mais, até que, em 1982 sou convidado a acompanhar, como observador, a criação da AEMO – Associação dos Escritores Moçambicanos.

No ano seguinte sou convidado a candidatar-me como membro desta agremiação literária recém-fundada e sou aceite em 1984 quando publico o meu primeiro livro, A RAIZ E O CANTO, de poesia. Começa desta forma, o meu compromisso social como escritor e poeta moçambicano. Quando me candidatei em 1982 conheci um grupo de jovens também imbuídos com a mesma vontade. E em 1984 criamos e começamos a editar (a 23 de Junho de 1984) a Primeira Revista Literária pós-Independência de Moçambique, denominada CHARRUA. em termos nominais, foram fundadores desta revista: Juvenal

Bucuane, Eduardo White, Hélder Muteia, Ungulani Ba Ka Khosa, Pedro Chissano e Ídasse Tembe. Ela posteriormente é sustenteda por um movimento de jovens amantes da literatura, de entre os quais despontaram inúmeras jóias literárias que trazem nas suas bagagens o brilho que ofusca certos paradigmas do passado.

É neste momento que a literatura moçambicana conhece outro fôlego do seu desenvolvimento, pois estes jovens inauguram um novo paradigma nas letras moçambicanas, rompendo com formas e conteúdos das literaturas anteriores, no espaço intelectual moçambicano, como, por exemplo, a contestação contra as imposições do regime colonial, em relação aos moçambicanos negros; as referências constantes ou reiteradas ou recorrentes à guerra de libertação e à tentativa luso-tropicalista de perpetuar o poder colonial.

Este espaço fora antes habitado, portanto, por outras literaturas enquadradas na periodização que a respeitada Professora Fátima Mendonça, insigne docente de Literatura na Faculdade de Letras, mais tarde Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, personalidade autorizada no campo das Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, no seu livro ***"Literatura Moçambicana – a história e as escritas".*** *Ela divide o percurso da literatura moçambicana em três períodos, antes da proclamação da Independência de Moçambique em 1975:*

O 1º Período, que vai de 1925 a 1945-47.

O 2º Período, que vai de 1945-47 a 1964.

O 3º Período, que vai de 1964 a 1975.

Os meus companheiros da Revista Charrua, indicaram-me como o Coordenador do Órgão e do Movimento de jovens que a suportavam, até 1986, quando ela deixou de ser editada, com 8 números publicados.

É a partir deste fecho abrupto que os jovens da Charrua passaram a valer-se por si próprios, cada um seguindo o seu caminho. Eu não poderia ser uma excepção, por isso comecei a limpar, sozinho, os caminhos por onde queria que os meus sonhos de escritor passassem. Logo, em 1986 lancei o meu segundo livro: "RÉQUIEM – Com os olhos secos", de poesia. Daí nunca mais parei de ler, de escrever e de publicar livros, de publicar ensaios e de participar em eventos literários de todos os tipos, incluindo antologias, nacionais e internacionais, em festivais e em simpósios. De 1984 a 2023, tenho publicados mais de 20 livros entre prosa e poesia, nomeadamente:

1. ***A Raiz e o Canto*** *– 1984 (poesia);*
2. ***Requiem****: com os olhos secos – 1987 (poesia);*
3. ***Xefina*** *– 1989 (contos);*
4. ***Segredos da Alma*** *– 1989 (poesia);*
5. ***Limbo Verde*** *– 1992 (poesia);*
6. ***Kumbeza*** *– 1997 (contos);*
7. ***A Denúncia*** *– 2003 (romance);*
8. ***Epicentro*** *– 2005 (poesia);*
9. ***Sal da Terra****: Histórias do nosso chão – 2005 (contos);*
10. ***Igreja de Malehice****: Coautoria, com Renato Matusse – 2005 (história);*
11. ***Marco Zero*** *– 2008 (poesia);*
12. ***Zevo, O Miliciano*** *(e outros contos) – 2009;*
13. ***Desabafo*** *(e outras estórias) – 2009;*
14. ***Xefina*** *(2ª edição) – 2009 (contos);*
15. ***Crendice ou crença*** *– Quando os manes ancestrais se tornam deuses – 2012 (Romance);*
16. ***O Fundo Pardo das Coisas*** *– 2014 (poesia);*
17. ***Arresto de Vozes*** *(ou o cúmulo discursivo literário* ***Volume I*** *– 2017 (Percurso literário de Juvenal Bucuane);*
18. ***Meu Mar*** *– 2018 (poesia – Edição brasileira).*
19. ***Arresto de Vozes*** *(ou o cúmulo discursivo literário* ***Volume II*** *– 2018 (Percurso literário de Juvenal Bucuane);*
20. ***Meu Mar*** *(2ª Edição) – 2019 (poesia – Edição moçambicana);*
21. ***Arresto de Vozes*** *(ou o cúmulo discursivo literário* ***Volume III*** *– 2020 (Percurso literário de Juvenal Bucuane);*
22. ***Bairro Indígena*** *– Memórias do Esplendor e da Degeneração – 2021 (Memórias);*
23. ***Requiem****: com os olhos secos (2ª Edição) – 2021 (poesia);*
24. ***Geração Charrua****: Uma juventude literata ao ritmo do seu tempo:1983-986 – 2022 (Memórias);*
25. ***Masingita*** *– Ou a subtileza do incesto (Novela) – 2022;*
26. ***Phombe*** *– Um trágico 9 de Janeiro em Chitima – 2023 (Novela)*

Tenho prefaciado e apresentado livros de outros escritores. Já ocupei vários cargos nos órgãos sociais da Associação dos Escritores Moçambicanos, nomeadamente: Mesa da

Assembleia-Geral; Secretariado, Conselho Fiscal, de entre os quais o mais saliente foi o de Secretário-Geral da AEMO, de 2005 a 2008.

A maioria dos nomes hoje mais sonantes na literatura moçambicana são originários da Revista Literária e do Movimento CHARRUA. Alguns, muito poucos, com o seu sonho aliado ao talento iniciaram-se na mesma época, mas fora da acção dos charrueiros. São exemplos palpáveis disso: Mia Couto, Paulina Chiziane, João Paulo Borges Coelho. Acredito que outros houve nesta linha.

Muitos novos e significativos nomes vão surgindo no panorama literário moçambicano, porém importa aqui reflectir e salientar que a CHARRUA lavrou a terra e entranhou a semente, no longínquo ano de 1984, que hoje germina com muita qualidade.

Participei no arranque, há 4 décadas e hoje espaireço a vista sobre toda a obra que ajudei e ainda ajudo a construir.

As minhas perspectivas são o alcance da excelência da literatura moçambicana, portanto, não se resumem apenas na minha satisfação pessoal, mas no ideal mais almejado por todos os meus concidadãos, a elevação, para o lugar mais alto possível, da literatura do meu país - Moçambique

Gostaria de incentivar, sobretudo aos que sonham ser escritores ou já são debutantes em qualquer género literário, que sejam disciplinados, perseverantes e ousados, e lembrar que a literatura não se compadece com imediatismos, com pressas, mas também não com preguiças! Ela deve ser respeitada e reflectida, amada e praticada com todo o esmero e em todo o tempo que se nos abre, para que seja, de facto, uma construção perfeita que sirva os desígnios da humanidade. Ela deve servir o mundo com toda a sua perenidade.

Eu ainda sonho como quando ainda era infante, adolescente e jovem, pois o sonho, como diz António Gedeão, poeta português, no seu poema: PEDRA FILOSOFAL, ***"…o sonho comanda a vida,/ … sempre que um homem sonha/ o mundo pula e avança".***

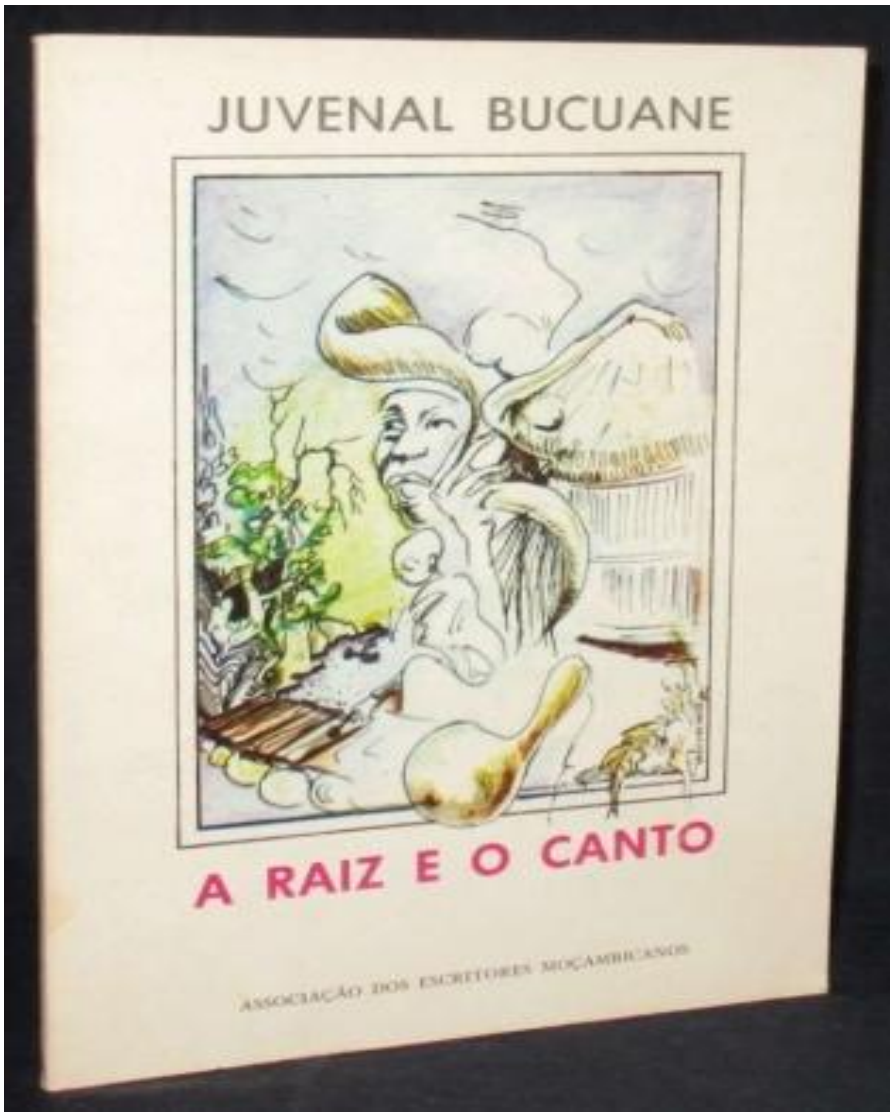
A terminar exorto a todos os escritores a serem verdadeiros porque nós somos os porta-vozes do mundo. Através de nós tem-se o conhecimento da cultura geral.

Pela audiência prestada à minha apresentação, muito obrigado.

Maputo, 28 de Abril de 2023

ALGUMAS CAPAS DE OBRAS DE JUVENAL BUCUANE

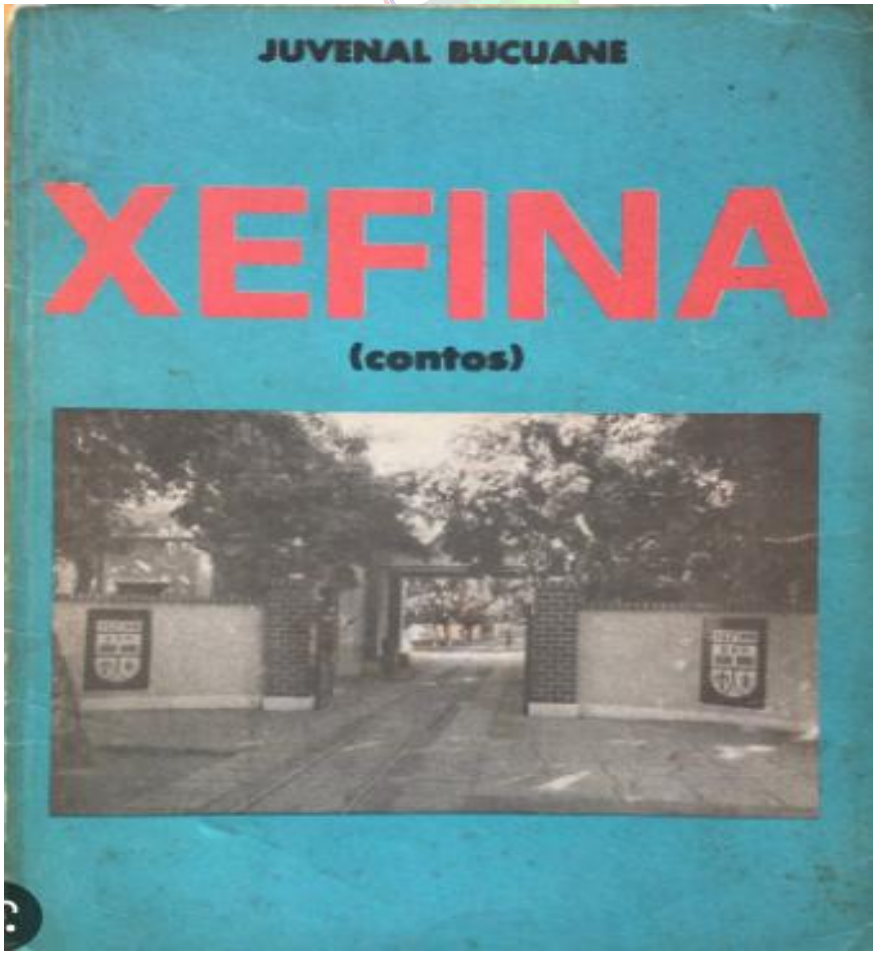
A Raiz e o Canto *– 1984 (poesia)*



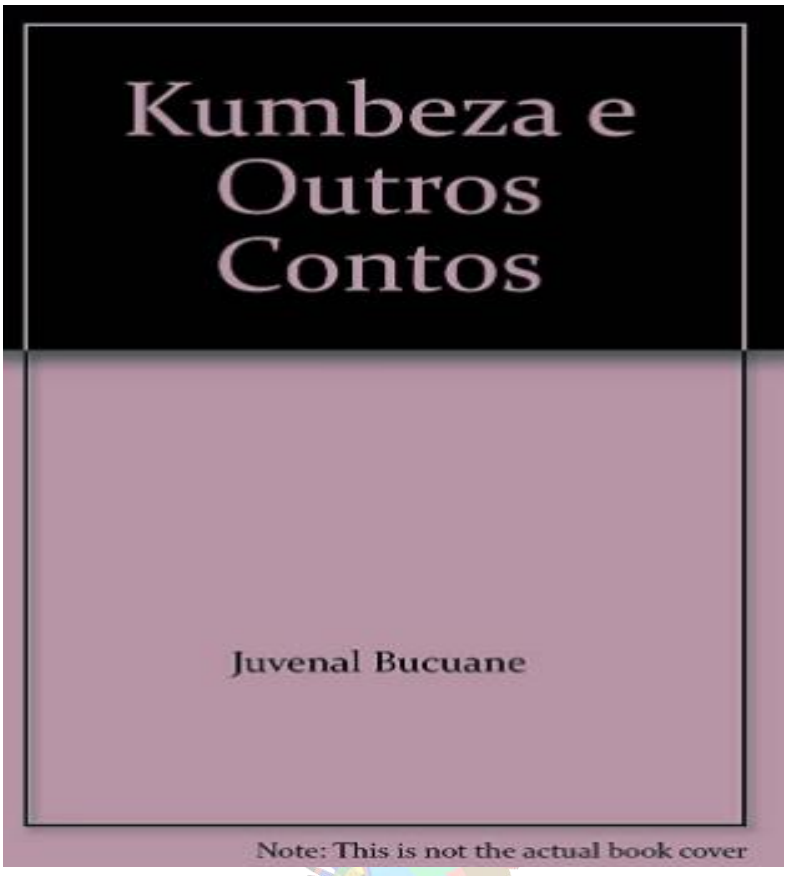
***Requiem**: com os olhos secos – 1987 (poesia);*



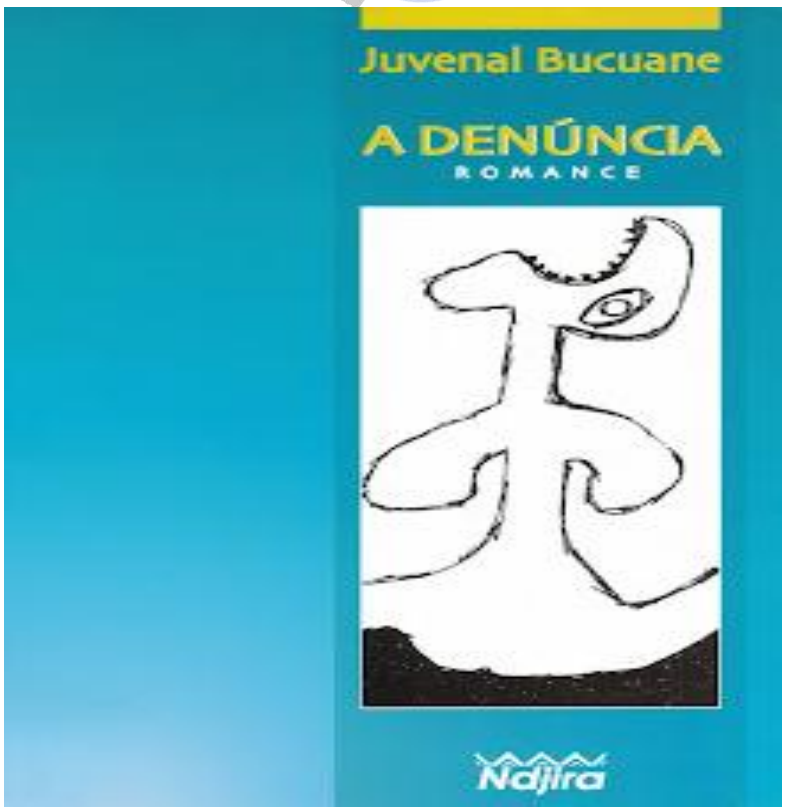
***Xefina** – 1989 (contos);*



Kumbeza *– 1997 (contos);*



A Denúncia *– 2003 (romance);*



Zevo, O Miliciano *(e outros contos) – 2009;*



O Fundo Pardo das Coisas *– 2014 (poesia);*

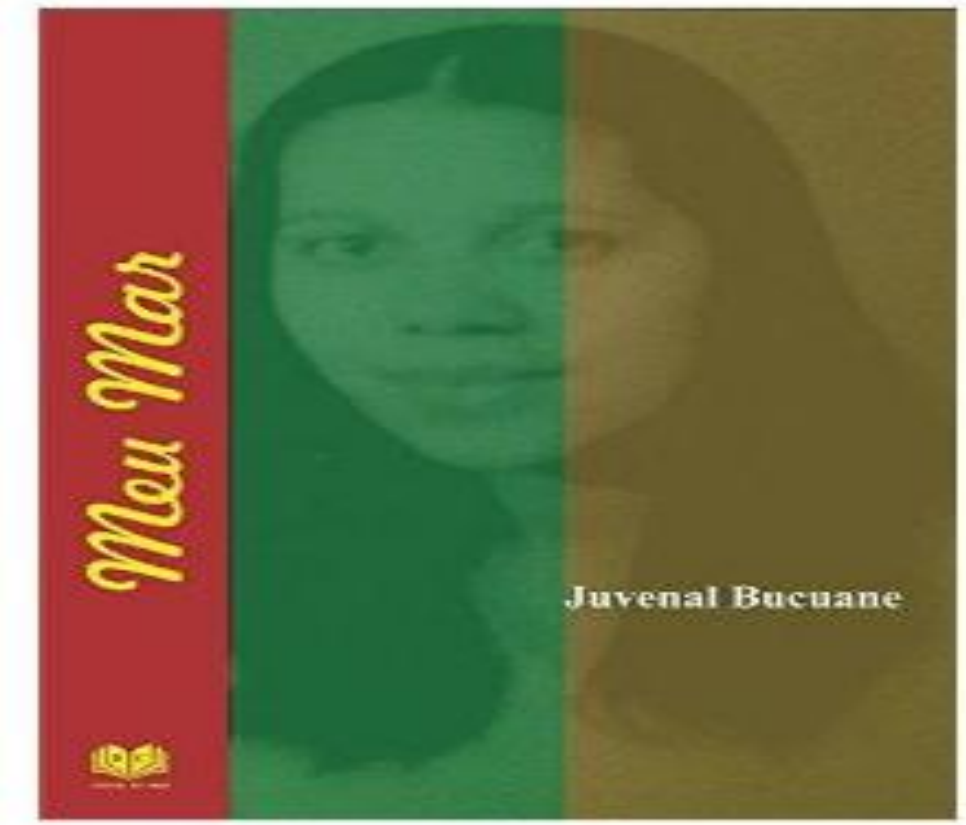


Arresto de Vozes *(ou o cúmulo discursivo literário* ***Volume I*** *– 2017 (Percurso literário de Juvenal Bucuane);*



Meu Mar *– 2018 (poesia – Edição brasileira).*

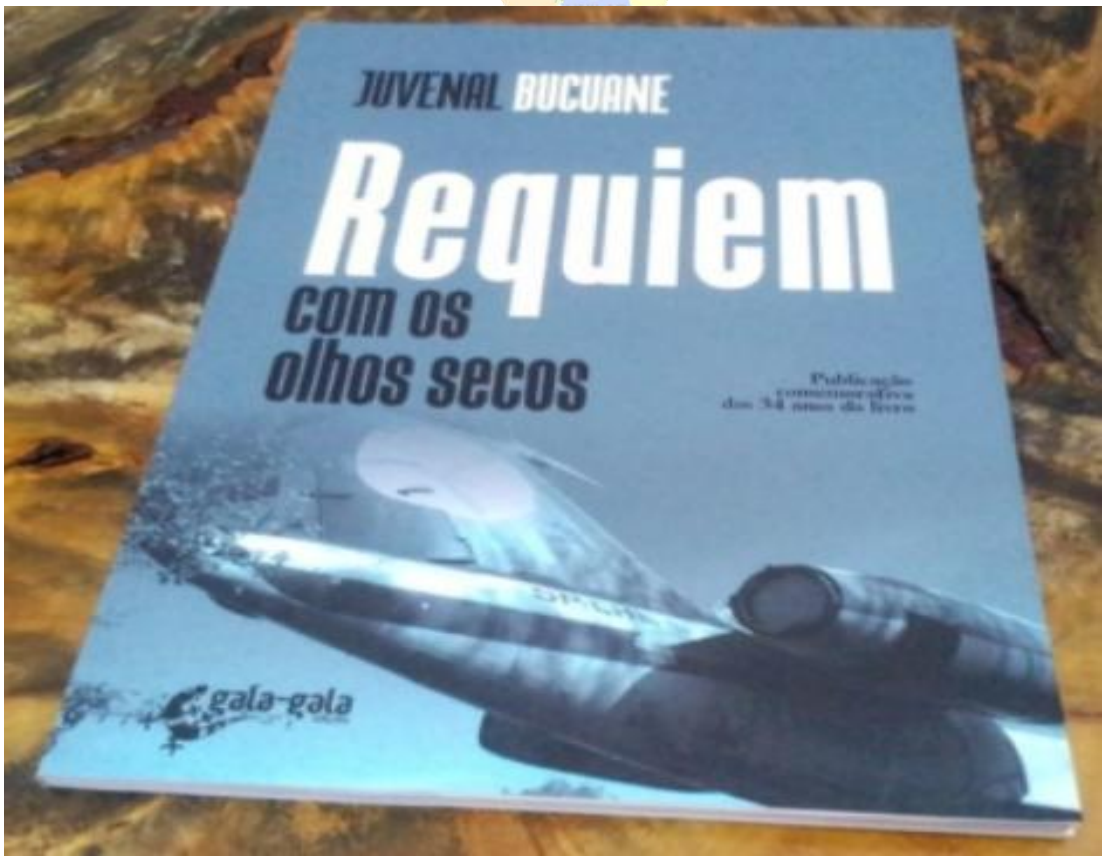
Meu Mar *(2ª Edição) – 2019 (poesia – Edição moçambicana);*



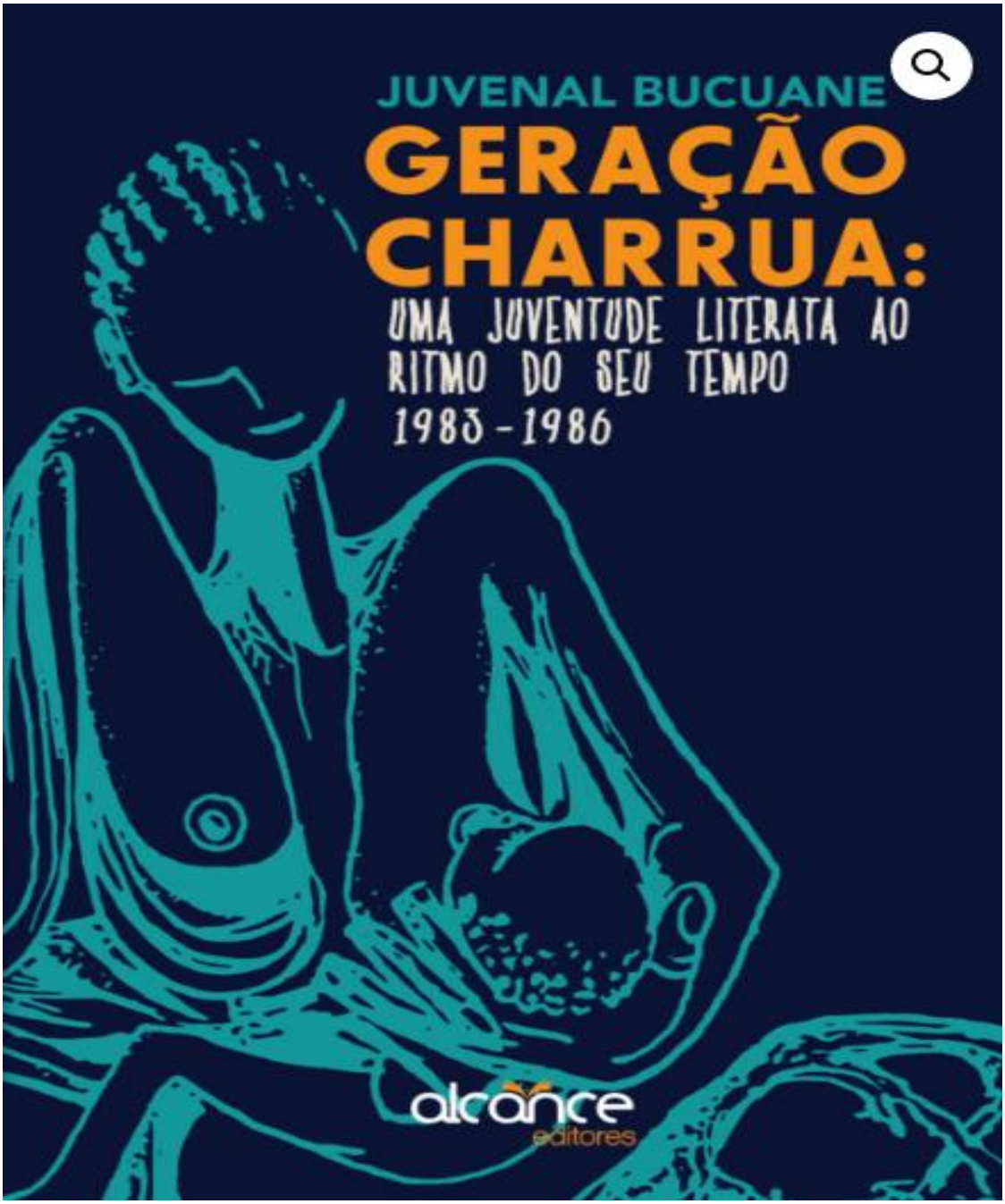
Bairro Indígena *– Memórias do Esplendor e da Degeneração – 2021 (Memórias);*



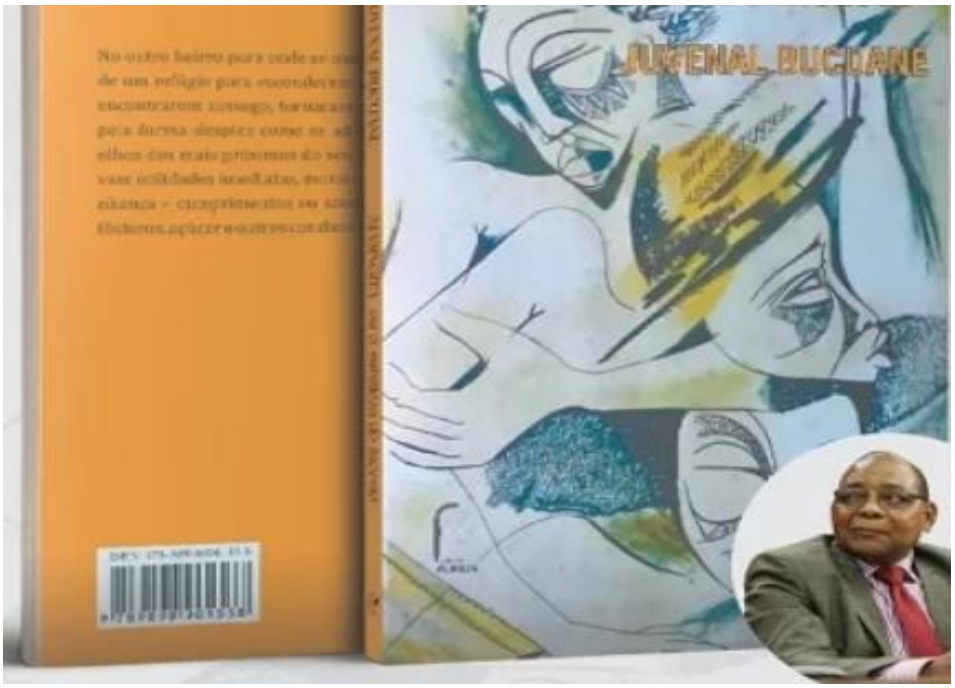
Requiem*: com os olhos secos (2ª Edição) – 2021 (poesia);*



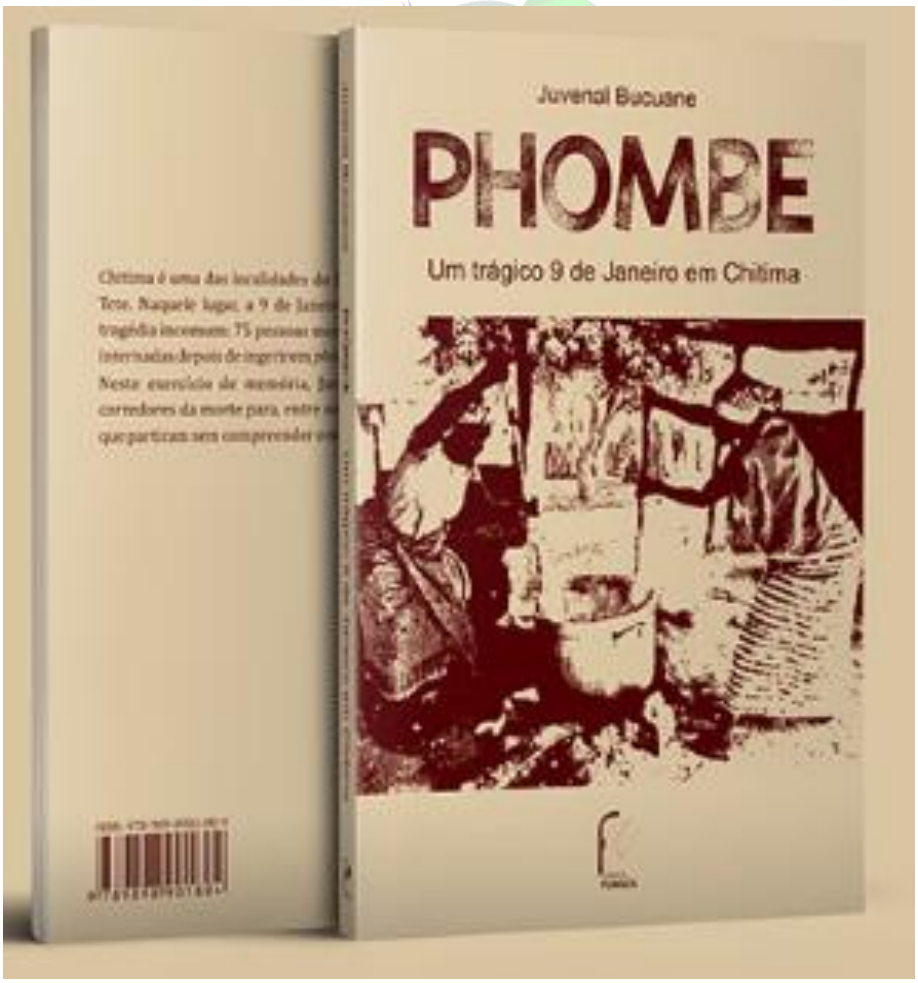
***Geração Charrua**: Uma juventude literata ao ritmo do seu tempo:1983-986 – 2022 (Memórias);*



Masingita *– Ou a subtileza do incesto (Novela) – 2022*



Phombe *– Um trágico 9 de Janeiro em Chitima – 2023 (Novela)*



Juvenal Bucuane

O húmus do homem novo

Não quero que vejas
nem sintas
a dor que me amargura;
Não quero que vejas
nem virtas
as lágrimas do meu pranto.
Deixa que eu chore
as mágoas e as desilusões;
deixa que eu deambule;
deixa que eu pise
a calidez do chão desta terra
e o regue até com o meu suor;
deixa que me toste
sob este sol inóspito
que me dardeja o lombo sempre arqueado…
Este penar
é o resgate da esperança
que em ti alço!
Este penar
é a certeza do amanhã que vislumbro
na tua ainda incipiente idade!
Não quero que vejas
nem sintas
o meu tormento
ele é o húmus do Homem Novo

Recebido em: 28/04/2023

Aceito em: 04/05/2023

Para citar este texto (ABNT): BUCUANE, Juvenal. Como nasceu um escritor: caminhos e perspectivas. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.381-396, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Bucuane, Juvenal (mai.2023). Como nasceu um escritor: caminhos e perspectivas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 381-396.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.397-402 | mai. 2023.

O exilo do herói dos oprimidos: uma reflexão sobre o impacto da morte do Rapper Azagaia na sociedade moçambicana

Bonete Júlio João Chaha *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-1430-6743

RESUMO: Este artigo busca reflectir sobre o impacto da morte do Rapper Azagaia na sociedade moçambicana, visando trazer à superfície a sua influência na ideologia da juventude, olhando para o cenário da política e governação atual em Moçambique. O cantor moçambicano Edson Amândio Maria L. da Luz, comumente conhecido como “Azagaia” foi o maior cantor rap do país, suas letras criticam a má governação, a pobreza e a corrupção. Sua carreira profissional no Rap se iniciou em 2006, lançando seu primeiro álbum no ano seguinte, “Babalaze” (ressaca na língua changana), com a gravadora Cotonete Records. Desde então, não se esquivou de diversas polêmicas ao disseminar ideias críticas e contundentes acerca da situação política e social do país, assim como do contexto internacional que o circunscreve. Entre suas produções destacam-se faixas conhecidas como “As mentiras da verdade” e “Combatentes da Fortuna”, música que consagrou-se como o videoclipe mais assistido da história do rap moçambicano, mesmo contando com uma forte censura televisiva.(Afreaka, s.d.).

PALAVRA-CHAVE: RAP; Rapper; Azagaia; Morte

L'exil du héros des opprimés : une réflexion sur l'impact de la mort du rappeur Azagaia sur la société mozambicaine

RÉSUMÉ : Cet article cherche à réfléchir à l'impact de la mort du rappeur Azagaia sur la société mozambicaine, dans le but de faire ressortir son influence sur l'idéologie des jeunes, en examinant le scénario politique et de gouvernance actuel au Mozambique. Le chanteur mozambicain Edson Amândio Maria L. da Luz, communément appelé "Azagaia" était le plus grand chanteur de rap du pays, ses paroles critiquent la mauvaise gouvernance, la pauvreté et la corruption. Sa carrière de rap professionnel débute en 2006, en sortant son premier album l'année suivante, « Babalaze » (gueule de bois en langue changana), avec le label Cotonete Records. Depuis, il n'a pas évité plusieurs polémiques en diffusant des idées critiques et percutantes sur la situation politique et sociale du pays, ainsi que sur le contexte international qui l'entoure. Parmi ses productions, des morceaux bien connus comme "As mentes da Verdade" et "Combatentes da Fortuna" se démarquent, une chanson qui est devenue le clip vidéo le plus regardé de l'histoire du rap mozambicain, même avec une forte censure télévisée. (Afreaka, n.d.).

MOT CLÉ: RAP; Rappeur; Azagaia; Décès

Em Março de 2023, sucede a morte do rapper Azagaia, culminando com a criação de um grupo denominado “Geração 18 de Março”, com qual muitos cidadãos manifestam seus sentimentos de tristeza, de revolta contra políticos e atual governação. Com efeito, várias marchas são organizadas em homenagem ao rapper, contudo o governo, através das diversas forças de defesa e segurança do Estado, isto é, força policial e militar,

* Instituto Médio Politécnico de Moçambique, Universidade Licungo. E-mail: bonetechaha@hotmail.com

impede a manifestação dos oprimidos, com uso de gás lacrimogénio, armas de fogo e cães, tendo como resultado ferimentos e morte de cidadãos que, de certa forma, procuram ser ouvidos.



Foto: Jean Gustavo (Afreaka)

Nesse contexto, há muito que se diz sobre o rapper Azagaia: para o cidadão comum, o rapper foi um herói e voz da salvação e, para certos políticos, um jovem com a mente perturbada. Na verdade, o rapper foi um músico que, nas suas letras, expressava mensagens de intervenção social, muitas delas voltadas contra a vigente forma de governação moçambicana, pois o país completa 48 anos, desde a sua Independência em 25 de Junho de 1975 e, as condições de vida da população estão cada vez mais piores e, o governo “parece não fazer nada” para fazer face ou contornar o rumo a que a vida deste povo que, por ora, se considera oprimido, segue.

O que se nota no seio dos “oprimidos” a todos os níveis, por um lado, é a falta de um governo que possa atender as suas demandas, pois no Estado, existem os funcionários do governo e os políticos. Os primeiros são aqueles que servem ao povo e, os segundos servem aos seus interesses e de suas próprias famílias, o que, em última análise, retarda o desenvolvimento socioeconômico do país e, consequentemente prejudica o povo. Por outro, entre os oprimidos, existe o cúmplice, que alimenta as

barbaridades dos políticos, fortalece-os e apoia a causa desta minoria, desgastando a vida e hipotecando os sonhos de milhares de moçambicanos, como diz o adágio: “o opressor não seria tão forte, se não tivesse um cúmplice entre os oprimidos”.

Tendo em vista o rumo tomado pelo país nos seus vários aspectos, dia após dia, os oprimidos perdem o deleite pelo mesmo país e, há quem diga que o governo perdeu o controlo de si mesmo, do seu propósito e concomitantemente do povo, pois o povo vive uma lástima pelas condições de vida, onde o “lambibotismo*”,* a corrupção, o desemprego, a prostituição e, como disse o rapper Azagaia, a “masturbação social” enfestam e condicionam a vida desta e das futuras gerações.

A morte do rapper Azagaia é, de certa forma, polissémica e dicotómica, podendo aqui ser analisada em duas perspectivas, por um lado, o calar da voz da revolução e ao mesmo tempo o alvorecer para os oprimidos; o caos e ao mesmo tempo o banquete para os opressores. Esta é considerada o calar da revolução, à medida que se perde aqui o advogado, a voz através da qual o povo se manifestava contra os actos de opressão perpetrados pelo governo e, é alvorecer, à medida que o povo desperta a visão e a consciência e avança com manifestações nas diversas artérias das cidades moçambicanas exigindo os seus direitos e boa governação; é caos, à medida que esta se torna uma pressão contra o governo vigente, tanto que este toma atitudes desumanas, causando ferimentos e mortes aos cidadãos e, é banquete, à medida que este grupo da minoria, considerado opressor, se sente aliviado das críticas feitas pelo rapper nas suas intervenções, como se ouvi na música intitulada “Povo no poder”.

“Povo no poder” é a tónica, a bandeira que, nos dias atuais, se ergue nas cidades moçambicanas através da juventude que, por ora, se sente intimidada pelas diferentes forças de defesa e segurança do Estado. Este é o semblante dos oprimidos, ou melhor, são as palavras de ordem deixadas, primeiro, pelo saudoso Presidente da anterior República Popular de Moçambique, Marechal Samora Moisés Machel, segundo, pelo rapper Azagaia, tendo um significado importantíssimo de “legado” para as próximas gerações, se analisadas neste prisma.

A seguir, vejamos a letra da música “Povo no poder” apenas a força da palavra e da crítica na luta pela democracia em Moçambique:

Povo no poder

Já não caímos na velha história
Saímos pra combater a escória
Ladrões
Corruptos



Fonte: http://www.omenelick2ato.com/musicalidades/azagaia-palavras-certeiras

Gritem comigo pra essa gente ir embora
Gritem comigo, pois o povo já não chora
Isto é Maputo
Ninguém sabe bem como
O povo que ontem dormia
Hoje perdeu o sono
Tudo por causa desse vosso salário mísero
O povo sai de casa e atira pra o primeiro vidro

Sobe o preço do transporte
Sobe o preço do pão
Deixam o meu povo sem norte
Deixam o povo sem chão
Revolução verde, só vemos na nossa refeição
Agora pedem o que? Ah, Ponderação

Pondera tu, antes de fazeres a merda
De subires o custo de vida
E manteres baixa a nossa renda
Esse governo não se emenda mesmo, não
Vai haver uma tragédia mesmo, sim
Mesmo



Fonte: https://www.mmo.co.mz/fotos-de-azagaia/

Que venham com gás lacrimogéneo
A greve tá cheia de oxigênio
Não param o nosso desempenho
Eu vou lutar, não me abstenho

Malhazine (presente)
Magoanine (presente)
Urbanização (presente)
Jardim

Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder

Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder

Senhor presidente, largaste o luxo do teu palácio
Finalmente te apercebeste que a vida aqui não está fácil
E só agora é que reúnes esse conselho de ministros
O povo nem dormiu, já tamos há muito reunidos

Barricamos as estradas
Paralisamos esses chapas
Aqui ninguém passa
Até as lojas estão fechadas
Se a policia é violenta
Respondemos com violência (o quê?)

Muda a causa pra mudares a consequência
Mais de metade do meu salário vai pra impostos e transporte
Se o meu filho adoece fica entregue a sua sorte
Enquanto isso, esse teu filho está saudável e forte
Vive na fartura leva uma vida de lord

Viver aqui é um luxo, o custo é elevadíssimo
Trabalhamos como escravos e entregamos tudo no dízimo
Baixa a tarifa do transporte ou sobe o salário mínimo
Xee, Isso é o que deves fazer no mínimo

À não ser que queiras fogo nas bombas de gasolina
Assaltos a padarias, ministérios, imagina
Destruir os vossos bancos comerciais, a vossa mina
Governação irracional parece que contamina

Que tenham aprendido a lição
E não esperem pela próxima
Aviso-vos meus senhores que terão pela próxima
O Norte (presente)
O Centro (presente)
O Sul (presente)
Moçambique (Moçambique)

Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder
Povo no poder, povo no poder



Fonte: https://www.mmo.co.mz/fotos-de-azagaia/

Fonte: https://www.letras.mus.br/azagaia/povo-no-poder/

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): CHAHA, Bonete Júlio João. O exilo do herói dos oprimidos: uma reflexão sobre o impacto da morte do Rapper Azagaia na sociedade moçambicana. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.397-402, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Chaha, Bonete Júlio João. (mai.2023). O exilo do herói dos oprimidos: uma reflexão sobre o impacto da morte do Rapper Azagaia na sociedade moçambicana. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 397-402.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.403-415 | mai. 2023.

A criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico

Mariana Martini
linguista de formação e especializada na língua gestual
Marta Morgado
professora de crianças surdas, e da língua gestual.

Entrevista de **Lucas Augusto Cabi** *
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8706-9056
Coordenação: **Alexandre António Timbane**

Link do vídeo : https://youtu.be/LJSCBRLhRCg

Resumo: Eu chamo-me Lucas Augusto Cabi, estudante de curso de Letras Língua portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, Bahia. Junto com prof. Dr. Alexandre António Timbane da mesma instituição e editor da revista Njinga & Sepé realizamos uma entrevista. Entrevistamos as autoras do Dicionários da língua gestual guineense. Trata-se da professora Marta Morgado e Mariana Martini. Trata-se de um dicionário produzido em 2007 e a outra em 2017. A Guiné-Bissau tem algumas escolas que atendem surdos. A Guiné-Bissau é um país com cerca de 20 línguas étnicas de acordo com Couto e Embaló (2010). Somando essas línguas, os autores não mencionaram as línguas de sinais falada pela comunidade surda do país. A senhoras Mariane Martins e a Senhora Marta Morgado, nos falaram um pouco da ideia de construção do dicionário da língua gestual guineense e das formas como os surdos são tratados na Guiné-Bissau. A Marta e a Mariane são portuguesas. A senhora Mariane Martins é linguista de formação e especialista em língua gestual, A Marta é professora de surdos. Martins e Morgado acreditaram que esse dicionário vai ajudar ainda mais surdos e os ouvinte que querem conhecer a língua gestual guineense. Ainda falaram que a língua gestual guineense este é uma língua crescente e com uma comunidade surda fortíssima e vibrante.

Atenção: a entrevista foi feita com interpretação da Profa. Mariana Martini para Marta Morgado.

LUCAS: Bom, a primeira questão, gostaríamos de saber como foi o processo da criação do dicionário?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: Vou explicar eu, porque estamos em sintonia. Eu estava a trabalhar na Associação Portuguesa de Surdos na altura, aliás, tenho estado sempre na Associação Portuguesa de Surdos, e em 2003, se não estou em erro, 2003, fomos visitados na Associação Portuguesa de Surdos por um senhor cego acompanhado

* Graduando no Curso de Letras-Língua Portuguesa na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia, membro do Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, membro de grupo de pesquisa GELCLA e membro de grupo de pesquisa Tumoxi-Firkidja, membro de grupo de pesquisa Educação Literária antirracista do campus dos Malês (EDULILA Malês-UNILAB/CNPq).

do seu secretário, que era um senhor ouvinte, os dois guineenses. E eles vinham muito aflitos a pedir apoio, porque na escola de cegos que tinham criado há pouco tempo, de repente apareceram alguns surdos e eles não sabiam como educá-los, portanto, como lhes providenciar a educação. E foi nesse sentido que nós nos mobilizamos para começar por dar uma formação aos professores lá na Guiné-Bissau em como trabalhar com os surdos, com os alunos surdos. Eu sou linguista de formação e, portanto, especializada em língua gestual. A Marta é professora de surdos de crianças, surdas, professora na altura de língua gestual e estava a trabalhar na maior escola de surdos em Portugal, que é o Instituto Chacó Rodrigues Pereira. Portanto, acabamos por ir as duas voluntariamente, primeiro, fazer esta formação. E nós, quando chegamos lá, vimos que os professores ouvintes estavam a tentar usar os gestos da língua gestual portuguesa para trabalhar com os alunos surdos. Eles tinham levado o alfabeto da língua gestual portuguesa, um cartaz, um póster, e tinham também o gestuário, que era uma coisa muito simples. Mas, quando nós, a ver os surdos, os alunos e os outros surdos que, entretanto, iam aparecendo, e é importante dizer que isto foi duplicando a quantidade. Eles, na altura que nos visitaram, tinham uns 20 surdos, quando nós lá fomos já eram mais de 50. E depois foram aumentando todos os anos, neste momento já são mais de 500. É uma comunidade mesmo muito grande. E, na altura, nós vimos que eles estavam a usar gestos deles, que não tinham nada a ver com a língua gestual portuguesa, como é óbvio, eram gestos naturais e autóctones locais, portanto. E nós quisemos mostrar aos professores ouvintes que aquele gesto é que eles deviam usar para comunicar com os surdos, na língua deles. Então, na altura, fizemos assim uma coisa muito simples, tiramos umas fotografias e fizemos uma... recolhemos cerca de 200 gestos locais, imprimimos assim muito à pressa e deixamos. Isto foi tão importante para eles que eles nos pediram, então, e conseguiram financiamento para depois voltarmos lá em 2006 para fazer um dicionário a sério. E esse é o primeiro dicionário, que é o dicionário escolar da língua gestual. Esse dicionário já fizemos uma recolha a sério, juntamos muitos surdos, eram muitos surdos durante vários dias e usamos os manuais deles, os manuais de ciências naturais e tanto, da escola da cultura local. E fomos aproveitando isto para estimular a recolha dos surdos. Entretanto, esse dicionário depois gotou e pediram-nos para fazer uma nova reedição. Portanto, nessa altura, depois voltei lá em 2017. A Marta, na altura, estava grávida, portanto, já não pôde ir, mas foi um colega surdo guineense, mas que tinha crescido em... que cresceu em Portugal, mas que é guineense, e foi comigo e estivemos os dois a trabalhar na recolha

deste segundo dicionário, que é o Prática de Língua Gestual Guineense. E já fizemos uma recolha de mil gestos e fizemos, sobretudo, com os professores surdos de língua gestual guineense. Pronto, isto para falar do dicionário assim muito resumidamente.

LUCAS: Bom, na produção desse dicionário, também participavam professores guineenses na produção desse dicionário?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: A recolha foi sempre aberta à toda a gente e nós puxámos muito os ouvintes para assistirem à recolha, para eles aproveitarem, para perceberem que gestos é que estavam a ser usados pelos surdos. É importante dizer também que, quando nós estivemos lá da primeira vez, conhecemos um surdo que estava na universidade na altura surdos. Então, ele veio fazer o curso, durante a Associação Portuguesa de Surdos, havia o curso de formador de língua gestual só para surdos, e ele fez esse curso. Era um curso de quatro anos, só para surdos que tivessem já terminado a escola, a escolaridade. Como se fosse uma espécie de curso universitário, mas era na formação profissional. Portanto, este surdo fez os quatro anos e voltou para a Guiné-Bissau e ele depois fez a replicação. Portanto, ele depois formou outros professores surdos de língua gestual. E a Escola Nacional de Surdos investiu sempre muito no Ensino Bilingüe e, sobretudo, nestes professores surdos, para dinamizar o desenvolvimento da língua gestual guineense nas escolas. Portanto, os professores ouvintes acabaram sempre por estar bastante envolvidos, sim, mas digamos que o grande investimento foi feito nos professores surdos de língua gestual guineense.

LUCAS: Bom, e também, eu não sei, para fazer a criação desse dicionário, se vocês tiveram apoio do governo guineense?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: Não. Tanto num como no outro. Aliás, no primeiro, o grande financiador foi a cooperação portuguesa. O segundo foi uma instituição, uma ONG italiana. Portanto, o governo guineense, não, apoiou muito pouco. Agradeceram e gostaram do projeto, mas infelizmente não tiveram meios para o financiar.

LUCAS: Bom, vamos para a próxima questão. E com o tempo que vocês fizeram na Guiné-Bissau, e não sei se, como vocês entenderam, as pessoas surdas são tratadas como deficientes no país? Se é assim, porquê?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: A primeira vez, estou a traduzir a Marta agora. A primeira vez que fomos, sentimos que as pessoas olhavam para os surdos como deficientes, sim. Como se não tivessem direitos. Os direitos não eram iguais. Os direitos à educação eram bastante discriminados.

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: Deixem-me só acrescentar. Vou só acrescentar aqui uma coisa. Eles, na altura, quando fomos, a primeira vez que fomos foi em 2005. Os surdos, a grande, esmagadora maioria dos surdos, estava quase como escondido pelas famílias. Não tinham cartão de identificação, portanto eram completamente ostracizados, no geral. Mas como, entretanto, se criou a Escola Nacional de Surdos, isto mudou bastante as mentalidades. Também, entretanto, se criou a Associação de Surdos e fizeram muita publicidade na rádio, na televisão, e mostraram que os surdos... mostraram que eram pessoas iguais às outras todas, que podiam ter um desenvolvimento igual aos outros todos. E o dicionário também ajudou bastante na divulgação e aí a mentalidade, sentimos que a mentalidade mudou bastante, sim. Até agora. E agora, nós estivemos lá... Aliás, eu estive lá o ano passado, no meu último trabalho de campo com eles, e sinceramente os surdos já estão completamente integrados, fazem... estão completamente autônomos, trabalham junto com ouvintes. Eu vejo os ouvintes a comunicar com eles, é de igual para igual, já não há discriminação. E os próprios surdos sentem-se fortes, têm uma boa autoestima. E também uma outra questão, já que a senhora falou um pouco dessa relação dos surdos e dos ouvintes, e não sei por parte do governo de Guiné-Bissau se existe também um projeto de inclusão das pessoas surdas com ouvintes na mesma sala de aula. É verdade, é verdade. E tem sido alguma discussão, mas... e na Escola Nacional de Surdos, inclusive, há uma parte de ouvintes. Portanto, já há, digamos, esta inclusão geográfica, vá, do espaço, mas as aulas continuam a ser separadas. Portanto, há aulas só para surdos, com os professores a dar a aula em língua gestual, e as aulas dadas oralmente, em português e em crioulo, que é o que é mais comum, portanto, oralmente, para os ouvintes. Eles só são integrados, assim, na mesma turma, a partir do secundário, portanto, a partir da décima classe, porque já há poucos surdos que passam para o nível secundário, e aí eles estão na mesma turma. E já têm algumas dificuldades porque não há intérpretes nenhum. Quer dizer, há professores ouvintes que sabem alguma língua gestual e conseguem apoiar um pouco, mas não são aulas completamente traduzidas por inteiro. E há, neste momento, dois surdos que já concluíram a licenciatura de professores de educação básica, sem interpretação nenhuma, um a terminar agora a licenciatura de Direito, que foi o que fez a formação na Associação Portuguesa de Surdos, e um outro em Engenharia, com muitas dificuldades também por não ter a interpretação. Há um problema grave agora, falta de intérpretes.

LUCAS: Bom, uma vez que a senhora falou dos intérpretes, e qual a importância de ter intérprete na sala de aula, nos hospitais, nas televisões e na justiça? Eu, como sendo guineense, acho que as pessoas surdas assistem telejornais só para assistirem as pessoas falarem, sem intérprete. Então, qual a importância de ter intérpretes nesses locais?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: É um problema mesmo muito grande. Mas eles, por um lado, estão bastante autónomos e autossuficientes, com muita autoestima. Portanto, eles estão completamente integrados socialmente, mas continuam a ter este problema de acesso à informação. Nas aulas a níveis mais elevados, secundário e universitário, e com muito, muito esforço que eles conseguem ir contornando esta dificuldade, ou com apoio dos colegas, com apoio dos professores, ou com apoio à parte de amigos e outras pessoas que os conseguem ajudar. Na televisão, sim, de facto, eles não têm acesso nenhum, principalmente às notícias. Mas eles vão tendo acesso à informação porque conversam uns com os outros e porque eles próprios vão comunicando com os ouvintes que estão à sua volta, família, amigos, e a informação vai sendo partilhada assim, na comunicação, na interação. Portanto, é uma forma deles contornarem a falta, que é imensa, de intérpretes. Na saúde, eles muitas vezes vão acompanhados por alguém que os possa ajudar a fazer a ponta da comunicação. Portanto, eles têm, há neste momento, alguns professores ouvintes que já estão bastante proficientes na língua gestual, alguns familiares que também vão desenvolvendo bastante a fluência na língua gestual. Mas digamos que neste momento esse seria o próximo passo, seria formar intérpretes profissionais para que eles possam trabalhar nos sítios onde fazem falta. A justiça também é outro problema, portanto, não há intérprete. Eles, inclusive, estão neste momento a mais um processo judicial que já dura há alguns anos, mas como o tal Amaré Soares, que fez a formação em Portugal e que está agora a terminar o curso de Direito, justiça.

TIMBANE: Eu queria deixar as professoras se tiverem mais alguma questão a falar, mas antes disso eu queria mesmo parabenizar pelo trabalho. O vosso dicionário é um dicionário muito importante, muito importante.

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: Mas agora qual é o dicionário que conhece? É o escolar ou é o prático?

TIMBANE: É o escolar, é o dicionário escolar. Tem um outro diferente desse dicionário escolar? Esse dicionário escolar foi feito naquela altura que o objetivo principal era para motivar a educação bilíngue.

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: Por isso é que ele tem alguns exercícios a tentar juntar as duas línguas. O dicionário prático, que a Marta está neste momento à procura, mas não está a encontrar. Já foi a pedido, é sempre a comunidade que faz estas propostas e nós vamos atrás. O pedido foi de fazer um dicionário para toda a gente. Portanto, este dicionário aqui, este é o de 2017, que já está esgotado também e estamos a precisar fazer um bocadinho de salvo.

TIMBANE: Não é este que tinha 500 exemplares?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: 500 gestos tem o de 2008. Este é o de 2017 que tem 1000 gestos. Mas muitos mais gestos há. Mas isto vai mostrar que este dicionário tem exemplos de frases assim, de situações de comunicação. Além do vocabulário. Portanto, isto no fundo é para toda a gente aprender não só as palavras, mas também a comunicar situações reais, que podiam ser reais, de interação.

TIMBANE: Professoras, eu queria dizer que em Moçambique também temos este problema da ausência do Estado nessas políticas dos grupos das línguas minoritárias. Em Moçambique também temos este mesmo problema. O dicionário que nós temos em Moçambique, da língua moçambicana de sinais, foi construído na Universidade Eduardo Monilhane. Por professores. Então, eu acho que as políticas linguísticas nos países africanos, de língua oficial portuguesa, devem sempre valorizar as línguas de sinais. Porque são línguas tal como qualquer outra língua. Então, a língua de sinais, um aluno surdo, ele só tem uma outra língua apenas. Não se trata de que ele é incapaz. Apenas tem uma outra língua, chamada língua de sinais. Apenas. Então, não pode ser tratado como um deficiente. Então, as nossas instituições, tanto na Guiné-Bissau, como em Moçambique, meu país, ainda trata o surdo como especial. Como um aluno especial. Mas não. É como se alguém falasse português, inglês. Portanto, falar uma língua de sinais é como se alguém estivesse falando uma outra língua. Então, é muito importante o trabalho que vocês estão fazendo. Eu vos agradeço muito. Eu queria deixar que vocês falem as últimas palavras.

LUCAS: Ainda tem pergunta, professor. Faltam duas perguntas. Bom, como estamos falando das línguas de sinais da Guiné-Bissau, gostaria de saber se esses dicionários que vocês produziram conseguem dar conta das variações que existem em

Bissau, em outra região. Porque tem uma escola que eu conheço, uma outra associação, que é FATA, que atua em Bissau. Então, acho que poderia existir essa variação. Então, o dicionário vai conseguir dar conta de tudo.

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: sim de facto existem outras escolas não só em Bissorã, mas em outras regiões Gabu, Bafatá, outras regiões espalhadas por país, existem algumas escolas e em algumas escolas estão no regime de inclusão e estes professores têm se esforçado imensa para tentar dar a educação a estas crianças eles muitas vezes vão buscar matérias de Portugal da língua gestual portuguesa e começam a influenciar. Eu não sei se é EFATA, a uma das escolas que tem um professor holandês inclusive tive alguns materiais aqui mesmo a Holanda com língua gestual holandesa. Mas, o problema é não ouvir o grande contato entre os surdos para que a língua digamos seja menos variável.

TIMBANE: Uma padronização não é Professora Mariana?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: sim. Há uns anos criou-se um centro de jovens surdos e este centro de jovens surdos começou agora muito recentemente a fazer está aproximação entre os grupos dos surdos do país. E com este contato, e com as formações que se tenham dado que se levam os dicionários da língua gestual guineense vai se espalhando a língua gestual guineense que nasceu em Bissau e cresceu muito em Bissau. Mas ele está progressivamente a espalhar para o resto de país. Mas é importante perceber que a língua gestual guineense é muito baseada nos gestos locais usada por toda a gente, portanto, a gestos se calhar o Lucas vai reconhecer como este, ou como este ou se calhar como este não sei mais o este que são gestos usados pelos ouvintes que os surdos aproveitam porque são gestos locais. Portanto, há muitos gestos que acabam por ser iguais no país inteiro que servem de base para as variações.

LUCAS: Quais são as perspectivas futuras do dicionário da língua gestual guineense?

MARIANA MARTINI/ MARTA MORGADO: Este é uma língua crescente e com uma comunidade surda fortíssima e vibrante. A uma comunidade surda que está sempre a crescer imensa, a crescer a todos os níveis. Eles falam muito e falam de tudo, portanto o dicionário é só um instrumento mais o que realmente importa é os surdos é eles estar em comunidade. Os dicionários vão escutando, não é? E está edição por exemplo já acabar também é preciso reeditar, mas é muito importante que os dicionários acompanham a língua gestual que é usada de facto e que não se afaste do uso a língua, portanto os sinais não são a traz tem que ser um espelho da língua que é usada pelos surdos e tem

que ter um objetivo. Primeiro tinha um objetivo da escola o segundo tinha um objetivo de sociedade em geral e o terceiro não sei é o que eles sentirem que é preciso neste momento não sei. E este como dizia o Lucas, como tem razão também essa questão da inclusão da educação inclusiva cria muitas confusões com educação dos surdos, porque os surdos não podem estar misturados, porque se não, não aprendem bem. Eles precisam da língua gestual e os ouvintes não podem aprender através da língua gestual porque não aprendem plenamente na sua própria língua. Portanto, essa questão da língua tem que ser levado muito sério na educação dos surdos para que eles de facto possam ser incluídos na sociedade.

Capa do Dicionário



A recolha de gestos utilizados entre os surdos da Guiné-Bissau, registados neste Dicionário, só foi possível com a colaboração da Escola Nacional de Surdos da Guiné-Bissau e da Associação de Surdos da Guiné-Bissau. A sua reprodução foi apoiada exclusivamente pela Surd'Universo e pela Cooperação Portuguesa.

Recolha de gestos:

Marta Morgado
Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Casa Pia de Lisboa
Mariana Martins
Associação Portuguesa de Surdos

José Augusto Lopes
Osvaldo Indi
Escola Nacional de Surdos da Guiné-Bissau

Amaré Soares
Associação de Surdos da Guiné-Bissau

Alunos da Escola Nacional de Surdos
da Guiné-Bissau

Título: Dicionário Escolar de Língua Gestual Guineense
Autora: Marta Morgado & Mariana Martini

Gestuantes: Abubacar Turé
Altair Gomes da Silva
Fotografia: Marta Morgado

Ilustrações originais: © 2008 Jupiterimages Corporation
Ilustrações e capa: Marta Morgado
Textos e acabamentos: Mariana Martini
Revisão: Rui Pinheiro e João Barreto

1ª edição: Fevereiro de 2008
Tiragem: 500 exemplares

Depósito Legal n.º
ISBN: 978-989-95254-3-6

Impressão: Offset Mais Artes Gráficas S.A.

© Surd'Universo 2008
Reservados todos os direitos.
Proibido qualquer tipo de reprodução.

INTRODUÇÃO

LÍNGUA GESTUAL GUINEENSE

Uma língua gestual nasce sempre que os surdos se juntam. Quantos mais forem e maior for a diversidade etária, constituindo uma verdadeira comunidade, mais rapidamente a comunicação gestual utilizada naturalmente por surdos se desenvolve, complexificando-se até atingir a estrutura gramatical de uma autêntica língua.

Normalmente, a língua gestual surge em contexto escolar, pois é onde é possibilitada uma maior concentração de surdos. Porém, quando os surdos não têm acesso a uma escola especificamente para a sua educação, acabam por criar códigos gestuais básicos com as pessoas que os rodeiam e que em geral são pessoas que ouvem.

Surpreendentemente, apesar de a maior parte dos surdos estarem isolados em família e nas suas localidades, as pessoas ouvintes na Guiné-Bissau utilizam de forma automática a comunicação gestual com as pessoas surdas, tendo mesmo consensualizado o uso de alguns gestos em sociedade.

Com menos frequência, acontecem encontros locais entre pequenos grupos de surdos, que se procuram naturalmente para partilhar uma forma de comunicação comum. No entanto estes grupos acabam por se revelar insuficientes na construção complexa de uma língua.

Na Guiné-Bissau, os surdos só se puderam juntar pela primeira vez em maior número, em 2003, na então Escola Bengala Branca, da responsabilidade da Associação Guineense para a Reabilitação e Integração dos Cegos (AGRICE), pois esta era, na altura, a alternativa possível para a sua alfabetização.

Começaram por ser meia centena de crianças e jovens surdos que rapidamente duplicaram, e, em 2005, a AGRICE pediu o apoio da Associação Portuguesa de Surdos (APS) no ensino destes alunos. Houve assim uma formação aos professores nesta área e uma avaliação da comunicação utilizada pelos alunos.

Neste mesmo ano, verificou-se que os gestos utilizados já permitiam documentar a existência partilhada, por aquele grupo de alunos, de um vocabulário essencialmente concreto e com grande influência da cultura nacional. Porém, pelas condições precárias da escola, os alunos estavam divididos em 3 grupos etários sem contacto entre si.

Em 2006, foi criada a Associação de Surdos da Guiné-Bissau (AS-GB) que decidiu assumir o ensino dos já quase 200 alunos surdos, através da Escola Nacional de Surdos. As condições para o desenvolvimento da Língua Gestual Guineense também foram melhoradas com a aproximação dos grupos etários e com a promoção de um convívio semanal entre os alunos e os adultos surdos da AS-GB.

Apesar do desenvolvimento positivo da língua da Comunidade Surda guineense resta lembrar que muitos surdos continuam excluídos da escolarização, por não haver espaço para mais alunos na Escola e por ainda não haver um lar para os surdos que residem fora de Bissau.

DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA GESTUAL GUINEENSE

A língua gestual é a língua adquirida e utilizada naturalmente pelos surdos em qualquer parte do mundo. Todavia, a motivação para criar os gestos pertencentes a uma língua gestual está fortemente dependente da cultura envolvente. Assim, a forma de viver, de estar e de pensar de uma determinada comunidade vai influenciar o léxico da língua. O que é comum é a utilização espontânea de configurações manuais (diferentes formas da mão) com várias orientações, de localizações distintas no espaço gestual, com grande variedade de movimentos e de expressões da cara e do corpo.

A única influência da Língua Gestual Portuguesa na Língua Gestual Guineense é o alfabeto gestual e o gesto para "nome gestual". O primeiro deveu-se à utilização do Gestuário no início da escolarização dos alunos surdos da Guiné-Bissau e o segundo foi apreendido durante a formação de 2005, pois os alunos utilizavam nomes gestuais, mas não os identificam enquanto tal.

A recolha dos gestos utilizados pelos surdos guineenses foi realizada em duas fases. Numa primeira fase, em 2005, com um grupo seleccionado de uma dezena de surdos, dos 5 aos 25 anos, discutiram-se conceitos concretos, sobretudo a partir de imagens e fotografaram-se os gestos acordados pelo grupo que facilmente os fragmentou nos planos fotográficos necessários. Em apenas 2 dias, documentaram-se 220 gestos.

A segunda fase, em 2006, foi alargada a um grupo bem maior de surdos de várias idades e os temas discutidos foram provocados naturalmente e registados em vídeo. Em seguida foram enumerados 520 gestos e fotografados por duas crianças de 7 e 12 anos.

Este Dicionário foi elaborado sobretudo a partir dos Livros do Aluno de Ciências Naturais e Ciências Socias "O Meu Ambiente", para a 1ª e a 2ª classe, e "A Nossa Vida", para a 3ª e a 4ª classe, na medida em que estes manuais reflectem, com todas as suas manifestações culturais, os conteúdos de aprendizagem para as crianças da Guiné-Bissau, durante os primeiros anos de escolaridade.

Todos os gestos aparecem identificados pela palavra em Português e, regra geral, são ilustrados. As palavras em Crioulo Guineense foram remetidas para o índice remissivo no final do livro, pois na versão teste, os alunos surdos ficaram confundidos com a identificação simultânea das palavras em Português e em Crioulo.

O dicionário está organizado por temas, em que se apresentam sugestões de exercícios que poderão ser trabalhados pelos alunos. Lembramos a importância de desenvolver sempre a compreensão dos conceitos através da língua gestual e só depois da sua interiorização, passar-se então, quando pertinente, à escrita ou a outras formas de solidificação dos conhecimentos, tais como desenhos, jogos, etc.

Atenção que a Língua Gestual Guineense é ainda uma língua muito recente e, por isso, pouco estabilizada e em evolução veloz. É, assim, possível, que alguns gestos deixem rapidamente de ser utilizados, sendo substituídos por outros mais evidentes para os surdos ou se transformem em formas gestuais mais económicas e menos icónicas. Além do mais, há que ter a consciência da complexa estrutura gramatical que envolve o vocabulário, e que não foi de todo explorada neste pequeno manual.

ÍNDICE

ALFABETO GESTUAL 6

CALENDÁRIO 7
- DIAS DA SEMANA 7
- MESES DO ANO 8
- TEMPO 11

NUMERAÇÃO 12
- NÚMEROS 12
- DINHEIRO 13

VESTUÁRIO 14
- ARRANJAR-SE 14
- VESTIR E CALÇAR 15
- ROUPA 16
- ACESSÓRIOS 18

ESCOLA 20
- CORTESIA 21
- MATERIAIS 22
- ACTIVIDADES 24
- BRINCADEIRAS 27
- COMPORTAMENTO 28
- CORES 30
- DESPORTO 33

ALIMENTAÇÃO 36
- COZINHAR 36
- LOUÇA 38
- COMER 39
- BEBER 41
- BEBIDAS 42
- FRUTA 44
- LEGUMES 48
- REFEIÇÕES 51
- DOCES 53

MEIO AMBIENTE 54
- PAISAGENS 54
- TEMPO 56
- PLANTAS 60

ANIMAIS 62
- DOMÉSTICOS 62
- SELVAGENS 64
- DA ÁGUA 68
- COMER 70
- DA TERRA 71
- INSECTOS 72

CORPO 74
- FAMÍLIA 74
- FÍSICO 77
- CARA 79
- MEMBROS 80
- FUNCIONAMENTO 81
- SENTIDOS 82
- HIGIENE 84
- SAÚDE 90
- DOENÇAS 92
- ACIDENTES 94
- TRATAMENTO 96

HABITAÇÃO 99
- TAREFAS 100
- ARRANJOS 103
- EQUIPAMENTOS 105

SOCIEDADE 107
- INFORMAÇÃO 107
- TRANSPORTES 109
- PROFISSÕES 112
- CULTURA 114
- MAUS HÁBITOS 118
- LOCAIS 120
- ESTADO 123
- ECONOMIA 125

DICIONÁRIO
Português - Crioulo Guineense 127
DISIONARIU
Kriol Guinensi - Purtuguis 136

ÍNDICE DE GESTOS - Temas 140
ÍNDICE DE EXERCÍCIOS - Temas 144



Recebido em: 11/11/2022

Aceito em: 20/03/2023

Para citar este texto (ABNT): CABI, Lucas Augusto; TIMBANE, Alexandre António. A criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico. (Entrevista). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.403-415, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Cabi, Lucas Augusto; Timbane, Alexandre António. (mai.2023). A criação do primeiro Dicionário da Língua Gestual Guineense, um desafio linguístico. (Entrevista). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 403-415.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.416-417 | mai. 2023.

Nature of disability: deaf

Daniel Phillips Angila *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-5725-4373

LINK: https://youtu.be/BNrUecGEZJk

ABSTRACT: Following the negativity of social ideology on deaf children or generally we can say deaf people, the deaf community is therefore affected by social stigma of discrimination. Many people fails to understand the plights and rights of persons living with disabilities. For instance, you will find that most of disabled personnel are limited to social resources such as education, economic balance, employment and among others.This stigma of inequality has somehow created a vast field for human rights abuse. In that particular poem video; I testify and advocate for deaf rights, inclusivity, their values in the society and also their plights and grievances. Such deaf athletes are our key embodiments of vitality for national and international recognitions. Before wanting to change the situation, you have to know the deaf culture and the plights of disabled people. You can't bring solutions yet you don't understand the problem. Learn their way of life, learn about the challenges they encounter. This way, you will be able to come up with solutions that specifically suit their needs. Understand that some of the members of the Deaf community are stubborn just because they hesitate to trust owing to the years of neglect and discrimination they've faced.

KEYWORDS: Deaf; Education; discrimination; Language

Natureza da deficiência: surdo

RESUMO: Seguindo a negatividade da ideologia social sobre crianças surdas ou geralmente podemos dizer pessoas surdas, a comunidade surda é, portanto, afetada pelo estigma social da discriminação. Muitas pessoas não conseguem entender as dificuldades e os direitos das pessoas com deficiência. Por exemplo, você descobrirá que a maioria das pessoas com deficiência está limitada a recursos sociais como educação, equilíbrio econômico, emprego e entre outros. Esse estigma de desigualdade de alguma forma criou um vasto campo para o abuso dos direitos humanos. Nesse vídeo de poema em particular; Eu testemunho e defendo os direitos dos surdos, a inclusão, seus valores na sociedade e também suas dificuldades e queixas. Esses atletas surdos são nossas principais personificações de vitalidade para reconhecimentos nacionais e internacionais. Antes de querer mudar a situação, é preciso conhecer a cultura surda e as dificuldades das pessoas com deficiência. Você não pode trazer soluções, mas não entende o problema. Aprenda seu modo de vida, aprenda sobre os desafios que eles encontram. Dessa forma, você poderá encontrar soluções que atendam especificamente às suas necessidades. Entenda que alguns dos membros da comunidade surda são teimosos apenas porque hesitam em confiar devido aos anos de negligência e discriminação que enfrentaram.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo; Educação; discriminação; Língua

* Currently undertaking a bachelor degree in Public Health (Healthcare Management) Republic Of Kenya. E-mail: philldaniels2002@gmail.com

Biodata:
Daniel Phillips is a 22 years old deaf individual. Currently undertaking a bachelor degree in Public Health (Healthcare Management). He is a tech optimist, disability rights advocate. Since childhood he has purposed to pursue technology driven changemaking and innovations; however, leadership has also been part of his passions. He volunteered to VEEZAVIZ to help come up with technological innovations to help leverage communication barriers between the deaf and the blind and the deaf and the hearings or vice versa. He is an active member of Akili Kids sign language team under the eKitabu LLC helping to come up with teaching and learning materials for the deaf school kids. He is also passionate in poetry and has written several poems. Additionally, he is also part of Young African Leaders Initiative (YALI) EAST AFRICA RLC alumnus. And he is enthusiast and passionate about solving African problems through advocacy and social entrepreneurship.
He is an alumnus of Young Scientists Kenya (YSK), he strongly resonates with Eliud Kipchoge's most famous remark: "No Human Is Limited." He is committed to champion for the rights of persons with disabilities; especially in the areas of inclusive education and employment.

DECLARATION
I declare to Revista Njinga e Sepe that the video sent by me through this email is of legitimate and exclusive authorship and does not violate and does not infringe any existing copyright. I also declare the assignment of the copyright to Revista Njinga e Sepe so that it can proceed with free production, publication and dissemination

Kenyan Sign Language
Book 1: https://www.ndcs.org.uk/media/2983/kenyan-sign-language-book-1.pdf
Book 2: https://www.ndcs.org.uk/media/1483/kenyan-sign-language-book-2.pdf

Recebido em: 11/02/2023
Aceito em: 22/05/2023

Para citar este texto (ABNT): ANGILA, Daniel Phillips. Nature of disability: deaf. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p. 416-417, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): ANGILA, Daniel Phillips. (mai.2023). Nature of disability: deaf. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 416-417.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.418-430 | mai. 2023.

Valoração econômica dos recursos naturais: abordagem contingencial

Paulo Cardoso [*]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0001-3644-5250
Agostinho Macane [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-9043-6160

RESUMO: Os recursos ambientais não dispõem de um valor monetário estabelecido pelas relações tradicionais de mercado, sendo assim, há necessidade de se proceder através de métodos de valoração econômica. Este trabalho propõe-se a estimar um valor econômico para a preservação das praias da Ilha de Moçambique, um recurso público e com acesso livre, características que fazem deste recurso vulnerável para a degradação. Para a materialização do objetivo do estudo recorreu-se a uma abordagem metodológica quantitativa, com o questionário como meio de recolha de dados. Por existirem vários métodos de valoração econômica, este estudo circunscreve-se no método de valoração contingencial, particularmente da medida de Disposição a Pagar. Os resultados apontaram a percepção da necessidade da preservação das praias em estudo. As variáveis escolaridade e rendimento são as que tiveram maior impacto sobre a variável dependente.

PALAVRAS-CHAVE: Valoração Econômica; Recursos Naturais; Método de Valoração contingencial.

Economic valuation of natural resources: contingency approach

ABSTRACT: Environmental resources do not have a monetary value established by traditional market relations, therefore, there is a need to proceed through economic valuation methods. This work proposes to estimate an economic value for the preservation of the beaches of the Island of Mozambique, a public resource with free access, characteristics that make this resource vulnerable to degradation. In order to materialize the objective of the study, a quantitative methodological approach was used, with the questionnaire as a means of data collection. Because there are several methods of economic valuation, this study is limited to the contingency valuation method, particularly the measure of Willingness to Pay. The results pointed to the perception of the need to preserve the beaches under study. The education and income variables had the greatest impact on the dependent variable.

KEYWORDS: Economic Valuation; Natural resources; Contingency Valuation Method

[*] Mestre em Administração e Gestão de Negócios (MBA) e Assistente Universitário na Universidade Católica de Moçambique.
[**] Doutor em Economia e Professor Auxiliar na Universidade Católica de Moçambique.

Ku pima nkoka wa ikhonomi ya switirhisiwa swa ntumbuluko: endlelo ra xihatla Nkomiso

Switirhisiwa swa mbango a swi na nkoka wa mali lowu simekiweke hi vuxaka bya makete bya ndhavuko, hikokwalaho, ku na xilaveko xo ya emahlweni hi tindlela ta ku pima nkoka wa ikhonomi. Ntirho lowu wu ringanyeta ku ringanyeta nkoka wa ikhonomi eka nhlayiso wa mativa ya Xihlala xa Mozambique, rifuwo ra mani na mani leri nga na mfikelelo wa mahala, swihlawulekisi leswi endlaka leswaku rifuwo leri ri va ekhombyeni ro onhiwa. Leswaku ku hetiseka xikongomelo xa ndzavisiso, ku tirhisiwile endlelo ra maendlelo ya nhlayo, laha phepha ra swivutiso tanihi ndlela yo hlengeleta datha. Hikuva ku na tindlela to hlaya ta ku pima nkoka wa ikhonomi, ndzavisiso lowu wu pimiwile eka ndlela ya ku pima nkoka wa xihatla, ngopfungopfu mpimo wa ku Tiyimisela ku Hakela. Vuyelo byi kombetele eka mavonelo ya xilaveko xo hlayisa mativa lawa ya dyondziwaka. Swihlawulekisi swa dyondzo na muholo swi vile na nkucetelo lowukulu eka xihlawulekisi lexi titshegeke.

MARITO YA NKOKA: Ku pima nkoka wa ikhonomi; Switirhisiwa swa ntumbuluko; Ndlela yo Hlawula Nhlayo ya Xihatla.

Introdução

Moçambique é um dos países privilegiados em recursos naturais, dos vários recursos naturais pode-se apontar o carvão mineral, gás natural, as reservas faunísticas e florestais, as praias espalhas pela toda a costa moçambicana. A exploração destes recursos cria danos ao ambiente, apesar deste fenômeno ser inevitável, nos últimos anos acentuou-se dado a entrada de várias empresas poluindo rios, mares, etc. que as populações usavam para prática de agricultura, água para consumo e pesca.

Sabe-se que todos os seres vivos dependem dos recursos naturais como garantia da sua sobrevivência, e, considerando que todos os recursos naturais são dotados de um valor intrínseco, determinado pela sua própria existência, assim, haverá valores associados a todos estes recursos. No entanto, muitas vezes os recursos naturais apresentam atributos de difícil mensuração, os quais, embora sejam perceptíveis não apresentam limites de uso e direitos de propriedade bem definidos. Por não existência de um mercado específico para a sua comercialização dos bens naturais.

Há uma tendência para o uso indiscriminado dos recursos naturais, evidenciando frequentemente externalidades negativas, que decorrem do risco de exaustão e danos irreversíveis e, por conseguinte, resultando em fortes efeitos em termos de danos sociais, ambientais e econômicos. Os debates sobre o meio ambiente têm despertado maior interesse, entre eles, a relação com a economia. Autores como David Ricardo, Thomas Malthus e até Marx já incorporavam em suas teorias a tendência escassez dos recursos naturais para um sistema econômico cada vez mais complexo. A industrialização corroborou para essa escassez ao ampliar os usos dos recursos naturais (obtidos no meio

ambiente), além de utiliza-los como receptáculo dos dejectos da produção, distribuição e consumo. O aumento populacional e a urbanização das cidades também levaram a uma maior pressão sobre os usos e os descartes no meio ambiente.

A teoria econômica inseriu, de forma geral, as questões ambientais no seu arcabouço como sendo um subsistema. Ou seja, decorre dessa ideia uma relação de submissão, de hierarquia na qual o meio ambiente, através dos recursos naturais, é um fornecedor de matéria e um depósito dos resíduos. Portanto, o meio ambiente está dentro de um sistema maior, o sistema econômico[1]. Desta relação, algumas polémicas surgiram, entre elas, o que diz respeito à valoração dos recursos naturais.

Seroa da Motta (1997) defende que, o processo de valorar economicamente um recurso ambiental (natural) consiste em estimar o valor monetário desse recurso em relação aos outros bens e serviços disponíveis. A tese fundamental é determinar o quão o bem-estar da sociedade estará melhor ou pior com as mudanças quantitativas ou qualitativas de bens e serviços ambientais. A valoração ambiental busca medir a preferência das pessoas por um recurso ou serviço ambiental e dessa forma, os valores são atribuídos às preferências das pessoas em relação às alterações na qualidade e ou quantidade ofertada do recurso ambiental e não necessariamente ao valor do recurso em si (Ortiz, 2003). Ou seja, não é quanto irá custar as praias da Ilha de Moçambique (caso de estudo) mas, sim, quanto as pessoas estarão dispostas a pagar para manter as condições da mesma.

A valoração econômica dos recursos naturais tem sido feita através de técnicas ou métodos que envolvem a Análise Custo-Benefício (ACB) e, portanto, demandam uma precificação dos recursos envolvidos. De qualquer forma, acarreta em problemas de mensuração dada à falta de informação decorrente da inexistência, quase sempre, de um mercado real para servir de referência (Gullo, 2010). Os problemas ou vieses decorrentes do uso destas técnicas vem sendo abordados em várias pesquisas conforme cada autor. Dentre vários motivos, a valoração econômica dos recursos permite identificar e ponderar os diferentes incentivos econômicos que interferem na decisão dos agentes em relação ao uso dos recursos naturais.

Existem no país (Moçambique) poucos estudos sobre a valoração econômica dos recursos naturais, neste sentido este artigo pretende dar seu contributo nesta área de grande importância. Estes e outros fatores fizeram com que houvesse interesse em fazer

uma pesquisa que aborda a valoração econômica das praias da Ilha de Moçambique, numa altura que a ilha figura como um dos mais explorado em termos de entrada de novos empreendimentos ligados a áreas de turismo e turistas.

Em termos gerais a pesquisa visa estimar o valor econômico para a preservação das praias da Ilha de Moçambique através do Método de Valoração Contingente (MVC), mensuração da medida de Disposição a Pagar (DAP) pela preservação. E, especificamente, tem como objetivos: aplicar MVC, como estratégia de mensuração da disposição a pagar para a preservação das praias da Ilha de Moçambique. A pesquisa contempla para além desta contextualização, o referencial teórico, procedimentos metodológicos, apresentação, análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

Revisão da Literatura Empírica

Há vários métodos de valoração dos recursos naturais (ambiental) capazes de relacionar a provisão de recursos naturais a seus benefícios. Apesar de não haver consenso sobre a eficiência de um método em relação ao outro, o MVC se destaca pelo rigor em captar todos os tipos de valores apreendíveis por um método de valoração**.**

O MVC é considerado um método direto, utiliza pesquisas amostrais, através de questionários, para identificar, em termos monetários, as preferências individuais em relação a bens que não são comercializados em mercados. Pergunta-se às pessoas o quanto elas avaliam situações hipotéticas envolvendo uma mudança em quantidade e/ ou qualidade de um recurso ambiental/natural. São criados mercados hipotéticos do recurso ambiental ou cenários envolvendo mudanças no recurso e as pessoas expressam suas preferências através da DAP para evitar a alteração na qualidade ou quantidade do recurso ambiental. Este método foi proposto por Ciriacy- Watrup (1947), que entendia que a prevenção da erosão do solo podia trazer benefícios ao mercado (propôs um estudo para verificar quanto as pessoas estariam dispostas a pagar por estes benefícios), foi Davis (1963, cit. em Venkatachalam, 2007) quem o aplicou com caçadores para estimar os benefícios desta atividade. A grande vantagem deste método em relação aos demais é permitir estimar o valor da existência do recurso e não precisar de olhar para o valor do uso.

Na perspectiva de Araújo (2014), valorar o recurso natural ou meio ambiente não significa estipular um preço para venda, mas sim o custo de oportunidade social por não o

preservar. A valoração permite o estabelecimento de parâmetros técnicos que servem como aproximação de mensuração da importância da preservação do bem, compreendendo ainda a importância deste como fonte de renda para a região onde se encontra.

Vasconcelos (2014) estudou a relação entre a DAP e as variáveis socioeconômicas e bio ecológicas percebidas pelos visitantes do Parque Municipal do Itiquira (PMI), aplicando o método de valoração contingente, por meio do qual foram identificados o perfil socioeconômico, o comportamento, atitude e a consciência bio ecológica dos entrevistados (visitantes ao PMI). Como resultado, constatou-se o interesse em desfrutar do lazer e recreação no ambiente como a principal motivação ao pagar um valor para sua manutenção (DAP).

Similarmente, Oliveira, Machado, Gonçalves e Fernandes (2017) realizaram um estudo com objetivo de propor a criação de um Mercado hipotético para mensurar monetariamente a Praia do Cassino, no Brasil, tem sofrido destruição por causa de depósitos de lama decorrentes, em grande parte, da atividade portuária. Para tanto, utilizaram o método de valoração contingente. Os resultados, apontaram a necessidade de se preservar a praia, estes resultados foram influenciados principalmente pelo nível de escolaridade e renda dos entrevistados.

Para Moçambique existem poucos estudos feitos ou divulgados, sobre a valoração econômica dos recursos naturais. Destaque para Matavela (2017) que realizou uma pesquisa sobre Valoração financeira da floresta nativa da província de Inhambane, a partir da madeira com valor comercial e estoques de carbono. Recorreu a metodologia de fluxo de caixa descontado, a partir do Valor Atual líquido (VAL), tendo constatado que o valor financeiro da floresta foi de US$ 442.434.956,12. Deste montante, 97% constitui o valor financeiro da madeira com valor comercial e 3% do estoque de carbono. A similaridade destes estudos reside apenas na valoração dos recursos naturais, no entanto divergem, no método usado e no tipo de recurso natural.

Igualmente, Júlio, Falcão, Romano Timofeiczyk Júnior, Buratto e Hersen (2019) realizaram um estudo com objetivo de avaliar financeiramente a floresta de Mossurize na Província de Manica em Moçambique. Utilizaram a metodologia de cálculo, por amostragem, com procedimentos de quantificação das espécies com valor comercial, Corte Anual Admissível (CAA), Custo Unitário e Anual, Receita total, Benefício Líquido

(BL) e Valor Presente Líquido (VPL). Os resultados mostraram um valor financeiro positivo para esse processo florestal.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa baseou-se no paradigma quantitativo, para a coleta de dados foi usado um questionário onde criou-se um cenário hipotético, evidenciando a importância das praias de Ilha de Moçambique para os residentes da zona. foram levantadas algumas variáveis socioeconômicas para traçar o perfil dos entrevistados tais como: escolaridade, renda, idade e sexo. Também foi usado o método referendo indicado pelo *National Oceanic and Atmospheric Administration* (NOAA[2]). Este órgão recomenda, dentro das directrizes propostas para o uso do MVC, o uso da DAP ao invés da DAA (Bateman & Turner, 1993).

A população da pesquisa foi composta pelos residentes da zona supracitada. Desta população, foi extraída a amostra intencional de 100 participantes dado a acessibilidade e por se entender que com este número pode se obter uma informação relevante. Desta forma, a disposição a pagar (valor econômico) para a preservação da praia terá a seguinte equação:

$$DAP = \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \mu_t \qquad \text{equação 1}$$

Onde: X1 escolaridade, X2 idade, X3 sexo; e X4 renda.

A variável dependente DAP será binaria ou *dummy* tomará 1 se aceitar pagar e 0 se não aceitar pagar. Os valores foram medidos em Metical (MT), unidade da moeda moçambicana. Foi assumido que a DAP é em função das seguintes características: idade, o grau de escolaridade, sexo, bairro onde reside e a renda dos entrevistados. Considerou-se um modelo sem intercepto (constante), pois não alinha com os dados, isto é, um indivíduo que demonstrasse uma DAP mesmo quando as demais variáveis obtivessem valores nulos. Este modelo também foi adoptado por Oliveira et. al (2017).

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.

A Ilha de Moçambique é uma cidade insular localizada na província de Nampula, na região norte de Moçambique, na consta oriental africana e banhada pelo Oceano

[2] Órgão norte americano responsável pela regulação na área de recursos naturais.

Indico. Localiza-se num recife de coral e está ao continente por uma ponte[3] de cerca de 3,80km de comprimento. Adquiriu o estatuto de cidade em 1818 e foi a primeira capital de Moçambique, até 1898 e deu o atual nome ao país (Moçambique).

Descoberta por Vasco da Gama, em 1498, a ilha recebeu o nome de Moçambique, nome conferido pelo vice-rei da Índia, de acordo com o nome do xeque árabe que ali governava "*Mussa Ben Mbiki*" ou "*Mussal A'l Bik*". Considerada pela UNESCO patrimônio mundial da humanidade em 1991. Tem uma arquitetura única, que inclui edifícios coloniais portugueses, mesquitas e igrejas. A Ilha é um destino turístico de eleição devido ao seu rico patrimônio cultural e praias deslumbrantes de areia branca e águas cristalinas tais como:

✓**Praia de Santa Maria**: com vista deslumbrante sobre o Oceano Indico, com beleza natural ideal para relaxar e nadar.

✓**Praia do natal**: localizada no extremo norte da ilha, cercada por recifes de coral. Lugar perfeito para mergulho e *snorkeling*.

- ✓ **Praia dos Coqueiros**: com águas calmas e tranquilas, ideal para nadar, pescar. Também se pratica desportos aquáticos como *windsurf, kitesurf* e *stand-up paddle*.
- ✓ **Praia do Farol**: localizada mais a sul da ilha, oferece vistas deslumbrantes sobre o mar azul-turquesa. Lugar certo para relaxar em meio a natureza intocada da ilha.

E sobre essas praias que o estudo visa estimar o valor econômico e perceber como os indivíduos estão dispostos a pagar um valor para a sua preservação.

A partir dos dados obtidos com base no questionário administrado, procedeu-se com análise dos dados com o objetivo último de estimar-se a DAP média dos participantes na amostra. No entanto, antes da estimação da função seguiu-se a análise sócio demográfico. No total de 100 observações, constatou-se que 59% são do sexo masculino e 41% corresponde ao sexo feminino, ou seja, há predominância dos homens na amostra do estudo.

Seguidamente foi analisada a faixa etária dos entrevistados, verificando-se que a faixa etária de 26 a 33 anos, apresenta maior número com cerca de 47%, seguida da taxa etária de 18 a 25 anos com uma representação de 19% e da faixa de 37 a 41 anos com peso de 16%. No entanto, as faixas etárias de mais de 49 anos e 19 a 25 anos

[3] Da autoria do engenheiro Edgar Cardoso.

apresentaram menores pesos com 4% e 1% respectivamente. Na tabela 1, estão apresentadas estatísticas sobre a idade dos entrevistados da pesquisa.

Tabela1: Faixa Etária dos entrevistados

Faixa etária	Freq. Absol.	% do Total	% acumulada
18 a 25	19	19.0 %	19.0 %
19 a 25	1	1.0 %	20.0 %
26 a 33	47	47.0 %	67.0 %
37 a 41	16	16.0 %	83.0 %
42 a 49	13	13.0 %	96.0 %
>49	4	4.0 %	100.0 %

Fonte*:* Dados da pesquisa

Com relação ao nível de escolaridade, dentre os 100 respondentes, 46 têm o nível superior concluído, representado 46% do total; 36 respondentes têm o nível médio geral (12ª classe) com peso de 36% do total dos entrevistados, o nível básico e sem nenhuma instrução apresentaram 8% e 5% respectivamente. E, por fim os níveis, elementar e médio profissional tiveram respectivamente 4% e 1%. Na tabela 2 são apresentados os resultados sobre o nível de escolaridade dos entrevistados.

Tabela 2: Nível de Escolaridade dos entrevistados.

Escolaridade	Contagens	% do Total	% Acumulada
Médio	1	1.0 %	1.0 %
Superior	46	46.0 %	47.0 %
Básico	8	8.0 %	55.0 %
Elementar	4	4.0 %	59.0 %
Médio	36	36.0 %	95.0 %
sem instrução	5	5.0 %	100.0 %

Fonte: Dados da pesquisa

Como se pode constar, a maioria dos entrevistados têm um grau de escolaridade aceitável, pois 82% tem um grau acadêmico acima do elementar, sobretudo num país em que a taxa do analfabetismo situa-se em 39,9%. O nível de escolaridade pode ter uma relação direta com a disposição a pagar para a preservação das praias ou outro recurso natural, por se entender a sua importância. Como apontam Oliveira et. Al. (2017) que embora se reconheça não haver uma regra que associe grau de escolaridade e percepção ou sensibilidade quanto aos problemas ambientais, percebe-se que o nível de escolaridade pode representar o nível de informação de como a degradação ambiental pode ser prejudicial.

Para a análise do rendimento mensal familiar dos entrevistados, optou-se por agrega-los em classes de renda que compreendem intervalos delimitados de renda mensal. Os resultados sobre esta variável apontaram para o maior peso da amostra, no intervalo de 10.001 a 20.000 Meticais, com 36 respondentes e um peso de 36%, seguido do intervalo com acima de 30.000 Meticais com 33 respondentes, uma percentagem de 33%, o rendimento ate 1000 Meticais e no intervalo de 20.001 a 30.000 Meticais por mês apresentaram respectivamente 20% e 10%, conforme a tabela 3, abaixo.

Tabela 3: Rendimento Mensal Familiar

Rendimento Médio	Contagens	% do Total	% Acumulada
10001 a 20000	36	36.0 %	36.0 %
1001 a 10000	1	1.0 %	37.0 %
20001 a 30000	10	10.0 %	47.0 %
>30000	33	33.0 %	80.0 %
ate 1000.	20	20.0 %	100.0 %

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a disponibilidade dos indivíduos pagar um certo valor para a preservação da praia na Ilha de Moçambique, foi observado que dos 100 respondentes, 69 com uma percentagem de 69% estava disposto a pagar um valor, enquanto que, 31 respondentes com peso de 31% disseram que não estariam dispostos a pagar um valor para a preservação. E, em termos de valor dos 69 (69%) respondentes que disseram que pagariam, notou-se que a maioria, 17 respondentes dos 69, com peso de 25% disse que pagaria um valor anual de 100 Meticais, em seguida 11 respondentes dos 69, com uma

percentagem de 16% pagaria 200 Meticais anuais, os valores de 500 Meticais e 1000 Meticais tiveram 14% cada e o valor mais alto que os respondentes estariam dispostos a pagar foi de 5000 Meticais com 1,4%, o mesmo peso do valor de 3000 Meticais. E, os valores de 1200 Meticais e 2000 Meticais tiveram peso de 2,9% cada.

Depois da análise descritiva dos dados, seguiu a análise econométrica com base no modelo ANOVA tendo como base a equação 1.

Os coeficientes mostram a relação entre a variável independente em análise e a variável dependente (DAP). Enquanto, os valores dos testes de significância medem o nível de confiança deste resultado. A tabela 4 apresenta os coeficientes (parâmetros) estimados, valores do teste t e outros indicadores de análise estimados com nível de significância de 5%.

Tabela 4: Resultados Estimados do Modelo de Regressão

Variáveis	***Coeficientes***	***Erro-padrão***	***t-Student***	***valor P***	
Sexo	0,00337582	0,09766027	-0,034566983	0,972496802	DW=1,74355
Escolaridade	0,3205034	0,141839573	2,259619047	0,026105811	R^2=0,670322
Idade	0,00915412	0,004290593	2,133533772	0,035430042	F= 53,52271
Rendimento	0,00349563	3,530721006	2,99055927	0,032463565	n=100

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os resultados apresentados, na tabela 4, pode se notar que, as variáveis escolaridade e rendimento, apresentaram sinais positivos, ou seja, o esperado è que, essas variáveis impactem positivamente o valor de disposição a pagar para a preservação do recurso ambiental (neste caso de estudo das praias da Ilha de Moçambique). Em termos, de significância dos parâmetros, observou que, as variáveis escolaridade, idade e rendimento foram significantes a um nível de 5%. No entanto, a variável sexo no mesmo nível de significância não foi significante, logo não foi necessário inferir qualquer resultado sobre a mesma.

A análise (interpretação) dos coeficientes mostra que, um aumento do rendimento em 1 metical do individuo cria um aumento de 0,003495631 Meticais em sua DAP. Isto é, se um determinado individuo (entrevistados) tiver um aumento de 1 metical no seu rendimento, iria aumentar o valor da disposição890'k a pagar em 0,003495631 Meticais. Já no nível de escolaridade apresenta um impacto maior sobre a DAP individual dos entrevistados, com um coeficiente de 0,3205034, sugerindo que quanto maior for o grau

de instrução, maior é a preocupação do individuo para a preservação das praias, pois, tem maior acesso a informação sobre benefícios e custos de preservação do recurso ambiental. Resultados semelhantes foram encontrados por Oliveira et. al (2017), que acharam um coeficiente maior do nível de escolaridade e o valor da DAP no seu estudo e salientaram que isto deve-se a informação que indivíduos instruídos têm.

Empiricamente, existe uma relação direta entre o nível de escolaridade e o rendimento dos indivíduos, que faz com que tenha um efeito multiplicador, como defendem Caetano, Mate e Macane (2021) que indivíduos com um grau de escolaridade alto tendem a ter rendimentos altos e melhor qualidade de vida.

Sobre as variáveis idade e sexo não existe um pressuposto teórico que as associe diretamente a DAP dos indivíduos. Ademais a variável sexo foi estatisticamente insignificante ao nível de 5%. Sobre a heteroscedasticidade através do teste de White aceitou-se a hipótese nula de ausência: E, em termos de normalidade, verificou-se que o termo de erro tem uma distribuição normal, mostrando que o modelo se ajusta aos dados e foi um instrumento útil para responder o problema de pesquisa levantado.

Em termos de grau de associação das variáveis, medido pelo coeficiente de determinação, ou seja, para verificar de que forma a variável dependente (DAP) é impactada pelas variáveis independentes (como a DPA responde às variações nas variáveis independentes) foi usado o R^2 tendo obtido um valor de 69,04%, mostrando que as variáveis independentes explicam nesta percentagem a variável dependente e o restante é explicado por outras variáveis não incluídas no modelo.

Considerações Finais

O objetivo central desta pesquisa foi estimar o valor econômico que os indivíduos estariam dispostos a pagar para preservação das praias da Ilha de Moçambique, considerado um recurso ambiental de acesso livre acesso (bem comum) o que torna vulnerável à degradação pela ação humana. A valoração do recurso ambiental, propõe a atribuição de um valor monetário, ou seja, o valor da disposição a pagar individualmente dadas suas preferências, tendo em conta que o valor de um recurso ambiental não pode ser dado pelas relações de mercado, pois tem elementos desconhecidos e incomensuráveis.

Dos resultados obtidos conclui-se haver evidências de relação forte entre as variáveis independentes e dependente e os indivíduos terem disposição de pagar um

valor para a preservação das praias. Os parâmetros na sua maioria foram significantes. O rendimento e o nível de escolaridade tiveram um impacto forte sobre a DAP. Tendo em conta que o nível de escolaridade, impacta a DAP e o rendimento, e, os custos com a educação formal são elevados, propõe-se campanhas de educação ambiental por forma adotar os indivíduos de informações sobre a necessidade da preservação dos recursos naturais, visto que existe um retorno rápido entre o nível de escolaridade e a Disposição a Pagar. E, para futuras pesquisas sugere-se o alargamento do tamanho da amostra, inclusão de outras variáveis e a aplicação de outros modelos de análise.

Referências

Araújo, A. B. A. (2014). **Disposição a pagar pela recuperação/preservação do Rio Apodi-Mossoró**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Semiárido, Programa de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Mossoró, Brasil.

Bateman, I. J.& Turner, R. K. (1993). The contingent valuation method. In: Turner, K. (ed.) **Sustainable Economics & Management**. London, Inglaterra: Principles and Practice, pp.19-43.

Caetano, H., Mate, A. P. & Macane, A. (2021). Finanças pessoais e qualidade de vida do colaborador no trabalho: caso de uma IES em Nacala Porto. **Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento (REID),** vol.2, nº2, p.95-115.

Ciriacy-Wantrup, S. V. (1947). Capital Returns from Soil-Conservation Practices. **Journal Of Farm Economics**, vol.4, nº2, p.1181-1196.

Davis, R. K. (1963). **The value of outdoor recreation: an economic study of the maine woods.** Ph. D. dissertation. Harvard University, MA, Massachusetts.

Gullo, M. C. R. (2010). **Valoração económica dos recursos naturais: uma aplicação para o sector industrial de Caxias do Sul.** Tese de doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Económicas, Porto Alegre, Brasil.

Júlio,, F. J; Falcão, M.P.;Timofeiczyk Junior, R.; Buratto, D. A. & Hersen, A. (2019). Financial Value of Mossurize Forest In Mozambique. **Floresta,** vol.4, nº1, p.607-614.

Matavela, L. J. M. (2017). **Valoração financeira da floresta nativa da província de Inhambane.** Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, Maputo, Moçambique.

Oliveira, C. R.; Machado, G.C; Gonçalves, R.R.& Fernandes, K.D.S. (2017). Castelos de Lama: uma proposta de valoração ambiental da Praia do Cassino, Rio Grande do Sul,

Brasil. **Revista Espácios**, vol.44, vol.5. p. s.p. Disponível em: https://www.revistaespacios.com/. Acesso em: 12 fev. 2023.

Ortiz, R. A. (2003). Valoração económica ambiental. Em May, P. H.; Lustosa, M. C; Vinha, V. (Org.). (2003). **Economia do meio ambiente: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, pp.265-287.

Seroa da Motta, R. (1997). **Manual para valoração económica de recursos ambientais.** Rio de Janeiro, Brasil: Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/manual-para-valoracao-economica-de-recursos-ambientais.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

Vasconcelos, C. S. (2014). **Aplicação do método de valoração contingente no Parque Municipal do Itiquira em Formosa – GO.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília-DF, Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Venkatachalam, L. (2007). Environmental economics and ecological economics: where they can converge? **Ecological Economics,** vol.61, nº1, p.550-558.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): CARDOSO, Paulo; MACANE, Agostinho. Valoração econômica dos recursos naturais: abordagem contingencial. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p. 418-430, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Cardoso, Paulo; Macane, Agostinho. Valoração econômica dos recursos naturais: abordagem contingencial. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 418-430.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.431-448 | mai. 2023.

Impacto da política pública urbana da retirada de vendedores ambulantes nas ruas da Cidade de Chimoio em Moçambique

Zefanias Jone Magodo [*]

ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-9115-8772

RESUMO: Um vendedor ambulante é considerado aquele que desenvolve sua atividade nas ruas, sem um local fixo ou em movimento, desviando-se das taxas municipais, razão pela qual entram em frequentes conflitos com as autoridades. Estudar o impacto de uma política pública urbana relacionada com a retirada deste extrato social, foi realizada na Cidade de Chimoio com intuito de perceber o sentimento destes face a sua retirada nas vias públicas, descrever como está sendo implementada esta política publica e examinar o nível de impacto da mesma política. Para a sua prossecução, foi privilegiada a observação sistemática, que consistiu na observação direta e questionamentos aos vendedores ambulantes por meio de um inquérito por questionário. Os dados foram processados no pacote estatístico SPSS versão 20.0 para analisar as variâncias e as correlações estatísticas e regressões lineares sobre os impactos da retirada e na construção de gráficos e tabelas. Os resultados evidenciaram que 53,5% dos vendedores inquiridos realizam a sua atividade como estacionários e os restantes 46,5%, são realmente ambulantes, onde para sua retirada, o Conselho Autárquico toma ações compulsivas que provocam nos visados a desacreditação em relação as promessas deixadas pelo Edil, aquando da sua campanha para o cargo, bem como o descontentamento perante a forma como a retirada é executada e um sentimento de tristeza. E, o estudo recomenda ao Conselho Autárquico de Chimoio à massificação nas campanhas de conscientização dos vendedores para se instalarem em mercados, a continuação do registro e atribuição de cartões de vendedores ambulantes.

PALAVRAS-CHAVE: Vendedores Ambulantes; Políticas Públicas; Impacto Da Política Pública.

Impact of urban public policy on removing street vendors from the streets of Chimoio City in Mozambique

ABSTRACT: A street vendor is considered one that develops its activity in the streets, without a fixed location or in motion, dodging the municipal taxes, for which reason come into frequent conflicts with the authorities. Study the impact of an urban public policy related to the withdrawal of this extract was performed in the city of Chimoio in order to realize the feeling of these face its withdrawal on public roads, describe how it is being implemented this policy publishes and examine the level of impact of the same policy. For its continuation has been privileged to systematic observation, which consisted of the direct observation and questioning the hawkers by means of a survey by questionnaire. The data were processed using the statistical package SPSS version 20.0 for analyzing the variances and the statistical correlations and linear regressions on the impacts of the withdrawal and the construction of graphs and tables. The results showed that 53.5% of the surveyed salespeople carry out their activity as stationary and the remaining 46.5% are really mobile, where for their withdrawal, the Municipal Council takes compulsory actions that provoke in the target the discredit in relation to the promises left by mayor, during his campaign for the post, as well as discontent with the way the withdrawal is carried out and a feeling of sadness. And, the study recommends the Municipal Council of Chimoio to massify the awareness campaigns of salespeople to settle in markets, the continuation of registration and assignment of street vendor cards.

KEYWORDS: Street Vendors; Public Policy; Impact Of Public Policy.

---

[*] Moçambicano, licenciado em Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia pelo Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM); Mestre em Ciências Jurídicas Público Forense pelo Instituto Superior de Ciências e Tecnologias Alberto Chipande (ISCTAC); Mestre em Gestão e Auditoria Ambiental; Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais pela Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Ciências Sociais e Políticas, Quelimane. E-mail: zefanias.magodo@gmail.com

Mhedzisiro yemutemo wedhorobha pakubvisa vanotengesa mumigwagwa yeChimoio City kuMozambique

PFUPISO: Mutengesi wemumugwagwa anoonekwa semumwe munhu anovandudza basa rake mumigwagwa, asina nzvimbo yakatarwa kana inofamba, achitsauka kubva pamari yemanisiparati, ndicho chikonzero anowanzosangana nemasimba. Kuongorora kukanganiswa kwegwaro revanhu vemaguta rine chekuita nekubviswa kwenharaunda iyi, yakaitwa muGuta reChimoio nechinangwa chekunzwisisa manzwiro avo maererano nekubviswa kwavo mumigwagwa yeveruzhinji, vachitsanangura mafambisirwo ari kuitwa mutemo weveruzhinji nekuongorora nhanho yekukanganisa kweiyo imwe sera. Nekuda kwekuita kwayo, kukoshesa kwakapihwa kutarisisa kwakarongeka, uko kwaisanganisira kutarisa kwakananga uye kubvunza vatengesi vemumigwagwa kuburikidza neongororo yemibvunzo. Dhata yakagadziridzwa muSPSS vhezheni 20.0 statistical package yekuongorora kusiyana uye manhamba kuwirirana uye mutsara regressions pamhedzisiro yekubvisa uye mukuvaka magirafu nematafura. Mhedzisiro yakaratidza kuti 53.5% yevatengesi vakabvunzwa vanoita basa ravo sevakamira uye 46.5% yasara vatengesi vemumigwagwa, apo kuti vabviswe, Kanzuru yeMunicipal inotora zviito zvinomanikidza izvo zvinokonzeresa kuzvidza zvivimbiso zvavo, panguva yemushandirapamwe wake wechigaro, pamwe nekusagutsikana nenzira yekubvisa kunoitwa uye kunzwa kusuruvara. Ongororo iyi inokurudzira kuti kanzuru yeChimoio izivise vanhu vakawanda kuti vanotengesa vagare mumisika, kuenderera mberi kwekunyoresa uye kupihwa kwemakadhi evanotengesera mumigwagwa.

MASHOKO-CHIKURU: Vatengesi Vemumugwagwa; Mutemo Wevoruzhinji; Kukanganisa Kwemitemo Yeruzhinji.

Introdução

Segundo Correa (1997), o espaço urbano é um produto social que a história mostra como sendo um local de diversas manifestações, onde são produzidas a partir de processos diferenciados. Esse local de diversas manifestações, Santos (2006) refere ao conjunto de objetos fixos e fluxos, com diferenciada forma e funções, nas quais são expostas ou vendidas em bancas, carrinhos, chão, e até mesmo no próprio corpo, caracterizando-o como vendedor ambulante. Para a Editorial Conceitos (2017), o vendedor ambulante está associado normalmente a grupos marginais que não podem ou não querem vender seus produtos pelos meios convencionais, utilizando espaços bem diversificado como estações de metrô, praças e ruas movimentadas, onde a mercadoria que se vende é de baixo valor.

A atividade do vendedor ambulante para além de garantir o emprego há inúmeros jovens, assegura a sobrevivência de muitas famílias em países subdesenvolvidos, os chamados *Least Developed Countries*. Estudos realizados por Kaldor (1956); Cagan (1958); Guttman (1977); Feige (1979) deram início às pesquisas relacionadas com as atividades de venda ambulante e que foram aprimoradas com metodologias especificas por Georgiou (2007), que consideram o comércio ambulante como sendo locais de trabalho não reconhecidos como fonte de rendimento regular e que não pagam impostos.

No Brasil, esta atividade ambulante é popularmente conhecida como *camelô*[1]e *buhoneros* no contexto da América Latina[2]. Este termo *buhoneros* deriva do *bufón* que se refere a vendedores de rua. Na Espanha, esta atividade é designada *mantero,* pelo fato de as mercadorias serem expostas em uma manta, que facilitam a sua retirada caso aconteça alguma abordagem policial. Segundo Rogerson (2017), as cidades africanas no geral e em particular da zona Austral, enfrentam desafios no que tange ao planejamento dos vendedores informais, pois a maioria dos africanos ganha sua vida na economia informal.

A existência desta atividade ambulante nas vias públicas embaraça o tráfego normal de utentes e constitui um dos principais problemas que os formuladores de políticas públicas urbanas enfrentam. Para a *Globo Rio* (2011), os vendedores ambulantes vendem produtos muitas vezes contrabandeados e de qualidade duvidosa (normalmente importados da Ásia), ou então produtos piratas/falsificados, copiando marcas e Mídias com direitos de autor, e em muitos casos vendem até mesmo produtos roubados e fazem mau uso do espaço público, ocupando os passeios e consequentemente dificulta a livre passagem dos transeuntes, o que leva as autoridades na tomada de decisões para sua retirada. Mas Setšabi e Leduka (2008) argumentam que, por detrás da saúde pública e da estética urbana, como razões para a expulsão dos vendedores ambulantes, existe um exercício explícito do poder do Estado para proteger os interesses das empresas do sector formal e para disfarçar o fracasso estatal em formular políticas públicas urbanas sustentáveis que sejam inclusivas.

A promoção do bem-estar da sociedade é função do governo, e, se encontra relacionada com as diversas ações que este realiza ou incide para a sociedade. Segundo Lerner e Larswell (1951), as políticas públicas constituem as ações que colocam o governo a executar e ao mesmo tempo analisar essa mesma ação, se necessário propor alterações no momento ou a posterior, afetando a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independentemente de sexo, raça, religião ou nível social, para responder questões como: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Esta necessidade de garantir o bem-estar da sociedade foi notória na decisão do Conselho Municipal de Maputo, em retirar todos os vendedores informais, que se encontravam nas bermas da faixa de rodagem do Parque Rodoviário de Zimpeto, após terem sido atropeladas 29 pessoas que causaram a morte de duas e ferimentos de outras

[1] A palavra camelo deriva de camelot, uma expressão francesa que significa vendedor de artigos de pouco valor.
[2] Disponível em: https://conceitos.com. Acesso em : 24 mai 2017.

vinte e sete (Cossa, 2019). Igualmente, verificou-se aquando da invasão aos passeios das artérias de Nampula pelos vendedores ambulantes, situação essa que o então edil, com muita inteligência e sensibilidade, socorrendo-se do código de postura municipal, proibiu a venda de todo tipo de artigos nas ruas e passeios da cidade de Nampula, dando, assim, sete dias aos vendedores para abandonarem o local[3].

Diante do exposto nos períodos acima, a presente pesquisa procurou responder a seguinte questão norteadora: Que impacto advém da implementação da política pública da retirada de vendedores ambulantes nas vias públicas da Cidade de Chimoio? A razão da escolha deste tema prende-se pelo fato de a questão das atividades informais nas grandes e pequenas cidades moçambicanas constituírem uma realidade e estar a causar problemas de gestão dos espaços urbanos, com destaque aos passeios e bermas das estradas, propiciando aos gestores municipais na criação de políticas publicas que visam disciplinar esta atividade e garantir a transitabilidade dos citadinos e seus bens. E, por outro lado pela paixão pessoal do autor em perceber os impactos da implementação de uma política que garanta a não exclusão social.

É de extrema importância para os gestores municipais e oficiais de fiscalização das atividades econômicas, porque ela dará um grande contributo na compreensão do impacto que a expulsão de vendedores ambulantes nas vias públicas traz no âmbito do cumprimento de uma política emanada. A mesma servirá de suporte técnico para estudantes interessados na formulação de políticas públicas, bem como para o Conselho Autárquico de Chimoio, uma vez que, os resultados advindos da implementação da política da retirada recaem sobremaneira à mesma entidade.

No ato da execução dessas políticas públicas urbanas da retirada de vendedores ambulantes, a maior parte das autoridades recorre a modelos coercivos para se fizer sentir a sua implementação, a título de exemplo na operação *Murambatsvina*[4] no Zimbabwe, ocorrido a 17 de Maio de 2005, como explica Bratton e Masunungure (2006), a Polícia da República do Zimbábue confiscou e destruíram as mercadorias à venda, incluindo alimentos, flores, roupas, sapatos e prendeu os comerciantes e agrediram qualquer pessoa que tentasse resistir.

De acordo com a *Human Rights Watch* na sua pesquisa sobre a Violência Policial Contra Vendedores Ambulantes em Angola (Setembro de 2013), os agentes da polícia e fiscais do governo têm levado a cabo operações conjuntas contra os vendedores

[3] Disponível em: https://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2018/02/editorial-o-últimato-desnecessário-de-iemele-.html Acesso em : 24 mai 2017.
[4] A palavra *Murambatsyina* se refere na língua shona como aquele que se recusa a sujeira.

ambulantes por toda a cidade, frequentemente espancando-os, apreendendo os bens, extorquindo-os e ameaçando-os bem como detendo-os regularmente durante as rusgas.

Diferentemente da retirada de aproximadamente 400 vendedores ambulantes no Centro de Cuiabá, Mato Grosso no Brasil, o processo decorreu sem registro de nenhum incidente graças a planificação antecipada entre a Polícia Militar e o Ministério Público Estadual, que não deram oportunidade para que qualquer vendedor pudesse montar sua barraca.[5] E, na prefeitura de Barreiras no Brasil, a implementação da política da retirada de vendedores ambulantes foi assegurada por notificações e campanha de conscientização, onde participam Fiscais de Postura, Guardas Municipais, Agentes de Trânsito e a Polícia Militar com objetivo de cumprir a Lei 650/2004 que institui o Código de Posturas do município, para coibir a comercialização de alimentos e produtos nas calçadas e passeios públicos, que além de prejudicar a circulação de pedestres e dificultar o acesso aos estabelecimentos devidamente legalizados, colocam em risco a saúde de quem os consomem.[6]

Em termos de estrutura, o presente artigo apresenta 06 (seis) secções. A primeira compreende a parte introdutória, onde se traz a contextualização da pesquisa, o objetivo da mesma, a questão norteadora e a justificativa. Na segunda secção apresenta-se a fundamentação teórica que inclui as varias abordagens sobre a política publica e venda ambulante.Na terceira secção, é apresentada a metodologia usada para a persecução dos objetivos traçados pela pesquisa. De seguida é exposto os resultados. Nas secções subsequentes, nomeadamente, as considerações finais e as referencias são enunciadas as principais ilações tiradas e a lista de referências usada na pesquisa.

2. Do surgimento ao conceito de política pública

De acordo com Souza (2002), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que propriamente na produção dos governos. A mesma autora acrescenta que na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o Estado

[5] Texto retirado na página da Polícia Militar de Mato Grosso. Disponível em: http://www.pm.mt.gov.br/-/policia-militar-garante-seguranca-durante-retirada-dos-vendedores-ambulantes-no-centro-de-cuiaba . Acesso em : 24 mai 2017.

[6] Disponível em: https://barreiras.ba.gov.br/operacao-a-praca-e-nossa-inicia-retirada-de-ambulantes-irregulares-das-ruas-e-calcadas-de-barreiras/ Acesso em : 24 mai 2017.

e sobre o papel de uma das mais importantes instituições do Estado, ou seja, o governo, produtor, por excelência, de políticas públicas (Souza, 2002).

Nos EUA[7], ao contrário, a autora adiciona que a área da política pública surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos (Souza, 2002). Os governos para atingirem resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, se utilizam das políticas públicas que podem ser definidas da seguinte forma:

> (...) as políticas públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade, ou seja, são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população (Lopes & Amaral, 2008).

Os autores acima aguçam que as políticas públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses. Tais interesses podem ser específicos, como a construção de uma estrada ou um sistema de captação das águas da chuva em determinada região, ou gerais, como demandas por segurança pública e melhores condições de saúde (Lopes & Amaral, 2008).

O entendimento que se tem a respeito da presença de diversos grupos discutindo ou reivindicando seus interesses não constitui de forma linear a aceitação da mesma (reivindicação), como o caso em concreto dos vendedores ambulantes. Mas que suas exigências criem no executivo municipal uma nota de alerta. A este posicionamento, Lopes e Amaral (2008) ressalvam que a existência de grupos e setores da sociedade apresentando reivindicações e demandas não significa que estas serão atendidas, pois antes disso é necessário que as reivindicações sejam reconhecidas e ganhem força ao ponto de chamar a atenção das autoridades do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

[7] A base da área da política pública nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes (Souza, 2002).

Boneti (2017) vai destacar políticas públicas como o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redireccionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Olhando nesta perspetiva, pode se afirmar que a ação dos vendedores ambulantes entra em conflito com postura municipal, colocando em perigo a livre circulação de pessoas e bens, mas que não é o objeto desta pesquisa.

3. O vendedor ambulante: conceitos e perfil

De acordo com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE (2021), o vendedor ambulante é uma profissão que existe há muitos anos e se tornou uma alternativa para quem está desempregado, havendo uma infinidade de produtos, serviços e oportunidades que podem ser o foco da ação (revenda do fruto de ofícios[8]) em quiosques, barraquinhas[9], trailers ou camelôs, em praças e demais localidades ao ar livre.

Para a Editora Conceitos (2017), esta profissão indica que o vendedor não tem lugar fixo de venda, pois se desloca de um lugar para o outro buscando a maior afluência de público, podendo este, realizar através da rede, em um estabelecimento tradicional ou em uma grande superfície, em um mercado, inclusive através de espaços urbanos diferentes. Embora na teoria se faça uma confusão, entre vendedor informal e ambulante, mas, o primeiro, desenvolve sua atividade de forma autônoma, sem nenhum vinculo de empregabilidade, ou seja, o profissional desenvolve por conta própria. Enquanto o ambulante pode ter um vinculo com uma entidade individual ou coletiva na venda dos produtos.

No pensamento de Araújo (2014, p. 16), a venda informal deve ser considerada um setor, agrupado em três vertentes: i) como produtor de bens e serviços para a população de baixa renda, sendo economicamente eficiente e com capacidade geradora de excedente; ii) a segunda, que concebe o setor informal integrado à economia e articulado com o setor formal, tendendo a fortalecer-se cada vez mais; iii) e por fim, a terceira que

[8] O trabalho de bordadeiras, artesãos de brinquedos, artistas plásticos, quituteiros, cozinheiros, dentre outros (SEBRAE, 2021).
[9] Termo brasileiro que se refere a um estabelecimento de construção provisório.

interpreta o setor informal a partir das relações do centro versus periferia, mediante as quais o setor capitalizado se aproveita do excedente gerado pelo setor informal.

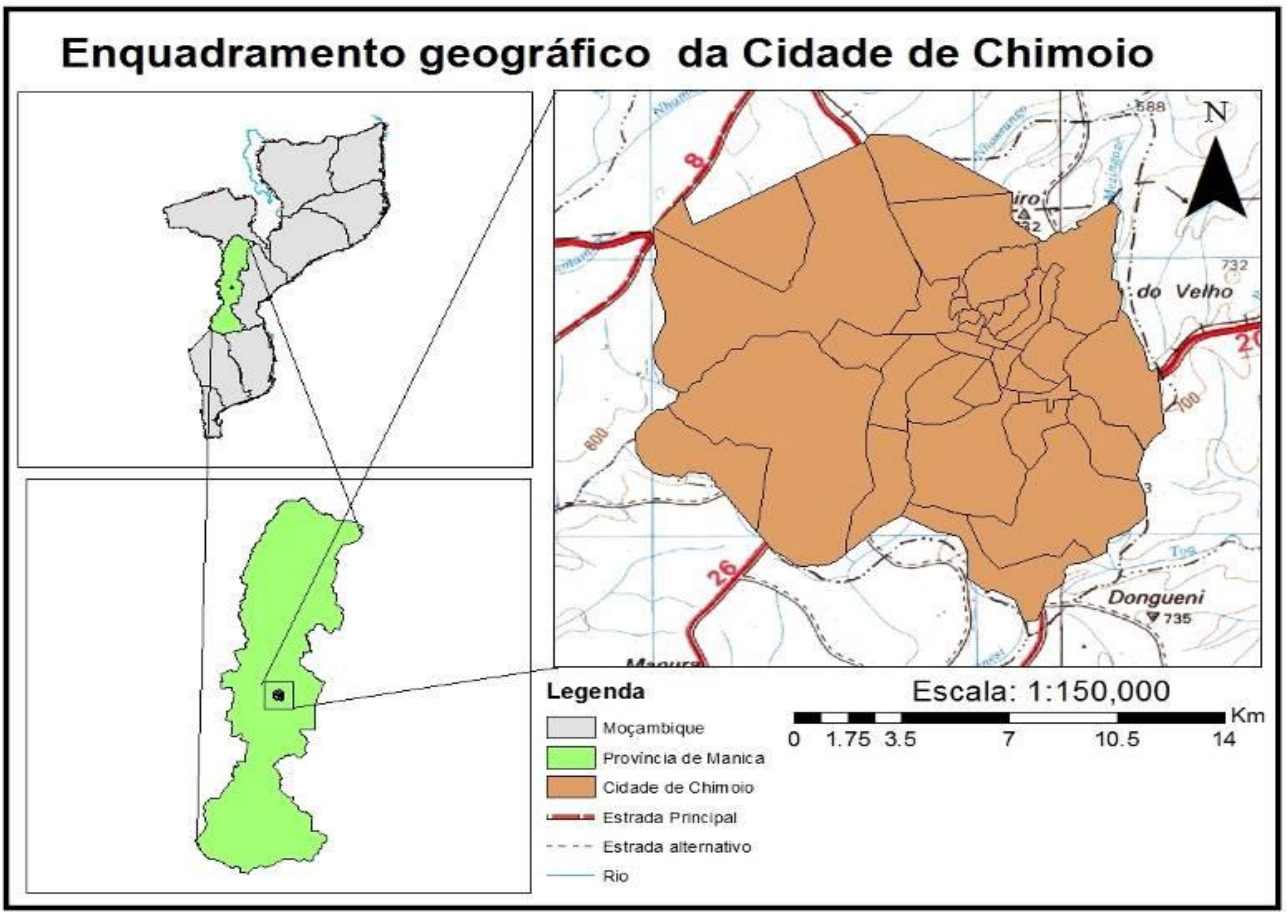
Na visão de Brandão (2008), a venda ambulante compreende o trabalho de rua, desenvolvidas em espaços urbanos, embora permitida em alguns contextos, devendo ser vista como uma atividade informal na sociedade contemporânea. Spink (2009) refere que o trabalho ambulante está inserido em um contexto econômico denominado de “nanoeconomia”, que se fundamenta na criação de alternativas de trabalho que não se contemplam nas relações de trabalho regulamentadas pela legislação trabalhista, sendo conduzida em diferentes contextos, de maneira complexa e organizada. O Governo Brasileiro através do seu Ministério de Trabalho e Emprego traz um perfil que se adequa com a realidade moçambicana, na qual classifica a venda ambulante como sendo:

> Uma atividade de venda de mercadorias em vias e logradouros públicos, a pé, carregando a própria mercadoria junto ao corpo, em sacolas, malas, bolsas ou carrinhos de mão, sem vínculo empregatício, como autônomos, a céu aberto ou em veículos automotores ou de tração animal. Trabalham em horário diurno ou noturno, em pé, por longos períodos, sujeitos à exposição de ruídos, condições adversas de temperatura e material tóxico, que pode resultar em estresse. Estipulam prazos e condições de pagamento e fornecem descontos nos preços. Planejam atividades de vendas e definem itinerários. Compram, preparam e transportam mercadorias para venda, visitam fornecedores, fazem levantamento de preços e negociam preços e condições de pagamentos. (BRASIL, 2010, p. 825).

4. Metodologia e resultados da pesquisa

A metodologia compreende a apresentação do procedimento usado para a concretização dos objetivos preconizados na pesquisa, ou seja, os caminhos percorrido pelo autor na realização da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2006), ela consiste em um conjunto de atividades sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia, permite alcançar os objetivos ou conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador.

Figura 1: Mapa de enquadramento geográfico da Cidade de Chimoio.



Fonte: CENACARTA (2020)

A Cidade de Chimoio é a capital da Província de Manica, com uma área de 174 km², construída num planalto de cerca de 710 metros. É um município administrativamente eleito e com um governo local. Situada no Corredor da Beira, a cerca de 200 quilômetros da Cidade da Beira e a 100 da República do Zimbabwe. Apresenta um clima temperado influenciado pela altitude, com registros de temperaturas médias em 22.3°C, com uma umidade relativa em 67.4 % e uma precipitação média mensal em 78.8 mm (INE, 2010).

Na concretização dos objetivos da presente pesquisa, foi privilegiada a pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca de informações em artigos, dissertações, teses, jornais científicos que abordam sobre o mesmo assunto do tema em estudo e o trabalho de campo, onde foi usada a observação sistemática, que compreendeu na observação *in loco* dos fatos de retirada dos vendedores ambulantes auxiliada de um inquérito por questionário à uma amostra de 101 visados e estava prevista uma acareação da

informação com a equipa de sector das atividades econômicas do Conselho Autárquico para se ter a real compreensão destes em relação a política emanada[10].

Os dados colhidos foram selecionados e codificados na planilha Excel e tabulados no pacote estatístico SPSS versão 20.0 nas extensões *Analise-Frequencies, Descriptive Statistics* e *Graphis* para produção de gráficos, tabelas e análises estatísticas no sentido de analisar o nível de significância dos impactos na retirada dos vendedores ambulantes.

3.1. Resultados da pesquisa

Para compreender o impacto da política pública emanada pelo Conselho Autárquico de Chimoio em relação a expulsão de vendedores ambulantes nas vias públicas da Cidade, o inquérito por questionário foi emitido à 137 vendedores que se encontravam a exercer as suas atividades naquele local e que destes apenas 101 foram processados, representando 73.7%, sendo que 87 eram do sexo masculino e 14 feminino, correspondendo a 82.1% e 17.9% respectivamente, como se pode observar na tabela 1 seguinte.

Tabela 1: Distribuição dos inquiridos por sexo.

Inquiridos	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Homens	87	82,1%	86,1%
Mulheres	14	17,9%	**100%**
Total	**101**	**100%**	

Fonte: Dados da pesquisa

Essa disparidade entre Homens e Mulheres, é explicada pelo fato da falta de abertura que as mulheres tiveram no processo de coleta de dados, isto é, apenas os Homens não tinham receios na disponibilização da informação, uma vez que elas (mulheres) receavam se tratar de algum agente do município e que lhes queria tirar seus produtos. Deste número, as idades entre 23 a 27 anos teve a maioria, com 33,1%, seguidos dos intervalos entre 28 a 32 anos, de 18 a 22 anos e por último, o intervalo entre 33 a 38 anos, com 24,2%, 23,6% e 19,1% respectivamente cada, como se pode observar na tabela 2.

[10] Apesar de não se ter realizada a acareação com a equipa do sector das actividades económicas (como constrangimento), não se pode considerar a informação contida na presente pesquisa como inválida, uma vez que os inquiridos prestaram informações fidedignas.

Tabela 2: Distribuição dos inquiridos por idade.

Idades	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
18-22 Anos	25	23,6%	24,8%
23-27 Anos	29	33,1%	53,5%
28-32 Anos	26	24,2%	79,2%
33-38 Anos	21	19,1%	**100%**
Total	**101**	**100%**	

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à identificação do tipo de vendedor, os dados mostram que 53,5% dos vendedores inquiridos realizam a sua atividade como estacionários e os restantes 46,5%, são realmente ambulantes, como se observa na tabela 3.

Tabela 3: Distribuição dos inquiridos por tipo de atividade ambulante.

Tipo de Atividade	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Ambulante	47	46,5%	46,5%
Estacionamento	54	53.5%	**100%**
Total	**101**	**100%**	

Fonte: Dados da pesquisa

Como se pode deparar, a maioria dos inquiridos pratica a atividade de venda na via pública, estacionando seus produtos ou bens, violando o código de postura municipal, uma vez que invadem os passeios, bloqueiam as vias e consequente, dificultam a transitabilidade de pessoas e seus respectivos bens, colocando em perigo os transeuntes a atropelamentos, como foi do caso registrado no Parque Rodoviário de Zimpeto em Maputo, onde duas pessoas viram suas vidas serem retiradas e outras vinte e sete a contraírem ferimentos entre graves e ligeiros (Cossa, 2019) e o caso da invasão pelos vendedores de passeios na Cidade de Nampula, com a instalação de diversos bens e artigos.

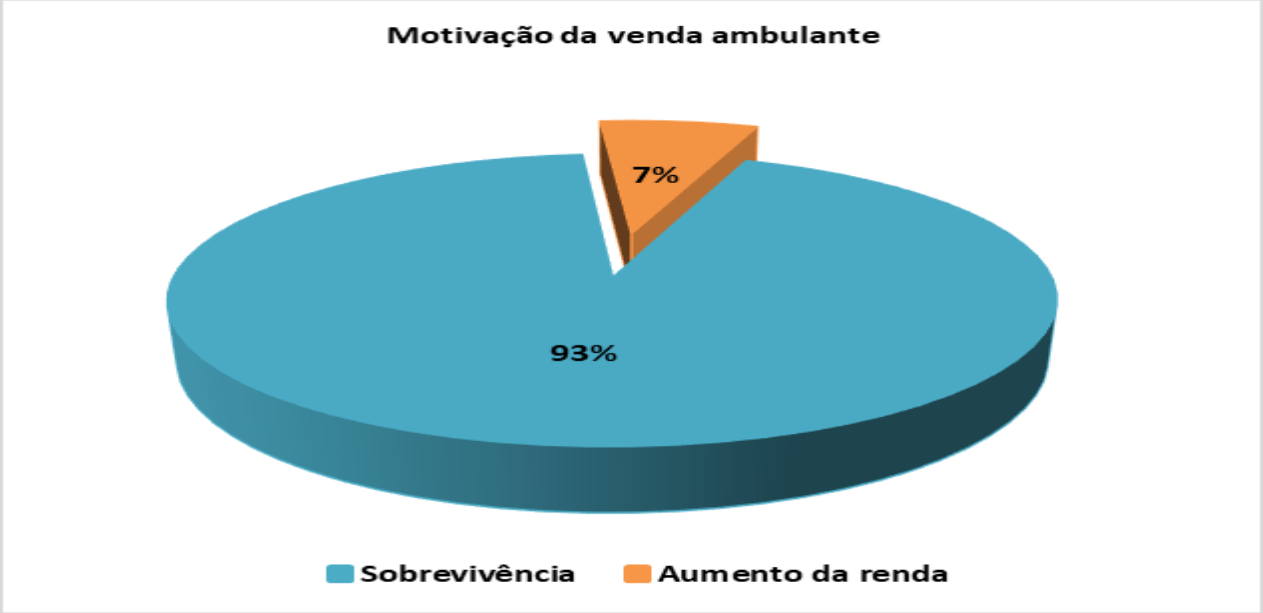
Figura 2: Forma de instalação dos produtos a venda nos passeios da Urbe de Chimoio.



Fonte: Dados da pesquisa

No intuito de se perceber a razão de praticar ou vender dessa forma, 93% dos inquiridos, afirmaram que são a única maneira que viram para garantir a sua sobrevivência e os restantes 7% responderam que serve para aumentar sua renda, como se pode ver no gráfico da figura 3.

Figura 3: Gráfico percentual da motivação do exercício de venda ambulante.

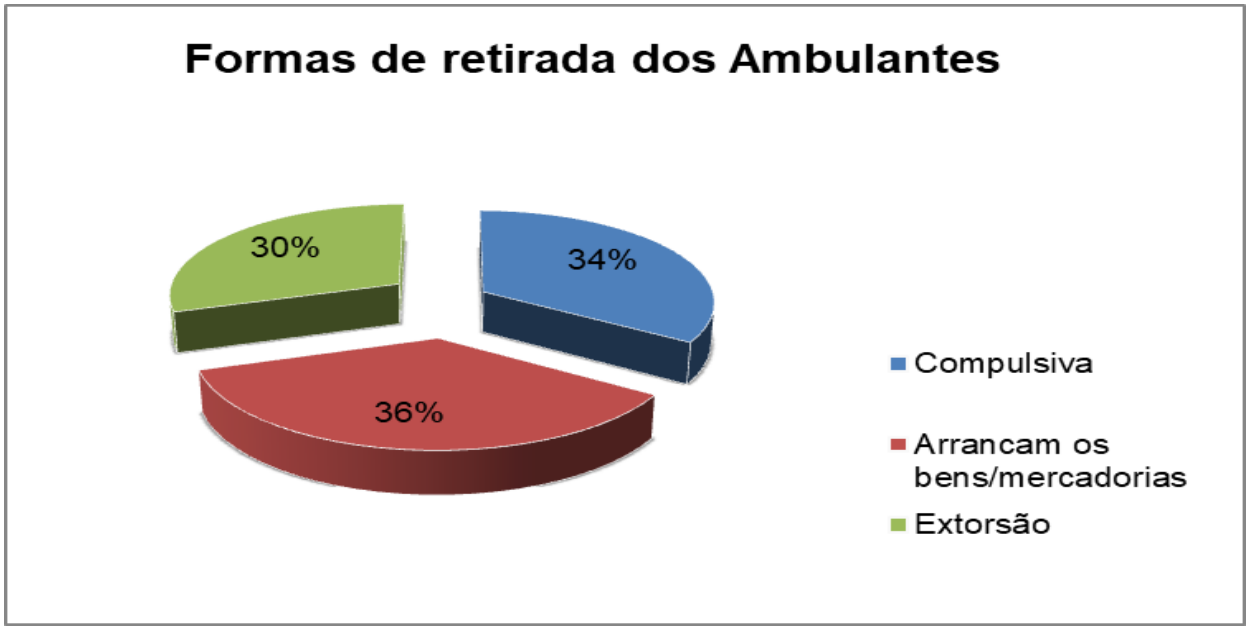


Fonte: Dados da pesquisa

Devido a esta forma de prática de exercício comercial, as entidades públicas, nesse caso o Conselho Autárquico de Chimoio, emanou uma política pública de retirada dos vendedores nas vias públicas, uma ação que foi comunicada aos visados, com

antecedência, tendo participado nos atos de conscientização, o próprio Edil de Chimoio e o sector de atividades econômicas do Conselho Autárquico. A este tipo de modelo poder-se-á enquadrar na racionalidade sinóptica[11] e a sua implementação *top down* como alude a SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (2008), ao referir que o decisor recolhe toda a informação e todos os dados necessários e apenas um número reduzido de funcionários opina e participa das decisões, apenas acata e cumpre-as. Mas, a forma como é executada essa retirada, 34% dos inquiridos, referiu que é feita de forma compulsiva, 36% disseram que são arrancados seus bens e 30% alegou que são extorquidos no ato em que os agentes da Policia Municipal executam a retirada dos vendedores, como se pode observar a figura 4.

Figura 4: Gráfico percentual da forma como são retirados os vendedores nas vias públicas.



Fonte: Dados da pesquisa

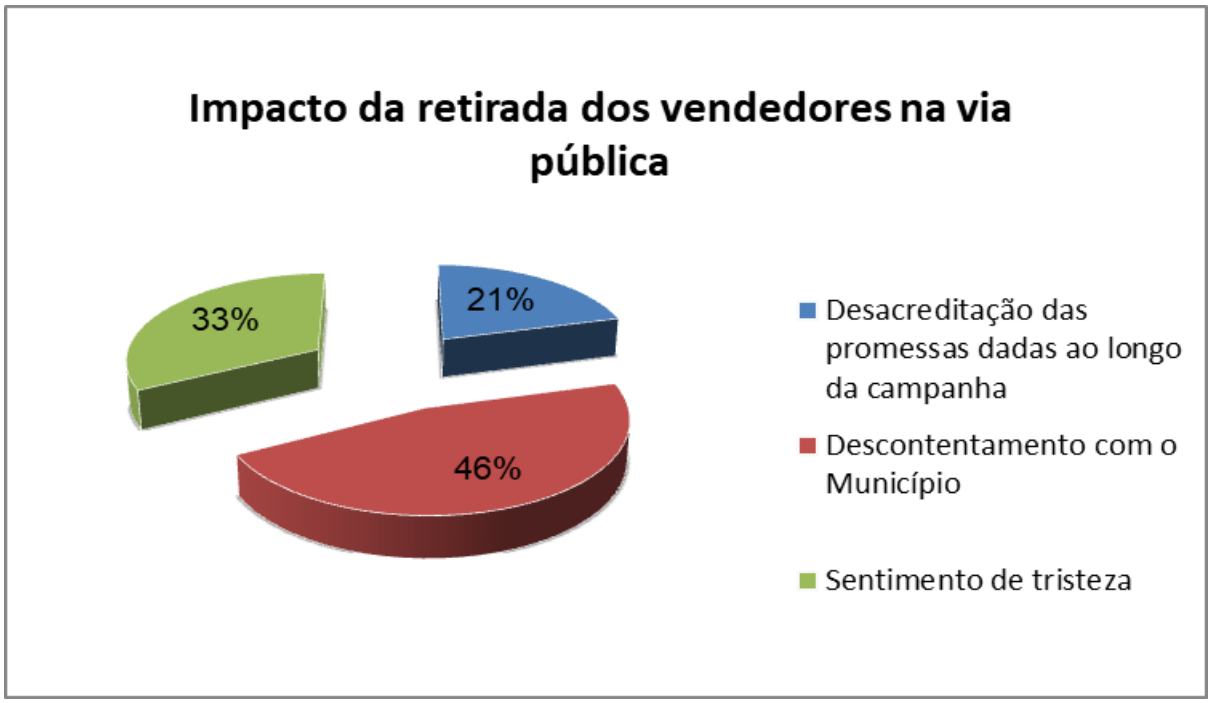
Essa maneira compulsiva de retirada dos vendedores nas vias públicas foi a forma que as autoridades observaram, tendo em conta que os mesmos vendedores afirmaram que o Conselho Autárquico efetuou campanhas de sensibilização para o abandono das vias e se integrarem nos diversos mercados localizados na urbe, como acontecera no

[11] O esquema da racionalidade sinóptica prevê que o decisor (pessoa singular, comissão ou grupo mais amplo) recolha toda a informação e todos os dados necessários, domine racionalmente todas as variáveis que influenciam a execução de uma política pública, as armazene, examine todas as consequências possíveis e por fim, opte com precisão e determinação por uma política em detrimento da outra. (Manhiça, 2017).

mercado de Xikhelene (Jornal Noticias), na Cidade de Maputo, a operação *Murambatsvina* na República do Zimbabwe e nas diversas artérias da Cidade Luanda em Angola, onde foram verificados ações coercivas, confisco e destruição de mercadorias, espancamentos e até mesmo a prática de extorsão. Contrariamente a forma pacífica registada em Mato Grosso no Brasil, no Centro de Cuiabá.

Em relação ao impacto que essa retirada pode trazer aos vendedores, dos 101 inquiridos, 21 passaram a desacreditar as promessas deixadas pelo edil aquando da sua campanha para o cargo, 47 disseram estar descontentes com a atitude do Conselho Autárquico e 33 apresentaram o sentimento de tristeza, correspondendo a 20,8%, 46,5% e 32,7% cada respectivamente, como se pode observar o gráfico da figura 5.

Figura 5: Gráfico da percepção dos vendedores em relação a sua retirada nas vias públicas.



Fonte: Dados da pesquisa

No sentido de aferir a significância desses impactos, o sentimento de tristeza mostra uma variância estatística de 24.9, seguido do descontentamento com o Município, com uma variância de 24.25 e por fim a desacreditação das promessas ao longo da campanha, com uma variância estatística de 20.9. Em termos do nível das médias, foi verificada maior média para a variável descontentamento com o Município, com 11.75 de média e a menor foi verificada para a variável desacreditação das promessas ao longo da campanha, com 5.25, como se pode observar a tabela 4 abaixo.

Tabela 4: Análise da variância estatística dos impactos da retirada dos vendedores nas vias públicas.

Groups	*Count*	*Sum*	*Average*	*Variance*
Sentimento de tristeza	4	33	8.25	24.91666667
Descontentamento com o Município	4	47	11.75	24.25
Desacreditação das promessas ao longo da campanha	4	21	5.25	20.91666667

Fonte: Dados da pesquisa

Submetidas à análise de variância estatística com *p-valor* (0.05), a análise das variáveis permitiu aferir que existem diferenças entre as médias dos factores estudados, no entanto, estas são estatisticamente significativas, pois o factor *p* mostrou-se maior que o nível de significância de 5%, como se pode aferir na tabela 5 abaixo.

Tabela 5: Análise das diferenças estatísticas (ANOVA)

Source of Variation	**SS**	**df**	**MS**	**F**	**P-value**	**F crit**
Between Groups	**84.66667**	**2**	**42.33333333**	**1.812128419**	**0.218105**	**4.256494729**
Within Groups	**210.25**	**9**	**23.36111111**			
Total	**294.9167**	**11**				

Fonte: Dados da pesquisa

Considerações finais

O objetivo principal deste estudo é de trazer uma abordagem sobre os impactos da política pública em relação à expulsão dos vendedores ambulantes nas vias públicas das cidades moçambicanas, com particular para a Cidade de Chimoio. Os resultados apontam que a maioria dos vendedores realiza a sua atividade como estacionários. A atividade acima contraria a ideia e a concepção de serem realmente ambulantes, levando ao Conselho Autárquico a tomar ações compulsivas para sua retirada, após momentos de conscientização. Dai que a pesquisa conclui que a retirada dos vendedores provoca a desacreditação em relação as promessas deixadas pelo Edil, aquando da sua campanha para o cargo, bem como o descontentamento perante a forma como a retirada é

executada e um sentimento de tristeza, confirmando desta forma a hipótese de que a retirada de vendedores ambulantes nas vias da Cidade de Chimoio tem impacto negativo na vida dos visados.

Esses resultados em termos estatísticos apresentam de forma clara que não existem diferenças significativas, uma vez que o factor *p* mostrou-se maior que o nível de significância a 5% ou o *p*> 0,05. Mas, o mesmo não quer significar que a desacreditação em relação às promessas deixadas pelo Edil, o descontentamento e o sentimento de tristeza em valores das médias não apresentem diferenças. Daí que, a pesquisa recomende ao Conselho Autárquico de Chimoio na massificação das campanhas de conscientização dos vendedores para se instalarem em mercados, a continuação do registro e atribuição de cartões de vendedores ambulantes. E, para futuras pesquisas, que se faça a caracterização e análise da evolução da quantidade e o perfil dos vendedores ambulantes da Cidade de Chimoio, assim como a percepção do risco de acidentes de viação pelos vendedores ambulantes.

Referências

Araújo, M. (2014). *A aventura do comércio informal no Recife*. 235p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Urbano) Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

Boneti, L. (2007). *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Editora Unijuí.

Brandão, M. (2008). *Comércio de rua: ocupação consolidada no espaço público, possibilidades de abordagem no projeto urbano*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) Programa de Pós - Graduação em Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

BRASIL. (2010). *Classificação Brasileira de Ocupações*. Ministério do Trabalho e Emprego Brasília: SPPE.

Bratton, M.; Masunungure, E. (2006). *Popular reactions to state repression: Operation Murambatsvina in Zimbabwe*. Oxford University Press on behalf of Royal African Society.

Cagan, P. (1958). The demand for currency relative to the total money supply. *Journal of Political Economy,* vol.66, nº1, p.303-328.

Corrêa, R. (1997). *Trajectórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Editorial Conceitos (2017). *Vendedor Ambulante*. São Paulo, Brasil. Disponível em: https://conceitos.com/vendedor-ambulante. Acesso em: 22 mar.2023.

Feige, E. L. (1979). *How big is the irregular economy?* Challenge, 22, pp. 5-13.

Georgiou, G. M. (2007). *Measuring the Size of the Informal Economy: A Critical Review*. Central Bank of Cyprus. Nicosia, Cyprus. Disponível em: https://www.centralbank.cy/images/media/pdf/PBRPE_MEASURINGTHESIZEOFTHEINFORMALECONOMY_052007.pdf. Acesso em: 22 mar.2023.

Gutmann, P. M. (1977). *The Subterranean Economy*. Financial Analysts Journal, Vol. 33, No. 6 (Nov. - Dec), p. 24-27.

HRW - Human Right Watch. (2013). *Violência Policial Contra Vendedores Ambulantes em Angola*. 20 de Setembro de 2013. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2013/09/30/256474 . Acesso em: 22 mar.2023.

Kaldor, N. (1956). *Indian tax reform: report of a survey*. Ministry of Finance, Government of India. Journal of Indian School of Political Economy. ISSN 0971-0396, ZDB-ID 13405780. - Vol. 5.1993, 1, p. 118-187.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2010). *Estatísticas do Distrito e Cidade de Chimoio*. Maputo. editora: INE.

Lerner, D. & H. Lasswell. (1951). *The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method*. Stanford: Stanford University Press.

Lopes, B. & Amaral, J. (2008). *Políticas Públicas: conceitos e práticas*. Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG. Brasil.

Marconi, M.; Lakatos, E. (2006). *Metodologia científica***.** 4ª Edição, São Paulo: Atlas.

Manhiça, A. (2017). *Governação e Política Comparada*. Faculdade de Economia e Gestão, UCM. Beira, Moçambique. Disponível em: https://www.academia.edu/33323601/Governação_e_Política_Comparada. Acesso em: 22 mar.2023.

Rogerson, C.M. (2017). *Policy responses to informality in urban Africa: the example of Maputo, Mozambique*. GeoJournal . https://doi.org/10.1007/s10708-016-9735-x. Acesso em: 22 mar.2023.

Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. (2008). *Vendedor ambulante: como funciona essa modalidade de trabalho*? Santa Catarina. Disponível em https://www.sebrae-sc.com.br/blog/vendedor-ambulante. Acesso em: 22 mar.2023.

Setšabi, S. & Leduka, R.C. (2008). *The Politics of Street Trading in Maseru, Lesotho*. Urban Forum. Springer, Netherlands, Vol. 19 No. 3, pp. 221-241. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12132-008-9033-x . Acesso em: 22 mar.2023.

Souza, C. (2002). *Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas*. Fundação Luís Eduardo Magalhães. Brasil.

Spink, P. (2009). *Micro cadeias produtivas e a nanoeconomia: repensando o trabalho decente*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Vol. 12, n. 2, PP.227-241.

Vetter, F. (2001). *Mozambique's Urban Informal Sector. A Neglected Majority*. Ministério do Trabalho: Gabinete de Promoção de Emprego. Maputo. Disponível em: https://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/capital/76887-vendedores-retirados-dos-passeios-no-xikhelene.html . Acesso em: 22 mar.2023.

Apêndice





Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): MAGODO, Zefanias Jone. Impacto da política pública urbana da retirada de vendedores ambulantes nas ruas da Cidade de Chimoio em Moçambique. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.431-448, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Magodo, Zefanias Jone. Impacto da política pública urbana da retirada de vendedores ambulantes nas ruas da Cidade de Chimoio em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 431-448.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.449-462 | mai. 2023.

Fatores de roubos em camiões de carga na Localidade de Caprizanje, Distrito de Moatize, em Tete (2015-2020)

Lucas Evaristo Cuaguazina [*]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7692-9842
Rodrigues Nhiuane Cumbane [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-3642-0715

RESUMO: O artigo investiga os fatores da ocorrência de roubo de carga em veículos pesados de mercadoria em Caprizanje, Distrito de Moatize, Província de Tete, entre 2015 e 2020. O estudo seguiu uma abordagem qualitativa através de aplicação de técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, entrevista e observação com uma amostra de 25 elementos, de entre condutores de veículos pesados de mercadoria, membros da Polícia da República de Moçambique do Comando Distrital de Moatize e lideranças da localidade de Caprizanje, escolhidos de forma intencional com base na adequação do seu perfil aos objetivos da pesquisa. Três fatores-chave explicam o problema: a existência de uma subida bastante íngreme na via, a fraca proteção policial e a vulnerabilidade socioeconômica da população local com escassez de meios de sobrevivência. A pesquisa recomenda o incremento de patrulha policial apeada e a motorizada, de forma ostensiva, no cume da montanha, a montagem de postos fixos temporários ao longo do troço crítico do aclive, e a adoção de pontos focais de segurança junto das comunidades. Em adição a essas medidas recomenda-se a adoção de políticas de desenvolvimento local através de projetos de geração de emprego para jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Roubo De Carga; Veículos Pesados De Mercadoria; Caprizanje.

Theft factors in cargo trucks in the Locality of Caprizanje, District of Moatize, in Tete (2015-2020)

ABSTRACT: The paper investigates the factors of occurrence of cargo theft in heavy goods vehicles in Caprizanje, Moatize District, Tete Province, between 2015 and 2020. The study followed a qualitative approach by applying bibliographic, documental, interview and observation research techniques with a sample of 25 elements, among drivers of heavy goods vehicles, members of the Police of the Republic of Mozambique of the District Command of Moatize and leaders of the locality of Caprizanje, intentionally chosen based on the adequacy of their profile to the research objectives. Three key factors explain the problem: the existence of a very steep climb in the road, the weak police protection and the socio-economic vulnerability of the local population with scarce means of survival. The research recommends increasing the police patrol on foot and motorised vehicles, setting up temporary fixed posts along the critical stretch of the climb at the Massama weighbridge, and adopting security focal points in the communities. In addition to these measures, it is recommended the adoption of local development policies through projects to generate employment for young people.

KEYWORDS: Cargo Theft; Heavy Goods Vehicles; Caprizanje.

[*] Funcionário Público do Ministério do Interior – Membro da Polícia da República de Moçambique. Mestre em Ciências Policiais na ACIPOL e Licenciado em Ciências da Educação - Ensino de Matemática com habilitações em Informática, na antiga Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) - Delegação de Tete. E-mail: lucascuaguazina@gmail.com

[**] Docente da Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) em Maputo, Moçambique. Doutor em Território, Risco e Políticas Públicas pela Universidade de Lisboa, Coimbra e Aveiro em Portugal; Mestre em Administração Pública, na Área de Especialização em Políticas Públicas pela Universidade Joaquim Chissano em Maputo e Licenciado em Ciências Policiais pela ACIPOL. E-mail: manyune@gmail.com

Zifukwa zakuba pamagalimoto onyamula katundu ku Locality of Caprizanje, District of Moatize, ku Tete (2015-2020)

Nkhaniyi ikufufuza zomwe zachititsa kuti kubedwa kwa katundu m'magalimoto olemera kwambiri amalonda ku Caprizanje, m'boma la Moatize, m'chigawo cha Tete, pakati pa 2015 ndi 2020. Kafukufukuyu adatsata njira yabwino yogwiritsira ntchito mabuku, zolemba, zoyankhulana ndi zowonera ndi mphunzitsi wa Zinthu za 25, pakati pa oyendetsa magalimoto olemera kwambiri, a Police of the Republic of Mozambique of the District Command of Moatize ndi atsogoleri adera la Caprizanje, osankhidwa mwadala potengera kukwanira kwa mbiri yawo ku zolinga za kafukufukuyu. Zinthu zitatu zazikuluzikulu zikufotokozera vutoli: kukhalapo kwa kuwonjezeka kwakukulu kwa magalimoto, kusowa kwa chitetezo cha apolisi komanso chiwopsezo cha chikhalidwe cha anthu ndi zachuma cha anthu am'deralo ndi kusowa kwa njira zopulumutsira. Kafukufukuyu akuwonetsa kuti apolisi okwera okwera komanso oyenda ndi magalimoto, makamaka pamwamba pa phirilo, kukhazikitsa malo osakhalitsa m'matanthwe ovuta, ndikukhazikitsa malo otetezedwa m'madera onse.

MAWU OSAKIRA: Katundu Wabedwa; Magalimoto Olemera Amalonda; Zopusa.

Introdução

A criminalidade como um fenômeno social existe em qualquer País, afetando tanto as áreas rurais como as urbanas, aliás, Rosa (2015) conclui que apesar da criminalidade ser mais saliente no meio urbano não é um problema exclusivo das cidades, pois, antes de outros atrativos, a ocorrência de crimes está dependente da existência e interação de pessoas num dado lugar. É nesta ordem de ideia, que esta pesquisa estuda os fatores de roubo de carga em veículos pesados de mercadoria na Localidade de Caprizanje, Distrito de Moatize, Província de Tete, no intuito de contribuir na compreensão do problema e propor medidas policiais de intervenção sobre o problema.

O estudo baseia-se do conhecimento da Criminologia Ambiental para fundamentar a origem do crime de roubo de carga em veículos no local em referência, com a assunção de que se enquadra no triângulo do evento criminal, em que o crime resulta da coincidência de três fatores no tempo e no espaço, nomeadamente: a presença de um potencial criminoso, um alvo apropriado e ausência de um guardião capaz de impedir o fato criminal. A proposta de medidas de intervenção sobre o problema focaliza-se na redução de oportunidades, segundo a Teoria da Prevenção Situacional (Elias, 2008).

Santos (2016) revela que um dos fatores que pode condicionar a ocorrência de crimes no espaço público e os níveis de segurança é a disposição física da via pública. Aliás, Ferreira e Martins (2009, p.4), igualmente, acreditam na existência de uma ligação entre o comportamento criminal e o ambiente físico social, pois, “o crime não deve ser visto como um ato isolado e casual”, mas sim, um ato inserido num contexto espácio-social de interação humana.

Segundo Merton (1970), a motivação para o crime resulta da procura do sucesso a qualquer custo. Pode se entender o sucesso como sendo a satisfação das necessidades que afligem ao criminoso. Portanto, a vontade decorre da impossibilidade do indivíduo alcançar as metas desejadas, como por exemplo, o êxito econômico, em virtude de fatores sociais que impedem a sua realização. Carvalho (2005) argumenta que, o crime é fruto de uma decisão econômica, ou seja, o delinquente faz um cálculo das vantagens que pode obter com o delito. Na mesma perspetiva, Ariza (1998) salienta que, quando um delinquente identifica, numa certa circunstância, indícios que denotam oportunidade para o cometimento de um crime, decide, racionalmente, sobre a sua prática.

Segundo Santos (2016, p.55), a teoria de controlo fundamenta que “todo o indivíduo é um criminoso em potencial, e o que define a ação criminosa são as oportunidades favoráveis à sua prática, sendo as estratégias de controlo que dificultam a maioria das pessoas de praticar o crime”. Prossegue Santos (2016) citando Freitas (2004) que aqueles que praticam o crime fazem-no aproveitando-se das fragilidades das autoridades em manter a vigilância do ambiente. Foi a partir da teoria de controlo que emergem teses dão importância ao espaço como fator de interesse na dinâmica da criminalidade, é o caso da teoria de prevenção situacional do crime, segundo a qual, o crime pode ser prevenido de duas formas: reduzindo as oportunidades presentes no espaço que favorecem a sua perpetração e aumentando os riscos para o criminoso no que se refere à prática da ação criminosa (Santos, 2016).

Para Alberto (2014, p. 22) a criminalidade que se verifica na cidade de Maputo, em Moçambique, deve-se à desproporporcionalidade entre o crescimento populacional e as medidas de segurança adotadas pelas autoridades. Conforme Santos (2016), desde o século XIX cientistas debruçam-se sobre o estudo do crime, procurando compreender porque é que as pessoas se desviam do caminho da lei e que medidas são eficientes para a sua redução. Apesar de não haver consenso nos estudos criminológicos, há unanimidade de que, o crime é explicado por uma variedade de fatores, de natureza diversa, pelo que, o seu combate implica uma análise multifatorial. Cumulativamente, são apontadas como alguns dos fatores da criminalidade: as desigualdades sociais, a desestruturação familiar (famílias monoparentais), a pobreza (os pobres ingressam no crime porque não têm nada a perder), a riqueza (os ricos cometem crimes porque a confiança na impunidade faz com que se sintam livres de qualquer controlo) (Santos, 2006).

O mesmo autor relaciona os crimes de motivação patrimonial com a pobreza, considerando que certas pessoas enveredam pelo caminho do crime por falta de melhor opção para a sobrevivência (Santos, 2006). Na mesma linha de pensamento, Fernandes e Fernandes (2002) argumentam que a falta de base de sobrevivência induz à classe pobre ao crime contra o patrimônio e gera sentimento de ódio contra os possuidores de bens e age como fermento, fazendo crescer o sentimento de insatisfação, inconformismo e revolta. Nestas circunstâncias, a repreensão policial tem valor limitado de resolver o problema, pode combater uma parte maior ou menor dos efeitos, mas não é capaz de eliminar as causas. Por isso, se justifica a necessidade de reparar o problema na perspetiva de Políticas Públicas de Segurança.

O Distrito de Moatize localiza-se na Província de Tete e compreende uma área de 8.462 km² e uma população estimada em 292 mil habitantes, com previsão de atingir 450 mil habitantes até 2020 (INE-Censo Populacional, 2017). Possui três Postos Administrativos, nomeadamente Moatize sede, Zóbuè e Kambulatsissi. Excepto Kambulatsissi, os dois primeiros são atravessados pela Estrada Nacional nº 7, fazendo parte do corredor de Moatize que, para além de permitir a comunicação da cidade de Tete com os Distritos de Angónia e Tsangano, facilita a ligação com o Malawi e serve de via curta para Tanzânia, saindo da cidade de Tete, o que torna o uma zona muito movimentada.



Fonte: Portal do Governo de Moçambique

Disponível em: https://www.tete.gov.mz/por/A-Provincia/Perfil-dos-Distritos/Moatize

Desde a Ponte Kassuende, em Benga (limite com a cidade de Tete) até Zóbuè sede (fronteira com Malawi), é um troço de cerca de 122 km de distância, sendo que, na zona de Caprizanje, em Nhambulu, ocorrem roubos de mercadoria em veículos pesados de carga. De acordo com o Comando Distrital da Polícia da República de Moçambique (PRM) em Moatize, no período de 2015 a 2020, foram registados, em Caprizanje, 35 casos de roubo de carga em veículos pesados. Segundo a mesma fonte, os roubos ocorrem, durante o período noturno, em troços com aclives acentuadas.

Com vista a combater os roubos de mercadorias em camiões, a P.R.M. tem adotado algumas medidas operativas. Inicialmente introduziu-se escoltas de veículos vulneráveis a roubos, dependendo da solicitação de cada condutor, segundo a sua avaliação de risco. A solicitação era manifestada de forma voluntária, parando no Posto antes de escalar a subida e expor o interesse de escolta.

Depois incrementou-se o patrulhamento motorizado particular (motorizadas individuais dos membros), por ser difícil escalar o aclive a pé, fazendo vai e vem.

A outra medida adotada pelas autoridades policiais foi a mudança da localização do Posto Policial, do meio da comunidade, para baixo da montanha onde ocorre o problema, na suposição de que iria se garantir melhor controlo e pronta intervenção. A outra medida tomada foi a fiscalização de trânsito através da realização de algumas operações bruscas de patrulha motorizada. A despeito da adoção das medidas mencionadas, o problema prevalece, o que justifica este diagnóstico com vista a identificar os fatores-chave sobre os quais se pode intervir. Assim, o presente estudo partiu da seguinte pergunta: *Quais são os fatores de roubo de carga em veículos pesados de mercadoria em Caprizanje?*

A realização desta pesquisa pode ser explicada em, pelo menos, três perspetivas: pessoal, acadêmico e social. No âmbito pessoal, o mesmo surgiu do trabalho de fim do curso de Mestrado Profissional em Ciências Policiais na Academia de Ciências Policiais (ACIPOL), em Maputo, Moçambique. No campo acadêmico, este é mais um contributo ao desenvolvimento das ciências policiais, parte da missão da ACIPOL, no âmbito das suas atribuições. Na área social, espera-se que a pesquisa venha reverter a situação e consequentemente contribuir para a segurança e bem-estar do grupo alvo, em particular, e da sociedade, em geral.

Referencial Teórico

Nesta secção apresenta-se o referencial teórico relativo à pesquisa e fundamento da teoria de convergência dos elementos essenciais de delito, como condição fundamental da criminalidade. Assim, o suporte da abordagem da gênese da criminalidade do local em análise é a criminologia ambiental, baseada no modelo de prevenção situacional, que nos parece mais eficaz e menos oneroso para as circunstâncias objetivas do caso em diagnóstico. Este modelo dá ênfase ao retorno da vigilância, da atividade policial e ao controlo social do crime, porque entende que o delito é oportunista e fruto de uma conjugação circunstancial de fatores.

A Teoria da Criminologia Ambiental

Esta teoria dá mais ênfase ao ambiente e aos fatores nele associados. Segundo Brantingham e Brantingham (1981), o crime comporta quatro elementos essenciais: o ofensor, o alvo, a lei e o local, sendo que a sua ocorrência pressupõe a confluência dos mesmos, no espaço e no tempo. A Criminologia Ambiental considera que o local onde o crime ocorre, pode ter características criminógenas e não apenas o ofensor e o alvo (Wortly & Mazerolle, 2008). Esta posição significa que o lugar de ocorrência pode afetar o tipo de crime e o seu *modus operandi*. O uso da Teoria Ambiental nesta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as características de aclive acentuado do troço de Caprizanje podem influenciar a ocorrência de roubos de carga em camiões que circulam naquele espaço físico e que medidas podem ser adotadas para uma melhor intervenção sobre o problema.

Assim, torna-se pertinente fazer uma abordagem sintética das teorias de escolha racional, das atividades rotineiras e de prevenção situacional, que fazem parte da Criminologia Ambiental e se relacionam com o nosso objeto de estudo.

a) Teoria das atividades rotineiras

Na visão de Cohen e Felson (1979), o fator determinante para a ocorrência de crime não é a presença de criminoso motivado, mas a oportunidade adequada para tal. Estes autores alertam que, deve-se presumir que sempre haverá indivíduos, na sociedade, com diferentes graus de motivação e aptidão para cometerem crimes, a depender das oportunidades e de uma avaliação racional dos riscos e de recompensa.

Baseado na premissa da condição fundamental da criminalidade, Rossmo (2000) equacionou a estrutura da oportunidade da seguinte forma:

Crime = (ofensor + alvo - guarda) (local + tempo)

Deste modo, por muitos ofensores motivados que existam num certo lugar e tempo, mesmo que encontrem um alvo desejado, se o local não for adequado ou se houver presença de pessoas, estes nunca poderão levar a cabo os seus intentos. Portanto, o controlo social tem grande influência na prevenção da criminalidade. Um alvo com um guarda eficaz é menos provável de ser atacado por um agressor potencial. Se o guarda estiver ausente, for fraco ou corrupto, pouca proteção prestará para o alvo, o que aumenta a probabilidade de ocorrência de crime. Por conseguinte, com base nesta tese, pode se aferir algumas fragilidades nas medidas policiais, até então, aplicadas localmente.

b) A Teoria da escolha racional

Esta teoria defende que o crime é uma ação racional realizada por pessoas normais como resposta a certas circunstâncias, como fatores econômicos (renda familiar, emprego), aspetos sociodemográficos, assim como oportunidades e indutores situacionais. O ofensor avalia a relação de custos e benefícios da ação criminosa e decide se vale a pena ou não (Dassan, 2016, pp. 394-397).

c) Teoria de Prevenção Situacional

Conforme Dassan (2016, pp. 398-399), a prevenção situacional é uma vertente criminológica que se ocupa na análise das circunstâncias e procedimentos inerentes à prática de determinados crimes, com objetivo de preveni-los ou dificultá-los com maior eficácia, caracterizada pelo incremento da vigilância policial nos locais mais propensos. O quadro da prevenção situacional implica o envolvimento de medidas de redução de oportunidade criminosa e garantir a rutura da cadeia que permite ao ofensor motivado cruzar com uma vítima interessante sem qualquer vigilância, obedecendo o seguinte vetor: *1 - Incrementar o esforço necessário para a prática do delito; 2 - Minimizar as recompensas do delito; 3 – Aumentar as probabilidades de ser neutralizado.* Este vetor é importante na proposta de medidas alternativas a serem adotadas para o controlo dos roubos de mercadorias em camiões de carga em Caprizanje uma vez identificados os fatores-chave sobre os quais se deve atuar.

Metodologia

A realização desta pesquisa seguiu a abordagem qualitativa através das técnicas de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista e observação. A escolha do método qualitativo justifica-se pela sua flexibilidade e possibilidade de fornecer ao pesquisador uma visão privilegiada da realidade, captando assim questões do processo

social e ambiental que explicam o problema estudado. Aliás Denzin e Lincoln (2000, p.1), defendem que a pesquisa qualitativa, ao envolver uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo, estudar fenómenos no seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o problema como é percebido.

O trabalho de campo abrangeu 25 elementos selecionados intencionalmente, nomeadamente: Chefe de Operações do Comando Distrital de Moatize, Chefe do Posto Policial, Chefe da Localidade, Líder Comunitário e Agente patrulheiro, todos de Caprizanje e motoristas de veículos pesados de mercadoria interpelados na Báscula de Mussacama, onde era fácil contactá-los por ser o local de passagem e paragem obrigatória, para efeitos de pesagem de carga.

Na consulta bibliográfica buscou-se a fundamentação teórica e o estado da arte sobre o tema com base na leitura de livros e artigos científicos do campo da pesquisa, enquanto a pesquisa documental consistiu na recolha e análise de documentos policiais como os planos operativos e as escalas de serviço. A entrevista foi estruturada com questões abertas dirigidas ao pessoal selecionado e focadas na compreensão da dinâmica do crime de roubo de carga em veículos de mercadoria. A observação simples foi aplicada para verificar as características do ambiente, do dia-a-dia, referentes à frequência de pessoas, viaturas e patrulha policial no troço estudado.

A crítica dos dados baseou-se na análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2006, p.38), é uma associação de técnicas de estudo profundo das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para decifrar o significado das mensagens, a fim de deduzir, de forma lógica, os conhecimentos relativos ao objeto de pesquisa, com base em determinados indicadores.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados da Pesquisa

Nesta secção faz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa, buscando-se as manifestações do problema resumido na questão de partida sobre: quais são os fatores do roubo de carga em veículos pesados de mercadoria em Caprizanje? A discussão considerou a sensibilidade tripartida dos atores-chave, nomeadamente: liderança da localidade, a Polícia e uma parte de motoristas cujo papel oscila entre vítimas e cúmplices do crime.

Características da zona de Caprizanje

Caprizanje é uma localidade da zona rural do Distrito de Moatize, que é atravessada pela Estrada Nacional nº 7 que permite a ligação da Beira ou Zimbabwe e passa pela capital provincial de Tete e vai até ao Malawi. A estrada passa por uma montanha chamada Nhambula mais conhecido por Caprizanje, onde virou ponto de atenção ao nível do corredor de Tete-Zóbuè desde o incidente de explosão de um camião-cisterna de combustível matando 115 pessoas em Novembro de 2016.

Dados colhidos localmente, indicam que Caprizanje tem uma população estimada em cerca de 33.756 habitantes. Deste universo 14.264 são adultos e jovens, dos quais apenas 55 são funcionários públicos e o resto sobrevive da agricultura itinerante. Possui um orfanato com 27 crianças órfãs de pais vítimas de incêndio na explosão de um camião cisterna de combustível, no caso já relatado e conhecido como tragédia de Caprizanje (Entrevistado TK11,11 de Julho de 2020).

Fatores dos roubos de mercadorias em camiões de carga

Da observação *in loco* deu para perceber que há uma conjugação de fatores no problema de roubo de mercadorias em camiões de carga em Caprizanje. Um dos fatores-chave é o relevo da região caracterizada por montanhas e um aclive no troço da via pública onde o problema acontece.

Tanto as lideranças locais como as autoridades policiais e motoristas entrevistados assumem fragilidades e dificuldades, de entre as quais, relacionadas com as características geofísicas do local.

Em relação à segurança, a Localidade tem registado alguns casos de roubos de carga lá na subida, praticados por cidadãos malawianos e moçambicanos. Mas para além de roubos de cargas em camiões, na povoação, registam-se também roubos de gado bovino, caprino e ovino, cometidos por jovens locais (Entrevistado TK15, de 15 de Julho de 2020).

As lideranças comunitárias consideram que a Localidade de Caprizanje é vulnerável à fome, havendo muita dependência de agricultura de subsistência, nem sempre possível devido à escassez de chuva, facto que, na sua ótica, pode contribuir para o envolvimento das pessoas em atos criminais em busca de sobrevivência.

*Há muita fome na zona, os jovens andam de qualquer maneira, a depender da machamba, quando não há chuva tudo fica complicado (*Entrevistado TK17, de 17 de Julho de 2020) .

Os depoimentos indiciam algum desequilíbrio entre as condições existentes e as necessidades básicas de sobrevivência. Viana (2016), argumenta que a etiologia do comportamento criminoso fica condicionada à ausência de sintonia entre as estruturas culturais e os meios para as alcançar, sendo que, em sociedades em que os meios legítimos são suficientes para o alcance das metas culturais, há uma perfeita harmonia. Ao passo que, em uma sociedade com estrutura sociocultural discrepante, ou mal integrada, há tendência a impulsionar o comportamento desviante. Sobre o mesmo assunto, Viana (*op.cit.*, p.189), acrescenta que: "o comportamento desviante não é, portanto, uma opção do indivíduo, senão uma consequência da estrutura social defeituosa; nem tão pouco uma escolha, mas uma determinação gerada pela ordem social".

As autoridades policiais disseram que as condições geográficas do relevo do troço que atravessa a Localidade condicionam a sua intervenção no combate aos roubos em camiões cisternas.

É complicado falar de Caprizanje, como vê, aquela montanha só favorece aos malfeitores e complica as operações policiais, principalmente dada à insuficiência de recursos humanos e meios de transporte. Contudo temos vindo a fazer o nosso máximo para garantir a segurança naquele ponto (Entrevistado TKP17, de 17 de Julho de 2020).

Os crimes mais frequentes nesta zona, são de roubos de animais, isso pode ser por falta de emprego dos nossos jovens. Para além do roubo de gado, temos um problema que, ao que tudo indica, é liderado por cidadãos do vizinho Malawi, estou a falar do assunto que estás a estudar, o roubo de carga em camiões. Fazemos patrulha a pé mas não tem sido fácil, porque implica escalar a montanha numa rotina diária de vai e vem, o que é muito cansativo. E parece que, atualmente, chegam quadrilhas de outras zonas, por atrativo do local, sabem que dificilmente conseguimos cobrir a área com patrulhamento (Entrevistado TKP17, de 17 de Julho de 2020 com outra fonte policial).

Globalmente, as declarações dos entrevistados, vão de acordo com os fundamentos de literatura de especialidade desde Merton (1970) que encontrou ligação intrínseca entre a motivação criminosa e a impossibilidade do indivíduo satisfazer as suas necessidades básicas. Com efeito, Santos (2016), reconhece configuração da via pública como fator condicionante da ocorrência de crimes. Igualmente, Ferreira e Martins (2009) associam o comportamento criminal ao ambiente físico social. Por seu turno, Santos (2016), considera a pobreza como fator-chave da criminalidade patrimonial. Alberto (2014) alude à necessidade de inclusão social e redistribuição equitativa de renda nacional como

base de prevenção criminal. Assim, as dificuldades de subsistência por que passam comunidades locais, as características do relevo do local e as limitações de intervenção policial podem ajudar na compreensão do fenômeno de roubo de cargas em camiões.

Aliás, alguns dos motoristas entrevistados consideram a falta de patrulhamento no local e a disposição do relevo como fatores importantes para a ocorrência de roubos de carga em camiões. Seguem alguns depoimentos:

Há roubos de carga porque não há patrulha da Polícia e os malfeitores aproveitam o movimento lento dos camiões por causa da subida, escalam os veículos, rasgam lonas e subtraem os bens e nós só agradecemos pela vida (Entrevistado TKM0_18, de 18 de Julho de 2020) .

Os roubos de carga acontecem porque os residentes desta zona são ladrões e aproveitam a subida para trepar os camiões e é difícil pedir socorro por aqui (Entrevistado TKM1_18, de 18 de Julho de 2020 com outra fonte).

O problema de roubos de carga tem a ver com Polícia, eu acho que come com os gatunos e não reage contra eles. Também com esta subida, os malfeitores aproveitam para fazer e desfazer (Entrevistado TKMO2_18, de 18 de Julho de 2020 com fonte diferente).

Os depoimentos dos entrevistados associam os roubos ao fator ambiente físico (relevo), corroborando com a tese do Santos (2006), quanto às características criminógenas do meio físico mas também referiram-se à fraca presença policial como um dos fatores do problema, ou seja, nas palavras de Rossmo (2000), alude-se à fraqueza e ausência do guardião. Outros motoristas até desconfiam dos moradores à beira da estrada e julgam que fazem parte do problema, por nada fazerem, em termos de socorro às vítimas do roubo, mesmo quando isso for, aparentemente, possível. Esta perceção dos moradores está mais alinhada com o pensamento do Valente (2015, p.28) de que o criminoso atua na mesma região em que reside, reduzindo constrangimentos de percorrer grande distância, pois em função de oportunidades existentes, pode rentabilizar o esforço.

Considerações finais

O trabalho tinha como objetivo identificar os fatores da ocorrência do crime de roubo de carga em veículos pesados de mercadoria em Caprizanje, no Distrito de Moatize, Província de Tete em Moçambique. Podemos constatar que o problema é explicado por fatores de natureza ambiental, institucional, e socioeconômico. Os fatores de ordem ambiental são o relevo da via que é caracterizado por aclive bastante íngreme

que condiciona a velocidade dos camiões, obrigando-os a circular lentamente, o que permite que os ladrões escalem-nos e executem os roubos. Os fatores institucionais estão relacionados com a fraca presença da atividade policial, o que cria a certeza de ação dos malfeitores. Por fim, os fatores de índole sócio-económico são caracterizados por falta de base de sobrevivência da população local.

As características do relevo de Caprizanje constituem o principal fator que influencia a ocorrência de roubos de cargas em camiões naquele local, porque ao longo do corredor Tete-Zóbuè existem zonas, igualmente, com fraca presença policial e cujas comunidades enfrentam dificuldades de sobrevivência mas, ainda assim, não registam a mesma situação porque conseguem circular a velocidade fora do alcance de qualquer pretensão maléfica no sentido do problema estudado.

Para a intervenção no problema constatado pela pesquisa, propõe-se a aplicação de medidas de prevenção situacional, para reduzir, de imediato, as oportunidades e tentações criminais. Estas medidas podem ser operacionalizadas pelo incremento de ações de patrulha policial apeado e motorizada, introdução de postos fixos ao longo do troço crítico da subida, dentro de um plano flexível e a formação de colaboradores locais de segurança assim como no seio dos utentes da via. A presença policial será dissuasora e os colaboradores locais terão o papel de informantes e de multiplicadores de atitudes e práticas de segurança junto das respetivas comunidades. Porém, considerando que o crime de roubos em camiões é, igualmente, influenciado por fatores da natureza estrutural como condições económicas da comunidade, a prevenção situacional não é suficiente, sendo imperiosa a combinação de ações mais estruturantes com as autoridades governamentais de modo a criar projetos de desenvolvimento que assegurem a empregabilidade dos jovens para reduzir o problema em análise.

Referências

Alberto, I. J. (2014). *Análise do Policiamento Comunitário na Prevenção e Combate ao Crime na Cidade de Maputo.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: UEM.

Ariza, J. J. M. (1998). El Control social del delito a través de la prevención situacional. Revista de Derecho Penal y Criminología. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, Nº 2, p. 281-326, 1998.

Brantingham, P.; Brantingham, P. (1981). *Enviromental Criminology.* Beverley Hills. California: Sage Publications.

Carvalho, T. M. P. de. (2005). A ocasião faz o ladrão. Como prevenir a delinquência através do controlo situacional. *Revista da Associação Brasileira de Professores de Ciências Penais*, São Paulo, Nº 2, p. 179-195, 2005.

Cohen, L. ; Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activities Approach. *American Sociological Review.* Califórnia, Vol. 44, No. 4, p. 588-608.

Dassan, P. A. A. (2016). A Nova Criminologia Administrativa. *Revista Jurídica,* Curitiba, Curitiba, vol.3, nº44, pp. 381-410.

Elias, L. (2008). A Gestão da Prevenção Criminal em Manuel Valente e Maria Martins (Coord.). Estudos de Homenagem ao Professor Doutor Artur Anselmo. Coimbra: Edições Almedina, p.443-491.

Fernandes, N.; Fernandes, V. (2002). *Criminologia Integrada.* 2ª ed., rev. actual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

Ferreira, J.; Martins, J. (2009). *A Geografia da criminalidade. eGeo – Centro de Estudos de Geografia e Planeamento Regional – FCSH - UNL.* Disponível em: http://egeo.fcsh.unl.pt/sites/default/files/dl/artigos/JF_paper_final_VIICGP_Geografia_da_Criminalidade_rectificado.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

Glaser, W.(1990). *The Quality School – managing students without coercion.* New York: Parennial Library.

Kume, H. (1993). *Métodos estatísticos para a melhoria de qualidade.* 4.ed. São Paulo: Editora Gente.

Moçambique. Lei nº 1/2018, de 12 de Junho: Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique. Portal do Governo de Moçambique. Disponível em: https://www.tete.gov.mz/por/A-Provincia/Perfil-dos-Distritos/Moatize Acesso em: Acesso em: 16 out. 2022.

Merton, R. K. (1970). *Sociologias: Teoria e estrutura.* São Paulo: Editora Mestre Jou.

Rosa, A. H. (2015). *A Geografia do crime: Territorialização dos principais crimes e a influência do comércio ilegal, no tráfico e no consumo de drogas na cidade de Catalão* (GO). Minas Gerais: Uberlândia.

Rossmo, D. K. (2000). *Geographic Profiling*. Boca Raton, CRC Press.

Santos, A. M. dos (2006). *Criminalidade: causas e soluções.* Curitiba: Editora Juruá.

Santos, M. A. (1978). *Por uma Geografia Nova.* São Paulo: *HUCITEC-EDUSP.*

Santos, M. A. F. (2016). *Abordagens científicas sobre as causas da criminalidade violenta: Uma análise da teoria da ecologia humana*. Edição 17, Revista LEVS/UNESP-Marília. pp. 46-76.

Senra, N. C. (2005). *O Saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências.* Rio de Janeiro: IBGE.

Valente, R. V. (2015). *(Re) contextualizando o Homicídio: A Perspectiva da Criminologia Ambiental.* 77f. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Viana, E. (2016). *Criminologia*. 4.ed., s.l.: Editora JusPodivm.

Wortley, R.; Mazerolle, L. (2008). *Environmental criminology and crime analysis: Situating the theory, analytic approach and application.* Nova York: Willan.

Recebido em: 04/02/2023

Aceito em: 08/04/2023

Para citar este texto (ABNT): CUAGUAZINA, Lucas Evaristo; CUMBANE, Rodrigues Nhiuane. Fatores de roubos em camiões de carga na Localidade de Caprizanje, Distrito de Moatize, em Tete (2015-2020). *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p. 449-462, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Cuaguazina, Lucas Evaristo; Cumbane, Rodrigues Nhiuane. (mai.2023). Fatores de roubos em camiões de carga na Localidade de Caprizanje, Distrito de Moatize, em Tete (2015-2020). *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 449-462.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.463-480 | mai. 2023.

Saúde sexual das mulheres vítimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado

Ruben Daniel Ulaia *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-2097-5852

RESUMO: O texto aborda a relação entre terrorismo e violência sexual contra mulheres deslocadas na província de Cabo Delgado, em Moçambique. A região tem sido palco de uma crescente violência, o que tem gerado uma crise humanitária com mais de 800 mil pessoas deslocadas. A situação se agrava para as mulheres, que são as principais vítimas de diferentes tipos de violência, incluindo a física, sexual, psicológica e estrutural. A pesquisa teve como objetivo aferir qual tem sido o acompanhamento oferecido pelos diferentes intervenientes na proteção das mulheres deslocadas vítimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado, incluindo organizações governamentais e não governamentais, religiosas e da sociedade civil. A metodologia utilizada foi qualitativa e baseada em análise de dados bibliográficos, documentos oficiais e relatos das vítimas apresentados em jornais nacionais e internacionais. A abordagem adotada foi a da Organização das Nações Unidas, que enfatiza a perspectiva do sobrevivente, incluindo pacotes de apoio para cuidados médicos e psicossociais, atenção à saúde sexual e reprodutiva, suporte educacional, econômico e de subsistência, justiça para os sobreviventes e seus filhos, além do fim da impunidade para os autores dos crimes. Os resultados apontam para a necessidade de uma atenção exclusiva para a saúde sexual das mulheres deslocadas vítimas de terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado, devido às implicações que a violência tem na sua integridade física, psicológica e dignidade. Além disso, é necessário que as organizações governamentais e não governamentais, religiosas e da sociedade civil se unam em ações coordenadas de antiterrorismo e contra terrorismo, para garantir a paz, segurança e estabilidade da região.

PALAVRAS-CHAVE: Abuso Sexual; Saúde Sexual; Terrorismo; Violência;

Salud Sexual Kuña Víctima Terrorismo ha Abuso Sexual Cabo Delgado-pe

RESUMEN: Ko texto oñe'ê relación terrorismo ha violencia sexual kuñanguéra desplazada rehe provincia Cabo Delgado, Mozambique-pe. Ko región ha'e kuri escenario ojupíva violencia, péva omoheñói crisis humanitaria ohasáva 800.000 tapicha desplazado. Ivaivéva situación kuñanguérape guarã, ha'éva víctima principal opáichagua violencia, oimeháp̃e física, sexual, psicológica ha estructural. Ko investigación hembipotápe oime oevalua mba'épa ha'e seguimiento oikuave'êva umi actor iñambuéva protección kuñanguéra desplazada víctima terrorismo ha abuso sexual Cabo Delgado-pe, oimeháp̃e umi organización gubernamental ha no gubernamental, religiosa ha sociedad civil. Ko metodología ojeporúva ha'e cualitativa ha oñemopyendáva análisis de datos bibliográficos, documento oficial ha informe víctima opresentáva diario nacional ha internacional-pe. Enfoque ojeadoptáva ha'e Naciones Unidas, omomba'éva perspectiva sobreviviente, oimeháp̃e paquete de apoyo atención médica ha psicosocial, atención sanitaria sexual ha reproductiva, apoyo educativo, económico ha medio de vida, justicia umi sobreviviente ha imembykuérape guarã , además ipahaitépe de impunidad umi ojapóva delito rehe. Umi resultado ohechauka tekotevêha ojesareko exclusivamente salud sexual kuñanguéra desplazada

* Doutorando em Ciência Politica e Relações internacionais, Mestre em Ciência Politica, Governação e Relações internacionais na Universidade Católica de Moçambique, Pós-graduando em Política de Género: Igualdade e Não Discriminação pela cátedra Educação e Ciência para o Desenvolvimento e Bem-Estar Humano (EDUWELL), licenciado em Ciencia Politica e Relacoes Internacionais pela UCM. Docente, Coordenador do projecto Promoção de Vidas Saudáveis, Saúde Sexual e Reprodutiva, Igualdade de Género e HIV na Faculdade de Ciências Socias e Politicas - UCM. linhas de pesquisa: Governação, Politicas publicas, Relações internacionais, Política ambiental e sustentabilidade, Igualdade de genero, Saude sexual e Reprodutiva. rubenulaia@gmail.com / rulaia@ucm.ac.mz.

ha'éva víctima terrorismo ha abuso sexual Cabo Delgado-pe, péva implicancia orekóva violencia integridad física ha psicológica ha dignidad orekóva rehe. Avei, tekotevê umi organización gubernamental ha no gubernamental, religiosa ha sociedad civil oñembojoaju umi acción coordinada antiterrorismo ha contraterrorismo oasegura haguã py'aguapy, seguridad ha estabilidad región-pe.

ÑE’ẽ TENONDEGUA: Abuso Sexual; Salud Sexual rehegua; Terrorismo rehegua; Mbaretejeporu;

Introdução

O terrorismo tem sido um dos agentes decisivos dos nossos tempos, enquanto fenômeno global, ele se coloca como uma das principais ameaças à paz, segurança e estabilidade tanto de países atingidos por atentados quanto daqueles que tradicionalmente nunca foram considerados alvos prioritários, demandando ações coordenadas de antiterrorismo e contra terrorismo. A saúde sexual deve ser vista como um bem-estar físico, social e psicológico, o que pressupõe de antemão a ausência de qualquer tipo de violência. De acordo com os resultados definitivos dos últimos censos nacionais (INE, 2017), a província de Cabo Delgado tem uma população estimada em2 320 261 2 habitantes, sendo 51,6 % mulheres e 48,5 % homens. Globalmente, pelo menos uma em cada três mulheres sofre qualquer forma de violência, uma realidade que deixa marcas profundas, atingindo a sua integridade física, psicológica e dignidade (Chirindza, 2021).

De acordo com o relatório da Human Rights Watch (HRW) de 2021, a violência em curso na província de Cabo Delgado, no Norte de Moçambique, contribuiu para agravar a situação dos direitos humanos no país. A organização afirma que há uma série de abusos sendo cometidos na região, que afetam diretamente a integridade física, psicológica e sexual da população, especialmente das mulheres. O seu relatório de 2022, realça que a crise humanitária em Cabo Delgado também se agravou devido à insegurança e violência, causando o deslocamento de mais de 800.000 pessoas (VOA, 2022).

A literatura sobre a relação entre gênero e violência indica que as mulheres são as principais vítimas de diferentes tipos de violência, incluindo violência física, sexual, psicológica e estrutural. Esse fato é mencionado por Gaspar (2004), que aponta para a existência de uma série de fatores sociais, culturais e econômicos que contribuem para a vulnerabilidade das mulheres a esses tipos de violência. A violência baseada no gênero é dirigida aos indivíduos com base em seu sexo, identidade de gênero ou expressão de

normas socialmente definidas de masculinidade e feminilidade, onde tanto os homens quanto as mulheres podem ser alvos desse tipo de violência (Paradis, 2018).

A problemática do terrorismo, trazendo consigo a crise dos deslocados internos na província de Cabo Delgado, tirando as pessoas do seu estilo de vida comum, e, não obstante, a violação dos direitos sexuais, todos estes fenômenos trazem implicações na saúde sexual das mulheres deslocadas vitimas de terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado, precisando de uma atenção exclusiva. A Violência é um mal que coloca em *chek* a saúde sexual das mulheres deslocadas, por esta razão a violência e abuso sexual são maioritariamente discutidos.

O interesse pela temática resultou de uma participação como membro do grupo de investigadores na pesquisa realizada pela Universidade Católica de Moçambique sobre a Integração socioeconômica dos deslocados, vítimas do terrorismo em Cabo Delgado: um olhar sobre atividades geradoras de renda e de autossuficiência. O objetivo central da presente pesquisa foi de aferir qual tem sido o acompanhamento oferecido pelos diferentes intervenientes (Organizações da Sociedade Civil, Governo, Organizações não Governamentais e Religiosas na proteção das Mulheres deslocadas vitimas do Terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado) no que se refere a Saúde Sexual.

A pesquisa será conduzida usando uma metodologia qualitativa baseada em análise de dados bibliográficos, concentrando-se na compreensão profunda e significativa de experiências humanas e fenômenos sociais apoiando-se em estudos empíricos, documentos oficiais e relatos das vitimas apresentados nos jornais nacionais e internacionais. O estudo se baseia na abordagem adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que enfatiza a perspectiva do sobrevivente. Essa abordagem inclui vários pacotes de apoio, como cuidados médicos e psicossociais, atenção à saúde sexual e reprodutiva, suporte educacional, econômico e de subsistência, justiça para os sobreviventes e seus filhos, além do fim da impunidade para os autores dos crimes. Esses pacotes de apoio têm como objetivo fornecer uma rede de segurança para as mulheres que são vítimas de violência sexual e ajudá-las a se recuperar e seguir em frente com suas vidas.

A discussão será estruturada em seções, começando com uma conceituação sobre a saúde sexual e violência em Cabo Delgado, seguida de uma abordagem sobre o papel das organizações da sociedade civil, governo, organizações não governamentais e religiosas na proteção das mulheres deslocadas vítimas do terrorismo. Posteriormente,

será discutida a importância da educação sexual e o papel dos homens na prevenção da violência sexual. A importância da justiça para as vítimas de violência sexual também será abordada. Finalmente, a seção de considerações finais apresentará uma síntese dos resultados e discutirá as implicações para políticas públicas e futuras pesquisas.

1.Saúde Sexual e Violência em Cabo Delgado

De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde - OMS (2015) “saúde sexual é um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social em relação à sexualidade, não é apenas a ausência de doença, disfunção ou enfermidade”. A saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa da sexualidade e das relações sexuais, bem como a possibilidade de ter experiências sexuais agradáveis e seguras, sem coerção, discriminação e violência. Para que a saúde sexual seja alcançada e mantida, os direitos sexuais de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e cumpridos (OMS, 2015).

De acordo com o Alto Comissário da ONU para Refugiados (ACNUR), Filippo Grandi (citado pela VOA, 2021), uma proporção de 20% das mulheres que são refugiadas ou deslocadas internamente já foram vítimas violência sexual. Em Moçambique, os dados estatísticos compartilhados por Pereira (2020) indicam que pelo menos sete em cada dez mulheres ou meninas são vítimas de abuso sexual diariamente, o que coloca o país entre os que apresentam os mais altos índices de violência sexual no mundo.

A saúde sexual é um conceito amplo que se refere ao bem-estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde sexual é definida como “um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social relacionado à sexualidade, não é apenas a ausência de doenças, disfunções ou enfermidades. É um direito humano fundamental, uma parte integral do bem-estar geral e da qualidade de vida” (OMS, 2006, p.2).

Carvalho (2017) enfatiza a importância da sexualidade para o bem-estar físico, emocional e social dos indivíduos. Além disso, a autora destaca que a saúde sexual não deve ser abordada de forma fragmentada, mas sim integrada a outras dimensões da saúde, como a saúde mental e a qualidade de vida. Vargas (2016) destaca que a sexualidade é uma dimensão fundamental do ser humano, que envolve não apenas o aspecto reprodutivo, mas também a expressão afetiva e o prazer. Além disso, ressalta a

importância da educação sexual para promover a saúde sexual e prevenir a violência sexual.

Neste sentido, percebe-se que a saúde sexual deve ser abordada de forma positiva e não apenas como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e gravidez não planeada. A sexualidade faz parte da vida humana e é fundamental para o bem-estar geral das pessoas. A saúde sexual envolve aspectos como a educação sexual, o consentimento, a comunicação, a intimidade, o prazer e a realização sexual. Por outro lado, a violência sexual é um fenômeno que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. A violência sexual é definida como “qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários ou insinuações de natureza sexual, ou tráfico de pessoas para fins sexuais, direcionados contra uma pessoa sem o seu consentimento” (OMS, 2016, p.3). A violência sexual pode ocorrer em diversos contextos, como no âmbito doméstico, escolar, comunitário e militar.

De acordo com Azevedo e Guerra (2018), a violência sexual é definida como qualquer conduta sexual que se utiliza da força, intimidação, coerção ou ameaça para obter do outro a realização de uma prática sexual, ou ainda, que ocorre mediante vulnerabilidade, como em situações de submissão, manipulação ou coerção psicológica. Para Pina e Mascarenhas (2018), a violência sexual pode ser compreendida como qualquer ato ou relação sexual não consensual ou obtida mediante violência ou ameaça. A violência sexual pode acontecer entre pessoas que se conhecem ou não, em qualquer faixa etária e gênero, e inclui tanto a violência física quanto a psicológica.

A violência contra a mulher e rapariga atinge grandes proporções e diversas formas, sendo as mais comuns, a agressão física, a violência sexual, uniões forçadas e outras formas que atentam contra a liberdade e autonomia de mulheres e raparigas. Chirinza (2021), alerta que em 2019 foram registados 21.517 casos, dos quais 2.510 contra homens, 11.487 contra mulheres e 7.046 contra crianças. Já no ano seguinte, 2020, houve registo de 18.554 casos, subdivididos em 1.979 contra homens, 9.754 contra mulheres, 6.129 contra crianças e 692 contra idosos. São números que compulsados, correspondem a uma redução de 13.8 por cento de um ano para o outro.

Pode-se verificar uma relativa redução de casos de violência entre 2019 a 2020, entretanto, o Fórum Mulher em Moçambique considera que a situação ainda é preocupante. o que se pode afirmar que o terrorismo em Cabo Delgado veio agravar o cenário que já estava alarmante e desanimador. Embora Moçambique tenha aprovado um

conjunto de importantes políticas e legislação de apoio e proteção da mulher e da criança, e de o assunto ser uma prioridade a nível da agenda da prevenção e, mais amplamente, na agenda nacional, a sua implementação real permanece um desafio (Reisman & Lalá, 2012).

Não obstante, estes dispositivos não fazem menção ao apoio de mulheres vitimas de conflitos ou de guerra, carecendo de uma atualização, pois, sabe-se que os conflitos internos nos países Africanos é uma realidade histórica. E casos de relatos de uso de violência sexual como uma fonte de terror não é nova. Como afirma António Guterres secretário-geral da ONU "a violência sexual em zonas de conflito é uma ameaça a nossa segurança coletiva e uma mancha para a humanidade e é usado como tática de guerra, para aterrorizar as pessoas e desestabilizar as sociedades (ONU, 2019, p.1). Moçambique não é exceção, vive em constantes tempos de instabilidades desde a sua independência, o que necessita de novas abordagens de proteção.

Conforme a Organização Internacional para as Migrações (OIM), desde Novembro de 2020, mais de 33 mil pessoas se deslocaram da região norte e centro para o sul de Cabo Delgado, mais de 14 mil deslocados chegaram à Pemba, de barco, a fugir da guerra nas suas zonas de origem (Pereira, 2020). A situação de habitação dos deslocados internos é inadequada e a segurança alimentar deles está em perigo. Foram registados um alto número de casos de conflito entre deslocados internos e comunidades anfitriãs, bem como violência entre os agregados familiares, especialmente baseada no gênero. Tudo isso é exacerbado pela pandemia da COVID-19 e suas consequências nos grupos vulneráveis (ONU-HABITAT, 2021). Em resultado das condições deploráveis em que vivem, muitos são os relatos de violência e assédio contra mulheres, incluindo indícios de troca de ajuda militar por sexo (Sitoe, 2022). Os abusos são perpetrados pelas autoridades locais que têm o poder de elaborar as listas. Em troca de inclusão nas listas de beneficiários, as lideranças locais cobram favores sexuais às mulheres e raparigas vulneráveis (Cortez, 2020).

Conquanto, como revela Feijó (2021), o inverso foi relatado em relação aos militares das FDS, considerados demasiado jovens e imaturos, oportunistas e aproveitadores da relação de poder perante as jovens civis, familiarizadas com a pobreza e a violência, vulneráveis, procurando retirar as vantagens possíveis da sua condição feminina. Durante as rusgas a locais suspeitos, a agressividade demonstrada não deixou de resvalar para episódios de violação sexual: *"Um dos militares, chegou a ser bem*

abusivo com ela (…) eu acredito que tenha sido uma situação de violação, porque ela quando contou para nós ela chorava muito" (entrevista 21) (Feijó, 2021, p.14).

Mais agravante, O Jornal Carta de Moçambique (2021, cit pelo Centro de Estudos de Paz, Conflitos e Bem-Estar – CEPCB, 2021), revela que uma mulher, cuja idade não foi revelada, foi encontrada morta junto a um Quartel das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) na Ilha do Ibo, província de Cabo Delgado. a vítima apresentava indícios de violação sexual, porém, ninguém sabe ao certo quem terá causado tamanha brutalidade. Verifica-se aqui a exteriorização da violência institucional, enquanto subcategoria da violência estrutural, a violência institucional relaciona-se especificamente com a violência praticada pelas instituições sociais, tais como as Forças Policiais, as Forças Armadas e outras instituições do Estado, mas que em princípio é aceite e tolerado pelas comunidades (Paradis, 2018).

Análogo, a informação anual da Procuradora-Geral da Republica à Assembleia da Republica (MPM, 2022), não faz menção a atos de violência sexual as mulheres deslocadas em Cabo Delgado, e a despeito de, não a responsabilização dos atos de violência e qual tem sido o auxílio a essas vitimas. O atendimento à vítima de violência doméstica e sexual deve sempre incluir acolhimento, entrevista, registro da história, exame clínico e ginecológico (se a suspeita for de violência sexual), exames complementares e acompanhamento psicológico (MSB, 2013).

Deve-se considerar a necessidade de encaminhamento para intervenções de emergência ou internação hospitalar. Após o acolhimento e atendimento à vítima, é importante que a equipe discuta e avalie que ações serão mais adequadas para cada caso, ressaltando a importância do trabalho multiprofissional, realizado de maneira continuada, que dê suporte à vítima (MSB, 2013). As Nações Unidas defendem uma abordagem Centrada no Sobrevivente. Essa abordagem tem várias facetas, incluindo assistência médica e psicossocial, cuidados de saúde sexual e reprodutiva, apoio educacional, econômico e de subsistência, justiça para os sobreviventes e filhos e o fim da impunidade para os autores dos crimes (ONU, 2019). O que quer dizer que a saúde sexual não deve estar virada somente a assistência de insumos e instrumentos, vai mais além, deve englobar a questão psicológica e social, o que estudos empíricos verificados não apontam.

Os relatos mais violentos reportam-se ao distrito de Quissanga e foram protagonizados por machababos. Várias testemunhas oculares referiram mulheres

violadas em grupo ou, inclusivamente, com objetos, falecendo no terreno ou, posteriormente, na cidade de Pemba. As sobreviventes apresentavam-se fortemente traumatizadas com a situação, tendo inclusive perdido a fala:

"Eles te violam colectivamente e abusadamente, e, após se fartarem, te introduzem paus e objectos impróprios. Você, como mulher, não foi criada para ser violada com paus ou com mais de 80 homens, você sendo única. O que sobras como pessoa?" (entrevista 1)

A realidade é que uma equipa dos Médicos sem Fronteiras que regressou, em fevereiro de 2021, ao distrito de Macomia, relatou um número elevado de infecções sexualmente transmissíveis entre a população (ACLED, 09.02.2021 cit. por Feijó, 2021). Outro fato importante a destacar é de uma mulher resgatada nas mãos dos terroristas: uma mulher de 28 anos de idade sofreu abusos sexuais num cativeiro dos grupos terroristas em Mocímboa da Praia, durante quase dois anos, e com um filho de 6 meses de um dos rebeldes, não sabe como explicar ao seu marido (Mosse, 2022).

A saúde e o acesso a esta, constituindo um direito fundamental indispensável para o exercício dos outros direitos humanos, são considerados essenciais para a inclusão, para a equidade em saúde e para o bem-estar e saúde geral, dos indivíduos e das populações, particularmente os oriundos de outras culturas nos países de acolhimento (Ramos, 2020). Todavia, para que a saúde sexual das mulheres vitimas de terrorismo seja salvaguardada deve-se galvanizar um dos principais componentes dos direitos sexuais e reprodutivos que é a Segurança sexual e reprodutiva: não sujeição à violência sexual e à coerção sexual.

2.O papel das Organizações da Sociedade Civil, Governo, Organizações não Governamentais e Religiosas na proteção das Mulheres deslocadas vitimas do Terrorismo em Cabo Delgado

É importante ilustrar o papel que as diferentes entidades governamentais e não governamentais vêm fazendo relativo a proteção das mulheres vitimas de terrorismo sexual. As questões relacionadas com a integração, os direitos humanos, o bem-estar, a saúde mental e física, a qualidade de vida, o acesso, a equidade e a cidadania em saúde

das populações migrantes e dos refugiados, estão no centro da preocupação de numerosos países, dos governos, dos profissionais e dos investigadores (Ramos, 2020).

Com vista a proteger a integridade física, moral, psicológica, patrimonial e sexual da mulher residente em abrigos para deslocados provenientes de zonas afetadas pelo terrorismo, em Cabo Delgado, organizações da sociedade civil estão a implementar acções[1] que tem por objetivo combater a violência baseada no gênero e assegurar o empoderamento da mulher e rapariga em situações que neste momento vivem em situação de vulnerabilidade (Sitoe, 2022). O esclarecimento tardio por parte das entidades governamentais em aceitar que se estava perante uma situação de guerra, de acordo com Cortez (2020), levou com que as organizações internacionais e religiosas tomassem a dianteira na assistência aos deslocados e as instituições do governo foram integradas mais tarde.

Numa fase inicial da chegada de grandes grupos de deslocados em Pemba, a Igreja Católica recebia os deslocados, acomodava-os nas casas dos padres¸ e de outras pessoas de boa vontade¸ e elaborava listas para que os deslocados pudessem beneficiar-se da ajuda (abrigo, assistência médica, alimentação e água potável, educação, proteção, assistência jurídica, orientação e aconselhamento). Com efeito, a Fundação MASC, uma das mais conceituadas Organizações da Sociedade Civil (OSC) em Moçambique, está a implementar, com apoio da União Europeia e demais Parceiros Estratégicos e junto do Governo de Moçambique, diversas iniciativas para reforço da coesão social e resiliência à radicalização no norte de Moçambique, particularmente em Cabo Delgado, usando mecanismos interactivos e inovadores (Pereira, 2020).

Não obstante, multiplicam-se relatos de desvios de bens destinados à assistência dos deslocados bem como de abuso sexual ou tentativa de abuso sexual às mulheres deslocadas e o assunto tem sido tratado com tabu¸ tanto pelas autoridades governamentais bem como pelas agências das Nações Unidas que coordenam a assistência aos deslocados de Cabo Delgado. Nos relatórios e em outras comunicações

[1] Sensibilização e educação da comunidade sobre os direitos das mulheres e as consequências da violência baseada no género. Estabelecimento de serviços de apoio às vítimas de violência sexual e de género, tais como centros de aconselhamento, abrigos temporários, e linhas de apoio. Capacitação de mulheres e raparigas através de programas de formação e treinamento para melhorar o seu acesso à educação, emprego e oportunidades econômicas. Sensibilização e formação de agentes de segurança e justiça, tais como polícias e juízes, para melhorar a sua resposta à violência baseada no género. Engajamento com líderes religiosos e comunitários para mudar normas culturais e sociais que perpetuam a violência contra mulheres e raparigas.

feitas por estas organizações, não tem sido reportado casos de desvio da ajuda e de abusos da mulher em Cabo Delgado (Cortez, 2020).

Contudo, o apoio que estas organizações e o governo vem dando para a proteção das mulheres vitimas de terrorismo em Cabo Delgado não tem sido suficiente para prevenir e terminar com casos de violência baseada no gênero. Moçambique já tinha dado grandes passos em programas interventivos do gênero, o terrorismo só veio retroceder estas conquistas. Há necessidade de reforçar os apoios[2] em programas interventivos. O ACNUR recomenda que haja um aumento no financiamento para programas humanitários que visem combater a violência baseada no gênero, incluindo projetos de empoderamento de mulheres e meninas e serviços de apoio às vítimas. Esse apoio financeiro deve ser direcionado principalmente para organizações e grupos liderados por mulheres deslocadas que atuam na linha de frente do combate à violência de gênero. Essas medidas visam garantir uma resposta eficaz e abrangente às necessidades das mulheres e meninas afetadas pelo terrorismo em Cabo Delgado (VOA, 2021).

3.A importância da educação sexual

A violência sexual é um grave problema que afeta muitas mulheres em todo o mundo, inclusive em contextos de conflito e deslocamento forçado. Em Cabo Delgado, região no norte de Moçambique que vem enfrentando um conflito armado desde 2017, as mulheres deslocadas são particularmente vulneráveis à violência sexual e têm acesso limitado à educação sexual (Melo & Menezes, 2020). Nesse contexto, a educação sexual pode ser uma ferramenta importante na prevenção da violência sexual e na promoção de uma sexualidade saudável. De acordo com Hock (2007), a educação sexual pode ajudar as pessoas a entender melhor os seus direitos sexuais e a se proteger de comportamentos de risco, como a violência sexual. Além disso, a educação sexual

[2] Fortalecer a coordenação entre as organizações da sociedade civil e o governo para garantir uma abordagem integrada e abrangente que aborde as necessidades de proteção, saúde, segurança e justiça das mulheres e raparigas afetadas pelo terrorismo. Capacitar as mulheres e raparigas para que possam identificar e denunciar casos de violência baseada no género, bem como fornecer-lhes apoio psicológico e jurídico, incluindo aconselhamento e serviços de atendimento. Reforçar a resposta humanitária e aumentar a ajuda financeira e material para as organizações que trabalham com deslocados, a fim de garantir que as necessidades básicas das mulheres e raparigas sejam atendidas, incluindo abrigo, alimentação, água e saneamento, assistência médica e acesso à educação. Fornecer formação e capacitação aos trabalhadores humanitários e sociais para que possam entender melhor as necessidades específicas das mulheres e raparigas e responder de forma mais eficaz às suas necessidades.

também pode ajudar a combater o estigma e a discriminação relacionados à sexualidade, promovendo uma maior aceitação da diversidade sexual.

No entanto, como mencionado anteriormente, muitas mulheres deslocadas em Cabo Delgado têm acesso limitado à educação sexual. Para mudar essa realidade, é necessário investir em programas educacionais que possam ser implementados na região. Esses programas devem ser desenvolvidos com base nas necessidades e demandas locais, levando em consideração as especificidades culturais e sociais da região. Hooks (1994) ressalta que a educação sexual deve ser baseada em uma abordagem crítica e reflexiva, que leve em consideração as relações de poder e as desigualdades de gênero. Em outras palavras, é necessário que os programas educacionais promovam uma visão igualitária entre homens e mulheres, combatendo o sexismo e o machismo. Além disso, é importante que os programas educacionais sejam inclusivos e respeitem a diversidade sexual, combatendo a homofobia e a transfobia.

Outro aspecto importante a ser considerado na implementação de programas educacionais em Cabo Delgado é a necessidade de envolver a comunidade local. Segundo Freire (1987), a educação deve ser um processo participativo, no qual os indivíduos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuir para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é importante que os programas educacionais sejam desenvolvidos em parceria com a comunidade, garantindo que as suas necessidades e demandas sejam levadas em consideração.

4.O papel dos homens na prevenção da violência sexual

De acordo com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência sexual pode ser caracterizada por diferentes comportamentos, tais como atos sexuais forçados ou tentativas de obter atos sexuais sem o consentimento da pessoa, comentários e insinuações sexuais indesejadas, bem como qualquer ação que busque comercializar ou usar a sexualidade de alguém de forma coercitiva, independentemente do contexto em que ocorra (OMS, 2023).

Embora homens possam ser também vítimas de violência sexual, ela é comumente perpetrada por homens, em particular contra mulheres e meninas. No entanto, os homens também podem desempenhar um papel importante na prevenção da violência sexual. De acordo com Kaufman (2011, p. 8), “a violência sexual é um problema de homens e que são os homens que devem se responsabilizar pela mudança”. Além disso, Barker (2015,

p. 69) argumenta que os homens podem ser parte da solução para a violência sexual, mas apenas se abandonarem sua posição de privilégio e poder em relação às mulheres.

Dartnall e Jewkes (2020) investigaram o papel dos homens na prevenção da violência sexual em Cabo Delgado, Moçambique, e descobriram que muitos homens na região acreditam que a violência sexual é justificável em algumas circunstâncias. No entanto, os pesquisadores também descobriram que alguns homens estão dispostos a mudar sua atitude em relação à violência sexual, desde que recebam informações e educação adequadas sobre o assunto. Por isso, é importante envolver os homens na prevenção da violência sexual desde cedo, por meio da educação e da promoção da igualdade de gênero.

A ONU tem implementado iniciativas para envolver os homens na prevenção da violência sexual globalmente, através de campanhas como *"HeForShe*" e "*UNiTE by* 2030". Essas campanhas reconhecem que os homens são uma parte importante da solução para a violência sexual e incluem atividades para envolvê-los na prevenção. Em Cabo Delgado, várias organizações locais trabalham para mudar atitudes em relação à violência sexual e promover a igualdade de gênero, como a "Homens pela Mudança", que realiza workshops, palestras e campanhas de conscientização em escolas e comunidades locais. No entanto, a prevenção da violência sexual é um problema que afeta toda a sociedade e exige a participação de todos. Para isso, é necessário promover a igualdade de gênero, educar e informar sobre os impactos da violência sexual e engajar os homens em campanhas e programas de prevenção da violência sexual. Somente assim podemos criar uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

5.A importância da justiça para as vítimas de violência sexual

A violência sexual é uma das formas mais graves e degradantes de violação dos direitos humanos, afetando desproporcionalmente mulheres e meninas em todo o mundo. Infelizmente, muitas mulheres deslocadas em Cabo Delgado, estão enfrentando essa realidade. O acesso limitado à justiça torna ainda mais difícil para as vítimas de violência sexual alcançarem a justiça.

A importância da justiça para as vítimas de violência sexual é inestimável. É essencial garantir que as vítimas sejam ouvidas e que seus direitos sejam protegidos. Além disso, a justiça é fundamental para prevenir a impunidade e a recorrência de tais crimes. Isso significa que os perpetradores de violência sexual como nos referimos acima

devem ser responsabilizados por seus atos e punidos de forma adequada, para que possam servir como um exemplo para outros perpetradores e para a sociedade em geral.

Segundo Alang, McAlpine e Henrichs (2020), a justiça é fundamental para o bem-estar das vítimas de violência sexual. As vítimas têm o direito de ter suas vozes ouvidas e de serem tratadas com respeito e dignidade. A falta de justiça pode levar a uma sensação de falta de controle sobre suas vidas e a uma sensação de impotência e isolamento. Além disso, a impunidade pode levar a um aumento da violência sexual, uma vez que os perpetradores sentem que podem agir impunemente.

A falta de acesso à justiça é particularmente prevalente em regiões onde há conflitos armados ou deslocamentos forçados, como é o caso de Cabo Delgado. Os deslocamentos forçados podem levar a um aumento da violência sexual, pois as mulheres e meninas são forçadas a viver em condições precárias e inseguras. Além disso, a falta de infraestrutura e recursos jurídicos nessas áreas pode tornar ainda mais difícil para as vítimas buscar justiça.

No entanto, há ações que podem ser tomadas para garantir que as vítimas de violência sexual em Cabo Delgado e em outras partes do mundo tenham acesso à justiça. Uma das medidas mais importantes é a criação de um ambiente seguro e acolhedor para as vítimas de violência sexual. Isso pode ser alcançado por meio da sensibilização pública sobre a violência sexual, bem como do treinamento de profissionais de saúde, agentes da lei e membros da comunidade sobre como abordar e apoiar as vítimas.

Além disso, é importante fortalecer as instituições jurídicas e judiciais para garantir que as vítimas de violência sexual tenham acesso a um sistema de justiça imparcial e eficaz. Isso inclui garantir que as vítimas tenham acesso a representação legal adequada e que os tribunais tenham recursos e capacidade para lidar com casos de violência sexual. Um estudo realizado por Heise e Kotsadam (2015) demonstrou que o aumento da igualdade de gênero, incluindo a educação e o empoderamento econômico das mulheres, pode ajudar a reduzir a violência sexual. Além disso, o estudo destacou a importância de garantir que as mulheres tenham acesso a serviços de saúde de qualidade, incluindo serviços de saúde sexual e reprodutiva e atendimento médico para vítimas de violência sexual.

Outro estudo realizado por Médicos Sem Fronteiras (2018) em Moçambique, mostrou que a falta de acesso à justiça é um grande obstáculo para as vítimas de violência sexual. O estudo destacou a importância de garantir que as vítimas de violência

sexual tenham acesso a serviços de saúde, apoio psicológico e representação legal para ajudá-las a buscar justiça. No entanto, a ação mais importante que pode ser tomada para garantir que as vítimas de violência sexual tenham acesso à justiça é a criação de um ambiente propício para que as mulheres e meninas possam a ter acesso à educação, ao emprego e ao desenvolvimento econômico. A desigualdade de gênero e a falta de oportunidades econômicas são fatores que aumentam o risco de violência sexual.

Quando as mulheres têm acesso à educação, elas têm mais chances de obter empregos melhores remunerados e de tomar decisões informadas sobre suas vidas. Isso pode levar a uma redução da violência sexual e também pode ajudar a empoderar as mulheres e meninas para que possam buscar justiça em caso de violência.

Considerações finais

Durante conflitos e guerras, as mulheres são frequentemente vítimas de múltiplas formas de violência, designamos aqui como sendo "tríplice violência". Além de enfrentarem a violência estrutural, incluindo pobreza, desemprego, criminalidade, educação precária, discriminação e desestruturação familiar e social, também sofrem com abuso sexuais e os próprios efeitos da guerra, o que pode afetar sua saúde sexual. É fundamental examinar de perto as políticas de assistência psicossocial oferecidas às mulheres vítimas de terrorismo e abuso sexual em Cabo Delgado, pois os traumas que elas enfrentam podem ter efeitos duradouros que se estendem por gerações futuras. As leis devem ser aplicadas com igualdade para todos, sem tolerância a qualquer tipo de violência, incluindo a física, sexual, emocional e psicológica, com prioridade e reconhecimento das necessidades dessas mulheres.

A saúde sexual deve ser vista como um bem coletivo, essencial para a integridade da pessoa humana. A pesquisa teve como objetivo central avaliar o acompanhamento oferecido pelos diferentes intervenientes, incluindo Organizações da Sociedade Civil, Governo, Organizações não Governamentais e Religiosas, na proteção das mulheres deslocadas vítimas de terrorismo e abuso sexual em Cabo Delgado, especificamente no que diz respeito à saúde sexual.

Os resultados indicam que esses intervenientes vêm trabalhando na assistência às mulheres vítimas de terrorismo e abuso sexual em Cabo Delgado, no entanto, a intervenção não tem sido suficiente para atender às necessidades básicas dessas mulheres. É necessário que a assistência humanitária seja condigna e leve em

consideração as necessidades específicas das mulheres. A assistência humanitária deve ser abordada de forma multidimensional, levando em consideração as necessidades específicas das mulheres. Eis algumas medidas que podem ser adoptadas para uma intervenção mais eficaz:

Identificar e responder às necessidades específicas das mulheres: as organizações devem garantir que as necessidades das mulheres sejam identificadas e abordadas de forma apropriada, incluindo o acesso a serviços de saúde, alimentação, abrigo e assistência psicossocial. Fortalecer as capacidades das organizações locais: é importante fortalecer as capacidades das organizações locais para que possam fornecer serviços e apoio adequados às mulheres afetadas pelo conflito. Isso pode ser feito por meio de treinamento e apoio técnico. Envolver as mulheres em todas as fases da assistência: as mulheres devem ser envolvidas em todas as fases do planeamento e implementação da assistência humanitária, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que suas necessidades sejam levadas em consideração. Promover a segurança e a proteção das mulheres: as organizações devem trabalhar para promover a segurança e a proteção das mulheres, garantindo que elas tenham acesso a espaços seguros e que sejam protegidas contra a violência.

Garantir o acesso equitativo à assistência: as organizações devem garantir que a assistência humanitária seja acessível a todas as mulheres, independentemente de sua etnia, religião ou status social. Trabalhar em parceria: é importante trabalhar em parceria com outras organizações para garantir uma abordagem coordenada e holística para a assistência humanitária. Adotar uma abordagem sensível ao gênero: as organizações devem adotar uma abordagem sensível ao gênero em todas as fases da assistência, reconhecendo as diferenças entre homens e mulheres e garantindo que as necessidades específicas das mulheres sejam levadas em consideração.

Referências

Alang, S., McAlpine, D., & Henrichs, K. (2020). A importância da justiça para as vítimas de violência sexual. *American Journal of Public Health*, 110(S1), S68-S69.

Azevedo, J. P. & Guerra, V. N. A. (2018). Violência sexual: Aspectos Conceituais e Dinâmicas. In A. Koller, T. M. J. Yunes, & M. K. P. Oliveira (Eds.), *Psicologia, saúde e violência*. Porto Alegre: Artmed, p.235-250.

Barker, G. (2016). Masculinidades e igualdade de género. In: Turshen, M. & Whitaker, H.(Eds.), *O manual routledge de género e desenvolvimento*. Routledge. p. 69-78.

Berg, Y., Sitoe, L., Laissone, E., Impissa, N., Matinada, R., Chuva, L., & Manhica, S. (2020). *Manual de Habilidades de Vida.* Beira: UCM: Universidade Católica de Mocambique.

Carvalho, B. M. (2017). *A saúde sexual na perspectiva do desenvolvimento humano.* Curitiba: Editora CRV.

CEPCB. (Junho de 2021). *Recolha Semanal sobre violência em Moçambique*. CEPCB: Centro de Estudos de Paz, Conflitos e Bem-Estar.

Chirindza, C. (2021). Violência baseada no género em Moçambique: Número de casos continua preocupante. *Mediafax*, 04/05, Ed. Nº 7434.

Cortez, E. (2020). *Número de deslocados em Moçambique cresceu em cerca de 2700 % em dois anos.* Maputo: CIP.

D'Odorico, G., Hossain, M., Palmer, J., Jamal, E., do Prado, D. S., & Roberts, C. (2021). *Uma avaliação rápida da situação e da resposta à violência baseada no género (VBG) em Cabo Delgado, Moçambique: Uma avaliação rápida.* Reino Unido: Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

Dartnall, E., & Jewkes, R. (2013). Prevenção da violência sexual por homens em Cabo Delgado, Moçambique: resultados de uma avaliação qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva,* 18(11), 3317-3328.

Feijó, J. (2021). *O Papel das Mulheres no Conflito em Cabo Delgado: Entendendo Ciclos Viciosos da Violência.* Dakar-Fann, Senegal: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Heise, L., & Kotsadam, A. (2015). Correlatos transnacionais e multiníveis da violência do parceiro: uma análise de dados de pesquisas baseadas na população. *The Lancet Global Health*, 3(6), e332-e340.

Hock, R. (2007). *O manual da sexualidade em relacionamentos íntimos*. Porto Alegre: Artmed.

Hooks, B. (1994). Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

INE. (2019). *Resultados Defenitivos: Censo 2017, IV Recenceamento Geral da Populacao e Habitacao.* Maputo: Instituto Nacional de Estatística (INE).

Kaufman, M. (2011). Guia do cara para o feminismo. Seal Press.

Médicos Sem Fronteiras. (2018). Perdendo o ponto: Violência sexual em Moçambique. MSF.

Melo, S., & Menezes, D. (2020). Mulheres em movimento: Género e migração forçada em Cabo Delgado, Moçambique. *African Affairs,* 119(475), 109-130.

Mosse, M. (2022). Ataques terroristas: Mulher abusada receia explicar ao marido que teve filho com um terrorista. *Carta de Mocambique*.

MPM. (2022). *Informação Anual do Procurador-Geral da Republica à Assembleia da Republica.* Maputo: Ministério Público de Moçambique.

MSB. (2013). *Saúde Sexual e Saúd Reproductiva.* Brasilia: Ministerio da Saude do Brasil.

OMS. (2015). *Sexual health, human rights and the law.* Geneva, Switzerland: World Health Organization.

ONU. (2019). Guterres diz que “violência sexual em zonas de conflito é ameaça à segurança colectiva”. *ONU NEWS* .

ONU-HABITAT. (Maio de 2021). Dimensão Territorial dos Deslocados no Norte de Moçambique. *UN-Habitat em apoio ao planeamento, gestão e implementação de intervenções de recuperação em assentamentos humanos*. ONU-Habitat Mocambique.

Organização das Nações Unidas Mulheres. (s.d.). HeForShe. Disponível em: https://www.heforshe.org/en Acesso em: 5 mai. 2023.

Organização das Nações Unidas. (2020). UNiTE by 2030 Campaign. Disponível em: https://www.unwomen.org/en/what-we-do/ending-violence-against-women/take-action/unite-campaign Acesso em: 5 mai. 2023.

Paradis, P. (2018). *Impacto dos Conflitos Armados na Vida das Mulheres e Raparigas em Moçambique.* Maputo: Advoctas Sans Frontiers (Canada).

Pereira, J. (2020). *O grito de uma deslocada de guerra: estamos a pedir a paz.* Maputo: Fundação MASC.

Pina, J. A. & Mascarenhas, M. D. M. (2018). A violência sexual: do ato ao processo. In: Ferreira, R. N. P. & Mascarenhas, M. D. M. (Org.).*Direitos humanos, saúde e equidade.* Editora Fiocruz.pp. 189-212.

Ramos, M. N. (2020). *Desafios globais contemporâneos da comunicação e da saúde das populações migrantes e refugiados.* Lisboa: Universidade Aberta/UAb.

Reisman, L., & Lalá, A. (2012). *Avaliação do crime e violência em Moçambique.* Maputo: Open Society Foundations Crime and Violence Prevention.

Sitoe, N. (2022). Sociedade Civil cria centros seguros para apoio de mulheres deslocadas. Maputo: *Jornal Evidências*.

Tengler, H., & Laissone, E. (2015). *Habilidades de Vida, Saúde Sexual e Reproductiva, Género e HIV&SIDA.* Beira: UCM- Universidade Catolica de Mocambique.

Vargas, M. A. (2016). Sexualidade humana: aspectos biopsicossociais. Atheneu.

VOA. (2021). ACNUR solicita apoio para responder a impacto da violência contra mulheres. Washington: VOA - Voice of America.

VOA. (2022). HRW: Conflito em Cabo Delgado exacerba abuso dos direitos humanos em Moçambique. VOA - Moçambique. Washington: VOA - Voice of America.

Recebido em: 14/02/2023

Aceito em: 19/05/2023

Para citar este texto (ABNT): ULAIA, Ruben Daniel. Saúde sexual das mulheres vítimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado. *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p.463-480, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Ulaia, Ruben Daniel. (mai.2023). Saúde sexual das mulheres vítimas do terrorismo e de abuso sexual em Cabo Delgado. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 463-480.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.481-498 | mai. 2023.

Promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento: avaliação da infraestrutura básica

Alberto Agostinho Ussene [*]
ORCID iD https://orcid.org/0009-0002-4692-6872

Gustavo da Rosa Borges [**]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-9869-376X

Paulo Vanderlei Cassanego Júnior [***]
ORCID iD https://orcid.org/0000-0002-8035-9448

RESUMO: O turismo rural surge como uma alternativa a vida agitada que caracteriza o meio urbano. A infraestrutura básica constitui elemento fundamental para determinar a escolha de determinado destino turístico, a existência da mesma em condições apropriadas constitui um catalizador para a atração de turistas, o inverso (condições inapropriadas), contribui de forma inversa, ou seja, contribui para a repulsão de turistas para um determinado destino turístico. O turismo rural trata de uma oferta de atividades recreativas, alojamentos e serviços, que tem como base o meio rural, dirigidas especialmente aos habitantes das cidades, visando o lazer, descanso ou férias, em contato com a natureza e junto à população local (ARAUJO, 2000, p.31). O presente artigo visa avaliar as condições da infraestrutura na promoção do turismo rural nas associações rurais de Santana do Livramento. Tomando em consideração que a infraestrutura constitui elemento-chave na atração ou não dos turistas, contribuindo numa relação inversamente proporcional (melhores condições são atraentes, péssimas condições são repelentes). Por meio de revisão de literatura, questionário, entrevistas e análise de conteúdo, chegou-se a conclusão que as condições de infraestrutura básica existentes em Santana do Livramento são propicias para atração de turistas.

PALAVRAS-CHAVE: Turismo; Turismo Rural; Infraestrutura básica

[*] Mestrando em Administração pela UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa); graduado em Relações Internacionais e Diplomacia (2009), pelo ISRI (Instituto Superior de Relações Internacionais. Assistente Estagiário na Universidade Rovuma-Extensão do Niassa. E-mail: alberussene@yahoo.com.br

[**] Possui graduação em Administração pela Universidade Católica de Pelotas (2004), especialização em Marketing pela ESPM (2006), mestrado em Administração pela Unisinos e Doutorado em Administração na FURB. Professor Adjunto na UNIPAMPA. Foi bolsista CAPES e Fez parte do corpo docente da Univates (Lajeado-RS), FISUL (Garibalde), Unibalsas (Balsas-MA), Anhanguera Educacional (Pelotas-RS) e Universidade Federal de Pelotas (Pelotas-RS). Área de atuação: Marketing, Comportamento do Consumido. E-mail: cleytonalbertoagostinhoussene@gmail.com

[***] Possui Graduação em Administração pela Universidade Franciscana (2003), Mestrado em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (2006) e Doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (2014). Atualmente Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa. Coordenador do NERds (Núcleo de Estudos em Redes) desde 2015. Principiais interesses de pesquisa são: Cooperativismo, Estudo de Clusters e Arranjos Produtivos Locais, Aplicações de Network Analysis.E-mail: paulojr@unipampa.edu.br

Promotion of rural tourism in rural associations in the Municipality of Santana do Livramento: evaluation of the basic infrastructure

ABSTRACT: Rural tourism emerges as an alternative to the hectic life that characterizes the urban environment. The basic infrastructure is a fundamental element in determining the choice of a given tourist destination, its existence under appropriate conditions is a catalyst for attracting tourists, the opposite (inappropriate conditions), contributes inversely, that is, it contributes to the repulsion of tourists to a particular tourist destination. Rural tourism deals with an offer of recreational activities, accommodation and services, based on the rural environment, aimed especially at city dwellers, aimed at leisure, rest or vacation, in contact with nature and with the local population (ARAUJO , 2000, p.31). This article aims to evaluate the conditions of the infrastructure in the promotion of rural tourism in the rural associations of Santana do Livramento. Taking into account that infrastructure is a key element in attracting tourists or not, contributing in an inversely proportional relationship (better conditions are attractive, poor conditions are repellent). Through a literature review, questionnaire, interviews and content analysis, it was concluded that the existing basic infrastructure conditions in Santana do Livramento are conducive to attracting tourists.

KEYWORDS: Tourism; Rural Tourism; Basic Infrastructure

Kupititsa patsogolo zokopa alendo akumidzi m'mabungwe akumidzi mu Municipality of Santana do Livramento: kuwunika kwa zomangamanga zoyambira

CHIDULE: Ntchito zokopa alendo zakumidzi zikutuluka ngati njira ina yosinthira moyo wotanganidwa womwe umadziwika ndi malo akumidzi. Zomangamanga ndizofunikira kwambiri pakusankha kopitako alendo, kukhalapo kwake pansi pamikhalidwe yoyenera kumathandizira kukopa alendo, mosiyana (zosayenera), kumathandizira mosagwirizana, ndiko kuti, kumathandizira kuti alendo asangalale. malo ena oyendera alendo. Zokopa alendo akumidzi zimagwirizana ndi zopereka za zosangalatsa, malo ogona ndi ntchito, zochokera kumadera akumidzi, makamaka makamaka kwa anthu okhala mumzinda, omwe cholinga chake ndi kupuma, kupuma kapena tchuthi, pokhudzana ndi chilengedwe komanso ndi anthu ammudzi (ARAUJO, 2000, p. 31). Nkhaniyi ikufuna kuwunika momwe zinthu ziliri pakulimbikitsa zokopa alendo kumidzi m'mayanjano akumidzi a Santana do Livramento. Poganizira kuti zomangamanga ndizofunikira kwambiri pakukopa alendo kapena ayi, zomwe zimathandizira kuti pakhale ubale wosagwirizana (mikhalidwe yabwino ndi yokongola, mikhalidwe yosauka imathamangitsidwa). Kupyolera mu kuwunika kwa mabuku, mafunso, zoyankhulana ndi kusanthula zomwe zili, adatsimikiza kuti zomwe zilipo ku Santana do Livramento ndizothandiza kukopa alendo.

MAWU OFUNIKA: Tourism; zokopa alendo akumidzi; Basic zomangamanga

Introdução

A atividade turística existe sempre que ocorre o deslocamento de pessoas do seu local habitual de residência para outro local, por tempo determinado e por motivações de diversa ordem. De modo a aferir o sucesso da atividade turística, há a considerar aspetos tais como: atrativos naturais, culturais, equipamentos turísticos (locais de hospedagem, alimentação e meios de acesso), condições de segurança da infraestrutura e para os turistas, a infraestrutura, entre outros aspetos.

O turismo é uma atividade que a partir do momento que alcança um nível de desenvolvimento avançado, pode acelerar o desenvolvimento local, regional ou mesmo nacional, exigindo uma especial atenção no que se refere as condições das infraestruturas básicas. Exige-se a construção de qualidade, a integração das populações nativas, visando entre outros, a proteção do meio ambiente envolvente. O crescimento da oferta turística a nível mundial tem se intensificado a ritmos bastante rápidos, acompanhados pela diversificação das modalidades turísticas, surgimento de novos destinos turísticos, entre outros aspetos (CANDIOTTO, 2010).

O turismo em áreas rurais é uma das modalidades turísticas que pode impulsionar o desenvolvimento econômico das populações residentes nas zonas rurais, complementando outras atividades de subsistência ou geração de renda para as mesmas (FONSECA, 2006). Existe uma relação direta entre o turismo rural e as infraestruturas, uma vez que as infraestruturas constituem elementos fundamentais para a oferta turística de um determinado destino turístico. No Brasil o Turismo Rural tem grandes potencialidades para o seu crescimento, devido a extensão territorial quase que continental, possui grande diversidade sociocultural, várias tradições e costumes, riqueza do mosaico racial, entre outras potencialidades.

O cenário do presente artigo é o Município de Santana do Livramento. Segundo Potoko (2013), este município brasileiro do Estado do Rio Grande do Sul, está localizado a uma latitude 30º53'27" sul e a uma longitude 55º31'58" oeste, estando a uma altitude de 208 metros e a uma distância de 498 km da capital Porto Alegre, a 500 km de Montevidéu (capital do Uruguai), 634 km de Buenos Aires (capital da Argentina), 2 434 km de Brasília (capital do Brasil) e 380 km do porto de Rio Grande.

Com uma área de 6.946,407 km², tem a segunda maior extensão territorial entre os municípios da Região Sul. Sua população até ao ano de 2021 era de aproximadamente

75 647 habitantes, (IBGE, 2021). O presente artigo visa fazer uma avaliação da infraestrutura básica verificando como a mesma contribui para a promoção do turismo rural em Santana do Livramento. O turismo rural é assumido como toda a atividade turística endógena suportada pelo ambiente humano e natural, abarcando não apenas o gozo das férias em fazendas, chácaras, mas qualquer outra atividade turística que ocorre no campo.

O artigo contribui para a compreensão sobre o estágio da infraestrutura turística rural no município de Santana do Livramento. Em termos de objetivo: de forma geral visa fazer uma avaliação da infraestrutura básica verificando como a mesma contribui para a promoção do turismo rural em Santana do Livramento. Especificamente, descrever os elementos que compõem a infraestrutura básica; aferir o estágio atual da infraestrutura básica e medir o potencial da infraestrutura básica para o desenvolvimento do turismo rural.

Pretendia-se responder a seguinte questão de pesquisa: existe infraestrutura básica para viabilizar o turismo rural nas associações agrícolas do município de Santana do Livramento? O artigo comporta a seguinte estrutura: a parte introdutória (introdução), Revisão de Literatura (onde são discutidos os principais conceitos usados), os procedimentos metodológicos (as técnicas de recolha, análise e tratamento de dados que foram adotados), a análise e discussões de resultados e, finalmente, as referências bibliográficas que foram utilizadas.

2.Revisão de Literatura

No presente capítulo, são apresentados e discutidos conceitos chave relacionados ao tema do artigo. Apresentação dos conceitos e definições patentes na literatura consultada sobre os mesmos, são igualmente colocados os pontos de vista relativos aos mesmos conceitos. O termo “turismo” tem sua origem no radical *tour* do latim, oriundo do substantivo *tornus*, do verbo *tornare*, cujo significado é de giro e volta e, segundo Padilla (1994 p.15), a sua origem remonta da antiguidade, aquando das célebres viagens de Heródoto De Halicarnasso (484-425 a.C) que saia a procura por novas terras e especiarias, mas também, das experiências vivenciais múltiplas com novas culturas e povos.

A mais antiga das definições conceituais do turismo remonta de 1910, sendo atribuída a autoria ao economista austríaco Herman von Schullard, que compreende o

turismo como "a soma das operações, especialmente as de natureza econômica, diretamente relacionadas com a entrada, a permanência e o deslocamento de estrangeiros para dentro e para fora de um país, cidade ou região" (ANDRADE, 1995, p. 33).

Para a Organização Mundial do Turismo (apud IGNARRA, 2001, p.23):" turismo é definido como sendo o deslocamento para fora do local de residência por período superior a 24 horas e inferior a 60 dias motivado por razões não-econômicas". Segundo essa linha de pensamento, podemos aferir que o Turismo envolve as atividades que as pessoas realizam durante as suas viagens e estadias em diversos lugares diferentes ao seu habitual por um período consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios ou outras.

Olhando para a definição da Organização Mundial do Turismo, nota-se uma abrangência do termo Turismo ao incluir quaisquer atividades realizadas pelos turistas quando não estão em seu local habitual e as múltiplas motivações que pode ter um indivíduo ao realizar uma viagem. Para Cunha (1997), o turismo compreende as atividades desenvolvidas por pessoas ao longo de viagens e estadas em locais situados fora do seu habitat habitual, por um período que não ultrapasse um ano, tendo o mesmo fins recreativos, de negócios, entre outros.

Arrillaga (1976, p. 25) define o turismo como "o conjunto de deslocamentos voluntários e temporais determinados por causas alheias ao lucro; conjunto de bens, serviços e organização que determinam e tornam possíveis estes deslocamentos e as relações e factos que entre aqueles e os viajantes têm lugar". No início do século XXI a Organização Mundial do Turismo (OMT, 2001) elabora sua definição técnica para o Turismo como conceito chave, tendo estabelecido limites (mínimo e máximo) no deslocamento temporário do turista.

Segundo a Organização Mundial do Turismo (2013), há várias razões que fazem com que os turistas visitem um destino o que faz surgir também uma diferenciação no seio das designações dessas modalidades, pelo que encontra-se: o turismo histórico; turismo cultural; turismo urbano; turismo de incentivos; turismo científico; turismo de eventos; turismo ecológico; turismo rural entre outros. O turismo está ligado a diversos segmentos, entre eles, o turismo de consumo, onde são organizadas excursões com o objetivo principal de fazer compras, o turismo religioso, realizado para encontros em regiões com tradição religiosa, o turismo cultural, o turismo rural, o turismo ecológico etc.

Para De La Torre (1994), o turismo é um fenômeno social que consiste em deslocamentos voluntários e de forma temporária de indivíduos ou grupos de indivíduos em decorrência de razões recreativas, culturais, descanso ou saúde, saindo do seu local de residência habitual para outro, onde não exercem qualquer atividade lucrativa ou remunerada. Embora exista várias tipos de turismo, é sobre o turismo rural que o artigo vai cingir-se.

Para melhor entendimento do conceito turismo, dentre os vários existentes na literatura, será adotado para o artigo o seguinte conceito: Turismo é um fenômeno socioeconômico que consiste no deslocamento temporário e voluntario de um ou mais indivíduos que, por vários fatores da motivação humana, saem do seu local de residência habitual para outro, criando muitas inter-relações de importância cultural, socioeconômica e ecológica entre os núcleos emissores e receptores (MOTA, 2007).

2.1. Turismo Rural

Para Araújo (2000, p. 31), “o turismo rural trata de uma oferta de atividades recreativas, alojamentos e serviços, que tem como base o meio rural, dirigidas especialmente aos habitantes das cidades, visando o lazer, descanso ou férias, em contato com a natureza e junto à população local”. Tulik (2003) refere que o turismo rural, é aquele ligado às características do meio rural, excluindo outras formas que nada têm a ver com a prática e o conteúdo rural, o mesmo deve estar ligado à paisagem rural, ao estilo de vida e à cultura rural.

Beni (2002, p. 31) conceitua o turismo rural como o “deslocamento de pessoas para espaços rurais, em roteiros programados ou espontâneos, com ou sem pernoite, para fruição dos cenários e instalações rurícolas”. Silveira (2001) aponta três elementos que definem o turismo rural na Comunidade Europeia, nomeadamente: o turismo rural é um conceito que engloba toda a atividade turística endógena suportada pelo ambiente humano e natural; é um conceito vasto que abarca não apenas o gozo das férias em fazendas, chácaras, mas qualquer outra atividade turística que ocorre no campo; o turismo rural recobre, igualmente, toda atividade turística no interior do país.

Segundo Tulik (2003), turismo rural é resultado da saturação de destinos turísticos tidos convencionais, nomeadamente os modelos sol e praia, da segmentação dos setores do mercado e das intencionalidades economicistas e expansionistas do *trade* turístico, a partir da década de 1990, o turismo passa a ser dominado entre o convencional ou de massa e turismo alternativo ou sustentável.

Apesar do conceito de turismo rural na concepção Europeia abranger qualquer prática turística no espaço rural, alguns autores europeus, como Cals; Capellà; Vaqué (1995), estabeleceram uma distinção entre o turismo rural e o turismo no espaço rural. Entendem por turismo no meio rural ou turismo em áreas rurais todos os movimentos turísticos que se desenvolvem no meio rural. Portanto, o Turismo Rural seria restrito às atividades que se identificam com as particularidades da vida rural, seu hábitat, sua economia, sua cultura.

A EMBRATUR (Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo), adotou o conceito turismo rural como o "conjunto de atividades turísticas desenvolvidas no meio rural, comprometido exclusivamente com a produção agropecuária, agregando valor a produtos e serviços, resgatando e promovendo o patrimônio cultural e natural da comunidade" (1998, p.18). Os primeiros indícios do turismo rural são identificados no Século XX com suas atividades na Europa. Entre os quatro países destacados por Tulik (2003), o primeiro surgimento dessa atividade encontra-se na França no ano 1948, seguido pela Espanha em 1960, Itália em 1966 e Portugal somente em 1978. A prática do Turismo nesses países não foi uniforme e cada um seguiu com o propósito conforme as disposições e necessidades da localidade.

O turismo rural no Brasil foi identificado entre os anos de 1984-1986 quando algumas propriedades no município de Lages, no Estado de Santa Catarina, devido as dificuldades do setor agropecuário resolveram aproveitar a estrutura existente de modo a diversificar suas atividades e acolher turistas. Vale ressaltar que a visita a propriedades rurais é uma prática antiga e muito comum no Brasil e, a mesma passa a ser trabalhada de forma profissional em 1986 quando o turismo rural passa a ser organizado com a finalidade de implantar ações visando o desenvolvimento da atividade (ARAÚJO, 2000).

Em relação às motivações dos turistas, segundo Santos, Ribeiro e Vela (2011, p. 183), "podem constituir-se em fatores motivadores da busca por este: a atividade produtiva, a gastronomia, a paisagem, a hospedagem, o acesso, a cultura, o clima, o lazer, as compras e a informação". Pode-se, ainda, acrescentar aspetos tais como a localização geográfica, as manifestações religiosas e o rico mosaico histórico do homem do campo. O Turismo Rural despontou como uma alternativa de incremento de renda para as propriedades rurais. Segundo Blos, "uma das características fortes do turismo rural é a exigência de ser uma atividade econômica complementar a uma outra principal primária" (2000, p. 220).

O Turismo Alternativo ou sustentável é expressão criada em oposição ao Turismo Convencional, especialmente o litorâneo, o internacional e o de massa, visando a dar maior atenção às questões ambientais e aos impactos delas decorrentes, abrangendo todas as práticas turísticas desenvolvidas em meio rural: ecoturismo, turismo cultural, turismo de aventura e, inclusive, o próprio turismo rural. Entretanto, essa expressão é ambígua, pois sugere que esse tipo de turismo está isento de conduzir novas aglomerações e danificações ao meio, mas, “em alguns lugares, mesmo em algumas áreas protegidas, as diferentes formas de turismo não urbano têm assumido características de massificação” (TULIK, 2003, p. 31).

A difusão recente da prática do turismo rural a escala planetária e dos estudos e pesquisas sobre tal modalidade, está diretamente relacionada ao período pós Segunda Guerra Mundial. Ao sintetizar a evolução histórica do Turismo no Espaço Rural de alguns países europeus, Tulik (2003) coloca em destaque as ações verificadas a partir do final da década de 1940 e início de 50.

Quadro 1: Principais diferenças existentes dentre alguns tipos do turismo alternativo

	Turismo Rural	**Ecoturismo**	**Turismo de Natureza**	**Turismo Eco científico**	**Turismo Ambiental**	**Turismo de Aventura**
Ocorrência	Área rural	Áreas naturais preservadas	Áreas Naturais	Áreas naturais preservadas	Áreas naturais preservadas ou degradadas	Áreas naturais
Operação	Relacionada às atividades turísticas no meio rural onde há atividade agropecuária	Relação com a manutenção do ambiente	Despreocupação quanto a processos mais diretos de manutenção do ambiente	Diretamente relacionada à atividade cientifica.	Diretamente relacionada à atividade educativa	Relacionada a atividades esportivas de natureza
Cuidados	Básicos	Extremos	Simples	Extremos	Extremos	Básicos
Conhecimento do Local	Superficial	Profundo	Superficial	Cientifico	Profundo	Apenas para a prática da atividade esportiva
Objetivos	Lazer no meio rural ou Vivencia do	Conhecimento amplo do ambiente natural e	Relaxamento e prazer no ambiente natural	Conhecimento técnico do ambiente	Conhecimento do ambiente e das	Atividade física na natureza

	homem do campo	cultural			modificações nele ocorridas	
Agentes de Turismo	A atividade é geralmente exercida pelos proprietários	Envolvimento direto com os projetos ambientais	Sem envolvimento com projetos ambientais	Nem sempre necessários	Envolvimento com educação ambiental	Capacitados para a modalidade
Público	Ávido por atividades de lazer no meio rural e recepção mais pessoal	Preocupado com as questões ambientais	Desejos de contato com a natureza	Técnicos, professores, estudiosos.	Professores, estudiosos, alunos e interessados	Ávido por atividades físicas no meio natural
Programas	Sempre ligados às práticas campeiras	Dentro do conceito de mínimo impacto	Possíveis de realizar no espaço natural	Quando ocorrem, apenas relaxamento	Relacionando ações e consequências no ambiente.	Sempre ligados a práticas esportivas de risco controlado.

Fonte: Bricalli (2005, p. 46).

Pode se constatar por meio do quadro acima que existem alguns pontos em comum e outros diferentes, relativamente aos cuidados, conhecimento do local, objetivos, agentes do turismo, público e programas, nos seis tipos do turismo alternativo.

2.2.Características do Turismo Rural

Segundo Lottici (2003) a paisagem rural composta pelo homem, sua cultura, suas práticas sociais e laborais é um dos principais fatores de atratividade do Turismo Rural. As principais características dessa atividade tem a ver com as condições e aspectos que compõem a paisagem rural e configuram a ruralidade e seus principais atrativos. É fundamental conhecer esses aspetos para melhor entendimento no concernente as diferenças entre o chamado Turismo no Espaço Rural e o Turismo Rural.

Sznajder, Przezbórska e Scrimgeour (2009, p. 7) sintetizam em três as principais características do turismo rural. Sendo a primeira, a possibilidade de satisfação de necessidades do ser humano com participação de forma prática e efetiva no processo de produção de alimentos, na vida da família e na comunidade rural. Nessa ótica, o turista

tem a possibilidade não apenas de auxiliar na produção agrícola e no processamento de alimentos, mas, também de observar parte da vida de uma determinada família no campo.

O turismo rural compreendido nesses termos representa, um tipo de turismo difícil, mas ambicioso, por não ser uma forma de turismo tomada de forma interessante por todos os turistas, mas apenas por aqueles que procuram aliar o descanso à aquisição de conhecimentos e experiências novas. A segunda característica, refere-se à possibilidade de satisfazer necessidades cognitivas nas vivências de produção agrícolas, ou seja, é uma atividade que propicia ao turista aprendizagens em relação ao modo de vida das pessoas do meio rural, seus hábitos e costumes.

A terceira característica, diz respeito à possibilidade do turismo rural satisfazer necessidades emocionais, ele tem a ver com a disposição para um contato direto com a natureza, bem como com o gosto por vivenciar o meio rural associado com as suas características de rusticidade, nomeadamente: o silêncio, os cânticos dos pássaros ou mesmo os aromas característicos do meio rural. Pode se observar que o turismo rural afastado dessas características, ou seja, sem considerar o elemento cognitivo, as necessidades emocionais e limitado apenas ao relaxamento, não difere de forma significativa do turismo convencional. As três características estão associadas ao caráter multidisciplinar do turismo rural. Um caráter que poderia ser tratado e estudado por diversas disciplinas, entre elas: a geografia, biologia, ecologia, etnologia, economia, agricultura, entre outras.

2.3.Infraestrutura básica

Para Cunha (1997) constitui infraestrutura básica todo conjunto de construções e equipamentos indispensáveis para o desenvolvimento de atividades do ser humano residente, bem como dos visitantes no local, e as relações que são levadas a cabo dentro e fora. Fazem parte delas as construções e equipamentos, os sistemas de fornecimento de água e luz, saneamento básico, vias de acesso e parques de estacionamento, o sistema de comunicações, portos e aeroportos.

Ruschmann (2004), conceitua a infraestrutura básica como sendo a base para o funcionamento propicio, de modo a atender as necessidades básicas dos turistas e das comunidades acolhedoras ou receptoras. Ela abrange os serviços de abastecimento de água, eletricidade, combustíveis, coleta de lixo, tratamento de esgotos e serviços de saúde. Para Barretto (2003), a infraestrutura básica abrange os serviços de

abastecimento de água, luz, transportes, comunicações, salubridade, ensino e serviços de saúde. Nesta vertente, a infraestrutura básica é composta por serviços e equipamentos necessários para a sobrevivência do ser humano e imprescindíveis para a realização do quotidiano do mesmo, ou seja, fazem parte dela todos os serviços básicos como telefone, água, gás, luz, transporte público em geral (aeroportos, portos, rodovias, ferrovias) e rede de esgoto (sistemas indispensáveis ao bem-estar e qualidade de vida da população).

Ignarra (2003, p.72) define infraestrutura básica como: a pré-condição para o desenvolvimento turístico, englobando as vias de acesso, abastecimento de gás, controle de poluição, saneamento do meio, energia, comunicações, abastecimento de água, entre outros. A existência dessa infraestrutura numa localidade pode sobremaneira aumentar o grau de motivação e interesse por parte dos turistas, porque se ela atenda da melhor forma as necessidades da comunidade local e dos turistas, ela representa um dos elementos determinantes na eleição do destino. Pode se observar que existem muitos pontos em comum e poucas diferenças relativas ao conceito infraestrutura básica, por parte dos diversos autores.

3.Metodologia

Dado o objetivo do artigo de avaliar às condições de infraestrutura básica para a promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento. A pesquisa utilizada foi qualitativa, por tratar-se de "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano" (CRESWELL, 2010), justifica-se a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que se assume a infraestrutura básica como sendo bens que criam um impacto social para as comunidades, é importante perceber e compreender até que ponto a existência ou não de infraestrutura básica pode influenciar aos turistas tomada de decisão de ir passar ou não os seus momentos de lazer em determinado ponto turístico.

O recurso a abordagem qualitativa permitiu aprofundar questões relativas ao fenômeno em estudo, bem como as suas relações, valorizando o contato direto com a realidade, buscando-se o que era comum, mas ficando aberto para perceber as particularidades. Conforme Denzin e Lincoln (2000) a pesquisa qualitativa permitiu estudar coisas no seu cenário natural (infraestrutura básica), procurando perceber e

interpretar os fenômenos de acordo com a visão ou significado que as pessoas atribuem ao mesmo.

Esta abordagem foi adequada para os objetivos propostos para o artigo, visto que pretendeu estudar fenômenos que envolvem seres humanos e a sua relação com o meio envolvente. A abordagem qualitativa foi feita de forma integrada, uma vez que, o pesquisador recolheu e analisou os fatos, as entrevistas e o conteúdo das mesmas. No concernente a instrumentos de coleta de dados, a pesquisa recorreu a entrevistas, questionário, documentos e registos.

A entrevista é definida por Haguette (1997:86) como um "processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado". Foram entrevistados 7 operadores turísticos e 16 utentes (turistas), cujo critério de escolha foi aleatório. Através das entrevistas foi possível obter informações, dados subjetivos, uma vez que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

Esta técnica favoreceu a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, por meio das trocas verbais e não-verbais que foram sendo estabelecidas no contexto de interação, permitindo uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. As entrevistas foram elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, ou seja, as perguntas foram previamente formuladas e com o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo residiu na possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças deviam refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas, conforme (LODI, 1974 apud LAKATOS, 1996). As entrevistas foram gravadas em áudio digital após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no período de Dezembro de 2022 a Janeiro de 2023.

O questionário foi constituído por uma série de perguntas ordenadas, que deviam ser respondidas verbalmente e sem a interferência do pesquisador. O mesmo garantiu uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando vieses potenciais do entrevistador. E, através do questionário, foram obtidas respostas rápidas e precisas. O artigo tem um caráter descritivo, porque as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 1999). O artigo

buscou descrever o fenômeno em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características dos fenômenos, bem como desvendar a relação entre os eventos.

Vergara (2000, p. 47) "argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação". O processo descritivo visou à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno. O delineamento adotado foi o estudo de caso, um método qualitativo que visou aprofundar as condições de infraestrutura básica nas associações agrícolas, tomando como ponto de estudo o Município de Santana de Livramento.

Em termos de técnica de análise e tratamento dos dados foi usada a análise de conteúdo, que permitiu identificar o que está sendo dito a respeito do assunto. Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo compreende: um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção das mensagens. As entrevistas foram analisadas a partir do conteúdo identificado nas respostas oferecidas às perguntas feitas a partir do questionário semiestruturado em conformidade com os temas relacionados no referencial teórico. Os dados foram agrupados de acordo com as variáveis inicialmente planejadas, nesse sentido, foi feita uma análise geral dos resultados obtidos.

3.1.Análise e discussão dos resultados

Conforme descrito acima, o presente estudo visou avaliar às condições de infraestrutura básica para a promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento. Diante disso, esta seção busca apresentar e discutir os resultados obtidos. Os elementos que foram avaliados no terreno foram os seguintes: o Sistema de Distribuição de Energia Eléctrica, Sistema de Fornecimento de água, vias de acesso e meios de comunicação, Saneamento do Meio, Sistema de Saúde e o Sistema de segurança. Tendo sido constatado os aspectos abaixo arrolados.

3.1.1.Sistema de Distribuição de corrente Eléctrica

O sistema de distribuição de energia eléctrica é desejável para todas associações, visto que a maior parte delas são fornecidas corrente elétrica pela Rio Grande Energia (RGE) e também possuem meios alternativos de fornecimento da corrente, tais como painéis solares e geradores que funcionam com base em combustíveis.

Para Beni (2002), constituem padrões desejáveis de distribuição de energia a iluminação, os estabelecimentos turísticos devem possuir fonte energética, bem como todas as ruas ou metade delas devem estar iluminadas. Este indicador se observa nas associações rurais no município de Santana do Livramento.

3.1.2.Sistema de Fornecimento de Água

Constatou-se que as associações possuem sistemas de fornecimento de água canalizada, fornecida pelo Departamento de Águas e Esgotos (DAE) e por meios alternativos, tal o caso de furos de água potável e reservatórios. O que responde aos padrões desejáveis de Beni (2002), que defende a necessidade de provisão de água de boa qualidade e em quantidades desejáveis para o ser humano, de modo a atender as suas necessidades, garantindo igualmente uma qualidade de saúde desejável. A qualidade e a quantidade de água fornecidas são desejáveis, visto que a mesma é fornecida por uma entidade competente (DAE) e os meios alternativos de fornecimento de água são tratados com produtos para o efeito, o que garante qualidade de saúde para os utentes.

3.1.3.Vias de acesso e meios de comunicação

As principais vias que dão acesso aos estabelecimentos encontram-se em bom estado de transitabilidade. As vias atingem os padrões de qualidade defendidos por Beni (2002), que deve ser o provimento as populações de condições de deslocamento rápido, seguro, econômico e eficiente, o que passa necessariamente pela existência de boas vias de acesso. Todas associações possuem meios de comunicação proporcionados pelas operadoras de telefonia móvel, garantindo os serviços de internet e comunicação para os utentes. A comunicação permite às populações um rápido acesso a serviços em caso de necessidade (BENI, 2002).

3.1.4.Saneamento do Meio e sistema de saúde

O saneamento do meio é bom, visto que os estabelecimentos possuem sanitários com água disponível durante 24 horas por dia, os resíduos sólidos são recolhidos pela prefeitura e existem trabalhadores que zelam pelos serviços de limpeza nos locais. Como refere Azevedo (2006), a boa qualidade de um destino turístico pode, atrair a demanda e investimentos, uma vez que, todos se sentem atraídos por condições aprazíveis.

O sistema de saúde é satisfatório visto que muitas das associações possuem *kits* de primeiros socorros para uso em caso de urgência e existem nos estabelecimentos números de contato dos serviços de urgência em casos de necessidade. O que é positivo, uma vez que para a promoção do turismo rural é necessário a existência de condições básicas de saúde e serviços de urgência próximos ao cidadão. Constatou-se que o sistema de segurança é satisfatório existindo nos locais guardas e patrulhamento quase permanente garantido pelas forças policiais. Essas condições vão de acordo ao preconizado por Gollo (2004), que refere as pessoas privilegiam escolher destinos turísticos levando em conta aspectos tendo em conta a qualidade dos serviços, condições básicas de infraestruturas, dos equipamentos, originalidade do produto, os preços e a percepção de segurança.

Conclusões

O Turismo Rural, área relativamente nova no Brasil e em fase de expansão, pode ser explicado por um lado devido a necessidade do produtor das zonas rurais em diversificar a sua fonte de renda e, por outro lado, a vontade dos residentes dos grandes círculos urbanos em conviver com a natureza, com as tradições, usos e costumes, bem como o modo de produção das populações que residem no campo (zona rural).

O Turismo Rural proporciona o contato deforma direta entre o produtor e o consumidor, permitindo ao primeiro (no caso vertente o produtor), vender alimentação, hospedagem, serviços de entretenimento, entre outros, propiciando produtos de qualidade para os turistas e diversificação das fontes de renda para os produtores. Num contexto em que se busca um crescimento da renda não relacionada a agricultura no campo, o turismo rural torna-se um objeto de interesse para políticas sociais e de

bem-estar. Com o desenvolvimento do mercado de serviços turísticos rurais, torna-se necessário fazer análises da demanda e oferta que facilitem os processos de mercado.

Apesar da maior parte das atividades de turismo rural surgir da necessidade de sobrevivência das famílias que habitam no campo, sob o viés da pluriatividade e da multifuncionalidade, é importante que aspectos ligados à organização, à administração, ao marketing sejam conhecidos pelos empreendedores do campo, para que possam potencializar seus conhecimentos e consolidar a atividade do turismo rural.

O estudo procurou avaliar as condições de infraestrutura básica para a promoção do turismo rural nas associações rurais em Santana do Livramento, visto que a Cidade é um destino turístico por estar localizado na zona de fronteira binacional (Brasil-Uruguai). Os elementos que avaliados no estudo são: o Sistema de Distribuição de Energia Eléctrica, Sistema de Fornecimento de Água, vias de acesso e meios de comunicação, Saneamento do Meio, Sistema de Saúde e o Sistema de segurança.

De acordo com as constatações observadas verificou-se, a existência das infraestruturas que satisfazem os padrões de qualidade exigidos para a prática da atividade turística, uma vez que todos os elementos avaliados na pesquisa estão em condições apropriadas. Essas condições são favoráveis a atração de turistas tanto locais, nacionais, bem como estrangeiros. Há registrar como limitação a exiguidade de artigos na área de Administração que abordaram a questão da avaliação das condições de infraestrutura turística em seus estudos, o que poderia possibilitar uma análise mais abrangente do presente estudo.

Referências

ANDRADE, José Vicente de. **Turismo Fundamentos e dimensões.** São Paulo: Ática, 1995.

ARAÚJO, J. G. F. **ABC do Turismo Rural.** Viçosa, MG.: Aprenda Fácil, 2000.

ARRILLAGA, José Ignacio. **Introdução ao Estudo do Turismo.** Rio de Janeiro: Rio, 1976.

BARRETO, Margarita. **Planejamento e organização em turismo.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo.** São Paulo: Senac, 1998.

BRICALLI, Luiz Carlos Leonardi. **Estudo das tipologias do turismo rural: Alfredo Chaves (ES).** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.

CALS, J.; CAPELLÁ, J.; VAQUÉ, E. **El turismo e em desarollo rural de Espanha**. Madrid: Edita, 1995.

COOPER, Chris; ARCHER, Brian. Os impactos positivos e negativos do turismo. In: THEOBALD, W. F. **Turismo global.** São Paulo: Ed. Senac, 2002. pp. 36-45

EMBRATUR. **Glossário de turismo**. Disponível em: http://www.turismo.gov.br Acesso em: 20nov. 2022

IGNARRA, Luiz Renato. **Fundamentos do Turismo.** São Paulo: Pioneira, 2001.

LANE, Bernard. Turismo rural de segunda geração: prioridades e questões de pesquisa. In: CRISTÓVÃO, Artur; PEREIRO, Xerardo; SOUZA, Marcelino de; ELESBÃO, Ivo (Org.). **Turismo rural em tempos de novas ruralidades.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2014. (Série Estudos Rurais PGDR). p. 15-48

LOTTICI KRAHL, Mara Flora. **Turismo Rural: conceituação e características básicas**. Brasília, SESCOOP, 2010.

POTOKO, Carlos Alberto. «A origem de Sant'ana do Livramento Projeto Fronteira» 2013

RODRIGUES, Adyr Apparecida Balastreri. Turismo rural no Brasil: ensaio de uma tipologia. In: ALMEIDA, Joaquim Anécio; RIEDL, Mário (Org.). **Turismo rural: ecologia, lazer e desenvolvimento.** Bauru: EDUSC, 2000. p. 51-69.

RUSCHMANN, D.V.M. **Turismo e planejamento sustentável.** 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS, Eurico de Oliveira. **O agroturismo e o turismo rural em propriedades da metade sul do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Pallotti, 2004.

SILVEIRA, Marcos. **Política de turismo: oportunidades ao desenvolvimento local**. São Paulo, SESCOOP, 1976.

SZNAJDER, Michal; PRZEZBÓRSKA, Lucyna; SCRIMGEOUR, Frank. **Agritourism.**

TULIK, Olga. Turismo rural. São Paulo: Aleph, 2003.

ZIMMERMANN, Adônis. **Turismo rural e desenvolvimento sustentável.** Florianópolis: Ed. Do Autor, 1996.

Recebido em: 11/02/2023

Aceito em: 20/05/2023

Para citar este texto (ABNT): USSENE, Alberto Agostinho; BORGES, Gustavo da Rosa; JÚNIOR, Paulo Vanderlei Cassanego. Promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento: avaliação da infraestrutura básica.*Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p. 481-498, mai.2023.

Para citar este texto (APA): Ussene, Alberto Agostinho; Borges, Gustavo Da Rosa; Júnior, Paulo Vanderlei Cassanego.(mai.2023). Promoção do turismo rural nas associações rurais do Município de Santana do Livramento: avaliação da infraestrutura básica. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 481-498.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,
São Francisco do Conde (BA) | v.3, nº Especial I | p.499-531 | mai. 2023.

A Guiné-Bissau e a corrupção: um impasse ao desenvolvimento

Jailson Carlos Nanque *

ORCID iD https://orcid.org/0000-0001-7288-9812

RESUMO: O presente estudo debruça sobre a Guiné Bissau e a corrupção como um impasse ao desenvolvimento, com intuito de entender que impasses a corrupção criou ao desenvolvimento do país ao longo dos tempos. O documento discute a corrupção de forma geral desde sua etimologia, os conceitos e demais definições como forma de entender o que é a corrupção e como se materializa essa prática. O artigo tem como objetivo compreender as dificuldades que a Guiné Bissau depara no combate à corrupção dentro das instituições públicas assim como na sociedade do país. Trata-se da pesquisa descritiva como forma de entender a sociedade guineense, cujo estudo se destina a perceber o modo de agir face a corrupção no país. Conclui-se que, a corrupção é um fenômeno mundial e que tem impedido muitos países de se desenvolver, principalmente, a Guiné Bissau que ainda carece de quase todos os sistemas de combate à corrupção. Assim, o pouco desenvolvimento que o país apresenta é o reflexo dos constantes atos de corrupção que têm dificultado o investimento do governo nas áreas sociais para atender as necessidades do povo, também, a própria sociedade guineense é a principal mentora das práticas de corrupção, o que inviabiliza qualquer tipo de combate desta prática. Ainda, constatamos que, há corrupção em todo canto do país e ausência das instâncias judiciais para resolver problemas deste gênero, implicando o aumento da corrupção em todas as instituições públicas na Guiné Bissau. Portanto, corrupção é meio de sobrevivência de muitos guineenses.

PALAVRAS-CHAVE: Corrupção; Guiné Bissau; Desenvolvimento

Guiné Bissau Í Kurupson: Um Inpasi pa Disinvolvimentu

RESUMU: es tarbadju na trata sobri Guiné Bissau í Kurupson suma um inpasi pa disinvolvimentu ku intenson de ntindi kal ki inpasi ku kurupson kria na disinvolvimentu di pais pa manga di tenpu. Es dukumentu na diskuti kurupson di manera geral disna disi siknifikadu, difinison, ku utrus konseitus suma manera di ntindi kuma ku kurupson t fasidu ou ta fasidu. Es artigu tene suma obdjetivu ntindi kal difikuldadi ku Guiné Bissau tene na konbati di kurupson dentru di kau di tarbadju di stadu suma tanbi na sosiedadi di no tera. Ina trata di piskisa diskrtiva suma manera di pudi ntindi sosiedadi nundé ku es estudu na fasidu nel tanbi pa ntindi kuma ku djintis ta reagi sobri kurupson. No konklui kuma kurupson i kusa di tudu mundu tanbi i tudji manga di paisis disinvolvi, prinsipalmenti Guiné Bissau ku té gos ika tene nin um sistema kuta konbati kurupson. Asin, puku disinvolvimentu ku pais tene i resultadu di kil manga di kurupson ku ta nano tera fasidu ku tudji asin nvistimentu di gubernu na arias sósias pa pudi resolvi kusas di púbis, tanbi, propi guinensis elis i prinsipal djintis ku pui pratikas di kurupson tchiu na tera, kila ku tudji djintis pa konbati es kusa. Tanbi, no odja kuma kurupson sta na tudu ladu dino tera, pabia di manera ku djustisa ka ten pa pudi resolvi es kusas kila ku pui kurupson kirsi na Guiné Bissau. Kurupson i kau di kumé di manga di guinensis.

PALABRA TCHABI: Kurupson; Guiné Bissau; Disinvolvimentu

* Graduando em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira - UNILAB. Membro e Professor de Francês pelo Instituto de línguas da UNILAB. Professor de Conversação em Francês pelo Projeto "*Good Morning Bonjour"* da UNILAB\Malês. Bolsista do Núcleo de língua da UNILAB.

La Guinée Bissau et la corruption: une impasse au développement

RESUME: La présente étude se concentre sur la Guinée Bissau et la corruption comme une impasse au développement, dans le but de comprendre quelles impasses la corruption a créés pour le développement du pays au fil du temps. Le document traite de la corruption en général à partir de son étymologie, de ses concepts et d'autres définitions afin de comprendre ce qu'est la corruption et comment cette pratique se matérialise. L'article vise à comprendre les difficultés auxquelles la Guinée Bissau est confrontée dans la lutte contre la corruption au sein des institutions publiques ainsi que dans la société du pays. Il s'agit d'une recherche descriptive comme moyen de comprendre la société dans laquelle l'étude est destinée et de comprendre comment agir face à la corruption dans le pays. Il est conclu que la corruption est un phénomène mondial et qu'elle a empêché de nombreux pays de se développer, en particulier la Guinée Bissau, qui manque encore de presque tous les systèmes de lutte contre la corruption. Ainsi, le peu de développement que présente le pays est le reflet des actes de corruption constants qui ont rendu difficile pour le gouvernement d'investir dans les domaines sociaux pour répondre aux besoins de la population, aussi, la société guinéenne elle-même est le principal mentor de la corruption ce qui rend tout type de combat de cette pratique irréalisable. Aussi, nous avons constaté que la corruption est présente partout dans le pays et l'absence d'organes judiciaires pour résoudre les problèmes de ce genre a entraîné une augmentation de la corruption dans toutes les institutions publiques en Guinée Bissau. La corruption est un moyen de survie pour de nombreux Guinéens.

MOTS-CLE: Corruption; Guinée Bissau; Développement

Introdução

O presente trabalho narra sobre Guiné Bissau e a Corrupção como um impasse ao desenvolvimento, com a intenção de entender os obstáculos que a corrupção criou ao desenvolvimento do país ao longo dos tempos. Também, buscaremos compreender como as entidades de fiscalização atuam contra corrupção no país e assim como a legislação que pune está prática. O artigo tem como objetivo entender as dificuldades que a Guiné Bissau depara no combate à corrupção dentro das instituições públicas assim como na sociedade do país. Por outro lado, o documento discute as percepções sociais dos guineenses sobre a corrupção e assim como a forma como a sociedade lida com pessoas como forma de entender a sociedade, cujo estudo se destina a perceber o modo de agir e de encarar o fenômeno ao qual se pretende estudar aqui.

O interesse pelo tema é de caráter desafiador enquanto acadêmico, administrador público, pesquisador e cidadão guineense como forma de contribuir para uma reflexão sobre os perigos que a corrupção e a falta do desenvolvimento trazem para sociedade. Em outras palavras, o interesse passa em buscar entender que modelos de controle administrativo que a Guiné Bissau aplica contra o uso indevido dos bens públicos como forma de combater a corrupção e desvio dos fundos públicos. Também, o mesmo desejo se passa em compreender como o ente público planeja o desenvolvimento do país e

assim como os instrumentos que o país usa para entender ou descobrir a corrupção de longe.

O trabalho está dividido em três secções, a primeira secção começa com aspetos introdutórios sobre a corrupção, desde sua etimologia, conceito e demais definições. Já a segunda secção aborda caraterização da Guiné Bissau, os contextos políticos da Guiné Bissau, a Guiné Bissau e a corrupção como forma de entender quais são os impasses que este fenômeno tem criado ao desenvolvimento social do país. Na mesma linha, buscaremos compreender como é o controle administrativo nas instituições do país, assim como a forma em que a sociedade guineense reage face a corrupção e desvio de fundos públicos. A terceira secção, traz considerações finais e recomendações sobre como aperfeiçoar os sistemas administrativos de controle quer internos e externos, como meio de combater a corrupção dentro das instituições do Estado e da sociedade. Na mesma óptica, ainda nas considerações finais, para além das recomendações faremos também menção dos perigos que a impunidade contra as pessoas que praticam a corrupção pode causar para gerações vindouras.

Não há explicações unitárias sobre a corrupção, mas se compreende que o fenômeno tem muita relação com aspetos ligados a ilegalidade como roubo, compra de consciência, lavagem de dinheiro, malandragem, enriquecimento ilícito, desvio de fundos públicos ou particulares, testemunhas falsas para ganhar proveito e dentre outros tipos de comportamento que não se alinham com clareza, legalidade e honestidade. Neste sentido, Miranda (2018) colabora ao afirmar que, uma das maiores dificuldades de estudar a corrupção diz respeito à sua própria definição. Para o autor, esta dificuldade vem da aparência de que se trata de uma simples questão semântica, em que, na verdade, a maneira com que se define corrupção também determina o que irá ser modelado e medido. Ou seja, esta dificuldade pode ser entendida pelo fato da corrupção possuir um significado com número grande de diversas práticas, fatos esses que nos impedem de medir a corrupção com uma certa precisão. Assim, percebe-se que, o entendimento acerca deste fenômeno pode ser variante de acordo sociedade.

Nesta óptica, Bueno (2010, p. 32), explica que, etimologicamente, a palavra corrupção é derivada do latim *corruptio, omis,* pertencente ao substantivo feminino, que significa “depravação moral, suborno, ato ilegal”. Assim, compreende-se que o termo corrupção significa mutação ou decomposição de uma substância do seu estado natural, contudo, pode ser utilizado para qualificar o caráter infestado de mal, depravado,

pervertido malicioso e maligno (CÁ 2019, apud, FERNANDES, 2009, p. 22). Em outras palavras, é possível afirmar que, a própria corrupção em si nos remete ao pensamento de tudo que ocorre contra moral e ética social desde preservação dos bens coletivos, assim como os atos que inviabilizam a preservação dos interesses públicos, ou ainda, de tudo que se objetiva ao desvio de fundos quer públicos ou particulares. Nessa lógica, Cá (2019) afirma que apesar das controvérsias no que diz respeito às causas e consequências que a corrupção trouxe, os estudiosos do tema, assim como a sociedade em geral, reconhecem que seu impacto tem prevalência em diferentes domínios e que tem atrapalhado em diversas ocasiões o desenvolvimento de muitos países, sobretudo, dos países que estão em desenvolvimento.

Na mesma linha, Miranda, (2018 apud, KEY, 1936, p. 5-6) considera a corrupção como um controle abusivo do poder e dos recursos do governo visando tirar proveito pessoal ou partidário. Para autor, esse tal proveito (...) pode ser na forma de poder ou controle dentro da organização política ou na forma de apoio político por parte de vários indivíduos (...). Também, pode ser sobre um proveito destinado a uma organização considerada de criminosa que aplica golpe ou que desvia os bens coletivos. Na mesma óptica, compreende-se que, a corrupção encena atos da disfuncionalidade no seio da sociedade, cujo fenômeno é tido pela teoria da modernização como uma realidade socialmente objetiva, na qual abrolha um tipo de estrutura predatória que tende a se orientar a um conjunto de comportamentos norteados por espólio e vantagens obtidas de modo altamente ilegal e ilícita (CÁ, 2019 *apud,* FILGUEIRAS, 2006, p. 2). Em outras palavras, percebe-se que, a corrupção em si é tida também como um dos principais obstáculos aos investimentos e atrapalha ao desenvolvimento de qualquer país.

Dessa forma, Cá (2019) define a corrupção como um conjunto de práticas ilegais em que as regras e os princípios pré-estabelecidos são violados pelos corruptores com o intuito de arrancar vantagens indevidas. Segundo o autor, a corrupção é uma prática muito antiga e presente em todos os momentos históricos das mais distintas sociedades e vem evoluindo em diversas sociedades. Assim, compreende-se que, sabendo do mal que a corrupção causa dentro da sociedade, deve constituir preocupação tanto das autoridades competentes, quanto da sociedade em geral, como forma de encontrar os mecanismos profícuos que possibilitem o exercício de controle eficaz e efetivo, com intuito de a combatê-la. Nessa lógica, Miranda (2018) explica que, a corrupção é tirar vantagens do domínio público para fins individuais com intuito de enriquecer mais rápido. Desse

modo, essas vantagens podem ter fins individuais, políticos, de grupo ou particulares. Por outro lado, Moreno Ocampo (1993, p. 12) colabora ao afirmar que “a corrupção é filha das relações clandestinas entre o poder da autoridade e do dinheiro”. Em outras palavras, se compreende que essa relação é no sentido de que os atos que envolvem a corrupção sempre ocorrem nos caminhos clandestinos ou por vias que são difíceis de descobrir e que atrapalha o desenvolvimento institucional e assim como os investimentos.

Na mesma linha, Miranda (2018 apud, FLEISCHER, 2002) considera que a corrupção se ocorre por três atitudes básicas: primeiro através do comportamento ilegal de funcionários públicos para a obtenção de ganhos privados. Já o segundo por uso de posição pública para obtenção de ganhos privados (o que viola regulamentos governamentais). Enquanto, o terceiro ocorre pela venda de propriedade pública, por servidores públicos, para ganho pessoal. Ou seja, nessas explicações se compreende que, a corrupção tem explicações diferentes e ainda indica que sua prática passa por diversas vias para sua efetivação. Nesse sentido, Cá (2019 apud, FERNANDES 2009) argumentam que, a corrupção representa uma ameaça quer para a credibilidade estatal, quer para a legitimidade do governo de qualquer país. Em outras palavras, observa-se que, a corrupção impede que os escassos recursos públicos sejam aplicados com vista ao desenvolvimento e o bem-estar social. Também, neste entendimento, assevera-se que, a corrupção inviabiliza os investimentos dos governos, prejudica a sociedade e sequestra o desenvolvimento de qualquer país, como também, pode impedir a cooperação com os países parceiros em diversas áreas para o desenvolvimento.

Compreende-se que, os danos que a corrupção provoca para diversas sociedades são enormes e o seu prejuízo recai sempre, na sua maioria, sobre os mais desfavorecidos da sociedade, ou seja, nenhum ato deste caráter traz benefícios coletivos, o que pressupõe que ela é sim um obstáculo forte para qualquer investimento quer público ou privado. Assim sendo, entende-se por corrupção como o uso indevido das esferas oficiais para a obtenção de resultados não oficiais, para vantagens pessoais ou benefício de uma empresa ou partido político. Na mesma linha, observa-se que, ela pode ocorrer dentro de organizações públicas ou privadas, pode dizer respeito a atitudes omissas ou outras que pedem uma comissão, pode ser interna a uma organização ou envolver seus clientes. De maneira análoga a outros problemas sociais tais como a poluição ou uma epidemia, a corrupção admite gradações. Ela se encontra presente em quase todas as partes e seu

alcance e dano social vai diferir de caso a caso (MIRANDA, 2018, apud KLITGAARD, 1995, p. 252).

No entanto, Gingerich (2006, p. 12) colabora ao considerar que, a corrupção é um comportamento desviante de parte dos servidores públicos, particulares, eleitos ou não, que vise a obtenção de recursos para a promoção do bem-estar de um determinado indivíduo ou grupo ou ainda que vise atingir um objetivo político através do mau uso da autoridade ou dos recursos provenientes da ação pública que no final pode reproduzir miséria, fome, falta de escolas e saúde para sociedade. Na mesma óptica, nos ensinamentos de Miranda (2018 apud, SCHILLING 1997) os autores definem a corrupção como um conjunto variável de práticas que implica trocas entre quem detém poder decisório e quem detém poder econômico, visando assim à obtenção de vantagens por vias ilícitas, ilegais ou ilegítimas para os indivíduos ou grupos envolvidos.

Também, nessa lógica, podemos afirmar que a corrupção pode ser entendida como uma organização das pessoas maléficas que se destinam enriquecer por conta dos bens públicos ou através das ações que desenrolam contra princípios legais. Do mesmo modo, Miranda (2018) conceitua que, a corrupção é o pagamento ilegal que pode ser financeiro ou não para a obtenção, aceleração ou para que haja ausência de um certo serviço feito por um funcionário público ou privado. Neste em particular, observa-se que, a motivação da corrupção pode ser pessoal ou política, tanto para quem corrompe quanto para quem é corrompido, ou seja, se percebe neste sentido uma troca de benefícios entre as duas partes.

Assim, para impedir a continuidade da prática de corrupção dentro da administração pública ou privada, é preciso e urgente que o controle interno e externo ou administrativo esteja forte e emanado de poderes que visam combater atividades ilícitas de qualquer organização dentro do Aparelho Público e assim como nas instituições particulares. Di Pietro (2018) enfatiza que, controle é o poder de fiscalização e correção que a Administração Pública (em sentido amplo) exerce sobre sua própria atuação, sob aspectos de legalidade e mérito, por iniciativa própria ou mediante provocação.

Neste sentido, compreende-se que, o controle interno é realizado pelo órgão ou entidade cuja sua responsabilidade é controlar todas as atividades do governo e demais serviços que seus agentes prestam dentro da própria Administração. Portanto, esse tipo de controle é exercitável tanto pelo Poder Executivo, quanto pelo Poder Legislativo e Judiciário (CÁ, 2019 apud, MEIRELLES, 1999 p.729). Desse modo, o controle interno

pode servir de principais obstáculos para impedir a continuidade das atividades ilícitas dentro da função pública visando assim controlar os serviços e assim como os próprios gestores públicos.

Na mesma linha, é preciso que todos os tipos de controle/**s** estejam presentes nos serviços públicos como forma de impedir a corrupção e assim como as atividades ilícitas. Para isso, Meirelles (1999, p. 729) colabora ao afirmar que, para acabar com a corrupção é necessário a implementação de controle externo, que geralmente, é realizado por um órgão independente ou entidade estranha e constitucionalmente autônomo sobre as atividades administrativas do Estado, que é responsável pelo ato sujeito a controle. Neste sentido, esse tipo de controle é exercitado pelo Poder Legislativo, com auxílio técnico do Tribunal de Contas, se for o caso da Guiné Bissau, a responsabilidade recai sobre o Tribunal de Contas guineense, como entidade que fiscaliza as ações do Governo na Guiné Bissau.

Na mesma óptica, observa-se que, para que a corrupção seja combatida é preciso que estes meios de controle/**s** sejam implementados dentro da Administração Pública como forma de melhor fiscalizar as verbas públicas visando assim proteger os bens coletivos e primar pelo bom uso do erário coletivo. Em outras palavras, assevera-se que, o controle administrativo visa proteger a própria função pública no que tange ao modo de usar e administrar os bens públicos. Neste sentido, é necessário aprimorar cada vez mais os modelos de controle para se combater o crescimento da corrupção no aparelho do Estado, assim como dentro da sociedade.

Na visão de Di Pietro (2018) o controle sobre os próprios atos administrativos a que se refere Meirelles (1999), pode/m ser exercido**s** quando a autoridade competente constatar a ilegalidade de seu próprio ato ou de seus subordinados e pode ser provocado pelos administrados por meio dos recursos administrativos. Na nossa opinião, insta também que, os Estados, Governos e Sociedade em geral precisam combater em conjunto a corrupção, sem esperar atingir o nível alarmante quanto ela é percebida, lembrando que, os atos que envolvem a corrupção nunca se fazem ou acontecem tão claras, sob pena de não ser corrupção.

1.Metodologia: Caso da Guiné Bissau

Para este trabalho optamos em utilizar a pesquisa bibliográfica de cunho descritivo como forma de chegar ao nosso objetivo que é compreender que impasses a corrupção

criou para o desenvolvimento na Guiné Bissau. Assim, Gil (2002) ensina que, as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou um fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Acrescentando-se, as pesquisas descritivas são 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. Neste em particular, a nossa intenção, é descrever o modo de vida da sociedade guineense diante dos impasses criados pela corrupção face ao desenvolvimento do próprio país e entender como a sociedade reage face aos aspetos deste fenômeno.

2. Caracterização da Guine Bissau

A Guiné Bissau faz parte dos países do continente africano, tendo sua língua oficial português. Assim, Santy (2016) ensina que, a Guiné-Bissau encontra-se localizada na região ocidental do continente africano, entre a República do Senegal e a República da Guiné-Conacri. O país faz fronteira, com este último, ao sul e ao leste e, com o primeiro, ao norte. A Guiné Bissau é banhado pelo Oceano Atlântico na sua porção oeste e conta com uma superfície de 36.125 km², dos quais apenas 27.700 km² constituem a superfície emersa acima do nível médio das águas do mar. O ponto mais alto encontra-se aproximadamente a trezentos metros (300 m), no interior do país, na província leste.

A Guiné-Bissau encontra-se dividida em três províncias, a saber, a do Norte, do Sul e do Leste. Possui oito regiões administrativas, quais sejam: Biombo, Cacheu, Oio, Bafatá, Gabu, Quinara, Tombali e Bolama Bijagós. Esta última é um arquipélago com oitenta e oito ilhas e ilhéus. A capital do país, Bissau, fica no norte do país na região de Biombo igualmente setor autônimo. Em geral, todas as regiões possuem climas semelhantes, sendo este tropical e úmido, com duas estações do ano, a estação da chuva de maio a outubro e a seca de novembro a abril (SANTY 2016).

3. Os contextos políticos da Guine Bissau

A Guiné Bissau tem sido marcado pelas constantes instabilidades políticas e sociais que dificultaram enormemente o desenvolvimento do próprio país. Assim, Caetano (2020) aponta que, os longos períodos de instabilidade política que persistem até os dias atuais na Guiné Bissau enfrentam fragilidades que influenciam sobre a própria

estruturação da sociedade e da soberania da nação. Desse modo, mesmo depois de várias tentativas de reformas políticas, se instalou uma profunda dependência de instituições para além das fronteiras. Em muitas vezes, o reflexo das constantes instabilidades obrigaram os países vizinhos da Guiné Bissau como Senegal e Guiné Conakry, em parte, ditarem como as decisões políticas e governativas devem ser direcionadas dentro da nação, o que para nós, simboliza uma perda da soberania do Estado guineense.

Neste sentido, um dos retrocessos ou incapacidade do estado guineense em manter sua soberania em dia, foi visto num dos episódios de golpe que mergulhou o país na sua totalidade até nos dias atuais. No entendimento da Liga dos Direitos Humanos da Guiné Bissau (2012) o país se mergulhou na crise por motivos da disputa política entre os autores políticos e provocou o retrocesso nunca visto no país. Segundo relatório da liga, o golpe de estado de 12 de abril de 2012 traduziu se no maior retrocesso dos últimos anos e constitui um dos principais obstáculos a promoção da estabilidade política, segura, paz, promoção dos direitos humanos e, sobretudo, a firmação dum estado democrático.

Assim sendo, os resultados de golpe e das outras constantes instabilidades políticas e sociais provocadas por autores políticos trouxeram para os guineenses a insegurança e pouca confiança no próprio Estado e assim como o isolamento do país diante dos seus parceiros internacionais. Outro sim, as crises políticas tornaram o Estado Guineense de frágil e incapaz de criar condições necessárias para a sua população fatos que se constata até nos dias atuais.

Na mesma ótica, Ié (2019) pontifica que, a Guiné-Bissau, desde a sua independência até a atualidade é marcada por acontecimentos que causaram inúmeras crises no país, sendo uns dos principais acontecimentos os golpes de estado, os quais ocorreram cinco vezes no país (1980, 1998, 2003, 2009 e 2012). Desse modo, além dos golpes, ocorreram também tentativas de assaltos contra a presidência e perseguições políticas. Assim, assevera se que, todos esses problemas são vistos como disputa de poder entre atores políticos, que muitas vezes um político não consegue se eleger democraticamente, então busca meios ilícitos ou recorre às Forças Armadas para conseguir uma aliança militar fatos que vem ocasionando ao longo deste regime “democrático” constante instabilidade política no país. Em outras palavras, o país com seus 50 anos de independência até hoje não consolidou de forma real sua independência e vive de empréstimos externos e muitas vezes não consegue quitar essas dívidas.

Por outro lado, Ié (2019) assegura que, as constantes instabilidades verificadas ao longo dos tempos no país fez com que de 1973 a 2013 nenhum presidente e primeiro ministro eleitos democraticamente conseguiram completar os seus ciclos de mandatos, tendo em conta a recorrente instabilidade política no país. Assim, de acordo com autor, José Mario Vaz entrou para a história como o primeiro presidente da Guiné-Bissau a terminar um mandato de cinco anos (2014-2019). Contudo, durante a sua governação, aconteceram novas crises políticas que começaram em 2015 quando o presidente demitiu das funções de primeiro-ministro, o presidente do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) Domingos Simão Pereira do partido vencedor das legislativas em 2014, o presidente José Mario o dispensou acusando-o de corrupção e nepotismo. A volta dessa demissão conforme Ié, o país entrou em crise que levou ao encerramento do parlamento do país e, mesmo com as diversas mediações da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), o chefe de estado guineense nomeou sete primeiros ministros, ou seja, a maioria das crises que se verifica no país têm sido empurrados por autores políticos que no fundo não se contentam em ficar fora da governação, aliás, fora do cofre público.

Recentemente, uma das crises vista no país, foi a tomada de posse simbólica pelo candidato considerado vencedor das últimas eleições presidências no país, fatos esse que alguns parlamentares consideraram de anormal. Assim, de acordo com a RTP (2020) a tomada de posse simbólica foi marcada por Sissoco Embaló enquanto decorria no Supremo Tribunal de Justiça um contencioso eleitoral interposto pelo candidato Domingos Simões Pereira. Dese modo, na altura, o então primeiro-ministro guineense, Aristides Gomes, disse que a tomada de posse era "um golpe de Estado" com o patrocínio do então Presidente cessante do país, José Mário Vaz, com a finalidade de instalar Umaro Sissoco Embaló na presidência. Nesta otica, considera se que, desde lá ate nos dias de hoje o atual presidente da república lida com a crise começado logo no seu posse simbolico, crisse esse que resultou na devuloçao do parlamento, demissão de alguns funcionários do partido que sustenta o governo, raptos e ameaças dos políticos de oposição, proibição de viagens de alguns lideres políticos e consequente marcação das eleiçoes legislativas para 4 de julho de 2023, o processo que muitos guineenses ainda duvidam se pode acontecer devido a caducidade da Comissao Nacional da Eleição (CNE), mas que foi mantido pelo presidente da república (RPT 2023).

Neste particular, considera que a Guiné é viciado em crises políticas que no fundo dificultaram o desenvolvimento do próprio país. Em maioria das crises que se vê no país são apadrinhados por políticos como forma de aproveitar do cofre público para sustentar suas atividades e agendas ocultas. Em outras palavras, acrescenta se que, as constantes crises verificadas no país só beneficiaram os autores políticos e mantendo os povos na miséria e extrema pobreza com direito a falta de tudo.

4. Guine Bissau e a corrupção

O estado em que se encontra a Guiné Bissau é o resultado de alta taxa de instabilidade política que proporcionou a instalação da corrupção, o que refletiu na falta de quase tudo para a sociedade desde a educação, saúde, segurança, emprego, estradas e dentre outros problemas sociais que eclodiram devido ao alto índice de corrupção que o país tem e está vivendo até nos dias de hoje. Nesta óptica, compreende-se que, na Guiné Bissau, os sistemas de controle/**s** que combatem a corrupção são pobres, fator que contribuiu bastante para o crescimento deste fenômeno em toda classe social desde instituições estatais até ao povo.

Assim, Cá (2019, apud, SILVA, 2017, p. 16) colabora ao afirmar que, dentro de Administração Pública guineense, encontram-se sistemas de combate à corrupção deficientes e inoperantes, o que torna difícil o desempenho eficiente das atividades administrativas, fatores esses que estimulam desvios de finalidade, fraudes, corrupção e desvio de fundos. Também, se compreende que, o país ainda está muito longe no que tange a proteção e preservação das coisas coletivas, situações que contribuíram para com o aumento da corrupção no aparelho Público.

Na mesma linha, Linder (2014), aponta que, a Guiné-Bissau possui um dos piores sistemas de controle da corrupção ao nível do mundo, condição que justifica a alta incidência de corrupção, a fraude e o desvio de recursos públicos, dentre outros. Para o autor, a classificação do país em *percentis*, em termos de controle e combate da corrupção, é de 10%; já na categoria da eficiência governativa obteve 5% no ranking percentil em 2004, subiu em 2008 e 2011 para 15% e, notadamente, voltou a descer, obtendo 10% em 2012 (CÁ, 2019, apud, LINDENER, 2014, p. 3).

Nesta lógica, Cá (2019) esclarece que, essa velocidade da corrupção no país se deu por motivos estruturais que a própria legislação do país apresenta. Segundo o autor, aspectos que dizem respeito à fiscalização e combate à corrupção tanto interno assim

como externo nas instituições na Guiné-Bissau, a constituição da República de 1996 não deixou claro de que forma seria a execução quer do controle interno, quer do controle externo no âmbito da administração pública, mas, apenas no âmbito jurídico e constitucional. Ou seja, essa função de travar a corrupção por órgão legalmente indicado deixou de ser exercida com rigor o que motivou ainda mais a sua prática dentro das instituições públicas por motivos apresentados na carta magna do país.

Ainda, se compreende que a lei não faz representação de qual instituição deve combater a corrupção no país, a não ser o cargo que ao longo do tempo foi imposto ao tribunal de contas para fiscalizar as ações do Governo e do Parlamento. Na mesma linha, quando se trata da corrupção de um país como a Guiné Bissau, onde tudo está em falta, nos remete a reflexão clara de que, muitos dos guineenses sentem a corrupção na alma, que até nos dias atuais lutam para entrar na Função Pública como forma de se enriquecer rápido. Assim, Cá (2019) explica que, devido à alta incidência de corrupção no aparelho de Estado, com o intuito de prevenir e enfrentá-la, a Assembleia Nacional Popular (ANP) criou apenas um mecanismo de combate à corrupção denominado de “Comité contra a corrupção”. Esse Comité foi criado em 1995, com o propósito de prevenir e denunciar atos de corrupção dentro da Administração Pública. Contudo, de lá pra cá não foi criado mais nenhum mecanismo que diz respeito ao enfrentamento desse fenômeno (CÁ, 2019, apud, LINDNER, 2014, p. 19).

Compreende-se que, na Guiné Bissau, não há explicações do por que o país ter sido considerado muitas vezes de mais corrupto e pobre do mundo, mas esse entendimento pode ser considerado “talvez” por muitos dos guineenses não possuírem emprego e melhores condições de vida o que viabiliza ainda mais este tipo de prática de modo mais rápido para os servidores públicos guineenses como forma de se enriquecer e sair do limiar de pobreza. Nesta óptica, conforme *Jornal ODemocrata* (2022) a Guiné Bissau possui um sistema administrativo corrupto e endêmico que é dificilmente alterado de baixo para cima, sendo que, a execução do plano estratégico de combate à corrupção só poderá ser eficiente, se o próprio Governo por decisão política, acabar com o sequestro orçamental que impede os investimentos em outras áreas sociais.

Em outras palavras, de acordo com o jornal, a corrupção é um complexo fenômeno social, político e econômico que tem vindo afetar o desenvolvimento do país, em particular, impedindo os investimentos em todos os sectores sociais, e ela é mais sentida dentro da senda política e demais atividades ministeriais. No entanto, é preciso

acrescentar que, o combate à corrupção deve ser encarado como um dever de todos os guineenses, não só deixar o Ministério Público isolado na implementação do plano estratégico e operacional de combate à corrupção, pois isso não mudará as coisas, porque todas as instituições vivem de corrupção como forma de sustentar suas necessidades.

Assim, observa-se que, a Guiné Bissau não só carece de políticas de combate à corrupção como também de código de conduta dos próprios governos, instituições e funcionários públicos que vivem deste fenômeno, o que inviabiliza qualquer tipo de combate a esta prática quer pelo governo assim como pelas próprias instituições judiciárias. Na mesma linha, assevera-se que, na sociedade guineense a corrupção é o centro de rentabilidade social e que atinge todos os sectores da vida social do país.

Jornal *ODemocrata* (2022) nos diz que, todos os guineenses estão implicados na corrupção, pois, ela é a principal via de sobrevivência de muitas famílias na Guiné Bissau. Segundo o jornal, “nenhum guineense pelo o que se passa no país vive longe da corrupção, pelo que, as próprias circunstâncias sociais do país é que impõem a sociedade a prática e os próprios governantes e líderes políticos são corruptos.” Na nossa opinião, num país como esse onde a corrupção é incentivada pela própria família e sociedade, lutar contra ou viver longe da corrupção dentro das instituições públicas do país, o opositor se torna de vítima e até pode ser denunciado por crimes de calúnia e difamação por grupos das pessoas que vivem desta prática como forma de intimidá-lo para se incluí-lo dentro da prática.

Desse modo, compreende-se que, a um certo tempo, a corrupção era entendida pela sociedade guineense como prática ligada a política ou justiça porque esta classe é que ostentava a potência econômica no país, mas, nos dias atuais todos os guineenses estão implicados na corrupção até nas coisas de pouca relevância, como tirar documentos, compra de consciência para matar alguém, desvio de arroz doado/s pelos outros Estados, desvio de motorizadas ligadas aos Ministérios e dentre outras práticas que não se verificavam nos tempos atrás.

DW (2022) colabora ao ensinar que, na Guuiné Bissau "há cerca de 20 ou 30 anos atrás, a corrupção era mais vista na classe política, nos juizes, advogados e dirigentes. Mas hoje, a corrupção não é só ali, ela acontece em tudo dentro do país e até nas coisas mais banais há corrupção." Em outras palavras, acrescenta-se que, essa velocidade ao mundo de corrupçao pelos guineenses se deu devido ao pouco desenvolvimento que o

país tem vivido ao longo dos tempos, o que obrigou muitos guineenses a aderirem a corrupção para se tirar proveito e sair da miséria. Na mesma linha, observa-se que, devido a alta taxa de corrupçao no país, em 2021 a Guiné-Bissau ficou na cauda da tabela do índice de percepção da corrupção da Organização Transparência Internacional, na posição 162 num total de 180 países e territórios avaliados pela origanizaçao. Também, pode-se perceber que, existe uma forte relação entre a corrupção, o branqueamento de capitais e o tráfico de droga na Guiné-Bissau, ou seja, é por isso que, a Guiné-Bissau se transformou, nos últimos anos, num "narco-Estado frágil e vulnerável." A Guiné Bissau actualmente tem “uma sociedade em que as pessoas querem ganhar a vida facilmente, sem grande esforço” (DW, 2022).

Nesta óptica, compreende-se que, a sociedade guineense não vê com bons olhos a prática de denúncias contra quaisquer atos ilícitos, o que inviabiliza o combate à corrupção dentro das instituições públicas nacionais, deixando o país num estado vulnerável e inoperante diante das suas próprias responsabilidades face aos problemas sociais dos cidadãos. Nessa lógica, *Jornal ODemocrata* (2022) aponta que, a corrupção no país expandiu e chegou até nos atos que eram considerados de crimes, mas devido a vulnerabilidade social do país esses atos acontecem como forma de sobrevivência das famílias.

Segundo o jornal, a corrupção hoje está acentuada na sociedade, mas na contratação de documentos que, apesar de ser considerada crime no ordenamento jurídico guineense, tornou-se numa “doença crônica incurável” e um dos principais caminhos escolhidos por muitas pessoas no país como forma de ganhar “ilegalmente” dinheiro para a sobrevivência familiar. Esta prática ganha a cada dia proporções que agora constituem uma dor de cabeça para a Polícia Judiciária, principalmente, as falsificações de certificados de graus de escolaridade, desde ensino secundário, universitário e profissional.

Também, compreende-se que, estas e demais práticas tornaram-se uma doença crônica enraizando-se no sistema e muitas pessoas no país escolheram-na como forma de ganhar “o pão de cada dia” para sobrevivência, ou seja, as próprias autoridades nacionais é que estão a encorajar esse sistema de corrupção, porque também, costumam andar por essa via ilegal para a obtenção de documentação ilícita para seus sobrinhos, tias e demais parentes (*Jornal ODemocrata*, 2022).

Assim, observa-se que, a corrupção por diversas práticas entrou em todos os sectores chaves do país, assim como em algumas representações estrangeiras na Guiné Bissau. Nesse sentido, compreende-se que, no país muitas pessoas já foram detidas com carimbos falsos de várias instituições públicas que utilizavam na contrafação de certificado**s** de habilitações literárias, e essas ações não são só dos que falsificam, mas também, dos próprios titulares dos cargos públicos para tirar proveitos a partir da ilegalidade. Segundo o *Jornal ODemocrata* (2022) é possível compreender que, "há até quem utilize a peça de Bilhete Identidade do seu ente querido para atribuir nacionalidade a um estrangeiro que nem sabe se é ou não um dos maiores criminosos do mundo e muitos fazem-no por dinheiro ou por troca dum bem que pode compensar os esforços que fazem para atribuição dos documentos. Contudo, a Polícia Judiciária tem feito, de forma incansável, o seu trabalho e tem detido muitos estrangeiros portadores de Bilhete de Identidade e de Passaportes nacionais falsos produzidos por cidadãos guineenses para ganhar uma certa quantia monetária.

Por um lado, observa-se que, a corrupção na falsificação dos documentos já não se faz só para os estrangeiros, mas também, muitos dos guineenses recorrem essa via como forma de resolver seus problemas ou viajar para outros países. De acordo com *Jornal ODemocrata* (2022) "um músico nacional deslocou-se à embaixada de Portugal, apresentou provas que recebeu um convite para atuar em Portugal ou na Espanha e apresentou um staff de cinco ou mais pessoas."

Na realidade, a maioria dos convidados que integravam o Staff do músico era forjada. E a maioria dessas pessoas que integraram a comitiva não são artistas. Mas sim, uma gangue que pagou ao músico um valor de dois milhões de francos CFA para poder obter visto para Portugal. No entanto, vale dizer que, essas práticas não são novas no país e muitos guineenses já resolveram suas vidas por vias deste tipo de procedimento ilegal e vergonhoso para escapar da miséria que o país vive. A diante disso, pode-se afirmar que, a prática de falsificação de documentos generalizou-se em toda a Administração Pública do país e tem até médicos afetos ao Ministério de Saúde que vendem juntas médicas às pessoas com a intenção de emigrarem para Portugal, sem olhar para os riscos e os constrangimentos que isso pode causar aos verdadeiros doentes que têm o direito às juntas médicas.

Em outras palavras, assevera-se que, a corrupção na Guiné Bissau, não só está na falsificação dos documentos, como também nos desvios de fundos públicos, viaturas,

motorizadas, cadeiras, assim como na compra de consciência para praticar uma certa atrocidade como forma de tirar proveito. Estas e demais práticas justificam o rosto do próprio país desde pouco desenvolvimento, falta de quase tudo, como educação, saúde, condições básicas de vida, liberdade de expressão, dentre outros problemas.

Na mesma ordem de ideia, o crescimento da corrupção no país é visível para toda sociedade e poucas denúncias foram feitas devido o envolvimento de quase toda população. Assim, *Jornal ODemocrata* (2019) sublinha que, os funcionários públicos afetos à União Nacional dos Trabalhadores da Guiné (UNTG) acusam o Primeiro Ministro de desviar fundos públicos para pagar carros de luxo e enviar famílias ao estrangeiro. Segundo o jornal, os funcionários públicos afirmam que o Primeiro Ministro estacionou na sua casa diversos tipos de carros de luxo, mas que não pagou com o seu salário e, muito menos com os seus subsídios, mas sim, com fundos desviados do cofre de Estado.

Por outro lado, de acordo com jornal, o PM teria usado fundos públicos para adquirir casas e viaturas de luxo, alegando que “desta vez não sairia pobre do poder.” Em outras palavras, a respeito dessa situação, os funcionários públicos pediram ao Ministério Público em colaboração com a Polícia Judiciária que investigassem o caso e assim como os “corruptos”, ou seja, os governantes que roubam fundos públicos para benefícios particulares. Também, numa investigação feita pela Polícia Judiciária sobre a corrupção dentro das instituições públicas, um outro caso de corrupção chamou atenção da sociedade após um funcionário público ter afirmado à PJ de desviar um fundo que era destinado ao investimento da energia no país.

Neste particular, de acordo com Bissau online (2022) é possível compreender que “depois de algumas horas de interrogatório com a PJ, o funcionário público acabou por confessar que desviou o dinheiro num valor de 22 milhões de francos CFA e entregou 19 milhões a um “vidente” para que este o pudesse multiplicar para 40 ou até 50 milhões de Francos CFA e só depois devolveria a parte do montante ao erário público ou na conta do Ministério.” Ou seja, para além de ser uma prática comum e recorrente no país onde os funcionários desviam fundos coletivos para fins particulares como forma de tirar proveito, também, é possível perceber que as justificativas deste gênero nos remetem ao pensamento de que a Guiné Bissau está no alto nível de corrupção e essa onda de corrupção representa o que este país e sua população hoje vive.

Dessa forma, assegura-se que, na Guiné Bissau, há corrupção em todos os serviços públicos e privados, pois essa prática serve de renda para muitos funcionários

públicos no país. De acordo com *Jornal ODemocrata* (2018) relativamente a corrupção cometida por dois funcionários ligados a agência de pescas, Rui Pinto Pereira e Alfa Canté, consta que ambos foram flagrados e acusados de dois crimes como, venda de licença ilegal de pesca conexa e falsificação de documentos, que segundo o Ministério Público, todos esses crimes são previstos e puníveis na legislação penal em vigor no país. Em outras palavras, em relação ao antigo governante, Ildefonso de Barros, o jornal assegura que, este também foi acusado de oito crimes de corrupção, como o de administração danosa**,** e outros de peculato.

Enquanto antigo Diretor Operativo de Fiscalização de Atividades de Pesca (FISCAP), Pedro Gomes, também, é incriminado igualmente de oito delitos de administração danosa, de peculato e ainda um crime de branqueamento de capital. Desse modo, nota-se que, não existe falta de dados sobre atos de corrupção dos funcionários públicos na Guiné Bissau, mas o que existe é o próprio julgamento destes processos como forma de estagnar a sua prática na função pública e na sociedade. Assim sendo, nas investigações feitas sobre a corrupção dentro de agências de pescas no país pela PJ, o jornal citado aponta que, "há diversos funcionários implicados neste processo de desvio de verbas, vendas de licença e falsificação de documentos dos marinheiros e, muitos destes suspeitos também estavam ligados a um outro processo chamado de "*Barbatana"* um esquema que desviava os pescados para o mercado dos países vizinhos da Guiné Bissau. Entretanto, segundo o jornal, os nomes dos suspeitos foram requeridos a instrução junto do Juiz de Instrução Criminal para o julgamento, mas ninguém entre os suspeitos foi julgado" o que para nós não é supressa, e pode ser considerado como um ato de compra de consciência dos juízes para matar o caso ou a implicação doutras pessoas no processo para silenciar o caso já que muitas pessoas estavam implicadas no processo e ganhavam por essa via.

Nesse entendimento, compreende-se que, a corrupção tem sua continuidade garantida no país por ausência das instâncias judiciais, fato que contribui bastante na implicação de muitos guineenses nos esquemas de desvios de fundos públicos. Assim, de acordo com Liga dos Direitos Humanos da Guiné Bissau (2012) a organização aponta que, o ciclo vicioso da corrupção e instabilidade política no país trouxe consigo a falta de justiça para diversos casos na sociedade guineense, desde desvio de fundos públicos até aos problemas particulares da sociedade. Segundo a organização, a prova evidente deste

fato é que os autores morais e materiais de todos os atos de corrupção no país nunca foram julgados nem tão pouco reembolsaram os fundos roubados do erário público.

Neste sentido, se percebe que, a corrupção entrou em todos os servidores e demais populações, de modo que ninguém se importa em resolver esse fenômeno que continua impedir o desenvolvimento do país tanto nos aspetos sociais, econômicos, assim como políticos. Na mesma linha, Liga dos Direitos Humanos da Guiné Bissau (2012) considera que, hoje, mais do que nunca, um dos desafios maiores que a Guiné-Bissau enfrenta é encontrar fórmulas claras e eficientes para estancar as ondas de corrupção e impunidade no aparelho estatal e consequentemente consolidar o estado de direito e promover a paz para sociedade. De fato, a corrupção, impunidade, ausência do Estado, trouxeram diversas dificuldades para o desenvolvimento do país, principalmente, falta das condições básicas para as populações, assim como a Segurança Pública. Ou seja, os demais problemas são reflexos do quanto a corrupção está instalada no país e apadrinhada pelos próprios governantes como fonte de renda para sustentar seus interesses pessoais.

Deste modo, assevera-se que, o fraco desenvolvimento que a Guiné apresenta é resultado/**s** das constantes situações de corrupção que têm sido verificadas no país ao longo dos tempos, também, pode-se afirmar que, devido pouco desenvolvimento que se vê no país a corrupção serviu-se para muitos guineenses como fonte de renda para se sustentar suas atividades. Em outras palavras, para compreender o quanto a corrupção tem sido rentável para muitos guineenses, basta acessar qualquer Ministério para efetuar um pagamento ou atendimento sobre um serviço ou tirar documento, os próprios funcionários afetos a estas instituições são capazes de lhe orientar outras vias de pagamento para tirar seus proveitos sobre o serviço pretendido.

Ou seja, na Guiné Bissau, é possível para qualquer cidadão guineense perceber a onda de corrupção mesmo sem deslocar para algum canto, pois, ela acontece desde atendimentos dos policiais rodoviários nas estradas até nas mais altas instâncias do país. Tv Bantaba (2022) colabora ao considerar que, na Guiné Bissau, a corrupção é um fenômeno difundido e generalizado em todo/**s** o/**s** aparelho/**s** de Estado. E, esses atos de corrupção são incentivados e protagonizado por diversos atores políticos como forma de manter suas potências econômicas na vida política e, o reflexo destes atos têm repercussão negativa/**s** na vida dos guineenses, desde falta de escolas, saúde, emprego, luz e água e dentre outros serviços que estimulam o desenvolvimento. No entanto,

percebe-se que, a impunidade contra a corrupção trouxe consigo a falta de todos os direitos sociais para o povo da Guiné e sua continuidade pode prejudicar ainda mais o desenvolvimento do país.

Na mesma linha, observa-se que, a corrupção na Guiné Bissau, é vista em todos os cantos do país, principalmente no seio dos governantes, ou melhor, quando o governo está prestes a ser formado os partidos concorrem por postes públicos que mais arrecadam receitas públicas como forma de resolver seus interesses e dos militantes o que na sua maioria acaba causando escândalo nos desvios dos fundos públicos. Conforme DW (2022) "o governo da Guiné Bissau não implementou nenhuma lei de forma eficaz para travar corrupção e muitos funcionários em todos os ramos e em todos os níveis de Governo envolveram-se em práticas corruptas e sem transparências." Essa ineficácia em combater corrupção permitiu que houvesse inúmeros relatos de casos de corrupção dentro dos sucessivos Governos.

Entretanto, salienta-se que, segundo DW diante das elevadas práticas de corrupção verificadas no país, o Governo não processou nenhum dos funcionários envolvidos em casos deste gênero e assim como os que estão envolvidos no tráfico de droga e lavagem de dinheiro." Na mesma óptica, de acordo com DW, observa-se que, diante do silêncio do Governo face a este problema e da dança dos funcionários públicos na corrupção, a Polícia Judiciária instou em Dezembro de 2020, ao Ministério Público que investigasse o Primeiro-Ministro sobre a sua participação na exploração ilegal de madeira, desvio de fundos no Ministério de Saúde, desvio de fundos no Ministério de Educação e venda ilegal de madeira.

Também, a PJ, alertou ao Ministério Público que investigasse o envolvimento do Ministro do Interior e assim como o Comandante da Guarda Nacional sobre o desvio de fundos e dos equipamentos de segurança pública como carros, motorizadas, merendas para Delegacias, sapatos estilos botas destinados para corpo do guarda nacional e dentre outros fundos. No entanto, diante de todo esse esforço da PJ em combater a corrupção, a DW confirma que, no final do ano, o Ministério Público afirmou ter esquecido desse caso e não havia apresentado nenhuma queixa contra os suspeitos." Na nossa opinião, a posição não nos surpreende, mas as justificativas do Ministério Público face a este problema justificam o quanto a corrupção está presente nas instâncias judiciais e a impunidade serviu de base para a sua continuidade.

Compreende-se que, diante dos desvios de fundos públicos que se verificam no país, a Guiné Bissau não se pode desenvolver de modo nenhum por uso indevido dos bens públicos para o benefício particular. Assim, percebe-se que, a corrupção colocou a Guiné-Bissau, num país vulnerável e precário que muitas das vezes não conseguiu garantir os direitos sociais ao seu próprio povo. Neste sentido, num país como esse onde não se vê praticamente a presença do Estado em todo o território nacional se compreende que é um país de risco onde os criminosos aproveitam essa ausência do Estado para praticar atos ilícitos, como desvio de verbas públicas, vendas dos documentos falsos, crime de tráfico de droga, que é um crime subjacente ao branqueamento de capitais associado ao aumento crescente do crime de corrupção na Guiné-Bissau" (Lusa, 2022).

Na mesma linha, Betungut (2021) pontifica que, a Guiné-Bissau, é um país que tem sido considerado como um dos países mais pobres e mais corruptos do mundo, devido a sua caracterização histórica de instabilidade política governativa. Por outro lado, também é configurado como um dos países com mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo por resultados da instabilidade política governativa e social que o país viu ao longo dos tempos, razões que motivaram o crescimento da corrupção em todas as esferas governativas.

Dessa forma, percebe-se que, a Guiné uma vez deficiente em combater a corrupção dentro das instituições públicas, o acesso ao desenvolvimento continuará distante da população, nesse sentido, a pobreza, miséria e demais problemas sociais ficarão pendurados sobre a vida do povo e terão sempre reflexos em todos os governos. Contudo, se observa que, as práticas de corrupção no país estão sendo usadas por funcionários como forma de se manter diante das dificuldades sociais que o povo enfrenta.

Assim, de acordo com Betungut (2021) no que se refere ao índice de governação africana da Fundação Ibrahim divulgada em 2016, o relatório demonstra que a Guiné-Bissau é o único país que obteve a pontuação mais baixa na África Ocidental em termos de "combate à corrupção e governação geral'' abaixo de média regional em todas categorias. Entretanto, no que se refere à segurança e ao Estado de direito, o país voltou a ter uma pontuação baixa, somando assim 52.1 com uma pontuação de 43,7 e, consequentemente, no que tange a pesquisa nas áreas de '' oportunidade econômica sustentável'' e '' responsabilização'' a Guiné-Bissau encontra-se no 49˚ lugar e 45˚ no

total de 54 países pesquisados, com pontuações de 23,2 e 18 sobre 100, respectivamente (BETUNGUT, 2021 apud, IBRAHIM FUNDATION, 2016).

Na mesma óptica, o autor citado aponta que, na sub-região, a Guiné Bissau é classificada como um dos países mal situado nas seis dimensões-chaves da governação avaliada nos indicadores de Governação Mundial em 2015 pelo Banco Mundial. As pontuações baixas em voz e responsabilização (25,6), estabilidade política e ausência de violência (31,9), eficácia do governo (4,3), qualidade regulatória (9,1), estado de direito (6,7) e controle da corrupção (3,4) colocam em relevo as formas endêmicas e generalizadas que permeiam todos os aspectos da vida diária guineense (BETUNGUT, 2021, apud RAHMAN, 2007, p. 3).

Adiante disso, observa-se que, a corrupção no país destruiu a sociedade e sequestrou a governança, ou seja, com pouco rigor que se verifica no país quanto ao combate à corrupção, o acesso ao desenvolvimento nunca terá o seu dia por simples motivos, “não há desenvolvimento para uma sociedade ou um país corrupto”. Na mesma linha, Betungut (2021) aponta que, os próprios governantes guineenses é que facilitam a corrupção no país e muitos deles são ricos por conta dos fundos públicos desviados. Segundo o autor, na sub-região, a Guiné Bissau é vista como o país com mais índice de corrupção e que obteve a pontuação mais baixa entre os países que fazem parte da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) na lista publicada recentemente em 2020 pela a organização internacional ‘’Transparency International.’’ Ainda de acordo com o autor, a Guiné Bissau foi avaliada numa escala de 0 a 100, e obteve apenas 19/100 pontuações entre os 180 países pesquisados sobre índice de corrupção na sub-região, assim, a Guiné-Bissau situa-se na posição 165 entre os países classificados.

Compreende-se que, a corrupção na Guiné Bissau é descentralizada e em todos os cantos do país se praticam esses atos como forma de se manter vivo desde as tarefas mais simples até as mais complexas. Neste sentido, é notável nas escolas, hospitais, mercados, estádios, rodovias, campanhas eleitorais, shows, todos os demais tipos de atos de corrupção entre os utentes como mecanismo de rentabilidade da própria sociedade, ou seja, o elevado nível de pobreza e instabilidade política e social que o país enfrenta induziu muitos dos guineenses a recorrer diversas vias ilegais para tirar o ganha pão de cada dia.

Assim, Cá (2019) colabora ao dizer que, na sua pesquisa de campo sobre a corrupção no país, quando perguntou aos guineenses se acreditam que a Guiné-Bissau é um país corrupto, verificou-se que 75% dos inquiridos julgaram veementemente que a Guiné Bissau é evidentemente um país corrupto e apenas 5% é que não souberam responder especificamente sobre o fenômeno. Neste entendimento, observa-se que, a sociedade reconhece o quanto a corrupção está presente no país, mas ninguém está disposto a distanciar-se desta prática sob pena de muitos ou quase o país inteiro ficar sem meios de ganhar sustento familiar, ou melhor dizendo, o não distanciamento dessa prática por parte da sociedade e assim como da classe política pode ser entendida por falta de emprego para as populações que o país vinha enfrentando ao longo dos tempos.

Na mesma linha, observa-se que, a implicação dos governantes e da sociedade em geral nas práticas de corrupção criou diversas barreiras para o desenvolvimento do próprio país ao longo dos anos e muitos projetos de combate à corrupção foram perdidos por elevado roubo aos cofres públicos. Segundo *Bissau online* (2021) o Ministério da Justiça guineense reconhece que “a corrupção é um complexo fenômeno social, político e econômico que afetou o desenvolvimento do país durante muito tempo, principalmente a insegurança do sistema econômico que o país usa.

Em outras palavras, pode-se afirmar que, na Guiné Bissau, o pagamento dos serviços é feito à mão, ou seja, utentes pagam dinheiro logo no momento em que estão sendo atendidos, no país inteiro ainda se fazem as cobranças desse modo tradicional e muitos serviços e servidores públicos preferem essa via. Aliás, o único serviço que se paga no banco é emissão do passaporte, dos restantes são feitos logo no atendimento, o que torna gigante e viabiliza claramente a facilidade de se corromper entre os utentes e servidores. Por outro lado, observa-se que, essas cobranças do modo tradicional se verificam mais com os servidores de Câmara Municipal de Bissau, contudo, é uma instituição autônoma e que gere as atividades lucrativas de cidade, mas não dispõe de nenhuma ferramenta de cobrança segura como por exemplo, *QR code*, pagamento via boleto ou que permite aos utentes efetuarem seus pagamentos no banco como forma de prevenir desvio de fundos públicos.

Muitos feirantes, donos de tabernas, bares, lojas, barbearias e dentre outras atividades de comércio lamentam esse tipo de cobranças, mas as queixas nunca chegam aos superiores por ter sido vias em que os cobradores de Câmara Municipal aproveitam o seu ganha pão de cada dia. Em outras palavras, acrescenta-se que, com este tipo de

cobranças não se pode saber quantos feirantes é que estão pagando seus impostos, quantas lojas ou bares é que estão trabalhando durante o dia de cobranças, pois, os recibos de cobranças são geridos por próprios cobradores o que demonstra claramente o quanto a probabilidade de corrupção é gigante nos serviços de cobranças de Câmara Municipal de Bissau.

Dessa forma, Bissau online (2021) pontifica que, a corrupção no país é considerada de um entrave ao desenvolvimento, ao crescimento econômico, que estimula a pobreza e fomenta a instabilidade política, social e institucional. Assim, percebe-se que a Guiné-Bissau apesar de várias manifestações de riqueza, todos esses são objetivamente incompatíveis com os rendimentos que a receita pública arrecada e assim como o poder de compra que a sociedade dispõe. No entanto, assevera-se que, diante disso o país em si não dispõe até aqui de nenhuma estratégia específica de combate à corrupção" fatos que contribuíram bastante da efetividade de desvio de fundos nas instituições públicas.

Desse modo, Cá (2019) aponta que, a Guiné-Bissau carece de leis que visem fiscalizar a atuação do Poder Executivo e assim como dos mecanismos que possam efetivamente combater a corrupção dentro das instituições públicas. Segundo o autor, além da falta de legislação e de estratégias de combate à corrupção, também, é conveniente destacar que o controle social é quase inexistente no país, pois não há portal de transparência que possibilite aos cidadãos de terem acesso às informações adequadas sobre as ações do Governo e das instituições públicas para que eles possam de uma forma ou outra questionar e exigir do Governo o uso correto dos escassos recursos públicos.

Por um lado, Bissau online (2021) considera que, o Ministro da Justiça afirma que o combate à corrupção deve ser partilhado entre o Estado e a sociedade e convidou todos a "associarem-se ao esforço para fomentar um combate global e participativo." A diante disso, compreende-se que, o país beneficiou da estratégia de combate à corrupção que foi elaborada por Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e que visa promover uma cultura de integridade, de transparência e de prestação de contas, bem como modernizar os serviços da Administração Pública. Também, a estratégia pretende igualmente que a população e a liderança política, entenda a "natureza corrosiva e as consequências devastadoras da corrupção face a um país em desenvolvimento" como forma de incluir todos no seu combate. Porém, segundo Bissau online, constatou-se

que, as iniciativas de PNUD não foram encaradas por falta de vontade política e da própria sociedade, ou seja, para ser sincero, ninguém quis atrapalhar seu canto de ganha pão, principalmente os governantes.

Compreende-se que, a corrupção é a porta de entrada de todos e quaisquer tipos de atos ilícitos como crime organizado, desvio de fundos, venda de droga, impunidade, lavagem de dinheiro e assim como a própria violação dos direitos dos cidadãos, neste sentido, esses fatos é que impedem o desenvolvimento de qualquer país. Neste entendimento, nas lições de Bissau online (2021) na Guiné Bissau a corrupção é multidimensional e obviamente corrói internamente as instituições democráticas, põe em risco ao desenvolvimento do país, a integridade e funcionamento da Administração Pública e da Justiça guineense, provoca também a perda econômica, afasta investidores e assim como os que querem desenvolver qualquer atividade econômica no país por falta de Estado de Direito e de mecanismos de transparência."

Na mesma linha, Cá (2019) sublinha que, a corrupção no país constitui-se na integra uma ameaça ao desenvolvimento, à paz, a estabilidade política e governativa e assim como a observância do preceito do Estado de Direito. Para o autor, a corrupção na Guiné Bissau é o principal fator-gerador da desigualdade social, pobreza, baixo nível de desenvolvimento e tímido crescimento econômico que o país tem registrado ao longo dos tempos. Assim, pode-se afirmar que, quanto mais persistir a ineficácia do sistema de controle aos erários públicos que facilita os servidores a desviar os fundos públicos, o desenvolvimento almejado por muitos guineenses continuará distante do povo e das próprias instituições públicas do país, ou seja, quanto mais os governantes, atores políticos e a sociedade em geral preferir o ganha pão de cada dia por vias ilegais a população guineense estará estática na miséria com direito à falta de tudo, desde educação, hospitais, segurança, estradas, luz, água, dentre outros problemas sociais que poderiam se transformar em benefícios públicos para salvar vidas, caso não houvesse desvio das verbas coletivas.

Assim sendo, assevera-se que, a força das práticas ilícitas cresceu no país por motivos de pouca implementação de sistemas de controle e de combate ao desvio de verbas públicas. Neste sentido, Betungut (2021, apud, SILVA 2017, p. 58), afirma que, em termos da legislação, comparando com os outros países da PALOP, a Guiné-Bissau apresenta pouco ou quase nenhum lineamento de controle interno e de combate à corrupção. Segundo o autor, '' o país carece das leis que regulam o sistema de controle

interno e externo das instituições públicas no uso das verbas coletivas, tanto em nível estrutural assim como em atribuições e competências das mesmas.'' Por outro lado, de acordo com o autor, acrescenta-se que, as leis vigentes nas instituições que controlam e combatem a corrupção no país não apresentam nenhuma diretriz ou técnica que possa justificar para que à Administração Pública implemente os procedimentos de controle interno e externo visando assim zelar pelo bom uso do erário público. Na nossa opinião, é urgente e preciso que os mecanismos de controle e de combate a todos os atos ilícitos no país sejam reforçados ou renovados como forma de controle das instituições públicas para a prevenção da corrupção no seio dos servidores e, só assim é que o desenvolvimento pode ser encontrado ou sonhado.

Entretanto, há que se afirmar que, a pouca vontade política e governativa em preservar os fundos públicos para um investimento que visa trazer as vantagens coletivas tem contribuído bastante no crescimento da corrupção no país, ou seja, essa falta de vontade política e governativa pode ser compreendida como meio pelo qual muitos dos cidadãos guineenses preferem ganhar vida nas práticas ilegais sem grandes esforços. Na mesma linha, o *Jornal ODemocrata* (2020) aponta que, a corrupção no país trouxe consigo problemas no acesso a educação para muitos guineenses principalmente para filhos de pobres. De acordo com o jornal, a venda de bolsas de estudos é um esquema de corrupção que vigora no Ministério da Educação Nacional (MEN) até nos dias de hoje. Os preços de acesso ao estudo no estrangeiro oscilam de acordo com o ranking do nível do ensino internacional dos países que oferecem as bolsas e vagas para Guiné Bissau.

Segundo o jornal, o valor cobrado situa-se entre setecentos mil á um milhão (700.000 á 1.000.000) de Francos CFA para bolsas de estudo destinado para Portugal, Rússia, China e o Brasil. Enquanto, as bolsas de estudo para os países africanos, em particular Marrocos e Argélia são cobradas a um montante de quinhentos mil (500.000) Francos CFA. Assim, compreende-se que, o esquema para além de ser popular, também, é a principal fonte de renda de quase todos os funcionários afetos a instituição que gere o ensino no país e nenhum desses se importa em combater esse problema sob pena de perderem seu ganha pão, ou melhor, os técnicos, professores, inspetores e demais pessoal ligado a instituição que coordena o Ensino Superior no país vivem dessa prática. Na mesma lógica, compreende-se que, o reflexo dessas práticas recai mais sobre os mais desfavorecidos da sociedade, nesse caso, filhos de pobres e de mães solteiras que não conseguem pagar esses valores absurdos para obtenção de bolsa de estudo. Também,

em alguns casos, outros trocam a bolsa até com pertenças familiares como terrenos, carros e casas para que seus filhos possam estudar no estrangeiro como forma de sonhar para uma vida melhor.

Desse modo, os esquemas de vendas de bolsa, de notas escolares, e das declarações de conclusão do ensino médio na Guiné Bissau, não são novidades para ninguém no país, mas ninguém também se interessa em acabar com essa prática. Segundo o *Jornal ODemocrata* (2020) este negócio ilegal criou uma crise séria a nível da cooperação bilateral entre a Guiné-Bissau e os países que oferecem as bolsas, sobretudo com Portugal, Rússia, República Popular da China e o Brasil. Além disso, também provocou dificuldades de relacionamento com algumas entidades parceiras de desenvolvimento que se mostram indignadas com a prática que se verifica no Ministério da Educação Nacional.

Na mesma óptica, de acordo com *ODemocrat*a, a venda de bolsas de estudo permitiu a concessão de programas de apoio para a frequência universitária no estrangeiro a estudantes menos preparados que, em muitos casos, os que beneficiam das bolsas por essas vias muitos deles nem sequer têm o ensino médio completo e quando chegam ao país destinado ao estudo não procuram as respectivas escolas para se apresentar. Assim, ao longo do tempo a situação acabou por gerar um sentimento de frustração no seio dos países financiadores, levando-os a adotar um modelo diferente de cooperação nos domínios do Ensino Superior, através da criação de estruturas específicas para tratar diretamente da gestão das bolsas atribuídas à Guiné-Bissau. Em outras palavras, os Países parceiros, na sua maioria têm representações diplomáticas em Bissau e, decidiram retirar a gestão da bolsa ao Ministério da Educação, entregando-a às respectivas Embaixadas como é o caso da Rússia que passou a gestão à estrutura local da UNESCO, contudo, ainda se verifica a implicação de certas figuras públicas na busca de compra de bolsa dentro da UNESCO no país.

Dessa forma, pode-se asseverar que, os processos que envolvem vendas de bolsas de estudo no país para o estrangeiro coagitaram as relações bilaterais da Guiné com os parceiros e quem paga por essas situações é o próprio povo que não tem acesso a nenhum tipo de plano de educação superior no país. Assim, *Jornal ODemocrata* (2020) sublinha que, a cooperação entre a Guiné-Bissau e Portugal ficou azedada a partir de 2015, devido àquilo que considera ser uma crescente “onda de corrupção” que se verifica naquela instituição pública do sector de ensino. Neste sentido, o fato obrigou na altura, as

autoridades portuguesas a ordenarem a retirada do Ministério da Educação da Guiné-Bissau da gestão de bolsas de estudo destinadas a estudantes guineenses à luz da cooperação neste domínio entre os dois países. Neste particular, acrescenta-se que, para além de se constituir uma vergonha institucional, também, revela o quanto a corrupção é aceitável no país.

Segundo *ODemocrata*, desde início desses esquemas, não faltaram denúncias e evidências contra os donos de esquemas neste processo de vendas de bolsas, mas, só em Agosto de 2019 é que foram presos dois suspeitos envolvidos no tráfico de bolsas de estudo um deles Aliu Turé que provou-se ser funcionário do Ministério da Educação, enquanto o outro, o nome que foi usado pelo indivíduo envolvido no esquema de tráfico e que se apresentou como funcionário do Ministério da Educação não correspondia a nenhum dos colaboradores da instituição, pelo que não foi possível apurar responsabilidades." Em outras palavras, compreende-se que, segundo o jornal, os suspeitos só foram ouvidos e nunca mais compareceram as instâncias judiciais, ou seja, como dito, atos como esses sempre envolvem muitas pessoas da própria instituição de modo que seu julgamento constitui muita barreira, também, as instâncias judiciais são paralelas quanto aos próprios bandos de corruptos do Ministério da Educação Nacional.

Como já foi dito, a corrupção na Guiné Bissau está presente em todos os cantos do país e principalmente dentro das instituições públicas como Finanças, Alfândegas, Viação Civil, Pescas, Aeroporto, Guarda fronteiriços, dentre outras, sendo esta apadrinhada por próprios servidores públicos. A corrupção não é só roubar ou desviar fundos públicos ou particulares, também, é corrupção o uso indevido das coisas públicas e assim como apropriação das coisas coletivas sem autorização legal, dentre outras práticas que contradizem a legalidade.

Na Guiné Bissau, é comum e recorrente até nos dias atuais encontrar os servidores públicos com equipamentos públicos fora do horário do expediente, ou seja, é comum encontrar viaturas do Estado nos bares, festas, baladas, shows, aniversários, dentre outras atividades fora do horário do trabalho e muitos destes carros quando tiverem algum problema de avaria são na íntegra mantidos, reparados ou equipados com fundos públicos. Em outras palavras, por ser uma prática comum e constante de muitos ou quase todos os funcionários públicos na Guiné Bissau, ninguém reclama do quanto erário público é usado de forma indevida para satisfazer prazeres alheios. Também, na Guiné Bissau, é comum e vigente até hoje encontrar amigos, amantes, tios, sobrinhos,

mulheres, dentre outras pessoas próximas de funcionários públicos a usarem viaturas do Estado para atividades alheias como passeios com crianças, participação nos shows, festas culturais, piqueniques, dentre outras festas que não têm a ver com as ações do Governo**, isso sim é corrupção**, porque os fundos que pagam combustíveis para estes carros são coletivos e estão sendo usados de forma inadequada.

Assim, compreende-se que, a corrupção no país é notável a olho nú de todos os guineenses e seu reflexo é o estado de pobreza em que o país se encontra nos dias de hoje. Neste entendimento, pode-se afirmar que, muitos guineenses não estão prontos para estagnar essa prática sob pena de muitos deixarem de sobreviver e de sustentar suas atividades obscuras, ou seja, é comum encontrar pessoas no país que não têm empregos, mas que recebem salários ou pensões no Estado e usam verbas públicas para custear suas vidas e sustentar famílias.

Nesta óptica, segundo *Jornal ODemocrata* (2022) um dos atos de corrupção que mexeu com o país, foi o desvio de verbas públicas para contas de pessoas particulares sem ligação com o Estado. De acordo com *ODemocrata*, António Fernandes teria introduzido o nome de Maria da Silva, sua vizinha, para beneficiar da pensão de sobrevivência anual num valor de quatro milhões e novecentos e oitenta mil (4. 980 000) francos, na qualidade da viúva de Carlos Sami, Combatente da Liberdade da Pátria e ex-coronel do exército. Mas, que na realidade, a beneficiária desconhece dessa pessoa. Também, constatou-se que, o nome do marido da suposta beneficiária é Raul Siga, carpinteiro por conta própria.

Em outras palavras, as situações como essas justificam o pouco desenvolvimento que o país tem e falta de tudo que a sociedade guineense precisa. Também, essas práticas não constituem surpresa para nenhum guineense, pois, são casos comuns e que acontecem em todas instituições públicas do país, que na verdade, é dessas coisas que muitos guineenses resolveram suas vidas e vivem hoje como elites do país. Por um lado, percebe-se que, a corrupção no país tornou-se a base de sustento para muitos funcionários públicos e muitos deles usam a função pública como meio de falsificação de informações para tirar benefício. De acordo com *Jornal ODemocrata* (2022) sublinha-se que, outra envolvente no desvio de fundos no Ministério de Finanças é Georgina Sene Djana, ela é suspeita de introduzir o nome da sua mãe, Fátima Sanhá, para beneficiar da pensão anual no valor de 4.193.904 francos CFA, na qualidade de viúva de Eduardo Sana Djana, Combatente da Liberdade da Pátria e Inspetor do Ministério do Interior. Na

realidade, Eduardo Sana Djana, pai da suspeita, nunca foi Inspetor daquele Ministério, mas sim, um motorista do Ministério das Obras Públicas falecido em 2010.

Na mesma linha, o *Jornal ODemocrata* (2022) aponta que, em algumas instituições, os funcionários pagavam registros de pagamento de impostos como forma de usufruir do salário dos outros contribuintes. Segundo *ODemocrata*, estes funcionários "recebiam os impostos dos contribuintes, registravam os pagamentos e depois apagavam os referidos registros do sistema" para manipular os sistemas de pagamento. A diante desse cenário, a "fraude foi descoberta através dos recibos de pagamentos dos contribuintes" e em consequência disso, foram detidos três funcionários da Direção-Geral de Impostos do Ministério das Finanças da Guiné-Bissau por suspeita de desvio de dinheiro. Ainda, de acordo *ODemocrata*, os três funcionários são suspeitos do desvio de três mil milhões de francos CFA que equivalem a 4,5 milhões de euros.

Em outras palavras, a fonte citada aponta que, depois de serem detidos algumas horas depois foram liberados para averiguar ainda mais as evidências sobre os fundos desviados. Ou seja, essas práticas são comuns no país, a detenção acontece, mas nunca se chega ao julgamento, fator que motiva muitos servidores a desviarem fundos públicos para finalidades particulares. Diante do exposto, percebe-se que, a corrupção no país tornou-se em principal mecanismo de enriquecimento ilícito para muitos guineenses, cujo fim parece estar longe de ser alcançado, ou seja, enquanto pendurar esse espírito de conformismo que reina em muitos guineenses e que impediu a sociedade de reagir sobre pouco desenvolvimento no país, a Guiné Bissau e seu povo continuarão sob migalhas de outros países, principalmente os de sub-região que a cada dia estão se desenvolvendo. Outro sim, pode-se afirmar que, pelos vistos, a sociedade guineense também encoraja a corrupção no seio dos governantes, pois, muitos dos guineenses são apoiadores de pessoas que roubaram do Estado para sustentar suas atividades comerciais ou políticas e se tornaram de elites da sociedade por conta das verbas públicas.

Considerações Finais

Conclui-se que, diante do exposto ao longo do texto, tornou-se possível compreender que não pode haver desenvolvimento na Guiné Bissau, enquanto prevalecer a corrupção dos servidores públicos dentro das instituições públicas do país, sobretudo, pela pouca rigorosidade que se constata no uso dos bens coletivos. Desse modo, entendemos que a corrupção é o principal entrave do desenvolvimento de qualquer país,

principalmente para um país como a Guiné Bissau, que ainda carece de muitas coisas no que tange a preservação das coisas coletivas para o bem estar da sociedade.

Neste sentido, é urgente e necessário aprimorar os sistemas de controle da corrupção dentro da Administração Pública guineense como forma de estagnar a corrupção no país e permitir que os fundos públicos sejam aplicados para o desenvolvimento do país. Assim, insta-se que, os sistemas judiciários sejam eficazes para combater a corrupção nas próprias instituições judiciais, assim como nas demais instituições públicas, visando desse modo, que sejam punidos os implicados nos desvios de fundos públicos. Na mesma linha, na nossa opinião, é urgente que as instâncias judiciais se dediquem em resolver os problemas que se verificam nas instituições públicas do país como forma de permitir que os governos tenham controle dos fundos coletivos e só assim é que teremos um Estado digno e responsável para cuidar do seu povo.

Na mesma óptica, assevera-se que, para que haja o desenvolvimento esperado no país, é fundamental que o Estado crie normas e o ente público seja íntegro nas suas funções conforme a lei para que os fundos públicos sejam aplicados para os seus devidos fins, como forma de poder atender com eficácia os anseios do próprio povo. Também, é necessário implementar sistemas de controle capazes de desmantelar os esquemas de corrupção dos próprios governantes e dos servidores públicos com intuito de garantir a credibilidade do Estado e das próprias instituições públicas no uso das verbas coletivas.

Por um lado, enquanto administrador público, aconselha-se que é necessário que a função pública guineense seja equipada com novas ferramentas de exigências mundiais no combate a todas as formas de desvio de fundos públicos como meio de proporcionar o desenvolvimento ao país. Também, considera-se que é urgente que a Guiné Bissau crie ou tenha cooperação com outros países fortes em combater a corrupção como caminho de poder responder com as necessidades que a função pública do país apresenta.

Espera-se que, as discussões aqui expostas possam permitir que o ente público tenha noção dos perigos que a falta de desenvolvimento pode causar para uma sociedade que carece de condições básicas para se manter. Enfim, é extremamente urgente que a sociedade em geral tenha noção de perigos que o apoio à corrupção pode causar no desenvolvimento do país e assim como nas garantias dos direitos sociais para todos. Também, aconselhamos que, o Governo, sociedade civil, organizações não governamentais e demais poderes devem promover ações de sensibilização para que a

sociedade seja capaz de entender que todos nós devemos ser fiscalizadores das coisas públicas com o intuito de combater as práticas de corrupção em todo território nacional.

Que Deus abençoe Guiné Bissau!

Referências

BUENO, F. S. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2010.

BETUNGUT. Emílio Lima. **Poder executivo e controle institucional da corrupção: o caso da Guiné-Bissau**. (Trabalho de conclusão do curso), apresentado à Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades) São Francisco do Conde, 2021.

BISSAU Online. **Corrupção na Guiné-Bissau afeta desenvolvimento e estimula a pobreza ministro da justiça.** 2021. Disponível em: https://www.facebook.com/bissau.online/posts/2098334183654480?locale=ne_NP&paipv=0&eav=AfbegfnroAyMXjDrXY_laBZv-4r4vFXYl0cbMSMFCeWg113sn0. Acesso em:7dez. 2022.

CÁ, Celso Gonçalves da Silva. O controle externo e o combate à corrupção na Gestão Pública de Guiné-Bissau, **Revista Controle**. Fortaleza, v. 17, n.1, p. 143-169, jan/jun, 2019.

CAETANO, Leodinilde Pinto. A COVID-19 EM GUINÉ-BISSAU: conjuntura econômica, social e política do país e a garantia dos direitos sociais. **Revista Simbio-Logias,** V. 12, Nr. 16, 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella**. Direito administrativo.** 31.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

DW. Guiné-Bissau. **Corrupção abrange todo o Governo guineense e facilita tráfico de droga**. 2022. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/guine-bissau-corrupcao-abrange-todo-o-governo-guineense-e-facilita-trafico-de-droga_n1398382. Acesso dia: 4 dez.2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetas de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINGERICH, Daniel**. Corruption in general equilibrium: political institutions and bureaucratic performance in South America**. s.n. 2006. Tese em Ciência Política. Cambridge, Mass., Harvard University, Cambridge 2006.

JORNAL ODEMOCRATA. **Desvio de Fundos Públicos, Procuradoria Geral da República remete processo crime de ex dirigentes ao tribunal.** 2018. Disponível em: Https://Www.Odemocratagb.Com/?P=16593. Acesso, dia 10 de dez. 2022.

JORNAL ODEMOCRATA.. **Dia dos Trabalhadores: o UNTG pede Ministério Público que investigue o PM Aristides Gomes por desvio de fundos públicos**. 2019. Disponível em: https://www.odemocratagb.com/?p=20437. Acesso dia 12 de dez. 2022.

JORNAL ODEMOCRATA. **Esquemas de corrupção: bolsas de estudo chegam a ser vendidas por um milhão de FCFA no Ministério da Educação.** 2020.Disponível em: https://www.odemocratagb.com/?p=24641 acesso dia 8 de dez. 2022.

JORNAL ODEMOCRATA. **A Corrupção afeta o Desenvolvimento Económico e Estimula a Pobreza no País**.2021. Disponível em: https://www.odemocratagb.com/?p=34013. Acesso dia 08 de dez. 2022.

JORNAL ODEMOCRATA. **Detidos Funcionários da DGCI por Suspeita de Desvio de Dinheiro**. 2022. Disponível em: https://www.odemocratagb.com/?p=41174. Acesso dia 08 de dez. 2022.

JORNAL ODEMOCRATA.**Crime de Falsificação de Documentos: PJ deteve duas funcionárias das finanças**. 2022. Disponível em: https://www.odemocratagb.com/?p=39264. Acesso em: 08 dez. 2022.

GUINÉ-BISSAU. Liga Guineense dos Direitos Humanos**, Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau** 2010/2012. Bissau, Guide Artes Gráficas.

IÉ, Nivaldo Casimiro.**Sistema político de governação na Guiné-Bissau 1991-2019.** (Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco de Conde, 2019.

LINDNER, S. **Overview of corruption and anti-corruption in Guinea Bissau**. Brussels: European Commission, 2014

LUSA (2022**) PR da Guiné-Bissau determinado na luta contra corrupção e criminalidade transnacional**. Disponível em: https://visao.sapo.pt/atualidade/mundo/2022-09-05-pr-da-guine-bissau-determinado-na-luta-contra-corrupcao-e-criminalidade-transnacional/. Acesso em: 4 dez. 2022

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 38. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

MIRANDA, Luiz Fernando. Unificando os conceitos de corrupção: uma abordagem através da nova metodologia dos conceitos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 25. Brasília, janeiro - abril de 2018, pp 237-272.

OCAMPO, Moreno. **Em defesa própria: como salir de la corrupción**. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1993.

RTP, **Começou tomada de posse simbolica de Sissoco Embalo**. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/guine-bissau-comecou-tomada-de-posse-simbolica-de-sissoco-embalo_n1208077 acesso em: 06 mai. 2023.

TV Bantaba, 2022**. Corrupção é generalizada na Guiné Bissau** Disponível em: https://www.facebook.com/radiobantaba/photos/a.431329550301497/4442525495848529/?type=3. Acesso em: 4 dez. 2022.

Recebido em: 20/01/2023

Aceito em: 01/05/2023

Para citar este texto (ABNT): NANQUE, Jailson Carlos. A Guiné-Bissau e a corrupção: um impasse ao desenvolvimento**.** *Njinga & Sepé:* Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº Especial I, p. 499-531, mai. 2023.

Para citar este texto (APA): Nanque, Jailson Carlos. (mai. 2023). A Guiné-Bissau e a corrupção: um impasse ao desenvolvimento. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 3 (Especial I): 499-531.