

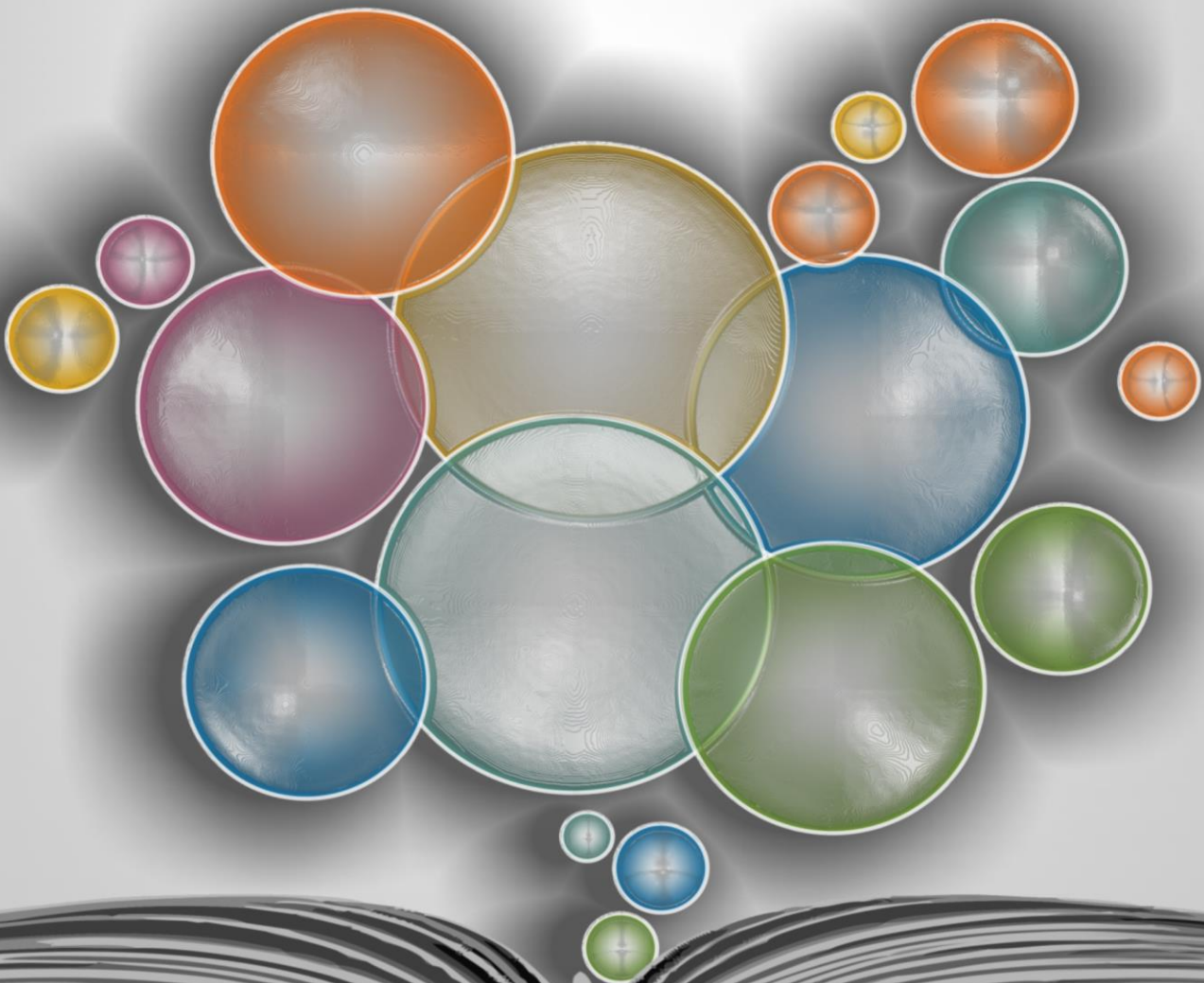


ISSN: 2518-2242

UDZIWI

Ano XII, Número 36, Junho - 2021

“Revista de Educação”



Direcção

Director – Eduardo Humbane, Universidade Pedagógica de Maputo -Moçambique (UP-Maputo)

Comissão Editorial

Eduardo Humbane (UP-Maputo). Adilson Mutambe (UP-Maputo). Amélia Lemos (UP-Maputo). Angelo Ferreira (UP-Maputo). Artur Minzo (UP-Maputo). Benedito Sapane (UP-Maputo). Benvindo Maloa (UP-Maputo). Cornélio Mucaca (UP-Maputo). Dionisio Tumbo (UP-Maputo). Geraldo Mathe (UP-Maputo). Manuel Zunguze (UP-Maputo). Orlando Chemane, (UP-Maputo) e Suzete Lourenço Buque, (UP-Maputo).

Conselho Editorial

Adelino Chissale (Universidade S. Tomás de Moçambique). Azevedo Nhantumbo (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique). Begoña Vitoriano Villanueva (Universidade Complutense de Madrid -Espanha). Bendita Donaciano Lopes (UP-Maputo). Camilo Ussene (UP-Maputo). Carla Maciel, (UP-Maputo). Crisalita Djeco Funes (Universidade de Save – Moçambique). Cristina Tembe (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique). Daniel Agostinho (UP-Maputo). Elizabeth Macedo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Brasil). Félix Mulhanga, (UP-Maputo). Francisco Maria Januário (Universidade Eduardo Mondlane- Moçambique). Gil Gabriel Mavanga (UP-Maputo). Isaac Paxe (Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) – Angola). Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná- Brasil). Jó António Capece, (UP-Maputo). Laurinda Sousa Ferreira Leite (Universidade do Minho-Portugal). Manuel Guro (Universidade Eduardo Mondlane- Moçambique). Maria Cristina Villanova Biazus (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil). Marielda Ferreira Pryjma (Universidade Tecnológica Federal do Paraná-Brasil). Nevensha Sing (Universidade de Johannesburg - África do Sul). Oséias Santos de Oliveira (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasil). Jorge Ferrão, (UP-Maputo).

Revisão de textos

Ancha Horacio Marcoa, Emanuel Zeferino Marrure, Paulo Jaime Mondlane e Vasco Flávio Tovela

Grafismo

Diovergildio Chauque

Equipa Técnica

Gilda Tamele (UP-Maputo). Nuno Jeque (UP-Maputo). Jorge Uate (UP-Maputo).

Título: UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

Periodicidade: semestral

Sede da Redacção

Revista de Educação da UP-Maputo. Centro de Investigação Interdisciplinar e Extensão (CIIE) da UP-Maputo. Av. Ahamed Seukou Toure n.º 1230, Bairro Central, Maputo. Email: <ciieupmaputo@gmail.com>

Propriedade e editor: Centro de Investigação Interdisciplinar e Extensão (CIIE), da Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Editorial | 5 |
| 01. Amílcar Ernesto CHAMBE et al A EDUCAÇÃO FISCAL E CIDADANIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: FORMANDO ATITUDES, COMPORTAMENTOS E CRENÇAS FISCAIS NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS..... | 6 |
| 02. Nair TELES et al O ASSÉDIO SEXUAL NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO..... | 23 |
| 03. Armando Emília BAÚQUE et al AS REVOLUÇÕES MORAIS: MEIO DE GARANTIA E PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA?..... | 38 |
| 04. Cláudia Márcia BARBOSA et al MEIOS DE TRANSPORTE: FATOR INFLUENCIÁVEL NO LAZER DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. | 59 |
| 05. Custódio Gabriel MASSICAME O LUGAR DO «INDÍGENA» NA EDUCAÇÃO COLONIAL E OS DESAFIOS DO SECTOR DA EDUCAÇÃO APÓS A INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE | 72 |
| 06. Mariano Araújo RODRIGUES SISTEMA EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INTERNACIONAIS DE INCLUSÃO | 87 |
| 07. Estela Paulo SANDE et al EDUCAÇÃO E A PROMOÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS DAS COMUNIDADES EM MOÇAMBIQUE. | 102 |
| 08. Maria LAPUCHEQUE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS REGULARES EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA AO ALUNO SURDO | 125 |
| 09. Miguel DIVOVO PROJECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS E DESAFIOS NAS ESCOLAS ANGOLANAS..... | 149 |
| 10. Abiatar VILANCULOS et al MODELOS APLICADOS NO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO FAMILIAR A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA. | 166 |
| 11. Geraldo Cebola João LUCAS et al VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO E MERITOCRACIA EM MOÇAMBIQUE: SUAS IMPLICÂNCIAS PARA O MERCADO DE EMPREGO..... | 176 |
| 12. Carlos da Silva LAUCHANDE et al A VIDA DAS FAMÍLIAS MOÇAMBICANAS E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO PERÍODO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DEVIDO À COVID-19 | 195 |
| 13. Rubeni Venâncio BENI et al O CONTRIBUTO DO CONHECIMENTO TRADICIONAL NA CONSERVAÇÃO DAS ESPÉCIES VEGETAIS | 229 |

| | |
|--|-----|
| 14. Dilson Nivaldo André ONDE et al AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: PISTAS DE REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO | 240 |
| 15. Pedro TAPASSA et al A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... | 264 |
| 16. Franisse Mário GUILAZE et al O USO DO MAPA METAL NO ENSINO DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: UM ESTUDO DE CASO | 280 |

Editorial

Os direitos humanos são os direitos e liberdades básicas que todos os seres humanos têm, de forma a garantir-lhes uma vida digna. A relação entre a educação e os direitos humanos é inequívoca: para que numa sociedade haja o respeito pelos direitos humanos é imprescindível que a escola, essa agência incontornável na construção das nações, veicule os valores a eles associados como, por exemplo, a justiça social, a igualdade e a solidariedade. Mas não basta veicular, as próprias instituições educativas, nas suas práticas quotidianas, devem ser permeadas por estes mesmos valores.

Os últimos anos têm sido associados à esperança de que houve melhoria nas condições materiais e existências da vida dos seres humanos. No entanto, fenómenos como o neoliberalismo versus estado mínimo, o populismo, o terrorismo, a corrupção e a má governação, a agressão ao meio ambiente, a Covid-19, entre outros, levantam temores de que há regressões ou, então, que persistem desafios antigos ou ainda, que emergem outros que em última análise frustram o usufruto pleno dos direitos humanos.

Foi em consideração a este quadro que a UDZIWI, na sua edição 36, optou por fazer uma edição temática que tem como pano de fundo a problemática da educação e direitos humanos. Portanto, abriu-se a possibilidade de os universitários e não só, partilharem as suas reflexões, promovendo-se, desta forma, o necessário debate com vista a aferirmos se as nossas sociedades vão sendo (ou não) cada vez mais permeadas pela consciência que os direitos humanos devem ser respeitados porque, desse modo, se promove uma sociedade justa e em que se dignifica a condição humana.

O leitor encontrará nesta edição um rico manancial de reflexões que, a partir de eixos e ângulos diversos, analisam a problemática da educação e os direitos humanos. E estas reflexões não só têm o condão de nos situarem sobre as dinâmicas ora em curso, mas também de, nestes tempos em que as utopias vão esmorecendo, sugerirem pistas sobre como se podem ir tecendo configurações que façam dos direitos humanos, efectivamente, elemento estruturante das nossas sociedades, para o ganho de todos nós.

Boa Leitura!

Eduardo Humbane

A EDUCAÇÃO FISCAL E CIDADANIA NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: FORMANDO ATITUDES, COMPORTAMENTOS E CRENÇAS FISCAIS NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Amílcar Ernesto CHAMBE¹
Ana Luísa VELOSO²

Resumo

Este artigo resulta da necessidade de analisar e compreender o contributo que a educação fiscal e cidadania como um processo criado em Moçambique para consciencializar as pessoas, pode dar para a formação de atitudes e comportamentos fiscais por parte dos estudantes do ensino superior especificamente de uma universidade de vocação pedagógica que tem como uma das suas principais atribuições a formação de professores para todos os níveis de ensino. Para além disso surge como resultado da análise das potencialidades que as universidades têm para a produção das informações, para a formação/capacitação de maior número de estudantes com nível de conhecimento elevado para perceber as informações dadas e produzir diferentes tipos de material sobre os impostos para o consumo por parte de diferentes extractos sociais ao longo do país. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo na sua essência exploratória, em que para o tratamento e apresentação dos dados, foi utilizado o modelo de análise “*templateanalysis*”. Conforme indicaram os resultados da pesquisa, os estudantes percebem que através da educação fiscal há aquisição de conhecimentos sobre a utilidade dos impostos; o uso da tecnologia seria uma mais-valia para a difusão massiva das matérias pelos estudantes. Além disso, a educação fiscal na universidade pode provocar o surgimento de novos grupos de disseminadores de referência na sociedade. Outro aspecto relevante constatado, tem a ver com a persistência na negociação do IVA por parte do cidadão, no sentido de que este seja sonogado, nos pagamentos de produtos ou serviços, uma prática que lesa o Estado.

Palavras-chave: educação fiscal, atitudes, comportamentos, impostos

TAX EDUCATION AND CITIZENSHIP IN THE PROMOTION OF HUMAN RIGHTS: FORMING TAX ATTITUDES, BEHAVIORS AND BELIEFS IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This article results from the need to analyze and understand the contribution that tax education and citizenship as a process created in Mozambique to raise awareness can make for the formation of tax attitudes and behavior by higher education students specifically at a university in pedagogical vocation that has as one of its main attributions the training of teachers for all levels of education. Furthermore, it arises as a result of the analysis of the potential that universities have for the production of information, for the training/qualification of a greater number of students with a high level of knowledge to understand the information given and produce different types of material on taxes for consumption by different social strata throughout the country. It is a qualitative research, being in its essence exploratory, in which for the treatment and presentation of the data, the “*templateanalysis*” model of analysis was

¹Doutorando em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica – Maputo e Técnico Superior Tributário

²Docente de Psicologia na Universidade do Minho - Braga

used. As indicated by the research results, students perceive that through tax education there is acquisition of knowledge about the usefulness of taxes; the use of technology would be an asset for the massive dissemination of materials by students. In addition, university tax education can lead to the emergence of new groups of reference disseminators in society. Another relevant aspect found has to do with the persistence in the negotiation of VAT by the citizen, in the sense that this is evaded, in the payment of products or services, a practice that harms the State.

Keywords: tax education, attitudes, behaviors, taxes

INTRODUÇÃO

Um Estado precisa de obter meios financeiros necessários para a sua actividade financeira que são as denominadas receitas públicas, meios considerados indispensáveis para o bem-estar social, no que concerne à educação de qualidade, saúde, abastecimento de água, energia, vias de comunicação, etc.

É através das receitas públicas, a principal fonte de recursos do Estado, que são realizadas as despesas previstas no orçamento geral do Estado. No caso concreto de Moçambique, tais receitas são provenientes dos seguintes impostos IRPS³, IRPC⁴, ISPC⁵, IVA⁶, Direitos Aduaneiros, ICE⁷, SISA, Imposto sobre sucessões e doações, Imposto de selo e Imposto de Reconstrução Nacional (Lei nº 15/2002, de 26 de Junho). Para além disso, no quadro da lei nº 1/2008, de 16 de Janeiro (lei de Finanças Autárquicas), foram instituídos outros tributos.

Contudo, as receitas cobradas ainda são insuficientes para cobrir os gastos previstos no plano orçamental, o que obriga o país a pedir apoio aos parceiros de cooperação como fonte alternativa, uma vez que ainda depende de cerca de 30% da ajuda externa⁸. Deste modo, a actividade financeira do Estado, tanto no que concerne à arrecadação de receitas assim como ao âmbito dos gastos desses mesmos recursos, exerce influência na satisfação dos direitos elementares dos cidadãos duma determinada sociedade, que é o caso de Moçambique.

³ IRPS – imposto de rendimento de pessoas singulares

⁴ IRPC – imposto de rendimento de pessoas colectivas

⁵ ISPC – imposto simplificado

⁶ IVA – imposto sobre valor acrescentado

⁷ ICE – imposto de consumo específico

⁸ Disponível em www.rtp.pt/rdpafrica/historia-de-africa consultado em 04/07/2019.

Segundo a Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 45, alínea c, “todo o cidadão tem o dever de pagar as contribuições e impostos” e ainda na sua alínea g, diz que “todo o cidadão tem o dever de defender e conservar o bem público e comunitário”.

Outro aspecto importante que é destacado pelo nº 1, do artigo 2, da Lei nº 15/2002, de 26 de Junho, considera que “a tributação visa a satisfação das necessidades financeiras do Estado e de outras entidades públicas e promove a justiça social, a igualdade de oportunidades e a necessária redistribuição da riqueza e do rendimento”.

De acordo com CARLOS (2010 pág.27), a finalidade fiscal ou financeira dos impostos é a obtenção de meios destinados à “satisfação das necessidades financeiras do Estado e outras entidades públicas”.

O principal objectivo do presente trabalho é de fazer uma análise sobre o contributo que a educação fiscal e cidadania podem oferecer para a formação de atitudes e comportamentos fiscais por parte dos estudantes do ensino superior, levando em consideração o nível de conhecimento e de percepção destes, crenças e valores por estes manifestadas, tendo como horizonte o alargamento da base tributária e aumento das receitas fiscais cobradas.

É por essa razão que a educação fiscal se constitui como um instrumento de política pública para a construção da cidadania. Ela corresponde a um conjunto de acções educativas que têm por objectivo sensibilizar o cidadão sobre a função socioeconómica dos tributos e sua conversão em benefícios para a sociedade; sobre o papel do Estado e sua capacidade de financiar as actividades essenciais da população e sobre o funcionamento da administração pública e o papel cooperativo e participativo do cidadão visando a harmonização da relação Estado – sociedade (ROCHA, 2015 pág.167).

Conforme explica SILVA (2017, pág.34), a educação fiscal tem o propósito de despertar a consciência no cidadão para que ele busque compreender e se interessar pelos assuntos voltados ao controle social e fiscal, para que desse modo seja exercida a cidadania com consciência e uso efectivo do dinheiro público para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Neste sentido, corrobora MARQUES (2011:31), ao enfatizar que a tributação visa a satisfação das necessidades financeiras do Estado e de outras entidades públicas e promove a justiça social, a igualdade de oportunidades e as necessárias correcções das desigualdades na distribuição da riqueza e do rendimento.

A relevância dos impostos na promoção dos direitos humanos é defendida por (Nabais, 2009); (Lopes, 2011) citados por Lopes (2019, pág.5), quando descrevem que os impostos são, ou deveriam ser, a partir da despesa pública, um mecanismo de garantia de igualdade de oportunidades nas várias esferas do sistema público, como o acesso à saúde, à educação, e aos

demais serviços públicos. Por outro, o pagamento dos impostos devia ser visto pelos cidadãos para além de uma obrigação, como um dever moral e fundamental de cidadania, que todos os contribuintes deveriam empreender todo o seu esforço para cumpri-lo.

Para SIMÕES (2016, pág.21), é importante educar os contribuintes nas escolas, no sentido de que o pagamento dos impostos é um dever cívico, como qualquer outro dever. O desenvolvimento de programas educativos nas escolas, que dêem a conhecer o que são os impostos, quais as suas finalidades, a forma como são elaboradas as leis, a forma como o cidadão deve participar e o que este tira como benefício desta participação, assumem um papel fundamental.

O estudo em pauta, é mais um contributo a ser dado na esfera da educação em Moçambique, tendo como foco a sensibilização do estudante universitário e de modo geral, de toda sociedade, acerca da necessidade de mudança de atitudes e comportamentos em relação aos assuntos fiscais, tendo em consideração que em Moçambique, apenas 1% dos contribuintes paga impostos dos quatro milhões de contribuintes registados no sistema fiscal, o que corresponde a 0,5% da população moçambicana activa⁹, fazendo com que prevaleça a dependência do país da ajuda externa para o financiamento do orçamento geral do Estado.

De acordo com o Relatório de Actividades do Gabinete de Comunicação e Imagem (2010), no caso concreto de Moçambique, para a construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, o governo moçambicano, através da Autoridade Tributária de Moçambique criou em 2010, a campanha de Educação fiscal e aduaneira e popularização do imposto com o objectivo de aproximar mais o Estado ao cidadão, através da disseminação de mensagens pertinentes sobre o imposto, sua relevância, modos de seu pagamento e os benefícios provenientes do uso eficaz dos recursos arrecadados como contribuição de cada cidadão.

A educação fiscal consiste num método de ensino e aprendizagem cujo objectivo principal é fomentar a consciência cívica-fiscal do cidadão, apelando à justiça, transparência, honestidade e eficiência. Esta permite também, que o cidadão compreenda a necessidade de financiamento do Estado através da arrecadação de impostos, para a realização dos seus fins (ROCHA, 2018 pág.111).

Esta consciência origina uma cultura fiscal, através da qual melhora a qualidade da participação desse cidadão no planeamento, no acompanhamento e na fiscalização dos gastos públicos, o que provoca também, a melhoria da qualidade de vida da população (IBIDEM,

⁹disponível em www.rtp.pt/rdpafrica/historia-de-africa, consultado aos 04/07/2019

pág.173). E, por meio do património sociocultural e científico adquirido no que tange à normas fiscais, o contribuinte pode manifestar o seu comportamento demonstrando seu espírito de cidadania.

É exactamente por isso, que a educação fiscal deve servir para demarcar o princípio de um novo paradigma para o estreitamento das relações entre o estado e o cidadão, por meio da sua sensibilização, sobre a grandeza social e económica que o imposto representa para a nossa nação moçambicana, a partir da sua promoção e divulgação nas universidades.

Do ponto de vista metodológico, a população alvo da pesquisa incidiu sobre os estudantes da Universidade Pedagógica de Maputo, primeiro por se tratar de um grupo com um nível de compreensão dos fenómenos mais elevado e detentor de um sentido crítico através do qual, deve influenciar o desenvolvimento harmonioso duma sociedade. Em segundo, temos professores em exercício nos diferentes níveis de ensino, o que pode contribuir para uma adequada e maior disseminação das informações sobre o tema e facilitar a sua compreensão. Um terceiro aspecto importante a ter em conta é que, parte deste grupo irá ingressar no mercado do trabalho, no final dos seus cursos. Alguns serão empreendedores e com seus próprios negócios/empresas e deverão estar consciencializados ou preparados para contribuir da melhor forma para o desenvolvimento do país com as suas contribuições, devendo primar pela justiça e equidade. Outros passarão a ser assalariados e detentores de maior poder de compra, daí que, nessas compras devem ter em mente o factor imposto, devendo se distanciar de práticas ilícitas. Uma outra razão prende-se com o facto de esta universidade possuir um grande potencial em termos de número de estudantes inscritos em diversos cursos e possui um elevado número de mulheres que são o grupo que lidera as estatísticas em termos quantitativos no país e da prática de negócio informal, sendo que a sensibilização deste universo pode trazer um impacto bastante positivo.

Os dados da pesquisa foram produzidos no segundo semestre de 2019, no decurso das aulas. Foi feito um pedido para as direcções das faculdades/escolas para a realização do estudo e dado a conhecer os objectivos do mesmo e os procedimentos que seriam usados aos timoneiros dessas áreas. Em seguida, em coordenação com os professores que leccionam nessas turmas, aplicou-se o questionário previamente elaborado. O questionário era preenchido na sala de aulas com a coordenação dos professores e era devolvido nesse momento ao pesquisador, após o preenchimento.

O questionário aplicado era composto por cinco secções: a componente sociodemográfica, a base de conhecimentos sobre os impostos, atitudes, crenças e comportamentos. Estas componentes foram avaliadas com recurso a um questionário

construído especificamente para este estudo. A sua estrutura inclui perguntas fechadas e abertas. Estas últimas procuram avaliar o nível de conhecimento dos estudantes sobre a educação fiscal e cidadania, se estes sabiam quais eram as actividades que podiam ser realizadas pela sua universidade no âmbito da educação fiscal e a sensibilidade destes quanto à necessidade de integração do comerciante informal no sistema fiscal.

Mostrava-se pertinente, por um lado, saber das razões para a não exigência do recibo no pagamento de bens e serviços e, por outro, se era correcto que todo o cidadão pagasse imposto. Por fim, pretendia-se saber quais comportamentos reflectiam o espírito de cidadania.

Para o presente estudo, as perguntas abertas, visavam fundamentalmente compreender melhor o entendimento dos estudantes sobre os impostos e permitir que estes pudessem livremente manifestar as suas opiniões em relação ao fenómeno abordado.

Para proceder a análise dos dados do questionário, foi adoptada a “*templateanalysis*”. Trata-se de uma técnica que consiste segundo explica KING (2008), na organização dos dados qualitativos por meio da codificação de temas considerados importantes para o investigador.

No presente estudo participaram 1000 estudantes, dos quais 352, do sexo masculino, correspondentes a 35,2% do número total de estudantes e 647 estudantes do sexo feminino, correspondente a 64,7% do resto dos estudantes. Os nossos respondentes possuem a idade média de 25 anos, idades variando entre 17 a 61 anos. Importa realçar que do total dos respondentes, temos 99, correspondente a 9,9%, dos 1000 estudantes, que não revelaram a sua idade.

A análise dos dados foi feita com base nos depoimentos dos nossos inquiridos num total de 500 respondentes, que correspondem à metade (50% do total dos sujeitos submetidos ao estudo), que são no global 1000.

A utilização de apenas metade dos depoimentos do total dos inquiridos, deveu-se ao facto de, analisadas todas as respostas, ter-se constatado a existência duma “*saturação teórica*” das respostas, isto é, os depoimentos dos nossos respondentes não mais alteravam em termos de conteúdo ou ideia expressa em função do número. Por isso, feita a verificação das respostas, chegou-se à conclusão de que estas não mais mudariam, no sentido de trazerem novos elementos ou ideias diferentes dos apresentados pelos primeiros 500 inquiridos.

1. Educação fiscal e cidadania na formação de atitudes e comportamentos fiscais dos estudantes da UP

Quando indagados os estudantes do ensino superior, concretamente na Universidade Pedagógica de Maputo, sobre as práticas de educação, no que concerne ao seu conhecimento sobre os impostos através da Educação Fiscal, pretendíamos caracterizar a educação fiscal, sob como esta contribui na transmissão do conhecimento, na perspectiva dos estudantes universitários. Feita a avaliação das respostas, foi possível apurar a existência de dois tipos de categorias. Na primeira, encontramos os que aceitam ter havido aquisição (com aceitação de aquisição) e os que não obtiveram nenhuma aquisição de conhecimento por meio da educação fiscal (sem aceitação de aquisição).

No que concerne à aceitação de aquisição, os estudantes fizeram menção aos seguintes aspectos: i) participação nas aulas “Participação nas aulas de fiscalidade” ii) participação em palestras “participei numa palestra na escola secundária” iii) Elaboração de trabalhos académicos “Apresentei trabalho em grupo na sala” iv) participação em seminários: “Participei de um seminário na ordem” e v) participação em campanhas de sensibilização “participei de uma campanha de atribuição de NUITs”. Com relação a não-aceitação da obtenção de conhecimento, foi possível obter a confirmação pela declaração dos estudantes segundo a qual, nunca participaram em qualquer acção de educação fiscal, quer na universidade quer fora: “Nunca tive educação fiscal”. Entretanto, de forma sistemática as respostas dos inqueridos seguem nas tabelas abaixo:

Quadro 01: Promoção e divulgação da educação fiscal

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| 1.1 Com aceitação de aquisição | 1.1.1 Participação na aula de fiscalidade na universidade | “Participação nas aulas de fiscalidade [...]” |
| | 1.1.2 Participação nas palestras | “Participei numa palestra na escola secundária [...]” “Participei numa palestra na feira [...]” |
| | 1.1.3 Apresentação de trabalhos académicos | “Apresentação de trabalho nas jornadas científicas” “Apresentei trabalho em grupo na [...]” |
| | 1.1.4 Participação no seminário | “Participei num seminário na ordem [...]” “Participei num seminário no Ministério da Economia e Finanças |
| | 1.1.5 Participação numa campanha de sensibilização | “participei numa campanha de atribuição de NUIT’s” |
| 1.2 Sem aceitação de aquisição | 1.2.1 Sem participação em nenhuma acção de educação fiscal | “Nunca tive educação fiscal” “Infelizmente ainda [...]” “Ainda não participei mas [...]” “Nunca participei [...]” |
| | 1.2.2 Sem resposta | |

Fonte: elaborado pelos autores

Em função da incursão acima fez-se necessária a busca de estratégias de comunicação com os estudantes, para compreender que método a universidade pode usar para transmitir os conhecimentos sobre os impostos. E nessa questão foram apurados dois níveis de entendimento: O daqueles que almejavam a aplicação de recursos tecnológicos (2.1 com aplicação de recursos tecnológicos) e aqueles que advogavam a não utilização dos recursos tecnológicos (2.2 sem aplicação de recursos tecnológicos), no respeitante à transmissão de informação.

Os respondentes que indicaram o uso de recursos tecnológicos como uma das formas a usar para a melhor difusão da informação fizeram menção à necessidade do uso da internet “*construir biblioteca com internet*”. Outro aspecto por este grupo revelado tem a ver com a necessidade de disponibilização de informação ou acções de formação para os mesmos “*Leccionar como cadeira*”. Num outro desenvolvimento este grupo fez referência à necessidade da universidade conhecer o impacto das acções educativas e a capacidade existente para a implantação das sugestões propostas “*Promover o empreendedorismo nos estudantes.*”

No entanto, com relação ao segundo grupo, que defende a não aplicação de recursos tecnológicos, foi possível constatar a tendência destes para dois entendimentos, contudo não contrastantes: Uma primeira categoria que aponta para a realização das actividades de divulgação através do uso das técnicas habituais como a palestra, a distribuição de folhetos, etc.: “*Convidar os técnicos da AT para dar palestras*”. E, um outro que aponta para a necessidade de melhoramento e incremento das acções habitualmente realizadas “*Formar activistas*”.

Quadro 02: Formação dos activistas

| | | |
|---|--|--|
| 2.1 Com aplicação de recursos tecnológicos (Internet/fontes da universidade ou recursos externos) | 2.1.1 Descrição dos recursos que podem ser usados | “Usaria a tecnologia [...]” “ [...]construção de uma biblioteca com internet” “ [...], expandir o assunto através do <i>whatsapp</i> ” |
| | 2.1.2 Disponibilidade da informação ou programas de formação | “Produzir artigos e conteúdos” “Leccionar como cadeira [...]” “Introduzir no currículo de cada [...]” “ [...] e uma formação de curta duração.” |
| | 2.1.3 Conhecimento do impacto das acções educativas pela universidade | “Promover o empreendedorismo nos estudantes” |
| | 2.1.4 Capacidade de implementação das sugestões propostas pelos inqueridos/ alunos/participantes | “fazendo campanhas nas comunidades, [...]” “Promover seminários, palestras [...]” “Produzir documentários” “Fazer publicidade online no site da Universidade [...]” |

| | | |
|--|---|---|
| 2.2 Sem aplicação de recursos tecnológicos | 2.2.1 Realização das actividades de divulgação recorrendo às habituais formas (palestras, distribuição de folhetos, etc.) | “ [...] e convidar os técnicos da Autoridade Tributária para realizar palestras” “Distribuição de folhetos e cartazes [...]” |
| | 2.2.2 Sugestões de Melhoramento e incremento das acções habitualmente realizadas | “Formar activistas” (Neste caso podíamos considerar aqui a formação de “Focal Points” “Promover concursos” “Promover conferências sobre Educação Fiscal para [...]” |

Fonte: elaborado pelos autores

Na sequência da busca das dificuldades/barreiras encaradas para a realização da Educação Fiscal nas universidades e conseqüentemente, o exercício pleno da cidadania pelo estudante/sociedade, buscávamos compreender as dificuldades existentes para a realização plena da educação fiscal nas universidades, foi possível identificar certos factores que apresentamos a seguir:

(1º) Formação dos estudantes que realça dois aspectos: a) Concepção de conteúdos e b) Envolvimento dos estudantes “Participar nas conferências e seminários na universidade”;

(2º) Capacidade pessoal para disseminar que se subdivide em três aspectos: c) disponibilidade de tempo, d) Vontade para realizar a tarefa, “Produzir anúncios publicitários sobre impostos” e e) Informação possuída.

(4º) Apoios: Universidade, Ministérios e outras entidades que se reflecte no espírito de trabalho em equipa/Envolvimento multisectorial.

(5º) Entendimento da importância da Educação Fiscal que destaca a questão do comprometimento dos actores.

(6º) Formas de aquisição e disseminação que realça quatro aspectos: f) Realização das acções de formação, g) Propósito, material e tempo disponíveis: “Promover a educação fiscal nas escolas” h) Coordenação das acções a desenvolver e i) Exibição do conhecimento adquirido: “Consciencializar o cidadão sobre a importância de pagar imposto.”.

(7º) Resistência à mudança que considera os aspectos como: l) Sem interesse nas acções de Educação Fiscal, m) Sem mudança de comportamento (prática de actos ilícitos): “Negocio o IVA porque haverá menos custos para mim,”; n) Não cumprimento dos deveres e obrigações e o) Não preservar o património do Estado.

Quadro 03: Cumprimento de deveres e obrigações

| | | |
|--|--|---|
| 5.1 Formação dos estudantes | 5.1.1 Concepção de conteúdos | |
| | 5.1.2 Envolvimento dos estudantes | “Participar nas conferências e seminários na universidade” “Promover debates com colegas” |
| 5.2 Capacidade pessoal para disseminar | 5.3.1 Disponibilidade de tempo | |
| | 5.3.2 Vontade para realizar a tarefa | “Produzir anúncios publicitários sobre impostos” |
| | 5.3.3 Informação possuída | |
| 5.3 Apoios: Universidade, Ministérios e outras entidades | 5.4.1 Ênfase no espírito de trabalho em equipa/Envolvimento multisectorial | |
| 5.4 Entendimento da importância da Educação Fiscal | 5.5.1 Comprometimento dos actores | |
| 5.5 Formas de aquisição e disseminação do conhecimento | 5.6.1 Realização das acções de formação | |
| | 5.6.2 Propósito, material e tempo disponíveis | “Promover a educação fiscal nas [...]” “Organizar a informação em cartazes” “Produzir anúncios publicitários” |
| | 5.6.3 Coordenação das acções a desenvolver | |
| | 5.6.4 Exibição do “knowHow” | “Consciencializar o cidadão sobre a importância de pagar imposto” “Incentivar os vendedores informais para se tornarem formais” “Ensinar como é usado o dinheiro dos impostos pelo Estado” “Dizer as pessoas para exigirem o recibo” |
| 5.6 Resistência à mudança | 5.8.1 Sem interesse nas acções de Educação Fiscal | “Nenhuma, porque não há resultados mensuráveis dos valores arrecadados pelo fisco” |
| | 5.8.2 Sem mudança de comportamento (prática de actos ilícitos) | “Negoceio o IVA porque haverá menos custos para mim, [...]” “[...] porque pago menos dinheiro” |
| | 5.8.3 Não cumprimento dos deveres e obrigações | |
| | 5.8.4 Não preservar o património do Estado | |

Fonte: elaborado pelos autores

2. Crenças e valores dos estudantes da UP no alargamento da base tributária

Fazendo uma análise do terceiro ponto que foi objecto de apreciação neste campo relativo às questões apresentadas aos respondentes, que visava fundamentalmente conhecer as atitudes dos estudantes face aos impostos, foram encontrados dois graus distintos: Os que falaram da realização da aprendizagem (3.1 com aprendizagem) e aqueles que defendiam a não

realização da aprendizagem (3.2 sem aprendizagem), no que respeita a demonstração da consciência cidadã.

Os respondentes que se pronunciaram a favor da realização da aprendizagem, sublinharam alguns aspectos que deveriam ser observados tais como, a revelação de novos comportamentos (que devem se reflectir através do pagamento do imposto e da exigência do recibo) e o conhecimento de direitos e deveres “não se envolve em acções ilícitas”.

Outro aspecto por este grupo revelado está relacionado com a necessidade de demonstração do espírito de cidadania que deve existir em cada estudante/cidadão como revelador de novos comportamentos face aos impostos: “Não comprar produtos de proveniência duvidosa”.

Quanto ao segundo grupo, cujo posicionamento é de sem existência de aprendizagem, não foi possível se apurar algum posicionamento, pressupondo a não identificação de novos valores, sem mudança comportamental e sem conhecimento, em relação ao aspecto aqui analisado.

Quadro 04: Responsabilidade no pagamento do imposto

| | | |
|----------------------|---|---|
| 3.1 Com aprendizagem | 3.1.1 Revelação de novos comportamentos (pagamento de imposto; exigência de recibo) | “[...] para preservar o bem-comum” “[...] não se envolve em acções ilícitas” “[...] exige factura quando faz compras” |
| | 3.1.2 Conhecimento de direitos e deveres | “[...] que tem o NUIT” “Que tem conhecimento das suas responsabilidades para com a sociedade” |
| | 3.1.3 Espírito de cidadania/Consciência cidadã | “[...] ,promover ideias de alargamento da base tributária” “Não comprar produtos de proveniência duvidosa” “Fala do assunto dos impostos na aula” |
| 3.2 Sem aprendizagem | 3.2.1 Sem identificação de novos valores | |
| | 3.2.2 Sem mudança comportamental | |
| | 3.2.3 Sem conhecimento | |

Fonte: elaborado pelos autores

3. Conhecimentos e percepções dos estudantes da up face a tributação

Analisando os dados constantes na tabela abaixo, fazendo referência ao impacto que a educação fiscal pode trazer para o pagamento do imposto na sociedade, isto na perspectiva dos estudantes, foi possível discernir uma série de factores que de seguida serão apresentados:

1. Formação integral dos estudantes que implica três aspectos:
 - a) Ter um estudante universitário no país com consciência cidadã: “Cumprir com os meus deveres como cidadão”;
 - b) Ter um estudante universitário no país dotado de conhecimentos científicos “Recordar às pessoas sobre as infra-estruturas danificadas que podem ser reerguidas com o pagamento dos impostos” e
 - c) Ter um estudante universitário no país dotado de comportamentos fiscais: “Não negociar o pagamento do IVA”.
2. A motivação do estudante que se desdobra em duas características:
 - c) Sentir-se motivado para a acção, o que implica: ter tempo disponível; vontade para a actividade/agir, ter conhecimentos “Difundir mensagens nas redes sociais” e
 - e) Ter sentimento de liberdade para realizar a acção: “Falar da segurança/estabilidade do negócio pagando imposto”.
3. Depois temos o factor que fala do surgimento de novos disseminadores no país que é realçado por três elementos, a saber:
 - f) Apropriação e transformação do aprendizado em propriedade individual dos estudantes, “Promover debates com colegas”;
 - g) Aparecimento de novas competências nos estudantes, “Criar um programa que engloba estudantes universitários para a difusão das mensagens/informações sobre a importância do imposto para a nação.”;
4. De seguida temos o factor referente ao Saber Ser/Estar/Fazer que reflecte o seguinte: h) A necessidade de se evidenciar de forma sólida as competências do participante da acção e devendo demonstrar o espírito de cidadania: “Sensibilizar as pessoas/entidades para a necessidade de dar um “stop” à corrupção”.
5. Como último factor identificado para finalizar este bloco, temos o cumprimento do dever de cidadania, que se traduz de forma global através do seguinte aspecto: i) usufruto do bem-comum.

Quadro 05: Consciência sobre o pagamento de imposto

| | | |
|---|--|---|
| 4.1 Formação integral dos estudantes | 4.1.1 Ter um estudante universitário no país com consciência cidadã | “Promover a Educação Fiscal na sociedade” “Cumprir com os meus deveres como cidadão” “Explicar os benefícios do pagamento do imposto” |
| | 4.1.2 Ter um estudante universitário no país dotado de conhecimentos científicos | “Recordar às pessoas sobre as infra-estruturas danificadas que podem ser reerguidas com o pagamento dos impostos” |
| | 4.1.3 Ter um estudante universitário no país dotado de comportamentos fiscais (pede recibo, paga imposto, não compra contrafacção) | “Aquele que paga imposto e [...]” “[...] que faz compras em lojas formalizadas” “Não negociar o pagamento do IVA” |
| 4.2 Motivação do estudante (Interesse para disseminar a informação) | 4.2.1 Sentir-se motivado para a acção: tempo disponível; vontade para a actividade/agir, ter conhecimentos | “Dizer as pessoas para exigirem recibo” “Difundir mensagens nas redes sociais” “Falar na TV/Rádio sobre a importância de pagar imposto” “[...] e não se envolve em acções ilícitas[...]” |
| | 4.2.2 Sentimento de liberdade para realizar a acção | “Falar da segurança do negócio pagando imposto” “Consciencializar as pessoas de que o imposto não é roubo mas sim contributo para melhorar [...]” |
| 4.3 Surgimento de novos disseminadores no país | 4.4.1 Apropriação e transformação do aprendizado em propriedade individual dos estudantes | “Promover debates com colegas [...]” “Fazer trabalhos em grupo [...]” “Elaborar e apresentar trabalhos científicos sobre os impostos nas aulas [...]” |
| | 4.4.2 Aparecimento de novas competências nos estudantes | “Criar um programa que engloba estudantes universitários para a difusão das mensagens/informações sobre a importância do imposto para a nação.” |
| 4.4 Saber Ser/Estar/Fazer | 4.5.1 Evidenciar de forma sólida as suas competências e manifestar o espírito de cidadania | “Escrever para os jornais nacionais sobre os impostos.” “Produzir anúncios publicitários sobre o imposto.” “Sensibilizar as pessoas/entidades para a necessidade de dar um “stop” à corrupção nas instituições” [...]” “Fazer campanhas nos locais de difícil acesso à informação” |
| 4.5 Cumprimento do dever de cidadania | 4.6.1 Usufruto global do bem-comum | |

Fonte: elaborado pelos autores

REFLEXÃO FINAL

No contexto educativo, busca-se a formação integral do estudante como membro pertencente à sociedade, na perspectiva de que este se torne um cidadão consciente dos seus direitos, deveres e obrigações, devendo este agir e comportar-se com o devido respeito para com o meio social no qual se encontra inserido.

A educação fiscal e cidadania apontam para a necessidade da organização de uma discussão aprofundada que deve ocorrer no seio das universidades, isto é, dentro da sala de aulas, abordando a relação existente entre o Estado, o cidadão, onde se deve assinalar que a grandeza social da ligação do indivíduo com os seus valores deve ser completada com a edificação de atitudes e manifestação de comportamentos que sejam de conformidade com a sociedade, um factor que servirá para reforçar a promoção e salvaguarda dos direitos humanos de todo cidadão, quer através da construção de escolas, de hospitais e vias de acesso quer através da justiça, igualdade, equidade e gestão participativa.

É uma realidade de que Moçambique, possui um elevado potencial em termos de população economicamente activa, onde a prática do comércio é maior sobretudo no contexto informal, mas com reduzido contributo para a receita do Estado, o que se traduz na falta de recursos para o orçamento, na prevalência de desigualdades sociais e certos direitos fundamentais do cidadão que não são satisfeitos.

É nesta perspectiva que torna-se relevante a intensificação das acções de Educação fiscal ao nível das universidades e a inclusão de vários actores, sobretudo os estudantes universitários, visando entre os seus principais objectivos, contribuir para o alargamento da base tributária no país e conseqüentemente para o aumento das receitas cobradas através dos impostos.

Entre as várias actividades que podem ser realizadas pela universidade, como forma de garantir aos estudantes a aquisição de conhecimentos sobre a educação fiscal destacam-se a realização de palestras e seminários, a exposição das matérias nas aulas, a elaboração de trabalhos científicos quer individualmente, quer em grupo.

Deste modo, a universidade deve actuar de forma multidisciplinar em assuntos relacionados com o Estado, a sociedade, a economia, a cultura e outros, contribuindo para que despontem no país, renovados campos de pesquisa, investigação e extensão, com vista à

produção de novos conhecimentos, intervindo activamente na formação de cidadãos com espírito de equidade, solidariedade e justiça.

O estudo permitiu-nos perceber que, na óptica dos estudantes, uma das formas de comunicação que pode ser utilizada para uma maior divulgação das informações é a tecnologia.

Contudo, foi possível perceber que o incremento das acções através da exploração adequada dos meios tradicionais/habitualmente usados, pode sobremaneira contribuir para uma maior e melhor circulação da informação sobre os impostos, no seio dos estudantes e da comunidade no geral.

O trabalho demonstrou que a educação fiscal contribui para a formação dos estudantes, isto é, ocorre neles um processo de aprendizagem que é revelado através da manifestação de novos comportamentos, do conhecimento dos seus direitos e deveres e que se traduzem, no final, no exercício pleno da sua cidadania.

Esta constatação demonstra que a educação fiscal dissemina informações sobre maneiras conscientes de agir face aos impostos, pois anunciando o objectivo da educação fiscal, ROCHA (2018 pág.111), confirma que esta consiste num método de ensino e aprendizagem cujo objectivo principal é fomentar a consciência cívica-fiscal do cidadão, apelando à justiça, transparência, honestidade e eficiência. Esta também permite que o cidadão compreenda a necessidade de financiamento do Estado através da arrecadação de impostos, para a realização dos seus fins.

Um outro aspecto relevante que ficou evidenciado no estudo, tem a ver com a possibilidade de, com as acções de educação fiscal, exercidas no seio das universidades, surgirem novos grupos de disseminadores de referência na sociedade, que são os futuros técnicos superiores, formadores e professores de outros cidadãos nos diferentes níveis de ensino em todo o país. Porém, foi possível perceber também que, existe uma camada estudantil que não demonstrou interesse pela realização das acções de educação fiscal, alegadamente por falta de interesse. Infelizmente, ainda existem pessoas que ainda precisam de ser consciencializadas sobre a importância do tributo para o desenvolvimento duma sociedade.

Constantemente se ouvem relatos de nossos concidadãos, revelando existir muita persistência na negociação do IVA no sentido de que este esteja a ser sonegado, uma prática negativa que se junta a outras tantas.

Por tudo isto, compreendemos que é de grande relevância a promoção e divulgação das acções de educação fiscal, e que sejam de modo mais envolvente, eficaz e com maior intensidade como um acto complementar ao processo de ensino e aprendizagem pois, a sua materialização pode promover o alargamento da base tributária e que isso se pode traduzir na

captação de mais receitas para robustecer as finanças públicas e, conseqüentemente, elevar os índices de realização da despesa pública por parte do Estado e garantir a satisfação das necessidades colectivas.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se a dificuldade de acesso aos materiais relacionados com a matéria abordada. O estudo foi feito com estudantes universitários que possuem diferentes níveis de percepção sobre impostos; é o primeiro estudo científico sobre a matéria realizado no país; trata-se de uma pesquisa que está em fase de validação.

Para pesquisas futuras, sugere-se a inclusão de mais universidades e outras instituições de ensino médio, devendo efetuar-se análises comparativas em termos de níveis de percepção. Um estudo focalizado para comerciantes informais para avaliar o nível de percepção destes sobre o tributo, considerando as suas potencialidades para a geração de receitas para os cofres do Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, Américo Fernando Brás. *Impostos – Teoria Geral*. 3ª Edição Actualizada. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2010

Constituição da República (Actualizada), Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo, Edição 2011

KING, Nigel. *What is template analysis*. 2008 Disponível em: [http://www.hud.ac.uk/hhs/research/template-analysis/what is.htm](http://www.hud.ac.uk/hhs/research/template-analysis/what%20is.htm) Acessado em 26/04/2020

Lei de Finanças Autárquicas – Lei nº 1/2008, de 16 de Janeiro

Lei de bases do sistema tributário – Lei nº 15/2002, de 26 de Junho

LOPES, Jéssica Filipa de Castro Cerveira. *Ética Fiscal: Percepções e evidências no Instituto Politécnico de Coimbra*. Diss. 2019

MARQUES, Paulo. *Elogio do imposto: a relação do Estado com os contribuintes*. 1ª edição, Coimbra editora, 2011, Lisboa

Relatório de Actividades do Gabinete de Comunicação e Imagem – Autoridade Tributária de Moçambique. 2010

ROCHA, Alexssandro Campanha. A educação para a cidadania no Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF): uma avaliação de suas propostas conceituais e de seus resultados e impactos na formação de professores no Estado da Bahia. 421 f. il. 2015. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

ROCHA, Elsa Maria Henriques Martins da. *O estado fiscal e a cidadania fiscal*. Diss. 2018.

SILVA, Maewa Martina Gomes da, et al. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em educação especial. *Revista Educação Especial*. 2017, 30.59: 751 – 762.

SIMÕES, Luísa Maria Gaspar. *Educação fiscal – um contributo para uma política de cidadania fiscal*. Diss. 2016.

O ASSÉDIO SEXUAL NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO

Nair TELES¹⁰,
Orquídea MASSARONGO-JONA¹¹,
Dúlcia WACITELA¹²,
Euridse SAMUEL¹³

RESUMO

O presente capítulo reflete sobre o assédio sexual dentro do espaço universitário. O estudo é qualitativo e foram entrevistadas 14 jovens, do sexo feminino, de diferentes cursos e universidades. O lugar da mulher na sociedade, como um todo, a leva a viver situações de vulnerabilidade e violência, como o assédio sexual. A possibilidade de mudança no *status quo* da mulher é um desafio, pois as condições sociais, educacionais e culturais nas quais ela se encontra são instituídas em objectificação e em incorporações. Isto significa que ela age reproduzindo um modo da vida que a coloca num “não-lugar”, resultado de experiências sociais que lhe impõem um determinado lugar. No entanto, ela não age reproduzindo, totalmente, tais práticas. Ela realiza mudanças no seu dia-a-dia, e nas interações sociais que estabelece, que são adaptativas e progressivas, contudo, ela não rompe com a estrutura na qual está inserida. O silêncio institucional, familiar e do grupo ao qual ela pertence é, para ela, muitas das vezes, pior do que o assédio sofrido, ela se sente só e culpada.

Palavras-chave: Assédio sexual; O não lugar do feminino, Espaço universitário.

SEXUAL HARASSMENT IN THE UNIVERSITY CONTEXT

ABSTRACT

This chapter reflects on sexual harassment inside the university space. The study is qualitative in nature and in-depth interviews were conducted with 14 young women from different courses and This chapter discusses the sexual harassment within the university space. The study is qualitative and 14 young women from different courses and universities were interviewed. Women's place in society, as a whole, leads them to experience situations of vulnerability and violence, such as sexual harassment. The possibility of change in the *status quo* of women is a challenge, because the social, educational and cultural conditions in which she finds herself are institutionalized in objectifications and incorporations. This means that she acts by reproducing a way of life that places her in a "non-place", the result of social experiences that impose a certain place on her. However, she does not act by totally reproducing such practices. She makes changes in her daily life, and in the social interactions she establishes, which are adaptive and progressive, however, she does not rupture with the structure in which she is inserted. The

¹⁰Professora associada da Universidade Eduardo Mondlane - UEM, coordenadora do Grupo de Pesquisa Saúde e Sociedade-GPSS, Departamento de Sociologia. E-mail: gpss2020uem@gmail.com

¹¹ Mestre, advogada e docente, Directora e Coordenadora do Mestrado em Direitos Humanos no Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direito-UEM, Doutoranda Universidade de Ghent (Bélgica). E-mail: gpss2020uem@gmail.com

¹² Licencianda em Sociologia, Assistente de Pesquisa -GPSS. E-mail: gpss2020uem@gmail.com

¹³ Licencianda em Sociologia, Assistente de Pesquisa -GPSS. E-mail: gpss2020uem@gmail.com

institutional, family and group silence to which she belongs is, for her, many times, worse than the harassment suffered, she feels alone and guilty.

Key-words: Sexual harassment; non-place of the feminine, university space.

Introdução

Em 1990, quinze anos após a proclamação da independência, entra em vigor a 1ª Constituição da República de Moçambique (CRM) que traz, em seus artigos, de forma geral, o espírito da lei que deve ser seguido e as orientações básicas de organização social do país, no que diz respeito à terra, o trabalho, a saúde, a educação, o papel dos cidadãos, etc. Os artigos 88 e 113 garantem o direito e a igualdade de acesso à educação, e o Estado tem o dever de tornar possível esse acesso, visando a unidade nacional através de um sistema para todo o país. Já os artigos 39, 44, 121 destacam princípios fundamentais contra a discriminação *com base na cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, condição física ou mental, estado civil dos pais, profissão ou opção política.*

14

Após quarenta e seis anos de independência, Moçambique ainda enfrenta vários desafios em diversas frentes e o ensino é um deles. Fazer um curso universitário é considerado pela maior parte do corpo discente o apogeu de um percurso onde, para a maioria, é o único membro familiar a galgar.

De acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional, ao nível universitário, Moçambique conta com vinte oito instituições públicas e privadas sendo que destas dezoito agregam o maior número de alunos. Em termos de igualdade de género, em 2004 a presença feminina estava assim distribuída: 46% de mulheres no ensino privado e 24% no público.¹⁵ Catorze anos depois, regista-se um aumento dessa presença comparativamente a masculina com 49,7 % de mulheres para 50,3% de homens.¹⁶

E, finalmente depois de vencidos vários obstáculos, ao chegar à faculdade, muitas dessas jovens se defrontam com o assédio sexual, praticado pelo colega, pelo docente, pelo funcionário administrativo. Esse tema é cercado de cumplicidade, apatia e conformidade na maioria dos espaços universitários. De tempos em tempos, emergem denúncias de casos dos quais, grosso modo, é encoberto já ao nível do departamento. Alguns desses fatos relacionam-se com a troca de favores entre estudante e docente, com diversos objectivos, desde a obtenção de notas e avaliações, bolsas de estudo, explicações particulares remuneradas, venda de notas e no limite extremo a prostituição. Não há protecção à aluna em caso de denúncia contra docentes prevaricadores e ela acaba por sofrer ameaças diversas, além de ser responsabilizada pelo assédio. Importante ressaltar que, embora não seja uma prática significativa, há casos de sanção com transferência compulsória do educador para outra unidade escolar e a demissão.

¹⁴ República de Moçambique, 1998, artigo 39

¹⁵ Ministério da Educação. Relatório do estudo de género no ensino superior, Novembro 2014.

¹⁶ Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, 2018

Embora haja relatos de discentes que importunam o professor em troca de diferentes benefícios ligados à sua prestação académica, o presente capítulo se cinge auscultação feita junto a um grupo de 14 jovens sobre o assédio vivido por elas. As experiências são diversas e vão de mensagens enviadas para celular, reprovação contínua na disciplina oferecida até a intimidação para ter relações sexuais.

O Lugar da Mulher em África

Mas antes de se ater na temática especificamente, seria adequado trazer algumas reflexões sobre a situação da mulher no continente africano. Importante ressaltar que exceções há, entretanto, o destaque, aqui dado, e segundo a literatura, relaciona-se a vivência da maioria das mulheres no continente.

Organismos supranacionais e interestaduais estimulam a criação de políticas e programas que incorporam e abordam a igualdade de género, sob pena de falharem nas propostas de desenvolvimento económico. Ao não considerarem tais iniciativas, haverá problemas de apoio e aceitação, por parte de países, de organismos internacionais e supranacionais.¹⁷

De acordo com a Comissão da União Africana, a mulher em África tem que fazer face a diversos desafios, nomeadamente exclusão económica; sistemas financeiros que perpetuam a discriminação; limitada participação na vida política e pública; fraco acesso à educação e a dificuldade de retenção das raparigas nas escolas; violência baseada no género; práticas tradicionais nocivas e a exclusão das mesas de negociação de paz.¹⁸

Ela encontra-se submersa num contexto em que a ordem social é centrada na dominação masculina e se manifesta através da cultura e da dominação de classes.¹⁹ As mulheres têm mais deveres e menos direitos, pois, as normas tradicionais, baseadas no género, favorecem aos homens.²⁰

¹⁷ O Plano de Acção de Lagos para o Desenvolvimento de África (1980-2000), documento estratégico da UA, enfatiza que o desenvolvimento falhará caso a mulher não esteja inserida na vida económica dos países. Vide: Parpart, J. L. (1986). Women's Rights and the Lagos Plan of Action. *Human Rights Quarterly*, 8(2), 180-196, p. 180.

¹⁸ A Comissão da União Africana (UA) apontou sete (7) desafios, identificados no texto acima, que constituem impedimento para alcance da igualdade de género em África na 8 Pré-Cimeira de Género da Comissão da União Africana sobre o lema “2016 o ano Africano dos Direitos Humanos com foco particular nos Direitos da Mulher”, realizada no Cairo (Egipto), 17-21 de Janeiro de 2016. Vide <http://au.int/en/newsevents/19536/8th-african-union-gender-pre-summit-2016-african-year-human-rights> [Acesso: 23 Agosto 2020]. Anteriormente na Declaração de Beijing e na Plataforma de Acção (1995) foram declaradas 12 áreas críticas ao desenvolvimento e empoderamento da mulher, que se aproximam das reforçadas pela UA em 2016, nomeadamente: pobreza, educação e formação, violência, conflito armado, economia, processo de tomada de decisão, mecanismos institucionais, consciência e compromisso com os direitos humanos, mídia, questões ambientais e a situação da rapariga.

¹⁹ A cultura consiste num conjunto de construções que naturalizam determinadas situações e determinam o que é correcto ou errado. Ela dá significado e valoração a práticas que definem e condicionam o comportamento dos indivíduos em sociedade.

²⁰ Patriarchy and the Law: The Marginalisation of Women. In Jagwanth, S., Schwikkard, P.J. & Grant, B. (Eds). *Women and the Law*, pp. 3-14. p. 4.

Em termos de acesso à educação, ela tem menor espaço e oportunidades no ensino secundário e superior, que são determinantes para as habilidades do futuro profissional.²¹ Estas situações ocorrem, inclusive, dentro da mesma família, onde à rapariga é conferido menos acesso e oportunidades de educação. A prioridade é para o rapaz.²²

Em termos de vivência da sexualidade, a mulher também está submetida a uma visão cultural que a associa a reprodução. O sexo é visto como tabu e com certa reticência. Não se fala abertamente sobre o sexo, e muito menos entre marido e mulher, excepto no contexto familiar. A sexualidade desempenha um papel importante na manutenção do controle da mulher africana e normalmente é apresentada na literatura em termos negativos.

O silêncio que envolve a temática insere-se num contexto cultural onde predomina a concepção de que aquilo que não se fala, não existe. Assim, surgem normas e práticas que consideram o sexo como algo que deve ser mantido em segredo. Neste contexto, a mulher é vista como objecto de satisfação sexual do homem, impedida de reclamar sobre algum desconforto e onde a violência é legitimada quando ela não quer ter relações sexuais com seu parceiro ou marido.²³

Ora, o quadro dos direitos humanos dá ênfase à obrigação dos Estados em defender e proteger os direitos dos cidadãos no âmbito da esfera pública e privada. Em muitos Estados africanos, as leis, costumes, normas herdadas do tempo colonial, não são extensivas à esfera privada (doméstica).²⁴

Há a tendência de se considerar os assuntos relacionados à mulher como de fórum privado ou doméstico. O espaço da casa ainda é a esfera eminentemente feminina. O princípio que vigora é o de que a lei deve regular a esfera pública e não interferir no espaço privado. A interferência da lei limitar-se-ia a prevenir que a conduta de uma pessoa provoque dano a outra.²⁵ Essa concepção, encobre a realidade vivida por muitas mulheres de opressão, subjugação e violência diversa. As consequências de tal forma de agir, numa sociedade em que a mulher é socializada principalmente para servir, constitui um grande desafio para ela ao optar por uma carreira profissional.²⁶

Considerações sobre o Assédio Sexual

Nesse escopo sucintamente trazido acima, se insere a reflexão sobre o assédio sexual no espaço universitário. Duas razões principais nos levaram a trazer essa reflexão. A primeira relaciona-se com o

²¹ Parpart, J. L. (1986). Women's Rights and the Lagos Plan of Action. *Human Rights Quarterly*, 8(2), 180-196, p. 186.

²² Packer, C. (2002). *Using Human Rights to Change Tradition: Traditional Practices Harmful to Women's Reproductive Health in Sub-Saharan Africa*. Antwerpen: Intersentia, p. 35.

²³ Idem.

²⁴ Alguns exemplos de países africanos cuja Constituição do País (até 2016) isentava as leis das relações entre pessoas, (casamento, divórcio, adopção, Sucessão) da aplicação do princípio da não discriminação, nomeadamente: Zâmbia, Maurícias, Zimbabwe, Nigéria (Norte) e Quénia.

²⁵ Barnett, H. (2013). *Introduction to feminist jurisprudence*. London: Routledge.

²⁶ Significa provedora de vida e prazer, tal como definido por Nair Teles, Op. Cit. p. 26

afunilamento da pirâmide educacional ao nível do ensino superior. E a segunda, diz respeito ao silêncio, apatia e conviência em torno da temática.

A título de ilustração, e no que diz respeito aos estudantes que terminaram a licenciatura, por sexo, em 2018, do total dos jovens graduados, houve um aumento do número de mulheres inscritas, se comparado com o ano anterior, sendo 49,7% mulher e 50,3% homem. Entretanto, no ensino privado, o quadro se inverte com a predominância do género feminino de 53,5% para 46,5% homens.²⁷

E ainda, a relação entre o sexo e a formação universitária escolhida, seja no ensino público como no privado, percebe-se que os cursos de Ciências Sociais, Direito, Letras e Educação são aqueles que mais recebem alunos, independentemente da universidade, não havendo uma diferença significativa entre os sexos. Já o curso de Engenharia é maioritariamente masculino. Em termos de obtenção do grau de formação as mulheres, no ensino público, estão em menor número em Ciências Naturais, Engenharias, Agricultura e Serviços, enquanto o privado elas estão em menor número em Letras, Ciências Naturais, Engenharias e Agricultura. (Idem)

Em 2018, dados estatísticos indicam que 7 em dez mulheres ou raparigas são abusadas sexualmente, diariamente, em Moçambique.²⁸ O assédio sexual, de acordo com a coordenadora do Projecto Direitos Humanos *online*, é igualmente protagonizado através do Serviço de Mensagens Curtas (SMS). E mulheres têm sido o maior alvo deste tipo de assédio.²⁹

O Diploma Ministerial n.º 36/2019, de 17 de Abril, do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional, aprovou o Regulamento de Combate à Corrupção, abuso e Assédio Sexual e todo Tipo de Abuso Sexual em todas Instituições de Ensino Técnico Profissional (ETP). O Regulamento define mecanismos de denúncia, para assegurar que os autores sejam efectivamente sancionados disciplinar e criminalmente. Igualmente estabelece um quadro legal para a protecção dos estudantes, especialmente das raparigas.³⁰ Entretanto, até o presente, em Moçambique, o foco regulatório atingiu somente as Instituições de Ensino Técnico Profissional (ETP), deixando um vácuo legal quanto aos actos praticados em outros espaços educacionais, como o ensino superior.³¹

Mas é importante clarificar a significação do conceito de assédio sexual, uma vez que não existe uma definição unânime aceite. Ele O assédio é aqui definido no âmbito das relações de poder específicas no espaço universitário que pressupõe uma imposição indesejada de “favores” sexuais no contexto de

²⁷ Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, 2018

²⁸ <https://www.voportugues.com/a/violacao-sexual-contronos-proeucpantes-mocambique/4491553.html>.

²⁹ https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/africa/2017/0/4/Mocambique-Mulheres-principais-vitimas-assedio-sexual-nas-redes-sociais,9fe46d5b-c5b0-47f1-be40-cebab3b2ee7b.html.

³⁰ <https://www.mctestp.gov.mz/index.php/por/Ultimas-noticias/Noticias/Regulamento-de-Combate-a-Corrupcao-e-Assedio-Sexual-no-ETP>.

³¹ Idem.

uma relação de poder desigual. Aí o docente ameaça limitar ou reter a promoção de uma aluna caso ela se recuse a manter relações sexuais ou a prestar outros favores sexuais.³²

“É o acto de constringer alguém com gestos, palavras ou com emprego de violência, prevalecendo-se as de relações de confiança, de autoridade ou empregatícia, com um escopo de obter vantagem sexual.”³³

Toda a conduta de natureza sexual não solicitada cria um clima de hostilidade, humilhação e é intimidatório. E tem dentre as diversas consequências, questões de foro psicológico e o comprometimento negativo da aprendizagem. Nesse caso, o agente faz uso da sua condição de superior hierárquico inerente ao exercício do professorado para submeter a discente e obter o que quer, geralmente favores de ordem sexual.

A maioria das mulheres vítimas de assédio sexual não denunciam e nem conseguem falar sobre isso pelo medo, pelo receio de exposição, e pela cultura do silêncio. É um assunto tabu, a ponto de os dados estatísticos existentes não reflectirem a realidade de milhares de mulheres vítimas deste tipo de violência sexual. São referidas várias razões para que os casos de assédio sexual não sejam reportados ou denunciados, nomeadamente o receio de não serem levadas a sério; de serem estigmatizadas ou culpabilizadas; o medo de não terminarem a formação por “vingança” do perpetrador; a inexistência de procedimentos ou uma instância especializada em que a vítima possa recorrer em segurança e a dificuldade de provar o assédio sexual.³⁴

Ele é um dos obstáculos à realização dos direitos da mulher na medida em que permanece invisível e no silêncio das vítimas, uma vez que nem sempre se conta com apoio e suporte familiar, dos amigos e da instituição universitária.³⁵

Assédio Sexual na Universidade

A maioria dos casos aqui reportados está relacionada ao assédio sexual do professor à aluna. A escuta se ateve a depoimentos de jovens que foram importunadas por professores em troca de favores sexuais a fim de lhes dar algum benefício. Em termos de auscultação sobre assédio sexual, especificamente, falámos com jovens entre os 19 e 36 anos de idade a frequentar diferentes cursos superiores universitários, em diversas universidades de Maputo, Matola e Nampula. Embora os dados

³² Jagwanth, S., Schwikkard, P. and Grant, B. (Eds). (1994). *Women and the Law*. Pretória: HSRC Publishers; Halfkenny, P. (1995). Legal and workplace solutions to sexual harassment in South Africa (Part 1): Lessons from other countries. *Industrial Law Journal*, 16, pp. 1-2, p. 2.

³³ Diniz, M.H. (1998). *Dicionário Jurídico*, vol. 3, São Paulo: Editora Saraiva, p. 122

³⁴ CEDAW Recomendação Geral nº19, para. 17 determina que o assédio sexual constitui violência contra a mulher.

³⁵ Banda, F. (2005). *Op. Cit.*, p. 160.

analisados sejam válidos para o grupo que participou na auscultação, a informação adquirida permite inferir sobre a vida da aluna do feminino em geral.

Das entrevistas, pode-se destacar algumas consequências da não-aceitação das investidas dos docentes que são: a repetição de disciplinas por mais de 2 anos e chega até a prejudicar a conclusão da formação por não conseguir passar na matéria cujo professor assedia; a obtenção de notas baixas nessas matérias; o estresse emocional; a dificuldade de se relacionar com o sexo oposto; a auto responsabilização e culpa pelo embaraço vivenciado; a sensação de abandono; o medo de represália; as crises de pânico; o isolamento social; as doenças psicossomáticas.

Ainda há que se mencionar o fato de que o assédio moral está também presente nas histórias das jovens. Se entende aqui por assédio moral a exposição de uma pessoa a situações degradantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas. Fica difícil separar o assédio sexual do moral, por vezes, quando a investida não dá certo a jovem sofre por meses o assédio moral como vingança.³⁶ Fica difícil estabelecer uma linha divisória entre ambos. Na reflexão trazida pelas discentes ambas tipologias ocorrem ao mesmo tempo. Neste trabalho optou-se por destacar a sexual, uma vez que essa é a causa primeira e que leva ao assédio moral.

Em 2019, a Universidade Pedagógica (UP), em Maputo, realizou um seminário sobre a temática no meio académico. Os relatos giraram em torno de alunas que sofrem assédio, mas não reportam por diversos motivos.

“O assédio no meio académico é uma realidade, por exemplo, temos redes envolvendo, inclusive, estudantes que fazem papel de angariadores de alunas para os docentes, práticas generalizadas, e que não são abertamente apresentadas e discutidas e para as quais as universidades não estão preparadas, nem têm formas institucionalizadas de as enfrentar”. as instituições de ensino devem adoptar políticas claras que penalizem o assédio, assim como sistemas nos quais as punições contra comportamentos inaceitáveis sejam claras e que responsabilizem os membros da comunidade que não atendem às expectativas comportamentais estabelecidas.³⁷

Por ser um assunto delicado e encoberto de segredos, teve-se o cuidado de preservar não só a identidade das jovens, como também de resguardar as pesquisadoras de uma possível retaliação. Os encontros ocorreram no espaço universitário e a solicitação de testemunhos se

³⁶ Marie-France., Hirigoyen, (2008). *Assédio moral: a violência perversa no cotidiano* 10. ed.- ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil. ISBN 9788528607406. OCLC 817277555

³⁷ <https://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/sociedade/54336-na-up-em-nampula-estudantes-contrariados-com-corrupcao-e-assedio.html>

deu através de contactos directos junto a alunas que poderiam conhecer jovens que estariam dispostas a relatar suas experiências.

A auscultação se ateve à vida quotidiana das jovens mulheres. O objectivo era o de perceber as dinâmicas de género contidas no assédio sexual, tais como factores que impedem a escolaridade; saúde sexual e reprodutiva; experiência escolar; amizades; encontros; diferentes tipos de violência no espaço universitário; experiências de assédio sexual; medo; denúncia; apoio familiar, de amigos e colegas; assistência universitária e departamental.

As auscultações realizadas permitiram um contacto mais próximo com as jovens cujo objectivo era captar e interpretar o quotidiano universitário e o contexto de assédio vivido por elas. Procurou-se também compreender e reflectir sobre as formas de violência baseada no género que contribuem para a vulnerabilidade das mulheres.

Dos testemunhos obtidos, segue-se, abaixo, os mais recorrentes:

| Tópicos | Testemunhos |
|------------------------|---|
| Ambiente universitário | Desilusão; abandono; solidão; ausência de solidariedade entre pares; abandono do curso; impunidade; transferência; inúmeras repetências; insegurança; difamação. |
| Família, amigos | Primeiro momento negação e responsabilização; apoio; a revelação é para a mãe. |
| Corpo feminino | Pecado; tentação; sexualização; provocação; culpabilização; indumentária provocadora. |
| Meios de contato | Mensagens; WhatsApp; encontros com falsas promessas. |
| Vivências de assédio | Docentes do Segundo Grau; familiares; universidade |
| Tipos de assédio | Palavras obscenas; elogios desmesurados; declarações de afeto; comentários sobre partes do corpo; toques e comentários sobre o corpo da aluna em sala de aula; tentativas de contato físico. |
| Retaliação | Repetição constante da disciplina; ameaça; difamação. |
| Estratégias | Criar situações para ficar sozinho com a aluna; sem testemunhas. |
| Propostas | Fim do silêncio; conversa franca em família; palestras; ter espaço seguro de auscultação; projetos universitários de empoderamento de jovens de ambos os sexos; transparência de postura universitária; importância de se falar sobre o assunto em todos os meios de comunicação. |

Das auscultações tidas, o que mais chamou atenção foi o sentimento de abandono; o sentir-se responsável pelo assédio sofrido; a revolta pela difamação; a recorrência dos fatos; os diferentes traumas psicológicos; a ausência de acolhida por parte de familiares, amigas(os), colegas e universidade; e o não

conseguir terminar o curso devido a inúmeras repetições da disciplina do perpetrador. Cada depoimento foi acompanhado de um alívio de ter alguém que lhes escutasse sem julgamento, de que o trabalho seria publicado, ou seja, mesmo em anonimato a vivência delas seria lida por várias pessoas. Elas teriam voz que lhes foi negada, o silêncio será quebrado.

Os caminhos que levam ao não-lugar do feminino

Acreditamos que o lugar da mulher na sociedade, como um todo, as faz viver situações de vulnerabilidade e violência, como o assédio sexual. Assim, a reflexão aqui trazida centra-se no lugar que as mulheres ocupam na vida quotidiana, nas relações familiares, sociais, culturais e de trabalho. Propomos duas grandes linhas analíticas, nomeadamente (i) reflectir sobre a relação entre ser mulher e a falta de acesso aos direitos fundamentais da pessoa humana e, assim, questionar a vulnerabilidade do género feminino e (ii) compreender as relações de poder e dominação no contexto do ensino superior.

A partir da reflexão sobre as linhas de análise, construímos o conceito do não-lugar do feminino e que se torna o eixo do estudo. Este conceito foi elaborado a partir da relação dialéctica entre três processos, nomeadamente : (i) a objectivação do género feminino, ou seja, o de ser um objecto ou coisa, um fenómeno que deriva das relações de género perpetuadas por (ii) uma estrutura sociofamiliar que dá às mulheres um não-lugar, ou melhor, um local de utilização (iii) formatado por uma representação objectiva do género feminino e a utilização instrumental das mulheres.³⁸ E é a partir do não-lugar do feminino que ela própria se projecta, projecta o outro e o seu universo.

Por outro lado, a representação objectiva baseia-se na concepção de Held; para designar uma representação, um representante refere-se ou referir-se-ia expressamente se ela relatasse a sua própria realização, uma representação que é o objecto dos representantes, sobre uma breve representação objectiva.³⁹ É de notar que as mulheres, ao longo das suas vidas, em maior ou menor grau, encontram estratégias para ultrapassar, mas não para romper com o *status quo*.

Pierre Bourdieu, no seu livro *La Domination Masculine* (1998) ⁴⁰, chama atenção para a naturalização da diferença entre homens e mulheres e, conseqüentemente para um mundo visto desde a concepção masculina. O autor afirma que esta concepção pode ser encontrada em três casos, a saber (i) objectivada, nas coisas; (ii) no mundo social, nas relações e (iii) incorporada no próprio corpo, no funcionando como um sistema de percepção, pensamento e acção, conferindo-lhe assim legitimidade. A ordem social é então constituída por uma máquina simbólica cuja função é a ratificação desta dominação.⁴¹

³⁸ The axis of study, with the variables that compose it, were coined by the author of the chapter.

³⁹ Held C, Pp 242, 2006

⁴⁰ Tradução livre: A Dominação Masculina

⁴¹ Bourdieu, Pp.2,1998

Bourdieu chama a atenção para o facto de não ser que não é a diferença anatómica que conduz a esta dominação, mas uma visão social desta diferença que a naturaliza, estabelecendo uma relação circular de causalidade. A relação de dominação traduz-se numa divisão objectiva que é apreendida cognitivamente e que, por sua vez, organiza a forma como esta divisão é percebida.

As apreensões da realidade são organizadas de acordo com as estruturas de dominação e as acções realizadas traduzem a aceitação desta submissão através de escolhas guiadas. Contudo, nem tudo é totalmente mecânico, existe a possibilidade de interpretações discordantes da imposição simbólica, mas em qualquer caso, o princípio masculino é a referência de todas as coisas, incluindo a sua negação, confiando no esquema de percepção dominante.

Nestes termos, a incorporação da dominação passa por uma visão androcêntrica do mundo que institui uma divisão das relações de género - homem e mulher - como sendo de duas naturezas socialmente hierarquizadas. Para que este processo tenha lugar, é essencial que haja uma socialização difusa e contínua para que a dominação arbitrária dos homens encarne no *habitus*.⁴² Homem e mulher são o produto teórico e prático da produção social da diferença de género e existe nestes termos de uma forma relacional. A construção social do corpo surge então como um efeito automático expresso no corpo e socialmente por uma divisão androcêntrica.

O domínio e a exploração ocorrem através de relações sociais instituídas entre os géneros que são progressivamente inscritas na forma como o corpo é visto reciprocamente e os princípios de distinção entre masculino e feminino que permeiam as interacções e nomeiam as coisas; uma ordem silenciosa naturaliza a diferença através de uma dominação assoreada pelo hábito.⁴³

Neste sentido, a pessoa dominada sente, pensa e age a partir do lugar em que se encontra e através da óptica do dominador. Esta violência simbólica é possibilitada pela adesão do dominado, em diferentes graus de consciência, e pelas categorias sociais do dominador. Agora, tais elementos são compreendidos através desta relação, o dominado aprende a ver-se a si próprio, a ver os outros e o contexto em que está inserido através destas categorias; possível apenas através da incorporação das relações de dominação.

O que faz com que a pessoa subjulgada contribua para o conhecimento e reconhecimento desta relação (dominador e pessoa dominada) depende do processo de cognição (ajustamento inconsciente) a que foi sujeita ao longo de sua vida ou dos interesses em jogo. A violência simbólica está directamente relacionada com as condições objectivas de dominação, ou seja, diminui ou termina quando a dependência objectiva que construiu a relação de dominação diminui ou enfraquece.⁴⁴

⁴² Habitus: "A system of lasting dispositions acquired by the individual during the process of socialization...Interiorization is an essential mechanism of socialization, insofar as the behaviours and values learned are considered obvious, as natural, as almost intuitive." (Bonnwitz, 2003, Pp. 77)

⁴³ Bourdieu, 1998.

⁴⁴ Idem

A magnitude desta violência deve-se ao facto de estar inscrita no corpo e no processo de conhecimento do dominado através do qual ele próprio percebe e ordena, a forma como interage com o outro como o vê, e como compreende a sua vida. As estruturas que produzem e reproduzem o hábito são inseparáveis para ambos os sexos. A submissão objectiva e subjectiva é afirmada na objectividade das estruturas sociais.

Reflexividade e o não-lugar da mulher

De acordo com a escuta realizada por nós junto as jovens, por mais forte que seja a força do hábito sobre os sujeitos, eles conseguem, gradualmente, fazer alterações nesta dinâmica, e introduzir um conjunto de comportamentos oriundos de um processo de reflexividade crítica/transformadora que reside na fractura da compreensão natural do mundo da vida.⁴⁵ É difícil manter a afirmação de que os sujeitos não têm a capacidade de reflectir sobre as suas vidas e estão sujeitos exclusivamente a uma reflexividade impeditiva.

No caso da nossa auscultação, fomos levadas a pensar que a mudança ou transformação do *status quo* da mulher é muito difícil para não dizer impossível, uma vez que estas condições são instituídas em coisas (objectificação) e em corpos (incorporação). Há tantos factores a considerar que, por vezes, a não se percebe a existência de ambiguidades, dúvidas, estratégias, na medida em que esta mulher age reproduzindo um mundo de vida que a coloca num não-lugar; a sua participação neste mundo é possível porque o incorpora como parte de si mesma e através das práticas que concretizam esta incorporação.

Contudo, as acções realizadas diariamente pelas mulheres não são exclusivamente marcadas por uma reprodução automática que reforça o seu não-lugar. Elas introduzem mudanças, mesmo que pequenas, nas suas próprias condições de vida e nas interacções sociais que estabelecem, que são adaptativas e progressivas baseadas em práticas sociais.⁴⁶ Os indivíduos reflectem sobre as condições da sua existência e, conseqüentemente, mudam-nas. As mudanças progressivas forçam os limites institucionalizados, dando-lhes uma maior elasticidade, possibilitando a alteração do *status quo*.

Na casa, na rua, na universidade, a mulher é objectivada.⁴⁷ E a aprendizagem de si mesma ocorre através das representações que os outros têm dela. No entanto, este processamento de si mesma contém uma ambiguidade: no acto de cognição é possível para ela recuperar o seu Eu através do que ela é para os outros.⁴⁸ De forma subtil, são construídos espaços de negociação, resistência, mudanças, são tomadas

⁴⁵ Kaufmann, 2004, Pp.160, 207-211.

⁴⁶ Idem, Pp. 144-147

⁴⁷ *The basic intuition is that mental representations are structured, and that this structure mirrors the one of the representandum (the represented object or situation).* (Held C, Pp 256, 2006).

⁴⁸ Giddens, 2002, Pp. 272

decisões de vida. Apesar dos constrangimentos sociais em que vive, ela aprende a dominar as respostas adequadas que se espera dela.

O grau de reflexividade da acção, contido na vida quotidiana, varia para mais ou para menos à medida em que a mulher consegue, em diferentes graus, uma individualização face a outras alternativas. Através de perguntas que faz à si mesma, sobre as suas relações sociais, sobre o contexto em que está inserida, faz com que ela reflita e pondere sobre os possíveis ganhos, perda de autonomia e, de aceitação.

A reflexividade social e cognitiva está presente, diariamente, na vida dos sujeitos que são confrontados com o desafio de dar coerência à identidade que lhes é socialmente atribuída. Pode-se reforçá-la, pode-se promover mudanças, mas as opções são avaliadas circunstancialmente e ininterruptamente entre perdas e ganhos. O sujeito desenvolve estratégias e comportamentos que preservam o que considera importante (passado) e reformula o presente através de escolhas entre o que interioriza, o que incorpora e o que muda (reflexividade cognitiva).⁴⁹ É o resultado de um trabalho contínuo entre uma reflexividade imposta (conhecimento incorporado e mantido) e uma reflexividade de mudança (internalização de outros significados só possível pelo enfraquecimento do esquema incorporado).

Em casa e na rua, o lugar nenhum do feminino

Através da escuta feita junto às jovens universitárias, percebe-se que existe algo mais do que as condições materiais de existência, que lhes atribui um não lugar. Perguntamo-nos o que estaria por detrás do facto de ser mulher e estar exposta a situações de vulnerabilidade social, cultural e económica e por vezes em situações de extrema exposição, como é o caso do assédio sexual? Percebemos que havia algo mais profundo, favorecido por um contexto sócio-familiar, e para além dele, em que a mulher é objecto.

O não lugar do feminino está contido na realidade e na atitude natural da vida da mulher. Uma maneira de ser de acordo com normas e regras definidas no tempo e no espaço pelo grupo social no qual ela está inserida. O seu Eu e a sua acção repousam no *habitus* que corresponde a interesses subjectivamente considerados importantes; por vezes de forma automática ou por conveniência.

Contudo, existem estratégias que minimizam as consequências desse não-lugar. Ela decide a partir de um jogo de equilíbrio e ponderação entre ganhos de autonomia e perda de aceitação coletiva sem pôr em perigo a validade social do seu não-lugar. As jovens mulheres que ouvimos sabem o que se espera delas e utilizam esta expectativa para atingir certos objectivos que elas reflexivamente estabelecem, porque acreditam no valor intrínseco das suas acções, racionalizando os sentimentos que o seu não-lugar produz.

Conclusão

⁴⁹ Giddens, 2002, Pp.36-39

O processo de representação objectiva da mulher deriva da relação entre sujeito e outro sujeito a quem é atribuída uma certa significação. Esta imputação só é possível porque o não lugar do feminino é exclusivamente conferido à figura da mulher assim apreendida através da experiência perceptível, por outras palavras, que pode ser entendida por todos. Uma representação do género feminino que é construída.

O não lugar do feminino não é um atributo inerente à natureza da mulher, mas o resultado de uma actividade interpretativa, selectiva, num horizonte de familiaridade; constitui uma percepção que é quase obrigatoriamente aceita por todos. As relações de género traduzem um processo sobre a forma como o corpo da mulher é visto e o seu Eu apreendido. Desta forma, há uma ordem silenciosa que naturaliza a diferença através de mecanismos subtis de dominação. Este processo é possível porque ocorre através da objectivação das estruturas sociais e das actividades produtivas e reprodutivas, que influenciam a percepção e as acções dos indivíduos. Esta forma de ver e viver, embora historicamente dada, é consensual e é percebida como transcendental.

Apesar das limitações sociais, culturais e económicas sob as quais a mulher vive, ela aprende a conhecer e a dominar as respostas adequadas que se esperam dela. As declarações prestadas, através da auscultação, reflectem o conhecimento que as jovens universitárias têm do lugar exacto que ocupam, que lhes é socialmente atribuído, e que acaba, em certa medida, por moldar a sua identidade - o seu Eu.

É a partir deste não-lugar que ela interage, reforçando o papel e o lugar que lhe é atribuído na dinâmica social e familiar. No entanto, e ao mesmo tempo, observa-se, no jogo social, a criação e realização de diversas estratégias que alteram, mas que não rompem, de facto, com a estrutura da ordem estabelecida, mas sim a atenuam. Uma transformação mais profunda é, para ela, o mesmo que perder a sua existência social e familiar, sobre a qual ela está assente. No caso em estudo, pode se dizer que é bastante difícil promover mudanças ou transformações da realidade feminina, na medida em que as condições são instituídas nas coisas (objectivação) e nos corpos (incorporação).

No entanto, é importante salientar que as acções diárias não são todas marcadas por uma reprodução automática do ser que reforça o não lugar. Existem ajustamentos que violam, em certa medida, alguns dos atributos que lhes são conferidas e que, conseqüentemente, se tornam naturais. Assim, a vida quotidiana, as relações interpessoais e familiares, a ordem social, contêm várias formas e tipos de infracções parciais, que são mudanças adaptativas e progressivas das práticas.

É o resultado de um trabalho ininterrupto entre uma reflexividade imposta - o conhecimento encarnado - e uma reflexividade que conduz à mudança - internalizando outros significados, possíveis devido ao enfraquecimento do esquema social e familiar internalizado. A reflexividade social constrói historicamente o indivíduo e cria esquemas cognitivos que são transformados em estratégias através das quais a mulher apreende o real e acaba por redefinir a identidade à ela atribuída.

Ao ouvirmos as jovens universitárias entramos em contato com uma realidade violenta e angustiante. O silêncio institucional, familiar e do grupo ao qual elas pertencem são, para elas, muitas

das vezes, pior do que o assédio sofrido. Elas sentem-se sós e culpadas. O que se auscultou reforça a leitura teórica traduzida no conceito do não lugar do feminino. Entretanto, e apesar de toda dor ainda presente resultado da violência sofrida, todas as jovens traçam seu caminho com a dignidade que lhes é devida e inerente ao ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFRICAN UNION <http://au.int/en/newsevents/19536/8th-african-union-gender-pre-summit-2016-african-year-human-rights> Acesso: 23 Agosto 2020.

BANDA, F. (2005) *Women, Law and Human Rights: An African Perspective*, Oxford: Hart Publishing

BARNETT, H. (2013). *Introduction to feminist jurisprudence*. London: Routledge.

TELES, N. (2011). Na casa e na Rua: O Não Lugar do Feminino. In Teles, N. (Ed.). *Rostos de Mulher*.

BECK, U., Giddens, A. Lash, S. Stanford University Press, 1994.

BOURDIEU, P. (1998) *La domination masculine*. Paris : Editions du Seuil.

DINIZ, M.H. (1998). *Dicionário Jurídico*, vol. 3, São Paulo: Editora Saraiva.

GIDDENS, A., 1989. A constituição da sociedade (*The formation of society*). São Paulo, Martins Fontes.

_____ 2002. A modernidade e identidade (*Modernity and identity*). Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

HELD C (2006). Mental models as objectual representations. In: Held C, Vosgerau G, Knauff M (Eds.), *Mental Models & the Mind*. Elsevier. ISBN 9780080459011. p. 256.

HIRIGOYEN, M. (2008). Assédio moral: a violência perversa no cotidiano 10. ed.- ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil. ISBN 9788528607406. OCLC 817277555

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, Censo, 2016 e 2017 <http://www.ine.gov.mz>. Acesso 15 de setembro de 2020

JAGWANTH, S. et al (Eds). (1994). *Women and the Law*. Pretória: HSRC Publishers; Halfkenny, P. (1995). Legal and workplace solutions to sexual harassment in South Africa (Part 1): Lessons from other countries. *Industrial Law Journal*, 16, pp. 1-2.

KAUFMANN, J. (2004) *Ego: pour une sociologie de l'individu*. Paris: Hachette Literatures.

MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO PROFISSIONAL, 2018. <https://www.mctestp.gov.mz/index.php/por/Ultimas-noticias/Noticias/Regulamento-de-Combate-a-Corruptao-e-Assedio-Sexual-no-ETP>. Acessado 14 de setembro de 2020

PACKER, C. (2002). *Using Human Rights to Change Tradition: Traditional Practices Harmful to Women's Reproductive Health in Sub-Saharan Africa*. Antwerpen: Intersentia.

PARPART, J. (1986). Women's Rights and the Lagos Plan of Action. *Human Rights Quarterly*, 8(2), 180-196.

Patriarchy and the Law: The Marginalisation of Women. In Jagwanth, S., Schwikkard, P.J. & Grant, B. (Eds). *Women and the Law*, pp. 3-14.

PORTAL DO GOVERNO <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Legislacao/Boletins-da-Republica/Boletins-da-Republica-2019>. Acesso 15 de setembro de 2020

TAMALE, S. (2008). The right to culture and the culture of rights: a critical perspective on women's sexual rights in Africa. *Feminist Legal Studies*, 16(1), 47-69.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. Human Development Reports, 2019

UNITED NATIONS. CEDAW. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm> Recomendação Geral nº19,. Acesso em 15 de setembro de 2020

WORLDBANK 20th edition of *Africa's Pulse*, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32480>, Acesso 15 de setembro de 2020

WEBER M., *Économie et Société*, Paris, éd. Plon, 1995.

AS REVOLUÇÕES MORAIS: MEIO DE GARANTIA E PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA?

Armando Emília BAÚQUE⁵⁰
Enoque Rafael MASSINGUE⁵¹



Existe entre os homens, porque são homens, uma solidariedade pela qual cada um tem uma parcela de responsabilidade por toda injustiça e por todo o mal cometido no mundo, e em especial pelos crimes cometidos na sua presença ou os que ele não pode ignorar. Se eu não fizer o possível para impedi-los, então serei cúmplice deles. Se eu não arrisquei a vida para impedir o assassinato de outros homens, se eu permaneci em silêncio, irei me sentir culpado, num sentido que não pode ser entendido de modo adequado nem juridicamente, nem politicamente, nem moralmente (...). O facto de eu estar ainda vivo depois de esses actos terem sido praticados pesa em mim como culpa que não pode ser expiada. Em algum lugar, no centro das relações humanas, um mandamento absoluto se impõe: no caso de um ataque criminoso ou de condições de vida que ameacem o bem-estar físico, aceite a vida para todos juntos ou para ninguém (JASPERS).

RESUMO

O presente artigo tem como tema: “*As revoluções morais: meio de garantia e promoção da dignidade humana?*”. Vive-se, ainda num mundo em que há tendências de violação dos direitos humanos, onde várias práticas em nome da honra chocam com a dignidade humana. Este problema pode desdobrar-se em várias questões, tais como: *De que maneira as revoluções morais estão em defesa dos direitos humanos? Até que ponto a consciência moral do homem pode variar de uma época para outra? Que impacto a educação tem na preservação da dignidade humana?* O interesse pelo problema dá-se pela necessidade da consciencialização da sociedade, face às suas práticas culturais para que se possa respeitar a dignidade da pessoa humana. Pois, no século em que o homem se encontra actualmente existe a tendência de fazer chegar a informação para todo mundo de forma a respeitar-se os direitos fundamentais do homem. No mundo hodierno, algumas práticas que outrora eram feitas em defesa da honra do homem, já constituem violação dos direitos humanos. Importa discutir o problema no âmbito social, na medida em que as práticas de busca de honra que culminam, por vezes, com a violação da dignidade humana acontecem dentro de uma sociedade ainda que sejam tomadas como elementos culturais. Neste contexto, dizer que há uma necessidade de reflectir-se sobre algumas práticas culturais, sendo que aquelas que violam os direitos humanos devem ser colocadas em causa. O artigo tem como objectivo geral: reflectir em torno das revoluções morais. O método usado é o de consulta bibliográfica, onde se seleccionou algumas obras que ajudam a analisar o problema; e a técnica usada é a de hermenêutica, onde se fez interpretação da literatura proposta.

Palavras-chave: revoluções morais, dignidade humana, consciência moral, educação, direitos humanos.

⁵⁰ Licenciado e mestrando em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane (FAF-UEM). Correio electrónico: armandobauque4@gmail.com

⁵¹ Licenciando em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane (FAF-UEM). Correio electrónico: enoquerafaelmassingue@gmail.com

MORAL REVOLUTIONS: A MEANS OF GUARANTEEING AND PROMOTING HUMAN DIGNITY?

ABSTRACT

This article has as its theme: *Moral revolutions: a means of guaranteeing and promoting human dignity?* We still live in a world where there are tendencies of violation of human rights, where various practices in the name of honor clash with human dignity. This problem can unfold into several questions, such as: *In what way are moral revolutions in defense of human rights? To what extent can man's moral conscience vary from time to time? What impact does education have on preserving human dignity?* The interest in the problem stems from the need to raise awareness in society, given its cultural practices so that the dignity of the human person can be respected. For, in the century in which man finds himself today, there is a tendency to send information to everyone in order to respect the fundamental rights of man. In today's world, some practices that were once carried out in defense of man's honor already constitute a violation of human rights. It is important to discuss the problem in the social sphere, as the practices of seeking honor that sometimes culminate in the violation of human dignity take place within a society even if they are taken as cultural elements. In this context, to say that there is a need to reflect on some cultural practices, and those that violate human rights must be called into question. The method used is that of bibliographic consultation, where some works that help to analyze the problem were selected; and the technique used is hermeneutics, where the proposed literature was interpreted.

Keywords: moral revolutions, human dignity, moral conscience, education, human rights.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema: “*As revoluções morais: meio de garantia e promoção da dignidade humana?*”. Constata-se que, no mundo, há tendências de violação dos direitos humanos, pois as várias práticas em nome de honra da pessoa ferem a dignidade humana. Este problema pode desdobrar-se em várias questões, tais como: *De que maneira as revoluções morais estão em defesa dos direitos humanos? Até que ponto a consciência moral do homem pode variar de uma época para outra? Que impacto a educação tem na preservação da dignidade humana?*

O interesse pelo problema dá-se da necessidade da consciencialização da sociedade, face às suas práticas culturais, para que se possa respeitar a dignidade da pessoa humana. Pois, no século em que o homem se encontra actualmente existe a tendência de fazer chegar a informação para todo mundo de forma que se respeite os direitos fundamentais do homem. No mundo actual, algumas condutas que outrora eram feitas em defesa da honra do homem, já constituem violação dos direitos humanos.

Importa discutir o problema no âmbito social, na medida em que as práticas em nome da honra culminam, por vezes, com a violação da dignidade humana, estas condutas acontecem dentro de uma sociedade ainda que sejam um dos elementos culturais. Neste contexto, deve-se

procurar mecanismo de responsabilização dos que violam ou colocam em causa os direitos humanos.

O artigo tem como objectivo geral: *reflectir em torno das revoluções morais*. E tem como objectivos específicos: i) contextualizar o debate sobre revoluções morais e dignidade humana; ii) discriminar o conceito de dignidade humana no âmbito epocal; iii) analisar as revoluções morais sob algumas práticas que chocam com a dignidade humana no continente africano.

O método usado é a consulta bibliográfica, onde seleccionou-se algumas obras e artigos que ajudam a analisar o problema em causa; e a técnica usada é a de hermenêutica textual, onde se fez interpretação da literatura seleccionada. Quanto à estrutura, o artigo está dividido em três momentos, sendo o primeiro, a contextualização, o segundo, a discriminação de dignidade humana do homem de ontem e no de hoje e, terceiro, defender a necessidade das revoluções morais sob algumas práticas actuais que chocam com a dignidade humana no continente africano.

1. Contextualização do debate sobre as revoluções morais e a dignidade humana

O debate sobre as revoluções morais ganha uma importância estrondosa quando o homem tem uma nova visão face a questão da dignidade humana. Compreende-se que Appiah, na obra: *o Código de honra: como ocorrem as revoluções morais*, inspirando-se em Kuhn e Jonas, faz análise de algumas revoluções morais da humanidade e constata que, no fundo, todos códigos morais têm em vista a preservação da honra, embora recorram à imoralidade em algum momento. Após cada revolução moral, surge uma nova forma de conceber a honra.

HILTON & DANILO (2001, p. 134) entendem que a moral diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura, o homem, com a consciência ética, reformula certas práticas morais que ferem com a dignidade humana. Visto que, nem tudo o que fazia parte da moralidade social respeitava a dignidade humana, como é o caso de alguns ritos de iniciação, em que o indivíduo era sujeito a várias provações para que pudesse ser aceite como membro legítimo de uma determinada sociedade.

O conceito de revoluções morais designa a nova forma como o homem concebe as normas morais, pois algumas das práticas que outrora foram tomadas como normais, actualmente são consideradas como autêntica violação dos direitos humanos. Essa revolução acontece devido a mudança de comportamento e, também, em defesa da própria dignidade humana, sendo que, no contexto actual, há uma tentativa de se reconstruir a moralidade de modo

que nenhum homem possa sentir seus direitos violados. A revolução é capaz de transformar o mundo em tão pouco tempo, principalmente, se ela é tomada pela grande parte da sociedade ou ganha repercussão política. Pois,

como uma revolução é uma grande mudança em pouco tempo, uma revolução moral tem de incluir uma rápida transformação no *comportamento* moral, e não só nos sentimentos morais. Ainda assim, ao final da revolução moral, como ao final de uma revolução científica, as coisas parecem novas. Olhando para trás, mesmo que apenas uma geração, as pessoas exclamam: “O que estávamos pensando? Como fizemos *isso* por tantos anos?” (APPIAH, 2012, p. 6).

A grande intenção das revoluções morais é que se faça uma mudança no comportamento moral vigente, sendo que, este, esteja a ferir a concepção que o homem possui actualmente do que é dignidade humana. As revoluções morais são fruto da nova concepção que o homem tem sobre o mundo, considerando que, com o descobrimento das outras culturas, das outras formas de praticar a moralidade, este homem começa a fazer análise crítica, não só do estranho que vê, mas também, ainda que de forma implícita, da sua própria cultura e suas práticas morais.

As revoluções morais ganham grande peso no contexto da reivindicação do reconhecimento da pessoa humana, sendo que este outrora viu sua dignidade a ser colocada em causa, nisso “*se pudéssemos compreender como isso veio a acontecer, compreenderíamos melhor o que os direitos humanos significam para nós hoje em dia*” (HUNT, 2009, p. 17). Neste contexto, surgem muitos escritos em reivindicação da questão de respeito pela figura da pessoa humana.

SARMENTO (2016, p. 27) entende que a noção de dignidade humana evoca duas ideias diferentes, que se entrelaçam, ainda que não se identifiquem necessariamente: a dignidade da pessoa humana e a dignidade da espécie humana. Pode-se dizer que a dignidade da pessoa humana pressupõe a da espécie humana, mas que o inverso não ocorre, pois, o conceito moderno de dignidade humana presente nas constituições contemporâneas e nos tratados internacionais sobre direitos humanos, essas duas noções estão presentes.

A dignidade da espécie humana consiste no reconhecimento de que o ser humano ocupa uma posição superior e privilegiada entre todos os seres que habitam o nosso mundo. Distintas razões foram empregadas para justificar essa superioridade, sendo as mais frequentes o uso da razão, o *liberum arbitrium* e, no âmbito religioso, a criação do homem como *imago Dei*. Não obstante, importa dizer, relativamente às revoluções morais e a dignidade humana, que constituem um meio de luta pelo reconhecimento da pessoa humana, que deve ser respeitada em todo mundo.

A luta pelo reconhecimento da pessoa humana fez com que surgisse por via de um instrumento institucional, os direitos humanos em que eles são considerados naturais, universais e inalienáveis, para que a empreitada de busca pelo reconhecimento da pessoa humana possa ter um valor natural e social de todos os homens. É nessa compreensão que as revoluções morais aparecem como primados do reconhecimento da pessoa humana, como sujeitos de direitos, antes de tudo, naturais em que todo o mundo possui o dever de respeitá-los em todos os níveis.

2. A consciência moral do homem de ontem e do homem de hoje

O debate sobre a dignidade humana esteve presente em todos períodos históricos, sendo que, em cada contexto, este, é visto sob diferentes prismas. O modo de pensar do homem antigo difere-se, evidentemente, da maneira do homem actual, pois o espaço temporal e contextual demonstra a necessidade de cada homem. Na antiguidade, com os epicuristas, a dignidade era associada aos prazeres físicos, que têm como ponto máximo o alcance da *ataraxia*, que consiste em um estado de total ausência de constrangimentos. “*Na Grécia Antiga, sempre recordada como berço da democracia e da filosofia, a escravidão era aceita sem questionamentos, bem como a completa subordinação da mulher ao homem*” (SARMENTO, 2016, p. 29).

Antigamente, o homem vivia movido pelas crenças morais e, deste modo, tinha um conceito próprio do que é a dignidade humana, pois eram constantes e normalizadas as questões de violação dos direitos humanos em nome da moralidade cristã, isso na idade Média. No medievo cristão, é onde havia uma grande desvalorização do corpo humano em detrimento do espírito, pode-se compreender as autênticas atrocidades contra os direitos humanos, visto que, uma das crenças era que o corpo pode conduzir o homem à perdição e, deste modo, deve ser castigado como forma de se redimir a Deus.

Na idade Média, tal como em todos os períodos históricos, o debate sobre a dignidade humana não foi negligenciado, porém é associado a outros elementos, como a alma. Tal como pensa Foucault, na sua obra: *Vigiar e punir*, ao escrever que:

“...aqueles suplícios em que o condenado era arrastado sobre uma grade (para evitar que a cabeça arrebentasse contra o pavimento), seu ventre aberto, as entranhas arrancadas às pressas, para que ele tivesse tempo de as ver com seus próprios olhos ser lançadas ao fogo; em que era decapitado enfim e seu corpo dividido em postas. A redução dessas “mil mortes” à estrita execução capital define uma moral bem nova própria do ato de punir” (FOUCAULT, 1987, p.16).

Fica evidente que, embora nas épocas anteriores à modernidade existisse discurso sobre a dignidade humana, o homem moderno começa a empreender esforços para a valorização do corpo humano negligenciado na época anterior à esta. Neste contexto, começa a debruçar-se a respeito dos direitos humanos como tentativa de promoção da dignidade humana.

As práticas morais do homem de outrora, fazendo uma análise, em comparação à moralidade actual, compreende-se que há uma relação de choque, visto que as sociedades hodiernas condenam qualquer tipo de castigo, violência contra a pessoa humana.

...parece-me ter compreendido por que razão é o homem o mais feliz de todos os seres animados e digno, por isso, de toda a admiração, e qual enfim a condição que lhe coube em sorte na ordem universal, invejável não só pelas bestas, mas também pelos astros...” (PICO DELLA MIRANDOLA, 2011, p. 55).

Tomando a citação em consideração, pode afirmar-se que o homem, em geral, possui a concepção de que tem um lugar especial no mundo, porém, é devido a esse aspecto que ele busca um reconhecimento pela sua pessoa no mundo.

Na história da humanidade a ideia de dignidade humana está sempre presente, diferenciando-se da maneira como o homem vê o mundo no determinado momento e também como e qual a é seu conceito moral. *“Enfim, até o advento da Modernidade, era corrente a afirmação da superioridade dos seres humanos em relação aos demais animais e seres da natureza. Nisso, pode-se entrever uma concepção embrionária de dignidade humana”* (SARMENTO, 2016, p. 32).

A consciência moral do homem de hoje é de intolerância para com qualquer tipo de prática que, ainda que em pequena escala, desrespeite os direitos humanos, pois, na actualidade nada justifica qualquer tipo de agressão à figura da pessoa humana, daí que há uma tentativa de reformulação das normas tradicionais para que se garanta que todo o homem em qualquer lugar possa ser respeitado.

“Inicialmente, cabe dizer que, entre os direitos humanos, como já se observou várias vezes, há direitos com estatutos muito diversos entre si. Há alguns que valem em qualquer situação e para todos os homens indistintamente: são os direitos acerca dos quais há a exigência de não serem limitados nem diante de casos excepcionais, nem com relação a esta ou àquela categoria, mesmo restrita, de membros do género humano (é o caso, por exemplo, do direito de não ser escravizado e de não sofrer tortura)” (BOBBIO, 2004, p. 14).

A concepção liberalista apresenta uma ideia de liberdade do indivíduo em todos os aspectos, pois agora vive-se “numa era dos direitos”. Neste processo, há uma necessidade de se respeitar

a pessoa humana tal como ela é, que se respeite a dignidade da mesma, visto que a ideia moderna do iluminismo enaltece a razão humana e, com ela, o homem deva estabelecer novas normas morais para que nenhum outro homem se sinta agredido pela sua cultura, raça, etnia e outras formas diferenciais que este possa apresentar.

3. Relação entre Revoluções morais e dignidade humana

Os Direitos humanos procuram, de forma resumida, garantir a dignidade humana. Deste modo, todo acto contrário à dignidade humana entra também em choque com a Declaração dos Direitos Humanos. APPIAH (2012, p. 16) define revolução como sendo uma mudança radical que ocorre dentro de curto espaço de tempo. Com as revoluções morais advém um reajustamento/melhoria de comportamentos morais (práticas, hábitos e costumes) é por isso mesmo que após cada revolução as coisas parecem novas.

As revoluções morais são uma forma de garantia e promoção da dignidade humana na medida em que defendem novas e melhoradas formas de vida, abominando práticas que despromovam a honra e a dignidade humana. A dignidade humana, tal como a honra, é o pano de fundo das práticas humanas. Assim, mesmo diante de actos cruéis, desonrosos e até mesmo desumanos, a justificação tem, quase sempre, girado em torno da honra, dignidade humana e bem-comum. Neste contexto, justifica-se a desonra pela honra, a dignidade pela indignidade e assim por diante. Procedendo deste modo, percebe-se que, “*no mundo da honra, fazer-se ridículo, agir ignorando sua dignidade, é um pecado mortal*” (APPIAH, 2012, p. 45). E, com isso, oblitera-se a própria honra e dignidade humana. Os conceitos de honra e de dignidade humana são próximos, por isso mesmo não seria erróneo afirmar que a Declaração dos Direitos Humanos procura garantir a honra.

A história dos Direitos Humanos pode ser um exemplo de revoluções morais. Tal como constata LYNN (2009, p. 20) ao longo dos tempos, os Direitos Humanos tiveram diversas designações e com elas percebe-se a diferença na concepção dos mesmos. Dentre essas designações vale destacar: “direitos do homem” e “direitos naturais”. Por detrás das diferentes formas de conceber o que hoje se designa por “Direitos Humanos” está a defesa pela honra e a dignidade de um certo grupo. Porém, com a ocorrência da revolução, essas designações sofrem mutações e melhorias até ao que hoje se conhece. Olhando para essas designações precedentes à expressão “Direitos Humanos”, parece difícil acreditar que em algum momento histórico se tenha usado a expressão “direitos do homem”. O olhar de espanto e riso relativamente a algumas

formas de pensamento e práticas do passado constitui uma evidência da ocorrência de uma revolução moral. Tal como mostra Bobbio:

na realidade, tão logo submetemos valores, proclamados evidentes, à verificação histórica, percebemos que aquilo que foi considerado como evidente por alguns, num dado momento, não é mais considerado como evidente por outros, em outro momento. Deve provavelmente ter aparecido como evidente, aos autores da Declaração de 1789, que a propriedade era “sagrada e inviolável”. Hoje, ao contrário, toda referência ao direito de propriedade como direito do homem desapareceu nos documentos mais recentes das Nações Unidas. (BOBBIO, 2004, p. 17).

Os crimes por honra que marcam as práticas e acções humanas e que chocam directamente com a dignidade humana, sempre foram cometidos com uma justificação aceite pelos membros da sociedade que procede de tal forma. Porém, com as revoluções morais contempla-se a possibilidade de abandono desses actos, rumo a práticas mais humanistas e que, por isso mesmo, tendam a dar mais valor à vida humana e sua dignidade. Na maioria dos casos, tais práticas que despromovem a dignidade humana são tão enraizadas que chegam a confundir-se com a cultura, mas, não se pode, sob forma alguma, conceber um ideal de cultura que esteja contra a dignidade humana, contrariamente, a cultura deve servir para catapultar a dignidade humana. Há que se ter o cuidado de distinguir a cultura dessa tendência: crimes por honra. Neste âmbito, surge a necessidade de questionar algumas práticas comuns da actualidade e procurar entender se elas não entram em choque com a dignidade humana.

Tomando o argumento acima referido, pode-se perceber que em várias partes do globo existem diversas práticas tidas como culturais, mas que no fundo não passam de ideologias para a prática de crimes por honra e outras desumanidades concomitantes. No continente africano, onde coabitam diversas culturas e gentes, não é difícil de se encontrar esses elementos disfarçados em forma de cultura. Deste modo, a ridicularização das práticas já passadas constitui sinal de ocorrência das revoluções morais, onde se alguém pergunta “*o que (...) faria se fosse desafiado para um duelo, sua resposta é lacónica: Riria*” (APPIAH, 2012, p. 53). Esse riso mostra que a ideia de humanidade deu um passo à frente e procura cada vez mais ser melhorada.

As revoluções morais ocorrem também quando o código de honra não funciona como deveria e, por isso mesmo, começam a surgir posicionamentos contrários. Embora essa não seja a causa geral que tem determinado o término de práticas de crimes por honra. Portanto, as revoluções morais e a dignidade humana apesar de sua relação já referida, têm também uma ligação de interdependência, na medida em que para que a dignidade humana possa ser garantida deve, necessariamente, ocorrer uma revolução moral.

4. Dignidade, honra e luta pelo reconhecimento: uma necessidade humana fundamental

Antes de entrar no presente subtítulo, vale ressaltar que a luta pelo reconhecimento que aqui é abordada não é a defendida por Charles Taylor, dado que esta última está mais inclinada à política, ao passo que, a que é abordada neste ponto é inerente ao meio social e cultural.

A dignidade e a luta pelo reconhecimento, como vistos acima, são o fio condutor de todas revoluções morais, estas ganham novas facetas, ou seja, tendem sempre a ser mais humanistas. Não se pode imaginar a vida do homem sem a honra e dignidade. A ideia hoje difundida, segundo a qual, a dignidade é algo intrínseco nem sempre foi facilmente aceite. Os defensores da ideia de que a dignidade é extrínseca olham para a “...*dignidade como nível elevado; grandeza de modos; aspecto elevado. Nenhum deles pode ser intrínseco a todos, visto que são coisas que alguns têm porque outros não têm. Nível elevado é algo que você pode ter apenas se houver outros em nível inferior ao seu*” (APPIAH, 2012, p. 113).

A ideia referente à dignidade como algo intrínseco tem sua difusão no preâmbulo da DUDH⁵². E esta serve, por sua vez, como base para estabilidade social. Todo ser humano luta para garantir sua dignidade e, com isso, ser reconhecido. Esses dois elementos marcam a história da humanidade e, hoje, sabe-se que “*você não precisa ganhar sua dignidade humana; não precisa fazer nada de especial para obtê-la. Mas, se não viver à altura de sua humanidade, você pode perdê-la*” (APPIAH, 2012, p. 115).

Em nenhuma parte o ser humano é indigno de dignidade, mas, com isso, não se quer afirmar que a dignidade seja algo que o homem não possa perder, como visto na citação acima. O homem perde sua dignidade quando suas ações tendem a desviar-se do padrão social e contractual. Em algumas práticas que marcam a humanidade, pensa-se que a honra e a dignidade são restabelecidas com a morte. Onde, por exemplo, uma mulher que comete adultério deve ser condenada à morte, dado que desonrou o bom nome da família e a única forma de restaurar o mesmo é por meio da condenação à morte, que vai imacular o nome da família, tal como o sangue de Cristo limpou os pecados da humanidade. Appiah constata que as mulheres são, desde então, as guardiãs da honra e dignidade da família. Portanto, a dignidade e o reconhecimento familiar estão sob responsabilidade das mulheres, devendo elas preservá-los a todo custo.

Em alguns casos se uma mulher é estuprada por um homem, este deve desposá-la, senão ela maculará a honra da família, criando dificuldades para as irmãs serem desposadas. Como

⁵²Declaração Universal dos Direitos Humanos (Tradução nossa).

pode ser visto no trecho: “*Melodia tinha aprendido “no catecismo” que, após terem relações, ela reconheceria que a única forma de salvar a honra da família seria casando-se com ele. Depois de casados, o artigo 544 o protegeria de qualquer consequência judicial do estupro*” (APPIAH, 2012, p. 123). No que diz respeito às diversas tipologias de crimes por honra, percebe-se que estas têm influência até mesmo no código penal, adaptando-o de acordo com seus intentos.

DE STUTZ *et al.* (2017, p. 142) entendem que as revoluções morais dão-se no momento em que, como já foi dito, ridiculariza-se algumas condutas passadas e, isso, demonstra preocupação relativamente à honra e ao respeito pela dignidade humana. Todas as práticas e acções humanas que tendem à dignidade e ao reconhecimento são defensáveis na medida em que não entram em choque com a DUDH. Com isso, defende-se, também, a ideia de que o homem não pode, em momento algum, ser usado como um meio. A DUDH, embora seja uma invenção ocidental, ela é, tal como aparece na designação, de carácter universal, o que significa que ela contempla todo ser humano, não importando sua localização, cultura, língua, origem ou cor de pele. Mas, o facto é que a DUDH tem sido posta à margem por motivos diversos.

5. Revoluções morais e educação

A educação constitui, nos dias actuais, um Direito Humano. Deste modo, é tarefa do Estado garantir uma educação de qualidade a todos. Por sua vez, a educação deve proporcionar aos homens melhores condições de vida: estabilidade social. Ademais, é tarefa das escolas “...mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p. 19). Sendo a cultura fruto do génio humano, a educação deve inculcar nos educandos a ideia de que é possível a existência de aspectos culturais que se baseiem em erros e ilusões. Isso fica mais claro quando se faz uma retrospectiva, onde percebe-se que, ao longo da história, algumas práticas e comportamentos, hoje tidos como desumanos, eram difundidos a ponto de serem considerados culturais. Porém, ao se perceber que as mesmas eram contra a humanidade dos homens, começa-se a questioná-las com o intento de reformá-las e reformulá-las.

Uma das formas de garantir as revoluções morais é por meio da educação. Assim, a educação deve estimular nos alunos e na sociedade em geral a necessidade contínua de revoluções morais. É por meio da educação que se pode criar condições para o abandono de práticas tidas como culturais e que estejam em choque com a DUDH. Na presente abordagem, a educação é tomada em seu *latu sensu*, ou seja a formal e a informal. Tal como entende Morin,

educação é a “... *transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão*” (MORIN, 2000, p. 72). Importa destacar esta definição, na medida em que o assunto abordado, neste artigo, defende a necessidade de os alunos (crianças principalmente) terem uma abertura mental tal que possa proporcionar novas formas de dignidade humana. O novo referido no trecho é aquilo que se encontra após a ocorrência da revolução moral.

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objectivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária. (MORIN, 2000, p. 78).

Os currículos, principalmente das classes iniciais, devem tratar destes assuntos de forma a dar mais fundamentos, a partir dos quais ocorrerão as mudanças. Na escola, os alunos não só devem ser ensinados a olhar para essas práticas como contrárias à dignidade humana (argumento moral), mas, devem, acima de tudo, ser ensinados a praticar essas convicções no seu quotidiano, pois somente assim podem ocorrer as revoluções. É dentro destes termos que, Morin, referindo-se ao seu projecto de uma educação do futuro afirma que:

“...a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra” (MORIN, 2000, p. 61).

Destarte, a educação deve alumiar a humanidade para que esteja sempre em marcha rumo ao progresso moral, que ocorre somente com as revoluções morais. E ela deve procurar enfatizar os aspectos gerais que ligam toda humanidade, independentemente de sua geografia, cor de pele, cultura e outros acidentes concomitantes. E esses aspectos são encontrados, de forma clara, na DUDH.

6. Da moralidade à dignidade humana

A concepção da moral varia de época para época e cada homem tem sua moral, isto por influência da sua cultura e sociedade. O conceito de dignidade humana também passou pelo

mesmo processo. Pois, com o advento da modernidade começam a surgir correntes, como é o caso do humanismo e iluminismo, que defendem a valorização da pessoa humana, enquanto, principalmente, uma entidade física e racional. Daí que há necessidade de se reformar a moral de outrora que, em certa parte, despromove a dignidade do homem, assim buscando-se, de forma convencional, elaborar normas que respeitem a pessoa humana ao mais alto nível.

“A moral, enquanto fundada no conceito do homem como um ser livre que, justamente por isso, se vincula a si mesmo pela razão a leis incondicionadas, não precisa nem da ideia de outro ser acima do homem pra conhecer o seu dever, bem de outro móbil diferente da sua própria lei para o observar. Pelo menos é culpa sua se nele se encontra uma tal necessidade a que por nada mais se pode prestar auxílio; porque o que não procede dele mesmo e da sua liberdade não faculta compensação alguma para a deficiência da sua moralidade” (KANT, s/d, p.11).

A moral actual carrega consigo um respeito pela pessoa humana, é uma moral aberta e não mais fechada à sua cultura, pois é uma moral que tem em vista os direitos humanos. O homem moderno tem o desafio de abandonar a concepção metafísica sobre a sua natureza e começar a pensar em leis que não possam ferir o outro; trata-se de uma moral que promove a dignidade humana, que respeita o homem de todas as classes sociais.

Nas sociedades contemporâneas, é evidente que o homem se compreende como um ser livre e dono de si. Pois, “...importa observar que, por natureza do homem, se entenderá aqui apenas o fundamento subjectivo do uso da sua liberdade em geral (sob leis morais objectivas), que precede todo o facto que se apresenta aos sentidos, onde quer que tal fundamento resida” (KANT, s/d, p. 27). Neste contexto, o homem deixa de depender da moral de então, em que ele recebia uma iluminação divina para a prática de todas as suas acções, sejam elas boas ou más. Assim, o homem passa a ser responsabilizado quando pratica actos que desrespeitam a dignidade humana, pois trata-se de uma era de *liberum arbitrium*, ou numa “era de direitos”, em que o homem possui direitos de decidir sobre si e seu destino. A existência de várias organizações em defesa dos direitos humanos tem como finalidade a elevação e valorização do homem, pois vive-se uma era completamente antropológica em que qualquer tipo de violência para com a pessoa humana a sociedade condena e distancia-se do acto.

O apelo ocorre no homem mediante a sua própria razão enquanto ela tem em si mesma o princípio supra-sensível da vida moral. Talvez o homem não possa, por este, acordar logo para a vida e levantar-se por si mesmo mas, apesar de tudo, mover-se e despertar para o esforço em vista de uma boa conduta. (KANT, 1993, p. 55).

A necessidade da passagem da moralidade, nas épocas anteriores a Modernidade para uma moral moderna, dá-se da busca pelo reconhecimento da pessoa humana, pois quando uma

determinada pessoa comete um crime moral, como roubo, traição amorosa, entre outros, a condenação não é mais o apedrejamento, a crucificação, visto que estas práticas também são consideradas desrespeito pela pessoa humana e também são crimes e violação dos direitos humanos.

Constitui crime o ofendido por crimes morais buscar a justiça pelas próprias mãos, ainda que a justificação seja a tentativa de salvar a sua honra, visto que já existem instituições de justiça em que qualquer um que se sinta ofendido possa recorrer para ver seu problema resolvido, pois ninguém possui o direito de decidir sobre a dignidade do *outro*.

O fato de a honra comparativa ser conceitualmente distinta da dignidade não garante que ela não coloque nenhuma ameaça à dignidade. Mas se você estava preocupado se uma cultura da estima não deixaria espaço para o respeito por aqueles que não fizeram nada de especial, o conceito de “dignidade” oferece uma resposta moderna. O que se segue do compromisso com a dignidade humana, a meu ver, é que devemos evitar criar mundos da honra e códigos de honra que concedam uma posição tão destacada aos bem-sucedidos a ponto de constituir implicitamente um desrespeito para os outros. (APPIAH, 2012, p. 115).

Sustentando Appiah, na citação acima, pode-se dizer que há uma necessidade urgente de se ultrapassar os crimes por honra, visto que o conceito hodierno de moralidade defende, grandemente, a dignidade humana e o respeito pelo físico do homem. Pois, qualquer crítica de violência, ainda que seja para salvar a honra de um, aos olhos da sociedade e da justiça, constitui um crime condenável.

O grande desafio da sociedade actual é de educar o homem para poder responder à questão de conviver-junto. Por conta disso, pode-se olhar para o Moçambique de hoje, marcado pela instabilidade política e também pelas insurgências. O educar deve ser para tornar o homem ainda mais humano, com capacidade de reconhecer que o Outro possui um direito igual ao do *Eu*, visto que, o que nos une deve ser maior do que o que nos afasta, e que, ainda que haja discórdia saiba-se respeitar o humano do homem.

7. Em defesa das revoluções morais sob algumas práticas actuais que chocam com a dignidade humana no continente africano

Diversas são as práticas que podem ser tomadas como casos de violação da DUDH a nível mundial, sendo a África uma parte deste, é possível encontrar dentro deste continente um certo contingente de práticas adversas aos ideais dos direitos humanos. As culturas acobertam alguns hábitos e costumes que despromovem a dignidade humana. Dentre essas práticas, pode

referir-se o *lobolo*⁵³, alguns ritos operados em algumas igrejas tradicionalistas, mutilação genital feminina, onde esta última, é abordada no presente ponto.

A verdadeira origem da mutilação genital feminina (MGF) é desconhecida. Esta prática acontece quase em todas partes do mundo. Contrariamente ao que muitos pensam, essa prática não é exclusiva ao continente africano. Embora a maioria dos debates e análises sobre este tema tendam a defender que ela é de origem africana e que se expandiu, posteriormente, pelo mundo. Alguns referem-se a esta prática como “circuncisão feminina”. Diferentemente da circuncisão masculina que tem propósitos de saúde e higiene, a feminina não se justifica por nenhuma das duas razões referidas, é daí que algumas teorias pró-direitos humanos defendem a necessidade do uso da expressão mutilação genital e não circuncisão feminina.

“A expressão “mutilação genital feminina” (também chamada “corte dos genitais femininos” e “mutilação genital feminina/corte”) refere-se a todos os procedimentos que envolvam a remoção parcial ou total dos órgãos genitais externos ou quaisquer danos infligidos aos órgãos genitais femininos por motivos não médicos” (OHCHR et. al. 2009, p. 1). Tal designação deve-se também, e sobretudo, pelo facto de esta prática entrar em choque directo com a DUDH. Para além de esta ser uma experiência traumática para as mulheres e trazer consequências a curto e longo prazo na sua saúde. Em termos conceituais, a MGF

consiste em um conjunto de práticas realizadas por alguns povos do mundo e apresenta graus distintos de agressividade: o mais leve é a remoção da parte externa do clítoris, passando pela remoção conjunta de clítoris e pequenos lábios, tendo por grau extremo a infibulação, na qual a arquitetura da genitália externa é totalmente refeita, deixando-se apenas um pequeno orifício para a saída de urina e sangue menstrual (PALHARES & SQUINCA, 2013, p. 433).

Em termos de alcance, a expressão “mutilação genital” não apenas é inerente a uma prática específica, podendo também designar outras práticas similares, como a perfuração dos lábios vaginais. A MGF, relativamente às consequências para a saúde da mulher, estas *“são diversas, geralmente decorrentes de problemas na cicatrização ou infecções e suas complicações: lesão extensa do órgão feminino, morte por sepse, hemorragias graves e morte por hemorragia” (PALHARES & SQUINCA, 2013, p. 433).*

A prática da MGF, tal como afirmou-se acima, esconde-se por detrás das culturas e para muitos dos seus praticantes é um hábito cultural tal como qualquer outro. Porém, sendo a cultura uma produção humana, ela deve, tal como a DUDH, procurar garantir a dignidade da vida

⁵³ Casamento tradicional, típico da zona sul de Moçambique, onde o homem paga para ter a mulher, ademais, o homem casa a mulher (Tradução nossa).

humana. Ademais, a MGF não é um acto desumano quando visto pelos praticantes. Da mesma forma que as mortes de mulheres por honra no Paquistão são vistas como mera questão de honra da família, da menina e da comunidade. Assim, a MGF “... é considerada pela comunidade como uma honra e um reconhecimento social da família da vítima e da própria vítima” (ESCOLA DE POLÍCIA JUDICIÁRIA, 2012, p. 4).

A MGF é algo necessário enquanto um meio de reconhecimento pessoal e familiar no seio social. Mas, actualmente, o homem encontra-se numa “era de direitos”. Onde, nessa era, os direitos humanos desempenham, tal como um árbitro em um jogo, a função de alertar e punir em caso de infracções ou excessos. Na actualidade, os direitos humanos gritam mais alto que todas dimensões, seja ela política, social, religiosa ou cultural. Sendo a MGF não-promotora da dignidade humana, ela deve ser abominada.

A MGF assume diversas formas, sendo que há aquela que tende a ser menos penetrante e a que pauta pela radicalidade. Esta última, “...é associada a complicações à saúde por toda a vida, como infecções urinárias de repetição, dor ao coito, dificuldades no parto vaginal” (PALHARES; SQUINCA, 2013, p. 433). As revoluções são importantes no âmbito cultural e moral na medida em que servem como forma de

“...procurar meios mais eficazes e mais adaptados para ajudar as pessoas a passarem dos níveis da consciência semi-intransitiva, ou transitivo-ingênua, ao nível da consciência crítica. Esta preocupação que é autenticamente libertadora está contida no próprio projeto revolucionário” (FREIRE, 1979, p. 46).

As revoluções são defensáveis no seio social porque com elas advêm novas e melhoradas formas de vida, o que leva também a uma maior tomada de consciência.

Dentre as várias justificações relativamente a necessidade da continuidade da MGF, nenhuma é inerente à saúde ou a DUDH, sendo que, na maioria das vezes, os argumentos baseiam-se em superstições religiosas e outros elementos afins. Não basta a criação de leis que condenem a MGF, visto que, não basta a criminalização, pois dentre todas as práticas históricas violadoras da dignidade humana, sempre existiram leis e pessoas que estiveram contra, porém, o que pôs fim a esses actos, trazendo a revolução moral, é a prática e a vulgarização das mesmas. Não são somente as ideias ou teorias que colocam término a esses actos.

O método de vulgarização referido por Appiah que logrou sucesso em outras práticas não-promotoras da dignidade, não deve ser aqui usado como se de algo acabado ou cabal se tratasse, ademais, esse método tem maior eficácia quando usado de forma inconsciente. Para o caso da MGF o uso deste método implicaria tornar esta prática um hábito corriqueiro e, com

isso, haveria maior número de vítimas. Nos casos em que esse método foi eficaz, o mesmo foi usado como se de uma “ordem espontânea” se tratasse, onde de forma espontânea a natureza cria condições de eliminar um problema sem intervenção humana.

A prática desempenha, neste sentido, e juntamente com a organização de movimentos sociais e políticos, grande função. Portanto, “...*como vimos, o que surgiu não foi tanto uma mudança nas convicções morais, e sim uma revolução nas práticas — em que a honra teve papel central. O que havia de novo não eram os argumentos morais, e sim a disposição em viver de acordo com eles*” (APPIAH, 2012, p. 138).

Em África, em especial nos locais onde essa prática é habitual, os ideais da DUDH, Direitos da criança, do direito à saúde, do direito à segurança e integridade física da pessoa, do direito a estar livre de tortura cruel e desumana são desconhecidos. Mas, tal não significa, de forma alguma, que pelo facto de procederem de tal forma suas acções não sejam vistas como afronta a DUDH, tal como pretendia Sócrates relativamente àqueles que fazem o mal⁵⁴.

Tal como já foi afirmado no presente artigo, relativamente à existência de argumentos morais às práticas que chocam com a DUDH, a MGF teve sempre pessoas que estiveram contra. Mas, infelizmente, ela ainda prevalece. Isso mostra que, no âmbito moral as revoluções não são apenas grandes mudanças que ocorrem dentro de um curto intervalo de tempo. As revoluções não ocorrem de forma instantânea. Cada um de nós desempenha, para pôr fim a essa prática, um papel de grande relevo. Na era de direito, o lugar de origem não tem significado algum, o que importa é a eliminação de todas formas possíveis de obliteração da dignidade humana.

Numa primeira fase, deve-se mostrar aos praticantes da MGF que esta é contrária à dignidade das mulheres (argumento moral) e depois criar condições para que eles estejam dispostos a viver de acordo com esses argumentos e que, acima de tudo, vejam sua razoabilidade. Somente nessas condições pode dar-se o progresso moral, e este ocorre apenas quando os códigos de honra são abandonados para adopção de outros mais humanísticos.

Outra forma de efectivação das revoluções morais é por meio da desonra e *envergonhamento* colectivos. Este consiste em

“... a partir do momento em que as pessoas passam a se sentir envergonhadas de determinadas condutas adoptadas em sua sociedade, que ocorrem as revoluções, pois deixam de admiti-las e exigem a sua mudança, a fim de garantir que todos tenham sua dignidade respeitada” (DE STUTZ et al., 2017, p. 142).

⁵⁴ Sócrates defende que o homem que age mal fá-lo por ignorância do bem (Tradução nossa).

Relativamente à MGF, em Moçambique por exemplo, os moçambicanos chamariam atenção a seus compatriotas sobre esta prática, alertando-os que a mesma constituía uma fonte de vergonha à nação, relativamente ao mundo. Mas o autor alerta sobre a possibilidade de a prática ganhar defensores a nível nacional e estrangeiro, caso não se proceda com a devida cautela. *“Chamarei essa estratégia de “filiação simbólica”: você consegue envolver pessoas na luta contra uma prática fazendo-as ver que essa prática pressupõe que elas mesmas são desonradas. E uma das principais maneiras de mobilizar os estrangeiros é exactamente essa estratégia”* (DE STUTZ *et al.*, p. 142). Pessoas que partilham identidades sociais partilham, igualmente, a honra e a desonra que advém de suas práticas.

Participar de uma identidade pressupõe disposição de partilhar momentos de glória e vergonha. Relativamente a esse aspecto, a participação em uma identidade tem carácter de rebanho, por outras, *“...podemos ganhar e perder honra com os êxitos e os fracassos daqueles com quem partilhamos uma identidade”* (APPIAH, 2012, p. 62). Numa linhagem similar, ainda com diferenças, encontra-se Jaspers, que, ao abordar sobre o nazismo e a culpa refere-se, entre as demais tipologias, à culpa metafísica, que é melhor ilustrada na epígrafe que abre o presente artigo. Basicamente, este tipo de culpa origina-se na medida em que se depara com situações que exigem intervenção humana, mas não se intervém, ou, se se intervém não há sucesso ainda que se saia com vida. A culpa reside no facto de ainda se estar vivo após enfrentar tal situação, dado que isso mostra que não houve entrega o suficiente, ou seja, não houve solidariedade para com o outro.

A MGF, sendo uma prática mundial, a culpa da permanência da mesma até aos nossos dias é igualmente mundial. Já se passa algum tempo que se sabe que esta prática é contrária à dignidade humana, porém ela ainda prevalece. Será este um exemplo de uma revolução moral demorada?

Assim, inevitavelmente, as mudanças históricas que levaram ao fim (...) [de algumas práticas desumanas] alteraram a honra, mas não a destruíram. Como vimos, cada uma dessas mudanças fazia parte de uma revolução mais demorada e mais abrangente nos sentimentos morais, tendo como meta reduzir o papel da classe, da raça e do sexo na definição da hierarquia. Essas mudanças sociais modificaram o significado da honra, mas não extinguiram todas as hierarquias, visto que permitem distinções baseadas particularmente no mérito. Pelo contrário, elas visavam a mudar os padrões, a ajustar os critérios com os quais as pessoas são avaliadas. Mas outro projeto social fundamental foi domesticar a sede de sangue da honra. (APPIAH, 2012, p. 161).

A MGF não tem uma justificação clara, ela existe como meio de discriminação, subalternização, opressão e submissão da mulher relativamente ao homem. *“Outro argumento existente para a justificação da prática é o de que a “circuncisão foi ordenada por Deus a*

Abraão como sinal de aliança entre o seu povo e Deus, os defensores do corte vêem-no como uma obrigação para os descendentes do patriarca, indistintamente para homens e mulheres” (MARTINGO *apud* MARTINHO, 2018, p. 123). Relativamente à justificação cultural, a MGF parece estar acoplada à necessidade de controlo do desejo sexual das mulheres, o que dá aos homens maior poder. Claramente que o desaparecimento da MGF não significa eliminação da honra, pelo contrário, esta passará a ter uma outra dimensão, mais inclusiva e humanista.

Sua cultura alienada impede-lhe compreender que seu pensamento e sua expressão do mundo não podem ser aceites além de suas fronteiras, a menos que seja fiel a seu mundo particular. Somente à medida em que sente e conhece de maneira reflexiva seu próprio mundo particular, por havê-la experimentado como mediação de uma práxis colectiva, transformadora, seu pensamento e sua expressão têm significação além deste mundo. [...] O projecto revolucionário conduz a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizastes. (FREIRE, 1979, p. 45).

Como mostra o excerto acima citado, a alienação da cultura constitui um entrave à real compreensão das práticas e hábitos de determinado grupo social. Sendo necessária uma reflexão e questionamento constantes da nossa cultura, tomando sempre em conta a ideia de que a mesma faz parte de uma cultura mais abrangente (mundial). E deste modo, as revoluções são uma forma de combate a todas formas de desumanização latentes ou patentes na cultura ou em qualquer outro aspecto da sociedade.

Portanto, para que ocorra a revolução moral no caso da MGF, a educação deve ser um parceiro fundamental. Pois é ela que vai ensinar aos alunos sobre a dignidade humana e mostrar que, no fundo, deve-se romper com tudo aquilo que despromove a dignidade humana, rumo a um mundo mais humano. Após uma revolução moral, é comum fazer o seguinte questionamento: “o que eles estavam a pensar?” Por detrás desse questionamento está presente a ideia de progresso moral e cultural.

CONCLUSÃO

No artigo, subordinado ao tema: “*As revoluções morais: meio de garantia e promoção da dignidade humana?*”, conclui-se que a MGF é uma prática de carácter mundial e que, por isso mesmo, tal como pretende a culpa metafísica, é preocupação de todos. Nos tempos actuais, os Direitos Humanos têm sido invocados para fazer jus a todos actos de desumanização. Com o advento da globalização, o mundo tende a tornar-se cada vez menor, e com isso as trocas culturais aumentam de forma exponencial. Daí que surge a necessidade de uma maior consciencialização dos povos sobre a DUDH e sua pertinência relativamente à preservação da

dignidade do homem. Nenhuma cultura ou prática deve estar acima da DUDH, esta deve ser o critério de aferição do grau de promoção da dignidade humana pelas culturas. Ademais, deve-se proceder, relativamente à própria cultura, de forma crítica, nunca a tomar de forma romântica, dado que tal procedimento poderá acarretar danos à dignidade humana.

A educação deve trabalhar em colaboração com a saúde, antropologia, sociologia e outras áreas afins, para que se possa desferir um golpe fatal a esta inimiga da dignidade humana. Tal como mostram as análises de Appiah, trabalhar de forma separada, embora traga resultados, é menos eficaz do que o trabalho conjunto.

A educação deve ensinar a desconstruir e questionar as práticas quotidianas, neste âmbito, a educação deve visar a libertar o homem. A área da saúde mostra, como já referido, que a MGF não tem como propósito a saúde, pelo contrário, esta prática constitui uma espécie de cavalo de tróia à saúde das mulheres. E assim por diante, cada área trará argumentos que contribuam para a desconstrução desta prática.

No continente africano, em especial nos locais onde a mutilação genital feminina é comum, deve-se estimular, por meio da educação, a necessidade de conscientização sobre o abandono desta e outras práticas que despromovem a dignidade humana. A mutilação genital feminina constitui uma invenção machista cujo intento é controlar a vontade sexual das mulheres. Deste modo constitui obstáculo à plena realização das mulheres no seio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

FRIAS, A. & DA COSTA F. G. *Mutilação genital feminina. Segredo para revelar*. (s.l.), (s.n.), (s/d).

MARTINHO, A. “Mutilação genital feminina. Um selo religioso milenar (in) violável para as mulheres e (in) visível para os homens”. In: **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**. Nº21. (s.l.), (s.n.), 2018. pp. 103- 143.

APPIAH, K. *O Código de honra. Como ocorrem as revoluções morais*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Elsevier. 2004.

DE STUTZ E.; *et. al.* “As revoluções morais como pressuposto para a alteração de práticas culturais. Uma análise a partir da teoria universalista dos direitos humanos”. In: **Revista Direitos e garantias fundamentais I**. CDU 34. Florianópolis, CONPEDI, 2017. pp. 129- 147. ESCOLA DE POLÍCIA JUDICIÁRIA. *Mutilação genital feminina. Guia de procedimentos para órgãos de polícia criminal*, Lisboa, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo, Cortez & Moraes, 1921.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

HUNT, L. *A Invenção dos direitos humanos. Uma história*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo, Companhia das letras, 2009.

JASPERS, K. *A questão da culpa. A Alemanha e o Nazismo*. Trad. Claudia Dornbusch. São Paulo, Todavia, 2018.

KANT, I. *A Religião os limites simples da razão*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, (s/d).

_____. *O Conflito das faculdades*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1993.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo, UNESCO, 2a ed. 2000.

OHCHR, *et. al.* (Org.). *Eliminação da mutilação genital feminina. Declaração conjunta*. Trad. João Conceição e Silva. s/l, Associação para o planeamento da família, 2009.

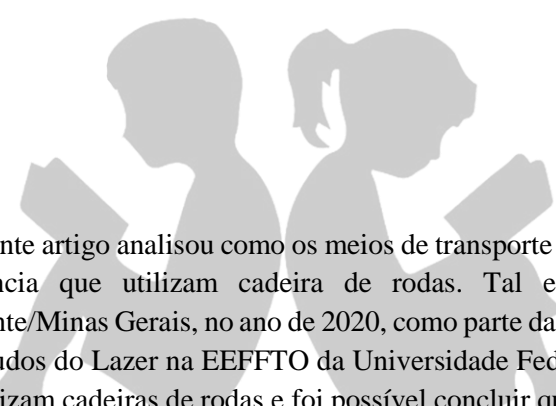
PALHARES D. & SQUINCA, F. “Os desafios éticos da mutilação genital feminina e da circuncisão masculina”. In: **Revista Bioét** (s.l), (s.n.), 2013. pp. 432- 437.

PICO DELLA MIRANDOLA, G. *Discurso sobre a dignidade do homem*. 6ª ed. Trad. Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa, Edições 70, 2011.

SARMENTO, D. *Dignidade da pessoa humana. Conteúdo, trajetórias e metodologia*. Belo Horizonte, Fórum, 2016.

MEIOS DE TRANSPORTE: FATOR INFLUENCIÁVEL NO LAZER DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Cláudia Márcia BARBOSA⁵⁵
Cristiane Miryam Drumond BRITO⁵⁶
Walesson Gomes da SILVA⁵⁷



O presente artigo analisou como os meios de transporte interferem nas práticas de lazer das pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas. Tal estudo foi desenvolvido na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, no ano de 2020, como parte da pesquisa de mestrado no curso de pós graduação em Estudos do Lazer na EEEFTO da Universidade Federal de Minas Gerais. Participaram 126 pessoas que utilizam cadeiras de rodas e foi possível concluir que, os meios de transporte urbanos, sobretudo os públicos, são primordiais e interferem diretamente na qualidade e participação de pessoas com deficiência em atividades sociais e de lazer.

PALAVRAS CHAVES: 1.Lazer 2. Pessoas com Deficiência 3. Transportes 4. Acesso 5. Barreiras

Means of transport: influential factor in the leisure of people with disabilities

ABSTRACT

This article analyzed how the means of transport interfere in the leisure practices of people with disabilities who use a wheelchair. This study was developed in the city of Belo Horizonte / Minas Gerais, in the year 2020, as part of the master's research in the postgraduate course in Leisure Studies at EEEFTO at the Federal University of Minas Gerais. 126 people who used wheelchairs participated and it was possible to conclude that urban means of transport, especially public ones, are essential and directly interfere in the quality and participation of people with disabilities in social and leisure activities.

KEYWORDS: 1.Leisure 2. People with Disabilities 3. Transport 4. Access 5. Barriers

INTRODUÇÃO

⁵⁵ <http://orcid.org/0000-0003-0221-5737>

⁵⁶ <https://orcid.org/0000-0002-2802-2119>

⁵⁷ <https://orcid.org/0000-0002-0263-7318>

Ao longo da história da humanidade, a pessoa com deficiência (PcD) foi excluída e não havia reconhecimento dos seus direitos como cidadão. Socialmente, essas pessoas eram tidas como inúteis, inválidas, indivíduos sem valor, considerados um peso para a sociedade e para as famílias (FERNANDES *et al.*, 2011). Muitas vezes, eram exterminadas, abandonadas ou retiradas do convívio da sociedade, mantidas em isolamento em locais destinados a recebê-las, com a justificativa de que ali receberiam tratamento, educação ou proteção (SALETE *et al.*, 2012).

Após as grandes guerras, o mundo passa a conviver com ex-combatentes, os quais retornaram para casa com alguma deficiência. Para esses sujeitos, era usado o termo incapacitado, sem eficiência, que abarcava os indivíduos sem capacidade ou com capacidade reduzida (SASSAKI, 2010). A ideia de inclusão começou neste período, através destes heróis e suas famílias, por uma pressão na sociedade, para que tivessem seus direitos de cidadãos reconhecidos (BARRETO, 2019).

São várias as declarações internacionais que visam garantir o acesso da população com deficiência, tendo em vista diversos aspectos da vida, incluindo o lazer. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1945, no Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982) e nas Normas Uniformes (ONU, 1993), a Organização das Nações Unidas (ONU) exige que os direitos dessas pessoas e todas as necessidades humanas, tendo em vista as diversas dimensões da vida, e dentre elas o lazer, a recreação, e o turismo sejam garantidos. No Brasil, esse direito foi garantido através da Lei n. 10098 de 19 de dezembro de 2000.

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

O direito das pessoas com deficiência, tendo em vista todas as leis, programas e a convenção da ONU, prevê uma mudança atitudinal da sociedade, para além da infraestrutura, incluindo a participação social dessas pessoas em vários setores, como transporte, saúde, educação, trabalho, cultura, lazer entre outros. A inclusão social, conforme reforçam Belle e Costa (2017), se dá com atitudes positivas, com vistas a garantir igualdade de oportunidade a todas as pessoas. Entretanto, vale ressaltar que previsões legais não efetivam o direito que as leis propõem. As pessoas com deficiência podem estar sujeitas às maiores restrições sobre a sua participação social advindo de influência de outros fatores, além da deficiência, especificamente (CARVALHO, 2009).

Segundo Chemin (2002), o direito constitucional ao lazer é o meio para alcançar a elevação da pessoa humana. Gomes (2004) o conceitua como uma prática social que abarca uma multiplicidade de vivências culturais, enraizada na ludicidade, representa uma necessidade do ser humano que motiva as pessoas em suas potencialidades. Sendo assim, o lazer possui vários significados, dependendo dos costumes, contexto e vivência dos sujeitos. Através dessa prática, a pessoa pode entender e modificar o seu papel existencial na sociedade, dando sentido à sua vida e resgatando a complexidade das relações

humanas (MAZOTTA; D'ANTINO, 2011). Essa ideia de o lazer potencializando a transformação do ser humano e da sociedade encontra ressonância em Melo (2005), que o reconhece como possibilidade de transformação moral e cultural da sociedade.

Sendo o lazer um direito constitucional do cidadão, este estudo teve como objetivo analisar como é a interferência dos meios de transporte, sobretudo os públicos, nas práticas de lazer de pessoas com deficiência (cadeirantes), na cidade de Belo Horizonte.

OBJETIVO GERAL

Verificar a participação e restrição dos cadeirantes, na cidade de Belo Horizonte em uma perspectiva relacional em contextos cotidianos.

ESPECÍFICO

Averiguar as limitações de participação da pessoa cadeirante, correlacionada a seus pares nas atividades de lazer.

METODOLOGIA

Este artigo é proveniente de uma pesquisa de mestrado que envolveu pessoas com as deficiências físicas (cadeirantes) na cidade de Belo Horizonte⁵⁸. A base de informações sobre o universo de pesquisa foi primeiramente fornecida pela BHTRANS⁵⁹, e na amostra total foram coletados dados de 553 participantes. Desse universo, foram selecionadas as pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas, a partir de uma das questões que abordavam as tecnologias assistivas, resultando em 126 participantes. As pessoas que declararam fazer uso de cadeira de rodas representam 24,02% do total da amostra (n=563). O banco de dados foi composto por um questionário de 126 perguntas, aplicado presencialmente.

Para este estudo, foi analisado o perfil socio econômico, os meios de transportes utilizados, as limitações e os locais frequentados para as práticas de lazer. Para cruzar as variáveis, foi construída a tabela de contingência, que possibilitaria o levantamento de algumas hipóteses, através do teste de

⁵⁸ Dissertação de Mestrado "O lazer sob a percepção de pessoas com deficiência usuárias de cadeiras de rodas" BARBOSA (2020) EEEFTO/UFMG.

⁵⁹ Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte que é responsável pelo planejamento da mobilidade urbana, em consonância com as diretrizes do planejamento urbano.

*Fischer*⁶⁰. Para fazer as análises foi utilizado o programa (software R). O poder de um teste de hipótese é a probabilidade de apoiar uma hipótese alternativa verdadeira (TRIOLA, 2008), tais testes fornecem ferramentas que nos permitem rejeitar ou não uma hipótese estatística, através da evidência fornecida pela amostra.

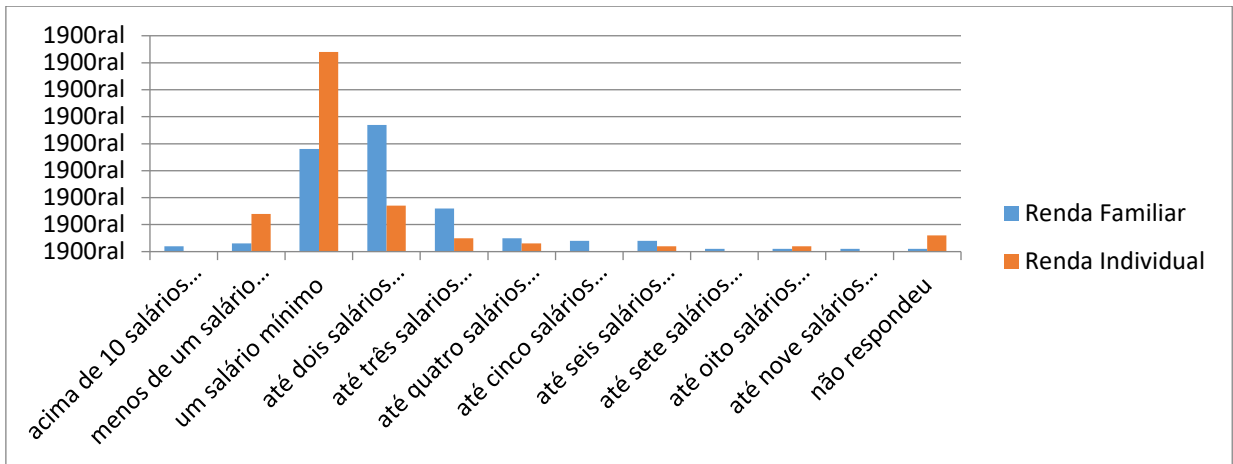
DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O grupo amostral foi composto por 126 pessoas com deficiência física, usuárias de cadeiras de rodas, residentes em Belo Horizonte. 56% da amostra são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. A média de idade dos participantes é de 49,8 anos, sendo que na amostra feminina a média de idade é de 50,9 anos e na masculina é de 48,9 anos. A amostra, então, foi predominantemente composta por adultos de meia idade. Os dados do IBGE (2010) apontam que, no Brasil, pessoas adultas com deficiência correspondem a 48,97% do sexo masculino e 51,03% do sexo feminino, o que corrobora a nossa amostra, mesmo que ela esteja composta por um número menor de mulheres que a média nacional. A amostra que serviu de base para o presente estudo compõe-se de um percentual 5,5 % abaixo da média para mulheres e o mesmo percentual acima para os homens, mas podemos dizer que houve uma proximidade.

O valor da renda familiar, descritos na figura 1, diz-nos que 88 dos entrevistados está estimado em até um salário mínimo, esse número absoluto representa a 70% do total da amostra. Estudo de Araújo, Chauvel e Schulze (2011) enfatiza que as baixas condições financeiras excluem muitas possibilidades de lazer. A renda e o número de pessoas que vivem dessa renda são fatores que influenciam diretamente na vida de qualquer cidadão, pois a mesma pode limitar ou expandir suas vivências não apenas no lazer, mas em todas as dimensões da vida, como saúde, moradia, alimentação e escolaridade.

Figura 1 – Renda Familiar/Renda Individual do Entrevistado Mensal

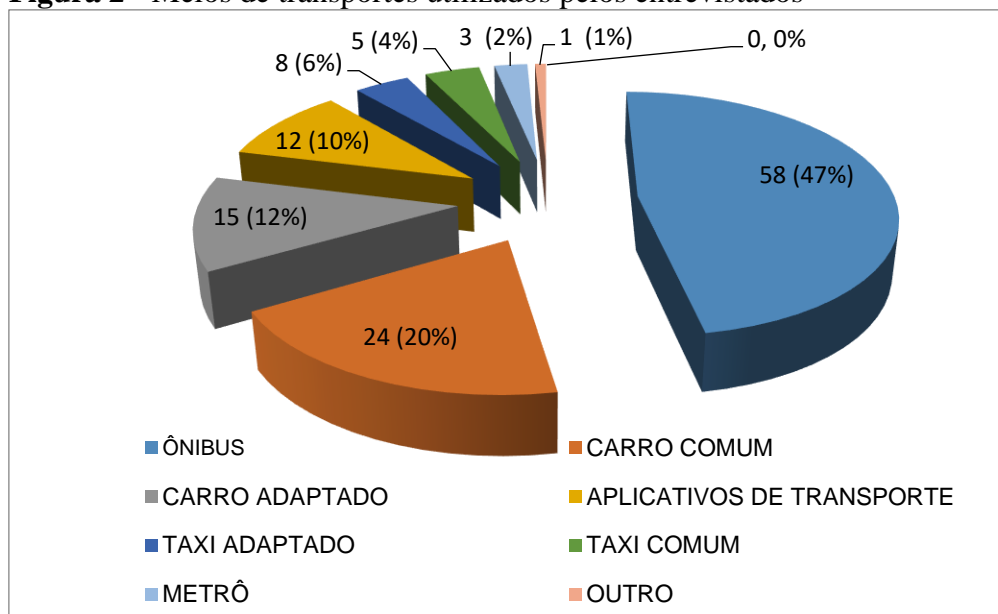
⁶⁰ Um teste de [significância estatística](#), utilizado na análise de [tabelas de contingência](#). Embora na prática ele seja empregado quando os tamanhos das [amostras](#) são pequenos, é válido para todos os tamanhos de amostra e é recomendado para amostras pequenas (N<20).



Fonte: Elaborado pela autora.

Tratar de meios de transporte representa a relevância que o setor tem para a questão da mobilidade das PcDs. No que diz respeito aos meios de transportes utilizados por esse grupo amostral, representado na Figura 2, os ônibus coletivos estão em primeiro lugar, representando 47%; em segundo lugar, os carros comuns 20%; em terceiro, os carros adaptados 12% e, em seguida, os aplicativos de transporte, como *Uber*, *Cabify* e *99*, com 10%, estes não oferecem carros adaptados. Os taxis adaptados representam 6% da amostra e o metrô 1%. Os meios de transporte têm ligação direta com a renda individual, tanto que os transportes públicos são, em sua maioria, utilizados por pessoas com rendas baixas (PEREIRA *et al.*, 2019).

Figura 2 - Meios de transportes utilizados pelos entrevistados

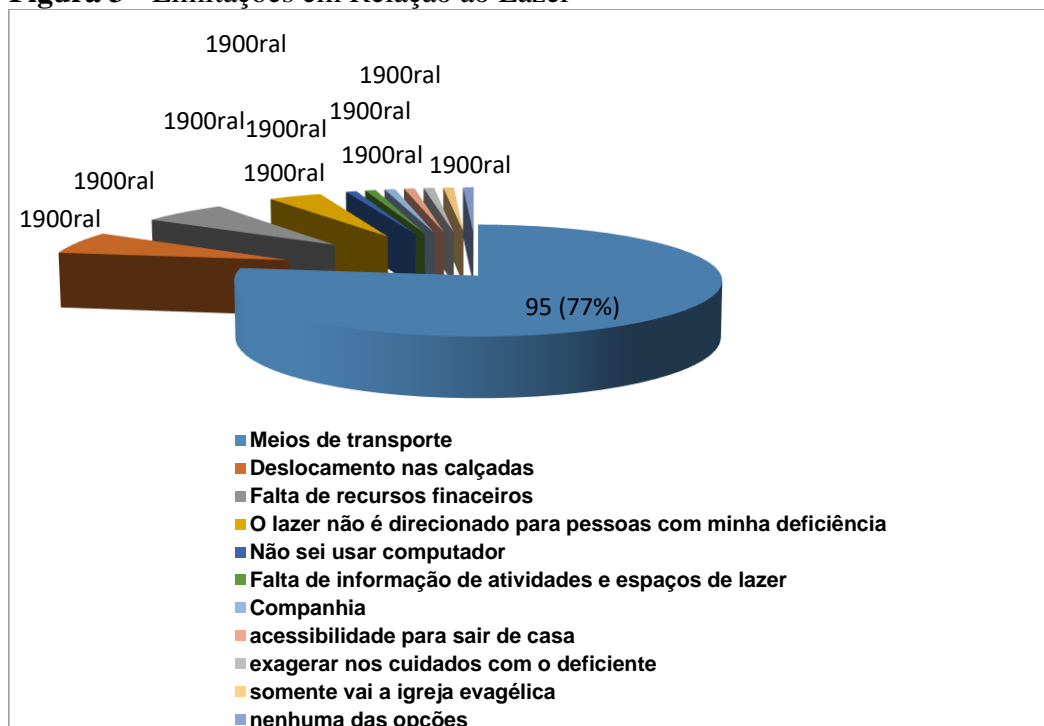


Fonte: Elaborado pela autora.

As pessoas com deficiência que utilizam cadeira de rodas necessitam de espaços adaptados, a fim de facilitar a sua locomoção. Estudo de Santos (2017) mostra que o maior impacto na participação social de idosos com limitações físicas é caracterizado pelas barreiras relacionadas à capacidade de deslocamento de forma independente, pela cidade. Assim como os idosos, as pessoas com deficiência encontram barreiras que as impedem de se locomover com facilidade, restringindo, assim, a sua participação em atividades sociais.

Em relação à questão sobre quais limitações a PcD tinha quanto ao acesso ao lazer (Figura 3), o transporte foi o quesito mais citado (77%); seguido pelas dificuldades de acessibilidade nas vias públicas, com destaque para a má conservação das calçadas (7%). Tais fatos corroboram o que foi apontado por Pereira *et al.* (2019) que, em estudos com pessoa com deficiência em Belo Horizonte, relatam que o transporte se caracteriza como uma das barreiras que influenciam a restrição de práticas de lazer.

Figura 3 - Limitações em Relação ao Lazer



Fonte: Elaborado pela autora.

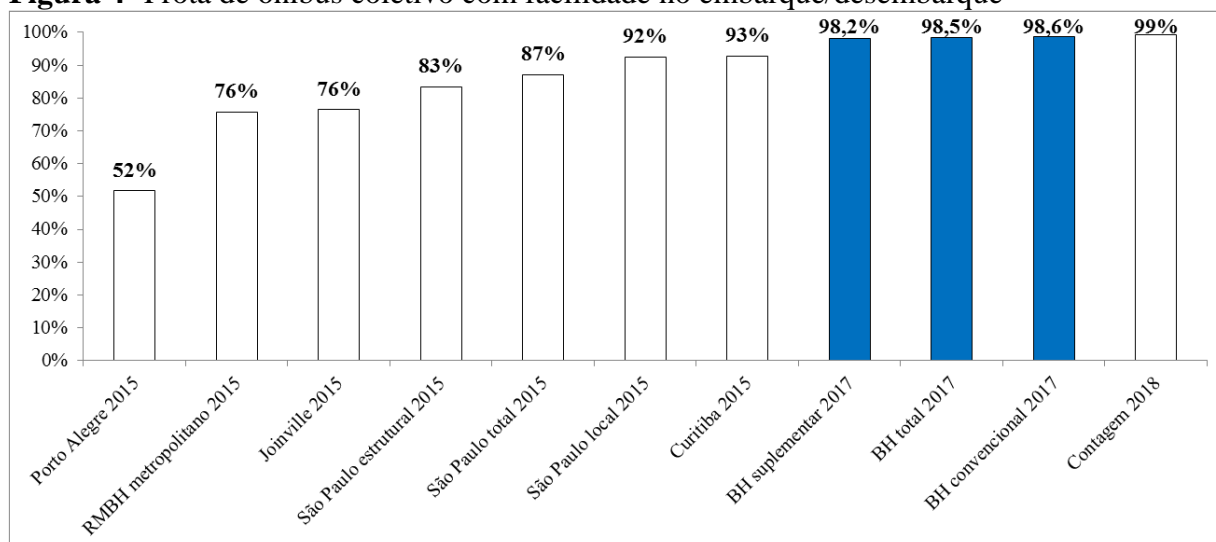
Em se tratando de locomoção, vale ressaltar que Belo Horizonte apresenta altos percentuais no que diz respeito às frotas de ônibus com alguma facilidade no embarque/desembarque, no transporte coletivo em comparação com outras cidades/regiões. As informações obtidas em portal oficial do município indicam que a cidade, no ano de 2017, já possuía 98,6% do transporte público com a facilidade no embarque e desembarque de pessoas com limitações físicas, superando Curitiba, São Paulo, Joinville e Porto Alegre, que são cidades com transporte de qualidade em relação à acessibilidade.

A adaptação de ônibus para o acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida está prevista na Constituição Federal de 1988 Art. 244: “A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivos atualmente existentes, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º” (BRASIL, 1988, n.p.). Esta lei foi regulamentada somente em 2000, por meio da Lei nº 10.098:

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (LEI 10098, Art. 1º, BRASIL, 2000, n.p.).

Posteriormente, o Decreto nº 5.296, de 2004 estabeleceu, em seu Art. 38, que "a frota de veículos de transporte coletivo rodoviário e a infraestrutura dos serviços deste transporte", deveriam estar totalmente acessíveis, até dezembro de 2014 (BRASIL, 2004, n.p.). Como podemos observar na Figura 4, em 2015 havia 76% da frota adaptada em Belo Horizonte. Somente em 2017, essa porcentagem chegou a 98,2%. Apenas a partir do início do século XXI, regulamenta-se a lei para adaptação de transporte coletivo no país e, em Belo Horizonte, somente em 2017, isso torna-se uma realidade.

Figura 4- Frota de ônibus coletivo com facilidade no embarque/desembarque



Fonte: Acervo BHTRANS (2018)

Em outros transportes, como os veículos oferecidos pela plataforma Uber, por exemplo, isso ainda não está regulamentado. O fato de Belo Horizonte ter uma frota de ônibus adaptada pode ser o motivo pelo qual esse tipo de transporte configura-se como o mais utilizado pelos usuários de cadeira de rodas.

Outro aspecto averiguado é a realidade da situação do transporte coletivo urbano na capital mineira. Segundo a BHTRANS, o sistema de transporte coletivo de passageiros por ônibus tem 90% de sua frota acessível e, em recente auditoria, constatou-se que 97% dos elevadores para deficientes estavam funcionando plenamente (BELO HORIZONTE, 2015). Entretanto, a realidade vivenciada demonstra que há problemas quanto ao uso do transporte coletivo adaptado. Pessoas usuárias desse meio de transporte apontam diversos problemas:

Pessoa usuária de cadeira de rodas denuncia que falta preparo dos agentes de bordo para operarem os elevadores que permitem a deficientes acessar os veículos além da inexistência de ajuda para a colocação do cinto de segurança em deficientes, bem como a má qualidade dos equipamentos, que, segundo ela, chegaram a rasgar enquanto fazia uso dos mesmos. A indicação pelo quadro de horários da BHTRANS de que o veículo conta com elevador, não é garantia de acessibilidade, tendo em vista que, muitas vezes, a informação não procede ou então a plataforma para elevação dos cadeirantes está estragada (BELO HORIZONTE, 2015, n.p.).

Outro aspecto da questão diz respeito ao papel duplo desempenhado pelos motoristas, que por falta de cobradores, estão sendo responsáveis, também, por manusear a plataforma de acessibilidade: “Muitas vezes, o próprio motorista deixa a direção do veículo para ativar a plataforma” (MALU, 2019). Fica evidenciado que tais fatos corroboram barreiras que dificultam o cotidiano das pessoas com deficiência e, como já dito, foram apontados pelos usuários de cadeira de rodas como limitantes para as práticas de lazer.

Quanto aos locais frequentados para a prática de lazer, os dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1- Locais frequentados para a prática de lazer

| | | Parques públicos/ vias públicas | Praças públicas | Clubes privados | Academia | Pequenas viagens: Sítios, fazendas, locais rurais. | Centros Culturais, Teatros, cinemas. |
|---|------------|------------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|---|--|
| N | Válido | 44 | 45 | 45 | 43 | 44 | 45 |
| | Percentual | 34,92 | 35,71 | 35,71 | 34,12 | 34,92 | 35,71 |
| | Omisso | 79 | 78 | 78 | 80 | 79 | 78 |
| | Percentual | 65,08 | 64,29 | 64,29 | 65,88 | 65,08 | 64,29 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A frequência de participação em parques e praças públicas representa 34,92% (44) e 35,71% (45), respectivamente, da amostra total. Nos centros culturais, teatros e cinemas, a frequência da participação representa 36,58% (45) da amostra. Os clubes privados são frequentados por 35,71% (45) das pessoas e as academias são frequentadas por 34,12% (43) dos entrevistados. Os sítios, fazendas e locais rurais são frequentados por 34,92% (44) pessoas entrevistadas.

Um percentual baixo, apenas 35%, das pessoas frequentam locais destinados às práticas de lazer, correspondendo a uma pequena parcela do número total de pessoas pesquisadas. Estudos de Barbosa (2016) retratam que pessoas com mobilidade reduzida, das quais fazem parte as PcD, sofrem maiores problemas de locomoção nos espaços urbanos, devido a falta de estrutura e planejamento. A acessibilidade é essencial para tornar o deslocamento eficaz e promover o aumento da participação em todas as esferas sociais, a fim de ampliar a autonomia desses sujeitos.

A Tabela 2 associa meio de transporte com renda familiar e mostra que, segundo o valor- $p = 0,0004998$, do teste de Fisher, existem evidências para rejeitar a hipótese de que tais variáveis sejam independentes. Assim, o teste mostra as pessoas que possuem renda \geq a três salários mínimos possuem o carro como meio de transporte, o que pode ser um facilitador na vida dessas pessoas. Entretanto, esse grupo é representado por uma pequena parcela das pessoas que participaram desse estudo.

Os transportes públicos (ônibus/metrô) são os meios de transporte mais utilizados pela maioria das pessoas deste estudo, representando 49% do total da amostra. Tal fato confirma o que vem sendo retratado neste artigo, 95,77 % do total da amostra apresentam os meios de transporte como limitação para prática de lazer. As atividades de lazer fora do domicílio exigem que haja mobilização de transporte, além da acessibilidade dos espaços, o que pode interferir na participação social de sujeitos com maiores restrições.

Tabela 1 - Relação entre renda familiar e meio de transporte mais utilizado

| RENDA FAMILIAR | MEIO DE TRANSPORTE MAIS UTILIZADO | | | | | | | | |
|----------------|-----------------------------------|-------|--------------|-------|-------|-------|---------------------|-------|------------|
| | Táxi | | Ônibus/Metrô | | Carro | | Aplicativo e outros | | TOTAL |
| ≤ 1 SM | 5 | (12%) | 27 | (66%) | 6 | (15%) | 3 | (7%) | 41 (100%) |
| 2 SM | 2 | (4%) | 25 | (53%) | 11 | (23%) | 9 | (19%) | 47 (100%) |
| 3 SM | 0 | (0%) | 8 | (44%) | 10 | (56%) | 0 | (0%) | 18 (100%) |
| ≥ 4 SM | 3 | (16%) | 1 | (5%) | 13 | (68%) | 2 | (11%) | 19 (100%) |
| Total | 10 | (8%) | 61 | (49%) | 40 | (32%) | 14 | (11%) | 125 (100%) |

> fisher.test(RENDA_FAMILIAR_MENSAL, MEIO_TRANSP_MAIIS_UTILIZ_O1, simulate.p.value=T)

Fisher's Exact Test for Count Data with simulated p-value (based on 2000)

replicates)

data: RENDA_FAMILIAR_MENSAL and MEIO_TRANSP_MAIIS_UTILIZ_O1

p-value = 0.0004998

alternative hypothesis: two.sided

Fonte: elaborado pela autora.

Através da análise das variáveis renda e meios de transporte, foi possível verificar que ambos são fatores que podem influenciar, tanto como facilitador, quanto como barreira no cotidiano das pessoas com deficiência, que têm maiores dificuldades devido à mobilidade reduzida. Estudo realizado em São Paulo, com idosos com dificuldades de mobilidade e que utilizam transporte público, concluiu que quanto maior o comprometimento da mobilidade, maior a dificuldade para acessar tais meios de transportes (SANTOS, 2017). Tais fatos geram impacto na participação social, caracterizada pela limitação na capacidade de deslocamento de forma independente pela cidade e, conseqüentemente, nas práticas de atividades sociais e de lazer. É possível que este cenário possa interferir negativamente na qualidade de vida desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira garante os direitos de ir e vir, a acessibilidade, à inclusão e ao lazer das pessoas com deficiência, porém, os participantes da pesquisa relatam que a maioria destes direitos não é efetiva. Para o grupo pesquisado, praticar atividades de lazer não é tarefa tão simples, pois, apesar de Belo Horizonte ser uma cidade que oferece variados espaços de lazer, as pessoas com deficiência encontram diversas barreiras de locomoção que interferem negativamente na realização de tais práticas, sendo os meios de transportes os maiores influenciadores nessa questão.

Faz-se necessário aprimorar e averiguar a execução de leis que abarcam projetos, ações educativas, pesquisas e tecnologias, com vista a melhorar a mobilidade e garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência; a fim de ampliar a efetiva participação dessas pessoas no usufruto das práticas de lazer. Tais práticas visam proporcionar o bem-estar, descontração e alegria, além de ampliar o convívio social. Essas ações seriam incentivadoras e geradoras de oportunidades da participação das pessoas que possuem mobilidade reduzida nos espaços destinados ao lazer da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, F. F. de.; CHAUVEL, M. A.; SCHULZE, M. F. *Percepções e significados do lazer do jovem de baixa renda: um estudo exploratório em uma comunidade da zona sul Carioca*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 35. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

BARBOSA, A. S. *Mobilidade urbana para pessoas com deficiência no Brasil. Urbe*. Revista Brasileira de Gestão Urbana. Brazilian Journal of Urban Management. jan./abr., v. 8, n. 1, p.142-154, 2016.

BARBOSA, C.M. *O lazer sob a percepção de pessoas com deficiência usuárias de cadeiras de rodas*. [manuscrito]. Mestrado (dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. 112 f., 2020.

BARRETO, M. A. Um movimento chamado inclusão. Artigo eletrônico, 2007. Disponível em:<https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1322/1/Artigo%2041.pdf>. Acesso em abr. 2019

BELLE, H. B. de M.; COSTA, H. S. da S. Inclusão de pessoas com deficiência no ordenamento brasileiro: convenções internacionais, princípio da igualdade e ações afirmativas. *Práxis Jurídica*: Law Journal. Goianésia, v. 1, ed. 2, 2017.

BELO HORIZONTE. *Acessibilidade em ônibus é questionada por cadeirantes*. Audiência Pública. Câmara Municipal de Belo Horizonte, Set/2015. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2015/09/acessibilidade-em-%C3%B4nibus-%C3%A9-questionada-por-cadeirantes/>. Acesso em 30 mar. 2020.

BELO HORIZONTE. *Câmara vai averiguar denúncias contra cooperativa de transporte que presta serviço à PBH*. Audiência Pública. Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2009/07/images/stories/coocin?page=203>. Acesso em 15 dez. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 10098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. *Presidência da República. Casa Civil. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2000*.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2004. *Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013.

CARDOSO, L. *Transporte público, acessibilidade urbana e desigualdades socioespaciais na região metropolitana de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBBA2N6A/1/tese_leandro_cardoso_2007.pdf. Acesso em 16 fev. 2020.

CHEMIN, B. F. *Constituição e lazer: uma perspectiva do tempo livre na vida do (trabalhador) brasileiro*. Curitiba: Juruá, 2002.

FERNANDES, L. B. SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. *Breve histórico da deficiência e seus paradigmas*. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v. 2, p.132-144, 2011.

GOMES, C. L. (org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, C. L. *Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura*. Revista Brasileira de Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.3-20, 01 jan. 2014.

GUEDES; D. M. *A importância da convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência como norma em nossa carta magna*. Leopoldianum, ano 38, n.104, p. 85-98, 2012.

MALU, D. *Sem cobradores deficientes enfrentam dificuldades para embarcar em ônibus de BH*. Jornal Hoje em Dia. Belo Horizonte/MG. 01/04/2019. Disponível em: <https://www. hojeemdia.com.br/horizontes/sem-cobradores-deficientes-enfrentam-dificuldades-para-embarcar-nos-%C3%B4nibus-de-bh-1.704498/>. Acesso em 30 mar.2020.

MAZZOTTA, M. J. da S.; D'ANTINO, M. E. F. *Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer*. Saúde e Sociedade, v. 20, p. 377-389, 2011.

MELO, V. A. de. *Lazer, Animação Cultural e Cinema: os comentários cinematográficos*. Licere, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 93-110, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência* - CEDIPOD Resolução 37/52, Nova York: A/37/51, 1982. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Portadores-de-Defici%C3%Aancia/programa-de-acao-mundial-para-as-pessoas-deficientes.html>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração final e Plano de ação. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos*. Viena, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Assembleia Geral das Nações Unidas, 13 de dezembro de 2006.

PEREIRA, L. S. S.; BRITO, C. M. D. DE; RODRIGUES, A. A. C. *O Lazer da Pessoa com Deficiência Física em Belo Horizonte*. Licere - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 22, n. 4, p. 340-364, 24 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/16272>. Acesso em 07 mai. 2020.

SALETE M.; ARANHA F. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. UNESP-Marília. Revista do Ministério Público do Trabalho, a.11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

SANTOS, W. *Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, 2017.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano 12, mar./abr., p.10-16, 2009.

TRIOLA, M. F. *Introdução à estatística*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

O LUGAR DO «INDÍGENA» NA EDUCAÇÃO COLONIAL E OS DESAFIOS DO SECTOR DA EDUCAÇÃO APÓS A INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE

Custódio Gabriel MASSICAME⁶¹

Resumo

A Educação moçambicana, segundo a sua historicidade, obedeceu sempre a filosofia contemporânea das políticas implementadas pelos Governos do dia, portanto no período colonial, a ideologia era de transformação das mentes dos nativos através da introdução da educação restritamente ligada a civilização do indígena; esta educação não logrou seus intentos pelo facto de muitos moçambicanos não terem tido acesso ao sistema deste ensino. Logo após a independência em 1975, o Governo moçambicano introduziu novas formas de educação que tinham como objectivo descolonizar as mentes dos moçambicanos, introduzindo uma filosofia educacional que tinha como conteúdos moçambicanos. No entanto a educação neste período careceu e continua carecendo de qualidade, o que representa um enorme desafio para o país. Este artigo faz a resenha histórica dos principais marcos trilhados desde o período colonial até aos nossos dias. O objectivo deste artigo é analisar as diferenças dos sistemas de educação no período colonial e o período após independência de Moçambique (1975 - 1982). Por forma a operacionalizar este objectivo o artigo irá descrever as características de educação nos dois períodos (colonial e após independência); identificar as principais diferenças da educação no período colonial e após independência, e por fim sugerir soluções para a mitigação dos problemas do sector de educação. Este tema justifica-se pelo facto de embora o acesso à educação no período colonial e após independência seja um tema amplamente debatido e discutido, existindo diversos estudos sobre a maneira como deve ser abordada, ainda persistirem lacunas no acesso à educação, até a questões da qualidade da mesma educação moçambicana, o que justifica a pertinência da realização do presente estudo. De um modo geral, analisando os dois períodos podemos notar que muitos dos problemas com que o sector da educação nacional se depara hoje remontam já há décadas.

Palavras-chaves: Educação Colonial; Indígena; Educação pós-independência; Reformas; Desafios.

SENA IN COLONIAL EDUCATION WITH CHALLENGES IN THE EDUCATION SECTOR WE LOVE HUPANDERES FROM MOZAMBIQUE

Abstract

Mozambican education, according to his history, always followed the philosophy of the contemporaneous politics of education implemented by the government of newer days, by the way in colonial period the ideology was to change the minds of natural people of Mozambique by introducing the restricting of education, joined to the civilization and it didn't get its purpose, because a lot of Mozambicans hadn't had chance of the education system. After freedom in 1975, the Government of Mozambique introduced newer forms for education that had purposes of decolonize minds, with the newer educational philosophy which had Mozambican contents, education in these periods had lack and continuous having lack of quality, and it represents a huge challenge for the country. This article makes a historical review of the main aspects of our education, from the colonial period until our days.

Keywords: Colonial education, indigenous, post – independence: remodeling, purposes.

⁶¹Docente de Contabilidade Analítica e Cálculo Financeiro no Instituto Médio de Gestão, Comércio e Finanças – Maxixe; Mestrando em Docência e Gestão de Ensino Superior pela Universidade Técnica de Moçambique (UDM). Email: massicame2015@gmail.com

1. Introdução

O presente trabalho tem como tema: O lugar do «indígena» na educação colonial e os desafios do sector da educação após a independência de Moçambique (1975-1982). No período da educação colonial, o moçambicano era educado no que diz respeito à cultura portuguesa. Até que esta educação estivesse norteadada a educar o homem novo de Machel, passou-se por um processo demasiadamente longo. Durante este período foram desenvolvidas várias políticas e reformas no sector educacional. Apesar das reformas efectuadas desde a independência de Moçambique, muitos desafios ainda permanecem. Um considerável número de crianças moçambicanas ainda não tem acesso ao ensino, se é que tem acesso ao ensino, é nas primeiras classes.

O objectivo deste artigo é analisar as diferenças dos sistemas de educação no período colonial e o período após independência de Moçambique (1975 - 1982). Por forma a operacionalizar este objectivo o artigo ira descrever as características de educação nos dois períodos (colonial e após independência); identificar as principais diferenças da educação no período colonial e após independência, e por fim sugerir soluções para a mitigação dos problemas do sector de educação. Este tema justifica se pelo facto de embora o acesso à educação no período colonial e após independência seja um tema amplamente debatido e discutido, existindo diversos estudos sobre a maneira como deve ser abordada, ainda persistirem lacunas no acesso à educação, até a questões da qualidade da mesma educação moçambicana, o que justifica a pertinência da realização do presente estudo. De um modo geral, analisando os dois períodos podemos notar que muitos dos problemas com que o sector da educação nacional se depara hoje remontam já há décadas

Para alcançar a meta da reflexão recorreu - se ao método bibliográfico, que garante a fiabilidade da pesquisa. Torna-se relevante falar do tema acima transcrito pois, ajuda aos intervenientes do processo educativo e a toda a sociedade no geral a reflectir no seu passado histórico, e na situação actual da educação em que o país se encontra, de modo a buscar novos modelos educacionais que, contribuam para o aumento da qualidade da mesma. Dado que o país poderá estar a enfrentar os mesmos problemas herdados do período colonial, no que concerne aos objectivos da educação, ao não se perceber efectivamente o que se pretende com o que se ensina nas nossas escolas.

2. Contextualização

A educação no nosso país enfrenta desafios que tem início com a chegada do colonialismo. Gasperini (1989, p. 11), afirma que “tal como no resto de África, neste país a presença europeia significou distorção e destruição de processos sócio - económicos, culturais locais, e obstáculo a um desenvolvimento posterior ligado às necessidades da população”. Zimbico (2019, p. 71), por seu turno, também indica que “Moçambique é herdeiro de um sistema de ensino primário e colonial desajustado à realidade dos moçambicanos e, ao mesmo tempo, racista e discriminatório”.

Assim, este artigo aborda algumas questões atinentes à educação em Moçambique no período colonial, bem como sobre a educação pós-independência. Ele percorre os marcos da implementação da escola colonial, sua organização, filosofia e desafios dos indígenas no acesso à educação, numa época em que o ensino elementar fora visto pela administração colonial como um lugar privilegiado para legitimar a superioridade branca em detrimento da inferiorização do negro (moçambicano) sob apoio inequívoco da Igreja Católica, que procedeu à cristianização dos indígenas.

No contexto pós-independência o artigo reflecte em torno dos desafios que marcaram a época, precisamente no sector da educação, entre os quais, a falta de pessoal qualificado que pudesse revolucionar a educação, propósito replicado desde as lutas de libertação nacional por Samora Machel e disseminada nas escolas da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

O período de (1975-1982), com uma administração centralizada, foi caracterizado por um sistema de educação acasalado à ideologia política da FRELIMO, que tinha como objectivo a massificação da educação e formação de muitos moçambicanos que ficaram excluídos da escola durante a educação colonial. Esta intenção foi alcançada, entretanto, em simultâneo, houve muitas reprovações e desistências. Entre vários factores, este cenário deveu-se à seca, aos ciclones, mas sobretudo à guerra que já se alastrava por muitas regiões de Moçambique, à fraca formação de professores, aos problemas adjacentes à Língua Portuguesa como única de ensino, à baixa qualidade e ao desajuste entre os conteúdos leccionados e a realidade dos moçambicanos, à falta de livros e ao modelo de aulas centrado no professor.

3. A Educação no período colonial: sua organização, finalidades e o lugar do indígena

O sistema de educação colonial em todas as colónias portuguesas tinha como objectivo atender as ideologias dos portugueses, o que levantava debates e controvérsias a nível dos principais actores da administração colonial. Segundo Ribeiro (2015, p. 29), “alguns temiam que a educação pudesse fornecer subsídios para revoltas, colocando-se em dúvida a capacidade dos indígenas (subalternizados pela sua condição de ‘nativos’, de acordo com as categorias coloniais portuguesas de classificação das populações) de fazerem bom uso daquilo que lhes era ensinado”

A educação neste período teve como características a “dominação, alienação e cristianização”. Para Martins et al (2019, p. 33), neste período “surgiu a primeira regulamentação do ensino nas colónias, período da Monarquia em Portugal, a 2 de Abril de 1845. A 14 de Agosto do mesmo ano, foi estabelecido um decreto que diferenciava o ensino nas colónias e na Metrópole”. Criavam-se assim as primeiras escolas públicas nas colónias.

Como se pode ver a seguir, houve um grande engajamento dos portugueses na implementação do seu sistema de ensino em Moçambique:

Em 1846 foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária no ultramar português, depois de 1854 foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques.

A 30 de Novembro de 1869, foi reformado o Ensino Ultramar, onde se decretava o ensino primário obrigatório, dividido em dois graus, com duas classes cada, em que as escolas estavam sob tutela das missões católicas. Em 1912 foi criada, em Lourenço Marques, a primeira escola secundária em Moçambique (MARTINS et al, 2019. pp.33-34).

Em 1917 foi promulgada a Lei do indigenato que, de entre outros aspectos considerava o indígena todo o indivíduo da raça negra ou dela descendente, que pela sua forma de ser e costumes não se distingue do comum da sua raça, uma espécie de negação da sua naturalidade, do seu povo. Para se deixar de ser indígena e ascender ao assimilado, era necessário cumprir com alguns requisitos tais como (1) abandonar os usos e costumes pretos, (2) falar, ler, e escrever português, (3) ser monógamo e (4) possuir uma profissão que garanta o seu sustento e dos que dele dependem

Ainda segundo os autores, para passar a ser considerado assimilado, o indígena devia “apresentar documentos comprovativos, tais como um atestado passado pelo administrador onde este confirma todos os requisitos formulados anteriormente, uma certidão de instrução primária de primeiro grau, uma certidão de casamento civil ou de compromisso futuro para a sua monogamia” (idem). O assimilado devia abandonar os hábitos e costumes moçambicanos, viver e comportar-se como português, o que implicaria despir a sua personalidade

moçambicana, e acima de tudo negar o seu povo, a sua verdadeira origem. Golias (1993, p. 31), refere que o governo português implantou em Moçambique o sistema de assimilação, que “consistia na desnaturalização do colonizado através da educação e doutros meios de propaganda da sua ideologia”.

A maneira como os colonialistas portugueses olhavam para os moçambicanos revelava claramente a ideia de que eles eram superiores que os negros, e que estes negros precisavam dos portugueses para civilizarem. De acordo com Quimuenhe (2018, pp. 5-6) civilizar significava “proporcionar a aprendizagem da língua portuguesa e dos rudimentos da religião católica, a aquisição de competências para os trabalhos rurais e manuais. Na realidade, não se pretendia criar entre os povos africanos elites letradas, mas sim torná-los instrumentos ao serviço de Portugal”. Assim, para se lograr este desiderato, havia que se unificar culturalmente os povos, tornando todos portugueses, o que implicaria que os moçambicanos abandonassem as suas práticas da raça negra. Quem assim o fizesse, deveria a partir desse momento aprender a ler, escrever e contar. A classificação de assimilado visava dividir cada vez mais os moçambicanos, dando mais privilégios a uns em relação aos outros. Tratava-se de aliciação de um grupo para que se sentisse superior. Aqueles que seguiam as tradições africanas não tinham acesso aos bens sociais, como escola, serviços assistenciais, empregos, saúde, etc. No entanto aqueles que demonstrassem deixar sua cultura e tradições, e aliar-se ao governo português, poderiam ter acesso a estes recursos. Este título não era para toda a vida, podendo ser retirado a qualquer momento: caso fosse, por exemplo, provado que a pessoa continuasse a exercer suas práticas religiosas de matrizes africanas entre outros

Ribeiro (2015, p. 30), ao falar das linhas orientadoras da educação em Moçambique neste período, indica a existência do diploma legislativo nº 238, datado de 17 de Maio de 1930, em que se lia em um dos seus artigos: “O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio.”

Martins et al (2019), lembram-nos que em Moçambique havia dois subsistemas de ensino, nomeadamente, o Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou assimilados, por outro o Ensino Rudimentar – para os chamados “indígenas” - os nativos, que deviam ser assimilados. Os autores consideram que o ensino oficial destinava-se à transmissão de valores e padrões aristocráticos. O ensino para indígenas era para o povo colonizado que praticamente estava reduzido apenas a aprender a ler, escrever e a domesticação.

Ribeiro (2015, p. 30), citando Saúte (2004), também esclarece como é que a educação estava organizada neste período:

Dividia-se a educação do indígena em dois ramos: o ensino rudimentar e o profissional. Neste último, voltado para o aprendizado de trabalhos manuais, havia uma atenção especial às meninas, que deveriam, além de aprender um ofício, receber treinamento para que se tornassem exímias donas de casa, ou ainda empregadas domésticas. As escolas profissionais destinadas às meninas indígenas funcionavam em regime de semi-internatos que proporcionariam “o aperfeiçoamento da mulher indígena em ordem a prepará-la para formar o lar civilizado e para adquirir honestamente os meios de manter a vida civilizada”. Meninas a partir dos 10 anos de idade, que teriam entre outras aulas, economia doméstica, cujo objectivo era “preparar boas donas ou governantes de casa, compreendendo por isso a limpeza e o arranjo da casa e suas dependências, o tratamento da roupa e a culinária e serviço de copa. Finalizando a divisão do “sistema de ensino”, previa-se a construção de Escolas Habilitação Indígena, destinadas a formar os quadros docentes responsáveis pelo processo de instrução da população não civilizada.

Com efeito, este período foi caracterizado pelo surgimento de diversos instrumentos reguladores do ensino indígena a todos os níveis, desde escolas do ensino primário rudimentar, escolas de artes e ofícios, escolas de habilitação de professores indígenas etc.

O projecto educativo nas colónias portuguesas esteve durante muito tempo confiado exclusivamente às missões religiosas, que desde o início fizeram parte nas expedições sob pretexto de difusão do cristianismo. Gasperini (1989, p. 11), citando alguns manuscritos da época, indica que estes procuraram “libertar os nativos do seu primitivismo degradante, substituindo a sua cultura tradicional e rudimentar pela mais vasta e diversificada da metrópole”. E acrescenta que “na procura destes objectivos explícitos ou tácitos, os missionários acompanharam as armadas, como ardentes apóstolos da revelação evangélica e primeiros mestres da leitura, escrita e cálculo em língua portuguesa” (idem)

Martins *et al* (2019), apontam a responsabilidade que a igreja católica tinha sobre a administração e financiamento ao ensino rudimentar. A partir de 1930, com a assinatura dos acordos missionários (a concordata em 1940 e o Estatuto missionário em 1941), o governo impôs uma política rigorosa de educação e assimilação em Moçambique. Martins *et al* (2019, pp. 33-34), referem que:

Com a assinatura da Concordata e do Estatuto Missionário, o Estado transferiu para a igreja a sua responsabilidade sobre o ensino rudimentar, comprometendo-se a dar um apoio financeiro às missões e às escolas católicas. Enquanto nas zonas rurais os moçambicanos dispunham de escolas das missões, os centros administrativos dispunham de escolas oficiais e particulares para os brancos e assimilados. Era um ensino relativamente evoluído em comparação com o ensino para indígenas.

Segundo Gasperini (1989, p. 13), a escola para os moçambicanos “destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à formação técnica e profissional [...]. O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão, serviam de veículo de uma cultura

de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole”.

A educação colonial em Moçambique visava uma reprodução da exploração e da opressão, uma educação de separação racial. Havia uma separação de tipo de escola, uma para a classe branca e outra para os indígenas. Este modelo de educação prejudicava não só a população negra, mas também a classe branca, pois todos eram privados do desenvolvimento completo que integrasse o pensamento e acção, que se traduz em “saber pensar” e “saber fazer”, “saber dizer” e “saber ser” que é a ciência e técnica.

Mazula (2018) citado por Maceia (2019, p. 32) relata, com detalhes, os momentos críticos decorrentes da educação colonial em Moçambique, marcadamente caracterizada pela segregação e pelas restrições à educação, por via da qual se legitimava a exploração:

Para o indivíduo transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as suas capacidades e aptidões, de modo a assegurar a produção da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais, o indivíduo deve aceitar a exploração como uma lei natural e produzi - lá no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça. Neste período colonial, Moçambique passou momentos críticos em todos os aspectos, particularmente na educação dos indígenas. Na era colonial, muitos moçambicanos tiveram dificuldades de ter acesso à educação, visto que instruções de qualidade estavam reservadas para os colonos e seus filhos. O sistema de educação colonial era coerente com os objectivos económicos, políticos e culturais.

3. Características do sistema colonial da educação em Moçambique

O quadro abaixo descreve claramente as características do sistema educacional no período colonial em Moçambique:

| Característica do sistema colonial | Descrição |
|--|---|
| Carácter discriminatório | <ul style="list-style-type: none">• Estabelecimento de dois tipos de educação, um destinado à população negra e dirigido pelas missões, e outro reservado às crianças brancas e aos assimilados, confiado ao estado e às instituições privadas;• Limitação de ingresso na escola primária oficial e nos níveis superiores de escolarização |
| Carácter urbano da rede escolar | <ul style="list-style-type: none">• As escolas oficiais localizavam-se nos centros urbanos e eram melhor equipadas, enquanto os postos escolares eram construídos em zonas rurais para a maioria da população moçambicana;• As escolas para indígenas eram mal equipadas. |

| | |
|---|---|
| Unidade entre a religião e o ensino | <ul style="list-style-type: none"> • A organização, direcção e controlo do “ensino para indígenas” estavam confiadas aos missionários; • O processo de assimilação e aculturação dos moçambicanos era sobretudo feito através da educação moral cristã - católica; • O ensino da religião e morais católicos eram obrigatório em quase todas as escolas e níveis de ensino; • A religião católica era religião oficial do Estado. |
| Carácter fictício da escolarização obrigatória | <ul style="list-style-type: none"> • A limitação dos ingressos na escola na base da idade, a existência de uma rede escolar insuficiente e inadequada foram, entre outros, factores inibidores para uma melhor oferta dos serviços educativos e maior acesso aos mesmos; • Outros factores inibidores foram: i) carências familiares e individuais de natureza económica; ii) elevadas taxas de escolarização; iii) discriminação no recenseamento escolar; iv) proibição de inscrição e matrícula nas escolas oficiais de crianças não recenseadas |
| Carácter paternalista | <ul style="list-style-type: none"> • Complexo de superioridade do branco em relação ao “negro” era bem patente em alguns livros de leitura em uso nas escolas primárias para indígenas; • A ideia subjacente consistia em fazer crer que os brancos fizeram enorme bem aos negros e que, estes, por sua vez, eram ociosos, improdutos, apesar de enormes recursos que a sua terra lhes oferece. |

Fonte: Maceia et al. (2019, p. 36)

À luz deste quadro e dos parágrafos que o antecedem, fica nítido que o interesse dos portugueses com o seu sistema de ensino em Moçambique era de exploração e dominação. Portanto, este sistema, na sua organização rudimentar, tinha a finalidade de legitimar a superioridade dos brancos em detrimento do negro moçambicano, o qual era sempre colocado numa posição subalterna e alienada. Fica, igualmente, evidente que sob pretexto da civilização, a escola era concebida como um lugar fértil para a difusão das ideologias morais e religiosas do colonizador, numa incessante retórica estratégica de despersonalizar o moçambicano das suas raízes ou cultura, através da criação ilusória da imagem dum negro (moçambicano) selvagem e servil que necessitava, por isso, de vencer essa condição e adquirir a identidade do modelo ideal que lhe era construído.

Aliás, para Machel (1975), citado em Dava (2014, p. 126), não havia dúvidas de que o ensino colonial tinha o intuito de despir o moçambicano dos seus valores e pô-lo ao serviço do colono:

Para além dos seus objectivos gerais de fortificação da opressão burguesa, o ensino colonial procura especialmente despersonalizar o moçambicano. (...) o moçambicano deve tornar-se um burguês de pele preta, instrumento dócil do colonialismo, cuja ambição máxima é viver como o colono, cuja imagem foi criado.

Segundo Ramijo (s. d., p. 66), o sistema da educação colonial visava lograr os intentos dos portugueses que não tinham nada a ver com o desenvolvimento dos moçambicanos. O autor escreve que:

em termos de quantidade, basta notar que até 1975, ano da independência de Moçambique, o índice de analfabetismo era de 98% da população nacional. Assim, percebe-se que todos os esforços dos portugueses durante a sua administração em Moçambique foram para o seu próprio benefício e queriam manter o negro na condição subalterna.”

No âmbito qualitativo da educação formal, as escolas foram “espaços de excelência na reprodução da cultura portuguesa, ignorando por completo a história e a cultura nativas dos moçambicanos” (Mazula, 1995, p. 140). Portanto, a escola no período colonial, “conjugava uma dupla função: destituir os nativos da sua cultura e integrá-los num modelo colonial dominante, porque se ensinava os conteúdos da sociedade europeia, como a história, a geografia e os textos de leitura” (idem). Alienar, cristianizar, civilizar e pôr os moçambicanos instruídos ao serviço dos portugueses era o fim da educação colonial.

A política de ensino para os indígenas assentava-se em uma trilogia orientadora que englobava a expansão da fé e do aprendizado de costumes portugueses, visando a assimilação pelo trabalho. A disseminação dessa “trilogia” de ensino ultramarina: fé, civilização e trabalho, ficaria sob os auspícios das ordens religiosas. (Noré & Adão, 2003 citados em Ribeiro, 2015, p. 28).

Até meados dos anos 60, os conteúdos trabalhados nas escolas coloniais não apresentavam qualquer menção à História do continente africano ou mesmo das próprias colônias de origem portuguesa, os poucos materiais existentes destacavam as “bravias” incursões lusitanas, glorificando tudo o que se relacionasse com a metrópole. Conforme apontou Margarido (2000) citado em Ribeiro (2015, pp. 33-34), “os africanos foram afastados de sua própria História e mais ainda da História Universal. E não seria diferente para os colonos europeus, seus descendentes e o reduzidíssimo contingente de mestiços e assimilados que compartilhavam as escolas feitas para a elite colonial”.

Segundo Cabaço (2009) citado em Ribeiro (2015, p. 34):

O sistema educacional era unificado a todo império pelo modelo em vigor na metrópole. Na escola primária, em Moçambique, estudava-se (eu estudei), até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação, sua fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criança das colônias. As disciplinas de História e Geografia, Física, Humana e Económica, que se prologavam por todo ensino médio, referiam-se a História e a Geografia de Portugal, visando a comprometer deliberadamente o universo da imaginação e mistificar a

metrópole. O passado da África remontava às “descobertas”! O sistema colonial se repetia: a História de Moçambique começava com a “resistência heróica dos nossos antepassados lusitanos” à ocupação do Império Romano, como em Dakar e em Argel se aprendia sobre a História de “nos ancêtres, les gaulois”

Esta situação, tal como reflectem Pastore e Barros (2018 p. 155), fez com que surgissem no país reivindicações, que começaram a se espalhar entre os moçambicanos. De entre eles, o acesso à educação, que se “configurava como um dos principais aspectos a ser alcançado por todos os moçambicanos – antes privilegiou apenas os colonos e uma parte mínima dos assimilados”.

Mazula (2018, p. 33), citando por Machel aponta o Iº congresso da FRELIMO organizado na Tanzânia como evento importante no rompimento do vínculo do colonialismo português, destacando que:

“O Iº Congresso da FRELIMO (Setembro de 1962) determinou a criação de escolas em zonas onde fosse possível. Foram definidas funções específicas para a educação: a escola devia satisfazer o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que as regem; e fornecer soluções para os problemas que surgem na vida quotidiana da comunidade, aprendendo da comunidade. No entanto, marcava o início de novos desafios, uma etapa de contradições de outro tipo. Não se tratava apenas de conduzir militarmente e lutar pela liquidação total e completa do colonialismo, mas de iniciar ao mesmo tempo o processo de construção e consolidação de unidade nacional, em uma dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de uma nação”.

Segundo este autor, a educação nas zonas libertadas serviria para educar o homem que viria a ser libertador do resto das províncias que ainda estavam sob o jugo colonial. O homem formado nas zonas libertadas era para ter uma mentalidade moçambicana e não portuguesa ou não seria homem para vingar ou odiar o seu próprio irmão, mas seria homem que iria trazer paz, harmonia e amor em todo território nacional.

5 A Educação pós-independência: entre a herança colonial e os desafios emergentes

O modelo educacional da pós-independência já vinha sendo idealizado muito antes da independência, nas zonas libertadas. Pretendia-se que fosse um modelo que tomasse em conta os interesses e a realidade dos moçambicanos. De acordo com Dava et al (2014, p. 126):

em Tunduru, em 1970, no decurso da II Conferência do Departamento de Educação e Cultura, Machel efectuou um diagnóstico em torno do sistema, apresentando as vertentes que podiam constituir obstáculos e aquelas que deviam ser promovidas.

Nessa ocasião, Samora Machel identificou três tipos de educação antagónicos: o tradicional, o colonial e o revolucionário. Entretanto, tecendo duras críticas aos dois primeiros modelos, Samora destacou o tipo revolucionário como o que melhor se adequaria às perspectivas de Moçambique.

Neste sentido, Samora Machel advogava que no âmbito da criação do Homem Novo, a educação devia permitir a formação de uma personalidade moçambicana, que não fosse de subserviência, que assumisse a sua realidade, mas que soubesse tirar partido do contacto com o mundo exterior. Isto significa que devia assimilar criticamente as ideias e experiências de outros povos, porém, transmitindo-lhes, igualmente, o fruto da sua reflexão e prática, ou seja, do seu capital cultural. Portanto, devia permitir a aquisição de uma atitude científica aberta e livre de todos os pesos da superstição e tradições dogmáticas e retrógradas. De igual maneira, esta devia garantir a emancipação da mulher e inculcar nos homens uma mentalidade diferente a seu respeito, sabido que a diferença de género resulta de uma construção cultural conjuntural, no entanto, modernamente extemporânea.

Uma organização escolar que contivesse conteúdos africanos na sua formulação era uma das demandas encontradas: “era preciso que sua história fosse resgatada, bem como sua cultura e suas sociedades, culminando com a ampliação de conhecimento sobre o país e fazendo parte da construção da nova identidade moçambicana” (Basílio, 2010 citado por Pastore & Barros, 2018). Efectivamente, estavam assim lançadas as premissas para o novo modelo de educação. Porém, aquando da proclamação da Independência Nacional, Moçambique deparava-se com uma das mais altas taxas de analfabetismo no Mundo, que rondava, sensivelmente, em cerca de 98%. Aliás, a política de educação do regime colonial tinha excluído aos “nativos” a possibilidade de acederem a uma educação de qualidade, que lhes pudesse permitir competir, tanto no mercado do conhecimento como do emprego.

Partindo deste cenário compreende-se claramente que haviam poucas bases para se começar a trabalhar, pois não haviam profissionais qualificados para gerir o sistema, que precisava rapidamente de alavancar.

Ribeiro (2015, p. 39), traz-nos a radiografia feita por Mondlane, em sua obra “*Lutar por Moçambique*”:

Embora quase 98 por cento da população de Moçambique seja composta por africanos negros, apenas uma pequena porção das crianças que frequentam a escola primária são africanas, e é insignificante o número de crianças africanas no ensino secundário. Em 1963 havia 311 escolas primárias com um total de 25.742 alunos, mas apenas um quinto eram africanos. No mesmo ano havia três escolas secundárias do Estado que podiam dar o diploma final do ensino secundário (...) na maior escola secundária de Moçambique (Liceu Salazar em Lourenço Marques), havia apenas 30 estudantes africanos de um total de mais de 1000 alunos.

Face a esta situação, houve necessidade de se envidar esforços no sentido de reverter o cenário. Zimbico (2019, p. 75), ilustra que por forma reduzir as taxas de analfabetismo logo após a independência, o Governo de Moçambique realizou

campanhas nacionais de alfabetização que visavam reduzir o analfabetismo e conferir habilidades básicas na leitura, escrita e cálculo, com vista à integração dos moçambicanos no

projecto de construção de uma nova nação, da qual fazia parte a escola moçambicana – uma escola das massas que substituiria a escola dualizada, típica do período colonial.

O contexto pós-independência também trouxe consigo o cenário de manuais de ensino que valorizavam a cultura e conteúdos portugueses em detrimento de conteúdos moçambicanos, o que representou um desafio para o país, porque faltavam meios para a produção de livros com conteúdos nacionais e não só, faltava também pessoal qualificado científica e pedagogicamente para a produção de tais manuais.

Uma das primeiras acções enérgicas que o país tomou para garantir a educação básica a todas as crianças foi a nacionalização do ensino, (incluindo as escolas privadas, principalmente as missionárias e católicas) pelo decreto nº 12/75 de 6 de Setembro de 1976, e conseqüentemente a criação do Ministério de Educação e Cultura, para tornar mais célere as acções com vista ao desenvolvimento da educação. Gasperini (1989, p. 32), refere que “a 24 de Julho de 1975, um mês após a independência, teve lugar a nacionalização das escolas. Foram abolidos todos os tipos de ensino particular. A Igreja ficou proibida de gerir instituições de formação e o ensino da religião foi retirado dos programas escolares”.

De acordo com Castiano e Ngoenha (2013, p. 55):

o objectivo adiantado é o de rapidamente integrar aquelas escolas no sistema nacional do ensino assim como de «adequar o seu funcionamento à linha política da FRELIMO. Para este propósito – emancipar o moçambicano – era imperioso para a Frelimo criasse um sistema de ensino onde se formulasse uma nova mentalidade livre de todos os vestígios do colonialismo. Em outras palavras, a educação deveria estar assente em princípios pedagógicos com a função essencial de educar o moçambicano para servir a sua sociedade e contribuir criativamente para o desenvolvimento do país.

Foi neste contexto, que “foram reformulados os programas de geografia, de história e de língua portuguesa, mudando os textos de leitura que estavam imbuídos da ideologia colonial para conteúdos com o cunho da cultura moçambicana” (RAMIJO, s/d, p. 67).

O sistema de ensino devia abarcar todo o país, inclusivé nas localidades, para além de harmonizar aquilo que são os objectivos da educação com o programa político da construção do Socialismo e o programa económico correspondente. Tratava-se de criar um sistema de educação alternativo ao sistema colonial, adequar conteúdos e matérias às necessidades e realidade moçambicana. A missão da escola a partir do III Congresso da Frelimo, realizado em 1977, consistiu em “fornecer a todos os moçambicanos uma concepção científica e materialista do mundo” Zimbico (2019, p. 73, citando Gómez, 1999).

Para além destes desafios, o Governo confrontou-se neste congresso, também com os seguintes questionamentos:

“que lugar deve se reservar aos elementos tradicionais - culturais de Moçambique no sistema de educação? Qual é o papel e lugar das experiências da «educação socialista» iniciada e experimentada durante a luta armada, principalmente nas escolas da FRELIMO? Que métodos seriam adequados e, enfim, qual o tipo de administração seria adequada ao projecto do socialismo, mas, ao mesmo tempo, às condições de fraco acesso aos estabelecimentos de ensino que havia?”. (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 63)

Houve desta feita que se aperfeiçoar aspectos ligados à planificação e métodos de ensino, pela administração centralizada escolar e pela participação da comunidade nos processos educativos, de entre outros, na III Reunião Nacional da Educação e Cultura, realizada em 1979.

Quanto ao lugar dos elementos tradicionais - culturais e a concepção do Homem Novo, Mazula (2018) citado por Maceia (2019: p.34), escreve que:

“O Homem Novo era totalmente anti-tradicionalista, semelhante ao ideal moderno iluminista que deveria seguir apenas a luz da razão e buscar na técnica, e a tradição era vista como obscurantista, como um perigo para o progresso pela FRELIMO; as línguas nacionais foram excluídas do SNE e foram expostas ao confinamento das ideias. Após a independência, o governo moçambicano tinha o principal objectivo: a formação do Homem Novo, com plena consciência do poder da sua inteligência, da força transformadora do seu trabalho, na sociedade e na natureza; Homem Novo livre de concepção supersticiosa subjectiva”.

Devido a várias medidas e acções desenvolvidas neste sector com vista a estender-se a educação para todos inclusive nas zonas rurais, entre 1975 e 1982, duplicou, segundo Martins (2014), o número de ingressos nas escolas primárias, a taxa de analfabetismo reduziu em 20%, e o número de professores duplicou, tendo passado de dez para vinte mil. Estes sucessos foram alcançados, em parte, como resultado das campanhas de alfabetização.

Castiano e Ngoenha (2013: p.75), referem ainda que “sem dúvida que uma das conquistas do sistema da educação no período descrito (1975-1982) é a massificação do acesso à escola, facto que muitos países africanos, segundo os autores, após a sua independência não tinham conseguido na mesma medida em que Moçambique o fez”. Acrescentam ainda que, neste período a “taxa de desistência escolar manteve-se numa média de 28% no nível primário (1ª à 4ª classe) por ano, enquanto, no mesmo período, a taxa de repetência nas mesmas classes varia entre 17% em 1979 e 21% em 1982” (Castiano & Ngoenha (2013, p. 79).

Neste período, é de salientar que constrangimentos não faltaram. No período após a independência o país enfrentou diversos fenómenos naturais tais como a seca e ciclones, enfrentou a guerra de desestabilização que começou dois anos após a proclamação da

independência. Enfrentou ainda o desafio de ser um país multicultural, tendo mais de quarenta línguas nacionais. Do ponto de vista psicopedagógico encontra-se a fraca formação de professores, insuficiência de livros e modelos de ensino centrado no professor.

Conclusão

Após a reflexão sobre os dois períodos históricos da educação em Moçambique: a educação no período colonial, bem como a educação pós-independência conclui-se que a educação desempenha um papel preponderante na transformação das sociedades, isto é, através da educação a sociedade se molda para determinada finalidade seja no contexto político, económico ou cultural. Desta forma, o objectivo da mesma é da transformação social do que para a transmissão cultural, ela ajuda a responder e a resolver os problemas concretos da sociedade tendo em conta os objectivos do Governo do dia. Assim para que a educação moçambicana responda efectivamente aos interesses e anseios dos moçambicanos, é necessário por um lado que deixe de ser uma educação importada de países e organizações financiadoras e que passe a reflectir os valores reais dos moçambicanos, que passam necessariamente pelo respeito das identidades culturais de Moçambique, do respeito mútuo, honestidade, tolerância, convivência pacífica, e que tenha comprometimento com o desenvolvimento da nação, por outro lado, que contribua realmente para o saber - fazer, isto é, o desenvolvimento não só do conhecimento técnico profissional e científico, mas também, a cultura de trabalho, quer para a produção de bens e serviços úteis na vida dos moçambicanos, quer para o aumento da exportação e diminuir a importação, de forma a aumentar divisas para o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTIANO, J. P., & Ngoenha, S. E. *A Longa Marcha dum educação para todos em Moçambique*. 3ª ed., Maputo: Publifix. 2013

DAVA, F.; António, A.; Lemia, R.; Mudender, A.; Wane, M.; Mazuze, C.; Lopes, S; Aminagi, D. & Lopes, D. *Samora Moisés Machel: História de Uma Vida Dedicada ao Povo Moçambicano*. Maputo. 2014

GASPERINI, L. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma, Iscos. 1989

- GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique*. Maputo. 1993
- MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1995-1985*. Maputo. 1995
- MARRONI, M. L. C. *Os outros e a construção da escola colonial portuguesa no Boletim Geral das Colónias (1925-1951)*. (Dissertação de mestrado em História e Educação), Porto. 2008
- MACEIA, F. V. D. *Investigando a reprovação e o abandono escolar no ensino secundário geral em Moçambique: um estudo de caso no colégio marista de Manhiça*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019
- MARTINS, V; CHIRINDZA, D., & CUAMBA, H. *Manual de Psicopedagogia: Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Moçambique. 2019
- PASTORE, M. D. N., & BARROS, D. D. *Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A*. Cadernos de Estudos Africanos. 2018
- QUIMUENHE, A. *História da educação moçambicana no século XX: lei 4/83 e 6/92 do sistema nacional de educação*. 2018
- RAMIJO, A. C. (s/d). *Os três fins da educação em Moçambique*. Pp. 61-74.
- RIBEIRO, F B. *Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais*. Dossiê Ensino de História, v. 16, n. 36, p. 31-53. 2015
- ZIMBICO, O. J. *História, política e educação: o novo modelo de escolarização primária em Moçambique*. *Revista Quadrimestra*. Porto Alegre. 42 (1), 67-76. 2019

SISTEMA EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INTERNACIONAIS DE INCLUSÃO

Mariano Araújo RODRIGUES⁶²
Mirian Célia C. GUEBERT⁶³
Eduardo FERNANDO⁶⁴

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de compreender como são implementadas as estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique, tendo como base de sustentação, Freire (2014); Rosa (2004), (1998); Brandão (1986); Bolacha (2013); Chambal (2007); Rodrigues (2008), UNESCO (1990), PEE 1998-2003. A escolha dessas publicações deveu-se ao grau de sua representatividade no contexto daquilo que constitui o teor dessa abordagem, no que consiste a centralidade da educação como a força de mudança, e instrumento de superação das barreiras de exclusão e da construção da cidadania que inclui a pessoa fazendo-a emergir na conquista do seu ser sujeito na vida social. Quanto a metodologia usada é bibliográfica e documental Para Bailey (1982), em várias situações de investigação, a pesquisa documental se mostra pertinente e vantajosa. Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto Uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas às quais não temos acesso físico Para esta análise foi considerada o pressuposto da inclusão como principal referência teórica e metodológica a descrição da abordagem social sustentada por uma análise do contexto concreto em que os autores fazem parte da experiência no que concerne o objeto do estudo tendo como fonte os textos legais que instituíram o ensino naquele país. Das constatações se pode afirmar que a educação inclusiva é um direito social e a sua promoção é de responsabilidade do Estado, deve ser acompanhada por ações que impactem de forma direta a vida do cidadão, de forma gradual, contínua, sistemática oferecendo aos alunos com deficiência um processo educacional de qualidade, que amplie as relações intersociais, garanta uma prática docente com princípios da equidade para superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola democrática. No âmbito de uma educação inclusiva, o ser humano contribui na edificação de uma sociedade justa, livre de preconceitos como forma de promover a dignidade humana.

Palavras-chave: educação em Moçambique, inclusão, educação inclusiva.

EDUCATIONAL SYSTEM IN MOZAMBIQUE AND THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF INTERNATIONAL INCLUSION

ABSTRACT

This work aims to understand how international inclusion strategies are implemented in the educational system in Mozambique, based on a support, Freire (2014); Rosa (2004), (1998); Brandão (1986); Cookie (2013); Chambal (2007); Rodrigues (2008), UNESCO (1990), PEE 1998-2003. The choice of these publications was due to the

⁶² Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Ciências Sociais e Políticas. E-mail: marianoaraujo.rodrigues@gmail.com

⁶³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Programa de Pós graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Email: mirian.castellain@pucpr.br

⁶⁴ Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Ciências Sociais e Políticas. E-mail: E-mail: edumarcelo00@gmail.com

degree of their representativeness in the context of what constitutes the content of this approach, which consists of the centrality of education as the force for change, and an instrument to overcome barriers of exclusion and the construction of citizenship that includes the person making him emerge in the conquest of his being subject in social life. As the methodology used is bibliographic and documentary For Bailey (1982), in several situations of investigation, the documentary research proves to be pertinent and advantageous. Documents are a non-reactive source, the information contained in them remains the same after long periods. They can be considered a natural source of information as, because they originate in a certain historical, economic and social context, they portray and provide data about that same context. One of the basic advantages of this type of research is that it allows the study of people who are not we have physical access. For this analysis, the assumption of inclusion was considered as the main theoretical and methodological reference the description of the social approach supported by an analysis of the concrete context in which the authors are part of the experience with regard to the object of the study having as source the legal texts that instituted education in that country. From the findings, it can be said that inclusive education is a social right and its promotion is the responsibility of the State, it must be accompanied by actions that directly impact the life of the citizen, in a gradual, continuous, systematic way offering students with disabilities a quality educational process that expands inter-social relationships, guarantees a teaching practice with principles of equity to overcome any and all difficulties that stand in the way of building a democratic school. Within the scope of an inclusive education, the human being contributes to the building of a just society, free from prejudice as a way of promoting human dignity.

Keywords: education in Mozambique, inclusion, inclusive education.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho são abordadas as questões relacionadas com o sistema educativo em Moçambique e processo de implementação das estratégias internacionais de inclusão.

Uma proposta que nos abre espaço de contextualização daquilo que vivemos no quotidiano e criamos bases de apoio para construção de uma sociedade inclusiva capaz de construir relações sociais mais justas, e solidárias sedimentadas na educação de valores.

De acordo com Bueno (2005, p. 1), após a promulgação da Declaração de Salamanca, o tema da inclusão escolar passou a estar na ordem do dia, quer seja na perspectivas das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, quer nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções científicas acadêmica e de cunho técnico-profissional.

O princípio da inclusão é um valor social e consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos, que celebre a diferença, que apoie a aprendizagem e responda as necessidades individuais. Para que isso seja realidade, a escola deve estar aberta para receber, respeitar e se comunicar com todos os seus alunos e membros da comunidade, de modo a atender suas especificidades, consciente de construção permanente para viabilizar e desenvolver o processo inclusivo. Os protocolos internacionais de que Moçambique faz parte, indicam os princípios das políticas de inclusão social e escolar, e cabe a cada país estudar a possibilidade de implementação destes princípios no contexto nacional. O nosso objetivo primordial neste estudo, consiste em procurar compreender como

são implementadas as estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique, pois a educação constitui a base de formação do homem capaz de atuar em benefício da sociedade em que ele faz parte e como garantir a este homem os seus direitos básicos à vida, residência, educação, saúde, entre outros valores em que ele é reconhecido como ator ativo, independentemente das suas diferenças individuais.

A educação é o critério essencial para a formação do carácter; e, mediante a prática constante de ações virtuosas, o homem terá discernimento para fazer o que for conveniente, logo, será virtuoso e feliz. A formação ética para a cidadania é um dos desafios do processo educativo na sociedade contemporânea, visto que educar não é apenas instruir, mas também oferecer experiências significativas que preparem o cidadão para a vida na sociedade. Para a materialização dos objetivos deste trabalho, o estudo baseou-se no método bibliográfico e documental, que de acordo com Weston (1996), busca oferecer razões e dados suficientes para que as outras pessoas possam formar sua opinião.

Neste sentido, Moçambique como subscritor das estratégias internacionais de inclusão, é chamado a criar condições para que todas as crianças e jovens se sintam livres de qualquer forma de discriminação, através da promoção de atitudes e valores fundamentais como o respeito pelas diferenças e diversidades, acolhimento e promoção dos direitos dos cidadãos, especialmente no que concerne ao direito social de educação para todos.

E a política educativa moçambicana define a educação básica como um direito universal. Porém, a opção que o país teve pelas escolas inclusivas coloca desafios ligados à necessidade de criar condições para que todos os alunos com deficiência e não só, sejam parte ativa, e também tirem proveito do processo de elaboração e da implementação das políticas de inclusão. É possível preparar infraestruturas e alocar materiais para promover a educação inclusiva, tendo como eixo basilar a formação dos professores atuar e garantir a efetivação da concepção da educação inclusiva, promovendo adaptações curriculares de modo a tornar a aprendizagem significativa e que esta esteja em consonância com as capacidades dos alunos, alvos desse processo inclusivo. Uma escola inclusiva compõe uma sociedade inclusiva, isto é, a inclusão deve ser entendida e vivenciada como um princípio vital que se aplica a todas as situações do convívio social.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, reorganizar, construir e resignificar os currículos, a definição da organização do trabalho pedagógico, selecionar e desenvolver estratégias pedagógicas, e ainda preparar e utilizar de

recursos de comunicação e cooperação junto às comunidades escolares, são ações essenciais para reconhecer igualmente as necessidades do público a quem a escola se destina, bem como a cooperação de modo complementar do um conjunto de apoios e de serviços específicos para garantir o direito de uma educação com qualidade para todos que estão na escola.

Segundo Bolacha (2013), a educação é um processo que vai influenciar o modo de ser, de pensar, de sentir e agir. Ela não é repetição de algumas informações estruturadas num manual. A educação fundamenta-se na aquisição de estratégias, conhecimentos, valores, habilidades que nos tornam mais humanos, cidadãos ativos de uma sociedade complexa. Neste sentido, a abordagem em apreço faz a descrição da abordagem social sustentada por uma análise do contexto concreto em que o autor faz parte da experiência no que concerne o objeto do estudo. Como base de sustentação teórica temos: Freire (2014); Dallari (1998); Brandão (1986); Bolacha (2013); Moreno (2010); Rodrigues (2008).

Importância social do estudo

Com este trabalho sobre “*Sistema educativo em Moçambique e Implementação*”, o autor procura contribuir com ferramentas que ajude o estado, a sociedade e a todos campos de investigação académica, no processo de reflexão sobre as políticas de inclusão no sistema educativo do nosso país e propor na criação de equipas multisectoriais para caracterização e orientação dos estudantes com deficiência e implementar a disciplina da educação especial nos currículos de formação inicial dos professores, para além da formação de professores com nível superior em educação inclusiva. Por outro lado, o estudo servirá como base de apoio para outra investigação relacionada com o tema em apreço, a nível social, o trabalho servira como instrumento de mentalização social sobre o processo de inclusão e não discriminação.

A sociedade atual vive na contemporaneidade, uma época de contínuas mudanças, uma época em que a pessoa humana é chamada a acompanhar o dinamismo dessas transformações e ser parte integrante dessa mudança como participantes activos, conscientes e responsáveis do seu meio social.

Neste contexto, o trabalho em causa pela relevância do seu objeto de estudo, que é a pessoa no seu meio social inclusivo visa abrir espaço de análise sobre o valor da educação como um direito social e constitui a base sustentabilidade social capazes de criarem uma sociedade mais humana. Esse tema constitui um dos focos de debates sociais na sociedade contemporânea pela natureza do seu impacto na construção de uma cidadania mais consistente e visionária no

seu contexto social. Apoiando-se as contribuições dos autores, podemos construir alicerces de que o próprio mundo social se serve para consolidar o respeito pela diferença e a valorização do outro em igual direito de oportunidade e de formação humana. Com o intuito de despertar a consciência social do ser humano a ser cada vez mais social e inclusivo, é necessário construir uma sociedade onde todo ser humano, independentemente das suas diferenças, físicas, intelectuais, étnicas possa ser protagonista na construção de um mundo em todos fazem parte e usufruem dos mesmos direitos e oportunidades.

Sistema Educativo em Moçambique pós independencia

O processo educativo em Moçambique foi resultado de uma evolução histórica das transformações ocorridas no período de transição do país do sistema colonial para o sistema pós-colonial trouxe uma nova visão sobre o futuro de Moçambique no que consiste a educação para todos. O processo educativo em Moçambique teve como base de sustentabilidade os três instrumentos legais que fizeram com que o governo de Moçambique pudesse construir um Sistema Nacional de Educação (SNE) capaz de responder os desafios das mudanças do país, desde 1975 até hoje. A lei do Sistema Nacional de Educação é o instrumento jurídico que estabelece os fundamentos, princípios e objectivos da educação na República de Moçambique. Neste contexto, mencionamos os fundamentos legais que marcaram as fases de regulamentação jurídica do Sistema Nacional de Educação em Moçambique pós-independência são: Lei n.º 4/83, de 23 de Março, Lei 6/92 de 6 de Maio e a Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro.

Historicamente, as reformas educacionais ocorridas em Moçambique desde a Independência Nacional (1975) como marco referencial, podem ser divididas em dois grandes períodos diferentes: o período antes de independência e período pós-independência. Cada um destes períodos está dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas, económicas e ideológicas significativas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemónica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta, ruptura, superação e implantação de uma nova sociedade, não sem contradições e conflitos próprios de processos deste tipo e que direta ou indiretamente, influenciaram nas reformas educacionais moçambicanas. A educação antes da independência em 1975, era considerada uma educação para uma classe de pessoas, logo tinha um carácter discriminatório.

Este sistema educacional visava impedir a população moçambicana de ter acesso à educação e aos postos de trabalho de maior qualificação técnico-profissional.

O objetivo central desse sistema de educação, era despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses.

Antes da independência havia dois tipos de escolas: uma para os filhos dos negros ou “indígenas” e outra para os filhos dos brancos e assimilados.

Segundo Golias (1993) eram considerados assimilados todos aqueles moçambicanos que se adaptavam à cultura portuguesa e aos que não se adaptassem eram considerados indígenas, portanto o sistema de educação colonial estava dividido em dois subsistemas distintos, um oficial destinado aos filhos dos brancos e assimilados e o outro Indígena destinado aos pretos. (1993, p.31). A transição do sistema do período educativo colonial para uma de educação moçambicano se dá com a nacionalização do ensino, através do Decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício a título privado da atividade de ensino em Moçambique, passando essa atividade a ser exclusiva do estado. Dada a necessidade de Moçambique se reconstruir como uma nação em que todos têm o direito e oportunidades iguais no processo de ensino, o estado através deste instrumento procurou redimensionar a educação como um valor social para todos.

Para Gomez (1999, p. 233), citando MEC (1979), “a nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o estado poder passar a dirigir o processo educativo, para uniformizar o sistema de ensino, em suma, para democratizá-lo”.

Com a nacionalização do ensino, a direção e gestão do sistema educativo foi confiada, única e exclusivamente, ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Foi neste contexto, em que a educação tornou-se socialmente um direito e dever de cada cidadão, com o rompimento do elemento de desigualdades sociais, a educação aparece como a garantia de igualdade do acesso escolar para todos, possibilitando assim a planificação da acção educativa com vista à criação de um novo sistema de educação.

Educação como instrumento de humanização e socialização inclusiva

Em termos gerais, as definições de educação apresentadas por diferentes autores, embora possam parecer diferentes, geralmente têm muitos pontos em comum, particularmente quando colocam o indivíduo como sujeito no centro de actividade e caracterizam a educação como um processo que capacita, transforma e influencia as pessoas para interagir com o meio.

Brandão (1986), nos diz que educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Para este autor, não existe um modelo para se educar, não existe uma única maneira. A educação ocorre a partir do momento em que se observa, entende, imita

e se aprende; e este processo não ocorre somente dentro de uma sala de aula, onde existe um professor, formado para educar. Em todos os povos, em todas as classes, a aprendizagem está presente, de várias maneiras.

Na visão de Muniz (2002), a educação segundo Kant deve cultivar a moral, despertando para que o homem tome consciência de que ela deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento, em todo o ser, e por efeito, deitando raízes sobre o direito, que não subsiste sem a moral.

Zacharias (2007), sublinha que, segundo, Freire, educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação antológica de “ser mais” que está associada com a capacidade de transformar o mundo.

Na Constituição Moçambicana de 2004 a educação é um direito social. É importante explicitar, considerando para tal que a concepção de cidadania é aquela que se encontra indicada dentro dos parâmetros constitucionais, ou seja, que se faça conforme o disposto no artigo 113, § 1 da Constituição da República de Moçambique, que indica, A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. Neste sentido, tarefa da educação é viabilizar a cidadania. A integração das tarefas e sua materialização serão, então, determinadas pelo imperativo categórico da ética.

A educação, enquanto formação de cidadãos traz consigo ainda a responsabilidade de situar os cidadãos como sujeitos histórico-políticos capazes de conscientemente operar mudanças significativas em toda a realidade social. Neste sentido, a acção educativa deve não só proporcionar a pessoa o contacto como diversos modelos de pensamento e de comportamento cívico, mas também incentivar a pessoa a saber fazer escolhas na vida, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades, preocupações e aspirações. Por outras palavras, podemos dizer que esses contactos que a pessoa tem com a realidade vivencial, configuram e exprimem a personalidade humana. A educação tem o papel de fazer com que as pessoas sejam conscientes da realidade vivida. Com a educação a pessoa aprende a ver a vida e as coisas com a percepção humana e cívicas.

Processo de Implementação das Estratégias internacionais de inclusão em Moçambique

De acordo com a realidade mundial sobre esta abordagem, Moçambique é um país em que a abordagem sobre inclusão ou educação inclusiva constituem temas de debate da atualidade, tendo em conta o impacto que estes têm na vida social e política de um país Moçambique, tal como outros países signatários da Declaração Universal do Direitos

Humanos DUDH (1948), reconhecem que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. À luz deste documento, esses países têm o dever de defender e promover os direitos fundamentais da pessoa humana.

Por outro lado, reconhecem o direito à educação como essencial, apesar de ainda constituir um desafio na sua implementação de modo eficaz. Para que direito seja vivida com eficácia, é necessário que se reconheça e potencialize as habilidades daqueles que apresentam deficiência especial.

A implementação do processo de inclusão no sistema educativo exige um trabalho árduo de construção das relações sociais de todas as crianças na escola como um dos maiores fundamentos da prática educativa. Em 1998, o Ministério da Educação assumiu, com o apoio da UNESCO, o projeto das "Escolas Inclusivas" para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças.

Para materialização desta política de inclusão, Moçambique, estabelece na Constituição da República (CRM, 2004), que a educação constitui direito e dever de cada cidadão e o estado tem a responsabilidade de promover a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito tal como dita os Números 1 e 2 do Art.º 88 da Constituição da República de Moçambique. Por outro lado, o estado serve-se de outros instrumentos legais que promovem as políticas de inclusão no sistema educacional em diversos níveis.

No âmbito de reajustamento do sistema educativo face as novas políticas internacionais de inclusão escolar, Moçambique procurou implementar as suas políticas educativas de acordo as estratégias internacionais de não discriminação e de educação para todos que constituem os marcos históricos e legais em Moçambique como, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Montreal (França, 1999), Declaração sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Carta para o Terceiro Milénio (1999), Declaração de Dakar (2000) em que Moçambique é também signatário e todos convergem com a Constituição da República (Moçambique, 2004) e a Lei do Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 1994)

Com a Declaração de Salamanca assinada e divulgada em 1994, Moçambique adota as políticas internacionais de inclusão no sistema educativo quatro anos depois.

A partir de 1998, a proposta de Escolas Inclusivas foi introduzida na rede educacional em Moçambique, sendo que a 1ª fase envolveu 11 escolas, tendo como fundamento que “todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”, como recomenda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Para o período entre 1998 a 2003, o Ministério de Educação, traça um plano estratégico (PEE 1999-2003) que servirá de instrumento para a implementação das políticas de educação, tendo como base de apoio o Plano Nacional de Educação. Esta ferramenta, vem reforçar os compromissos do governo no que tange a educação para todos, e tinha como lema “ *Combater a Exclusão, Renovar a Escola*”. Este Plano Estratégico de Educação propunha três principais objectivos para o sistema educativo.

O primeiro consistia em aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema. O segundo objetivo era manter e melhorar a qualidade da educação, enquanto o terceiro consistia em desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa, no futuro, sustentar as escolas e os alunos moçambicanos.

O sucesso da implementação da estratégia exigiu uma estreita colaboração entre o Ministério da Educação e uma grande gama de grupos de interesse em relação ao sistema educativo, incluindo pais, comunidades locais, empregadores, ONG's e confissões religiosas, os quais serão chamados a assumir papéis significativamente maiores no financiamento e gestão da educação. Por outro lado, continuaria sendo necessário o apoio financeiro por parte dos parceiros internacionais de Moçambique no sector da educação (MEC, 1998). Ainda segundo este instrumento estratégico, o estado reafirma que, o objectivo último deste Plano Estratégico de Educação é o de apoiar a estratégia de desenvolvimento nacional do Governo, através da construção de um sistema educativo que proporcione aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que irão precisar para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reforçar as instituições de uma sociedade democrática. Apesar desta ousadia de projetar-se para o futuro, o Ministério reconhece, em última análise, da sua limitada capacidade de financiamento e administrativa e a correspondente aceitação pelos parceiros nacionais e internacionais da partilha da responsabilidade para se atingirem as principais metas da estratégia.

Quanto a educação especial, o Ministério neste Plano, expande as oportunidades educativas para crianças com necessidades especiais. Muitas crianças sofreram, durante a guerra, traumatismos físicos e emocionais que lhes impediram de frequentar a escola ou diminuíram a sua capacidade de aprenderem em salas de aula tradicionais. De igual modo, as

crianças vêm limitadas as suas oportunidades de aprendizagem, tanto porque o seu acesso à escola é limitado, porque os programas e os serviços que possam responder às suas necessidades não estão amplamente disponíveis. A implementação do processo de inclusão no sistema educativo exige um trabalho árduo de construção das relações sociais de todas as crianças na escola como um dos maiores fundamentos da prática educativa.

Segundo Rodrigues (2008), através da Declaração de Salamanca de 1994, foi observado que cada criança tem características, interesses e capacidades de aprendizagem que lhe são próprios, demonstrando que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades. Através da mesma Declaração, ficou evidenciado que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Podemos reafirmar que no processo de inclusão, pressupõe tratar de questões relacionadas à diferença, levando em conta a sociedade atual a respeitar as diferenças como características. Pensar a diferença hoje é reestruturar nossas práticas, respeitando a dignidade humana.

Na visão de Rodrigues (2006) O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Em Moçambique, com a publicação realizada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2012), denominada Plano Estratégico de Educação (PEE, 2012-2016), que descreve que o governo através do Ministério de Educação pretende promover, o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam limitações físicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa especial. A estratégia assenta no princípio da inclusão visa a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais.

Instrumentos legais sobre Educação inclusiva em Moçambique

A implementação do conceito de escola inclusiva é complexa e exige competências e

habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos.

Uma Educação Inclusiva como concepção de educação, requer processos de ensino-aprendizagem centrado no aluno. Ao mesmo tempo, é necessária uma atenção especial às características físicas da própria infraestrutura da escola. Para promover uma melhor participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, é ainda necessário integrar melhor a abordagem da Educação Inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a (gestão da) Escola e na formação de professores para todos os subsistemas e níveis de ensino

Alguns dos instrumentos legais, podemos sublinhar os seguintes: Lei 6/1992 de 6 de maio: Lei do Sistema Nacional da Educação. Ela aborda sobre os diversos níveis de escolarização bem como a sua estrutura e organização. E sublinha ainda que a Educação é um direito e dever de todos os cidadãos bem como sublinha a necessidade de integração dos alunos com deficiência dentro das Escola regulares; Lei 4/83 de 23 de Março: Lei do Sistema Nacional de Educação; Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação; Resolução n. 8/95 de 22 de Agosto, que aprova Plano Nacional de Educação e a respectiva Estratégia de implementação; Decreto 58/2008 de 30 de Dezembro: aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas dos serviços públicos as pessoas com deficiência ou de mobilidade condicionada; Planos Estratégicos de Educação, Plano Nacional de Acção para Deficiência (PNAD): é um documento estratégico que estabelece as ações prioritárias para a área de deficiência, Política de Acção Social: estabelece as linhas gerais da política e estratégia do Governo, sobre as questões da Acção Social do país, as quais incluem questões ligadas a deficiência e criança no geral.

Desafios do Sistema Educativo inclusivo em Moçambique

Apesar de todos dos instrumentos legais a concretização do processo inclusivo no sistema de educação do país, configurar-se como um problema grave, porque muitas vezes a escola não está preparada para receber estes alunos e acabam tornando-os incapacitados limitando as oportunidades e dificultando o aprendizado, da mesma forma ocorre quando percebem que são discriminados. Por outro lado, ainda é muito frequente encontrar escolas sem nenhum profissional para trabalhar com alunos com NEE.

As propostas pedagógicas elaboradas nas escolas regulares, como ferramentas para o ensino e aprendizagem não correspondem para satisfação educativa deste grupo alvo, e neste sentido, isso faz com que não ajude a esses alunos a desenvolver de forma digna os seus potenciais e suas individualidades, de forma que eles integrem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem, realizando-se assim transformações nas práticas pedagógicas das formas tradicionais de ensino. Face a exiguidade de recursos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) reconhece que, não obstante os esforços empreendidos pelo Governo nesse sentido, o acesso esse tipo instrução ainda está aquém do desejado, mormente a de alunos com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, um dos desafios impostos ao estado é a necessidade de, além da formação de professores, transformar os estabelecimentos de ensino em verdadeiros locais de satisfação de necessidades educativas para todos os alunos, potenciando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes com vista à sua integração na vida social, económica e política.

De acordo com Rosa (2004), é necessário que a sociedade seja aberta a todos e seja inclusiva, estimule a participação de cada um, valorize as experiências humanas, reconhecendo o potencial de todos os cidadãos, oferecendo oportunidades iguais para que cada pessoa seja livre e tenha autodeterminação. A sociedade e a família devem estar sensíveis sobre o direito de acesso dos alunos com necessidades especiais à escola regular, aprendendo e ensinando que todos são diferentes, especiais e únicos com direitos adquiridos de igualdade, pois não adianta incluir o aluno dentro da sala de aula e continuar discriminando fora dela, explica Carvalho (2005)

Propostas de Implementação das Políticas de Inclusão no sistema educativo em Moçambique

Em Moçambique, a educação inclusiva é uma realidade, porém, o grande desafio consiste continuar a implementar efetivamente, as estratégias e ações inclusivas coordenadas para a melhoria da vida e da convivência social.

De acordo com Rosa (2004), é necessário que a sociedade seja aberta a todos e seja inclusiva, estimule a participação de cada um, valorize as experiências humanas, reconhecendo o potencial de todos os cidadãos, oferecendo oportunidades iguais para que cada pessoa seja livre e tenha autodeterminação. A necessidade de incluir as crianças com deficiência na educação é crucial para alcançar a educação para todos. O Plano Nacional de Acção para Área de Deficiência II 2012-2019 (PNAD II) apela claramente para a educação inclusiva como uma

estratégia de educação de pessoas com deficiência em todos os níveis e subsistemas do sistema educativo, tanto para crianças e para jovens e adultos.

Para Werneck (1999), para a construção de uma escola livre de preconceitos, a Inclusão Educacional deve atuar no sentido de favorecer a convivência com a diversidade e instituir o respeito e a fraternidade entre as pessoas. A escola inclusiva para o autor deve promover o convívio com as diferenças, o que deve ser estimulado desde a mais inicial das formas de convivência social na Educação da primeira infância onde as crianças se encontram pela primeira vez. A partir do momento em que se favorece o convívio com a diversidade desde cedo, se ganha na construção da cidadania, pois o modo eficaz de combater o preconceito é na infância, impedindo que o mesmo apareça, complementa o autor.

CONCLUSÃO

Concluindo, este trabalho procurou de certa maneira iluminar os horizontes para construir uma sociedade inclusiva em que o homem é um sujeito activo capaz de desenvolver o seu meio social através da sua formação naquilo em que é chamado a desempenhar.

Através da educação nos somos capazes de construir um mundo mais humano com alicerces baseados nos fundamentos éticos e nos valores que nos tornam mais sábios e virtuosos. Percebe-se, pois, a urgente necessidade de se repensar as raízes éticas.

O processo educativo do cidadão sempre constituirá a base de sustentabilidade para o exercício da cidadania. Actualmente, a nossa sociedade ainda precisa deste mesmo indivíduo ético, capaz de aprender para a autonomia, cooperação social e participação na vida pública. E é neste contexto em que a participação do indivíduo na vida política e social constitui um direito.

Para que a educação seja construtora de uma identidade inclusiva, é necessário considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência escolar podem ser empregados como agentes mediadores para a construção de uma sociedade mais justa e atenta á aqueles em os direitos muitas vezes parecem ser esquecidos, no mundo social.

Neste sentido, a educação é a base da construção de uma sociedade escolar inclusiva na medida em faz revelar ao homem os valores que o conduz a viver em sociedade como ator do seu destino. Portanto, a educação na perspectiva inclusiva, de fato só pode se constituir por meio de acirrada luta quotidiana por direitos e pela garantia daqueles que já existem, tal como

vem plasmados nos instrumentos jurídicos de Moçambique e nas orientações internacionais que servem de base de sustentação na promoção de valores e oportunidades iguais. Das constatações resultantes da análise conteúdos bibliográficos e documentais concluem que, a implementação das políticas de promoção de educação para todos no país, fez com houvesse em Moçambique uma explosão escolar caracterizada por um expressivo aumento do número de alunos, professores e uma considerável rede infraestruturas escolares, apesar de ainda continuar a ser um desafio para o próprio estado, quanto ao problema da expansão e cobertura da rede escolar que continua ainda fraca para absorver a maior procura de acesso ao ensino.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DALLARI. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014 36ª Edição. Golias (1993)

MARQUES, R. *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores, 2001

MENDES, O. J. R. *Concepção de Cidadania*. Total de folhas 98 (Dissertação) Faculdade de Direito, (Mestrado Em Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

RODRIGUES, D. *Revista da Educação Especial*. (v. 4, n. 2).. Brasília: Ed. Secretaria de Educação Especial, 2008, v. 4, n.2, p. 1-58, jul./out.2008.

ROSA, S. P. S. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão*. Curitiba: IESDE,2004

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

MORENO, C. *Educar em Valores*. São Paulo: Paulinas, 2010 . 4ª ed.

MUNIZ, R. M.F. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar,2002.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016*, Maputo:

MEC, 2012. <http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/PEE2012>.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Decreto 53/2008 de 30 de dezembro*: aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas dos serviços públicos as pessoas com deficiência ou de mobilidade condicionada. <https://www.aifomoz.org/downloads/legislacao-deficiencia.pdf>

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Lei 6/92*.Maputo: 1992, I Série – Nr. 19.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Estratégico de Educação e Cultura** (2006-2011). Maputo, 2006.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Estratégico de Educação e Cultura** (2011-2016). MEC. Maputo, 2010.

REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação (PEE, 2012-2016). Maputo, 2011.

REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE. Plano Nacional de Acção para Área de Deficiência II 2012-2019 (PNAD II). Maputo, 2011.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Lei 4/83. Maputo, 1983, I Série Nr. 12.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien, UNESCO, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E

QUALIDADE. (1997). **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 2ª ed

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. *Paulo Freire e a educação*. Centro de Referência Educacional, 2007. Disponível em: <https://bionovas.wordpress.com/2009/06/18/teoria-de-paulo-freire/>.

WERNECK, H. (1996). **Prova, provão. Camisa de força da educação**. Petrópolis, RJ. Vozes.

EDUCAÇÃO E A PROMOÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS DAS COMUNIDADES EM MOÇAMBIQUE

Estela Paulo SANDE⁶⁵
Natércia Manuel Machava MUNDLOVO⁶⁶

Resumo

Nesta análise, pretendemos discutir a promoção dos direitos linguísticos na educação moçambicana. Para o efeito, partimos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos que é baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que tange ao reconhecimento da necessidade da salvaguarda da dignidade humana. Embora em Moçambique não exista uma base legal e institucional que suporta a valorização e desenvolvimento das línguas nativas, acredita-se que a educação bilíngue introduzida há anos pode constituir um mecanismo para promoção e difusão dos direitos linguísticos das comunidades, pois a educação constitui uma porta de entrada para a afirmação e edificação de qualquer direito. A abordagem é de carácter qualitativo, usamos como metodologia de trabalho a leitura bibliográfica, a introspecção e para a colecta de dados, recorremos a entrevista e conversa espontânea. Com base na abordagem reflexiva e analítica, procuramos enquadrar os direitos linguísticos no contexto dos direitos fundamentais, descrever e contextualizar a discussão sobre a valorização das línguas nativas das comunidades.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação bilingue; Direitos linguísticos.

EDUCATION AND THE PROMOTION OF THE COMMUNITY'S LANGUAGE RIGHTS IN MOZAMBIQUE

Abstract

In this analysis we intend to discuss the promotion of linguistic rights in Mozambican education. To this end, it is based on the Universal Declaration of Linguistic Rights that are based on the Universal Declaration of Human Rights, not that it relates to the recognition of the need to safeguard human dignity. Although there is no legal and institutional basis in Mozambique to support the valuation and development of native languages, it is believed that bilingual education introduced years ago may constitute a mechanism for the promotion and diffusion of the linguistic rights of communities, as education is a door entry point for the affirmation and construction of any right. The approach is of a qualitative nature, and as a working methodology, a bibliographic reading, an introspection and for the collection of data we use an interview and spontaneous conversation. Based on the reflective and analytical approach, linguistic rights must be placed in the context of fundamental rights, describes and contextualizes the discussion on the valorization of the native languages of the communities.

Keywords: Human rights; Bilingual education; Linguistic rights.

¹ Licenciada em Ensino de Português, Mestre em Linguística Bantu e Doutoranda em Educação e Currículo na Universidade Pedagógica. E-mail: pauloestela32@yahoo.com

⁶⁶ Licenciada em Filosofia USTM, Mestre em Formação de Formadores e Doutoranda na Universidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Moçambique é um país multilíngue (diversidade linguística), plurilíngue (postura linguística dos indivíduos) e multicultural (coexistência de várias culturas). Diante desta realidade, iremos reflectir, neste artigo, sobre a *educação e a promoção dos Direitos Linguísticos das Comunidades*. Colocamos como questão de reflexão a seguinte: *Em que classe do ensino formal é tratada a questão de promoção de Direitos Linguístico e o que é que as comunidades sabem sobre os Direitos Linguístico*.

No que diz respeito à metodologia usada nesta pesquisa, recorreremos à entrevista não estruturada. Essa entrevista aplicamos aos professores do ensino de Português, aos alunos e aos membros da comunidade e pais ou encarregados de educação dos alunos. Com os professores pretendíamos obter a informação sobre a experiência do ensino e promoção dos Direitos Linguísticos; aos alunos, foram questionados se já tinham ouvido falar dos Direitos Linguísticos e qual é a importância das línguas, se durante as aulas já haviam estudado matéria relacionada com as línguas; e aos membros da comunidade, pais/encarregados de educação objectivávamos saber se tinham noção da existência de um instrumento legal que promove as línguas de que são falantes, assim como as outras línguas, e se existem línguas mais importantes que as outras.

Recorreremos também a introspecção, segundo nos referimos anteriormente que as autoras deste trabalho são professoras e falantes de uma das línguas das comunidades. Neste aspecto relatou-se as experiências pessoais das autoras.

As fontes bibliográficas (livros, artigos publicados pelos autores na internet) forneceram ideias para a sustentabilidade deste trabalho. Assim, passamos a apresentar uma parte dos autores:); BROCH e ALTENHOFEN (2014); DE PAULA e QUIRAQUE (2017); LOPES (1998, 2001); MACARINGUE (2017); NETO e NORTE (2008); NGUNGA (2000); NGUNGA *et al.*, (2010); NGUNGA & BAVO (2011); FIRMINO (2006); SOUZA (S/d); TIMBANE (1991, 2015); UNESCO (19996) e outros.

Universo e amostra da pesquisa

Segundo Gil (2009:99), universo “é um conjunto de elementos que possuem determinadas características e a população é o conjunto total dos elementos, e não se refere apenas à pessoas, mas pode abranger qualquer tipo de elementos: animais, objectos, locais, valores”.

O universo da presente pesquisa foram professores de Português, alunos e pais ou encarregados de educação/membros da comunidade.

Segundo Carvalho (2006:108), amostra “significa uma parcela do universo da pesquisa”. Para o presente trabalho, a amostra foi de 15 elementos, dos quais: 15 alunos do Ensino Secundário, 5 professores de Língua Portuguesa e 5 membros da comunidade ou pais e/ou encarregados de educação. A escolha desta, não obedeceu a nenhum critério rígido, foi aleatória.

No que concerne aos aspectos éticos para evitar ou minimizar os impactos negativos nos participantes da pesquisa, foram observadas algumas questões: foi garantido o anonimato; quanto ao consentimento, também foi observado, tendo em conta que todos os participantes, neste estudo, não foram coagidos ou obrigados a fazer parte da pesquisa sem que o quisessem.

Em Moçambique, “Cerca de 20 línguas são classificadas como bantu, com características específicas, porém correlacionadas na sua maioria. Destas línguas, a mais falada é usada por 26% da população” (DE PAULA & QUIRAQUE, 2017, P. 208). Esta é uma das razões, segundo estes autores, por que Moçambique está entre os vinte e cinco países africanos com diversidade linguística acentuada.

Pela complexidade do tema, pensamos em discutir, primeiramente, sobre os Direitos Linguísticos. Sobre esta matéria, trazemos ideias de vários autores que fazem menção a esta convenção universal, seguidamente vamos cruzar estas ideias com a realidade moçambicana.

As pesquisas bibliográfica e a introspecção embasam o nosso trabalho, esta última metodologia goza de um tratamento especial, uma vez que as autoras são professoras, convivem e conhecem a realidade do que acontece nas escola no que diz respeito a promoção ou não dos Direitos linguísticos das comunidades.

Constituem objectivos desta abordagem, os seguintes:

Objectivo geral:

- Reflectir sobre a educação e a promoção dos direitos linguísticos das comunidades.

Objectivos específicos:

- Indicar a base legal que promove os direitos linguísticos;
- Medir o nível de conhecimento sobre os direitos linguísticos das comunidades;
- Verificar se os direitos linguísticos são parte do currículo das disciplinas que ensinam as línguas e;

- Trazer a experiências profissionais e pessoais sobre os direitos linguísticos

Para além desta introdução onde apresentamos a metodologia usada, o trabalho obedece a seguinte estrutura: (1) Fundamentação Teórica (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Direitos Linguístico e a Educação, Situação linguística de Moçambique e Ensino Bilíngue como uma das formas de promoção dos Direitos Linguísticos das comunidades?); (2) Apresentação dos resultados de pesquisa, (3) Considerações finais, (4) Referências bibliográficas.

1. Fundamentação Teórica

1.1. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é um documento publicado pela UNESCO como resultado da Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos, publicada em 1996, em Barcelona. Segundo subscreve o próprio documento (UNESCO, 1996), é consequência de um acordo e trata-se de um documento-base, produto de um processo complexo de retrospecção, que põe no debate as diversidades de línguas, sua promoção nos distintos Estados, seu reconhecimento jurídico e sua relação com o desenvolvimento, em quadro de “respeito, convivência e benefício recíprocos” (UNESCO, 1996).

No que se refere aos antecedentes de carácter institucional deste documento-base, pode-se citar como ponto de partida à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), assinada em 1948. No artigo 2º, expressa-se o direito de toda pessoa a não ser discriminada por nenhuma condição, entre elas a de “raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou qualquer outra índole” (ONU, 1948). Em consequência, nesta carta, se reconhece, embora não explicitamente, a diversidade linguística como um princípio que será desenvolvido tanto no âmbito jurídico como nos estudos da língua.

Como já afirmamos anteriormente, é apenas após a difusão da DUDH, a partir dos anos 50 do século XX, que os direitos de comunidades marginalizadas passam a ser uma questão no arquivo jurídico internacional e, portanto, também um tema sobre o qual os Estados nacionais devem se posicionar.

Entre os documentos produzidos nas últimas décadas especificamente sobre questões que envolvem os direitos linguísticos, encontram-se a *Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias* (Estrasburgo, 1992), a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*

(Barcelona, 1996), a *Carta Europeia do Plurilinguismo* (Paris, 2005) e o *Manifesto de Girona sobre os Direitos Linguísticos* (2010).

Assim como a DUDH, todos esses documentos como se pode ver, foram concebidos e assinados em cidades da Europa, países de línguas privilegiada no campo linguístico – *espaço de enunciação* heterogêneo, marcado por uma história que vincula seus países à memória da colonização enquanto colonizadores, não enquanto colonizados – para mencionar de modo superficial apenas uma das diferenças mais evidentes que distanciam a memória e o imaginário do espaço latino-americano, especificamente o brasileiro, do espaço europeu (RODRIGUES, 2018. P. 38).

Para que seja assegurado o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e que se estabeleçam os princípios da uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor fundamental da convivência social, houve a necessidade de se criar uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcellona, 6 a 9 de junho de 1996). Este documento, mostra o seu compromisso em relação a causa linguística, conseqüentemente, a causa humana.

No **Artigo 1º**, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) apresenta o conceito de comunidade linguística como sendo “toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros.”

Cabe a cada nação desenhar a estratégia da implementação desta Declaração, partindo do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente *individuais* e *colectivos*. As considerações emanadas, os princípios estampados, os artigos e as suas enumerações e as respectivas alíneas clarificam o quão a sociedade, por muito tempo, viveu desorientada e injustiçada. Porém, a realidade do cada país vai ditar a exequibilidade. Não obstante, passamos a mencionar algumas considerações que achamos pontuais.

“Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que afirma no seu preâmbulo: ‘a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor a pessoa humana e na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres’; e que no seu artigo 2.º estabelece que ‘todos têm todos os direitos e todas as liberdades’, sem distinção ‘de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição;’”

“Considerando que a maioria das línguas ameaçadas do mundo pertencem a comunidades não soberanas, e que dois dos principais factores que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística são a ausência de autogoverno e a política de Estados, que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua;”

“Considerando que a invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, económica ou social implicam, frequentemente, a imposição directa de

uma língua estrangeira ou a distorção da percepção do valor das línguas e o aparecimento de atitudes linguísticas hierarquizantes que afectam a lealdade linguística dos falantes; e considerando que, por esses motivos, mesmo as línguas de alguns povos que acederam à soberania, confrontam-se com um processo de substituição linguística, decorrente de uma política que favorece a língua das antigas colónias e das antigas potências colonizadoras;”

“Considerando que, para garantir a convivência entre comunidades linguísticas, é necessário encontrar princípios de carácter universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas.”

Igualmente, achamos certo tomarmos a peito alguns artigos mencionados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. O Artigo 7º diz:

1. “Todas as línguas são a expressão de uma identidade colectiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.”
2. “Cada língua é uma realidade constituída colectivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.” (UNESCO, 1996)

Aqui, ressalta-se a indissociabilidade entre a língua e a identidade, isto significa que a língua não pode ser vista apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um veículo de transmissão de aspectos culturais e de identidade. O idioma tem relação com a noção de pertencimento à comunidade pelo indivíduo; o direito de se expressar em sua própria língua está ligado à noção de identidade. (GOMES, 2008, p. 66 *apud* SOUZA, S/d)

As nossas línguas são a nossa identidade. Toda a pessoa na face da terra se identifica a partir de uma língua. O artigo 8º assegura o seguinte:

1. “Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais”.
2. “Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projecção futuras da língua”. (UNESCO, 1996).

Em 1997, portanto no ano seguinte à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a comunidade internacional tem publicada a Declaração sobre as Responsabilidades das Gerações Atuais para com as Gerações Futuras, documento que destaca em seu preâmbulo: *o destino das gerações vindouras depende em grande parte das decisões e medidas que sejam adotadas hoje e que os problemas atuais, entre os quais a pobreza, o subdesenvolvimento tecnológico e material, o desemprego, a exclusão, a discriminação e as ameaças ao meio ambiente, devem se resolver em benefício tanto da geração presente como das futuras*

gerações. Esse documento, mais focado na questão ambiental, traz instigantes subsídios para reflexão sobre o direito linguístico das gerações vindouras. Ainda, o Artigo 9º garante que:

“Todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, standardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas”. (UNESCO, 1996).

Como se pode notar, a essência deste documento de índole universal é a promoção e valorização das línguas sejam elas maioritárias como minoritárias.

Brasil, como qualquer outro país de Direito Democrático, na sua Constituição Federal de 1988, inovou em vários sentidos o pensamento constitucional. Acolheu certos princípios como, (i) diversidade ou pluralismo cultural, (ii) igualdade e (iii) dignidade da pessoa humana.

Especificamente, em relação aos povos indígenas do Brasil, o direito linguístico é reconhecido por vários tratados internacionais dos quais o país é parte, valendo citar a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2003: Artigo. 13º

1. “Os povos indígenas têm o direito de revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas e de mantê-los”.
2. “Os Estados adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e ser entendidos em atos políticos, jurídicos e administrativos, proporcionando para isso, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados”.(CF/88)

A vedação no tocante à não discriminação por qualquer motivo, presente nos tratados internacionais, assim como na CF/88, inclui o motivo da língua, isto é, destaca que os seres humanos não poderão sofrer qualquer tipo de discriminação em virtude de sua língua (SOUZA, s/d)

Assevera Darcy Ribeiro (1996, p. 282) apud Souza (S/d) que “a língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura; todavia, também ela reflete forçosamente as experiências vividas pelo grupo.” Assim, a língua é relacionada à identidade, à cultura e às experiências vivenciadas por um grupo.

A proteção do direito linguístico enquanto patrimônio cultural tem como fundamento o princípio da dignidade da pessoa humana, valor ético e essência dos direitos fundamentais que tem uma pretensão universalista. Assim, tal princípio que resguarda e promove os direitos fundamentais das minorias étnicas, linguísticas e religiosas, na medida em que o Estado brasileiro, ao inovar em sua Carta Constitucional de 1988, acolheu o princípio da diversidade cultural (SOUZA, S/d).

Para que se adotem políticas linguísticas que incitem a uma planificação linguística adequada para beneficiar o povo moçambicano no gozo dos seus plenos direitos (a exemplo do que propõe a DUDL da UNESCO, em 1996), é preciso que essas leis sejam plasmadas, de forma clara, em documentos oficiais, observa Firmino:

Apesar de serem amplamente usadas para a comunicação quotidiana intra-ética, nas zonas rurais quase exclusivamente e nas urbanas juntamente com o português, não se reconhece nenhum estatuto oficial explícito às línguas autóctones, exceptuando o facto de inúmeros discursos oficiais e/ou públicos se referirem à sua importância, principalmente na sua condição de repositório da herança cultural moçambicana. (FIRMINO, 2015, p. 126),

É importante lembrar que o nosso trabalho é de carácter reflexivo, sobre a educação e a promoção dos direitos linguísticos das comunidades. Neste diapasão, achamos importante trazer alguns artigos ilustrativos sobre a matéria. De seguida, pretendemos buscar alguns artigos/pontos que descrevem claramente o papel da educação para aplicação desses direitos linguísticos das comunidades.

1.2. Direitos Linguísticos e Educação

Neste trabalho, partimos de princípio que o Estado e o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) têm a missão adicional de promover, em todas as escolas, os Direitos Linguísticos. Que esta promoção não seja encarada como privilégio apenas das escolas bilíngues.

Em gíria popular diz-se “de pequeno se torce o pepino”. A educação básica desempenha um papel preponderante para o desenvolvimento integral de qualquer sociedade. É importante que as crianças consolidem na escola, os direitos que elas têm em relação as suas línguas e da importância das mesmas para a sua vida. É bom que tenham em mente que a diversidade linguística e cultural é um fenómeno natural. É, ainda, importante que saibam que falar uma língua diferente das outras não é o sinónimo de ser de baixa ou alta sociedade.

Aludem, Broch e Altenhofen (2014) que a inserção da Diversidade Linguística na educação implica na inclusão do reportório linguísticos locais e globais, os quais contribuem para a formação de um reportório plural e único de cada indivíduo, válido para qualquer tipo de contexto, mais ou menos multilíngue. Nessa perspectiva, estes autores defendem uma “pedagogia do plurilinguismo voltada tanto às minorias linguísticas, plurilíngues por natureza, quanto à maioria, normalmente vista como monolíngue”.

Garcia (2008) discute questões que fazem parte da formação de professores neste novo milênio. Autora advoga que todos os programas de formação de professores devam se basear em uma pedagogia da “conscientização plurilinguista”, devido ao aumento da Diversidade Linguística nos contextos educacionais.

Na educação básica, as questões relacionadas à Diversidade Linguística vinculam-se, em primeiro momento, obviamente, às disciplinas de Língua Estrangeira e de língua oficial da escola, neste caso, a língua portuguesa (LP). Essas duas áreas actuam, normalmente, de forma isolada e fragmentada nas escolas.

O maior número de professores de línguas não tem noção do impacto da Diversidade Linguística. A falta de uma visão holística clara sobre o que é Diversidade Linguística e sua importância na formação do educador de línguas colabora para a não abertura de espaços para a leccionação dos Direitos Linguísticos na sala de aula e na escola em geral.

A diversidade linguística é muitas vezes vista com estranhamento, como algo que está presente, porém sobre o qual não se fala abertamente, isto é, não de forma explícita, enfim um “campo de silêncio”, como afirma Paraíso (1996). Dificilmente, em uma aula de língua se fala sobre língua(s), sobre como as línguas se relacionam, sobre como as línguas são usadas na sociedade, muito menos os direitos linguísticos de comunidades que falam línguas minoritárias ou sobre que línguas faladas no território nacional.

Uma aula de língua oficial ou estrangeira, normalmente se ocupa com questões de estrutura e funcionamento específicos da língua em questão. Sobre este assunto, podemos sustentar nas páginas que se seguem. Como nos referimos anteriormente, autoras deste trabalho são professoras com enorme experiência tanto no ensino primário como no secundário. Realmente, durante a leccionação das aulas de língua portuguesa, notamos que os planos analíticos não trazem nenhum tópico relacionado com os Direitos Linguísticos, respeito pela diversidade linguística no país e no mundo, muito menos das relações entre as línguas.

Para uma manutenção linguística, Cummins (2000) citado por Ngunga & Bavo (2011) sugere um conceito novo: “Tomada de poder” que pode ser associado ao desenvolvimento de autonomia na sala de aula. Autonomia é aqui entendida como um processo contínuo de tomada de atitudes transformadoras do aprender e de si próprio, levadas pela curiosidade do mundo e pela reflexão crítica do próprio agir sobre o mundo.

Desta forma, a sala de aula deve fomentar a desconstrução de crenças e valores que o olhar do outro traz. A tomada de consciência de seu papel social e a formação de uma identidade cultural confiante pode fomentar a tomada de poder pelo estudante minoritário, mesmo que seja um poder ainda limitado pela esfera política, institucional.

A escola pode, assim, exercer um papel importante para a manutenção da língua e das culturas minoritárias, a partir da promoção de decisões conscientes tomadas em sala de aula. Para tal, parece imprescindível que as línguas minoritárias obtenham lugar nas escolas para que, com o aumento do seu prestígio, seus falantes possam ver uma consideração por parte das instituições sobre quem são e ter a sua auto-estima recuperada.(NGUNGA & BAVO, 2011, p. 12).

De entre várias, Broch & Altenhofen (2014) levantam estas questões a respeito da promoção da diversidade linguística:

Qual o papel da escola frente à diversidade linguística e cultural presente nos contactos e/ ou práticas linguísticas em centros urbanos e zonas rurais? Ao frisar uma Língua Estrangeira (LE), onde ficam as outras línguas? Como se pode desenvolver acções de promoção do Plurilinguismo (PL)? Como promover a DL presente na sociedade, quando a escola obedece cegamente a uma hierarquização de LEs no currículo escolar? (BROCH e ALTENHOFEN, 2014, p. 18)

Frente a estas questões, há que ter em consideração o seguinte: “toda a escola é um espaço para a pluralidade de línguas e culturas” (op. cit). No entanto, a prática mostra que este espaço não está aberto a todas as línguas e variedades, principalmente quando se trata de línguas minoritárias ou de baixo prestígio - o caso das línguas bantu de origem africana. A própria a escola, assim como a sociedade selecciona ou segrega línguas e de acordo com o grau de prestígio que é atribuída.

O preconceito descrito acima é resultado da reprodução das ideologias colonialistas, em que as línguas e as culturas dos povos colonizados não tinham valores. Estes problemas ainda prevalecem na sociedade moçambicana, principalmente quando se trata de línguas do Norte, do Centro e do Sul do país. Cada uma destas sociedades valoriza a sua língua e sua cultura, desvalorizando as outras. Um país como Moçambique, em que a diversidade linguística e cultural é acentuada, as escolas devem redobrar esforços de modo a romper estes complexos de superioridade/ inferioridade.

Muitas das vezes as pessoas sentem complexo de se expressarem nas suas línguas, principalmente se esta língua for bantu. Este complexo de inferioridade faz com que estas pessoas se considerem menos importantes ou mesmo inválidas, tenham falta de auto-estima.

Gnarre (1991, p. 6) *apud* Broch e Altenhofen (2014) afirma que “uma variedade ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade dos seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder da autoridade que eles têm nas relações económicas e sociais”

Da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos extraímos alguns artigos que são pertinentes. A Declaração reconhece o papel da educação na ensino, promoção e valorização das línguas, como ressaltam os artigos:

Artigo 23.º (UNESCO, 1996)

1. “O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado”.
2. “O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado”.
3. “O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro”.
4. “No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua”.

No artigo acima, estão estampados os deveres do ensino em relação as línguas, portanto, aquilo que são tarefas da educação. Enquanto que os artigos que se seguem apresentam os direitos das comunidades linguística.

Artigo 24.º

“Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objecto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos”. (UNESCO, 1996).

Artigo 25.º

“Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores”(UNESCO, 1996).

Artigo 26.º

“Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender”. (UNESCO, 1996)

Artigo 27.º

“Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros o conhecimento das línguas ligadas à sua própria tradição cultural, tais como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da sua comunidade”. (UNESCO, 1996).

Artigo 28.º

“Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer “. (UNESCO, 1996).

Artigo 29.º

1. “Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”.

2. “Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas”. (UNESCO, 1996).

Artigo 30.º

“A língua e a cultura de cada comunidade linguística devem ser objecto de estudo e de investigação a nível universitário”. (UNESCO, 1996).

Em reconhecimento dos prejuízos ou danos do uso de única língua no ensino formal, os estudos asseguram que “Dada a diversidade linguística e o facto de se ter o Português como língua oficial e a língua do sistema educacional, existe um debate sobre efeito das línguas maternas no desempenho educacional e da população” (NORTE e NETO, 2008, p. 3). Nas linhas que se seguem trazemos um pouco daquilo que é a situação linguística de Moçambique.

1.3. Política Linguística de Moçambique

Política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes efectuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional” (CALVET, 1987, citado por FIORIN, 2009, p. 15).

Moçambique adopta uma política linguística que achou ser ideal para o seu desenvolvimento, porém os pesquisas revelam um fracasso. Pois oficializou de apenas a língua portuguesa e sem dar o devido tratamento às de origem bantu.

Para que haja a política linguística é necessário que antes se faça a respectiva planificação. Para Fiorin (2009) Planificação Linguística é a “busca e o emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística”.

Tomemos como exemplos estas simples questões: pode-se usar uma das línguas bantu na redacção de uma carta de pedido de emprego? Podemos redigir um requerimento para pedido de certificado de habilitações literárias numa instituição de ensino? Para cada das questões a resposta será “não”, simplesmente não. As nossas línguas não têm a capacidade de exprimir o nosso desejo? Apenas é uma pergunta para a reflexão.

De acordo com o parágrafo nº 1 do artigo 5º da Constituição da República de Moçambique (2004) “Na República de Moçambique, a LP é a língua oficial” e o parágrafo nº 2 do mesmo artigo, acrescenta-se: “O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos” refindo-se das numerosas LB faladas em Moçambique.

A questão das línguas bantu moçambicanas não se deu ênfase na referida constituição, deixando essas línguas para o nível secundário ou terciário.

Refere Macaringue (2017) que cada país adopta as suas políticas linguísticas em função dos objectivos que pretendem alcançar, o que faz da política linguística e da planificação linguística dois complementos importantes na materialização das políticas públicas dos Estados tendo em conta as implicações político-ideológicas a partir das quais se estrutura todo o processo de desenvolvimento.

No caso de Moçambique, o Português é considerado língua oficial e também língua de unidade nacional. Apesar de esta língua ter sido considerada, outrora “língua do colonizador, língua estrangeira” alguns estudiosos defendem que seja também considerada de língua nacional e apontam como motivos, os seguintes:

1. regista-se um aumento de indivíduos que têm esta como sua língua materna (LM);
2. pela sua apropriação linguística, simbólica, cultural e ideológica pelos moçambicanos;
3. pela suposição que seja a língua falada em todo o país.

Como friza Macaringue (2017):

Desta feita é lícita afirmarmos que a política linguística de Moçambique ainda está em construção, pelo que existe a necessidade de se desenvolver esforços para que as fissuras que resultaram da imposição de uma língua minoritária sejam finalmente sepultados e que o país de revigore dentro da sua diversidade linguística e cultural através da (re)padronização da língua portuguesa, uma vez que o processo de nacionalização traz subsídios que demonstram que o português felado pela maioria está na contra-mão da norma europeia, daí ser outra língua portuguesa (MACARINGUE, 2017. S/p.)

Firmino (2006) discorda um pouco com a política linguística de moçambicana, pois oficializou o português sem o nacionalizar, e nacionalizou as línguas autóctones, sem as oficializar “como resultado, a actual política linguística não está em conformidade, nem simbólica, nem instrumental com a natureza da diversidade linguística que caracteriza Moçambique” (FIRMINO, p.182).

Concordamos que se nacionalize o português moçambicano, bastando para tal que se estabeleça uma norma nacional. Estamos cientes de que o Português falado e escrito em Moçambique não obedece o padrão europeu. Esta língua comporta diversas variantes desde o Sul ao Norte do País. Essas variantes resultam do contacto entre as línguas bantu e o Português. Neste contexto, estaríamos perante o respeito e promoção dos direitos linguísticos.

Lopes (2001) sugere que a política linguística moçambicana se oriente na criação de condições conducentes a um uso mais amplo do português e também à possibilidade de uso das línguas autóctones em contextos institucionais, como:

educação formal, tribunais estatais, aparato administrativo ou meios de comunicação de massa; em suma, sempre que se sinta que o português é uma barreira linguística. As línguas autóctones seriam em contextos como: educação formal, por exemplo como meio de instrução em níveis iniciais, no aparelho administrativo; na propaganda comercial; nas campanhas de educação sanitária em áreas rurais; e assim por diante. (LOPES,2001, p. 8).

A sugestão do autor é pertinente, por isso, o governo tem vindo a desenvolver desde a década de 90 o ensino bilíngue no país. Temos acompanhado, algumas vezes, em vários programas televisivos/radiofónicos a educação cívica e a sensibilização de massas populares para as medidas de prevenção e combate às doenças endémicas – para o caso actual, o covid 19, em línguas nacionais. Sabemos que ainda há muito trabalho em prol do respeito e promoção destas línguas.

Na política linguística do Brasil, segundo Silva (S/d), onze línguas são consideradas co-oficiais, ao lado do português, em diferentes municípios brasileiros, sendo sete delas línguas indígenas e quatro línguas de imigração.

Conforme Oliveira (2005) *apud* Silva (S/d), co-oficializar uma língua a nível municipal significa que, além do idioma oficial, no caso o português, todos os órgãos da prefeitura e também da iniciativa privada devem oferecer serviços nas duas línguas oficiais, incluindo toda a documentação pública municipal, campanhas publicitárias institucionais, a educação escolar, as placas de sinalização, enfim, todos os serviços básicos de atendimento ao cidadão. Aprovado o projeto de lei, o município tem um prazo de cinco anos para adotar as medidas de ajuste necessárias, dentre elas a contratação de funcionários qualificados falantes dessas línguas.

Actualmente, há 19 municípios brasileiros com línguas declaradas co-oficiais, sendo 5 com línguas indígenas e 14 com línguas de imigração histórica; o primeiro município a declarar três línguas indígenas como cooficiais, tukano, baniwa e nheengatu, foi São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, em 2002 (RODRIGUES, 2018. p. 42).

A estratégia da co-oficialização em nível municipal tem se constituído numa tentativa de reconhecer o lugar dessas línguas “outras” no espaço do Estado nacional. Nesse sentido, a legislação tem adquirido um papel protagonista entre os instrumentos de planificação de políticas linguísticas e na gestão das línguas e do plurilinguismo no Brasil, confirmando algo

que afirma Calvet (2007, p.75) *apud* Rodrigues (2018): “não existe planificação linguística sem suporte jurídico”.

Espera-se que a política linguística moçambicana através das experiências aplique este direito de cooficializar das línguas moçambicanas de origem bantu. É necessário que sejam adoptadas medidas de ajuste acima mencionadas.

1.4. Situação linguística de Moçambique

Moçambique é um país multilíngue, plurilíngue e multicultural, onde cerca de 20 línguas são classificadas como Bantu (considerando apenas línguas principais), com características específicas, mas correlatas. Destas, a mais falada é a língua *Emakhuwa* que ao mesmo tempo do grupo étnico *Amakhuwa* usada por 26,3 % (dados do Censo de 1997) da população; em seguida está o *Xichangana* com 14,4%; *Elomwe* e *Cisena* surgem na terceira e quarta posição, como a língua materna de 7,9% e 7,0% da população moçambicana, respectivamente. Esta diversidade é uma das razões por que Moçambique está entre os vinte e cinco países africanos com diversidade linguística acentuada.

Pluralidade Linguística (PL) é utilizado para “designar uma postura linguística plural no indivíduo” (ALTENHOFEN e BROCH, 2014, P. 17); em contraposição a Diversidade Linguística que representa a “coexistência de diferentes” (*ibidem*). Os dois termos podem ser vistos como equivalentes, o plurilinguismo (individual) e multilinguismo (social).

Ngunga e Bavo (2011) descrevem Moçambique como a maioria dos países africanos, um país multilíngue e multicultural, onde coexistem muitas línguas africanas do grupo bantu com outras não africanas, entre europeias e asiáticas.

De acordo com Leracy (2003) *apud* Cossa (2017) a língua é o primeiro vector identitário que testemunha a diversidade sociolinguística nas comunidades humanas; a construção identitária não se restringe aos limites de um território, mas se inscreve numa história mestiça e de culturas.

Moçambique como qualquer outro país do mundo tem sua história. Ao darmos um passo de recuo, deparamo-nos com a história deste país e do seu povo. As línguas moçambicanas têm um precedente histórico sombrio, infeliz, pois a colonização portuguesa impôs a sua língua como ferramenta para civilizar o nativo- moçambicano. Era suposto que depois da independência o cenário pudesse se reverter, porém os nacionalistas silenciaram o uso das línguas nacionais em todos os sectores da vida pública e administrativa do Moçambique pós-colonial.

Simbine citado por Lopes (2001) diz que depois da independência nacional, o erro manteve-se ao não se atribuir às línguas autóctones moçambicanas uma função social específica, ficando a língua portuguesa como oficial e como garantia de unidade nacional.

A maioria dos moçambicanos é nativa e é falante de uma língua materna bantu, contudo, afirmam Pinto e Lopes (2017) que “Até aos anos 90, Moçambique mantinha a política da língua de unidade nacional, o português, deixando de lado a existência das línguas bantu que continuavam limitadas ao uso doméstico e local” (PINTO e LOPES, 2017, p. 70). Isto é o resultado das políticas colonial e pós-colonial que se reflectem através da apropriação da língua estrangeira (o desejo do Outro) em detrimento da língua materna.

Para o caso de Moçambique, Paula e Quiraque (2017) e em outras variadas literaturas questionam a valorização dos Direitos linguísticos até então, pois

[...] faltam coragem, iniciativa de, pelo menos, tentar implementar estas políticas, pois sabe-se que já existem estudos suficientes de linguistas e investigadores que mostram, de forma eficiente [e evidente], os problemas relacionados à política de suas línguas que Moçambique enfrenta para o seu desenvolvimento” (PAULA e QUIRAQUE, 2016, p. 1234).

Espera-se, pois que, num futuro a curto prazo, o governo tenha vontade política para ouvir os resultados de vários estudos deste e de outros moçambicanos com vista a respeitar os direitos plasmados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) da UNESCO. São estudos que clamam, para além do uso destas línguas em contextos institucionais, que sejam usadas, também, na educação formal, principalmente no ensino e aprendizagem dos alunos (PAULA e QUIRAQUE, 2017, p. 2012/3).

1.5. Ensino Bilíngue como uma das formas de promoção dos Direitos Linguísticos das comunidades

Alguns estudos revelam a existência de preconceitos em relação as Línguas Bantu (LB). Bagno (2014) citado por Timbane (2015) revela que “o preconceito com relação às LB ainda existe na sociedade, pois elas são ainda consideradas primitivas”.

Ainda sobre este aspecto, o autor reitera “o carácter primitivo destas línguas era considerado óbvio e natural: como é que povos atrasados, inferior, intelectualmente retardados, selvagens, etc. poderiam falar, a não ser por meio de grunhidos, rangidos, frases toscas, vocabulário pobre, etc.?” (BAGNO, 2014, p.50-51 *op cit.* 2015, p. 97).

Essa ideia de incapacitar as línguas africanas em termos de potencialidade foi herdada dos colonialistas, e que até hoje as comunidades e alguns pais têm preconceitos em relação às LB.

Sobre o preconceito Bagno (2014) diz que

Muitas e muitas pessoas abandonam os estudos porque ficam traumatizadas ao entrar na escola, logo em seus primeiros contactos com o mundo escolar, são alvos de discriminação, de deboche, de piada por causa do seu jeito de falar – discriminação praticada não só pelos colegas, mas também por muitas professoras e muitos professores. (BAGNO, 2014, p. 57 *apud* TIMBANE, 2015, p. 100).

Neste pronunciamento sobre o preconceito, podemos ainda acrescentar os praticados pelas políticas e pela planificação linguística que não dão o devido valor “bagagem” o que a criança traz de casa, que é a língua da sua família, dos seus avós e avôs, do seu povo, da sua etnia, da ligação com os seus antepassados, das cerimónias tradicionais e assim por diante.

Entende-se que os Governos têm de criar as condições (materiais e humanas) para a preservação das LB. Os direitos linguísticos devem ser divulgados e praticados, pois muitas pessoas não sabem da existência deste instrumento legal.

Há/havia muito receio, em Moçambique, sempre que se fala/falasse em Ensino Bilíngue, porém afirma Timbane (2015) que a educação bilíngue em Moçambique se justifica por:

- a) razões linguístico-pedagógicas, pelo facto de existir uma diversidade linguística no país e não existir uma única fórmula para resolver os problemas de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino primário;
- b) razões culturais e de identidade: a língua é a riqueza cultural e de identidade de uma comunidade ou grupo étnico, o que significa que precisa ser preservado e divulgado de gerções em gerações;
- c) razões de direitos humanos: significa que todo indivíduo tem o direito de aprender língua do seu povo, seu grupo étnico ou da sua comunidade. (TIMBANE, 2015, P. 96)

Alude Macaringue (2017) que apesar do prestígio e massificação dos usos do Português, também se verifica um movimento, ainda que pouco sistematizado, mas consolidado de valorização das línguas autóctones no cenário sociolinguístico e cultural moçambicano para atender ao clamor nacional de “preservação” destas línguas.

Os trabalhos da UNESCO (2003) e Lopes (2004) apontam que crianças que iniciam a carreira escolar na sua língua materna têm melhor desempenho nas primeiras classes. Assim sendo, para o caso de Moçambique, em que apenas 6,5% da população tem português como

língua materna, acredita-se que a adopção desta como a língua de ensino oficial tem sido desvantajosa para o sistema educacional e reprodutora de desigualdade social (PNUD, 2000).

Afirmam Ngunga (2000), Timbane (2015) e Lopes (2001) que nas primeiras classes do sistema escolar a Língua Portuguesa (LP) limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade; as comunidades sentem-se marginalizadas dos assuntos escolares dos seus filhos, e isto constitui um dos factores que inviabilizam o progresso escolar, porque a maioria das crianças que ingressa na escola pela primeira vez não sabe falar a língua oficial de ensino – no caso, a língua portuguesa, este facto concorre com o elevado índice de analfabetismo e baixa frequência escolar .

O projecto de ensino bilíngue está em curso desde 1993, como fase experimental. Segundo Lopes (1998) as avaliações da primeira fase do projecto apontam para resultados positivos na medida em que os pais estão interessados que os filhos tenham um ensino bilíngue. Nesse sentido, a vantagem citada diz respeito ao aspecto cultural em sim, assente na valorização da identidade africana, particularmente, moçambicana.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco,1996) determina que: "todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurar o uso da sua língua em todas as funções sociais". Avaliando o trabalho em educação bilingue ADULA (2013), INDE (1998), NGUNGA (2010) pode-se dizer que há mais ganhos do que perdas. Estudos propõem a abrangência em todas as zonas rurais de Moçambique com o programa de ensino em LB moçambicanas.

Faz-se a comparação entre os dois modelos de ensino (monolíngue e bilíngue). A conclusão que se chega é de que na educação monolingue, o aluno interage poucas vezes, ou melhor, tem medo de errar e ser ridicularizado quando expõe o seu pensamento e raciocínio, na educação bilíngue não é assim. Timbane (1991) revela que a interacção com o professor e com os colegas não se limita as respostas simples (sim/não) e nem faz as repetições características do ensino moçambicano.

Na nossa óptica, o ensino bilíngue é uma forma de promoção dos direitos linguísticos das comunidades. Este ensino valoriza, inclui e vence os preconceitos linguísticos anteriormente mencionados por Bagno (2014). No ensino monolíngue a criança não é livre de usar a sua própria língua na sala de aula, violando desta forma os seus direitos de uso da sua língua, a língua que ele domina.

Timbane (2015) condena a penalização das crianças por questões linguísticas, ao dizer que a proibição do uso da LB na escola é uma violação aos direitos linguísticos da criança ou do indivíduo, como observa:

“Não é pelo facto de que a criança não sabe dizer: raiz, caule, folha, flores e frutos em português que devemos reprová-lo e condená-lo a repetir o ano. Aliás, a criança já sabe nomear essas partes da planta na sua língua local e até conhece os tipos de raiz, de caule, de flores e de frutos na sua língua matern. TIMBANE, 2015, p. 100).

O maior obstáculo é a língua de ensino formal ou de instrução que silencia as crianças ao ponto de não poderem exteriorizar os seus pensamentos e conhecimentos. A pesquisa realizada em Gaza, sul de Moçambique por Ngunga *et al.* (2010) concluiu o seguinte:

- a) em termos de leitura, em cerca de 100 alunos do ensino monolíngue que terminam o 1º ciclo em Lichanane, apenas 44% sabem ler, contra 78% dos alunos do ensino bilíngue;
- b) as notas de Matemática dos alunos de educação bilíngue apresentam 80% em média dado que supera a educação monolíngue;
- c) em mediados resultados de leitura e escrita dos alunos de ensino bilíngue é de 77%, enquanto o dos alunos de ensino monolíngue é de 56%, sendo a diferença percentual de 21% a favor do ensino bilíngue;
- d) os alunos de educação bilíngue eram mais confiantes, mais participativos do que os alunos monolíngues.

Podemos concordar que a educação bilíngue é uma das formas de promoção, respeito e valorização dos direitos linguísticos das comunidades. Pensamos também que ao valorizar-se as línguas e culturas das comunidades, automaticamente é a garantia da dignidade humana.

Tomando como experiências pessoais, as autoras deste trabalho nasceram nas zonas rurais, tiveram como línguas primeiras as de origem bantu africanas: *Emakhuwa e Changana*. Confessam que foi difícil aprender a comunicar-se em língua portuguesa na escola. Quando um professor as chamasse para conversar, era constrangedor, pois não sabiam como responder. Por um lado, não podiam contribuir na sala de aula com o medo de errar o português. Por outro, falar a língua *bantu* na escola tinha consequências negativas, havia castigos corporais ou o aluno devia realizar uma dura tarefa no campo ou limpeza do pátio. Isto correspondeu a ideologia e a política do momento.

Como consequência desta situação, muitas crianças acabaram por desistir da escola, abraçaram trabalhos do campo e as meninas sujeitaram-se a casamentos precoces, aumentando, ainda, o analfabetismo e o desemprego. Isto é apenas uma “gota no oceano” de milhares de

crianças em todo o território moçambicano. Nessa altura, praticamente não se falava do ensino bilíngue.

2. Instrumentos de colecta de dados

Para que o processo de colecta de dados fosse mais prático, usamos as plataformas digitais (watsap, chamadas telefónicas) e os contactos presenciais na conversa com os professores de Ensino de Português. Com os alunos estabeleceu-se uma conversa espontânea e natural, uma vez que as pesquisadoras são professoras. Há medida em que os alunos iam respondendo às questões colocadas pelas pesquisadoras, estas últimas, iam fazendo as anotações de forma literal nos blocos de notas. Junto as comunidades ou pais/ encarregados de educação dos alunos registou-se uma conversa informal. Na introspecção recorreremos às nossas experiências pessoais e profissionais e como membros de uma das comunidades linguísticas.

3. Apresentação de Resultados de Pesquisa

Importa lembrar que este artigo resulta de uma análise qualitativa feita em relação à *educação e a promoção dos direitos linguísticos das comunidades*.

Partimos da primeira questão relacionada aos professores da língua portuguesa. Como nos referimos anteriormente, quando tratamos da metodologia do trabalho, uma das questões era saber da experiência destes profissionais sobre a leccionação, se nos conteúdos programáticos da disciplina os Direitos Linguísticos são tratados como tema.

Sobre o exposto, tivemos a conversa com cinco (5) professores. As respostas destes profissionais levaram-nos a uma e única conclusão: não há nenhum tema que trate de direitos linguísticos nesta disciplina. Para que pudéssemos comprovar as respostas tivemos que recorrer os livros de Português da 10^a e 12^a classes, a verdade revelou-se reforçando aquilo que era a nossa conclusão. Nestes livros encontramos outros tipos de textos normativos e o funcionamento de língua.

E porque se trata de uma pesquisa, por curiosidade, pegamos um dos livros de um aluno da 4^a classe, da disciplina de Ciências Sociais, na 2^a Unidade, deparamo-nos com uma surpresa agradável. Trata-se de um tema sobre as línguas moçambicana e a sua importância. Tal como dissemos, não esperávamos encontrar esta matéria no livro de uma outra disciplina que não fosse a de ensino de línguas, neste caso a Língua Portuguesa (LP).

Na conversa espontânea com os cinco (5) alunos, também colhemos informações segundo as quais, estes nunca estudaram matéria relacionada aos direitos linguísticos. Mas eles sabem que no mundo existem diversas línguas, até nas suas turmas têm colegas que falam línguas diferentes de Português, mostraram como exemplos: *xichangana, cinyungue, ecuwabo, xitswa*, etc. e que na escola, estes, quando falam as suas línguas, são ridicularizados. Não sabem como é que as línguas se relacionam entre elas e com as culturas dos indivíduos.

Ainda numa outra conversa ,procurávamos saber sobre a importância das línguas tanto para o aluno como para as pessoas, no geral. Tivemos a seguinte resposta “ *senhora professora, se estamos a falar aqui e agora é porque estamos a usar umas das línguas, de contrário não teríamos esta conversa. As línguas permitem que as pessoas troquem ideias, experiências, exprimam os seus pensamentos e sentimentos, transmitam os conhecimentos.... Por isso elas são muito importante na vida das pessoas.*” Estes conhecimentos são, como se pode notar, do senso comum.

Se os pais ou encarregados de educação/ membros da comunidade sabem da existência de um instrumento legal que valoriza, promove as línguas, a resposta foi: *não, não temos conhecimento sobre isso. Proque quando o governo/a escola nos convoca é para assuntos político ou uma outra informação que não se trata de línguas.* Procuramos ainda explorar se existem línguas mais importantes ou superiores em relação as outras. As respostas tendiam a ser positivas. Argumentos foram vários, podemos aqui mencionar alguns:

- pensamos que as línguas mais importantes ou superiores são aquelas que nos dão “pão”,
- são iguelamente superiores e importantes as línguas estrangeiras (portuguesa, inglesa, francês, espanhol...),
- a língua portuguesa é a mais importante e é superior em relação as outras porque é a língua de prestígio, língua de branco, é sinónimo de civismo.

Sobre a superioridade das línguas estrangeiras, remete-nos, ainda, ao preconceito em relação às línguas bantu apontado por Bagno (2014) citado por Timbane (2015). Como se pode ver, o desafio ainda é maior. O Governo e o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) têm a responsabilidade acrescida na luta contra este preconceito.

4. Considerações finais

Os povos bantu são de tradição oral e as regras de ser e de estar, bem como os hábitos culturais são transmitidos por meio das suas línguas. Em Moçambique, especialmente, o plurilinguismo não constitui problema, mas uma solução num espaço multiétnico complexo.

Este artigo resulta de uma análise qualitativa feita em relação a “Educação e a promoção dos direitos linguísticos das comunidades”.

O objectivo era de analisar os pontos concomitantes entre as concepções políticas-linguísticas e as práticas educativas, ou seja, se os direitos linguísticos plasmados pela Unesco (1996) são concretizados na educação formal em Moçambique.

Das experiências e a partir das informações colhidas mostram que pouco se faz, embora haja luz verde com a introdução do ensino bilíngue. Mas o ensino bilíngue está sendo implementado nas zonas rurais. E a questão de promoção dos direitos linguísticos não pode só e somente ser praticada nas zonas rurais.

Sentimos que o estado se deve erguer como responsável pela preservação e pela promoção da diversidade linguística do território nacional, bem como dos direitos linguísticos.

Ainda notamos que prevalece o preconceito em relação às línguas bantu, na medida em que as comunidades consideram estas como sendo inferiores e menos importantes.

O ensino monolíngue contribuiu, no passado, principalmente nas zonas rurais, para a desistência massiva dos alunos nas classes iniciais; para o aumento da população analfabeta; constituiu mais um motivo para a exclusão escolar, conseqüentemente, o desemprego e aos casamentos precoces.

A educação violou bastante os Direitos Linguísticos das comunidades. Espera-se que com a implementação da educação bilíngue haja mudanças das mentalidades; que se quebre o “núcleo” do preconceito em relação às línguas bantu, promovendo-as ao nível das outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCH, Ingrid Kuchenbecker. ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Acções de Promoção da Pluralidade Linguística em Contexto Escolar*. Disponível em: <lume.Ufrags.br/handle/10183/102190> capturado em 11/ 03/2021

DA SILVA, Julia Isabelle. *O Direito como Instrumento de Luta: contribuições do campo jurídico às políticas de diversidade linguística no Brasil*.S/d, p. 86 Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/13083-Texto%20del%20art%C3%ADculo-34766-1-10-20151222.pdf>>. Acesso em: 12/03/202.

De PAULA, M. Helena. QUIRAQUE, Z. A. Sozinho. *Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adoção da língua de instrução no ensino e aprendizagem*. 2017.

DE SOUZA, Mércia Cardoso. *O Direito Fundamental de se Expressar na Própria Língua: Realidade ou Utopia?* Disponível em: <publicadireito.com.br/artigo?cod=500d2e6424f6fe03>. Acesso em: 26 de Março de 2021.

FIORIN, J. Luiz. *O acordo ortográfico: uma questão de política linguística*. Veredas v. 1, n.9. Juíz de Faro, 2009.

FIRMINO, Gregório. *A “questão linguística” na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo. Textos Editores, 2006.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Escola e Política Linguística em Moçambique: A cidadania Ameaçada*. Rio de Janeiro. 2001

LOPES, Ângela Filipe. PINTO, Maria da Graça Lino Castro. *Do Ensino Bilíngue em Moçambique: Elementos em Jogo na sua Implementação e Desenvolvimento*. Portugal. 2017.

MACARINGUE, Ilídio. *Políticas Linguísticas de Moçambique: controvérsias e perspectivas* UP. Maxixe. 2017.

MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo. Imprensa Nacional. 2004.

NORTE, Gilberto Marino. NETO, Eduardo Rios. *Línguas Maternas e Escolaridade em Moçambique*.

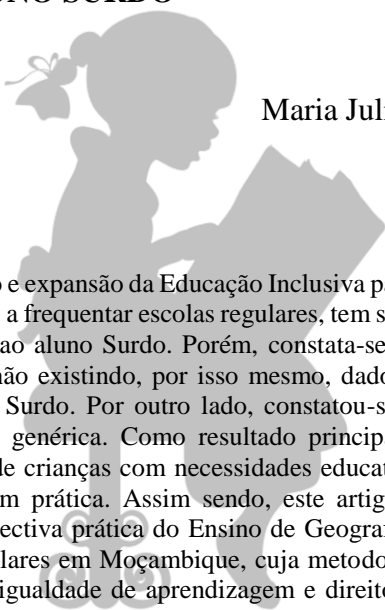
NGUNGA, Armindo *et al.* *Educação Bilíngue na Província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo. 2010. S/edição. CEA – UEM.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. *A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo*. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao42/artigo2.pdf>>. Capturado em 17/04/2021

TIMBANE, Alexandre António. *A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções*. Maputo. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281231441_A_complexidade_do_ensino_em_conte_xto_multilingue_em_Mocambique_politicas_problemas_e_solucoes. Capturado em: 17/04/2021

UNESCO. 1996 *A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: <file:///C:/Users/TIMBANA/Desktop/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Bilingue/dec-universal-direitos-linguisticos.pdf>. Acesso em: 23/03/2021.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS REGULARES EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA AO ALUNO SURDO



Maria Julieta Eduardo Língua LAPUCHEQUE⁶⁷

Resumo

A necessidade de massificação e expansão da Educação Inclusiva para as escolas regulares em Moçambique, aliada ao elevado número de crianças a frequentar escolas regulares, tem suscitado interesse para a questão das estratégias metodológicas para o ensino ao aluno Surdo. Porém, constata-se, na literatura, que se trata de uma área ainda pouco explorada, entre nós, não existindo, por isso mesmo, dados concretos para a implementação do ensino, particularmente para o aluno Surdo. Por outro lado, constatou-se que pesquisas realizadas, versavam sobre a educação inclusiva de forma genérica. Como resultado principal destas pesquisas, despertou a atenção que contribuiu para a integração de crianças com necessidades educativas especiais, em escolas regulares. Todavia, persistem problemas de ordem prática. Assim sendo, este artigo tem por objectivo analisar as necessidades educativas Especiais na perspectiva prática do Ensino de Geografia e as estratégias didácticas para o ensino ao aluno Surdo, nas escolas regulares em Moçambique, cuja metodologia se cinge na consulta bibliográfica, como contributo para a questão da igualdade de aprendizagem e direito à educação de alunos do Ensino Secundário Geral, com o propósito de propor alternativas ao professor de Geografia, no processo de ensino- aprendizagem ao aluno Surdo.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Estratégias-Didácticas; Ensino-Aprendizagem.

Inclusive Education: The Situation of Inclusive Education in Regular Schools in Mozambique: Challenges for Teaching Geography to the Deaf Student

Abstract

The need for widespread and expanding Inclusive Education to mainstream schools in Mozambique, coupled with the high number of children attending mainstream schools, has aroused interest in the issue of methodological strategies for teaching Deaf students. However, it can be seen, in the literature, that this is an area that is still little explored, among us, and therefore there is no concrete data for the implementation of teaching, particularly for the Deaf student. On the other hand, it was found that research carried out, dealt with Inclusive Education in a generic way. As a main result of these researches, it attracted the attention that contributed to the integration of children with Special Educational Needs, in regular schools. However, practical problems persist. Therefore, this article aims to analyze the Special Educational Needs in the practical perspective of Teaching Geography and the didactic strategies for teaching Deaf students, in regular schools in Mozambique, whose methodology is restricted to bibliographic consultation, as a contribution to the issue. the equality of learning and the right to education of students of General Secondary Education, with the purpose of proposing alternatives to the Geography teacher, in the teaching-learning process to the Deaf student.

Keywords: Special Educational Needs; Didactic-Strategies; Teaching-Learning.

⁶⁷ Licenciada em ensino de História e Geografia; Mestrada Profissional em Administração Pública e Doutoranda em Geografia 2ª Edição, Área de Ensino de Geografia e Geociência, pela Faculdade de Ciências de Terra e Ambiente da Universidade Pedagógica de Maputo e Professora do Ensino Secundário Geral. Email: julietalingua@gmail.com

Introdução

A educação inclusiva ao nível nacional e internacional tem sido tema de maior atenção dos nossos dias, como forma de elevar a personalidade de pessoas cuja condição precisa de mais apoio relativamente aos demais cidadãos duma Nação. A preocupação das Nações é a difusão de políticas que abrangem maior parte de cidadãos e que cada um contribua para a prosperidade e a sustentabilidade. A visão de futuro prevista nos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), à educação para todos com igualdade de oportunidades, que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada, constitui um dos apelos da ONU.

Assim, à luz do Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique, a educação constitui um direito e dever de cada cidadão. Neste contexto, no seu Programa Quinquenal (2015-2019), o Governo de Moçambique preconiza a formação do capital humano, munindo-o de competências e atributos de personalidade individual e colectiva que favoreçam à realização de actividades sociais e económicas necessárias para o desenvolvimento socioeconómico sustentável e integrado do país. Acrescem-se a estes desafios os ODS, os quais preconizam que até 2030, os países devem assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos.

Por seu lado, através da Agenda 2063, os países africanos aspiram uma África pacífica e segura, com o estabelecimento de mecanismos para a resolução pacífica dos conflitos a todos os níveis e será nutrida uma cultura de paz e tolerância nas crianças, jovens e adultos, mediante uma educação para a paz (INDE e MINEDH 2019:9).

Para um contributo que se alinhe com esse objectivo, em Moçambique existem cerca de 727.620 pessoas com deficiência registadas no censo de 2017, num total de 26.899.105 habitantes, dos quais 68.326 são Surdos. Desse total, 16.838 vive na zona urbana e 51.939 na zona rural.⁶⁸ A Educação Inclusiva implica ter todos estes habitantes escolarizados ou a frequentar a escola, formados, criadas condições para o sustento próprio.

Pelos números acabados de analisar, a população surda vem aumentando em Moçambique, o que não se alinha com as condições de educação cada vez melhores e fáceis para a sua inserção nas escolas regulares, como garantia futura da sua formação académica assim como profissional.

Sobre esse assunto, refira-se que as Nações Unidas, na sua Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), reconhecem o direito de todas as crianças com

⁶⁸ Instituto Nacional de Estatística, Censo de 2017, p 54-55

deficiência serem incluídas no sistema geral de educação e de receberem o suporte individual que necessitem (Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2011:213).

É naquela ordem de preocupações, que se pretende fazer uma análise empírica e apresentar subsídios que possam ajudar o professor de Geografia na sua prática no processo de ensino-aprendizagem, a identificar, colaborar e melhorar as suas estratégias didáticas, perante alunos Surdos na sala de aula, como parte integrante da operacionalização dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável em escolas regulares de Moçambique.

1- Educação Inclusiva

Relativamente a matéria sobre a Educação Inclusiva, saliente-se que há muitos estudos e reflexões na sua maioria escritos por autores estrangeiros. Nesta matéria, presentemente, em Moçambique existem trabalhos académicos desenvolvidos no âmbito de conclusão de níveis académicos, assim como alguns relatórios de interesse do Ministério da Educação, das organizações não-governamentais, como a UNICEF e a UNESCO.

Corroborando com esta afirmação, SILVA, Maria Odete Emygdio da (2011: 1), no seu artigo sobre a *Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola*, observa que “a inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva”. Pois a escola deve proporcionar aos alunos um espaço comum, assim como as oportunidades para que haja aprendizagens significativas. Assim, para esta autora, a educação inclusiva não significa apenas o ensino das disciplinas curriculares, mas sim, a sua complexidade de socialização e que para isso, é necessário que as crianças convivam juntas no mesmo espaço onde aprendem os saberes que lhes sejam úteis na sua vivência.

A generalização no tratamento dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) em Moçambique cria condições de respostas generalizadas de consistência reduzida para a solução de problemas concretos, como analisa LIBÂNIO, José Carlos (2010:12), põe-se, também, a questão da escolha entre dois significados da educação inclusiva. Num, destaca-se o reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno. Noutro, acentua-se o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos aprendem a pensar teoricamente, a dominar os conteúdos, instrumentos e procedimentos lógicos e para isso, considerando as características pessoais e culturais dos alunos, a sua motivação e os contextos socioculturais da aprendizagem.

Para aquela mesma questão de Educação Inclusiva, VIEIRA, Cláudia Regina (2011:20) faz uma abordagem sob o ponto de vista diferencial e identitário, afirmando que a questão da

inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, onde identifica que o Surdo, possui uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, o Surdo utiliza uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Relativamente a aprendizagem, CAVALCANTI, Lana de Souza (2019:179) afirma que os alunos que conhecem Geografia, que desenvolvem o pensamento geográfico, que são capazes de apreender o ‘geográfico’ nos objectos são sujeitos transformados individual e socialmente. Onde essa constatação coloca os processos educativos que ocorrem na escola em um patamar superior da história dos homens e que é essa compreensão que orientará de modo mais seguro as decisões quanto aos caminhos metodológicos a seguir. Por outras palavras, significa que o aluno com conhecimento ‘geográfico’ deve ser capaz de, por si, interiorizar e agir de forma positiva em relação ao meio que o rodeia. Exemplos simples para uma escola, é o caso do cuidado com as plantas, a relva, a gestão do lixo que o aluno produz, a gestão de água, conhecimentos que podem ser continuados na sua família e na sua comunidade.

Ainda sobre a mesma matéria em análise, FERNANDES, Sueli & MOREIRA, Laura Ceretta (2014: 60) consideram que a Língua de Sinais opera, “paradoxalmente, como fator de inclusão e de exclusão dos Surdos”. De acordo com estas co-autoras, no primeiro caso, ao configurar-se como elemento agregador baseado na experiência cultural comum, a Língua de Sinais inclui o coletivo Surdo no território discursivo da normalidade, da diferença, em detrimento do estigma do déficit auditivo. No segundo caso, ao assumir-se a diferença linguística como principal traço de identificação, expõe-se a comunidade Surda a uma “situação de exclusão pelo pouco prestígio social e com baixa incidência de usos e funções sociais em espaços formais”.

Para que este problema seja ultrapassado nas escolares regulares em Moçambique, há que se repensar na inclusão, no currículo escolar, do ensino de Língua de Sinais, para que o aluno Surdo, encontre um meio mais acolhedor, livre de preconceitos, abrindo oportunidades para aprendizagem. Essa realidade no currículo escolar, no entanto, está longe de concretização, uma vez que nos cursos iniciais de formação de professores, a questão de Educação Inclusiva é tratada sem grande profundidade ou mesmo, como assunto transversal, como acontece no curso de Licenciatura em Geografia da UP, (ver quadro 1 em anexo), criando uma contrariedade com a realidade escolar, em que o professor depara-se com alunos Surdos em escolas regulares e a comunicação é o elemento básico para todo o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Resenha histórica da Educação Inclusiva em Moçambique

A questão da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Moçambique remonta do período antes da independência em 1975⁶⁹.

Relativamente a esta matéria, alguns estudos relatam que existiam 4 Escolas Especiais privadas, das quais duas na então Lourenço Marques (actual cidade capital de Moçambique, Maputo), para deficientes auditivos e mentais; província de Sofala, duas para deficientes auditivos e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais, e uma, na cidade de Nampula, para deficientes mentais, as quais foram nacionalizadas em 1975, a 24 de Julho, aquando da nacionalização da Saúde, Educação e Justiça⁷⁰.

Quanto a esta questão, NHAPUALA, Gildo António (2014: 22) faz uma resenha sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, tendo sintetizado numa cronologia da evolução e das reformas decorridas ao longo desses anos, apontando que ela foi formalmente introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED) em 1998, como um projecto-piloto denominado “Projecto Escolas Inclusivas”. Da avaliação do projecto-piloto, dois anos depois, concluiu-se que havia condições para a implementação do plano, dependendo somente dos objectivos, estratégias, gestão e expansão desse ‘Projecto Escolas Inclusivas em Moçambique’.

O referido autor indica sete do “Projecto Escolas Inclusivas”, distribuídas nas províncias de Maputo Cidade, Maputo província, Nampula, Zambézia, com uma escola cada e Sofala com três, onde foi implementado o plano de educação inclusiva em todo o país, na sua maioria do nível básico, pois das sete, apenas uma era do ensino secundário, em Sofala.

Segundo investigação feita por NHAPUALA, Gildo António (2014:27), referente à tipologia de NEE apresentadas pelos alunos que frequentavam as escolas inclusivas do País, nos anos de 2012-2013, havia mais alunos deficientes auditivos e Surdos, comparativamente a outras tipologias de NEE.

⁶⁹ Departamento de Educação Especial do MINED, 2018, Maputo, Moçambique.

⁷⁰ Republica Popular de Moçambique, Boletim da Republica: Constituição da Republica Popular de Moçambique de 1975, sobre as nacionalizações de Educação e suspensão de todas as formas de educação colonial.

Por sua vez, o censo da população de 2017 indica que o número de deficientes auditivos e Surdosem Moçambique continua a aumentar e a maior parte dessa população (51.488) vive nas zonas rurais⁷¹. Mesmo assim, estes números podem ser os possíveis, pois,

A falta de dados estatísticos sistematizados, fiáveis e de acesso público em Moçambique sobre o número de crianças com deficiência e outras tipologias de NEE não associadas a deficiência torna difícil ajuizar em que medida este esforço político e social permite assegurar que nenhuma criança efectivamente permaneça fora do sistema educativo em virtude de apresentar algum tipo de NEE. (NHAPUALA, Gildo António 2014:24).

Em relação a esta matéria, NOGUEIRA, Daisy (2013: 7), in: Revista de Direitos Humanos, descreve que Moçambique foi o primeiro país da África Austral a introduzir a Educação Inclusiva, na década de 80, e observou o facto de até em 2013, não se ter atingido o ensino superior. Segundo esta mesma autora, não havia evidência de existirem estudantes com deficiência naquele nível. Porém, volvidos pouco mais de cinco anos até ao decurso desta pesquisa (2020), há evidências de estudantes Surdos em turmas regulares na UEM, assistidos por intérpretes de aulas oralizadas, para a Língua de Sinais. A título de exemplo, dados fornecidos pela funcionária⁷² intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, na Universidade Eduardo Mondlane, indicaram que existiam 7 estudantes Surdos, a frequentar cursos do 1º ao 4º anos e destes, 3 são mulheres.

Na linha de análise de CHAMBAL, Luís Alfredo; RAFANTE, Heulália Charalo e SALINGARDI, Sérgio Cristóvão (2015:15), acerca desta temática, a Educação Inclusiva em países como Angola, Moçambique e Brasil, que, não “obstante distinções, possuem pontos em comum, como o passado colonial e a língua portuguesa como idioma oficial”. Referenciando que na fase colonial, os serviços sociais, inclusive a educação, funcionavam como “marca de discriminação racial, social e cultural”. E que as missões católicas encarregavam-se pela assistência de crianças abandonadas e oriundas das classes menos favorecidas. Havendo em comum entre Angola e Moçambique, a eclosão da guerra civil que segundo os mesmos autores, “inviabilizou o desenvolvimento das políticas sociais de forma significativa, inclusive no que se refere à educação”. Para depois, enfatizarem que em Moçambique, apesar da situação de pobreza e as décadas de guerra civil, verifica-se a implantação de medidas voltadas para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças com NEE. Ao que concluíram:

⁷¹INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA: IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017:59.

⁷²CIPRIANO, Alcinda Valentim, funcionária Intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, na Universidade Eduardo Mondlane . Informação cedida ao 15 de Abril de 2020,cp, UEM.

A despeito das referidas particularidades, no que se relaciona à Educação Especial, os três países adotaram os pressupostos da Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pelos organismos multilaterais. Essa política se justifica pela busca da universalização do acesso à educação, (CHAMBAL, Luís Alfredo; RAFANTE, Heulália Charalo e SALINGARDI, Sérgio Cristóvão, 2015: 20).

Neste sentido, a questão da Educação Inclusiva vem sendo referenciada, em Moçambique, desde que a instrução começou a ser plano das políticas governamentais, passando por vários momentos que acompanham a evolução dos próprios processos políticos e pedagógicos, elevando assim, o interesse para este artigo, no que diz respeito ao ensino de Geografia ao aluno Surdo. As referências bibliográficas contextualizam-nos no tempo e no espaço, embora de forma genérica, mas com fortes reflexões e elementos úteis para análise.

Como sustenta LOPES, Marina (2016:2), a educação inclusiva deveria ser o que na verdade a educação precisa ser para todos, onde todos encontrariam um espaço de aprendizagem programada e que não tenha diferenciações de qualquer natureza. As diferenças fossem para dinamizar a aprendizagem, pois, “ela tem que criar sentidos, abrir possibilidades, permitir a participação e estar conectada com a realidade”.

Para a autora deste artigo, no que diz respeito a inclusão na educação, nota-se que muitas vezes não se observa a necessidade da pessoa a ser incluída, ou seja, há importação de procedimentos e que não correspondem a realidade das escolas regulares ou do país que as implementa. É o caso de se falar de inclusão nas escolas regulares, mas que na prática, nessas escolas, formam-se turmas especiais e a exclusão ainda persiste, pois os Surdose os falantes não interiorizam a sua “convivência na partilha de espaço geográfico da sala de aula, opiniões, nem as relações interpessoais, necessárias para o desenvolvimento harmonioso” (LOPES, Marina, 2016: 2).

Ainda sobre a Educação Inclusiva, PEREIRA, Lucila Conceição (2017: 2), considera a Educação Inclusiva, como a modalidade de ensino regular que oferece recursos especializados e de carácter diferenciado para o desenvolvimento da aprendizagem. Ele incorpora as demandas da sociedade contemporânea, pois permite a construção de um projecto pedagógico direccionado a todos, atende as necessidades de cada um, não como problemas, mas como oportunidades para o enriquecimento do aprendizado construído colectivamente. “É direito do aluno, portanto, receber apoio de carácter especializado e recursos diferenciados como: ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização (deficiência visual e auditiva)”.

Portanto, a autora, ao analisar a Educação Inclusiva do ponto de vista pedagógico, enfatiza que “o facto do aluno Surdo estar numa escola regular, isso não o nega à um tratamento especializado segundo a sua condição e que a isso, não constituiria exclusão”, (PEREIRA, Lucila Conceição 2017:2). Por esta razão, no entender da autora deste artigo, deve ser repensada a reforma do Plano Curricular e os Programas de Ensino, para acomodar realidades que se deparam com a Educação Inclusiva em escolas regulares, onde a atenção não pode resumir-se em diferenciar as formas de avaliação, mas também os conteúdos a ensinar e a aprender devem ser igualmente acautelados.

Ainda relativamente a esta questão RODRIGUES, Leandro (2017: 3), observa que a Educação Inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Alerta, contudo, que “a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. Por outro lado, ele mostra-se apologista da inclusão no ensino regular, ao frisar que “todos os alunos, sem excepção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”, ao que clarifica os conceitos Educação Especial e Educação Inclusiva.

A primeira, considera como uma modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (PPNE), condutas típicas ou altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino; enquanto a segunda, considera que o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças Portadoras de Necessidades Especiais (PNE) e de distúrbios de aprendizagem, têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, justificando assim, a pertinência do ensino inclusivo em escolas regulares, tendo concluído que:

Não existem alunos sem deficiência na educação especial. Já na educação inclusiva todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos e alunas nas instituições de ensino. O objectivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo (RODRIGUES, Leandro 2017: 4).

Note-se que o autor faz uma análise sócio-utilitária, ao justificar o objectivo da inclusão, como sendo para eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem, como também a participação do aluno no processo de ensino onde para ele, a inclusão no processo educativo tem uma dupla vantagem: de aprender e de participar, dois conceitos distintos nas políticas educativas, em que o aluno e particularmente o aluno Surdo, é o sujeito passivo, quase inexistente na componente de itens elegíveis para a elaboração de Planos Curriculares e de Programas de Ensino. A título de

exemplificativo, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral não contempla alguma especificidade para casos de alunos com NEE, nem para Surdos assim como para outros. O tempo normal de cada aula é de 45 minutos, e neste ‘Novo Normal’, devido a Pandemia da COVID-19, a situação tornou-se mais complicada ainda, pois as aulas têm a duração de 25 à 30 minutos (MINEDH, 2021). Será que a Educação Inclusiva significa forçar aqueles que precisam de uma atenção especial, por si só, a se enquadrarem no normal do Sistema Nacional de Educação? Consistiria em adequar todas as políticas, os planos, os programas de ensino, à realidade e exigências de Inclusão, e não se consideraria exclusão, se nas aulas para aquela categoria de alunos, o tempo fosse mais que os outros em cada aula.

De acordo com ROCHA, Artur Batista de Oliveira (2017:7), a educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas e, expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno. Na perspectiva de pensamento de CAMARGO, Eder Pires De (2017:2), porém, a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Este autor analisa a questão da inclusão sob o ponto de vista social e identitário dos grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, que têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas, onde o paradigma reside na identidade, diferença e diversidade que representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Finalmente, ele concluiu que “nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela”.

Na mesma linha de pensamento, COSTA, Ana Cristina Silveira (2018: 2) observa que quando se impõem limites para que a inclusão aconteça, se “mascara” o que poderá se caracterizar por integração, que é diferente da inclusão que se idealiza. Enquanto segundo estudos feitos, a integração privilegia o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dividindo com ele a responsabilidade da inserção; a inclusão considera-se um avanço mais abrangente, exigindo também da sociedade em geral, condições para essa inserção. Portanto, a integração é mais “individualizada” e a inclusão mais “colectiva”. O que se verifica no SNE, é de avançar para inclusão, antes mesmo de integração. Razão pela qual ainda persistem problemas de base, onde a questão da inclusão é tratada como assunto transversal (vide o quadro 1 em anexo).

RIBEIRO, Betina (2019:2), sobre este mesmo assunto, faz uma análise na perspectiva técnico-prática, ao descrever que a Educação Inclusiva não é integracionista, “trata-se de um

processo de mão dupla, onde medidas são tomadas para que os alunos assistidos possam se integrar da melhor maneira, admitindo suas dificuldades e limitações”. Ao mesmo tempo, ela apresenta cinco princípios da Educação Inclusiva, nos seguintes termos: 1). Toda pessoa tem o direito de acesso à educação; 2). Toda pessoa aprende; 3) O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; 5) A educação inclusiva diz respeito a todos. É nestes cinco princípios que assenta a complexidade das aulas de Geografia ao aluno Surdo, onde a singularidade é evidente e que por essa razão, complexidades e especificidades podem ter lugar na sala de aula, para que a mediação da aprendizagem seja eficaz, com estratégias didáticas adequadas.

Relativamente à mesma questão, FERREIRA, Filipe (2020: 2), na sua análise, baseada no relatório da Comissão Internacional para a UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI, apresenta quatro pilares sobre os quais a educação deve-se afirmar, designadamente: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; e 4) aprender a ser. Na óptica deste autor:

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito à escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor. Para que ela aconteça, é fundamental a criação de redes de apoio aos educadores. (FERREIRA, Filipe 2020: 2).

O atrás citado autor faz uma análise estrutural de um sistema educacional, em que para ele, a questão de inclusão é outra modalidade de ensino, portanto, dentro do sistema de educação deve ser considerada a complexidade de inclusão, implicando a reestruturação dos Programas de Ensino, dos currículos de formação de professores, do ensino e a autonomia da instituição que subentende a Educação Inclusiva. A ser assim, tudo deve mudar em função do ensino que se pretende e para isso, há necessidade de reverificação da Política Educacional em Moçambique. Ressalta-se que a escola “deve reestruturar sua proposta pedagógica, o currículo, a avaliação, a disponibilidade de recursos e a parceria com a família” (MENDES, Jorge de Castro; 2010: 4).

1.2. Como identificar a deficiência auditiva de alunos em sala de aula

A surdez não é um caso recente. Sistema de gestos (Linguagem de Sinais) surge na França, com abade Charles Michel em 1760, outros representantes nos EUA (Gallaudet), Rasincar e Diderot

na França. Actualmente é reconhecido como Sinais de Língua, que se apresentam, como visual-gestual, linguagem baseada no uso das mãos, olhos, boca e corpo. A linguagem gestual para Surdos cumpre as mesmas funções das línguas orais para ouvintes⁷³. Segundo estudos feitos sobre esta matéria, a primeira escola pública para Surdos foi criada na França, pelo abade Charles Michel (que viveu entre 1712-1789), tendo investido em 1755 no Instituto Nacional de Surdo-mudo. Em 1784, Valentin Hany criou em Paris um Instituto para crianças cegas, entre os alunos estava Louis Braille (1806-1852), que mais tarde criou o sistema de leitura e escrita conhecidos por Sistema Braille, para cegos⁷⁴.

Ao professor que na sua formação inicial não teve conhecimentos para a questão de NEE voltada a audição, e que não aprendeu de forma genérica do seu currículo, em alguns momentos pode encarar dificuldades em distinguir alunos com problemas. Há uma realidade em sala de aula, em que o aluno constantemente pede que o professor repita uma palavra ou frase ou simplesmente se mostra desinteressado na exposição da aula.

Outras práticas comuns em sala de aula são de alunos que estão constantemente a olhar ou a perguntar ao colega de lado o que não perceberam. Estes são alguns dos sinais que devem chamar a atenção do professor, pois pode estar perante um aluno com problemas auditivos, cabendo ao professor, em escolas regulares de educação inclusiva, encontrar formas para que o aluno sinta-se acolhido e compreendido no seu problema com acções práticas relativas à comunicação em sala de aula. a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007: 17), no seu artigo 2, estabelece que a comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação táctil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimédia acessíveis, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; Enquanto a “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada.

Sobre este assunto, na óptica de FESTA, Priscila Soares Vidal & OLIVEIRA, Daiane Cristine De, consideram que:

⁷³ SANTOS, Guillermo e HERMANDEZ, Lourdes Bocallão 2012:45. In Revista: UDZIWI – Ano III, Centro de Estudos de Políticas Educativas- CEPE. Universidade Pedagógica de Maputo, GABINFO – DEC/2008.

⁷⁴ Breve Historial da Educação Especial. Disponível em <https://www.academia.edu>, acessado aos 28 de Abril de 2019.

A partir da compreensão de que a língua de sinais permite o desenvolvimento das pessoas surdas, estas reivindicam o direito de usar esta língua, o que tem levado, nos últimos anos, algumas escolas a adotarem a filosofia bilíngue na educação dos alunos Surdos. Portanto, ao aceitar o Bilinguismo na educação de Surdos, aceita-se a diferença do outro (FESTA, Priscila Soares Vidal & OLIVEIRA, Daiane Cristine de, 2012: 7).

Com base neste posicionamento, o ensino de Geografia ao aluno Surdo deve tomar em consideração as diferenças, e, em função disso, a planificação de aulas de acordo com a realidade vivida em cada sala de aula, sendo por isso necessário assumir-se a Língua de Sinais moçambicana como a primeira língua do aluno Surdo e a segunda língua, a língua portuguesa.

A situação em Moçambique, em relação a Educação Inclusiva, genericamente, é caracterizada pelo cumprimento das recomendações, faltando, no entanto, a devida atenção da criação de condições em meios e materiais que possam garantir um ensino de qualidade aos alunos Surdos.

De acordo com RODRIGUES, Leandro (2017:3), estudos sobre Surdos são muito diversificados e muitas vezes influenciados pelas áreas de análise, sejam elas de saúde, de educação, da psicologia ou combinadas. Enquanto para o presente artigo, pretende-se, com os conceitos, trazer elementos que possam ajudar na compreensão do tema proposto, permitindo, com isso, apreender as características, particularidades e especificidades que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de Geografia ao aluno Surdo em sala de aula. O autor refere que a Deficiência Auditiva consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo e pode se diferenciar em:

1.2.1. Deficiência Auditiva condutiva

Ocorre quando há interferência na condução do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna, e na maioria dos casos pode ser corrigido através de tratamento clínico ou intervenção cirúrgica; estes casos, podem ser frequentes nas escolas públicas do país, onde grande parte da população rural vive com sérias dificuldades de apoio sanitário, aliado ao que se considera como doenças negligenciadas, pois raras vezes são faladas no nosso Sistema Nacional de Saúde, o

que tem como consequência, o não encaminhamento ou acompanhamento de crianças com estes problemas.

1.2.2. Deficiência Auditiva Neuro Sensorial

Ocorre quando há uma impossibilidade de recepção por lesão na orelha interna ou no nervo auditivo. Esse tipo de deficiência é irreversível; crianças com esta categoria de deficiência, na nossa realidade, são enquadradas nas NEE, havendo dificuldades na aprendizagem de Língua de Sinais Moçambicana (LSM), uma vez que a comunicação inicial da criança na sua família ocorre de forma não padronizada, o que cria mais dificuldades ao ser enquadrada numa escola regular.

1.2.3. Deficiência mista

Ocorre quando há ambas as perdas: condutivos e neuro sensoriais, numa mesma pessoa; portanto, as NEE desta categoria de crianças, torna-se complexa e mais ainda ao enquadramento para o ensino-aprendizagem, pelo facto de a criança não só precisar de especial atenção pela parte auditiva, cuja resposta é através do uso de LSM, mas também, o professor deve conciliar entre a comunicação e o aspecto comportamental, que muitas vezes são as crianças sem atenção durante as aulas. O insucesso escolar pode ocorrer frequentemente, pelas condições e características das nossas escolas, com um elevado número de alunos por sala, com os programas de ensino elaborados para crianças consideradas normais. Neste período da COVID-19, por exemplo, concorre pela negativa, o facto das aulas terem pouca duração como foi referenciado anteriormente, não havendo espaço para a devida atenção.

1.2.4. Deficiência auditiva central ou surdez central

Não é acompanhada por diminuição da sensibilidade auditiva, porém, manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras; Assim é considerado Surdo todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. E é considerado parcialmente surdo, todo aquele que a capacidade de ouvir, apesar de deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Pelas deficiências sanitárias para avaliação do grau ou da intensidade do

som a toda a criança que apresente dificuldades, cabe ao professor encontrar estratégias didáticas, para que o processo de ensino aprendizagem decorra em escolas regulares.

Por estas particularidades, os estudos revelaram que pela área da saúde e educacional, o indivíduo com surdez pode ser considerado: Parcialmente Surdo ou com Deficiência Auditiva (DA). Mas acontece que que ambos, em escolas regulares, são tratados quase da mesma forma. Para esta questão, RODRIGUES, Leandro (2017:3) faz a distinção entre deficiência auditiva e surdez, referindo-se que a surdez caracteriza-se pela perda maior ou menor da percepção normal dos sons, sendo possível fazer uma distinção entre:

a) Pessoa com surdez leve

apresenta perda auditiva de até 40 decibéis (dB), só pode detectar sons a partir de 26 e 40 dB. E o impede que perceba todos os fonemas das palavras, a voz fraca ou distante não é ouvida. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e ou na escrita. São os considerados desatentos, solicitando frequentemente, a repetição daquilo que foi falado; e ao professor de Geografia, deve prestar atenção e paciência, para que este aluno, não aumente as dificuldades que o levem a desistir do processo de ensino aprendizagem, por incompreensão do seu problema. São casos frequentes em sala de aula, muitas vezes, esta categoria de alunos recebe sanções disciplinares quando, pelo contrário, deviam ser mais acarinhados pelo professor;

b) Pessoa com surdez moderada

Pode detectar sons entre 41 e 60 dB. Sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Segundo o autor (ibid), é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatorias e maiores problemas linguísticos, com maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos.

Ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e ou formas gramaticais complexas. A sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual. Na prática de sala de aula, o professor deve identificar o aluno e sempre que se posiciona para a comunicação, encontre espaço frontal em que seja visível a sua expressão oral e labial, para que o aluno acompanhe e capte a informação visual; nestes casos,

a realidade do país, com carteiras posicionadas uma atrás da outra, onde o aluno só vê a nuca do outro, não é viável para este grupo de alunos. Assim sendo, é de propor o posicionamento de carteiras em forma de ‘U’, para que todos se olhem, quando há debates, por forma que este aluno com problemas auditivos moderados, acompanhe sem grandes dificuldades. A observar-se isso, estar-se-á a implementar a Educação Inclusiva de forma efectiva em escolas regulares;

c) Pessoa com surdez severa

Apresenta perda auditiva em setenta e noventa dB, ouve sons acima de 61 a 80 dB. Pode identificar alguns ruídos familiares e perceber apenas a voz forte, pode chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, da sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações. Por falta de condições sanitárias para o acompanhamento das crianças, muitas ficam sem tratamento e tendo como consequência o maior número de crianças com problemas auditivos, mesmo os menos severos, são consideradas surdas.

d) Pessoa com surdez profunda

Apresenta perda auditiva superior a noventa dB. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir as suas emissões. Esse indivíduo, geralmente, utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da Língua de Sinais. Em famílias com esta categoria de crianças, muitas vezes, a comunicação é feita de forma gestual, o que é diferente da Língua de Sinais. Por um lado, isto acontece por falta de instrução do uso de Língua de Sinais Moçambicana (LSM) pelos membros da família, aliado ao facto de não ser difundida, embora nos últimos anos, algumas televisões apresentem programas com interpretes de Língua de Sinais. O facto de não constar no currículo escolar em Moçambique constitui outro

problema, o que a leva apresentar-se como exclusão dos que não a dominam por ser de domínio de uma minoria.

3. Sobre a Educação

Sabe-se que de acordo com SOUZA, Alcione (2007: 79), educação é mais que uma forma de investimento de capital, pois traz em seu cerne como configuração principal do desenvolvimento produzido pelos seres humanos, tendo a formação omnilateral [*sic*] objectivando suas relações sociais nas relações de produção política, sociocultural, científica e económica. Enquanto para FRANCISCO, Adão Oliveira (2010: 179), é um processo longo e lento que contribui no sistema normal de ensino estabelecido em cada sociedade, além de diversas entidades, como por exemplo as igrejas, as bibliotecas, programas de rádio, televisão, as revistas, as conferências, os grupos de estudo, a educação familiar e outras fontes de informação que se constituem elementos valiosos no processo educativo. Portanto, a palavra que possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas que não cabe numa definição capaz de nos dar a "essência" ou o "verdadeiro significado" de ensinar. Qualquer tipo de definição leva imediatamente a contra-exemplos. "O ensino corresponde ao método da construção do conhecimento pelo sujeito, o aluno" (CAVALCANTI, Lana 2012: 45).

É do ensinar que se pretende com o aluno Surdo, especificamente para o ensino de Geografia. Como ensinar? Esta é a questão que deve ser tomada em consideração em todas as vertentes, quando o desafio é ensinar ao aluno Surdo. O professor de Geografia deve explorar as potencialidades que a Geografia oferece com os seus métodos de observação directa e indirecta, seleccionar as melhores estratégias para motivar o aluno a perceber e interiorizar os conhecimentos geográficos de forma utilitária, para que este seja capaz de dar soluções práticas para si, à família e a comunidade onde esteja inserido. Exemplo dos efeitos climáticos, desastres naturais, problemas ambientais, ao contribuir com as suas acções, para a redução dos seus efeitos a partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, pode dinamizar o plantio e preservação das plantas, a gestão do lixo doméstico, o uso racional da água, entre outras praticas básicas e quotidianas.

3.1. Os planos curriculares vs ensino ao aluno Surdo em Moçambique

O Sistema Nacional de Educação está organizado de tal forma que o plano curricular de formação de professores tenha conectividade com o plano curricular do ensino escolar, desde o básico, ao secundário. Contudo, a mesma concepção dos Planos para a formação de professores replica-se para os Planos curriculares Escolares, não se toma em consideração a questão de Educação Inclusiva ou presta-se pouca atenção. Assim, de acordo com o Plano de Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica (UP) (2014), um dos objectivos do curso é de responder as necessidades do sector da educação e afins, garantindo o ensino da disciplina de Geografia nos vários subsistemas de ensino. No Quadro 1, abaixo, sobre Componentes de organização do Curso de Geografia na UP, a formação contempla NEE e adiciona como temas transversais, a Ética, Diversidade e Inclusão, transparecendo um tratamento complementar, sem grande relevância por não serem disciplinas autónomas, como as outras do currículo. Sobre a Língua de Sinais, não se vislumbra algum sinal na componente de formação, diferentemente com a Formação de Professores do Ensino Primário, Educação de Adultos (quadro 2), embora conste para um semestre, o formando inicial é dotado de conhecimentos básicos para lidar com aquela categoria de alunos. Estas duas formações têm, em comum, a missão de garantir o Processo de Ensino-Aprendizagem inclusivo em escolas regulares.

Quadro 1: Componentes de organização do Curso de Geografia na UP

| Componente de Formação Geral | Componente de Formação Educacional | Componente de Formação Específica |
|--|--|---|
| 1. Métodos de Estudo e Investigação Científica; 2. Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa; 3. Inglês; 4. Antropologia Cultural de Moçambique. | 1. Fundamentos de Pedagogia; 2. Psicologia Geral; 3. Psicologia da Aprendizagem; 4. Didática Geral; 5. Didática da Geografia I, II, III e IV; 6. Necessidades Educativas Especiais; 7. Prática Pedagógica Geral ; 8. Prática Pedagógica de Geografia I e II; 9. Estágio Pedagógico. | 1. Introdução à Geografia; 2. Climatogeografia; 3. Geologia Geral; 4. Geomorfologia; 5. Pedogeografia; 6. Hidrogeografia ; 7. Biogeografia; 8. Fundamentos de Cartografia 9. Cartografia Aplicada; 10. Geografia da População e dos Povoamentos; 11. Geografia Agrária; 12. Geografia de Moçambique 13. Geografia da Indústria 14. Geografia dos Transportes, Comércio e Turismo; 15. Geografia Regional I; 16. Geografia Regional II; 17. Gestão Ambiental; 18. Educação Ambiental; 19. Práticas de Investigação em Geografia; 20. Trabalho de culminação do Curso. |
| Temas Transversais | | |
| 1. Empreendedorismo; 2. Currículo local; 3. Ética e deontologia profissional; 4. Educação para a paz; 5. Educação patriótica e para a moçambicanidade ; 6. Educação para paz democracia e direitos humanos; 7. Educação financeira e fiscal; 8. Educação para a saúde ; 9. Educação rodoviária; 10. Ética, diversidade e inclusão; | | |

Fonte: Adaptado, Plano Curricular de Licenciatura de Ensino de Geografia, UP– DP. 3ª Reforma Curricular, UP, 2014: 15.

Para questões de análise sequencial da formação inicial de professores, temos presente o quadro 2, a seguir, o Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos, com o propósito de verificar a componente de formação e encontrar disciplinas específicas relativas ao ensino do aluno Surdo em escolas regulares em Moçambique. De acordo com o mesmo plano curricular, comporta-se como disciplinas gerais as seguinte

Quadro 2. Disciplinas Gerais de Formação de Professores do Ensino Primários e Educação de Adultos

| Ordem | Disciplina |
|-------|---|
| 1 | Língua Portuguesa (I e II) |
| 2 | Estrutura das Línguas Moçambicanas |
| 3 | Língua Moçambicana |
| 4 | Língua de Sinais de Moçambique |
| 5 | Matemática (I e II) |
| 6 | Ciências Naturais (I e II) |
| 7 | Ciências Sociais (I e II) |
| 8 | Introdução às TIC |
| 9 | Sistema Braille |
| 10 | Métodos de Estudo |
| 11 | Educação Física |
| 12 | Organização e Gestão Escolar |
| 13 | Educação para a Cidadania |
| 14 | Literatura Oral em Línguas Moçambicanas |
| 15 | Literatura Infanto-Juvenil na Língua Portuguesa |

Fonte: INDE e MINEDH (2019:26), o Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos, 2019:26.

Das disciplinas que compõem o Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário, verifica-se a preocupação central no ensino de LSM, como parte da profissionalização e componente fundamental para a comunicação com o aluno Surdo, pois a realidade das escolas no nosso país é de educação inclusiva. É na mesma sequência, que os formandos aprendem o Sistema de Braille, como preparação para lidar com crianças com NEE de visão. E para reforçar a preparação dos formandos, eles aprendem no geral sobre as NEE.

Portanto, o professor, para o Ensino Primário, está em melhores condições para lidar com a diversidade de NEE de crianças que possa encontrar ao longo da sua carreira e no desempenho das suas funções na escola, comparativamente ao professor de Geografia, com a formação de Licenciatura pela UP, para o ensino Secundário Geral, no mesmo Sistema Nacional de Educação.

Para complementar o contexto escolar, pode-se observar as disciplinas curriculares do Ensino Secundário Geral I, de acordo com o Sistema Nacional de Educação (SNE), Lei 6/92 de 6 de Maio, ainda em vigor no País, conforme ilustra o Quadro: 3, abaixo:

Quadro: 3- Disciplinas curriculares do I Ciclo do Ensino Secundário Geral do SNE Lei 6/92

| Áreas/Disciplinas | 1º Ciclo | | |
|--|---|----------------------------|----------------------------|
| | 8ª Classe | 9ª Classe | 10ª Classe |
| I. Comunicação e Ciências Sociais | Português | Português | Português |
| | Inglês | Inglês | Inglês |
| | Geografia | Geografia | Geografia |
| | História | Historia | História |
| Disciplinas Opcionais | Línguas moçambicanas, Francês, Artes Cénicas (escolhe uma disciplina no Ciclo) | | |
| II. Matemática e Ciências Naturais | Matemática | Matemática | Matemática |
| | Biologia | Biologia | Biologia |
| | Química | Química | Química |
| | Física | Física | Física |
| III. Atividades Práticas e Tecnológicas | Ed. Física | Ed. Física | Ed. Física |
| | Ed. Visual | Ed. Visual | Ed. Visual |
| | - | - | TIC's |
| Disciplinas Profissionalizantes | Agro-Pecuária | Noções de Empreendedorismo | Noções de Empreendedorismo |
| | | Agro-Pecuária | Agro-Pecuária |
| Número de disciplinas anuais | 12 | 13 | 14 |

Fonte: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2007: 74).

No plano Curricular do I Ciclo, os alunos têm as disciplinas gerais, cujas orientações e metodologias de ensino-aprendizagem são as mesmas para todos, cabendo ao professor de Geografia, encontrar estratégias para comunicar de forma abrangente e particularizada em caso de ter alunos Surdos na sua sala de aula.

Fazendo uma análise cruzada da Componente de organização do Curso de Geografia na UP, do Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos e das Disciplinas curriculares do I Ciclo do Ensino Secundário Geral do SNE Lei 6/92, sobre a Educação Inclusiva, não se observa algum rigor prático, de resposta quanto à questão de inclusão do aluno Surdo em escolas regulares. Não há alinhamento de aspectos sobre a comunicação em LSM, com o aluno Surdo. O curso de Licenciatura em Geografia não enquadra no seu plano, o que cria um grande vazio para responder a questão da comunicação com o aluno Surdo no Ensino Secundário Geral nas escolas regulares.

Considerações finais/ Conclusão

A questão da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique foi formalmente introduzida com o “Projecto Escolas Inclusivas”, em 1998. Desde então, tem um crescimento lento, até na actualidade (2021).

A educação inclusiva constitui uma realidade no país. Contudo, precisa de acompanhamento na formulação de Currículos de Formação inicial de Professores que permitam o alinhamento com os programas de ensino em escolas regulares e observância de componentes específicas para o ensino de acordo com a categoria de alunos.

Há necessidade de se repensar na inclusão do ensino de Língua de Sinais Moçambicana, no currículo do Sistema Nacional de Educação, para responder a questão de comunicação para um número considerável de alunos com problemas auditivos nas escolas regulares no país.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil, Brasília Setembro, 2007. Disponível em :<https://www.academia.edu.br> Acessado aos 26 de Abril de 2019.

CAMARGO, Eder Pires De. *Inclusão Social, Educação Inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces*. Ciência Educação, (Bauru) vol.23 nº1, Bauru Jan./Mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-731320170 . acessado aos 18 de Maio de 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A “*Geografia do Aluno*” Como Referência do Conhecimento Geográfico Construído em Sala de Aula. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012: 45. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf. acessado aos 18 de Março de 2020.

CHAMBAL, Luís Alfredo; RAFANTE, Heulália Charalo e SALINGARDI, Sérgio Cristóvão. *A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais*. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, nº .2, Jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312646531>, acessado aos 13 de Maio de 2020.

COSTA, Ana Cristina Silveira. *Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Espaços Sociais: Ênfase no Ambiente da Educação formal*. XII Coloquio Internacional Educação e Contemporaneidade’,

São Cristóvão, SE, 20-22 de setembro, Brasil, 2018. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9261/3/Inclusao de pessoas com deficiência nos espaços sociais enfase no ambiente](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9261/3/Inclusao%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20nos%20espaços%20sociais%20enfase%20no%20ambiente).

FERNANDES, Sueli e MOREIRA, Laura Ceretta. *Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: o Contexto Brasileiro*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. Setor de Educação. R. General Carneiro, nº2 Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014. Editora UFPR, 2014, p.60
df. acessado aos 18 de Maio de 2020.

FERREIRA, Filipe. *Educação Inclusiva: Quais os Pilares e o que a Escola Precisa Fazer?* Sistema de Gestão escolar on-line, 2020: 2. Disponível em: <http://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>, acessado aos 6 de Maio de 2020.

FESTA, Priscila Soares Vidal e OLIVEIRA, Daiane Cristine De. *Bilinguismo e Surdez: Conhecendo essa Abordagem no Brasil e em outros Países*. ENSAIOS PEDAGÓGICOS. In: Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN– 2175-1773, Dezembro de 2012:7. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>, acessado aos 14 de Julho de 2020.

INDE e MINEDH. *Plano Curricular. Programa e Regulamento de Avaliação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos*, 1ª edição, Moçambique, 2019. Disponível em www.mined.gov.mz/DN/DINEF, acessado aos 4 de Fevereiro de 2021.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA: IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017:59.

LIBANEO, José Carlos. *A Escola Brasileira em Face de Dualismo Preverso: Escola do Conhecimento para os Ricos, Escola do Acolhimento Social para os Pobres*. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, julho, 2010: 12. Disponível em: <https://www.scielo.br>, acessado aos 23 de Novembro de 2020.

LOPES, Marina. *A Educação Inclusiva é Educação para todos*. Coleção Inovações em Educação, 2016: 2. Disponível em: <https://porvir.org/educacao-inclusiva-e-educacao-para-todos/>. Acessado aos 18 de Maio de 2020.

MINEDH. *Departamento de Educação Especial*, 2013. Disponível em: [https://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educação Especial.aspx](https://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educação%20Especial.aspx) acessado em 21 de Novembro de 2018.

MINEDH. Calendário Escolar-2021, in: Orientações para a Preparação do Ano Lectivo -2021, Maputo, Moçambique, 2021.

MOÇAMBIQUE. MEC/INDE (2007). *Plano Curricular Do Ensino Secundário Geral (PCESG) Documento Orientador Objectivos, Política, Estrutura, Plano De Estudos E Estratégias De Implementação*. Imprensa Universitária, UEM, 2007. Disponível em www.mined.gov.mz , acessado aos, 27 de Dezembro de 2019.

MOÇAMBIQUE. MEC/INDE. *Plano Curricular Do Ensino Secundário Geral (PCESG) Documento Orientador Objectivos, Política, Estrutura, Plano De Estudos E Estratégias De Implementação*. Imprensa Universitária, UEM, 2007. Disponível em www.mined.gov.mz , acessado aos, 27 de Dezembro de 2019.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da Republica (AR). Lei nº 6/1992 de 6 de Maio de 1992. *Boletim da República*. Maputo, v 104, nº 19, 1992, Maputo, I Série. Disponível em: <https://www.lexlink.eu/conteudo/mocambique/ia-serie/125949/resolucao-no-292010/20525/por-tipo-de-documentolegal>, acessado aos 5 de Junho de 2020.

PEREIRA, Lucila Conceição. *Educação Inclusiva*. 2017:2. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-inclusiva/>, acessado aos 10 de Maio de 2020.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. *Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia Institucional*. Ensaios Pedagógicos, v.7, nº 2, Julho/Dez, 2017: 7. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo>, acessado aos 6 de Maio de 2020.

RODRIGUES, Leandro. *O que é Educação Inclusiva? Um Passo a Passo para a Inclusão Escolar*, 2017:3-4. Disponível em <http://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>, acessado aos 6 de Maio de 2020.

SANTOS, Guillermo e HERMANDEZ, Lourdes Bocallão 2012:45. In Revista: UDZIWI – Ano III, Centro de Estudos de Políticas Educativas- CEPE. Universidade Pedagógica de Maputo, GABINFO – DEC/2008.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *A Educação Inclusiva – Um Novo Paradigma de Escola*. Rev. Lusófona de Educação nº 19, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo> , acessado aos 6 de Maio de 2020.

UP. *Plano Curricular de Licenciatura de Ensino de Geografia, UP – DP. 3ª Reforma Curricular*, Maputo, Moçambique, 2014: 15. Disponível em: <https://angelobunguele.files.wordpress.com/2019/02/curriculo-de-licenciatura-em-ciencias-de-educacao-revisto-1.pdf>

VIEIRA, Cláudia Regina (2011). *A Educação de Surdos: Problematizando a questão bilingue no contexto da Escola Inclusiva*. Disponível em: <https://1library.co/document/y6x10p5y-educacao-Surdos-problematizando-questao-bilingue-contexto-escola-inclusiva.html> . acessado aos 21 de Fevereiro de 2020.

PROJECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS E DESAFIOS NAS ESCOLAS ANGOLANAS

Miguel DIVOVO⁷⁵

RESUMO

O presente artigo discute o Projecto Político Pedagógico como ferramenta de inclusão escolar e enquadra-se no eixo temático ligado a Educação inclusiva para responder ao chamado à publicação para a edição nº36 do Dossier temático “Educação e direitos Humanos” da Revista UDZIWI, afecta ao Centro de Investigação Interdisciplinar e Extensão da Universidade Pedagógica de Maputo. Partimos da ideia de que a construção do Projecto Político-Pedagógico (doravante PPP) é necessária para que as instituições educacionais realizem suas atividades de forma dinâmica e participativa. O PPP é, em grande medida, um documento que deve estar inserido no contexto escolar, pois é nele onde serão definidos o currículo, a maneira de avaliar, dentre outras questões importantes. A pesquisa realizada trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo narrativa que não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, porém, a busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações e exploratória, pois estabelece critérios e métodos para conseguir informações sobre o objecto de estudo. Este estudo concluiu que, praticamente, é impossível ter uma escola centralizada nos princípios educacionais se a mesma não possui um PPP construído coletivamente envolvendo a gestão, docentes, discentes e a comunidade local. Reiteramos a necessidade da construção do projecto político pedagógico por sinal considerado o primeiro passo para a concretização da inclusão.

Palavras-chave: Projecto Político Pedagógico, inovação, autonomia da escola, inclusão social e ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the Pedagogical Political Project as a tool for school inclusion and fits into the thematic axis linked to Inclusive Education to respond to the call for publication for issue 36 of the Thematic Dossier “Education and Human Rights” of the UDZIWI Magazine, assigned to the Center of Interdisciplinary Research and Extension of the Pedagogical University of Maputo. We start from the idea that the construction of the Political-Pedagogical Project (hereinafter PPP) is necessary for educational institutions to carry out their activities in a dynamic and participatory manner. The PPP is, to a large extent, a document that must be inserted in the school context, as it is there where the curriculum, the way of evaluating, among other important issues will be defined. The research performed is a narrative-type bibliographic research that does not use explicit and systematic criteria for the search and critical analysis of literature, however, the search for studies does not need to exhaust the sources of information and exploratory, as it establishes criteria and methods to get information about the subject of study. This study concluded that it is practically impossible to have a school centered on educational principles if it does not have a collectively constructed PPP involving management, teachers, students and the local community. We reiterate the need to build a political pedagogical project, which is considered to be the first step towards achieving inclusion.

Keywords: Political Pedagogical Project, innovation, school autonomy, social inclusion and teaching-learning.

⁷⁵ Mestre em Educação com Menção em Currículo e Comunidade Educativa pela Universidade de Chile; docente nos cursos de graduação no Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba. Actualmente, é Chefe do Gabinete do Director Geral Interino do ISCED de Luanda. E-mail: divovo14@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Projecto Político Pedagógico (PPP) tem sido debatido e defendido actualmente como instrumento para se estabelecer uma escola pública autónoma e com gestão democrática. O PPP é considerado um documento de identidade que retrata a realidade actual da escola eo que ela pretende ser.

Por um lado, buscou-se entender como essa ferramenta (o PPP) pode servir como ponte para garantia da inclusão escolar, considerando que as políticas nacionais e mundiais de educação asseguram a todas as pessoas o direito à educação, entretanto que seja de qualidade, independente do género, da etnia, da idade, da cultura, da classe social ou capacidade cognitiva.

Por se tratar de uma questão que afecta a sociedade, professores, pesquisadores e instituições educacionais pelo mundo a fora, de todos níveis (nacional, provincial ou municipal) estão constantemente empenhados na busca da inclusão escolar e a inclusão no processo de ensino aprendizagem (PEA) como uma das garantias da melhoria qualidade do ensino e como tal consideram que a elaboração de um projecto político-pedagógico é um ponto fundamental para o alcance deste objectivo.

Por outro lado, este estudo centra o seu foco na pertinência atribuída ao projecto político-pedagógico cuja compreensão é que se trata de um documento que sistematiza o trabalho pedagógico da escola, por ser o espaço onde acontece a idealização, promoção e análise do seu próprio projecto educativo.

A pesquisa realizada é bibliográfica e exploratória, pois estabelece critérios e métodos para conseguir informações sobre o objecto de estudo. Também, possui o método dedutivo por fazer deduções nos levantamentos das conclusões.

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois tem a intenção de trazer respostas bastante particulares, pois há uma preocupação com a realidade que não pode ou não deveria ser qualificada. A pesquisa de natureza qualitativa trabalha interligada com o universo dos significados, os motivos, desejos, crenças, valores e atitudes. Os fenômenos que ocorrem dentro desse tipo de pesquisa é parte de uma realidade social.

Trazemos neste artigo cujo tema é projecto político pedagógico como ferramenta de inclusão escolar: avanços e desafios nas escolas angolanas os conceito, características, finalidades sobre o Projecto Político Pedagógico; de seguida abordamos sobre o Projecto Político Pedagógico Como intermediário entre o currículo formal ou oficial e o contexto dos estudantes; Segue a abordagem sobre os elementos necessários para a elaboração do PPC. Para de imediato surgir a abordagem referente aos conceitos de inclusão, equidade e integração. No aspecto seguinte afluamos sobre a gestão democrática e participativa das escolas. E finalmente abordamos sobre o PPP ferramenta para inclusão onde se destacam a inclusão, avanços, e desafios, para depois trazemos as considerações finais.

Projecto Politico Pedagógico

a) Conceito

O projecto Político Pedagógico (doravante PPP) é um documento democrático, dado o facto de a sua construção ser conjunta entre os vários sectores que intevêm no processo de ensino-aprendizagem (equipe gestora, professores, pais, alunos, auxiliares da educação, alunos), ou seja, o PPP é concebido como um instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função social.

Na sua etimologia, o conceito de projecto provém do latim *projectu*, e significa *aquilo que se lança adiante, um esboço, aquilo que se objetiva, propósito* (Ferreira 1975, p.1.144).

Pelo facto de o PPP ser considerado um propósito ou ainda aquilo que se pretende atingir, Gadotti (2004), entende que o PPP está atrelado a um contexto bastante amplo de elementos partindo das exigências da legislação à própria transformação da sociedade, incluindo às propostas de educação para todos com qualidade e equidade, defendida por organismo nacionais e internacionais.

Portanto, pressupõe-se que a elaboração do PPP deve transcender as regras inseridas dentro da legislação para ir ao contexto socio-antropológico do estudante que frequenta a escola onde PPP está ao serviço. O que está na legislação são os meios de como alcançar os objectivos para a sua elaboração que no âmbito da democracia das escolas o PPP proclama o direito de usufruir a

liberdade que autoriza ao colectivo da escola estabelecer as ações fundamentais para que se construa o cidadão desejável para o contexto em que se insere a escola e não só.

Desse ponto é imperioso distinguir cada uma das partes deste conceito Projecto Político Pedagógico:

(i) **projecto** porque faz uma projecção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...], (ii) **político** porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta colectiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], (iii) **pedagógico** porque define a intencionalidade formativa e expressa uma proposta de intervenção formativa. (EYNG 2002, p.26)

Quando se trata de construir os projectos das escolas, é importante realizar um diagnóstico o qual deve apresentar aquilo que intencionalmente a escola se dispõe a fazer, ou seja, o que será realizado. Considerando que para elaboração de um PPP exequível precisa-se entender que:

...todo projecto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projectar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projecto contém de estado melhor do que o presente...(GADOTTI, 1994, p. 579).

Com isto, referir que no âmbito da gestão da política educativa do Estado, o PPP é um elemento curricular que se pode considerar uma instância onde se concretiza o currículo, e em outro sentido, o PPP pode ser considerado um documento que permite a adequação, adaptação, contextualização e recontextualização de saberes curriculares orientados pelos órgãos decisores da política educativa.

b) Características

Segundo Vasconcellos (2002), o PPP tem as seguintes características: (i) Quanto à abrangência, deve ser amplo, integral e global, possibilitando a unidade e organicidade aos demais projectos da Escola. Garante a articulação coerente entre o particular e o geral, funcionando como guarda-chuva para outros projectos. (ii) quanto à duração, a programação deve prevê atividades para o ano todo, ou mesmo para vários anos. (iii) quanto à participação, deve ser colectiva, democrática. Implica o envolvimento efectivo dos vários segmentos que compõem a escola, bem como a comunidade escolar. (iv) quanto à concretização, deve ser processual. Não se esgota na elaboração de um texto ou documento, ou na realização de uma atividade. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, está sempre sendo (re)construído.

c) Finalidades

A finalidade primordial do projecto político pedagógico é propor a organização do trabalho pedagógico para superação dos conflitos, buscando acabar com as relações competitivas, corporativas e autoritárias buscando transformar a rotina do mundo interno da escola.

Para além das finalidades elencadas acima, que podem ser caracterizadas como finalidades tradicionais dos PPP's, é ainda possível identificar-se outras finalidades que são atribuídas ao PPP, tais como:

(i) Resgatar a intencionalidade da acção, possibilitando a (re)significação do trabalho; (ii) Ser um instrumento de transformação da realidade; (iii) Dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; (iv) Ajudar a construir a unidade, superar o carácter fragmentário das práticas em educação; (v) Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição; (vi) Ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas (vii) Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, (viii) Aumentar o grau de realização/concretização do trabalho; (ix) Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, (x) Colaborar na formação dos participantes (Vasconcelos, 2002).

Para o efeito, tudo isso converge na finalidade maior, que é assegurar o sucesso da aprendizagem de todos os alunos da Escola.

Projecto Político Pedagógico como intermediário entre o currículo formal ou oficial e o contexto dos estudantes

O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais:

- a) de uma sequência ordenada e a;
- b) outra de noção de totalidade de estudos (Pacheco, 2001: 17).

Portanto, o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar certos objectivos humanos específicos. Essa reflexão sobre o currículo escolar é indispensável na elaboração do PPP,

pois remete-nos a ideia da adequação dos aspectos locais ao respectivo currículo. Sendo assim, a universalidade de uma escola torna-se uma realidade, visto que, através de acções conjugadas com a comunidade educativa que contempla a realidade local, as decisões são tomadas de forma colectiva e participativa, construindo, assim, uma escola democrática.

Sobre isto, Pacheco (2002) aponta a escola como um ambiente de tomadas de decisões que transcendem as determinações administrativas centrais, no qual a participação de todos os actores escolares é indispensável.

Ao buscarmos esta aproximação, ou intermediação, entre o currículo oficial e o contexto do estudante, seguramente, estamos buscando trazer, à escola, saberes locais que se julgam importantes para o contexto escolar, considerando que o paradigma educacional, hoje mais que nunca, tende a adaptar-se às condições concretas da vida das pessoas, isto significa, escutar a tradição e situar-se nela constitui um caminho para encontrar o estatuto axiológico da cultura autóctone.

Esse pressuposto é legítimo nas práticas educacionais e exprime implicitamente a necessidade de conciliar o científico e o cultural como forma de criar um espaço para a cultura local. Portanto, situar-se na tradição é uma estratégia epistemológica para revitalizar e resgatar os saberes locais. Ao escutar-se a cultura autóctone, tem-se como objectivo reconhecer o valor dos saberes locais num universo do saber escolar (Basilio, 2006, p.23)

Assim, ao considerar-se o currículo como um propósito contextualizado numa determinada sociedade, terá de se ter consciência da sua carga de valores, sociais, culturais e historicamente situados, a sua dependência dos contextos em que se enquadram e das pessoas que neles intervêm. É nesta perspectiva, que pensamos que o PPP deve funcionar como um documento *trampolim* entre as políticas emanadas superiormente, currículo oficial, e o contexto em que se inserem os estudantes (da escola da qual o PPP esta a serviço). Deve, ao mesmo tempo, ser um documento norteador para as actividades da escola que contempla não apenas os objectivos e metas, mas também as acções que serão tomadas para alcançá-los, levando em consideração a realidade da instituição de ensino.

No seu papel de intermediário, o PPP deve ser flexível para que seja capaz de adaptar-se às culturas, às necessidades dos alunos e auxiliar a instituição a tomar decisões estratégicas para aprimorar seu trabalho.

Elementos necessários para a elaboração do PPP

A elaboração do PPP, independentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um simples documento, é, acima de tudo, um dos meios de viabilizar a escola democrática, inclusiva e de qualidade social para todos.

O PPP é também um instrumento cuja construção é de matriz colectiva e que respeita os sujeitos da aprendizagem, entendidos como cidadãos com direitos à protecção e a participação social. Para o SEMED (2017), advoga que a elaboração do PPP deve contemplar:

1. o diagnóstico da realidade da escola;
2. as concepções da escola sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e outras;
3. o perfil real dos sujeitos crianças, jovens e adultos que justificam a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico.
4. as bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico;
5. a definição de qualidade das aprendizagens da escola;
6. os fundamentos da gestão democrática;
7. o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos alunos e de superação da retenção escolar;
8. o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação da escola;
9. as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa;
10. a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda às normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Devemos aqui reter a ideia de que na construção de um Projecto Politico Pedagógico, deve-se pensar na gestão e na organização do trabalho pedagógico, considerando a relevância que ambas possuem e que a escola precisa ser um lugar emancipador que reflecte as finalidades sociopolíticas e culturais da sociedade, podendo reforçar dentro dela (escola) a sociedade que se deseja fora dela.

Inclusão, equidade e integração

Por inclusão entendemos todo o acto ou efeito de incluir.

1. Inclusão escolar consiste na ideia de **todas as pessoas terem acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino.**

2. Segundo Marchesi (2004) citado Lima (2006, p.25), a integração “é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas”.
3. A equidade pode de algum modo se entendida como similar a igualdade, porém somente quando desde a perspectiva da igualdade de oportunidades proporcionada a todos de uma forma justa mas não igualitária, ou seja a equidade junta a igualdade com a justiça. A equidade educativa representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de igualdade de oportunidades, acesso, tratamento e resultados

Em Angola, na Constituição aprovada pela Assembleia Nacional, a 27 Janeiro de 2010, o artigo nº 23 consagra a igualdade e reconhece o direito de ninguém ser prejudicado, nem privilegiado, com base na

“ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social e profissional” (CRA,2010).

A relação de cada ser com o Estado e deste com a sociedade está amplamente salvaguardada na moldura jurídica de Angola e para que não restem dúvidas sobre os cidadãos com deficiência, o artigo nº 83 reconhece plenos direitos e deveres, com exceção do seu exercício em virtude da sua incapacidade (Ndala, 2019).

Portanto, entendemos que a inclusão educativa é um processo que visa apoiar a Educação para Todos, nesse sentido, ela pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades, em outro sentido quando nos referimos sobre a integração, remetemos aos diversos processos sociais, o conceito de integração mostra como uma pessoa começa a fazer parte de um grupo maior.

Gestão democrática e participativa das escolas

Como instrumento de gestão, o Projecto Político Pedagógico (PPP) [ou Projecto Educativo de Escola (PEE)] destina-se à promoção de uma reflexão colectiva dos actores escolares para compreensão dos objectivos e das políticas do trabalho e relações das instituições escolares para a

melhoria da qualidade do ensino (Maia & Costa, 2013). Neste caso, o PEE tem a finalidade local da escola.

O garante da construção de uma escola democrática e participativa das nossas escolas requer um processo de interação de todos os intervenientes do processo educativo (estudantes, famílias, professores, trabalhadores e directivos etc), pois porque a participação e democratização das relações na escola são frutos da própria história das práticas sociais e educativas (Carnelose, 2010), porém um dos instrumentos que congrega estes elementos e permite identificar a democraticidade na escola é o PPP, por nele onde todas as reflexões, ações e decisões devem ser registradas com a participação efetiva da comunidade escolar.

Por esta razão, Gadotti (1998), afirma que a autonomia e a gestão democrática da escola, fazem parte da própria natureza do acto pedagógico.

A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projecto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, os usuários da escola, sejam dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou mero receptores dos serviços educacionais.

É pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que actuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitem e condicionem a participação.

No caso de Angola, o alerta é que, a partir do momento em que esse documento necessite de aprovação dos órgãos oficiais, a construção do PEE torna-se mera formalidade, perdendo a sua qualidade de instrumento de gestão democrática e de intervenção escolar. Portanto, se ressalta a finalidade do PE é de direccionar as acções colectivas, transformando a prática escolar e social.

PPP, ferramenta para inclusão

Percebido o PPP como uma forma ou documento em que se expressa o currículo, busca-se, portanto, que seja o mais inclusivo possível, ora o currículo inclusivo responde a necessidade de reconhecer, respeitar e atender as inúmeras diferenças entre alunos, desde os ritmos e estilos de aprendizagens a diversidade cultural.

Actualmente fala-se muito em inclusão enquanto opção educacional que coloca, no mesmo ambiente escolar, pessoas normais ao lado de pessoas com necessidades especiais educativas. É por esta razão que o entendimento do projecto político-pedagógico neste trabalho, infere-se na própria organização do trabalho pedagógico da escola. Para que se possa construir um PPP, é necessário que se inicie focado nos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do trabalho docente. A escola nasce como um espaço que é marcado pelas ideias e práticas paradoxais, e ainda, direcionam para uma batalha constante ou relaxamento dos envolvidos na organização da prática pedagógica.

A educação especial é um dos *locus* privilegiados onde se travam as discussões e representações acerca das políticas educacionais para os sujeitos deficientes. No entanto, é entendida pelos teóricos como uma subárea da educação, um local "menor", que trata de forma caridosa e benevolente aqueles sujeitos que de uma forma ou de outra caíram na desgraça da deficiência. A partir dessa perspectiva, os sujeitos deficientes são descaracterizados de sua condição social de sujeitos, cidadãos, pertencentes a uma nação, possuidores de sexualidade, idade, gênero, etnia.

Dentro deste contexto, uma das maiores dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar é a maneira de ensinar as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Contudo, há vários caminhos pedagógicos para se chegar à inclusão, um deles é o planeamento das acções dentro de um projecto maior que direcione a escola para uma inclusão responsável, e que proporcione o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais, bem como o de alunos que apresentem algum déficit de aprendizagem.

Não se pode negar que a inclusão é uma tarefa difícil, e que há um desconforto em relação às mudanças e a todo o processo de transição de um ensino onde se buscava homogeneizar as turmas para um outro que respeite e trabalhe com a heterogeneidade existente. Para isso, é preciso conscientizar a nova geração de educadores, para que encare mais este desafio, rompendo de vez com os modelos que sustentam a educação excludente, e construa passo a passo, uma atitude positiva em relação ao novo, permitindo assim que o ensino inclusivo aconteça nas salas de aula regulares.

Portanto, o PPP pode ser uma ferramenta para inclusão escolar quando:

1. Na sua construção e implementação, atende diferentes realidades socio-antropológicas da criança;
2. Os elementos nele contidos reflectem a realidade da criança que frequenta a escola;

Por esta razão não deve ser elaborado/construído fora do contexto da escola em que vai ser implementado. Assim sendo a escola deve elaborar um documento que retrate: valorizar a cultura, a história e as experiências anteriores; os anseios da comunidade escolar; organizar o trabalho escolar contribuindo para uma educação de carácter transformador; aprovar um documento que possa ser orientador das ações pedagógicas e administrativas da escola, que esteja em consonância com as necessidades: sócio, políticas, econômicas e culturais da comunidade e de acordo com as políticas Públicas emanadas da SEED/PR e instâncias superiores (MAGNUS, p.48).

a) Inclusão escolar

É comum ouvirmos que a escola reflecte a sociedade em que está inserida e que a própria sociedade representa o tipo de escola que possui. Por esta razão se pode dizer que a escola é uma instituição social criada e recriada pela sociedade, onde se regista uma influência reciproca entre ambos (sociedade e escola).

É comum, ainda nos nossos dias, no discurso sobre educação social, democracia social e inclusão, colocarmos a escola com uma autonomia absoluta sobre as modificações da sociedade, como se fosse à única instituição capaz de, de forma milagrosa ou mágica, salvar o mundo das desigualdades sociais. A escola tem sua importância de actuação de produtora e reprodutora de práticas e ideologias sociais, porém, não pode carregar, sobre si, este fardo de redenção, pois não é única instituição responsável por possíveis transformações. A escola é uma instituição social criada e recriada pela sociedade, que influencia nesta e por esta é influenciada. Ou seja, a escola de qualidade é um desafio constante e para todos (Malheiros, 2014).

É no âmbito da autonomia das escolas, que pretendemos abordar a inclusão escolar. Segundo Kuanzambi (2019), pode-se entender uma escola autónoma aquela que corresponde às necessidades dos seus actores, aos recursos necessários para a realização escolar e ao contexto em que está inserida. Neste sentido, uma escola pode ser considerada autónoma quando tem o poder de elaborar e realizar um Projecto Educativo de Escola (PEE) voltado para o contexto da própria

escola e dos seus alunos, através de articulações dos diferentes actores do PEA, incluindo os próprios alunos. Com esta forma de realizar a missão da escola (voltada para os actores internos na tomada de decisões necessárias), nesse sentido a escola desloca-se do poder centralizado para o poder descentralizado, que aproxima a comunidade para o centro e este para a periferia.

É, portanto, a partir desta autonomia que a escola tem de engendrar o seu PPP que pode e deve considerar os quesitos da inclusão.

Neste sentido, para falar da educação inclusiva, é necessário, antes, distinguir os conceitos de Inclusão e Integração.

- a) O movimento da integração permitiu o acesso às escolas, mas não a permanência, pois na integração, a pessoa deve estar preparada para o ambiente, sem que esse passe por mudanças substanciais;
- b) A escola pode ser um espaço inclusivo quando deixa de focar na presença apenas do alunado ou na educação embasada no rendimento e passar a focar-se no conteúdo curricular e as atividades de aprendizagem consideram as diferenças individuais sem assumirem uma abordagem homogeneizadora.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento da diferença e da paridade de direitos; quando as diferenças têm oportunidade de se integrarem a uma unidade que não as anulem, mas que ative o potencial criativo entre cada sujeito em um dado contexto de experiência educacional vivida.

Portanto, o que fica claro é que a inclusão escolar é um conceito que está relacionado com o acesso e permanência dos cidadãos nas escolas cujo principal objectivo é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.

O Projecto Político Pedagógico apresenta e propõe reflexões da realidade nos ajudando a analisar, organizar e registar de maneira que nos leva a alcançar os nossos objectivos, metas e sonhos dentro de um determinado tempo pré-estabelecido.

Exige propostas de acções concretas a serem executadas, considera a escola como um espaço de formação democrática de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que actuarão

individual e coletivamente na sociedade a que pertencem. Define e organiza as actividades e os processos educativos necessários a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Finalmente, importa salientar que a abordagem da escola inclusiva se centra nas necessidades dos alunos independentemente de serem do foro das deficiências mentais, físicas, ou de inteligência acima da média, e visa focar-se no tipo de resposta que estes alunos necessitam para progredir no seu percurso de aprendizagem.

Finalmente, notar que é fundamental ter clareza de que a escola, como uma instituição histórica e cultural, pela forma como se organiza, como distribui seus tempos e espaços, pelos saberes e práticas culturais que legitima ou silencia, marca os sujeitos que nela interagem e reforça ou contesta um projecto histórico social (Poker e Tendelini 2011). Diante dessa realidade, é que a educação inclusiva vem se inserindo e tentando fazer valer o direito de sujeitos destoantes, diferentes do meio escolar, ou seja, alunos com necessidades educacionais especiais.

Malheiros (2014), faz notar que uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças, e isto deve ser feito de forma harmoniosa entre todos os profissionais e em todos os espaços escolares.

b) Avanços

A educação inclusiva representa o processo que visa a eliminação da exclusão social, promovendo o envolvimento de todos os alunos independentemente da sua raça, das suas capacidades e incapacidades, da sua origem social, ou da sua religião, e tem como finalidade a aprendizagem.

Sobre este aspecto, Angola vem dando passos significativos, sejam eles do ponto de vista legislativo com assinatura de vários acordos (a Convenção de Guatemala 1999, a Declaração sobre a Educação para todos 1990, a Declaração de Salamanca 1994, que veio introduzir um novo rumo consubstanciado na estratégia para a melhoria da educação introduzida na lei 13/01 e a convenção de Madrid 2002), e do ponto de vista prático, temos como exemplo, a criação de escolas e espaços de discussão, a formação de professores inclusivos.

Em Angola o decreto Presidencial 276/19, que aprova o Regime Jurídico do Ensino Geral, prevê no seu artigo 29º que os Projectos Educativos de Escola devem conter entre outras

responsabilidades a caracterização da escola, a concepção dos cursos, a proposta curricular e os programas de ensino, o que a partida fornece a escola a possibilidade de auto gestão participativa.

c) Desafios

É importante ressaltar que uma escola com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças, e isto deve ser feito de forma harmoniosa entre todos os profissionais e em todos os espaços escolares. Com isto os maiores desafios das escolas angolanas se podem destacar os seguintes:

- Apoio governamental em todos domínios;
- Adaptação da infraestrutura escolar;
- Capacitação de docentes e demais colaboradores escolares;
- Bullying na escola;
- Os currículos que deixam de fora muitos saberes locais, muitos conhecimentos tidos como supérfluos mas que têm força na formação do indivíduo desde o contexto em que se encontra a escola;
- A questão das línguas nacionais relegadas em último plano, priorizando o Português e as outras línguas estrangeiras são formas de subalternização e exclusão social e escolar;
- outra questão não menos importante é o das metodologias e recursos usados no decurso das aulas que não atendem a diversidade.
- Portanto compete à escola enquanto um todo, saber-se adaptar aos seus alunos, e não forçar os alunos a adaptar-se na totalidade à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado acerca da construção do Projecto Político Pedagógico como ferramenta para a inclusão, pode-se compreender a importância do mesmo na melhoria do processo educacional, e por consequência, a sua grande contribuição para a educação no contexto nacional.

Ressaltamos ainda o facto de através do Projecto Político Pedagógico, a escola tem a capacidade de construir sua identidade, de tal forma que vai se caracterizar como uma escola única, focada no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e levando um bom retorno para a comunidade na qual se encontra inserida. Assim, na construção do PPP da escola, devem ser observados todos os aspectos inerentes a própria escola, como a sua localização, sua estrutura, seus recursos humanos, condições materiais, etc.

Para que a escola se desprenda do nível hierárquico do trabalho e de sua ruptura, necessita elaborar meios para desenvolver novas técnicas de estruturação do trabalho pedagógico, tal reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O PPP é extremamente relevante no que se refere ao estabelecimento e ao crescimento da instituição, afinal, é ele que define não só o que deve ser feito, como também deve ser feito.

A partir do estudo realizado, é possível concluir que os Projectos Pedagógicos se apresentam como princípio fundamental que norteia uma educação inclusiva, porém, fica claro, que tal princípio ainda não se converteu em acções efectivas a ser implementada pelas escolas em Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, G. *Saberes locais e os novos currículos do ensino básico*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Educação/Currículo na Universidade Católica de São Paulo/Brasil, 2006

BRASIL. *Guia de orientações para a elaboração, revisão e/ou reestruturação do projeto político – pedagógico das escolas estaduais de minas gerais. Programa de intervenção pedagógica/pip/ef guia de orientações para a elaboração, revisão e/ou reestruturação do projeto político – pedagógico das escolas estaduais de minas gerais* 2014

CARLOU, A. *Reflexões sobre o Conceito de Escola para Todos. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação*, (pp. 1-12). Rio de Janeiro, 2015.

CARNELOSE, Tânia Aparecida. *A Gestão democratica e participativa no contexto escolar, 2010*.

Decreto Presidencial nº276/19, de 6 de Setembro – Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral . Diário da República I Série, N.º 116.

DIVOVO, M. S., Currículo como Projecto Político-Pedagógico: rupturas e construções pós-reforma no curso de Licenciatura em Ensino de História do ISCED de Luanda. SÍNTESE (Publicação Semestral) Edição: 2018 pp. 73-89

EYNG, A. *Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente*. Revista Educação em Movimento, Curitiba. V. 1 – n.1 p. 25-32. jan/abril 2002.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1. 144.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. *Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização*. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KUANZAMBI, J. *Projecto Educativo de Escola como instrumento de organização e gestão escolar: estudo de caso em quatro escolas públicas do I ciclo do ensino secundário do distrito urbano da samba*. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Administração Educacional, 2019.

LIMA, P. A. *Educação inclusiva e igualdade social*. Avercamp editora. São Paulo, 2006

ADRIANA L. D. V. (2017). *O Projeto Político Pedagógico como instrumento de inclusão: o caso da escola prefeito quintiliano joão pacheco de são joão do sul – sc*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/173900/TCC%20GDE%20Adriana%20Magnus.pdf?sequence=1&isAllowed=y> consultada aos 24 de Maio de 2021

MALHEIROS J. L. S. *O Projeto Político Pedagógico e a Inclusão*. Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de pós-graduação “LATO SENSU” em Educação Especial e Inclusiva. Rio de Janeiro, 2014

NDALA, D. A. B. *O Estado da inclusão escolar nas escolas públicas de Angola e a formação de professores, experiências realizadas em Bengo, Cabinda, Huila, Luanda e Malange*. Tese

submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado em Ciências da Educação, 2019.

PACHECO, J. A. *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.

POKER, R. B.; TENDOLINI, E. A. *Implementação da educação inclusiva: análise do projeto político pedagógico das escolas*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 5, n. 3, p. 342–354, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i3.3709. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3709>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SEMED (2017). *Dicas para elaboração do Projeto Político Pedagógico*. Disponível em <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/Manual-com-dicas-para-a-elabora%C3%A7%C3%A3o-do-PPP.pdf> . Consultada aos 24 de Maio de 2021.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, São Paulo: Libertad, 2002

MODELOS APLICADOS NO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO FAMILIAR À CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA.

Abiatar VILANCULOS⁷⁶

Cecília XAVIER⁷⁷

Evílio MAÚSSE⁷⁸

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórica e a apresentação de resultados que parte das descobertas realizadas em uma pesquisa, que teve como objectivo geral analisar os modelos aplicados nas instituições de acolhimento às crianças de rua, no processo de reintegração familiar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa contou com amostra de 30 participantes. A pesquisa usou entrevista sime- estruturada, na qual permitiu a colecta de dados, no período de 2017 -2018. De salientar que, durante a realização da pesquisa observou alguns constrangimentos, tais como: A falta de documentos de dados estatísticos que abordam sobre crianças de ruas, no Ministério de Género e Acção Social. Dificuldades de acesso de bibliografias relacionadas com o tema, em destaque , o que demonstra que esta área de crianças de rua é menos explorada em Moçambique e por fim a resistências das organizações na facilitação de documentos sobre o processo de reintegração deste grupo alvo. Os resultados apontam que não há uma conciliação entre os objectivos dos centros de acolhimento e as famílias onde ocorre o processo de reintegração familiar, visto que após o acampamento das crianças ao nível familiar, elas retornam á rua ou aos centros de acolhimento, porque os motivos que levaram a desvincular – se da família ainda prevalecem. Também, foi possível descobrir que um dos centros de acolhimento não possuiu um modelo eficaz para o processo de reintegração familiar, o que é aplicado por toda equipe de reintegração familiar e cria condições favoráveis para reinserção familiar da criança. E por fim outro, o factor muito notório foi a falta de profissionais qualificados multisectoriais, na intervenção do grupo alvo. Espera-se que através desta pesquisa, os centros de acolhimento possam rever as suas estratégias de intervenção no processo de reunificação familiar, e que estejam centrados não no sujeito, mas também no problema.

Palavras-chave: Criança da rua, centros de acolhimento e Reintegração familiar.

MODELS APPLIED IN THE FAMILY REINTEGRATION PROCESS TO STREET CHILDREM

This article presents a theoretical discussion and the presentation of results that depart from the discoveries made in a research, which had as a general objective to analyze the models applied in shelters for street children, in the family reintegration process. This is a qualitative research. The research had a sample of 30 participants. The research used a sime-structured interview, which allowed the collection of data, in the period between 2017 and 2018. It should be noted that, during the research, some constraints were observed, such as: The lack of statistical data documents that address street children, in the Ministry of Gender and Social Action. Difficulties in accessing bibliographies related to the topic, highlighted, which demonstrates that this area of street children is less explored in Mozambique and, finally, resistance from organizations in facilitating documents on the reintegration process of this target group. The results show that there is no reconciliation between the objectives of the shelter centers and the families where the family reintegration process takes place, since after the children's camp at the family level, they return to the streets or shelter centers, because the reasons which led to disengagement – if from the family still prevail. It was also possible to discover that one of the shelters did not have an effective model for the family reintegration process, which is applied by the entire family reintegration team and creates favorable conditions for the child's family reintegration. And finally,

⁷⁶ Licenciado em Psicologia Educacional. Email: abiatarvilanculos@gmail.com

⁷⁷ Assistente universitário na UP-Maputo. E-mail: ceciliafrancisca@yahoo.com.br

⁷⁸ Assistente universitário na UP-Maputo. E-mail: eviliomousse@gmail.com

another very notorious factor was the lack of qualified multi-sectorial professionals, in the intervention of the target group. It is hoped that through this research, shelters can review their intervention strategies in the family reunification process, and that they are centered not on the subject, but also on the problem.

Keywords: Street children, shelters and family reintegration.

Introdução

Em Moçambique, o fenómeno de criança rua tornou – se visível durante a década de 1980 por quando o conflito armado assolava na altura o país. As crianças da rua eram catacterizadas como vítimas de guerras e como filhas de deslocados dos conflitos armados que abandonaram as suas zonas de origem para os centros urbanos em busca de segurança. (MAULUQUELA, 2005).

Num outro prisma, as crianças da rua são todas aquelas que usam a rua como meio de sobrevivência social ou assim como o seu aposento quotidiano, mantendo assim, como não o vínculo familiar. Na visão do autor supracitado são vários factores que influenciam na existência de crianças da rua, sendo o mais marcante a desigualdade social, e desestruturação do funcionamento familiar (ROCHA, 2009).

Entretanto a Psicologia do de Desenvolvimento traz claramente a necessidade de estudos sistemáticos sobre a chamada infância de risco. Esta considera que criança em situação de risco é toda aquela que quando comparada à média de crianças da sua faixa etária não se encontra em condições adequadas para seu desenvolvimento psicossocial.

A abordagem feita sobre as crianças de rua em Moçambique é recente. No entanto, as discussões e acções sobre esta questão têm merecido maior atenção por parte de alguns pesquisadores com vista à maior exploração do fenómeno em causa.

Diante desta situação surge a necessidade de pesquisar profundamente sobre os modelos aplicados nas instituições de acolhimento à crianças de rua e, no processo de reintegração familiar, como uma forma de compreender mais o fenómeno em causa e sugerir estratégias de reintegração familiar. Concernente à metodologia, privilegiou-se a abordagem qualitativa tendo em conta a pesquisa exploratória.

Descrição do campo

A pesquisa foi realizada em duas instituições de acolhimento de crianças da rua nomeadamente *Centro Juvenil Ingrid Chawner*, e *Associação Lhayiseka*.

A associação Lhayiseka localiza-se na avenida, Maguiguana, nº 1782, na esquina Alberto Lithuli, em frente ao cinema Chartlot na cidade de Maputo. E o Centro Juvenil Ingrid Chawner situa – se no bairro de Zimpeto, ao lado do hospital Psiquiátrico. Centro Juvenil *Ingrid Chawner* é designado centro fechado, o centro tem uma capacidade de acolher 50 crianças de ambos os sexos. E a *Associação Hlayiseka*, tem uma capacidade de albergar 36 crianças de ambos sexos. É designada centro Sime-fechado pois as crianças podem residir no centro assim como não, pois elas participam em todas actividades desenvolvidas pelo centro tanto educativas assim com lúdicas, que visa promover o desenvolvimento Psicossocial da criança.

Abordagem de pesquisa

Trata-se de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório por querer analisar os modelos aplicados na reintegração familiar, pelas instituições de acolhimento de crianças de rua. A pesquisa exploratória permitiu explorar os procedimentos usados pelas instituições acima referidas, analisar passo a passo os modelos usados no processo de integração familiar e entre perceber até que ponto as crianças reintegradas permanecem nas famílias.

Para esta pesquisa usaram-se as teorias de Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Urie Bronfenbrenner, e a teoria do modelo sistémico familiar.

A teoria ecológica, de Urie Bronfenbrenner, é direccionada as pesquisas do ambiente institucional, ou seja, centros de acolhimento as crianças em situação de risco, pois a mesma refere que o desenvolvimento de individuo ocorre em contextos. Pois para URIE BRONFENBRENNER (1979), citado por CRUZ (2010), o meio e as múltiplas interacções que o individuo estabelece com o mesmo são fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças. Deste modo a modelo bioecológico apresenta quatro tipos de sistemas que interligam entre si: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

Entretanto da sua teoria, o autor afirma que a família encontra – se no microssistema, sendo o mais fundamental no desenvolvimento da criança, pois a mesma estabelece as primeiras relações e vínculos significativos de confiança no contexto familiar. Portanto, espera – se que a família desempenhe uma função de protecção, que preserve a criança em situações de risco, e estimula o

seu desenvolvimento psicossocial, proporcionando – lhe bem-estar, através da satisfação das suas necessidades básicas, a nutrição, segurança e o conforto.

E na mesma linha de abordagem, URIE BRONFENBRENNER (1979), citado por CRUZ (2010), refere que mesossistema, é formado pela interação com outros ambientes ou microsistema. É ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente. O ambiente referenciado nessa teoria não se trata de um espaço objectivo, ele pode ser uma nova rede social, um novo vínculo, uma comunicação, (BRITO, 2010). O mesossistema no caso das instituições de acolhimento, é o elo de interação entre a própria instituição e a família de origem da criança. E por fim o exossistema consiste em ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um agente activo, mas no qual ocorrem eventos que afectam, ou são afectados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento.

Deste modo enfatiza, a ligação dos ecossistemas para desenvolvimento integral da criança, ou seja, os centros de acolhimento, albergam as crianças, mas não desvincula a sua ligação com a família da mesma, daí que o modelo, proposto por autor supracitado, defende a união de ambas as partes nos desenvolvimentos das crianças, que vivem em condições de vulnerabilidade.

E outro modelo usado, foi o modelo de sistémico familiar, Para RIVERO (2013), o modelo sistémico familiar, é um processo terapêutico que compreende a família como um sistema social em que os seus elementos se encontram ligados por uma teia racional e emocional. No âmbito do processo terapêutico, a terapia familiar não é direccionada simplesmente para a criança em situação de risco de uma forma individual, mas sim a família, e é vista como todo organismo. Portanto este modelo, afirma que em intervenção a nível, familiar, deve ser feita incluindo todos membros. Em caso do estudo em análise, crianças de rua, a saída da mesma para rua, já demonstra uma certa disfuncionalidade a nível da estrutura familiar, neste caso, o modelo preconiza que a intervenção não pode ser limitada apenas a nível familiar, mas sim deve se estender até a família, de modo a compreender as razões que motivaram a criança abandonar o convívio familiar.

Participantes

Nesta pesquisa participaram 30 elementos dos quais 24 são colaboradores sendo 12 em cada instituição de acolhimento, sendo Centro Juvenil *Ingrid Chawner* e *Associação Hlayiseka* respectivamente. E 6 crianças sendo 3 crianças por cada parte que constituem os beneficiários das

mesmas instituições. Importa realçar que os participantes foram seleccionados de forma probabilística.

Importa realçar que para esta pesquisa, foi utilizada a técnica de amostra não probabilística de selecção racional ou intencional, na medida em que “*se incide nos sujeitos escolhidos por determinados critérios*” (RICHARDSON, 1989: 160); e que “*para a determinação da mesma não se apresenta fundamentação matemática ou estatística, depende apenas dos critérios do pesquisador*” (GIL, 1999:93). Este tipo de amostragem, aplica – se em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Instrumentos de recolha de dados

No que respeita os instrumentos de recolha de dados, para esta pesquisa privilegiaram-se as seguintes: Grelha de observação e Guião de Entrevista. Portanto guião de observação permitiu – nos, a acompanhar actividades desenvolvidas nos centros de acolhimento e o guião de entrevista permitiu – nos colher informação concernente a pesquisa junto aos educadores, e as crianças dos centros de acolhimento. Estes instrumentos foram escolhidos tendo em conta, a sua eficácia e eficiência na pesquisa, como por exemplo a entrevista possibilitou-nos:

Oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos;

Forneceu maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registros e reacções, gestos.

Resultados da pesquisa

Em relação ao funcionamento interno dos centros de acolhimento apurou-se que o Centro Juvenil Ingrid Chawner é designado centro fechado, pois acolhe crianças da rua em regime fechado, isto é, durante 2 á 5 anos, com objectivo fundamental de fornecer a formação académica e humana e a posterior, a reintegração familiar.

Segundo MAULUQUELA (2005), os centros fechados são aqueles em que as crianças ficam internadas, realizando um conjunto de actividades de reabilitação psicossocial e educacional, para além da satisfação das necessidades básicas, recebem apoio matéria e moral.

São desenvolvidas várias actividades sendo dadas em áreas, que permitem o processo de reintegração familiar das crianças da rua, onde encontramos,

Área Escolar: nesta área, chegada as crianças no centro, são incorporadas no processo escolar, começando pelo processo de alfabetização, e posteriormente ao ensino geral, como também participam de aulas de informática e de Inglês.

Área Vocacional: são realizadas actividades de autoconhecimento, com vista à escolha profissional das crianças. Nesta área, as crianças são formadas em mecânica, Jardinagem e culinária.

Área da Cultura e do Desporto: nesta área, a instituição conta com uma equipa de futebol, e, um grupo de dança. Essas actividades desenvolvidas pelo centro tanto educativas assim com lúdicas, visam, promover o desenvolvimento psicossocial da criança.

E a Associação Hlayiseka é designada centro Semifechado, pois as crianças podem residir no centro assim como não. Elas participam em todas actividades desenvolvidas pelo centro tanto educativas assim com lúdicas, que visam promover o desenvolvimento Psicossocial da criança. O centro é organizado pelas seguintes áreas:

Oficinas Pedagógicas: é um lugar onde as crianças participam no processo de alfabetização, isto é, crianças que desvincularam da família antes de iniciar o ciclo escolar.

Oficinas De Comunicação: nesta área são desenvolvidas actividades tais como: formação das crianças em matéria de comunicação e cidadania, Jornalismo entre outras actividades.

Oficina De Intervenção Psicológica: a intervenção Psicológica é desenvolvida em terapia de grupo, com vista a explorar o fenómeno em causa e posteriormente a terapia individual, no que concerne ao acompanhamento integral da criança.

Em relação ao Centro De Acolhimento e o Processo De Reintegração Familiar vimos que nos centros de acolhimento em referência, existe uma disparidade entre o número da entrada de crianças anualmente, em relação a saídas das mesmas, em processo de reintegração familiar de criança de rua. De seguida vejamos o exemplo da informação fornecida por um do entrevistado:

“...O centro tem uma capacidade de albergar 50 criança da rua anualmente. Desse número, no intervalo de 2016 a 2017, cerca de 14 foram reintegradas às famílias. Nesse número, 10 crianças retornaram a rua por vários motivos de ordem familiar, tais como: a disfuncionalidade familiar, condições financeiras para a satisfação das necessidades básicas...”

Este depoimento vem salientar os significados de reintegração familiar que para MARRENGULA (2011), não pode ser um processo imediato, pois obedece várias etapas, iniciando com exploração das razões que levaram a criança a desvincular-se da sua família, a posterior o acompanhamento da mesma. Visto que o simples facto de retirar as crianças da rua devolve-las e às suas famílias de origem, não tem vindo a resolver o problema, pois uma vez reintegradas no seio familiar, as mesmas retornam à rua. Isto deve -se a dois factores fundamentais, sendo o primeiro relacionado ao facto de as crianças reintegradas no seio familiar, encontrarem os mesmos problemas que as motivaram abandonar a família, antes de serem solucionados (índice de extrema pobreza, disfuncionalidade familiar entre outros).

O segundo factor está relacionado com espaço da criança no seio familiar, isto é, o não olhar para expectativas das crianças, não questionar os seus interesses e também pela visão estigmativa que a sociedade desenvolveu face a este grupo alvo. E ainda no mesmo pensar GOOFFMAN (2008), afirma que o indivíduo estigmatizado é considerado como tendo atributos diferentes dos aceites como sendo comuns e naturais para os membros de um dado grupo ou sociedade. Desta forma, esta criança acaba tendo a rua como seu refúgio, ou seja, o seu aposento.

Em relação as razões do retorno da criança à rua, após o processo de reintegração familiar contactou-se que vários são os motivos pelos quais as crianças retornam à rua, e podemos ver que assim o fazem por que em algum momento, não há uma excelente funcionalidade da estrutura familiar, dificultando assim o processo de inserção do mesmo.

MARRENGULA (2011), & SILVA (2012), quando confirmam que factores políticos e, sócio económicos do país bem como a disfuncionalidade familiar, é que influenciam na saída da criança ao nível familiar para a rua. Este pensamento cruza-se com a afirmação de um dos entrevistados que refere que:

“...tenho 17 anos de idade e estou a viver no centro há 3 anos. Voltei duas vezes para a rua e de lá para o centro, porque o meu tio maltratava-me (batia em mim sempre), acusava-me de tudo o que desaparecia em casa..... no centro sinto-me bem acolhido em relação à asa dos meus tios...”

E em relação aos Modelos de Reintegração Familiar à Crianças de Rua constatou-se que no Centro Juvenil *Ingrid Chawner* não há um modelo aplicado durante o processo como afirma um dos entrevistados:

“...na instituição de acolhimento, não existe nenhum modelo aplicado no processo de reintegração familiar. Entretanto, em algumas vezes, temos usados alguns critérios como: visitas domiciliares, realizamos seminário com pais, instruímos-lhes sobre as boas formas de se relacionar com as crianças, que pertencem a este grupo alvo. E por fim, faz se, um trabalho de base, que consiste na preparação do familiar...e por vezes temos observado que as nossas estratégias não têm sido eficazes na reinserção deste grupo alvo, pois verificamos o retorno frequente de crianças à rua, o que constitui um grande desafio para nós.....”

Na associação Hlayiseka, os colaboradores falam da existência de um modelo usado como base no processo de reintegração familiar. O modelo foi fornecido pelo Ministério do Género Criança e Acção Social, para o processo de reintegração familiar, entretanto olhando para número percentual da entrada das crianças no centro de acolhimento em relação ao número de crianças reintegradas no intervalo de 2016 á 2017, a percentagem é muito inferior, visto que, no intervalo de 1 ano, das 36 crianças acolhidas, 41% foram reintegradas nas famílias e dessa percentagem, 66% retornam à rua, o que nos leva a acreditar que o modelo aplicado não é eficaz para o processo de reintegração familiar.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, analisamos a eficácia dos modelos aplicados no processo de reintegração familiar à crianças da rua. E conforme os dados colhidos no campo na base de entrevista aplicadas aos educadores e as crianças nos centros de acolhimento conduziram – nos as seguintes conclusões:

O centro de acolhimento é um espaço organizado com fim de promover e consagrar os direitos e garantias das crianças e famílias em situações difíceis, proporcionando-lhes segurança e afecto.

Quanto as actividades desenvolvidas nos centros de acolhimento, são pertinentes para desenvolvimento integral das crianças da rua, pois permitem a formação humana, mas não são eficazes para o acompanhamento de criança da rua no processo de reintegração familiar

O estudo demonstrou que o retorno das crianças dos centros de acolhimento à deve -se a vários motivos, sendo o primeiro, a falta de condições financeiras para a satisfação das suas necessidades básicas a funcionalidade da estrutura familiar.

A inexistência de modelos eficazes para o acompanhamento das crianças no processo de reintegração familiar, mas organizações que lidam com este grupo alvo, concretamente o Centro Ingrid Chawner e Associação Lhayiseka. Contribuem para o retorno de várias crianças a rua pós - reintegração familiar;

E por fim, constatou – se também a falta de colaboradores, ou seja, profissional de cada centro, equipe qualificada para o processo de reintegração familiar das crianças de rua que contribui também, contribui retorno das crianças á rua.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASSOCIAÇÃO LHAYISEKA, **Base de dados**, 2016.

A CRIANÇA DA RUA E OS CENTROS DE ACOLHIMENTO: um estudo de caso na província de Maputo e Cidade, Sofala e Zambézia, 1997.

CENTRO JUVENIL INGRID CHAWNER. **Base de dados**. Maputo, 2016.

CRUZ, R. C. **Uma nova vida na mesma vida: um estudo de caso de reinserção familiar**, Rio Grande, 2010.

GOFFMAN, E. Estigma, **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**, 4^a ed, editora LTC, Rio de Janeiro, 2008..

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, António Carlos. **Como Elaborar Projectos de Pesquisa**. 3ed, ATLAS S.A. São Paulo, 1996

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5^a ed, Editora Atlas; São Paulo, 1999

GIL, A. C. **Como elabora projecto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JOSÉ, S. J. **Implicações Psicológicas nas (Re)integrações familiares: a criança desassistida e sua família**, Rio de Janeiro 2001.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, E.; MARCONI. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRENGULA, M. **Meninas de rua na cidade de Maputo: uma questão negligenciada**; em <http://quadernsanimacio>. 2011.

MAULUQUELA, Eurice. **A vida na rua: razões e objetivos, um estudo sobre as motivações das crianças na e da rua, na cidade de Maputo**. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Maputo: 2005.

MOÇAMBIQUE, **Lei de Promoção e proteção dos Direitos da Criança**, Lei no 5/2008.

MINISTÉRIO DO GÉNERO, CRIANÇA E ACÇÃO SOCIAL: **Regulamento dos infantários e centros de acolhimento á crianças em situação difícil**, Diploma Ministerial No 278/2010 de Dezembro.

OLIVEIRA T, L. **O processo de Reintegração Familiar Múltipla: Família, Instituição de Acolhimento Justiça**. Brazil, 2014.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas S.A. 1985.

ROCHA, M. F. **Jovens Em Situação De Rua: Uma Realidade Na Ilha Verde**, Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, 2009.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO E MERITOCRACIA EM MOÇAMBIQUE: SUAS IMPLICÂNCIAS PARA O MERCADO DE EMPREGO

Geraldo Cebola João LUCAS⁷⁹
Cláudia Paulo SETERECA⁸⁰

RESUMO

O presente artigo procurou analisar a violência simbólica na educação, e as implicações da meritocracia para o mercado de emprego em Moçambique. Neste artigo conclui-se que existe violência simbólica na educação em Moçambique. Chegou-se, também, à conclusão de que a violência simbólica é uma categoria existente desde o período colonial, verificou-se no período socialista e agudizou-se no Moçambique pós-socialista. A violência simbólica em Moçambique manifesta-se em vários segmentos e tem várias facetas: económica e cultural. As suas implicações sobre o mercado de emprego recrudesceram depois da introdução do neoliberalismo e da liberalização da economia. O estudo conclui que a reprodução de elites, corrupção, tráfico de influências e clientelismo acentuam as implicações da violência simbólica no mercado de emprego em Moçambique.

Palavras-chave: Violência simbólica, educação, mercado de emprego.

SYMBOLIC VIOLENCE IN EDUCATION AND MERITOCRACY IN MOZAMBIQUE: ITS IMPLICATIONS FOR THE EMPLOYMENT MARKET

ABSTRACT

This article sought to analyze symbolic violence in education, and the implications of meritocracy for the employment market in Mozambique. This article concludes that there is symbolic violence in education in Mozambique. It was also reached the conclusion that symbolic violence is a category that has existed since the colonial period, that it occurred in the socialist period and that it became more acute in post-socialist Mozambique. Symbolic violence in Mozambique manifests itself in several segments and has several facets: economic and cultural. Its implications for the employment market intensified after the introduction of neoliberalism and the liberalization of the economy. The study concludes that the reproduction of elites, corruption, influence peddling and clientelism accentuate the implications of symbolic violence in the employment market in Mozambique.

Keywords: Symbolic violence, education, employment market.

⁷⁹ Mestre em educação/Ensino de História. Docente da Universidade Rovuma-Niassa, Departamento de Letras e Ciências Sociais. Email: geraldolucas20@gmail.com

⁸⁰ Estudante do Curso de Ensino de História com habilitações em Documentação, na Universidade Rovuma-Niassa, Curso de História. Email: claudiapaulo05@gmail.com

I. INTRODUÇÃO

Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, é um país localizado no sudeste do Continente Africano, o país é banhado pelo Oceano Índico a leste e que faz fronteira com a Tanzânia ao norte; Malawi e Zâmbia a noroeste; Zimbabwe a oeste e Suazilândia e África do Sul a sudoeste. A capital e maior cidade do país é Maputo, anteriormente chamada de Lourenço Marques, durante o domínio português. Entre o primeiro e o século V, povos bantu migraram de regiões do norte e oeste para essa região. Portos comerciais suwahilis e, mais tarde, árabes, existiram no litoral moçambicano até a chegada dos europeus.

A área foi reconhecida por Vasco da Gama em 1498 e em 1505, foi anexada pelo Império Português. Depois de mais de quatro séculos de domínio português, Moçambique tornou-se independente em 1975, transformando-se na República Popular de Moçambique, pouco tempo depois. Após apenas dois anos de independência, o país mergulhou em uma guerra civil intensa e prolongada que durou de 1977 a 1992. Em 1994, o país realizou as suas primeiras eleições multipartidárias e manteve-se como uma república presidencial relativamente estável desde então.

A única língua oficial de Moçambique é o português, que é falado principalmente como segunda língua por cerca de metade da população. Entre as línguas nativas mais comuns estão o macua, o tsonga e o sena. A população de cerca de 29 milhões de pessoas é composta predominantemente por povos bantos. A religião com o maior número de adeptos em Moçambique é o cristianismo, mas há uma presença significativa de seguidores do islamismo. O país é membro da União Africana, da *Commonwealth* Britânica, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), da União Latina, da Organização da Conferência Islâmica, da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral e da Organização Internacional da Francofonia.

BOURDIEU (2001:1) descreveu a violência simbólica como “uma violência suave, imperceptível e invisível até mesmo para suas vítimas, exercida em grande parte pelos canais puramente simbólicos de comunicação e cognição (mais precisamente, não reconhecimento), reconhecimento ou mesmo sentimento”. A amabilidade e a violência muitas vezes não andam de mãos dadas, mas essas são exactamente as duas palavras a se ter em mente ao entender a teoria e reconhecer a violência simbólica na prática social.

É objectivo geral, desta pesquisa, compreender o conceito de violência simbólica na educação e seu impacto sobre a meritocracia no mercado de emprego. São objectivos específicos: a) analisar a violência simbólica na educação em Moçambique e; b) analisar as implicações da violência simbólica na educação sobre a meritocracia no mercado de emprego em Moçambique. O eixo da pesquisa, neste artigo, é violência, física ou simbólica, nos espaços educativos.

II. METODOLOGIA

O método de abordagem a que se recorreu para a presente pesquisa é o método indutivo. Na indução, percorre-se o caminho inverso ao da dedução, isto é, a cadeia de raciocínio estabelece conexão ascendente, do particular para o geral. Neste caso, as constatações particulares é que levam às teorias e leis gerais (YOUNG, 2007:102). A razão de fundo da escolha deste método prende-se ao facto de ser uma pesquisa qualitativa e inserida nas ciências sociais.

O método de procedimento escolhido para a presente pesquisa é o método histórico. Segundo Andrade, método histórico consiste em investigar os acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje. Partindo do princípio de que as actuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função (ANDRADE, 2006: 133). A escolha do método histórico justifica-se pelo facto da pesquisa se pautar por uma análise evolutiva no tempo.

Tendo em conta que a educação colonial visava a desfrancização dos moçambicanos. A análise da violência simbólica, no presente artigo, incide sobre textos que retratam a educação colonial e alguma legislação referenciada pelos autores dos textos. Nessa perspectiva, os textos de Severino Ngoenha e Maria Paula Meneses figuram como basilares para o presente estudo. a Lei Do Sistema Nacional de Educação, também, constituiu uma fonte importante para análise.

III. NOTAS SOBRE O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Como se referiu, “Violência simbólica” é um conceito novo. E, ainda muito mais novo para o contexto académico de Moçambique.

Ao construir uma teoria da violência simbólica, BOURDIEU e PASSERON (1990) se preocupam com as representações de legitimidade necessárias ao exercício e perpetuação do poder. Dessa forma, o poder simbólico, e a violência que ele produz simbolicamente, é um modo de dominação que ajuda a legitimar uma estrutura social já existente fundada e fortalecida pela desigualdade social. É uma força reprodutiva do que já são práticas quotidianas em nosso mundo social - práticas não necessariamente reconhecidas como problemáticas ou dominantes, e práticas nem sempre questionadas (VIRGINIA, 2012: 532).

A escolaridade privilegia a comunicação e o conhecimento, tornando-se uma poderosa instituição social legitimadora. No entanto, a comunicação e o conhecimento privilegiados dependem do que aqueles que estão no controle considerem importante e, portanto, qual comunicação e conhecimento favorecem a reprodução de seu próprio privilégio. Desse modo, BOURDIEU e PASSERON (1990) vêem as escolas como exemplos primordiais de instituições sociais estruturantes que preservam e reproduzem as desigualdades sociais já existentes, e não como instituições que promovem a agência e a liberdade. Além de definir a violência simbólica, no entanto, também é útil situar a violência simbólica dentro da estrutura mais ampla das teorias sociais de BOURDIEU.

Uma característica essencial da violência simbólica é o não reconhecimento, que ocorre quando aqueles que são dominados nas práticas sociais, políticas e económicas tornam-se cúmplices de seu próprio domínio ao deixarem de reconhecer a verdadeira natureza de seu posicionamento nas (e em relação às) estruturas dominantes. Esse desconhecimento se reproduz no habitus, “um sistema de disposições duráveis e transponíveis” (BOURDIEU 1977, 72), adquirido ao longo do tempo e com a experiência, que afectam a maneira como pensamos e nos comportamos. Essas disposições tornam-se habitualizadas em nossas práticas de vida diária, o suficiente para que sejam predisposições inconscientes. Por sua vez, o habitus está localizado dentro do cenário social mais amplo do campo. No caso da violência simbólica, tornamo-nos predispostos a reconhecer erroneamente as estruturas que nos manipulam nos campos sociais que atravessamos, perpetuando, portanto, a aceitação relativa dessas estruturas e dos termos em que as aceitamos e normalizamos (VIRGINIA, 2012: 533).

No campo da educação, por exemplo, o capital cultural é utilizado na luta por conquistas e oportunidades educacionais. Embora essas formas simbólicas de sucesso no campo da escola possam mais tarde ser convertidas em capital económico, não costumamos olhar para as realizações

e oportunidades educacionais no campo da escola de formas puramente económicas. Na verdade, um sistema escolar meritocrático disfarça activamente a relação entre educação e economia, insistindo que o mérito individual e a ética de trabalho formam a base do sucesso educacional simbólico. É realidade injusta é, claro, um aspecto simbolicamente violento da escolaridade, já que nem todos os alunos estão equitativamente equipados com os tipos de capital cultural necessários para aproveitar as oportunidades educacionais ou para ter sucesso na escolar. Em termos de não reconhecimento, um sistema meritocrático torna mais fácil deslocar suavemente o discurso da oportunidade desigual e sua relação com a economia para o valor da diligência pessoal e ética de trabalho e sua conexão com a concorrência em uma economia capitalista (VIRGINIA, 2012: 533).

A violência simbólica e todos os seus componentes oferecem uma perspectiva informativa quando aplicada à escola pública, destacando algumas das principais maneiras pelas quais as escolas podem ser implicadas em questões de injustiça social. Mas, como mencionado anteriormente, essa teoria também recebeu críticas por nos deixar cruelmente cientes das injustiças, sem nos fornecer uma maneira de nos proteger e nos libertar (VIRGINIA, 2012: 534).

A questão central de Karl Marx acerca da especificidade da dominação simbólica no capitalismo continua a nos desafiar até hoje. Marx havia notado que o capitalismo, ao contrário de todas as sociedades complexas anteriores, não necessita de um quadro de pessoas especializadas na legitimação da ordem vigente como os mandarins na China Imperial, os brâmanes na Índia, ou o clero no ocidente. Em sua dimensão mais importante, pelo menos, a legitimação da ordem vigente é produzida por uma misteriosa “ideologia espontânea” camuflada pelo próprio sistema de modo opaco e subtil. O problemático nessa questão central é que não avançamos muito desde Marx. Vários factores contribuem para isso. O maior deles é que continuamos sem perceber adequadamente a estrutura simbólica e imaterial subjacente ao capitalismo e responsável por sua “violência simbólica” peculiar. A teoria dominante imagina uma estrutura institucional “neutra” com relação a valores, a qual se contraporia a uma “cultura” nacional percebida como única realidade simbólica possível (SOUZA, 2008:16).

O que torna a violência simbólica secreta é o facto dos seus dois elementos – meritocráticos e não meritocráticos – serem ocultos. Mesmo havendo conhecimento da sua existência e dos seus efeitos maléficos, acaba sendo legitimada pelos actores sociais.

IV. A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO E MERITOCRACIA EM MOÇAMBIQUE

Com o estudo, faz-se a análise da violência simbólica na educação e meritocracia em Moçambique, partindo do período colonial.

4.1 No Período Colonial

O tipo moderno de educação europeia em África começou com os missionários portugueses no século XIV. Há pouca coisa escrita que evidencie o alcance desta educação no período indicado. Mais tarde, em casos isolados, administradores e comerciantes fundaram escolas para mulatos e crianças africanas. Mas a real introdução de escolas do tipo europeu ocidental em África foi feito pelos missionários do século XVIII (MAZONDE, s.d., p.6).

Segundo Meneses (s.d.:77), África tinha sido criada para albergar o conceito de indígena e de continente atrasado pelo ocidente. Estes indígenas, por se encontrarem num estágio de civilização inferior ao europeu, deveria ser civilizado pela cultura superior, mais avançada – a cultura ocidental. Neste contexto, era missão das potências europeias “civilizar” o indígena africano.

Autores como Newitti (1997) demonstram que a preocupação por uma rede de ensino nas colónias é anterior ao governo salazarista⁸¹. Este autor demonstra que:

Em 1869, Lisboa admitiu a necessidade de se fazer algo em prol da educação nas colónias e criou conselhos inspectores de instrução pública. Para o caso de Moçambique se criou o Conselho Inspector da Ilha de Moçambique. No entanto, o Conselho Inspector da Ilha de Moçambique nada fez pelo desenvolvimento da educação nas cidades litorais e, na década de 1890 cessara praticamente funções (NEWTTI, 1997, p.382).

Nestas condições Portugal precisava do papel das Missões, a seu favor, no jogo da corrida para África. Foi assim que em 1887, surgiu a Junta Geral das Missões. O governo de Lisboa começou a conceder subsídios a algumas Missões. Pode se depreender que a criação da referida

⁸¹ Governo sob liderança de Salazar.

Junta visava estabelecer a ponte entre as Missões e o Governo português visto que não existia efectivamente. No entanto, NGOENHA (2000), sublinha que O governo português não era necessariamente católico. Se ele suscita, subvenciona e defende as Missões é só porque estas podem ajudá-lo a atingir os objectivos coloniais a que ele se fixar. Assim, as Missões portuguesas são nacionais não só pela nacionalidade dos seus membros, mas pela subordinação da sua actividade aos objectivos da colonização política portuguesa (NGOENHA, 2000:63).

E é por causa do contexto em que o governo português aceita o “namoro” com as Missões que o controle destas pelo Governo é rígido. Segundo NGOENHA, António Eanes fala do clero e da Igreja em Moçambique, como técnicos, como funcionários públicos. Segundo Eanes, as Missões “*devem ensinar a reverenciar a bandeira portuguesa, pois para isso são subvencionadas pelo Estado*”. Todavia, o mesmo Eanes afirma que seria “*injusto tratar os protestantes como inimigos e conspiradores, como seria imprudente contar com eles como se fossem súbditos*” (Eanes apud. NGOENHA, 2000:64; COVINHAO, 2006:26-27).

No entender de António Eanes, a congregação deveria instruir os indígenas não só para questões religiosas, mas para a portugalidade e para a subordinação. Imputa-se ao “Estado Novo” a regulamentação da educação missionária e a proibição de ensino das Igrejas protestantes e outras. Os primeiros alvos do ataque não são os protestantes, mas católicos e, entre os católicos, não se faz distinção entre portugueses e não portugueses. Em Abril de 1901 (18 de Abril), o governo publica um decreto assinado pelo Rei e pelo então Presidente do Conselho, Ernesto Veloso Hintze Rebelo. No Artigo primeiro proíbe-se a criação ou funcionamento de todo tipo de associação de carácter religioso sem a prévia autorização do governo. As condições de aceitação das congregações são que elas deveriam se destinar à beneficência, à educação e ao ensino, à propagação da fé e da civilização do Ultramar (NGOENHA, 2000:69; COELHO, 2001:14; MIRANDA, d.s.:120).

A partir de 1911, a Igreja é separada do Estado e os católicos passaram a gozar ainda menos do apoio do Estado (oficial) e, no seu lugar, o Estado cria, em 1913, as “Missões civilizadoras”. Havia receio da acção “desnacionalizadora” das Missões protestantes.

De facto, segundo NGOENHA (2000:72), a partir de 1922, na sequência de um Decreto de Rodrigues Gaspar, as Missões católicas passam a ser consideradas Missões civilizadoras, título que até então designava somente as Missões laicas, criadas em 1913.

Com o Decreto de João Belo de 13 de Outubro de 1926 (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), entra-se na terceira fase da educação colonial. A

importância deste Diploma está na extinção das Missões laicas e na confiança que se deposita nas Missões católicas para toda a tarefa de educação no Ultramar português (NGOENHA, 2000:72). Na realidade, o Acordo Missionário de 1940 (documento anexo à Concordata) e o Estatuto Missionário de 1941, são uma simples resolução de detalhes que dependiam de um entendimento entre o Governo e as autoridades eclesiásticas.

A colonização não só recorreu à violência física, nela, a violência simbólica foi mais penetrante e impactante, como documenta o seguinte extracto:

(...) A colonização são milhões de seres humanos “a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo”. Esta violência, com múltiplos matizes, procurou reduzir o outro colonizado a um ser inferior que habita uma zona de não-ser, um ser com potencial para ser humano, se convertido e domesticado, pela educação e pelo trabalho, virtudes civilizadoras eurocêntricas. O efeito da brutalidade do encontro colonial, codificado em leis e registado em análises produzidas nas metrópoles coloniais europeias, perdura para lá do final dos impérios coloniais. A colonização, enquanto sistema de negação da dignidade humana, simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão, resistência e luta, aquilo que hoje é designado de Sul global.

Como estrutura conceptual geradora de políticas de violência o colonialismo tem, necessariamente, várias leituras, dependendo das relações de poder que justificam esta intervenção. Se nos países colonizadores esta acção se justifica e legitima por contribuir para expandir o projecto civilizador eurocêntrico, para os colonizados, falando a partir da sua experiência, o colonialismo expressa a barbárie, “milhões de homens arrancados aos seus deuses, às suas terras, aos seus hábitos, à sua vida, à vida, à dança e à sabedoria”, resultando em actos repetidos de genocídio e epistemicídio (Santos citado por MENESES, 2018:1).

Em Moçambique, o governo colonial depende, sobremaneira, do apoio das missões para a implantação do sistema educativo; mormente na educação dos moçambicanos de pele negra ou autóctones. A importância das escolas missionárias se reflectia nas funções económicas. Com a expansão do comércio e da administração, houve necessidade de ocupação de posições mais humildes que não poderiam ser ocupadas como colonos (MAZONDE, s.d.:6-7).

A educação colonial não era limitada apenas quantitativamente, ela foi marcada pelo foco excessivo na educação primária em detrimento da secundária e ou universitária (MAZONDE, s.d.: 7). A educação colonial era caracterizada, profundamente, pelo preconceito eurocentrista. Isto se reflectia na provisão do meio de instrução e do Currículo. O ensino era, geralmente, conduzido na

língua do poder colonial. Finalmente, a educação colonial dava maior importância às artes liberais – instrução técnica e vocacional.

Como corolário do que foi expostos, e corroborando com MENESES, as mentes dos colonizados vão ser dominadas de tal modo que internalizam a ideologia da superioridade eurocêntrica, passando a desprezar as suas culturas e histórias, que assumem ser agora sinónimo de atraso. Por outro lado, na sequência do violento e desigual encontro colonial, os sujeitos africanos passaram a ser “traduzidos” a partir das referências coloniais eurocêntricas, estudados a partir de perspectivas exógenas, que os situam continuamente nas antípodas do progresso e do desenvolvimento, definidos a partir de critérios que, supostamente universais, são, de facto, eurocêntricos (Mudimbe apud. MENESES, 2018:1).

Como se pode depreender, a educação colonial em Moçambique visava a assimilação que consistia na educação primária e vocacional para o africano conseguir servir o colono em certas tarefas e ou ocupações. Neste período, a violência simbólica na educação residia no não reconhecimento do valor das culturas africanas em Moçambique; no recurso à língua do poder colonial para o ensino; na imposição de um curriculum que visava em inculcar a cultura e história da potência colonizadora no moçambicano e, no facto de se fazer entender que quem não fosse assimilado era bárbaro.

4.2.No Período Socialista

No período pós-colonial o desenvolvimento da educação em África, e em particular Moçambique, foi caracterizado por dois processos principais: massiva extensão a todos os níveis; a provisão de instrução técnica e profissional e; alguma africanização do curriculum (MAZONDE, s.d.: 8).

O sistema educativo em funcionamento no período 1975-1982 não se desenvolveu em termos de uma rede de objectivos gerais e específicos; em vez disso, cada porção foi desenvolvida, até certo ponto, de forma independente, com objectivos bastante rudimentares e uma fidelidade geral à linha política da FRELIMO, com alguma referência também à experiência das zonas libertadas e às directivas específicas do partido e do governo para a educação. Uma análise feita pelas autoridades educacionais em 1979 indica que o principal objectivo da educação, no projecto socialista, era não só de formar um homem com nova mentalidade e concepção do mundo (o

homem novo) como de massificar a educação. Na percepção de JOHNSTON, havia a necessidade de "garantir uma formação política, cultural e científica como base para a formação de uma personalidade socialista, possibilitando não só a compreensão da fase actual, mas também permitir a sua transformação (JOHNSTON, 1984:30).

JOHNSTON, (1984: 30), arrola da seguinte maneira os problemas do sistema de educação no período em referência:

- a) O Sistema Nacional de Educação foi é uma adaptação do sistema colonial às novas condições;
- b) As oportunidades de educação não são iguais para todos os alunos; a existência de diferenças significativas entre a cidade e o campo no acesso, no mobiliário e no equipamento;
- c) Havia uma concepção tradicional de que o papel da escola é preparar as pessoas para a universidade.

Os objectivos enunciados para o novo SNE anunciam quais seriam os princípios norteadores mais desejáveis para orientar o trabalho educacional, bem como abrir novos caminhos. Nas palavras de JOHNSTON (1984:30), os principais princípios orientadores e objectivos do SNE podem ser resumidos da seguinte forma:

a) O Sistema Nacional de Educação visava:

- A criação do Homem Novo, com as seguintes características: livre de superstições e de mentalidade burguesa imbuída dos valores da Sociedade Socialista: - unidade nacional, patriotismo, internacionalismo proletário - amor ao estudo, ao trabalho e à vivência colectiva do espírito de iniciativa e senso de responsabilidade, uma visão de mundo materialista científica objectiva, um contribuidor activo para a construção do socialismo.

4.3. Os objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação, segundo o seu Artigo nº3, eram os seguintes:

- i. A erradicação do analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- ii. Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- iii. Assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional;
- iv. Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral e cívica e patriótica;

- v. Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar jovens e adultos;
- vi. Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica e;
- vii. Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

Considerando a posição de BOURDIEU e WACQUANT (1992:167), a violência simbólica não emprega violência física nem coerção. É um poder que impõe “a visão legítima do mundo social”. Aquela violência simbólica existe em tudo o que é social; os meios disponíveis para os grupos dominantes são os meios aceitos e / ou desejados. Esse poder conferido aos grupos dominantes é o cimento social, de tal forma que os grupos sujeitos exercem relações de dominação umas sobre as outras, garantindo a reprodução dessa “opressão”, embora ignorando sua existência.

A definição do Homem Novo, em si, demonstra, de alguma forma, que houve continuidade e oficialização da violência simbólica na educação e exclusão de alguns segmentos sociais das políticas de acesso e desenvolvimento profissional. Classificar práticas espirituais e outros rituais ligados à cura de doenças tradicionalmente tratáveis era sinónimo de marginalizar os moçambicanos praticantes.

A violência simbólica não é só vertical – as orientações partidárias e governamentais deveriam ser respeitadas à risca. E os campos ou instituições de reprodução simbólica tinham de estar ao serviço da vontade nacional (da formação do homem novo) - era o caso da educação através das escolas. Mas também era horizontal: os grupos ou indivíduos divididos e de forma oposta – o outro deveria ser controlado como parte (nosso) ou estranho (não nosso, “inimigo”).

Portanto, apoiando-se em MENÉNDEZ-MENÉNDEZ (2014:65), é preciso lembrar que não se trata de identificar cumplicidade com voluntarismo - como seria erróneo - mas de reconhecer que a disposição para a cumplicidade do grupo oprimido é um efeito que faz parte da mesma dominação: os actos de obediência e submissão, de forma alguma actos de plena consciência, são actos de conhecimento (de uma estrutura) e reconhecimento (de uma legitimidade).

Portanto àquele que suas ideias, sua maneira de viver e seu horizonte e cosmovisão não condissessem com os princípios da formação do homem novo era excluído. Exclusão no sentido de violência simbólica. Do mesmo jeito os indivíduos que não respeitassem os heróis nacionais, assim como os símbolos nacionais eram simbolicamente violentados e, por vezes de forma coerciva. O homem velho, produto da ideologia burguesa e colonial não tinha credibilidade no

sistema. A mesma sorte recaía sobre o homem tradicional, apelidado de supersticioso. Este homem novo era o privilegiado para o mercado do emprego, capaz de assumir e continuar com a “revolução”.

No entender de MENDONÇA (2017:126), a meritocracia é um sistema social em que o avanço da sociedade é baseado em capacidades e méritos individuais, em vez de ser com base na família, riqueza ou fundo. Partindo deste pressuposto, se os “homens velhos” e o “homem tradicional” sofrem de forma automática de violência simbólica. E se o homem que se queria, e que deveria contribuir para o Estado e para o desenvolvimento do país, era o homem novo, então os outros tipos de homens (velho/assimilado ou burguês e tradicional/supersticioso ou religioso) tinham um mercado de emprego definhado.

V. AS IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO SOBRE A MERITOCRACIA NO MERCADO DE EMPREGO NO PERÍODO PÓS-SOCIALISTA

A meritocracia tem duas características básicas, que são: a competição imparcial e igualdade de oportunidades. Se a meritocracia não for acompanhada pela igualdade de oportunidades nunca alcança a sociedade desejável com a qual todas as pessoas sonham. Portanto, em uma sociedade meritocrática ideal, é possível actualizar a mobilidade social por meio de um sistema justo e transparente que reduza a corrupção potencial. Nesse sentido, os valores de “igualdade” e “justiça” geralmente estão incluídos nos princípios de emprego de muitos países anglo-saxões. Neste ponto, pode-se supor que as pessoas que vivem em uma sociedade meritocrática concordariam fortemente com a citação: “Meus esforços nunca me trairão”, porque elas desfrutam dos frutos do trabalho árduo. Nesse caso, a meritocracia deve ser uma receita necessária para o uso adequado dos talentos das pessoas para alcançar seus próprios objectivos e os de suas organizações (KIM & CHOI, 2017: 117).

Existem duas categorias ocultas em uma sociedade meritocrática: elementos meritocráticos (por exemplo, trabalho duro, ambição, ter uma boa educação) e elementos não meritocráticos (por exemplo, riqueza familiar, histórico familiar, conhecer as pessoas certas) com o propósito de progredir na vida. Em outras palavras, a forma como as pessoas percebem os elementos não meritocráticos ocultos pode ser importante para manter a meritocracia transparente, que é fortemente endossada pela “igualdade de oportunidades”. Embora a meritocracia rejeite o

nepotismo, o clientelismo e a corrupção, as descobertas da maioria dos estudos seleccionados reflectem a realidade da sociedade de hoje. Vários estudos argumentaram que não se trata apenas do contexto social, mas também do modo de vida ou da cultura das pessoas. Tal realidade ajudou e dificultou a criação de uma sociedade de oportunidades iguais. Em resumo, as evidências da pesquisa sobre os benefícios da meritocracia são bastante claras.

A meritocracia é um veículo de mobilidade social e incentiva as pessoas a fazerem o seu melhor para alcançar os objectivos finais da sociedade. Além disso, reduz a corrupção nas organizações por meio de uma gestão transparente e as pessoas são objectivamente recompensadas com a colheita do que plantaram com base em seus méritos e talentos. No entanto, alguns dados de pesquisa ainda mostram que a meritocracia anda de mãos dadas com o foco na família, na educação e na formação social, juntamente com contextos socioculturais específicos (KIM & CHOI, 2017:118).

O que vigora em Moçambique nos últimos anos é o facto do ensino primário ser gratuito, pelo menos nas escolas públicas pertencentes ao Estado. Esta realidade justifica-se pelo facto de não se pagar as taxas de matrículas; haver distribuição do livro e distribuição de material escolar (como cadernos e canetas) para os alunos mais carenciados. Por outro lado, o liberalismo permitiu a introdução do ensino privado com todos os seus custos.

A constatação que se faz, com a presente pesquisa, é de que o ensino público continua a ser caro para as crianças moçambicanas. Os uniformes que são obrigatórios para os alunos são comprados pelos encarregados; fora dos manuais do aluno, todo o material escolar é custeado pelos encarregados. Muitos alunos residem em bairros distantes das suas escolas, e isso implica custos de transporte. Muitas dessas crianças não têm condições para lanche e outras fazem longas distâncias à pé, facto que concorre para o seu fraco rendimento escolar. Com a introdução dos uniformes escolares, o Governo de Moçambique tinha a (boa) intenção de reduzir a visibilidade das desigualdades sociais entre os alunos, mas tais desigualdades aumentaram. A maioria dos pais não consegue pagar os uniformes para seus encarregados. Outra diferença nota-se na capacidade de lanche de cada aluno ou aluna, na disposição do material escolar e na possibilidade de custear as despesas de transporte de e para a escola.

O ensino privado trouxe à tona a demonstração das desigualdades entre os segmentos sociais em Moçambique. As visibilidades das desigualdades são deixadas a claro em todos os subsistemas. A educação privada é para filhos do que podem arcar com os seus custos. Os alunos

cujos pais são de condição humilde ou mesmo pobre não podem arcar com tais despesas. No nosso entender, essa dicotomia (privado-público) é sinónimo de violência simbólica.

Em terceiro lugar, a violência simbólica é sentida, e quase legitimada, no mercado de emprego, sobretudo, no aparelho do Estado. São três os principais vectores da violência simbólica no caso referido: a) a corrupção, b) tráfico de influência e, c) nepotismo. A terminologia “costas quentes” é uma realidade em Moçambique. Tal terminologia significa que para que um indivíduo possa integrar-se no mercado de emprego e evoluir profissionalmente é preciso que tenha padrinho com influência política. O cidadão que não seja detentor desta tipologia de padrinho encontra muitas dificuldades de inserção socioeconómica.

De acordo com o mais recente Índice de Percepção da Corrupção (GPI) global de 2014, Moçambique situa-se na 119ª posição, num conjunto de 175 países com uma classificação de 31 pontos numa escala de 0 (mais elevado) a 100 (mais baixo). Em comparação com os anos anteriores, não se registam grandes mudanças em termos de classificação (2012: 31 pontos e 30 pontos em 2013), apesar de Moçambique ter melhorado ligeiramente a sua posição global do 123º lugar que detinha em 2012. No contexto Africano, Moçambique, em conjunto com a Serra Leoa e a Tanzânia, posiciona-se na 20ª posição, no conjunto dos 20 países mais corruptos do continente Africano. Esta situação prevalecte durante os últimos três anos também se reflecte no Relatório do Banco Mundial denominado *Country Policy and Institutional Assessment* (CPIA) em relação aos indicadores de transparência, prestação de contas e corrupção no sector público. Moçambique, com a sua classificação de 3 pontos (numa escala de 1 = baixo a 6 = alto) constante desde 2011, detém uma posição algures no meio (CIP, 2016:6-7).

No âmbito do Índice de Governança Africana Mo Ibrahim (IIAG), Moçambique, com uma classificação de 52.2 (de 100), detém uma posição intermédia, posicionando-se no 22º lugar, num conjunto de 52 países Africanos avaliados. O país tem uma classificação baixa em relação à média da África Austral e a classificação geral sofreu uma ligeira deterioração desde 2009 (em 2.2 pontos). O Índice global de prestação de contas do IIAG (parcial) desceu em 3.3 entre 2009 e 2014. Este índice inclui aspectos tais como a corrupção no sector público (incluindo as barreiras no governo e na administração pública) e nas zonas rurais, prestação de contas e transparência, abuso de funções e desvio/mau uso dos fundos públicos. Uma mudança negativa neste índice teve lugar a partir de 2009, com a excepção da sub-componente “Acesso à Informação” (CIP, 2016:7).

Amiudadas vezes os concursos de recrutamento para a admissão, no aparelho estatal, não têm sido transparentes. Está provado que o sistema de envelopes (desembolso de valores) para se conseguir vagas, quer para emprego assim como para admissão nos institutos de formação profissional. Parte de moçambicanos com talento e capacidade comprava aquando da formação e escolaridade se sentem excluída e simbolicamente violentada.

A título de exemplo, a DW noticiou no dia 12 de Dezembro de 2019 casos de suborno para vagas desemprego. No artigo citado referia-se que:

(...) O ingresso no mercado de trabalho para recém-formados pode ser caro em Moçambique. Jovens profissionais denunciam que são obrigados a pagar por uma vaga de emprego. Os depoimentos colhidos pela reportagem da DW África são da província de Inhambane, no sul de Moçambique. Segundo relatório da Organização dos Trabalhadores de Moçambique, 23% dos moçambicanos não têm emprego e nada fazem para ganhar a vida. A maioria dos desempregados no país é jovem. Num ambiente onde o mercado de trabalho é restrito, a extorsão praticada por agentes públicos ou privados em troca de uma vaga gera situações inusitadas e dramáticas, principalmente para os profissionais mais pobres. As vítimas da extorsão são jovens que concluíram cursos em institutos de formação de professores primários, graduados em cursos de saúde e diversos cursos de licenciatura e técnicos. O fenómeno coloca na posição de vítima estudantes que chegam a passar três anos em formação.

Não é por acaso que em 2016 o Governo Moçambicano lançou a campanha “Vaga Não se Paga”. O vice-ministro do Trabalho, Emprego e Segurança Social, Oswaldo Petersburgo, preside à cerimónia central de lançamento da campanha nacional “Vaga Não se Paga”, na próxima Quinta-Feira, 17 de Novembro 2016, às 10:00h, no Instituto Dom Bosque (Bairro Luís Cabral, zona da ex-Maquinag), na cidade de Maputo, no âmbito da revitalização dos centros de empregos no País. Trata-se de uma iniciativa governamental que visa despertar a consciência junto dos diferentes actores do mercado de emprego e da sociedade em geral sobre a prática ilegal e a injustiça criada por actos de cobranças para efeitos ou com a promessa de garantir vaga de emprego a candidatos ou cidadãos desempregados (<http://www.mitess.gov.mz/noticias/>).

Em Moçambique, a não observância dos valores da meritocracia afecta o sector público, assim como o privado. A corrupção, o clientelismo e tráfico de influência figuram como barreiras da meritocracia no sector público. Desta arte defende-se que a nossa sociedade, a moçambicana de hoje acaba valorizando e, até institucionalizando, os elementos ocultos não meritocráticos em detrimento dos elementos ocultos meritocráticos. Com elementos ocultos não meritocráticos, como já foi citado, referimo-nos à riqueza familiar, histórico familiar, conhecer as pessoas certas.

CONCLUSÃO

A primeira asserção, no presente artigo, é de que existe violência simbólica na educação em Moçambique. Tal violência manifesta-se de duas formas principais: a) económica e cultural. A segunda asserção é de que a violência simbólica na educação, em Moçambique, existiu no tempo colonial, no período socialista e pós-socialista. Em termos linguísticos e culturais, a violência simbólica incidiu sobre a exclusão e desprezo das línguas nacionais e das crenças e práticas culturais (apelidadas de tradicionais) dos moçambicanos. A terceira asserção é de que o neoliberalismo veio acentuar as desigualdades na sociedade moçambicana. A quarta asserção é de que a corrupção, “noivada” pelo tráfego de influências e pelo clientelismo, *descosturou* os princípios de transparência e meritocracia no mercado do emprego em Moçambique e acentuou o impacto da violência simbólica. Vale a pena referir que o próprio sistema meritocrático não é todo perfeito, porque na verdade não existe uma sociedade que não seja segmentada e cada segmento social é caracterizado por um conjunto de condições que podem não se igualar a outros seguimentos. Tais condições influenciam de certa forma as capacidades individuais, qualidade de formação e até no condicionamento de vantagens para o emprego.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L.. *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*. Paris, Seuil, 1992.

CABAÇO, J. L. O. *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. Tese (Doutoramento em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em www.teses.usp.br/teses/.../TESE-J L CABAÇO.PDF

CIP. *Os Custos da Corrupção para a Economia Moçambicana: Por quê é que é importante combater a corrupção num clima de fragilidade fiscal*. Maputo, CIP, 2016.

COELHO, J. P. C. B. *Protected Villages and Comunal Villages in the Mozambican Province of Tete (1968-1982): a history of State Resettlement Policies Development and War*. Submitted for degree of doctor of Philosophy. Department of Social and Economist Studies, University of Bradford, 1993.

CROVINHO, J. T. Gomes. *Modernizing Mozambique: Freimo Ideology and the Frelimo State*. PhD These submitted to the Faculty of Humanities, in fulfillment of the requirements for the award of the degree of philosophy. Oxford, University of Oxford, 1995.

DUKUEN, J. *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires, Koyatún, 2010.

FELICIANO, J.F. *Antropologia Económica dos Thongas do Sul de Moçambique*. Tese de Doutoramento em Antropologia Económica. Lisboa, Universidade Tecnica de Lisboa, 1989.

FULBRIGHT-ANDERSON, K. & AUSPOS, P. *Community Change: Theories, Practie, and Evidence*. The Aspen Institute Fulfillment Office . s.d.

ICART, I. B, MARTÍN D. M . *Narrativa meritocrática, sistema educativo y mercado laboral*. In: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales Nº 22, pp. 33-49, 2017, ISSN: 1575-0825, e-ISSN: 2172-3184. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. España/Spain.

JOHNSTON, A. *Education in Mozambique 1975-84*. In: Education Division documents. No .15. STOCKHOLM, 1984.

KIM, C. H., CHOI, Y. B. . *How meritocracy is defined today?: contemporary aspects of meritocracy*. In: RECENT ISSUES IN SOCIOLOGICAL RESEARCH. 2017.

MAZULA, B. *Educação Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa, Afrontamento, 1995. 275p.

MAZONDE, I. N. 2012. *Culture and Education in the development of Africa*. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: books.google.com/.../Culture_and_Education_in_the_Development.html?id.43p.

MENDONÇA, A. A. de. *Meritocracia e herança cultural: uma abordagem sobre a educação pública do Rio de Janeiro*. In: Revista Café com Sociologia. ISSN: 2317-0352. Vol.6, 2017.

MENÉNDEZ-MENÉNDEZ, M. I.. *Cultural Industries and Symbolic Violence: Practices and Discourses that Perpetuate Inequality*. Spain, ICWAR, 2014.

MENESES, M. P. G. *O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais*. Coimbra, CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS, UNIVERSIDADE DE COIMBRA. [online] Disponível na Internet via WWW: www.ces.uc.pt/.../693_04%2520-%2520Paula%2520... Capturado no dia 30 de Março de 2014

_____. *Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique*. In: Revista Crítica de Ciências Sociais. Número especial, 2018. <https://doi.org/10.4000/rccs.7741>.

NEWITTY, M. *História de Moçambique*. Mira-Sintra, Mem Martins, 1997. 477p.

_____. *Portuguese Settlement on the Zambesi: Exploration, Land Tenure and Colonial Rule in East Africa*. London, Longman, 1973. 434p.

NGOENHA, S. E.. *O Retorno do Bom Selvagem*. Porto, Edições Salesianas, 1994.

_____, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, Livraria Universitária, 2000. 224p.

SERRA, J. B. *Portugal, 1910-1940: da República ao Estado Novo: Portugal Moderno, 1910-1940*. Portugal-Frankfurt, 1997. [online]. Disponível na Internet via WWW. URL: www.cidadeimaginaria.org/bib/Portugal10-40.pdf. capturado em 20 de Fevereiro de 2015.

SILVEIRA, M. B. O. *COSMOVISÃO, IDENTIDADE E TRADIÇÃO: Os Bantos e o Samba de Roda*. [online] Disponível na Internet via WWW: anpuhba.org/wp-content/.../Marcus-Bernardes.pdf.

SOUZA, J. *Existe uma ralé global de desclassificados sociais (?)*: Para uma teoria crítica da modernização. 2008.

SUMICH, J. *The Party and the State: Frelimo and Social Stratification in Post-socialist Mozambique: Development and Change*. Oxford, Blackwell Publishing, s.d. [online] Disponível na Internet via correio eletrônico: onlinelibrary.wiley.com > ... > *Vol 41 Issue 4*.

TAIMO, J. U. *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/alimi/down.php?cool=602>.

VIRGINIA, B. S. *Caring Teachers and Symbolic Violence: Engaging the Productive Struggle in Practice and Research*. Article in Educational Studies · November 2012. Polytechnic Institute and State University.

YOUNG, R. *Inductive and deductive methods as applied to chronology*. C. TMSJ 18/1 (Spring 2007) 99-116. Disponível em: www.tms.edu/m/tmsj18e.pdf. acessado no dia 15 de Maio 29013.

DW. 12 de Dezembro de 2019. <https://www.dw.com/pt-002/jovens-mo%C3%A7ambicanos-t%C3%AAm-que-subornar-agentes-para-ter-um-emprego/a-51742518>.

<http://www.mitess.gov.mz/noticias/oswaldo-petersburgo-lan%C3%A7a-campanha-%E2%80%9Cvaga-n%C3%A3o-se-paga%E2%80%9D>.

LEI DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

<http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

A VIDA DAS FAMÍLIAS MOÇAMBICANAS E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO PERÍODO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS DEVIDO À COVID-19

Carlos da Silva LAUCHANDE⁸²

Lúcio Francisco AFO⁸³

Agnes Clotilde NOVELA⁸⁴

Celso Mateus ALBINO⁸⁵

Aldovanda E. B. VIDADE⁸⁶

Alexandrina UACHE⁸⁷

Resumo

Este estudo foi realizado para avaliar o impacto socioeconómico da COVID-19 nas famílias de crianças do ensino primário e no alcance dos objectivos de desenvolvimento sustentável no âmbito educacional. A pesquisa avaliou as formas de acesso das crianças ao ensino durante o período de fechamento das escolas e as estratégias adoptadas pelos seus agregados familiares para lidar com os choques causados pela pandemia. O estudo baseou-se em um inquérito conduzido através de ligações telefónicas a 1.644 pais e encarregados de educação no período compreendido entre Agosto e Setembro de 2020, por todas as províncias de Moçambique. Os resultados estão estruturados sob três dimensões, nomeadamente: (i) choques enfrentados pelas famílias de crianças do ensino primário no contexto da pandemia; (ii) estratégias de enfrentamento adoptadas por estas; e (iii) envolvimento das crianças na aprendizagem em casa. Os choques que afectaram as famílias são na sua essência os que concorrem para o incremento da insegurança alimentar, destacando-se o aumento de preços dos principais produtos alimentares. A principal estratégia de enfrentamento foi o envolvimento em actividades adicionais de geração de renda, não obstante haver um considerável número de famílias que viram-se sem qualquer alternativa de enfrentamento, sobretudo no meio urbano. A aprendizagem das crianças em casa foi feita sem acompanhamento do progresso destas por parte dos professores e em geral os pais e encarregados de educação não estavam suficientemente preparados para apoiar as crianças neste processo. Com a

⁸² Doutor em Avaliação e Garantia de Qualidade, FCNM-UP-Maputo, Docente universitário; lauchand59@gmail.com.

⁸³ Mestre em Estatística. FCNM-UP-Maputo, assistente universitário; afo.lucioafo@gmail.com.

⁸⁴ Mestre em Educação em Ciências/Ensino de Biologia, FCNM-UP-Maputo, assistente universitária; agnesclotilde@gmail.com.

⁸⁵ Mestre em Educação em Ciências/Ensino de Matemática, FCNM-UP-Maputo, assistente universitário; celsoalbinoc@gmail.com.

⁸⁶ Mestre em Educação em Ciências/Ensino de Química, FCNM-UP-Maputo, assistente universitária; aldovandabata@yahoo.com.br

⁸⁷ Mestre em Estatística. FCNM-UP-Maputo, assistente universitária; xandauache@gmail.com.

pandemia, as desigualdades na aprendizagem se exacerbaram: estudar em casa como principal actividade das crianças, foi mais notório nas crianças do meio urbano e em rapazes, com diferença estatisticamente significativa. Paralelamente, houve diferenças substanciais no acesso aos programas educacionais televisivos e radiofónicos, beneficiando-se mais as crianças do meio urbano.

Palavras-chave: COVID-19, Impacto, Família, Aprendizagem em casa

COVID-19: The life of families and childrens' learning during the school closure

Abstract

This study was carried out to assess the socioeconomic impact of COVID-19 on the families of children in primary education and the achievement of sustainable development objectives in the educational field. The survey assessed the ways in which children access to education during the school closure period and the strategies adopted by their households to cope with the shocks caused by the pandemic. The study was based on a survey conducted through telephone calls to 1,644 parents and caregivers in the period between August and September 2020, across all provinces of Mozambique. The results are structured under three dimensions, namely: (i) shocks faced by the families of primary school children in the context of the pandemic; (ii) coping strategies adopted by them; and (iii) children's engagement in learning at home. The shocks that affected families are in essence those that contribute to the increase in food insecurity, with emphasis on the increase in prices of the major food products. The main coping strategy was the involvement in additional income-generating activities, despite the considerable number of families that found themselves without any alternative to cope, especially in the urban areas. The children's learning at home was carried out without monitoring their progress by the teachers and in general the parents and caregivers were not sufficiently prepared to support the children in this process. With the pandemic, inequalities in learning were exacerbated: studying at home as the main activity of children, was more noticeable in urban children and in boys, with a statistically significant difference. At the same time, there were substantial differences in access to educational television and radio programs, benefiting urban children more.

Keywords: COVID-19, Family, Impact, Learning at home

1. Introdução

O acesso à Educação de qualidade é um dos direitos básicos e fundamentais do ser humano e constitui o quarto dos dezassete objectivos de desenvolvimento sustentável declarados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Este objectivo visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Tem como algumas de suas metas a alcançar até 2030, por um lado, que todas as meninas e meninos concluam o ensino primário e secundário que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes e assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade.

Em Moçambique, o direito à educação está plasmado na Constituição da República (artigo 88), constituindo um direito e dever de cada cidadão, sendo, deste modo, um direito constitucional. O governo moçambicano tem patente no seu Programa Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024, no que tange a educação e desenvolvimento humano, como um dos objectivos estratégicos: *Promover um Sistema educativo de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano*. Para materializar este objectivo, foram propostas as seguintes acções: (i) assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do Ensino Primário (EP), com foco na integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e redução das disparidades regionais e de género; (ii) assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até ao final do Ensino Secundário, priorizando o Ensino Secundário do 1º ciclo como parte da escolaridade obrigatória e (iii) garantir um ambiente e condições de aprendizagem de qualidade no Ensino Primário para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo (PQG 2020-2024).

Em oposição ao planificado, há ,no país, uma variedade de problemas e situações que têm afectado o alcance destes objectivos e metas ao longo do tempo, podendo destacar-se os seguintes: (i) conflitos armados que têm assolado algumas partes do país, nomeadamente, a zona centro nas províncias de Sofala e Manica e a província de Cabo Delgado na região Norte, que têm levado a destruição de habitações e infraestruturas públicas e privadas, fome, desnutrição e posterior deslocação das populações para outras zonas em busca de segurança; (ii) desastres naturais como inundações e ciclones, frequentes nos últimos anos e com potencial acentuadamente destrutivo, como foram os casos do IDAI na zona Centro, Kenneth na zona Norte, ambos em 2019, e Eloíse na região Centro, em 2021. Vejamos a seguir alguns dados de suporte à estas afirmações:

1. Segundo a Fundação MASC (2020, p.10), os ataques extremistas que já duram há mais de três anos na província de Cabo Delgado desde 2017, já mataram mais de 2000 pessoas, forçaram a deslocação de outras cerca de 500 mil (perto de um quarto da sua população de acordo com INE (2019, p.16)), além da destruição de diversas infraestruturas públicas e privadas, afectando, severamente, o tecido económico e social da província. Adicionalmente, o CEEI, no seu Security Brief de Abril de 2020, refere que a insurgência caracterizada por

ataques militares nas províncias de Cabo Delgado, Sofala e Manica tem potencial para causar efeitos negativos na economia, tais como: a destruição de propriedade privada, de infraestruturas socioeconómicas e de bens públicos, tendo como impacto mais óbvio a destruição do tecido económico, resultante da paralisação de actividades produtivas e também comerciais. Acrescenta ainda que, no contexto das consequências humanitárias, a instabilidade causada pela insurgência ameaça, de forma crítica, a saúde, segurança e protecção das comunidades, impedindo-as, entre outros aspectos, de ter acesso a alimentação, água, abrigo e assistência médica, por se tornarem difíceis de encontrar.

Concretamente no sector da educação, o CEEI indica ter havido, em 2020, escolas abandonadas e alunos sem aulas, e reporta que o MINEDH admitiu que reorientaria, naquele ano, aproximadamente um quinto (21%) do Orçamento do Estado dedicado ao sector, para a reconstrução de escolas e garantir que os alunos desalojados tivessem aulas.

2. De acordo com PDNA (2019), o ciclone IDAI teve um impacto significativo no sector da educação, tendo afectado um total de 31 pré-escolas, 1306 escolas primárias, 26 escolas secundárias, 11 escolas técnicas, 3 universidades e 3 institutos de formação de professores. O mesmo acrescenta que em todos estes subsectores, do pré-primário ao universitário, um total de 4222 salas de aula foram danificadas. O impacto registado apenas em escolas primárias e secundárias foi de 332301 alunos e 9616 professores afectados. Os danos e perdas sofridas pelo sector público correspondem quase a totalidade das instituições de ensino afectadas, sendo de 97%. Este relatório também aponta que o impacto do desastre não se reflecte apenas nos danos e perda de infraestruturas, mas também na perda e risco no capital humano e desenvolvimento humano. Indica como suporte que das consultas feitas com crianças no período pós desastre, mais da metade disse que tinha amigos ou conhecia outras crianças que tinham deixado de frequentar a escola, quase sempre, por razões económicas, tais como: rapazes procurando emprego remunerado para ganhar dinheiro para ajudar as suas famílias e raparigas que ficam em casa quando os recursos são limitados, e as famílias priorizam a educação dos rapazes. Além dos efeitos no contexto das infraestruturas, o PDNA (2019) aponta que na esfera do ensino e aprendizagem, o ciclone causou medo, trauma e perda de estudantes, resultando na falta de concentração.

A seguir à ocorrência do ciclone IDAI no Centro de Moçambique em 2019, a região Norte do país é afectada pelo ciclone Kenneth. De acordo com MANJORO et al, houve rajadas de vento de até 215 Km/h e chuvas intensas. Segundo os mesmos, citando estatísticas do INGC, pelo menos 41 pessoas morreram e aproximadamente 34 mil conseguiram abrigar-se em 30 centros de acomodação. Dados do Governo apontam para mais de 31 casas destruídas na sua totalidade, danos em 05 unidades sanitárias e em 75 salas de aula.

Em finais de Janeiro de 2021, a região da Beira, na província de Sofala, foi assolada pelo ciclone Eloíse, menos de um mês depois de ter enfrentado a tempestade tropical Chalane. De acordo com a ONU NEWS (26.01.2021), o ciclone causou 18 mil deslocados e danificou 76 centros de saúde e 400 salas de aula.

Acrescenta-se a estes cenários bloqueadores do alcance dos objectivos em causa, a pandemia global da COVID-19, declarada em Março de 2020, que dura até aos dias que correm, tendo paralisado as aulas em Moçambique por um período de pelo menos 5 meses de 2020. Este dado, associado aos factos acima apresentados, mostra que, por exemplo, ao nível da Beira em Sofala, houve crianças que perderam aulas em 2019, por causa do ciclone IDAI, voltaram a perder aulas em 2020 em decorrência da pandemia da COVID-19 e mais uma vez, perderam aulas ou não tiveram ambiente para estudar em 2021 por causa do ciclone Eloíse. São choques que interferem significativamente no desempenho dos alunos das escolas primárias de Moçambique, cuja aprendizagem é fortemente dependente dos recursos disponíveis na escola (MINEDH, 2017).

Imediatamente, após a identificação do primeiro caso de COVID-19 em Moçambique, o governo declarou, entre outras medidas, para contenção da propagação da doença, o encerramento de todos os estabelecimentos de ensino no país, desde o Ensino pré-escolar ao Ensino Superior (1º decreto presidencial de 23 de Março de 2020). Porém, o encerramento das escolas não significava a paralisação das aulas, tendo o Processo de Ensino e Aprendizagem continuado mesmo com as restrições declaradas, facto que constitui grande problema e ao mesmo tempo um grande desafio para todos os intervenientes do processo educacional.

Como forma de mitigar a situação, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) criou plataformas a serem usadas pelos professores e alunos, para garantir o acesso pelos alunos das matérias escolares. Este processo incluía a criação de estratégias de Ensino à distância, ainda que o modelo não tivesse sido reestruturado, algumas novas plataformas foram adoptadas e outras adaptadas para garantir a contínua interação entre professores e alunos; a

elaboração de materiais de aprendizagem para os alunos, principalmente trabalhos e fichas de leituras, plataformas de ensino online, rádio e televisão.

Os directores e conselhos de escola e líderes comunitários tinham o papel de sensibilizar os pais e encarregados de educação a apoiar as crianças no estudo em casa e garantir o acesso dos alunos aos programas de rádio e televisão transmitidos acerca da matéria escolar.

Contudo, os diferentes intervenientes no processo, nomeadamente pais e encarregados de educação, professores, gestores de escolas e líderes comunitários, não estavam preparados para operacionalizar as medidas estabelecidas pelo MINEDH, e pouco eram capazes de lidar com as consequências da pandemia, na Educação. Os professores não tinham sido treinados para preparar os materiais de aprendizagem à distância e muito menos a ensinar usando plataformas digitais. A esmagadora maioria dos professores, sobretudo nas zonas rurais, não possuem meios (internet, computadores, smart phones, entre outros) para implementar o ensino on-line e alguns nem mesmo sabem usar tais materiais.

Estatísticas da tabela 1 abaixo, ilustram, de certo modo, o nível de privações que experimentam os agregados familiares moçambicanos no contexto da posse de alguns bens que poderiam ajudar os alunos na aprendizagem remota, levada a cabo pelas escolas após o encerramento das aulas presenciais no âmbito do combate ao alastramento da COVID-19.

Tabela 2 Posse de bens duráveis por agregado familiar

| Bens duráveis | Total Urbano Rural | | |
|--------------------------|-------------------------------------|------|------|
| | % de AF's ⁸⁸ que possuem | | |
| Rádio | 35.0 | 39.5 | 32.8 |
| Televisão | 21.8 | 50.7 | 7.8 |
| Telefone fixo | 1.9 | 2.8 | 1.4 |
| Computador/laptop/tablet | 5.3 | 13.7 | 1.3 |
| Internet | 2.2 | 5.5 | 0.6 |

Fonte: INE, 2019

Como se pode observar, somente 4 em cada 10 agregados familiares possui um aparelho de rádio (35%); somente 1 em cada 5 possui TV. No meio rural o cenário é no geral mais crítico, somente 1 AF em cada 10 possui TV, enquanto no meio urbano essa proporção atinge o correspondente à no mínimo 5 a cada 10 AF's.

⁸⁸ AF: Agregado Familiar

Adicionalmente, também constitui problema o facto de os pais e encarregados de educação, durante a não ida às escolas pelos alunos no período de encerramento das escolas, identificarem oportunidades de ocupação para os seus filhos como por exemplo o emprego e o casamento, principalmente para as raparigas.

A literatura sugere que as desistências escolares e os casamentos prematuros constituem estratégias dos pais e encarregados de educação, quando deparados com experiências negativas ou dificuldades de assegurar a permanências dos seus filhos na escola (JACOBY & SKOUFIAS, 1997) (FERREIRA & SCHADY, 2008). Alunas adolescentes estão mais susceptíveis a enfrentar problemas durante o período de encerramento das escolas, pois são mais vulneráveis a violência e a envolverem-se na prostituição (DUPAS & ROBINSON, 2012).

Um estudo realizado em Bangladesh mostrou a severidade do impacto da COVID-19 no contexto familiar. Baird (2020) afirma que na amostra de pais e encarregados de educação usada, metade deles perdeu o seu emprego temporária ou permanentemente, devido à COVID 19, com 83% dos inquiridos a reportarem alguma perda rendimento.

1.1 Problema de pesquisa

Foi no contexto do exposto acima que surgiu a presente pesquisa, cuja questão fundamental é analisar o impacto que da pandemia e do encerramento das escolas teve na educação das crianças. Assim, a pesquisa tem como objectivo avaliar o impacto pandemia da COVID-19 em Moçambique no alcance dos objectivos de desenvolvimento sustentável, no que tange a Educação. Pretender-se-ia compreender como o encerramento das aulas presenciais em 2020, em decorrência da pandemia, afectou a aprendizagem de meninos e meninas do ensino primário, na perspectiva de três fontes de informação e com papel preponderante no processo educativo dos alunos, nomeadamente, pais e encarregados de educação, gestores de escolas e autoridades distritais.

A pesquisa desenrola-se nos seguintes objectivos específicos:

- (i) identificar o impacto socioeconómico da COVID-19 em famílias de crianças do Ensino primário;
- (ii) descrever as percepções das famílias sobre as mudanças ocorridas desde o fecho das aulas;

- (iii) Identificar o impacto do fecho das escolas na aprendizagem contínua, trabalhos de casa e outras responsabilidades;
- (iv) identificar as expectativas dos pais e encarregados de educação em relação ao retorno das aulas presenciais;
- (v) identificar medidas de apoio implementadas pelas escolas e/ou de outras entidades governamentais aos alunos durante o fecho das escolas;
- (vi) identificar as medidas de apoio dadas pelas famílias aos alunos durante o fecho das escolas.

O presente estudo poderá ser usado por diferentes decisores do sector da Educação, para melhorar a intervenção na sua relação com as comunidades, bem como ajudará a perceber como decorreu o Processo de Ensino e Aprendizagem remoto.

1.2 Revisão de literatura

Em 2018, 258 milhões de crianças em idade escolar (primária e secundária) estavam fora da escola. Em Abril de 2020, devido à pandemia COVID-19, 1.2 mil milhões de crianças encontravam-se fora da escola, pelo menos fisicamente (UNICEF, 2020). Tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, as escolas têm sido mais do que apenas locais de aprendizagem, mas também um factor que concorre para a redução das desigualdades e segurança social para as crianças. No entanto, a actual pandemia desfez essas estruturas e revelou desigualdades. Com a necessidade de manter o distanciamento físico, as escolas foram fechadas em pelo menos 146 países. Para muitas crianças, esta rede de segurança social desapareceu, a aprendizagem reduziu, as desigualdades aumentaram (SHARMA, 2020).

A perda na aprendizagem foi grande. Cerca de 65% dos países de baixo-médio rendimento e menos de 25% dos países de baixo rendimento conseguiram criar plataformas de aprendizagem remota. Além disso, apenas 36% dos residentes de países de baixo rendimento têm acesso à internet, o que suscita mais preocupações quanto ao alcance da aprendizagem remota. Mesmo entre aqueles que conseguem aceder a estas plataformas, sabe-se pouco sobre a sua eficácia ou capacidade de atender às necessidades dos alunos de forma diferente, especialmente nestas épocas difíceis (SHARMA, 2020). Estudos mostram que doze semanas

a menos de escolaridade (ou seja, 60 dias escolares) baixam o desempenho em 6% a 10% do desvio padrão (OREOPOULOS, 2006).

Os níveis de subnutrição e desigualdades sociais incrementaram. Em 2019, o Programa Alimentar Mundial estimou que pelo menos 310 milhões de crianças em países de baixo e médio rendimento eram alimentadas nas escolas. As refeições escolares reduziram a desistência (especialmente entre as meninas), melhoraram os perfis nutricionais das crianças e aliviaram a pressão financeira sobre as famílias pobres. Com as escolas fechadas e com um risco acrescido de privação de alimentos e de cadeias de abastecimento perturbadas no mundo em desenvolvimento, estas crianças enfrentam agora um aumento do nível de desnutrição e da fome. Juntamente com as refeições escolares, as crianças também estão a perder a companhia de amigos, o que é essencial para o seu bem-estar emocional.

Durante este tempo, os pais tornaram-se invariavelmente o principal suporte dos seus filhos. Mas, quão bem equipados estão? Na melhor das hipóteses, tentam ocupar o tempo livre das crianças com alguma actividade, mas, principalmente, estão a lutar para pagar as despesas diárias (UPOALKPAJOR, 2020). Grande parte da população dos países de baixo e médio rendimento é empregada no sector informal e estima-se agora que tenham registado uma redução de 82% dos rendimentos só no primeiro mês da crise (UNICEF, 2020). Com poucas ou nenhuma rede de segurança social, estes pais têm preocupações mais prementes do que a continuação da educação dos seus filhos. Adicionalmente, haverá, provavelmente, disparidades consideráveis entre as famílias na capacidade de ajudar os seus filhos a aprender, pois há variabilidade na quantidade de tempo disponível para ajudar nas habilidades cognitivas e não cognitivas e nos recursos disponíveis. Portanto, levará a um aumento na disparidade do crescimento do capital humano (UPOALKPAJOR, 2020).

1.3 COVID-19

A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2. A doença teve o seu início em 2019 na Cidade Chinesa de Wuhan, espalhou-se pelo mundo inteiro, tendo sido declarada no dia 11 de Março de 2020 como pandemia pela Organização Mundial da Saúde – OMS (CEEI, 2020).

2. Metodologia

Este estudo foi realizado em toda a extensão do território nacional moçambicano, abrangendo todas as províncias de Moçambique. ~

2.1. Amostra e recolha de dados

A amostra usada foi de 2289 pais e encarregados de educação, extraídos do ALDE89, com números de telefone disponíveis, o que resultou em 1644 entrevistas completas, correspondente a uma taxa de cobertura de 71% de respondentes. Participaram também 58 directores de escolas primárias em que frequentavam aulas antes do interregno as crianças dos encarregados de educação respondentes, e 35 autoridades distritais dos locais onde as escolas encontram-se inseridas. Refira-se que, embora as informações acima apresentadas mostrem uma pluralidade das fontes de informação, os resultados desta pesquisa derivam exclusivamente das respostas fornecidas pelos pais e encarregados de educação. Os dados das restantes fontes são parte de um co-estudo de âmbito qualitativo. O inquérito decorreu durante os meses de Agosto e Setembro de 2020, e a participação dos respondentes foi feita telefonicamente.

Em conformidade com outras pesquisas telefónicas internacionais deste desenho, a amostra foi ajustada para desenho de pesquisa complexo, considerando-se a probabilidade de ter um telefone, bem como a probabilidade de não-resposta.

2.2. Abordagem estatística

O estudo apresenta estatísticas descritivas como médias, erros-padrão da média, frequências e percentagens referentes aos indicadores usados para avaliar os objectivos do estudo. Do ponto de vista de apresentação dos resultados, as estatísticas estão disgregadas por género, factor urbano-rural e também por região: sul, centro e norte; e foram realizados testes

⁸⁹ Longitudinal Assessment of School Dropout; em língua portuguesa, Avaliação Longitudinal da Desistência Escolar. Trata-se de uma pesquisa em curso que investiga os padrões e aspectos influenciadores do sucesso escolar, do absentismo e do abandono escolar de meninos e meninas do ensino primário em Moçambique, por meio de uma imagem dinâmica das alterações no nível da criança ao longo dos anos.

de significância estatística das diferenças observadas, nomeadamente, testes Qui-quadrado, T e ANOVA.

Adicionalmente, a regressão logística precedida de análises bivariadas para a detecção dos potenciais regressores do modelo, foi usada para encontrar os principais factores no nível da escola, assim como no nível do agregado familiar, que influenciam a aprendizagem à distância das crianças.

3. Resultados

Tendo em consideração os objectivos da pesquisa, os principais resultados são apresentados nos seguintes eixos: 1. Consciencialização sobre COVID-19, 2. Choques e estratégias de enfrentamento adoptadas pelos pais e encarregados de educação e 3. Envolvimento da criança no Processo de Ensino e Aprendizagem à distância. Precede a apresentação destes resultados, a apresentação das características dos participantes.

3.1 Características dos participantes

A entrevista telefónica que permitiu a colecta dos dados da presente pesquisa foi realizada em um total de 1612 pais e encarregados de educação. As variáveis de interesse estão relacionadas à idade da criança e do encarregado, sexo do encarregado, Zona (urbana ou rural) e Região (Sul, Centro e Norte).

Os dados revelam que pouco mais de metade dos agregados familiares era liderada⁹⁰ por homens (53%). Este resultado reflecte, de certo modo, o modus vivendi de parte significativa da população moçambicana, especialmente no meio rural, onde dois terços (66.6%) da mesma se encontra (INE, 2019). Paralelamente, esta estatística corrobora o facto de que quase dois terços (65%) dos encarregados participantes são do meio rural. Ao nível regional, são, maioritariamente, pertencentes ao Centro do país (43%), seguidos dos da região Norte (31%), o que em termos representativos está, de certo modo, em consonância com a

⁹⁰ A entrevista era feita ao chefe do agregado familiar ou o seu representante.

distribuição da população moçambicana por estas três áreas, de acordo com os dados do último Censo Geral da População e Habitação, realizado em 2017. Trata-se de crianças de pais jovens, com idade média de aproximadamente 39 anos. Mais detalhes acerca da sumarização dos mesmos constam da tabela 2 abaixo.

Tabela 3 Características sociodemográficas dos participantes

| Variável | Categoria | % | EP ⁹¹ |
|------------------------------|-------------|--------------|--------------------|
| Sexo (encarregado) | Masculino | 53.3 | 0.00 ⁹² |
| | Feminino | 46.7 | 0.00 |
| Zona | Urbano | 35.0* | 0.00 |
| | Rural | 65.0* | 0.00 |
| Região | Sul | 25.2 | 0.00 |
| | Centro | 43.4 | 0.00 |
| | Norte | 31.4 | 0.00 |
| | | Média | EP |
| Idade | Aluno | 11.5 | 0.00 |
| | Encarregado | 38.8 | 0.01 |

*diferença estatisticamente significativa, $p < 0.05$

3.2. Consciencialização dos agregados familiares dos alunos do EP⁹³ em relação a COVID-19

Neste ponto, a análise está centrada em três vertentes, nomeadamente, (i) Noção de existência da COVID-19; (ii) Medidas adoptadas para reduzir o risco de contrair a COVID-19 e (iii) Fonte pela qual tomou conhecimento acerca do auto-isolamento e distanciamento social como medidas de prevenção da doença.

Com relação à primeira, quase todos os respondentes estavam consciencializados acerca da COVID-19 e suas formas de prevenção. Em todas as três regiões do país, pelo menos nove (9) em cada dez (10) dos respondentes (99%) já tinham ouvido falar acerca da COVID-19 ou do coronavírus. Igualmente, no mínimo, 9 (nove) em cada 10 (dez) respondentes já tinham

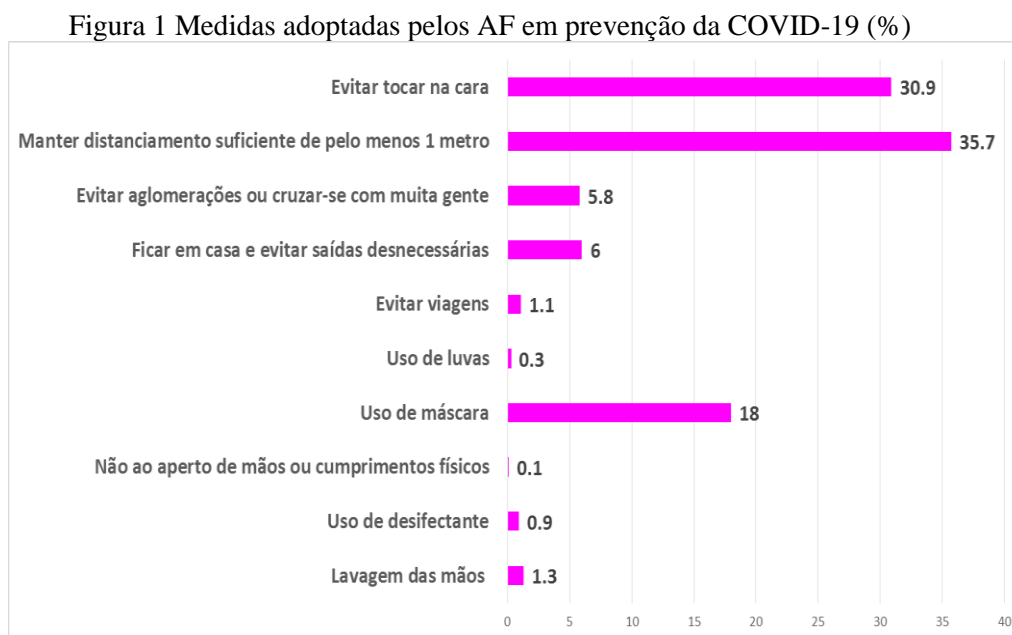
⁹¹ Erro padrão da média.

⁹² É zero, no arredondamento considerado de duas casas decimais.

⁹³ Ensino Primário.

recebido informação sobre aspectos como o distanciamento social e isolamento, como medidas de prevenção da COVID-19. Refira-se que na análise desagregada por sexo do respondente, factor urbano-rural e região, as diferenças observadas são estatisticamente significativas apenas no que concerne à zona de habitação (Urbano=87.8%, EP=0.03%; Rural=92.4%, EP=0.01%; $p<0.001$) e à região (Sul=93.1%, EP=0.02%; Centro=91.1%, EP=0.02%; Norte=88.5%, EP=0.03%; $p<0.05$) no indicador concernente à se alguma vez o participante recebeu informação acerca do auto-isolamento e distanciamento social como medidas de prevenção da doença.

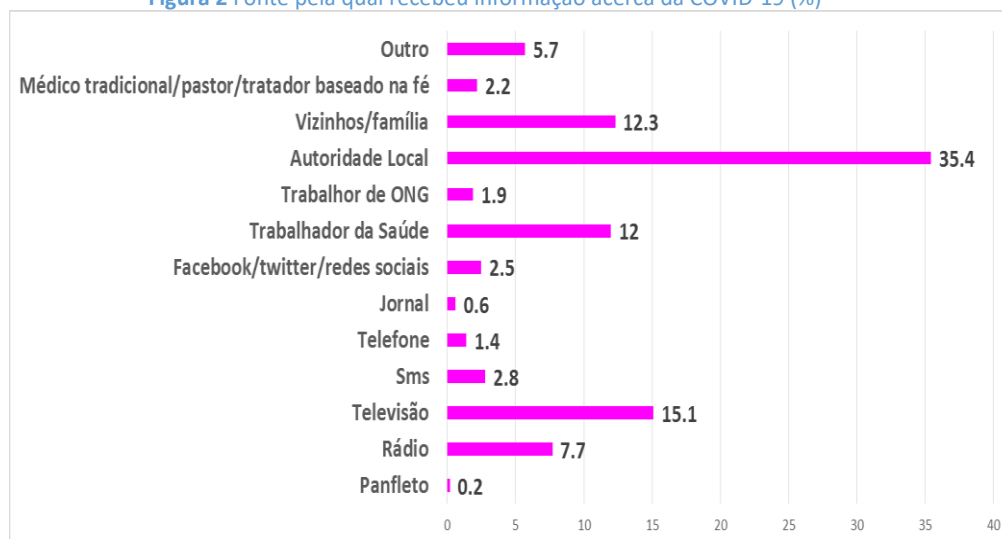
Com relação à segunda vertente (Medidas adoptadas pelos agregados familiares dos alunos do EP em prevenção da COVID-19), os dados revelam que, no cômputo geral, são três as principais medidas preventivas mais comumente adoptadas, nomeadamente, (1) Manter distanciamento suficiente de pelo menos 1 metro; (2) Evitar tocar na cara; e (3) Uso de máscara. Cada uma destas medidas foi indicada por pelo menos 2 a cada 10 respondentes, sendo mais acentuada a proporção dos que indicaram o distanciamento de pelo menos 1 metro, que é de aproximadamente 4 a cada 10 participantes (35.7%). Estatísticas mais detalhadas constam na figura 1, abaixo apresentada.



É importante mencionar que ficar em casa e evitar saídas desnecessárias mostrou-se ser uma medida preventiva da COVID-19, com a qual a população moçambicana parece não se identificar, foi indicada por não mais de 1 em cada 10 respondentes (6%). A situação é mais crítica no meio rural. A diferença observada em relação ao urbano é estatisticamente significativa (urbano=10.5%, EP=0.02; rural=3.5%, EP=0.01; $p<0.001$). Isto pode estar associado as fontes informais de geração de renda a que está sujeita parte significativa dos agregados familiares moçambicanos, bem como aos níveis de poupança. Somente 1 a cada 10 (9.3%) moçambicanos possui uma conta bancária. No meio urbano, essa proporção é relativamente elevada do que a média geral, atingindo 20.5%, contra apenas 3.2% no meio rural (INE, 2019).

Quanto às fontes de informação mais comumente indicadas, através das quais os participantes ouviram falar sobre a COVID-19, no cômputo geral, destacam-se quatro, nomeadamente: (1) Autoridades locais; (2) Televisão; (3) Vizinhos/família; e (4) Trabalhadores da Saúde. Cada uma destas fontes foi indicada por pelo menos 1 em cada 10 participantes, com maior enfoque para as autoridades locais, cuja categoria foi indicada por perto de 4 a cada 10 participantes (veja-se a figura 2 abaixo).

Figura 2 Fonte pela qual recebeu informação acerca da COVID-19 (%)



Este último resultado, acima reportado, parece estar associado ao engajamento das lideranças comunitárias (chefes tradicionais, secretários de bairro ou aldeia e outros legitimados

como tal, pelas respectivas comunidades locais⁹⁴) na articulação com os órgãos de gestão local do Estado. De acordo com o Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança (2016, p.3), Autoridades Comunitárias são os representantes legítimos de uma determinada comunidade, que no exercício das suas funções articulam com os órgãos locais do Estado, desempenhando a função de interlocutor entre a comunidade e os órgãos do Estado, assegurando a existência de uma convivência que estimule o bem-estar da comunidade. Este engajamento das lideranças locais foi mais acentuado nas zonas rurais (42.6%, EP=0.03%) do que nas urbanas (21.4%, EP=0.03%); a diferença observada é estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

3.3 Choques causados pela pandemia da COVID-19 e estratégias de enfrentamento adoptadas

Os resultados referentes às experiências vividas pelas famílias de crianças do ensino primário durante a pandemia da COVID-19 são apresentados em duas vertentes: em primeiro lugar, os choques enfrentados pelas famílias de crianças do ensino primário e em segundo lugar, as estratégias adoptadas para superar os referidos choques.

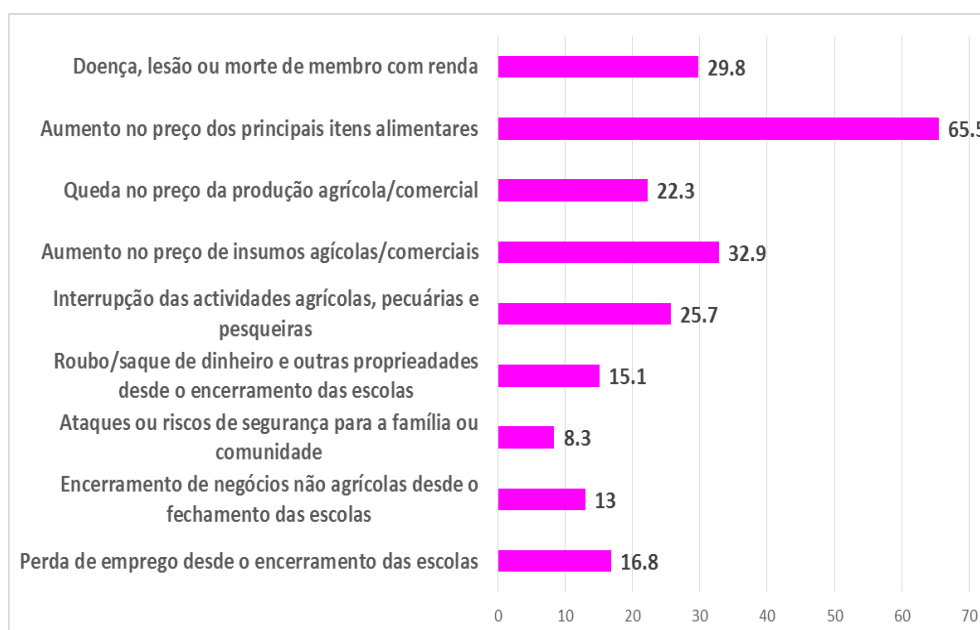
3.3.1 Choques causados pela COVID-19 às famílias de crianças do Ensino Primário

Os choques causados pela pandemia da COVID-19 aos AF's dos alunos em causa foram, na sua maioria, relacionados às mudanças na renda familiar e na segurança alimentar. Foram identificados essencialmente cinco principais choques enfrentados pelas famílias devido a pandemia da COVID-19: (i) aumento de preços dos principais produtos alimentares; (ii) aumento de preços de insumos agrícolas; (iii) perda de trabalho, desde o encerramento das escolas; (iv) doença, lesão, ou morte de algum membro família que garantia a renda; e (v) interrupção da actividade agrícola, pecuária e pesqueira.

Quase todos os choques foram indicados por pelo menos um quarto dos respondentes, com maior enfoque para o aumento de preços dos produtos alimentares básicos, sendo que a proporção de respondentes que o declararam foi de aproximadamente dois terços (65.5%), como se pode observar na figura 3, abaixo apresentada.

⁹⁴ Assim os define, o Decreto do Conselho de Ministros nº 15/2000 de 20 de Junho, no artigo nº 1.

Figura 3 Tipos de choques causados pela COVID-19 aos AF's (%)



Os dados revelam também que, por um lado, o meio urbano foi o mais afectado que o rural e por outro, o meio rural foi mais afectado que a contraparte urbana. No contexto de perturbações na renda, decorrentes da perda de emprego e encerramento de actividades não agrícolas, o meio urbano foi o mais afectado que o rural. E no contexto de perturbações na renda em decorrência da interrupção de actividades agrícolas, pecuárias e pesqueiras, bem como da queda do preço da produção agrícola/comercial, foram, sem surpresa, mais afectados os agregados familiares do meio urbano. As diferenças observadas nos itens correspondentes são estatisticamente significativas (ver tabela 3 abaixo).

Tabela 4 Choques causados pela COVID-19 aos AF's, por zona

| Choque | Zona | | | |
|---|--------|------|-------|------|
| | Urbano | | Rural | |
| | % | EP | % | EP |
| 1. Perda de emprego desde o encerramento das escolas. | 26.6* | 0.03 | 11.5* | 0.02 |
| 2. Encerramento de negócios não agrícolas desde o fechamento das escolas. | 17.9* | 0.03 | 10.4* | 0.02 |

| | | | | |
|--|-------|------|-------|------|
| 3. Ataques ou riscos de segurança para a família ou comunidade. | 5.5* | 0.02 | 9.7* | 0.02 |
| 4. Roubo/saque de dinheiro e outras propriedades desde o encerramento das escolas. | 16.4 | 0.03 | 14.4 | 0.02 |
| 5. Interrupção das actividades agrícolas, pecuárias e pesqueiras. | 16.5* | 0.03 | 30.7* | 0.03 |
| 6. Aumento no preço de insumos agrícolas/comerciais. | 33.9 | 0.04 | 32.3 | 0.03 |
| 7. Queda no preço da produção agrícola/comercial. | 19.0* | 0.03 | 24.1* | 0.02 |
| 8. Aumento no preço dos principais itens alimentares. | 69.0 | 0.04 | 63.6 | 0.03 |
| 9. Doença, lesão ou morte de membro com renda. | 20.4* | 0.03 | 34.9* | 0.03 |

*, ** diferença estatisticamente significativa; * p<0.05, **p<0.001

O aumento dos preços dos principais produtos alimentares que afectou aproximadamente dois terços dos AF's, tanto no meio urbano assim como no meio rural, é um factor que concorre para o incremento da insegurança alimentar. Segundo a Análise IPC da Insegurança Alimentar Aguda em Moçambique (publicada em Janeiro de 2021), no período de Outubro a Dezembro de 2020, cerca de 770000 pessoas em áreas urbanas estavam em situação de alta insegurança alimentar aguda (IPC Fase 395) ou pior, contra 1.9 milhão em áreas urbanas; com previsão de que o cenário se estendesse pelo menos até Março de 2021.

O estudo aponta entre razões como conflito armado e seca, bem como a COVID-19, que conduziu à imposição de restrições que resultaram na diminuição significativa das oportunidades de salário diário e da renda dos pequenos comerciantes, diminuição das remessas, afectando aproximadamente 0.8 milhões de pessoas nas 12 principais cidades do país. Estes resultados, corroboram de certo modo os acima apresentados, em torno dos choques causados pela pandemia da COVID-19 aos AF's dos alunos em causa. Veja-se no ponto que se segue como as famílias enfrentaram os choques com que se depararam.

⁹⁵ Também designada por Crise, nesta fase as famílias, ou registam défices no consumo alimentar que se reflecte na desnutrição aguda acima do habitual; ou conseguem satisfazer, de uma maneira marginal, as necessidades mínimas, mas apenas mediante o esgotamento dos bens de sustento essenciais ou através da adopção de estratégias de adaptação de crise (MOÇAMBIQUE – Análise IPC de Insegurança Alimentar Aguda).

3.3.2 Estratégias adoptadas pelos AF's em enfrentamento aos choques causados pela COVID-19

As estratégias de enfrentamento aos choques causados pela pandemia, adoptadas pelos AF's são de diversa ordem. Incluem entre outros, aspectos tais como: venda de bens, recebimento de assistência por parte de amigos e familiares, contração de empréstimo em instituição financeira, redução do consumo alimentar, recebimento adiantado do salário e cobertura por uma apólice de seguros.

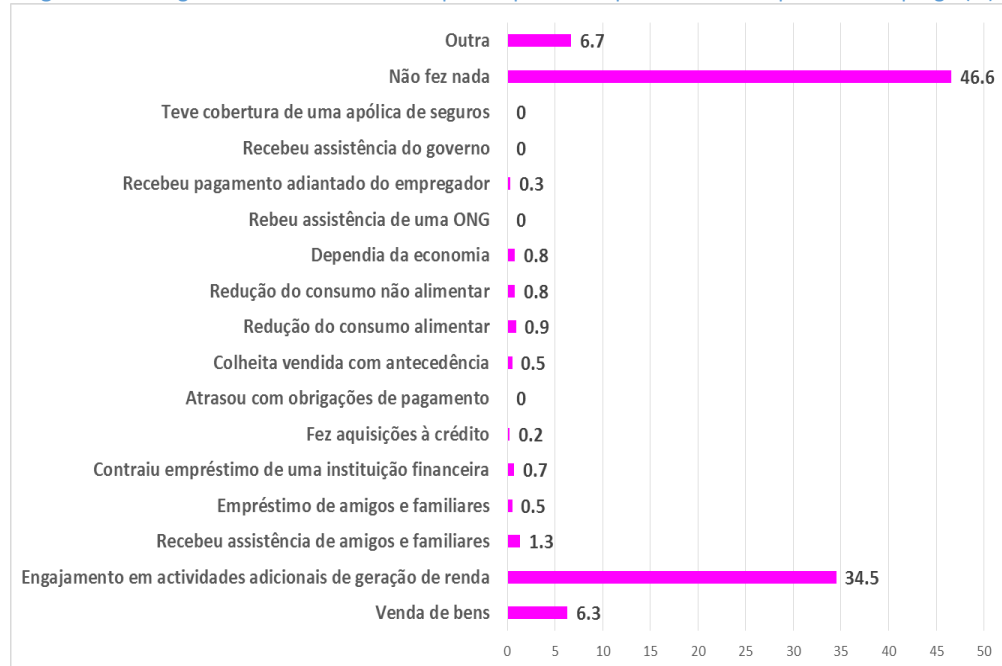
No cômputo geral, a estratégia de enfrentamento aos choques em causa, mais comumente adoptada pelos AF's é o engajamento em actividades adicionais de geração de renda. Esta categoria foi indicada por pelo menos um quinto dos participantes em todos os campos analisados. A seguir à categoria dos que declararam nada terem feito em enfrentamento aos choques, esta é uma das que registaram alta frequência percentual. É importante, a partir deste último dado, notar que os resultados indicaram haver um considerável número de famílias que se viu sem qualquer alternativa para enfrentar os choques causados pela pandemia, num sinal quase claro de que acções de apoio mostram-se urgentes.

Dos nove campos analisados, correspondendo, cada um, as estratégias de enfrentamento de um dos choques causados, como visto acima, apresentam-se abaixo resultados referentes a apenas dois, nomeadamente, o correspondente à perda de emprego e o correspondente ao aumento de preços dos principais produtos alimentares. O primeiro, por ser consensual em vários estudos, o seu efeito sobre as famílias (sobretudo as do meio urbano), tanto em Moçambique como em outros países; e o último pela intensa forma como afectou as famílias tanto no meio urbano assim no rural, de acordo com os resultados do ponto anterior.

3.3.2.1 Estratégias de enfrentamento adoptadas pelos AF's para lidar com a perda de emprego

A principal estratégia adoptada pelas famílias dos alunos moçambicanos do EP, em enfrentamento à perda de emprego no contexto da pandemia da COVID-19, foi o engajamento em actividades adicionais de geração de renda, tal como se referiu acima. Assim, declarou cerca de um terço dos respondentes (34.5%), não obstante haver perto de metade dos participantes que declarou nada ter feito em enfrentamento ao choque em causa (ver figura 4 abaixo).

Figura 4 Estratégias de enfrentamento adoptadas pelos AF's para lidar com a perda de emprego (%)

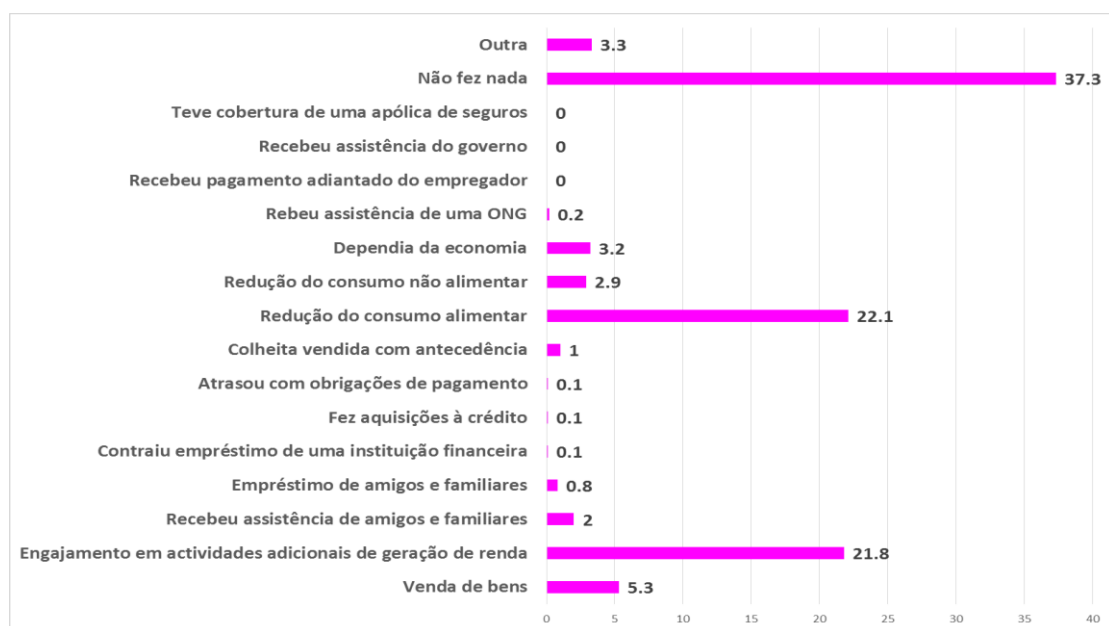


É importante realçar que, entre os que afirmam nada terem feito em enfrentamento à perda de emprego, a situação é mais crítica nas zonas urbanas em detrimento das rurais. A diferença observada é estatisticamente significativa (urbano=48.4%, EP=0.07%; rural=44.3%, EP=0.08; $p<0.05$). Este resultado mostra que, de certo modo, a população da zona rural encontra mais formas de ocupação alternativa para mitigar o desemprego em relação a população da zona urbana.

3.3.2.2 Estratégias de enfrentamento adoptadas pelos AF's para lidar com o aumento do preço dos principais produtos alimentares

Os dados mostram que, de certo modo, as estratégias de enfrentamento adoptadas pelos AF's para lidar com o incremento de preços dos principais produtos alimentares, concorreram para alguma intensificação da insegurança alimentar. Entre as três principais, destaca-se, também, a redução do consumo alimentar, declarada por pouco mais de um quinto dos participantes (22%), como se observa na figura 5 abaixo.

Figura 5 Estratégias de enfrentamento adoptadas pelos AF's para lidar com o aumento de preços dos principais produtos alimentares (%)



É uma medida que afectou mais as famílias do meio urbano do que as do meio rural, a diferença observada é estatisticamente significativa (urbano=26.4%, EP=0.04%; rural=19.5%, EP=0.03; $p<0.001$). Isto mostra que, de algum modo, as famílias do meio rural encontravam mais alternativas para suprir o défice no consumo de alimentos em comparação com a contraparte urbana, o que pode ser reflexo da agricultura de subsistência, largamente praticada pelos AF's do meio rural, por pelo menos 80% dos AF's (MOÇAMBIQUE-Análise IPC da Insegurança Alimentar Aguda, 2021). Enquanto no meio urbano, parte significativa dos AF's foi sofreu com a diminuição do poder de compra e das oportunidades de trabalho, como resultado das restrições da COVID-19 e paralisação da economia. Na área rural, o acesso físico aos alimentos está principalmente ligado à produção directa e à agricultura de subsistência, que nos últimos dois ciclos produtivos (até ao período pós-choques 2020), beneficiou-se de padrões climáticos favoráveis (MOÇAMBIQUE-Análise IPC da Insegurança Alimentar Aguda, 2021).

3.4. Envolvimento das crianças no processo de ensino -aprendizagem a distância

O encerramento das escolas trouxe dificuldades para alunos, professores e pais. Assim, a aprendizagem à distância foi uma solução para dar continuidade ao sistema de educação. Contudo, a falta de uma infraestrutura de rede e os choques na renda, enfrentados pelas famílias, constituíram desafios para a aprendizagem à distância, em países em desenvolvimento (FINK & PEET, 2020). Entrevistas com cuidadores/encarregados de educação indicaram que, aproximadamente, dois terços das crianças (63.5%) estiveram envolvidas em alguma actividade de estudo enquanto as escolas estavam encerradas, com referência aos últimos sete dias da data da entrevista. Entretanto, constatações do co-estudo qualitativo das entrevistas com directores e gestores distritais mostraram um limitado acesso e uso de materiais e recursos. Apenas 16% das crianças beneficiaram-se de fichas de exercício providenciadas pelos seus professores.

Adicionalmente, o co-estudo qualitativo mostrou que as crianças, em Moçambique, não estavam preparadas para a aprendizagem à distância. Este tipo de aprendizagem requer que as crianças tenham competências para o estudo independente, e as crianças dos primeiros anos da escola primária batalharam para aprenderem sem suporte dos professores ou cuidadores/encarregados de educação competentes.

Nesta secção, o estudo descreve como as escolas, pais e as crianças organizaram-se para lidar com as actividades de aprendizagem dos alunos após o encerramento das escolas, devido a pandemia da COVID-19. A análise está em torno de quatro pontos, nomeadamente: (i) Envolvimento das crianças na aprendizagem fora da escola; (ii) Principais acções dos cuidadores/encarregados de educação em apoio à aprendizagem das crianças; (iii) Principais actividades da criança; e (iv) Factores associados ao envolvimento da criança na aprendizagem em casa.

3.4.1 Envolvimento da criança na aprendizagem fora da escola

Os dados indicam, no cômputo geral, um envolvimento das crianças em actividades educacionais em que o acompanhamento do progresso por parte dos seus professores era quase

inexistente. Somente 1 em cada 5 crianças (20.7%) teve o privilégio de comunicar-se com o seu professor ou via seu cuidador/encarregado de educação, nos últimos sete dias, conforme declarado pelos participantes. No mesmo período, as actividades educacionais de aprendizagem em que as crianças estiveram envolvidas, mais comumente observadas, declaradas cada uma por pelo menos 1 a cada 10 respondentes são: a leitura feita por si própria ou acompanhadas pelos pais ou outro adulto (52%); a conclusão das actividades de fichas de trabalho dadas pelo professor (16%); a assistência de programas televisivos educacionais (12%); e a escuta de programas radiofónicos educacionais (11%) (ver tabela 4 abaixo).

Tabela 5 Actividades educacionais ou de aprendizagem da criança nos últimos 7 dias

| | Total | Zona | | | |
|---|-------|-------------|------|------------|------|
| | % | Urbano % | EP | Rural % | EP |
| A criança esteve envolvida em alguma actividade educacional ou de aprendizagem nos últimos 7 dias | 63.5 | 66.2 | 0.04 | 62.0 | 0.03 |
| Actividades educacionais ou de aprendizagem da criança em que a criança se envolveu nos últimos 7 dias | | | | | |
| 1. Concluiu as tarefas dadas pelo professor. | 16.3 | 13.2* | 0.03 | 18.1* | 0.03 |
| 2. Lê sozinho ou com os pais ou outro adulto. | 52.2 | 44.8* | 0.05 | 56.4* | 0.04 |
| 3. Usou aplicativos móveis de aprendizagem. | 0.8 | 2.1* | 0.01 | 0.1* | 0.00 |
| 4. Assistiu programas televisivos educacionais. | 11.5 | 22.1* | 0.04 | 5.4* | 0.02 |
| 5. Escutou programas radiofónicos educacionais. | 10.6 | 10.8 | 0.03 | 10.5 | 0.02 |
| 6. Encontro cara a cara com o professor da turma (tutor). | 3.5 | 1.2* | 0.01 | 4.8* | 0.02 |
| 7. Outro. | 5.2 | 5.9 | 0.02 | 4.7 | 0.02 |

* diferença estatisticamente significativa; * p<0.05

A falta de recursos como televisão, rádio, computador/tablet e internet, no meio rural, em comparação com o urbano, como se fez referência na introdução, contribui, por um lado, para explicar as diferenças substanciais observadas nas duas primeiras actividades, nomeadamente, concluir fichas de trabalho dadas pelo professor e ler sozinho ou acompanhado

pelos pais ou outro adulto, nas quais as proporções são mais elevadas no meio rural, com diferença estatisticamente significativa. Isto indica que para parte significativa dos alunos do meio rural, a ficha de trabalho fornecida pelo professor é dos únicos recursos de estudo que dispõem e que associado ao baixo poder de compra dos seus agregados, dispõem apenas dos seus cuidadores/encarregados de educação para apoio nas tarefas. Por outro, contribuem para explicar as diferenças estatisticamente significativas observadas nas actividades de aprendizagem referentes ao uso de aplicativos móveis e assistência de programas televisivos educacionais, para as quais as proporções são maiores no meio urbano (ver tabela 4).

De qualquer modo, a excepção da leitura por si próprios ou acompanhada pelos seus cuidadores/encarregados de educação a relativa baixa abrangência das restantes actividades (inferior a 25%) tanto no meio rural assim como no urbano, é uma evidência de que os alunos tiveram pouco acompanhamento por parte das suas escolas durante a aprendizagem em casa. Uma outra evidência disto é que, perguntados os encarregados de educação sobre o que impede os alunos de reservar tempo para estudar. A resposta mais comum foi: a falta de acompanhamento por parte dos professores e escolas (15%), com diferença estatisticamente significativa entre o urbano e rural (urbano=8.7%, EP=0.02; rural=17.6%, EP=0.02; $p<0.05$).

3.4.2 Principais acções dos cuidadores/encarregados de educação em apoio à aprendizagem das crianças

Com as escolas encerradas, o apoio dos cuidadores/encarregados de educação às actividades de aprendizagem das crianças tornou-se ainda mais importante. Porém, nem todas as crianças beneficiaram-se da atenção dos seus encarregados de educação no contexto em causa. Pelo menos 1 em cada 4 encarregados de educação participantes (23.3%) declarou nada ter feito em apoio às actividades de aprendizagem do seu educando. O cenário é mais crítico no meio rural (26%) comparativamente ao urbano (18%), com diferença estatisticamente significativa. Além disso, os dados revelam como as acções dos pais e/ou encarregados de educação se diversificaram, tendo em conta o novo cenário de aprendizagem à distância. Além da categoria acima reportada, as seguidamente mais frequentes, abrangendo cada uma, aproximadamente 1 em cada 5 participantes referem-se à apelar a matéria para rever a matéria (18%) e ajudar na realização do trabalho de casa (16%) (ver tabela 5 abaixo).

Tabela 6 Acções dos cuidadores/encarregados de educação em apoio à aprendizagem das crianças

| | Total | | Zone | | |
|--|-------|-------|--------|-------|-------|
| | % | % | Urbano | | Rural |
| | | | EP | % | EP |
| Principais actividades realizadas em apoio à aprendizagem da criança enquanto a escola estava encerrada | | | | | |
| 1. Nada. | 23.3 | 18.1* | 0.03 | 26.1* | 0.02 |
| 2. Falar com a criança acerca da escola. | 11.9 | 9.5* | 0.02 | 13.2* | 0.02 |
| 3. Ler para a criança. | 7.3 | 4.5* | 0.02 | 8.8* | 0.02 |
| 4. Pagar por aulas particulares. | 2.2 | 3.7* | 0.01 | 1.3* | 0.01 |
| 4. Dizer a criança para rever a matéria escolar. | 18.6 | 25.7* | 0.03 | 14.8* | 0.02 |
| 5. Ajudar no trabalho para casa. | 15.7 | 18.3 | 0.03 | 14.3 | 0.02 |
| 6. Telefonar para o professor/director/escola da criança. | 0.9 | 0.6 | 0.01 | 1.0 | 0.01 |
| 7. Actividades de aprendizagem baseadas em brincadeiras. | 3.1 | 1.7* | 0.01 | 3.8* | 0.01 |
| 8. Estimular a criança para o ensino a distância (rádio, TV, telefone, entre outros). | 5.4 | 6.3 | 0.02 | 4.9 | 0.01 |
| 9. Outra | 11.7 | 11.6 | 0.02 | 11.7 | 0.02 |

* diferença estatisticamente significativa; * p<0.05

3.4.3 Principais actividades da criança

Quais eram as actividades das crianças no período em que as escolas estavam encerradas? O estudo questionou aos cuidadores/encarregados de educação acerca das principais actividades realizadas pelas crianças nos últimos sete dias. Os dados revelam uma realidade que não permitia que as crianças dedicassem mais tempo aos estudos, numa época em que pouco podiam contar com o apoio e presença dos seus professores.

A principal actividade realizada pelas crianças era ajudar nos afazeres domésticos, declarada por pouco mais de um terço dos respondentes (37%). Estudar vem em segundo lugar, indicada por pouco mais de um quarto dos respondentes (28%). Refira-se que o cenário é mais

crítico no meio rural, onde a proporção de agregados familiares, em que a principal actividade das crianças era a de estudar, constitui metade da observada no urbano, e com diferença estatisticamente significativa (ver tabela 6 abaixo).

Tabela 7 Principais actividades realizadas pelas crianças, com o encerramento

| | das escolas | | | | |
|---|-------------|--------|-------|-------|------|
| | Total | Zone | | | |
| | | Urbano | Rural | | |
| % | % | EP | % | EP | |
| Principal actividade da criança nos últimos 7 dias | | | | | |
| 1. Estudar. | 28.4 | 41.1* | 0.04 | 21.6* | 0.02 |
| 2. Brincar. | 16.1 | 20.0* | 0.03 | 14.1* | 0.02 |
| 3. Ajudar nos afazeres domésticos. | 36.8 | 27.3* | 0.03 | 41.9* | 0.03 |
| 4. Cuidar de outros membros do agregado familiar. | 2.2 | 0.3* | 0.00 | 3.2* | 0.01 |
| 5. Vender produtos (comércio). | 0.9 | 1.3 | 0.01 | 0.6 | 0.00 |
| 6. Trabalhar no campo. | 8.7 | 3.0* | 0.01 | 11.8* | 0.02 |
| 7. Outro. | 6.2 | 5.9 | 0.02 | 6.4 | 0.01 |
| 8. Recusou-se a responder. | 0.7 | 1.1* | 0.01 | 0.4* | 0.00 |

* diferença estatisticamente significativa; * $p < 0.05$

Refira-se que se registou também uma diferença substancial em relação ao género das crianças no concernente a ajuda nas tarefas domésticas, como principal actividade, sendo esta mais comumente observada em meninas com 42% (EP=0.03%). A contraparte dos meninos registou 33% (EP=0.03%), com diferença estatisticamente significativa.

3.5 Factores associados ao envolvimento da criança na aprendizagem em casa

Na secção anterior, constatações mostraram que a comunicação entre o professor e os cuidadores/encarregados de educação foi pouco intensa. Apenas 1 em cada 5 alunos tiveram esta oportunidade. Entender os factores que estão por de trás da falta de envolvimento com a

aprendizagem à distância pode ser importante para o desenho de uma política de decisão, com vista a mitigar a situação. Foram analisados possíveis factores que impediram a comunicação. A variável resposta é o contacto dos professores com os responsáveis pelos alunos. Na primeira etapa, foram realizadas análises bivariadas para explorar a relação entre a variável de desfecho e os potenciais preditores do modelo. Seguidamente, fez-se a análise multivariada com recurso a regressão logística.

3.5.1 Características demográficas dos cuidadores/encarregados de educação associadas à comunicação com a escola

A questão aqui abordada refere-se até que ponto as características demográficas do responsável pelo aluno estão relacionadas à probabilidade deste ter contactado a escola, nos últimos sete dias anteriores à participação na pesquisa. Os resultados mostram que os cuidadores/encarregados do sexo masculino têm maior probabilidade de ter entrado em contacto com os professores dos seus educandos em relação aos do sexo feminino. Entre os responsáveis do sexo masculino, 23% comunicaram com o professor, enquanto somente 14% o fez entre as do sexo feminino ($p < 0.001$). Dados regionais e o factor urbano-rural apresentam resultados inesperados. Cuidadores/encarregados do meio rural têm maior probabilidade de comunicar-se com a escola do que os da contraparte urbana (22% contra 18%, respectivamente; $p = 0.029$), e mais cuidadores/encarregados de educação nas regiões centro e norte contactaram a escola do que na região sul (Centro=26%, Norte=21%, contra Sul=11%; $p < 0.001$) (ver tabela 7 abaixo).

Esperava-se que, contrariamente ao constatado, a situação socioeconómica, que é melhor entre as famílias da região sul e áreas urbana, pudesse colocar os agregados correspondentes mais dispostos a comunicarem com escola em comparação aos das restantes contrapartes. Entretanto, pode-se argumentar que pais da região Sul e áreas urbanas, que são regiões mais desenvolvidas, dispõem de meios alternativos de apoio à aprendizagem das crianças em casa, quando comparados com os das áreas rurais, onde a escola é única entidade que pode apoiar a aprendizagem das crianças. Por exemplo, crianças nas áreas urbanas têm

mais acesso aos programas televisivos escolares do que em áreas rurais, o que é em parte é justificado pelos dados da tabela 1 na Introdução.

Tabela 8 Características demográficas do encarregado associadas à comunicação com a escola nos últimos sete dias

| Variável | Categoria | AF comunicou a escola | | AF não comunicou com a escola | | Estatística do teste | | p |
|--|-----------|-----------------------|-------------------|-------------------------------|-------------------|------------------------|--------|--------|
| | | N | % | N | % | | | |
| Sexo do cuidador/encarregado | Masculino | 150 | 23.3 | 494 | 76.7 | Chi quadrado F. Ex. | | <0.001 |
| | Feminino | 78 | 14.2 | 471 | 85.8 | | | |
| Zona | Urbana | 79 | 18.1 | 411 | 83.9 | Chi quadrado F. Ex. | | 0.029 |
| | Rural | 149 | 22.2 | 554 | 78.8 | | | |
| Região | Sul | 44 | 11.4 | 347 | 88.6 | Chi quadrado | 32.249 | <0.001 |
| | Centro | 106 | 26.1 | 321 | 74.9 | | | |
| | Norte | 78 | 20.9 | 297 | 89.1 | | | |
| Total de crianças menores de 6 anos de idade no AF (A: Média, B: EP) | | 1.8 ^A | 0.09 ^B | 1.5 ^A | 0.04 ^B | T | -3.046 | 0.002 |

F. Ex.: teste exacto de Fisher, p: p-valor

3.5.2 Características da escola associadas à comunicação dos pais com a escola

Constatações sugerem que escolas com programa alimentar e comprometimento do professor são factores-chave, associados ao apoio recebido pelas crianças na aprendizagem durante a época em que as escolas estavam encerradas em decorrência da pandemia. Os dados mostram que professores que gostam da sua profissão são mais susceptíveis de ser contactados pelos AF's (Concorda=49% contra Discorda=13%, $p=0.02$). Adicionalmente, escolas com directores do sexo masculino tiveram mais chances de ser contactadas em comparação a aquelas cujo director é do sexo feminino (Masculino=21%, feminino=9.0%; $p<0.001$). Professores em

escolas que têm um programa de alimentação são mais prováveis de ser contactados do que os que estão em exercício em escolas onde este programa não é implementado (27% contra 19%, respectivamente, $p=0.033$) (ver tabela 8 abaixo). Pode-se argumentar que o programa alimentar poderia fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade. Por isso, pais e encarregados de educação dessas comunidades estariam mais propensos a contactar as escolas.

Tabela 9 Características da escola associadas a comunicação dos AF's com a escola nos últimos sete dias

| Variável | Categoria | AF comunicou a escola | | AF não comunicou com a escola | | Estatística do teste | | p |
|---|---------------------|-----------------------|------|-------------------------------|------|----------------------|-------|--------|
| | | N | % | N | % | | | |
| Professor manteria a decisão de ser professor se pudesse escolher novamente | Discordo | 29 | 12.8 | 164 | 17.0 | Qui-quadrado | 7.679 | 0.022 |
| | Concordo | 112 | 49.3 | 520 | 54.1 | | | |
| | Concordo fortemente | 86 | 37.9 | 278 | 28.9 | | | |
| Sexo do director da escola | Masculino | 188 | 21.3 | 695 | 78.7 | Qui-quadrado F. Ex. | | <0.001 |
| | Feminino | 14 | 9.0 | 142 | 91.0 | | | |
| Escola oferece algum programa de alimentação | Não | 171 | 18.5 | 754 | 81.5 | Qui-quadrado F. Ex. | | 0.033 |
| | Sim | 31 | 27.2 | 83 | 72.8 | | | |

F. Ex.: teste exacto de Fisher, p: p-valor

3.5.3 Efeito dos choques e estratégias de enfrentamento dos AF's associados à comunicação com a escola

Os dados revelam que cuidadores/encarregados de educação que estiveram envolvidos em estratégias de enfrentamento aos choques provocados pela pandemia são mais prováveis de contactar às escolas dos seus educandos do que os que não o fizeram, indicando, de certo modo, serem mais activos e resilientes.

AF's que se envolveram em actividades adicionais de geração de renda para lidar com o aumento de preços dos principais produtos alimentares mostraram-se mais susceptíveis de contactar professores dos seus educandos do que a sua contraparte (aproximadamente 25%, contra cerca de 18%, respectivamente; $p=0.037$) (ver tabela 9 abaixo).

Tabela 10 Fonte de informação e estratégia de enfrentamento aos choques associadas à comunicação com a escola nos últimos sete dias

| Variável | Categori a | AF comunicou a escola | | AF não comunicou com a escola | | Estatística do teste | p |
|---|---------------|--------------------------|------|-------------------------------------|------|---------------------------|-------|
| | | N | % | N | % | | |
| Ouvir sobre a COVID-19 pela rádio | Não | 182 | 18.1 | 826 | 81.9 | Qui-quadrado F. Ex | 0.011 |
| | Sim | 22 | 31.0 | 49 | 69.0 | | |
| Envolvimento em actividades adicionais de geração de renda para lidar com o aumento dos principais produtos alimentares | Não | 109 | 17.5 | 515 | 82.5 | Qui- quadrado F. Ex | 0.037 |
| | Sim | 43 | 24.9 | 130 | 75.1 | | |

F. Ex.: teste exacto de Fisher, p: p-valor

3.5.4 Principais motivadores da comunicação dos AF's com a escola

Neste ponto, resultados da regressão logística binária foram utilizados para analisar a força e direcção dos predictores do envolvimento das crianças na aprendizagem em casa. Antes da interpretação do modelo, é importante enfatizar o seguinte: (i) o comando SVY do STATA foi usado para abordar os efeitos do desenho amostral, concernentes ao cálculo das estimativas pontuais e aos erros padrão destas; (ii) um modelo logístico fornece melhor ajuste aos dados, se demonstrar melhoria em relação ao modelo somente de intercepto, conhecido como modelo nulo. O resultado o teste F é estatisticamente significativo, $P(F>3.16)=0.01$.

Entre as três variáveis estatisticamente significativas ($p<0.05$), uma é referente ao nível da escola – Professor gosta da profissão. As duas restantes são concernentes as características demográficas – Sexo do cuidador/encarregado de educação e Região (ver tabela 10 abaixo).

Quando escolas têm professores que gostam da profissão, as chances de um cuidador/encarregado de educação reportar um contacto com um professor aumentam em 72% (OR=1.72, p=0.031). Há abundante literatura com evidências para apoiar impactos significativos do compromisso do professor no desempenho dos alunos.

Estatísticas mostram que cuidador/encarregado de educação do sexo masculino é o perfil mais provável dos que contactaram a escola nos sete dias anteriores à pesquisa. A chance de um cuidador/encarregado de educação do sexo masculino entrar em contacto com a escola aumenta em 78% (OR=1.78, p=0.011), em comparação aos do sexo feminino.

Constatação surpreendente é referente à região, ou seja, os AF's da região centro têm mais 68% de probabilidade de se comunicarem com a escola em detrimento aos da região norte. Como se referiu na secção anterior, das análises bivariadas, a expectativa foi contrária às constatações, dado que a situação socioeconómica do país é melhor na região sul em relação ao Centro e Norte. Seria de se esperar que os cuidadores/encarregados de educação desta primeira estivessem mais dispostos a contactar a escola em comparação aos das restantes. No entanto, pode-se argumentar que os pais e encarregados da região sul, que é a mais desenvolvida do país, possuem mais alternativas de apoio à aprendizagem dos filhos em casa, quando comparados aos das restantes zonas, sobretudo no meio rural, no qual se encontram dois terços da população moçambicana (INE, 2019), onde o professor tem sido a única entidade que apoia a aprendizagem da criança.

Tabela 11 Modelo de regressão logística do contacto dos cuidadores/encarregados com a escola nos anteriores sete dias

| | | | | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|-----------------|------|-----------|----------------------|------|------|
| Number of strata | 1 | Number of obs | = | 940 | | | |
| Number of PSUs | 57 | Population size | = | 2,883,519 | | | |
| | | Design df | = | 56 | | | |
| | | F(8, 49) | = | 3.16 | | | |
| | | Prob > F | = | 0.0058 | | | |
| Linearized | | | | | | | |
| | Odds Ratio | Std. Err. | t | P>t | [95% Conf. Interval] | | |
| AF_Cont_Escola_7 | | | | | | | |
| Características demográficas | Sexo_cuidador (1-Masc ;0-Femin) | 1.78* | 0.40 | 2.61 | 0.011 | 1.14 | 2.79 |

| | | | | | | | |
|---------------------|---|-------|------|-------|-------|------|------|
| | Sul | 0.81 | 0.28 | -0.59 | 0.559 | 0.39 | 1.65 |
| | Centro | 1.68* | 0.42 | 2.03 | 0.047 | 1.00 | 2.79 |
| | Urbano (1-urbano, 0- rural) | 0.99 | 0.22 | -0.03 | 0.977 | 0.63 | 1.56 |
| | COVID_fonte_radio | 1.72 | 0.53 | 1.77 | 0.082 | 0.93 | 3.21 |
| Nível da escolar | Sexo_director (1- Feminino, 0- Masculino) | 0.59 | 0.21 | -1.47 | 0.148 | 0.29 | 1.20 |
| | Escola_progr_alim | 1.196 | 0.48 | 0.45 | 0.657 | 0.53 | 2.67 |
| | Prof_gosta_profiss | 1.72* | 0.42 | 2.22 | 0.031 | 1.05 | 2.82 |
| | cons | 0.08 | 0.03 | -7.53 | 0.000 | 0.05 | 0.16 |

*Estatisticamente significativo ao nível de 5%

4. Conclusões

Tendo em consideração as metas da pesquisa, conclui-se o seguinte:

- Quase todos os agregados tinham conhecimento sobre a pandemia da COVID-19, e tinham conhecimentos básicos sobre medidas da sua prevenção, destacando-se o distanciamento suficiente de pelo menos 1 metro e o evitar tocar na cara, não obstante serem ambos do domínio de apenas um terço dos participantes.
- Os choques causados aos AF's do público alvo, pela pandemia da COVID-19, são os que concorrem para o incremento da insegurança alimentar, destacando-se o aumento do preço dos principais produtos alimentares. As famílias do meio urbano foram mais afectadas em aspectos de paralisação da economia como a perda de emprego, e as do meio rural por aspectos como queda do preço da produção agrícola e interrupção nas actividades agrícola, pecuária e pesqueira.
- A principal estratégia dos AF's, em enfrentamento aos choques, foi o envolvimento em actividades adicionais de geração de renda, não obstante se destaque o grupo das que nada fizeram, sugerindo a falta de alternativas de enfrentamento, sobretudo no meio urbano.
- A aprendizagem das crianças em casa foi feita sem o acompanhamento do progresso por parte dos seus professores, para a maioria (perto de 80%). Paralelamente,

cuidadores/pais/encarregados de educação não estavam suficientemente preparados para apoiar as crianças neste processo. Para quase metade dos alunos, o apoio prestado pelo país reduziu-se a nada terem feito ou apelá-los a reverem a matéria. É importante, também, referir que estudar não era a principal actividade entre a maioria das crianças, estando em segundo lugar, a seguir ao apoio nas tarefas domésticas, aspectos que se notabilizaram mais nas zonas rurais em detrimento das urbanas, constituindo uma importante evidência de que com a pandemia, as desigualdades na aprendizagem das crianças exacerbaram-se.

- Houve pouca comunicação entre os cuidadores/encarregados de educação com a escola, enquanto os alunos estudavam à distância. Entre os factores que podem ajudar a mitigar este cenário, aumentando as chances de contacto com escola, destacam-se dois do nível dos AF's, nomeadamente, o sexo do cuidador/encarregado (Masculino) e a região (Centro comparativamente ao norte); e um do nível da escola – professor que gosta da profissão.

Sugestões para os diferentes actores do Sector da Educação

- O pelouro da Educação e as escolas em particular devem incrementar os níveis de apelo às medidas de prevenção da COVID-19, sobretudo as que exigem menores custos para os alunos e suas famílias, como o distanciamento suficiente de pelo menos 1 metro e o uso de máscaras, cujos resultados mostraram serem praticadas por uma parte ainda pequena dos agregados familiares (no cômputo geral, não superior à um terço).

- No regresso às aulas para o contexto presencial, as escolas devem estar suficientemente preparadas para inicialmente levarem a cabo um plano de acompanhamento do actual nível de desempenho das crianças, dado ao pouco contacto que as famílias tiveram com a escola, que permitiria o acompanhamento do progresso na aprendizagem à distância.

- O sector deve desenhar e implementar políticas de incentivo e motivação aos professores em exercício, de modo a manter elevados níveis de consciência de gosto pela carreira, visto que, entre outros aspectos, os seus efeitos podem traduzir-se em melhores níveis da relação escola-comunidade. Acrescenta-se a esta, a recomendação de uma massificação da implementação de programas escolares de alimentação ajustadas ao contexto de pandemia, visto que têm,

também, o potencial de estreitar o vínculo entre a escola e comunidade, podendo traduzir-se numa melhor partilha de informações sobre o progresso das crianças.

Agradecimentos:

À UNICEF, pelo apoio na recolha de dados e informações necessárias para a produção do relatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIRD, Sara et al. *Adolescence in the time of COVID-19: Evidence from Bangladesh*. Gender and Adolescence: Global Evidence, South Asia Gender Innovation Lab. World Bank, Washington, D.C., 2020.

CENTRO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS E INTERNACIONAIS. *Security Brief n° 2: O Impacto do COVID-19 e da Insurgência Armada*. 2020.

DEITCHLER, Megan, et al. *Validation of a Measure of Household Hunger for Cross-Cultural Use*. Washington, DC: Food and Nutrition Technical Assistance II Project (FANTA-2), FHI 360, 2010.

DI PIETRO, G. et al. *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg, 2020.

DUPAS, Pascaline & ROBINSON, Jonathan. *Why don't the poor save more? Evidence from health experiments*. Cambridge, 2012.

FERREIRA, H. G. & SCHADY, Norbert. *Aggregate Economic Shocks, Child Schooling and Child Health*. The World Bank, Development Research Group, 2008.

FUNDAÇÃO MASC. *Revista da Fundação MASC, n° 06*. 2020.

INE. *Inquérito aos Orçamentos dos Agregados Familiares 2014/2015*, 2015.

INE. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados Definitivos*. Maputo, 2019.

JACOBY, Hanan G. & SKOUFIAS, Emmanuel. *Risk, Financial Markets, and Human Capital in a Developing Country*. 1997.

MEF. *Pobreza e bem-estar em Moçambique: Quarta avaliação nacional*. Maputo, 2016.

MANJORO, Alfandega et al. *Desafios de Moçambique Após os Ciclones IDAI e Kenneth*.

MINEDH. *Programa de Educação em Emergência 2020-2021 financiado pela parceria global da educação*. 2020

MINISTÉRIO DE PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Pobreza e bem estar em Moçambique, terceira avaliação nacional*. 2010.

MISAU. *Plano Estratégico do Sector da Saúde 2014-2019*. Maputo, 2013.

MOÇAMBIQUE. *Análise IPC da Insegurança Alimentar Aguda*. 2021.

ONU NEWS. Web page de 26 de Janeiro de 2021, consultada a 23 de Maio de 2021, 19:31 horas.

ONYEMA, Edeh Michael et al. *Impact of Coronavirus Pandemic on Education*. 2020.

PDNA. *Moçambique Ciclone Idai, avaliação de necessidades pós desastre*. 2019.

RAMIJ, Golam & SULTANA, Afrin. *Preparedness of Online Classes in Developing Countries amid COVID-19 Outbreak: A Perspective from Bangladesh*. 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Boletim da República, I série número 61, Decreto presidencial 11/2020*. Imprensa Nacional de Moçambique, Maputo, 2020. UNICEF Moçambique. *Relatório Anual 2016*. 2017

UPOALKPAJOR, Joshua-Luther Ndoye & UPOALKPAJOR, Cornelliuss Bawa. *The Impact of COVID-19 on Education in Ghana*. 2020.

O CONTRIBUTO DO CONHECIMENTO TRADICIONAL NA CONSERVAÇÃO DAS ESPÉCIES VEGETAIS

Rubeni Venâncio BENI⁹⁶
Ancha João Ali UAZIR⁹⁷
Almeida Meque GOMUNDANHE⁹⁸

RESUMO

O presente artigo científico intitulado “o contributo do conhecimento tradicional na conservação das espécies vegetais” enquadra-se no eixo temático designado “a Educação e os direitos ecológicos”. Este estudo foi desenvolvido no Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga com o objectivo geral de compreender o contributo do conhecimento tradicional na conservação das espécies vegetais de uso tradicional. Para o alcance deste objectivo, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa associada a técnica de entrevista estruturada e observação directa. A técnica de entrevista foi aplicada a 57 moradores. Os resultados obtidos mostram que os conhecimentos tradicionais são aplicados na conservação das espécies vegetais. A maior parte delas são conservadas nos quintais com fins alimentares e medicinais.

Palavras-chave: Conhecimento Tradicional; Conservação; Espécies vegetais.

THE CONTRIBUTION OF TRADITIONAL KNOWLEDGE IN THE CONSERVATION OF PLANT SPECIES

ABSTRACT

This scientific article entitled “the contribution of traditional knowledge in the conservation of plant species fits into the thematic axis called “Education and ecological rights. This study was carried out at the Administrative Post of Lussanhando-Lichinga with the general objective of understanding the contribution of traditional knowledge in the conservation of plant species of traditional use. To achieve this objective, a qualitative approach was chosen, associated with a structured interview technique and direct observation. The interview technique was applied to 57 residents. The results obtained show that traditional knowledge is applied in the conservation of plant species. Most of them are kept in backyards for food and medicinal purposes.

⁹⁶ Estudante do Departamento de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, curso de Licenciatura em Ensino de Biologia. Email: rubenvenancio87@gmail.com

⁹⁷ Mestrada em Sistemas de Informação para Gestão Ambiental pela Universidade Pedagógica e Licenciada em Ensino de Biologia pela Universidade Pedagógica. Docente na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Departamento de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, curso de Licenciatura em Ensino de Biologia. Email: ancha.ali.uazir@gmail.com

⁹⁸ Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação; Mestre em Ensino de Química e Licenciado em Ensino de Química e Biologia pela Universidade Pedagógica. Docente na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Departamento de Educação e Psicologia e no Departamento de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Email: amequegomundanhe@yahoo.com.br

Keywords: Traditional Knowledge; Conservation; Plant species.

Introdução

Moçambique é um país que possui uma vasta área de florestas “estimadas em cerca de 34 milhões de hectares, representando cerca de 41% do território moçambicano” ((MITADER, 2018:12). Conforme o mesmo autor, “as florestas têm um papel importante na regulação do regime hídrico, fluxo de energia nos ecossistemas, conservação do património genético natural que garante a biodiversidade das espécies, bem como outros produtos e serviços que beneficiam o Homem” (MITADER, 2018:12). Todavia, nos últimos anos, a natureza tem se ressentido do desaparecimento gradual de espécies vegetais de uso tradicional, impactando negativamente, na vida dos moradores, principalmente naquelas que dependem destas na terapia de diversas doenças e para a sua alimentação. Por isso, urge a necessidade de promoção de práticas voltadas à conservação e ao uso sustentável das espécies vegetais. Para que a conservação dos recursos vegetais seja eficiente é necessário a aquisição e o domínio:

Do conhecimento científico de Biologia reprodutiva, ecologia, padrão de distribuição das espécies envolvidas, além de conhecimento prévio de existência de suficiente variabilidade genética nas populações das espécies envolvidas e da sua forma de distribuição, comparada a outras populações naturais (PAIVA, 1994: 65).

Contudo, a população do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga tem recorrido ao conhecimento tradicional para conservar essas espécies vegetais. A divulgação desses conhecimentos pela comunidade faz com as populações passem a valorizar as suas culturas e a saberem se relacionar com o meio ambiente de uma forma sustentável; garantindo, deste modo, a perpetuação da existência das espécies vegetais na natureza e o estabelecimento de equilíbrio do meio ambiente e a manutenção da vida dos outros seres vivos. Igualmente, poderá se criar condições de integração, nos Programas de Ensino de Biologia, de técnicas tradicionais de conservação das espécies vegetais para que os alunos possam se apropriar delas e, por via disso, disseminá-las no seio da sua comunidade.

As espécies usadas pela população do posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga fazem parte da biodiversidade que corresponde a “*variedade de organismos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas*

aquáticos e os complexos ecológicos de que fazem parte; compreendendo ainda a diversidade dentro de espécies, entre espécies e de ecossistemas” (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2000: 9). De acordo com DIEGUES (2000: 32), a biodiversidade

pertence tanto ao domínio do natural como do cultural, mas é a cultura enquanto conhecimento que permite às populações tradicionais entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la, retirar suas espécies, colocar outras e enriquecendo-a, com frequência”.

Isto significa que conservação da biodiversidade pode ser feita natural e tradicionalmente. A conservação tradicional da biodiversidade estimula o estabelecimento da relação das populações com a natureza, contudo:

Um elemento importante na relação entre essas populações e a natureza é sua relação com seu território que pode ser definido como uma porção da natureza e espaço sobre o qual uma sociedade determinada reivindica e garante a todos, ou a uma parte de seus membros, direitos estáveis de acesso, controle ou uso da totalidade ou parte dos recursos naturais aí existentes que ele deseja ou é capaz de utilizar (GODELIER, 1984, *apud* DIEGUES, 2000: 19).

A conservação tradicional é garantida pelo uso de conhecimentos tradicionais que segundo LITTLE (2010: 12), são *“pertencentes aos povos indígenas, às populações agroextractivistas, aos quilombolas, aos ribeirinhos e aos outros grupos sociais que se dizem tradicionais, que sejam utilizados para suas actividades de produção e reprodução nas suas respectivas sociedades”*.

Todavia, o aumento do sucesso em acções de conservação depende das seguintes acções:

- planificar melhor os projectos de conservação, especialmente ao identificar alvos de biodiversidade (como espécies e ecossistemas); descrever objectivos finais claros e mensuráveis para estes alvos, para serem avaliados em função dos sucessos ou insucessos alcançados; explorar mecanismos reais ou potenciais (imediatos e finais) que poderão impedir o alcance dos objectivos; priorizar as estratégias de conservação ou manejo com melhor chance de ser efectiva ou que dará o melhor retorno pelo investimento empregado; indicar claramente as mudanças que se desejam (tanto imediatas quanto finais) com estratégias e os mecanismos de como as actividades irão gerar as tais mudanças (teoria de mudança);
- medir os impactos de estratégias e se estão atingindo os objectivos finais (monitoramento);
- avaliar e adaptar os projectos baseado em medidas de efectividade (avaliação);
- usar a planificação definida, que evidencia a relação positiva entre custo-efectividade de estratégias, para angariar mais recursos para os projectos (OLIVEIRA & DIDIER, 2016).

A conservação da biodiversidade pode ser *ex situ e in situ*. Segundo o MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (2000: 9), a conservação *ex situ* diz respeito “a conservação de componentes da diversidade biológica fora de seus habitats naturais”. Este tipo de conservação pode gerar uma “perda de variedade genética devido principalmente ao pouco interesse em conservar material que não apresente características desejáveis, no actual estágio de desenvolvimento das técnicas de melhoramento inerente a cada espécie” (PAIVA, 1994: 65). No entanto, as espécies vegetais conservadas *ex situ* “auxiliam no acesso a esses recursos em momentos de emergência (SILVA, 2018: 6).

Já a conservação das espécies *in situ* refere-se à conservação de ecossistemas e habitats naturais e a manutenção e recuperação de populações viáveis de espécies em seus meios naturais e, no caso de espécies domesticadas ou cultivadas, nos meios onde tenham desenvolvido suas propriedades características. Entretanto, em Moçambique ainda não existe uma política que regule a preservação da biodiversidade *in situ* em áreas especificamente dedicadas a este fim (RESOLUÇÃO nº 63/2009, de 2 de NOVEMBRO).

A conservação da biodiversidade *ex situ e in situ* garante a preservação das espécies vegetais tradicionais que podem ser usadas para diversos fins. Por exemplo, em África, “cerca de 80% da população africana usa a medicina tradicional para suprir as suas necessidades de saúde” (WHO, 2002: 1). O conhecimento e o uso de plantas medicinais dependem da disponibilidade de espécies a serem utilizadas (AMOROZO, 2002). Segundo o mesmo autor:

a diversidade de espécies espontâneas utilizadas medicinalmente reflete até certo ponto a riqueza florística local; a diversidade significativamente maior de plantas espontâneas em relação às cultivadas está ligada à disponibilidade de habitats (florestas, cerrado, vegetação secundária) e ao fato de que estas populações exploram efetivamente estes ambientes na procura de plantas medicinais (AMOROZO, 2002: 194).

As duas formas de conservação da biodiversidade podem ser feitas pela população que pode apresentar, segundo DIEGUES (2000: 17), as seguintes características: a) ligação intensa com os territórios ancestrais; b) auto-identificação e identificação pelos outros como grupos culturais distintos; c) linguagem própria, muitas vezes não a nacional; d) presença de instituições sociais e políticas próprias e tradicionais; e) sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência.

Em Moçambique, a conservação da biodiversidade é garantida por seguintes instrumentos legais: a) a política ambiental: define, de uma forma genérica, o quadro legal que garante a

qualidade do meio ambiente, através de mecanismos de prevenção, normalização, auditoria e fiscalização; b) a política de ordenamento territorial: define os quadros organizativo e de planificação do uso do espaço de acordo com as necessidades específicas setoriais e da sociedade; c) as políticas de terra e água: trazem as bases para o uso sustentável desses recursos fundamentais para a vida e; d) as políticas setoriais de florestas e fauna bravia, pescas, turismo e recursos minerais: delineiam as linhas fundamentais para o aproveitamento dos recursos pelo sector privado e pelas comunidades (RESOLUÇÃO nº 63/2009, de 2 de NOVEMBRO).

A implementação de todas essas políticas garante a preservação do meio ambiente e, consequentemente, a perpetuação da biodiversidade na natureza.

Estudos indicam que a biodiversidade é a base para uma enorme variedade de serviços do ecossistema para o homem, incluindo: a) serviços de abastecimento, que são os produtos que as pessoas obtêm dos ecossistemas, incluindo alimentos, fibra, água, combustível e recursos genéticos; b) serviços reguladores, que são os benefícios que as pessoas obtêm da regulação dos processos dos ecossistemas, incluindo a regulação do clima, purificação da água e do ar, controle de doenças e pragas; c) serviços culturais (espiritual, estético e educacional), que são os benefícios não materiais que as pessoas obtêm dos ecossistemas e d) serviços de apoio, que são os processos naturais que mantêm os outros serviços (CENTRO DE ESTUDOS de AGRICULTURA E GESTÃO DE RECURSOS NATURAIS, 2015:1).

A biodiversidade que caracteriza os ecossistemas, contempla três valores, a saber: a) o valor intrínseco que está associado apenas à existência do objecto em causa, independentemente de alguma satisfação humana, consciente ou não; b) o valor de existência que se reflecte na disponibilidade de sacrificar recursos para manter a sua existência, sendo a sua única satisfação saber que o objecto existe; c) o valor de uso que é o resultado de um certo bem ser capaz de satisfazer alguma necessidade concreta através do seu uso (RESOLUÇÃO nº 63/2009, de 2 de NOVEMBRO).

Nesta perspectiva, a natureza fornece ao homem: a) os meios de subsistência; b) os meios de trabalho e produção; c) os meios de produzir os aspectos materiais das relações sociais, aquelas que compõem a estrutura determinada de uma sociedade (relações de parentesco, etc.) (GODELIER, 1984, *apud* DIEGUES, 2000: 19).

De salientar que a biodiversidade de determinada área pode ser avaliada com base em dois parâmetros: a) a riqueza de espécies que é o número de espécies existentes na comunidade; e b) a

equitabilidade que é a abundância de cada espécie, ou seja, a proporção de indivíduos de cada espécie que existe na região (BEGON, et. al., 1996).

Em suma, quanto maior for o número da riqueza de espécies e a equitabilidade entre as espécies, maior a biodiversidade.

Com este estudo, pretende-se compreender o contributo do conhecimento tradicional na conservação das espécies vegetais no posto administrativo de Lussanhando-Lichinga. E especificamente, visa: a) identificar as espécies vegetais de uso tradicional conservadas pela comunidade; b) identificar os locais de conservação das espécies vegetais e; c) descrever o contributo das espécies vegetais tradicionais.

O presente artigo é constituído por seguintes elementos: a) introdução, onde são discutidas as formas de conservação das espécies vegetais; b) metodologia de investigação; c) resultados e discussão. E, finalmente, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

2. Metodologia de investigação

Para o desenvolvimento deste estudo, seguiu-se uma abordagem de natureza qualitativa. O processo de recolha de dados foi feito através das técnicas de entrevista estruturada e observação directa. A entrevista estruturada foi realizada a partir de um guião constituída por perguntas previamente elaboradas. Este instrumento foi aplicado a 57 moradores do posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga. A observação directa foi feita a partir de uma grelha que permitiu obter dados relacionados com as Espécies Vegetais e os locais da sua conservação e, igualmente, permitiu que o investigador estivesse mais perto das perspectivas apresentadas pelos moradores sobre o objecto de estudo.

Os dados recolhidos foram informatizados em arquivos electrónicos através da extracção de elementos de distribuição de frequências, e foram apresentados em tabelas. Depois, seguiu-se a fase de análise e discussão dos resultados.

A análise de dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo e triangulação de dados. A análise de conteúdo foi caracterizada pela categorização e subcategorização de dados provenientes dos moradores. O processo de categorização e subcategorização de dados foi feita respeitando a “*forma em que estes foram registados ou transcritos*” (BODAN & BIKLEN, 1994: 48). Já a triangulação de dados consistiu em “*abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo*” (TRINÕS, 1987: 38).

3. Resultados e discussão

Depois do processo de recolha de dados através da entrevista estruturada e observação directa, seguiu-se a fase de discussão de resultados que se baseou numa única categoria designada por Espécies Vegetais. Desta categoria, emergiram as seguintes subcategorias: a) Espécies vegetais usadas pelos moradores do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga; b) parte da espécie vegetal usada; c) finalidade do uso das espécies vegetais; d) local de conservação das espécies vegetais.

3.1. Espécies vegetais usadas pelos moradores do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga

A tabela 1 apresenta dados referentes as espécies vegetais usadas pelos moradores do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga.

Tabela 1: Espécies vegetais usadas pelos moradores do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga

| Família | Nome científico | Nome vulgar | Frequência (Fr.) |
|----------------|---------------------------|---------------|------------------|
| Musaceae | <i>Musa paradisiaca</i> | Bananeira | 5 |
| Anacardiaceae | <i>Mangifera indica</i> | Mangueira | 6 |
| Magnolipsida | <i>Persea americana</i> | Abacateira | 7 |
| Caricaceae | <i>Carica papaya</i> | Papaieira | 4 |
| Myrtaceae | <i>Psidium guajava</i> | Goiabeira | 9 |
| Xonorrhoeaceae | <i>Aloe arborescens</i> | Babosa, Aloé | 1 |
| Euforbiaceae | <i>Ricinus communis</i> | Mamona | 2 |
| Moringaceae | <i>Moringa oleifera</i> | Acácia-branca | 2 |
| Lamiaceae | <i>Mentha spicata</i> | Hortelã | 1 |
| Styracaceae | <i>Styrax ferrugineus</i> | Limoeiro | 6 |
| Rosaceae | <i>Prunus myrtifolia</i> | Pessegueiro | 11 |
| Rubiaceae | <i>Coffea arábica</i> | Café | 1 |

Os resultados da tabela 1 indiciam que a espécie vegetal mais usada pela população do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga é o pessegueiro, seguida da goiabeira. E a espécie vegetal menos usada pela mesma população é o café, hortelã e aloe. Portanto, a opção pelo pessegueiro e a goiabeira deve-se ao facto dessas espécies vegetais possuírem um valor de uso que é o resultado de um certo bem ser capaz de satisfazer alguma necessidade concreta através do seu uso (RESOLUÇÃO n° 63/2009, de 2 de NOVEMBRO).

3.2. Parte da Espécie Vegetal usada

Após a recolha de dados relacionados com as espécies vegetais usadas, procurou-se saber da população de Posto Administrativo de Lussanhando sobre as partes da planta usadas. A tabela 2 evidencia as partes da planta usadas.

Tabela 2: Parte da espécie vegetal usada pela população de Posto Administrativo de Lussanhando

| Parte utilizada | Fr. |
|-----------------|-----|
| Caule e fruto | 5 |
| Fruto | 7 |
| Folha e Fruto | 35 |
| Raiz e fruto | 4 |
| Folha | 6 |

Quanto à parte da espécie vegetal usada, é notório que a maior parte da população do Posto Administrativo de Lussanhando usa, simultaneamente, a folha e o fruto da planta. Entretanto, é possível ainda notar que a menor parte da mesma população usa apenas a folha e o fruto. E a outra parte usa simultaneamente o caule e o fruto. Contudo, a parte da planta mais usada na medicina tradicional é a estaca do caule (RODRIGUES: 2004).

De salientar que a extração da folha e da epiderme do caule nas plantas pode prejudicar, sobremaneira, o processo da realização da fotossíntese e o transporte da seiva bruta às folhas, respectivamente. Esta prática coloca em causa a sobrevivência das plantas e, por conseguinte, cria o desequilíbrio ambiental.

3.3. Finalidade do uso das Espécies Vegetais

Neste ponto, procurou-se saber da população de Posto Administrativo de Lussanhando, sobre a finalidade do uso das espécies vegetais. A tabela 3 demonstra a finalidade do uso destas espécies.

Tabela 3: Finalidade do uso de espécies vegetais.

| Utilização | Fr. |
|-----------------------|------------|
| Medicinal e alimentar | 44 |
| Alimentar | 7 |
| Medicinal | 6 |

Os resultados da tabela 3 indicam que a maior parte da população usa, simultaneamente, as espécies vegetais para fins medicinais e alimentares; a outra parte as usa exclusivamente para fins alimentar ou medicinal. Isso significa que os sujeitos entrevistados têm conhecimento da importância do uso das espécies vegetais. O conhecimento e uso dessas espécies vegetais pode ser conforme AMOROZO (2002: 194), influenciado pela “*disponibilidade de espécies a serem utilizadas*”. De uma forma geral, a população do Posto Administrativo de Lussanhando-Lichinga tem recorrido as plantas para suprir as suas necessidades de alimentação e de saúde. Os resultados revelam também que a mesma população pratica massivamente a medicina tradicional.

3.4. Local de conservação das Espécies Vegetais

Para se garantir o uso sustentável das espécies vegetais, é fundamental que a população adote algumas medidas da sua conservação. Essas medidas estão reflectidas na tabela 4.

Tabela 4: Local de conservação das Espécies Vegetais.

| Local de conservação | Fr. |
|-----------------------------|------------|
| Quintal | 47 |
| Ambiente natural | 10 |

Os dados da tabela 4 evidenciam que a maior parte da população que reside no Posto Administrativo de Lussanhando prefere conservar as espécies vegetais fora dos seus habitats naturais. Ou seja, a população tem optado por uma forma de conservação ex situ. Essa forma de conservação das espécies vegetais pode comprometer a propagação das espécies vegetais e, por via disso, a equitabilidade dessas espécies devido à “perda de variedade genética” (PAIVA, 1994: 65). Mas a conservação das espécies vegetais nos quintais “auxiliam no acesso a esses recursos em

momentos de emergência” (SILVA, 2018: 16), a “ligação intensa com os territórios ancestrais” (DIEGUES, 2000: 17), e a sua interação intensa com elas. Os dados que constam na tabela 4 foram testemunhados pelos obtidos pela observação directa aquando da visita efectuada pelos investigadores na casa dos moradores.

Considerações finais

Os dados obtidos deste estudo, revelam que as espécies vegetais conservadas pela população do Posto Administrativo de Lussanhando são pessegueiro e a goiabeira. Estas espécies têm fins medicinais e alimentares.

A população do Posto Administrativo de Lussanhando conserva estas espécies vegetais nos seus quintais. A parte da espécie vegetal frequentemente usada por esta população, é a folha e o fruto em simultâneo. De salientar que as espécies vegetais contribuem para o bem-estar cultural e espiritual da população. Daí que é fundamental que se promova a conservação das espécies vegetais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOROZO, M. C. M. **Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio do Leverger, MT, Brasil.** *Acta Botânica Brasílica*, 16 (2), p.189-203, 2002.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BEGON, M., HARPER, J. & TOWNSEND, Colin. **Ecology.** New York: Blackwell, 1996.

CEAGRE (Centro de Estudos de Agricultura e Gestão de Recursos Naturais da Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal da Universidade Eduardo Mondlane). **Mapeamento de Habitats de Moçambique: criando as bases para contrabalancos de biodiversidade em Moçambique.** Maputo, p. 1, 2015.

DIEGUES, A. C. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Sao Paulo, Brasil: Ministério do Meio Ambiente, 2000.

LITTLE, P. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade. In: LITTLE, Paul. (Org). **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo, Brasil: Annablume, pp. 09-23, 2010.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **A Convenção sobre Diversidade Biológica-CDB**. Brasília, Brasil: Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2000.

MITADER (MINISTÉRIO DA TERRA, AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO RURAL). **Desflorestamento em Moçambique (2003-2016)**. Maputo, p. 12, 2018.

OLIVEIRA, L. & Didier, K. **O que Precisamos saber para o Sucesso de um bom Monitoramento? Dicas Baseadas nos Padrões Abertos de Conservação**. *Biodiversidade Brasileira*, 269 (1), pp. 48-60, 2016.

RESOLUÇÃO nº 63/2009, de 2 de NOVEMBRO. **Política de Conservação e Estratégia de sua implementação**. Maputo, Moçambique, 2009.

RODRIGUES, V. G. S. **Cultivo, uso e manipulação de plantas medicinais**. Porto Velho, Brasil: Embrapa Rondônia, 2004.

PAIVA, J. R. Conservação Ex Situ de Recursos de Plantas na Região Tropical Úmida. *Acta Amazônica*, 24 (1/2), pp. 63-80, 1994.

SILVA, A. S. S. **Etnoconhecimento sobre plantas medicinais e Inter-relações com o meio ambiente na Comunidade do Catu**, Canguaretama. Dissertação de Mestrado. Natal, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, Brasil: Atlas, 1987.

WHO. World Health Organisation. *WHO Traditional Medicine Strategy, 2002-2005*. Geneva: WHO, 2002.

AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: PISTAS DE REFLEXÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO

Dilson Nivaldo André ONDE⁹⁹
Chocolate Adão BRÁS¹⁰⁰
Miguel Domingos DIVOVO¹⁰¹

RESUMO

O presente artigo reflecte sobre a avaliação, o currículo e a formação de professores em Angola, considerando os fundamentos da teoria crítica do currículo. O mesmo surge da necessidade de se estabelecer algumas pistas de reflexão sobre como a avaliação, o currículo e formação de professores podem ser compreendidos a partir dos elementos estudados na teoria crítica do currículo no contexto das políticas educativas em Angola, sobretudo no referente ao subsistema de formação de professores. Trata-se de um artigo fundamentado na metodologia qualitativa, sustentada em documentos e referentes bibliográficos cujos resultados apontam para a necessidade de uma reflexão e recontextualização do perfil e actuação profissional dos professores, sobretudo os do ensino superior, que constituem o ponto de partida do artigo, no sentido da mudança na sua prática docente, adoptando metodologias conducentes à uma aprendizagem significativa e autonomia dos alunos. Outrossim, apontam a existência de um novo paradigma de formação de professores que visa garantir que nos cursos de formação inicial de professores sejam proporcionadas adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente.

Palavras-chave: Avaliação, Currículo, Formação de Professores, Inovações Curriculares, Teoria Crítica do Currículo.

EVALUATION, CURRICULUM AND TEACHER TRAINING IN ANGOLA: REFLECTION TRACKS FROM THE CRITICAL THEORY CURRICULUM PERSPECTIVE

⁹⁹ Docente na categoria de Assistente no Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO). Mestre em Pedagogia do Ensino Superior pelo ISCED-Luanda (2019). Possui Graduação em Pedagogia pelo IMETRO (2013). Possui Bacharelato em Gestão Escolar pelo IMETRO (2012). Actualmente Coordena o Curso de Pedagogia e Gestão Escolar no IMETRO. Mail: Onde-onde@hotmail.com

¹⁰⁰ Docente do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO). Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Administração Educacional pelo ISCED-Luanda (2019); Possui Graduação em Ensino de Psicologia pelo ISCED-Cabinda (2015). Actualmente é Investigador Associado ao Centro de Estudos e Investigação Científica do IMETRO (CEICin) atuando na linha de pesquisa Educação: políticas públicas, formação de professores, prática docente e sociedade do trabalho. Mail: chocolatebras@gmail.com.

¹⁰¹ Docente na categoria de Assistente no Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba (ISPPK). Mestre em Educação com menção em Currículo e Comunidade Educativa pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Chile. Mail: divovo14@gmail.com

ABSTRACT

This article reflects on the assessment, curriculum, and teacher training in Angola, considering the fundamentals of critical curriculum theory. The same arises from the need to establish some avenues for reflection on how assessment, curriculum and teacher training can be understood from the elements studied in critical curriculum theory in the context of educational policies in Angola, especially regarding the training subsystem. of teachers. It is an article based on qualitative methodology, supported by documents and bibliographic references whose results point to the need for reflection and recontextualization of the profile and professional performance of teachers, especially those in higher education, which constitute the starting point of the article, in the sense of a change in their teaching practice, adopting methodologies conducive to a meaningful learning and autonomy of the students. Furthermore, they point out, the existence of a new teacher training paradigm that aims to ensure that in the initial teacher training courses, the appropriate opportunities for acquiring the professional qualification required by future teaching performance are provided.

Keywords: Evaluation. Resume. Teacher training. Curricular Innovations. Critical Curriculum Theory.

INTRODUÇÃO

As abordagens sobre o currículo e avaliação do ensino e da aprendizagem no ensino superior angolano têm sido discutidas por muitos profissionais da educação nos diversos aspectos, quer político quer a nível de gestão e no seu contexto real de realização. Considerando o currículo como um conjunto de experiências que são desenvolvidas na sala de aula e fora mesma, entendemos que deva levar em conta a diversidade cultural dos seus beneficiários directos, isto é, os alunos, mas tendo sempre em atenção as políticas educativas traçadas pelos decisores político-administrativos, neste caso, as tutelas da educação e do ensino superior no país.

Para o contexto da educação e ensino em Angola há alguns anos, pode-se perceber que os paradigmas e perspectivas curriculares tinham, eventualmente, uma abordagem fundamentalmente baseada no conteúdo, mais voltada para o conhecimento e que consistia na transmissão dos saberes enciclopédicos tidos como verdades absolutas sem vínculo com a realidade sócio-cultural dos estudantes que até então tinham o professor como o detentor do conhecimento. Este desenvolvia as actividades avaliativas com o propósito de medir as capacidades cognitivas dos estudantes, vistos como seres passivos e totalmente dependentes dos saberes dos professores que, em regra geral, faziam recursos à metodologias de ensino e de avaliação sem respeitar as particularidades individuais.

A dinâmica actual do subsistema de ensino superior obriga as instituições deste nível de ensino a adoptarem uma metodologia de avaliação renovadora, progressista, diferenciada e atrelada na pedagogia crítica que coloca o estudante em constantes desafios atendendo as suas especificidades, visto que a sua preocupação não é simplesmente a aplicação de provas e atribuição de notas em momentos específicos para aprovação ou reprovação mas também recolher um conjunto de informações sobre todas as suas dimensões e prepará-lo para resolver problemas e transformar a realidade social.

Neste sentido, defendemos que o currículo deve responder aos anseios de uma educação que leva a realidade para dentro das instituições e trabalha as actividades de integração curricular (saber e saber-fazer) para desenvolver as competências necessárias ao estudante e resolver os problemas do seu dia-a-dia. Para tal, o professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem deve perceber que avaliação não é um fim em si, mas um meio para alcançar resultados.

É dentro dessa perspectiva que este artigo pretende reflectir sobre a avaliação, o currículo e a formação de professores em Angola, considerando os fundamentos da teoria crítica do currículo, que assenta na emancipação e libertação do estudante para a resolução dos problemas no contexto em que estiver inserido e transformar a realidade social. Neste sentido, a teoria crítica do currículo expressa a sua insatisfação com a escola excludente e selectiva. Denunciava a despreocupação da educação (centrada em um currículo tradicional) com o processo de aprendizagem dos alunos, bem como criticava o esvaziamento dos conteúdos que eram repassados sem um verdadeiro significado. Por esta razão, começamos por problematizar sobre a avaliação ao serviço da aprendizagem no contexto do currículo do ensino superior em Angola; discutir a gestão curricular em sala de aula como um olhar desde a teoria crítica do currículo; e reflectir sobre as novas perspectivas e políticas curriculares para o subsistema de formação de professores em Angola, considerando as medidas de política do seu regime jurídico e legislação complementar, a fim de chegar as considerações finais.

Este artigo fundamenta-se, essencialmente, na metodologia qualitativa, sustentada em documentos e referentes bibliográficos. A escolha da metodologia qualitativa baseou-se, fundamentalmente, no facto de as questões a investigar não se estabelecerem mediante a operacionalização de variáveis e a abordagem à investigação não ser feita com o objectivo de responder às hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994).

No essencial, privilegiou-se a análise documental, atendendo a pertinência que se apresenta na análise da educação e das políticas públicas a sustentação considerando o ambiente económico, político e o quadro legislativo. Assim, na categoria de documentos foram analisados: a Constituição da República de Angola, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro), o Plano de Desenvolvimento Nacional (Decreto Presidencial n.º 313/20, de 10 de Dezembro), o Programa Nacional de Formação e a Gestão do Pessoal Docente (Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro) e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário (Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro).

Avaliação ao serviço da aprendizagem no contexto do currículo real no ensino superior em Angola

Partimos do pressuposto que o processo educativo só tem razão de ser se for acompanhado de uma avaliação. Esta actividade didáctica é um elemento informativo de grande valia no processo de ensino-aprendizagem, pois informa a todos os envolvidos sobre as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do currículo real para a tomada de decisão.

O currículo real designa o que se passa na sala de aula hora-hora, minuto a minuto, dia-a-dia. Ele é constituído pelo conjunto de experiências educativas que são proporcionadas aos alunos, isto é, pelos objectivos e conteúdos que são trabalhados nas aulas e pelas metodologias e actividades empregues para o trabalho, cujo barómetro é a avaliação que informa sobre as dificuldades e potencialidades do processo (Diogo, 2010). Daí que, ao se olhar para a avaliação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem seja necessário considerá-la parte integrante do processo de desenvolvimento do currículo, em que proporciona informação para ajudar a aperfeiçoar esse processo e conseguir os resultados desejados. A propósito, Rivilla e Mata (2002, p.309 citado por Diogo, 2010, p.106) afirmam que:

avaliação formativa pretende modificar e aperfeiçoar, durante o próprio processo a avaliar, tudo o que se não ajuste ao plano estabelecido ou se afaste das metas fixadas. Na sua dimensão formativa, a avaliação é usada para apoiar ou reforçar o desenvolvimento continuado de um programa ou mesmo pessoa, com o fim de reorientar a conduta de cada um. Em educação superior avalia o processo completo que o aluno segue nas suas tarefas para introduzir, na sua marcha, as modificações oportunas, que poderão referir-se à intervenção do professor, ao ajuste do tempo, à mudança de actividade.

Por ocorrer durante o currículo real, a avaliação formativa vai informar aos actores do processo e outros gestores educacionais sobre o grau de cumprimento do currículo por estar a ser desenvolvida em todos os momentos da aula. Por isso, fornece um feedback aos actores do processo de ensino-aprendizagem sobre suas habilidades e competências. Essa tipologia de avaliação tem um carácter sistemático e contínuo. Na sua execução, necessita ter em conta o princípio da globalidade para avaliar todas as dimensões do estudante (domínio cognitivo, afectivo, psicomotor) durante o currículo real.

De acordo com Diogo (2010) “a avaliação formativa funciona, prioritariamente, durante o período de aulas e incide sobre diferentes tipos de trabalhos, escritos e orais, independentes e grupais, e sobre a participação dos estudantes nas actividades lectivas”

O currículo real não acontece por acaso. Ele é, acima de tudo, uma miniatura do currículo macro que é a espinha dorsal do ensino de qualquer país do mundo. Portanto, para que sejam concretizadas as intenções, educativa, de um país, considerando a idiosincrasia das diferentes regiões que dele figuram, o currículo real deve ser contextualizado para atender as características dos alunos e daí que os procedimentos de avaliação devem ser diferenciados e aplicados de forma contínua no processo para recolher evidências do seu andamento (avanços e recuos). Tal perspectiva é característica da escola progressista que defende uma avaliação democrática e negociada e uma postura interactiva entre professores e alunos, contrariando a perspectiva da escola tradicional no currículo. Ainda nesta linha de pensamento, pode-se dizer que o currículo real deve estar centrado no estudante e os procedimentos de ensino e avaliação devem tender também para essa direcção.

Por isso, Pacheco (1994) “explica que uma avaliação formativa exige pelo menos estes três pressupostos: um ensino diferenciado, uma compensação educativa e uma nova concepção de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os resultados de aprendizagem dos alunos devem analisar-se pela perspectiva do tempo real e efectivo de que eles dispõem para estudar um determinado conteúdo, visto que a maioria é capaz de obter os objectivos mínimos”.

Desvirtuamento das práticas avaliativas no âmbito do currículo real: caminhos para gerar novas aprendizagens nos estudantes das Instituições de Ensino Superior angolanas

Durante o percurso histórico da humanidade, sobretudo no campo educativo, os modelos curriculares mostraram fundamentos e perspectivas diferentes em função do contexto educativo de cada época. Consigo, foram também empregues os conceitos de avaliação de diferentes formas, tendo também reflexos diferentes na prática docentes em diferentes épocas.

Portanto, num primeiro momento, no contexto do ensino-aprendizagem havia predominância das teorias acríticas ou tradicionais do currículo, alinhadas à tendência pedagógica liberal e as teorias comportamentalista da psicologia que supervalorizavam os resultados em detrimento dos processos de aprendizagem dos indivíduos tidos como passivos que assimilavam os conteúdos prontos e acabados sem questionamento e que deviam aplicá-los tal como tinham sido aprendidos.

Diante do contexto cujas práticas colocavam o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem como detentor do conhecimento, as actividades avaliativas eram revestidas de práticas que supervalorizavam as notas como resultados dos testes que eram aplicados aos indivíduos para medir as capacidades como forma de perceber se estavam preparados para dar resposta a determinadas situações que lhes eram propostas.

Considerando a realidade em epígrafe, no entender de Perrenoud (1998) tradicionalmente, “a avaliação escolar é associada à hierarquização de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. Por outro lado, Luckesi (2015), considera que “avaliação enquanto prova que resulta na atribuição de notas, são adoradas por professores e alunos”. O professor adora-as porque mostra seu poder de aprovar ou reprovar e o aluno vive em busca dela porque precisa da mesma, não importando uma aprendizagem satisfatória ou não, afinal é a nota que domina tudo e é em função disso que se vive na prática escolar.

No nosso entender, a perspectiva de Luckesi (2015) reduz as instituições de ensino a uma fábrica de produção de matéria-prima (aluno) sem ter em conta as diferentes variáveis que concorrem para o êxito ou fracasso no processo de transformação da mesma. Por esta razão, consideramos que as práticas dos professores têm carácter instrumental, pois adoptam todos os procedimentos que impossibilitam a autonomia do indivíduo, tornando-o dependente dos conteúdos curriculares transformadas em matérias de prova, para se saber o nível de conhecimento assimilado resultante de uma aula planificada pelo professor, com métodos de ensino rígidos e práticas avaliativas dissociadas do processo e voltadas para os resultados.

Dessa forma, o currículo passa a ter uma dimensão meramente tradicional, pois tem interesse apenas em definir que actividades são importantes para os indivíduos e para desenvolver objectivos que contribuam para tentar ensinar e desenvolver o seu desempenho (cf. Afonso & Agostinho, 2019; Roldão, 2011; Sacristan, 2000; Gil, 2009; Pacheco, 1994).

Nesta linha de pensamento, pode-se dizer que o currículo tinha uma dimensão mecanicista com crenças na eficiência e fundamentada na teoria behaviorista de aprendizagem. Assim sendo, os testes eram padronizados porque a intenção era o controlo da eficiência do desempenho dos estudantes e o professor actuava mediante uma didáctica instrumental, cujos métodos de ensino eram padronizados e os conteúdos de ensino e as formas de organização seguiam uma ordem lógica e psicológica.

No contexto educativo de algumas instituições do ensino superior em Angola, ainda tem se verificado a actuação de muitos professores com as características que o currículo tradicional apresenta. Vale lembrar que os professores que enfatizam somente os conhecimentos técnicos acumulados pela ciência tidas como verdades absolutas e acabadas durante o processo de ensino-aprendizagem bem como avaliação quantitativa por meio da qual “em muitos casos” não informa a verdade sobre as dificuldades e potencialidades dos estudantes, prestam um mau serviço às instituições de ensino e aos seus estudantes, visto que o ensino superior é voltado para a investigação que resulte na resolução dos problemas. Daí que, defendemos a necessidade de os “professores” no “exercício das suas actividades”, considerarem reflexão na acção para a transformação do sujeito.

Giroux (1997) explica que a actuação docente voltada para a racionalidade tecnocrática e instrumental também opera dentro do próprio campo de ensino e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do estudante. Esta realidade compromete o desenvolvimento da autonomia dos estudantes do ensino superior por se limitarem a fazer receitas de estratégia didáctica e de conteúdos que devem ser assimilados sem questionamento.

Contrariamente à perspectiva tradicional, a visão crítica do currículo toma outros contornos e assume uma característica que consiste na preparação do indivíduo de forma crítica e reflexiva para a transformação social (carácter emancipador do currículo). Essa perspectiva do currículo cuja avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem fazendo recurso a diversificação de instrumentos que garantem a participação activa de todos os estudantes, no nosso entender, é uma forma de garantir autonomia do estudante enquanto sujeito em construção histórico-social e cultural e torná-

lo responsável pela construção do seu próprio conhecimento na interação com os pares e com o contexto.

Por isso, há uma preocupação do Governo angolano prevista na Constituição da República (CRA) e na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em garantir a formação de quadro de acordo com as necessidades do país. Vale lembrar esta preocupação no artigo 21º, alínea p) da CRA que estabelece a necessidade de se promover a excelência, a qualidade, a inovação, o empreendedorismo, a eficiência e a modernidade no desempenho dos cidadãos das instituições e das empresas e serviços, nos diversos aspectos da vida e sectores de actividade.

Por outro lado, a Lei nº17/16 de 7 de Outubro no artigo 4º estabelece nas alíneas abaixo o seguinte:

- b) Assegurar aquisição de conhecimento e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e colectiva;
- c) Formar indivíduos capazes de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade à luz dos princípios democráticos;

Diante das finalidades previstas na Constituição e na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e sugere-se que “no exercício da actividade docente as actividades avaliativas revistam-se das teorias modernas que sustentam o currículo real para garantir a aplicabilidade da avaliação que esteja rigorosamente ao serviço da aprendizagem, tendo em conta a construção de competências nos sujeitos para as transformações de vultos na vida prática.

Por isso, Freire (2014); Afonso e Agostinho (2019) defendem que a avaliação deve estar ao serviço de uma aprendizagem que favoreça a autonomia intelectual, processo construído na conflitualidade de ideias e argumentos que devem circular livremente entre professor-aluno/alunos-alunos, visando construir um conhecimento socialmente válido, especialmente no ensino superior, cujo compromisso é o da formação profissional que inclui, no nosso ponto de vista, a dimensão da formação humana.

Contrariamente a perspectiva dos autores acima, no contexto de algumas instituições de ensino superior, concretamente no contexto educativo angolano, a avaliação não é feita nos moldes da teoria crítica do currículo, pois na maior parte das vezes, não permite gerar transformações no estudante do ponto de vista do agir na realidade social em que se insere. Essa realidade, no nosso entender, deve-se ao facto de se dar muita ênfase ao processo de transmissão de conhecimento que culmina “indubitavelmente” com a aplicação de provas escritas “em muitos casos” sem critérios

claros para aferir o grau de conhecimento dos estudantes e informá-los sobre a quantidade de conhecimentos acumulados como verdades absolutas e acabadas que na realidade normalmente não tem utilidade num contexto cujo fim último é a preparação de estudantes de alto nível científico, técnico, cultural e humano com uma atitude investigativa para a resolução dos problemas da sua realidade, tal como defende a teoria crítica do currículo.

Afonso (2012) considera que a avaliação ao serviço da aprendizagens dos alunos não deve, e nem pode, ser entendida como um simples acto de atribuição de notas com o objectivo de seleccionar, classificar e certificar os alunos, mas sim, um processo fundamentado, sobretudo, nos objectivos programáticos, nas modalidades de avaliação, nos instrumentos de avaliação e nos meios e métodos de ensino utilizados com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, pode-se perceber que a transmissão de conhecimentos e as provas cujos prémios e castigos são as notas, não garantem a preparação de sujeitos críticos e reflexivos, pois são forçados “na maior parte das vezes” a assimilar o que não necessitam para depois serem classificados com bons e maus, dependendo do resultado que obtiverem na prova.

Tal prática não compreende que são os interesses e as necessidades humanas que guiam o conhecimento, dado que estes são reconhecidos como algo que a pessoa constrói na interacção com o meio e com os pares num processo de partilha contínua de experiências para gerar aprendizagem significativa, de qualidade ao longo da vida (*cf.* Vigotsky, 1998; Freire, 2014; ODS4 da Agenda 2030).

Neste contexto, a avaliação deve ser realizada no sentido de permitir aos professores, estudantes e outros parceiros directamente envolvidos no processo educativo, a perceberem o grau de cumprimento dos objectivos curriculares em termos de competências que se esperam dos estudantes que frequentam um determinado ano curricular ou concluem um ciclo de formação nas IES¹⁰² angolanas.

Para tal, é necessário que os professores compreendam as diferentes teorias curriculares da avaliação e da aprendizagem que corporizam um conjunto de métodos activos (debates, trabalhos em grupos, trabalho individual independente, elaboração conjunta, análise e produção de textos, actividades de ensino simulada por meio da dramatização), no sentido de promover uma

¹⁰² Instituições de Ensino Superior

aprendizagem que suscita o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e conviver, tendo em conta o desenvolvimento harmonioso e integral, para a resolução dos problemas quotidianos.

Importa ainda referir que, actualmente, o sentido da avaliação ao serviço da aprendizagem consiste num processo sistemático e contínuo, cuja essência alicerça-se na recolha de informações, pelo professor aferidas às diversas componentes dos níveis de aprendizagem que vão caracterizando os conhecimentos, as capacidades e atitudes que os alunos devem "necessariamente" adquirir e desenvolver em função dos currículos escolares (cf. INACUA, 2018; Afonso, 2012; Sousa, 2011; Afonso e Nfuasuka, 2005).

Por esta razão, na perspectiva crítica do currículo, a avaliação não é vista como uma simples aplicação de instrumento padronizado para controlar a eficiência do desempenho do estudante, mas sim, um processo global que consiste na recolha e análise de informações sobre todas as dimensões do estudante ao longo do seu percurso académico, garantindo um desenvolvimento intelectual para tomadas de decisões.

Gestão Curricular em sala de aula: um olhar desde a teoria crítica do currículo

Ao analisar a gestão curricular das aprendizagens no subsistema de ensino superior desde uma perspectiva da teoria crítica, implica compreender a teoria como uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que cronologicamente a precede. Portanto, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, lá fora, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa a que se chama Currículo (Silva, 2001).

Entretanto, a teoria crítica do currículo busca questionar e criticar as formas dominantes do conhecimento, sendo caracterizada como a teoria da desconfiança. Esta ressalta que o currículo está intimamente relacionado à questão de poder, a partir da seleção de conhecimentos. Portanto, faz assentar uma das suas críticas à teoria tradicional desde esta lógica, de denúncia sobre a despreocupação da educação com o processo de aprendizagem dos alunos e criticavam ainda mais o esvaziamento dos conteúdos que eram repassados sem um verdadeiro significado.

Estes defensores da teoria crítica viam no currículo a alternativa para fazer vincar suas ideias que segundo Eyng (2015, p. 138), "o modo de pensar e fazer a escola na modernidade", entretanto nesta teoria operam os conceitos fundamentais de: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. O autor propõe a escola como um espaço

socializador dos conhecimentos locais e dos saberes universais; os conteúdos como aqueles que buscam a cima de tudo responder à realidade social; a avaliação como meio de obter informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e a relação professor-aluno partindo desde uma lógica do sócio-construtivista segundo a qual o processo de ensino-aprendizagem (PEA) desenvolve-se na interação entre indivíduos e o meio social, onde um ensina fazendo e o outro aprende, mas ambos fazendo dialogar seus saberes existentes no sentido bi-direcional, isto é entre o professor e o aluno.

Tais conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Partindo disto, pensamos que, em educação, esses elementos evocados fazem emergir a necessidade da existência e do desenvolvimento do acto de administrar e gerir os processos educativos.

Assim como todas as organizações e instituições necessitam de uma gestão para um bom funcionamento e uma obtenção total de objectivos sendo a escola uma instituição social, logo não está à margem dos processos de gestão. Se compreendermos a gestão curricular como um processo de influência sobre a implementação do currículo escolar para cumprir os objectivos do PEA, então gerir implica tomada de decisões que podem surgir dada a influência exercida.

Entretanto, a perspectiva de Roldão (1999, p.55), remete-nos a compreender que gerir o currículo é, essencialmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida. Essa tomada de decisão incide sobre uma quantidade de aspectos que podemos desmontar na nossa prática diária, mesmo quando ela é aparentemente passiva e de mera execução.

Esta autora elenca sete (7) áreas onde incidem as decisões relativas à gestão curricular que são: as ambições da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos, os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, a avaliação do resultado das opções tomadas e a informação e divulgação (Roldão, *op. cit.* p.55). Reitera ainda que todos estes campos de incidência da gestão curricular são da responsabilidade de vários actores e correspondem a diversos níveis de decisão.

Para a discussão sobre a gestão do currículo centrado na aprendizagem em sala de aulas, é importante referir que no domínio das aprendizagens é competência do professor, na qualidade de um decisor curricular, decidir quanto ao modo de organizar a aprendizagem. Compete-lhe também

decidir sobre os materiais de apoio curricular a utilizar, considerando a liberdade académica, científica, de que é consagrado por lei no subsistema de Ensino Superior, no caso.

Portanto, o esquema dos elementos envolvidos na dimensão da gestão do currículo abaixo, é, por si só, um indicador que se queremos uma eficiente gestão curricular em sala de aulas implica considerar os elementos elencados:



Figura:

Esquema dos elementos envolvidos na dimensão da *gestão* do currículo.

Fonte: Brasil (2019 p.19).

Com isto quer-se pautar a ideia segundo a qual o professor, em sala de aula, é o gestor máximo e que deve sempre tomar decisões que terão sempre influência na formação do indivíduo. Por esta razão que situando a gestão curricular no plano das aprendizagens, importa sublinhar que toda a avaliação do processo de gestão terá de considerar, como elemento central, o efeito as decisões tomadas sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Assim, pensamos que as aptidões para gestão e direcção dos alunos durante o PEA são competências que devem ser consideradas indispensáveis para se atingir os fins que o PEA se propõe. Com base neste pressuposto é necessário que o professor esteja em condições de estabelecer a ordem, o que implica que tenha o saber, a atitude e as competências necessárias.

Portanto, é na sala de aulas onde se dá o processo interactivo entre o professor e o estudante. Por esta razão que Paulo (2011, p.39), defende que é nela (sala) onde se desenvolve a maior parte do processo ensino-aprendizagem, processo este que exhibe duas tarefas fundamentais: aprendizagem e ordem. A aprendizagem, de natureza individual, alcança-se através da instrução, tendo por referência um currículo que os alunos devem dominar, persistindo nos seus esforços para

aprender e a ordem realiza - se através da gestão da sala de aula no estabelecimento de regras e procedimentos, dirigindo os acontecimentos da sala de aula. No entanto, estas duas tarefas fundamentais do ensino, na prática lectiva, não se podem separar.

Finalmente ressaltamos aqui que a gestão da aprendizagem coloca o docente na posição de arquitecto, pensando e desenhando continuamente meios de incentivar comportamentos estudantis condutivos ao fim último que se propõe ao PEA, por esta razão o papel do professor é determinante para conseguir mudar a escola e, por consequência, os processos de ensino-aprendizagem que aí decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular, para tal a formação deste profissional revela-se a cada dia mais necessária.

Formação de Professores na perspectiva da Teoria crítica do currículo

A preocupação com a formação dos professores não é de modo algum recente. García (1999, p.22) citando Woodring (1975) adverte que “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”.

A formação de professor, em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, nem sempre se assume como característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional (García, 1999).

Posto isso, é importante referir que no contexto do presente artigo, a formação de professores é vista como profissionalização docente. Roldão (2009, p.3) identifica a coexistência de duas linhas de análise predominantes na investigação sobre a formação de professores,

Uma mais focada, centrada na natureza atividade e no seu reconhecimento social, na profissionalização docente em si mesma, como referente do campo de formação; a outra mais holística reenviando o campo da formação para as suas múltiplas conexões – com o paradigma da reflexividade, com a pesquisa, com a intervenção social, entre outros.

Partindo do pressuposto que adotamos, a perspectiva de profissionalização docente, a formação de professores vai se configurar como um domínio profissional com base num currículo

específico, desenhada para a construção estrutural do perfil do profissional a formar, isto é, o docente, e para a sustentação do seu desenvolvimento profissional específico, interagindo com uma prática profissional continuada (Roldão, 2014).

Esse enquadramento afigura-se importante para situar que compreendemos a formação como um dispositivo de apoio a um processo profissional contínuo de apropriação e crescimento profissional. Se partirmos do pressuposto que a formação inicial é uma etapa fundamental no processo de profissionalização docente, é admissível que a formação contínua constitua um contributo educativo valioso que permita relacionar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos docentes, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho. Para o efeito, segundo Morgado (2014), deve ocorrer ao longo de toda a carreira docente, configurando uma “componente nuclear no campo de desenvolvimento profissional e da mudança e/ou da inovação das práticas curriculares”.

Política de Formação de Professores em Angola na perspectiva do currículo moderno: um olhar ao PNFGPD

A abordagem sobre o currículo da formação de professores em Angola apresenta-se como de suma importância considerando o fato de existirem ainda poucos estudos sobre as políticas de formação docente em Angola, sobre o perfil dos docentes e sobre as condições socioprofissionais dos professores. Peterson (2003) diz que não existe um estudo minucioso e sistemático dos perfis do pessoal docente do ensino básico em Angola, e Paxe *et al.* (2016, p.11) consideram que é fundamental a existência de estudos com este propósito, pois o perfil que se deseja para os professores em Angola, apesar de já estar determinado, “ainda não se cumpre como tal, ou por não ser conhecido, ou por incompatibilidade com as condições concretas, ou por indiferença”.

O estudo das políticas de formação docente e em particular das políticas curriculares da mesma são entendidos no contexto do presente artigo como elementos-chave nas políticas educacionais para Angola, entendendo-se como adverte Nóvoa (1992, p.9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Portanto, os professores entendidos como um dos factores fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e ensino, devem ser formados na base dos pilares da educação

propostos pela UNESCO na dimensão do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Neste sentido, Paxe *et al.* (2016, p.17) defendem que o professor desempenha um papel importante na orientação e desenvolvimento da personalidade do aluno, e que a qualidade do ensino “exige que cada actor do processo de ensino assuma a responsabilidade das suas acções na escola e na aula”.

A nossa convicção é que o estudo das políticas de formação impõe-se considerando a pertinência do subsistema de formação de professores que de acordo com Ngaba (2012, p.159):

proporciona uma formação técnica reservada aos docentes da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário, da Educação especial e Educação de adultos, tendo como um dos objetivos formar professores com o perfil necessário à materialização dos objetivos da educação e desenvolver ações no âmbito da formação continuada de professores.

Posto isso, é de se referir que na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola (Lei n.º17/16, de 7 de Outubro), isto é, a formação de professores é entendida como “o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino” (Angola, 2016), tendo como principais objetivos formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino e formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos.

O fundamento da legislação em epígrafe, informa sobre um subsistema específico do Sistema de Educação e Ensino, regulado pelo Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, que em termos de estrutura e funcionamento é efetivada nas instituições do Ensino Secundário Pedagógico e do Ensino Superior Pedagógico. As primeiras tratam-se das Escolas de Magistério, sob a tutela do Ministério da Educação, que formam Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário (Angola, 2020) e as últimas os Institutos e Escolas Superiores Pedagógicas e de Ciências da Educação, sob a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, que formam professores do Ensino Secundário e outros especialistas para servir os sistemas de ensino. Tendo em conta a pertinência do sector da educação, o governo angolano, no seu plano de governação, «Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN

2018-2022)» elege a educação e o ensino superior na «Estratégia de Longo Prazo Angola 2025», com objetivo de “promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos”, estabelece como um dos objetivos específicos “formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam bons profissionais do ensino” (Angola, 2020).

Para implantação da política pública de educação, o governo aprovou um conjunto de programas específicos, nomeadamente: (i) Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar; (ii) Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente; (iii) Melhoria da Qualidade e Desenvolvimento do Ensino Primário; (iv) Desenvolvimento do Ensino Secundário Geral; (v) Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Técnico-profissional; (vi) Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos; e (vii) Ação Social, Saúde e Desporto Escolar.

Destes programas específicos, o que se refere à formação de professores e que estabelece inovações na política curricular da referida área é o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD) inscrito no PDN (2018-2022) e aprovado por meio do Decreto Presidencial n.º205/18, de 3 de Setembro, com o propósito de assegurar que, de acordo com as necessidades quantitativas do sistema de educativo, as funções docentes na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico) sejam exercidas, em cada província, por professores devidamente qualificados e com bom desempenho.

Em termos específicos, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD) tem seis (6) objetivos, cada constituído por medidas de políticas para a concretização, nomeadamente:

- (i) Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às futuras necessidades de docentes, devidamente qualificados, na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico);
- (ii) Atrair e selecionar para a formação inicial candidatos com melhor preparação;
- (iii) Garantir que nos cursos de formação inicial de professores sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenha certificação profissional para a docência os que a tiverem adquirido;

- (iv) Recrutar para a docência os melhores candidatos de entre os que possuem qualificação profissional, devidamente certificada e obtida em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação como habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e/ou II Ciclos do Ensino Secundário Geral, Técnico-Profissional e Pedagógico, conforme as vagas a concurso;
- (v) Atrair e reter os professores mais bem preparados e com bom desempenho;
- (vi) Proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula e de coordenação pedagógica na escola e com uma valência significativa de apoio tutorial (Angola, 2018b, p.4396).

O PNFGPD visa promover o incremento da qualidade da qualificação e do desempenho dos professores e, em consequência, a da educação pré-escolar, do ensino primário, do ensino secundário geral e técnico-profissional e, deste modo, contribuir significativamente para a garantia do direito de todos os cidadãos à educação e para o desenvolvimento social, económico e cultural do País. Para o efeito, definiu um conjunto de medidas políticas para alcançar os objetivos da política docente do Executivo para os próximos anos (Angola, 2020a).

No Plano de Ação 2018-2022 aprovado pelo Conselho de Ministros de Angola estão especificados os resultados finais esperados da implementação destas medidas com vista a atingir os seis (6) objetivos acima apontadas, devendo alguns deles ser plenamente atingidos até ao final de 2022. O Plano de Atividades de 2019 a 2022 prevê um conjunto de ações a implementar com vista a contribuir para a aproximação progressiva aos resultados finais esperados.

A implementação das actividades previstas para o período 2018-2022 está organizada em função dos vários sectores da política docente, nomeadamente: (i) Política de Formação Inicial de Professores; (ii) Política de Formação de Professores em Serviço; (iii) Política de Recrutamento de Novos Professores; (iv) Política de Condições de Trabalho dos Professores; e (v) Política de Avaliação e Investigação no Domínio da Educação.

Em termos específicos o PNFGPD propõe como uma das principais inovações curriculares a adequação da rede de oferta de formação inicial de professores. Essa medida de política prevê que as instituições de formação, cursos e vagas sejam definidas e aprovadas em função das futuras necessidades de docentes devidamente qualificados, na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário

e em cada disciplina do I e II Ciclo do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico).

Dito de outro modo, só seriam formados professores no país em função às reais necessidades quantitativas destes profissionais da educação, o que pode constituir uma mudança paradigmática relevante nas políticas de formação docente. Pois até então eram formados muitos professores sem considerar a disponibilidade de vagas para a docência, bem como as reais necessidades em cada província do país. A título de exemplo, dados do Instituto Nacional de Formação de Quadros apontam que no ano 2018 foram formados nas Escolas de Magistério em todo país 14.777 professores, dos quais 6.528 do género feminino, o que representa um número muito elevado caso se tenha em conta as necessidades de docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário.

Outra inovação curricular que o PNFGPD traz tem que ver com a transição progressiva, até 2027, de todos os cursos de formação inicial de professores para o Ensino Superior Pedagógico, organizado segundo o modelo integrado. Esta política irá permitir que dentro de alguns anos sejam formados professores somente de nível superior (licenciatura), o que pode sinalizar uma importante mudança paradigmática na formação de professores no país.

Por fim, ainda no quadro das inovações curriculares que o PNFGPD traz na política de formação docente em Angola, importa destacar o estabelecimento como requisito de candidatura uma mínima nunca inferior a 14, obtida nas disciplinas do curso de acesso consideradas nucleares para cada curso específico de formação de professores (Angola, 2018). Com esta medida pretende-se que sejam admitidos para os cursos de formação de professores os candidatos mais bem preparados e com bom desempenho.

Inovações curriculares na Formação de professores em Angola prevista pelo Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário

Olhando ainda para os aspectos ligados à inovação curricular na formação de professores em Angola, o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, estabelece no seu artigo 8.º que a organização dos cursos de formação inicial de professores passa a ser feita segundo o modelo integrado e sequencial.

O regime jurídico estabelece que a formação inicial de professores organizado segundo o modelo integrado, adquire-se em cursos que integram a formação geral em uma ou mais disciplinas a ensinar e a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo do seu ensino. Por outro lado, a formação inicial de professores organizado segundo o modelo sequencial, adquire-se em cursos de agregação pedagógica que ministram a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo de ensino, subsequentes a cursos do II Ciclo do Ensino Secundário ou de graduação do Ensino Superior que assegurem previamente a formação geral na disciplina ou disciplinas a ensinar (Angola, 2020).

É de referir que a formação inicial de professores segundo o modelo sequencial é uma das principais inovações curriculares trazidas pelo Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário porque vai permitir que em dois anos sejam formados profissionais com a formação inicial em outras áreas do saber (seja do ensino secundário geral ou do ensino superior não pedagógico) para habilitá-los a docência.

Outra inovação curricular definida pelo regime jurídico refere-se à duração dos cursos de formação inicial de professores, que é diferente no ensino superior pedagógico e no ensino secundário pedagógico, conforme estabelece o artigo 9.º

A formação inicial de professores organizado segundo o modelo integrado no ensino superior pedagógico, realiza-se em cursos de licenciatura, com a duração de 4 anos lectivos, equivalendo a 4.800 horas, das quais 3.600 horas de contacto dedicadas às aulas teóricas, teórico-práticas e práticas e ao estágio profissional supervisionado. Já as do ensino secundário pedagógico, realiza-se em cursos do II Ciclo do Ensino Secundário, com a duração de 4 anos lectivos, com 3.600 horas de contacto dedicadas às aulas e ao estágio profissional supervisionado.

A agregação pedagógica segue a lógica de diferenciação da formação inicial, ou seja, a organização no ensino superior pedagógico, realiza-se em cursos de pós-graduação não conferentes ao grau que outorgam o diploma de especialização, com a duração de 2 anos lectivos, com 1.800 horas, das quais 1.350 horas de contacto dedicadas às aulas teóricas, teórico-práticas e práticas e ao estágio profissional supervisionado. Quanto a agregação pedagógica, organizada no Ensino Secundário Pedagógico, realiza-se após o II Ciclo do Ensino Secundário, em cursos com a duração de 2 anos lectivos, com 1.800 horas dedicadas as aulas e ao estágio profissional supervisionado (Angola, 2020).

O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário estabelece que os currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores organizados segundo o modelo integrado e sequencial e ministrados no Ensino Superior Pedagógico ou no Ensino Secundário Pedagógico, englobam essencialmente as seguintes dimensões: (i) o perfil de acesso; (ii) o perfil de qualificação profissional docente; (iii) a estrutura curricular; (iv) a grelha curricular ou plano de estudo; (v) os programas das unidades curriculares ou das disciplinas; (vi) orientações relativas o sistema de avaliação das aprendizagens, os procedimentos de classificação e os regimes de transição de ano, de repetências e de conclusão de curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade educativa de um país é um processo que requer esforço de todos os actores envolvidos no acto educativo, quer seja a nível dos decisores político-administrativos quer seja por meio dos investigadores sugerindo pistas de reflexão e solução para as agendas e processos em educação no país. É partir desta perspectiva sobre a qual este artigo buscou reflectir sobre a avaliação, o currículo e a formação de professores em Angola, considerando os fundamentos da teoria crítica do currículo.

As abordagens em torno da temática, permitiram concluir que no âmbito do desenvolvimento curricular no contexto de algumas Instituições de Ensino Superior em Angola, as actividades avaliativas realizadas pelos professores, tendem a desvirtuar-se da perspectiva crítica do currículo, visto que, alguns professores ainda assumem a responsabilidade total do processo transmitindo as matérias (dando aulas) como verdades absolutas que deverão ser reproduzidas na prova pelos estudantes em troca de uma nota (indicador de medição) gerando “ em muitos casos” conflitos e insatisfação aos estudantes.

Para uma avaliação que atenda aos anseios da qualidade educativa em Angola, os professores devem buscar compreender todas as dificuldades e potencialidades do processo para gerar aprendizagem significativa aos estudantes enquanto sujeitos em construção histórico-social e cultural para que seja crítico e reflexivo no seu dia-a-dia.

Durante as acções didáctico-pedagógicas em sala de aula, os professores aniquilam o princípio da diversificação dos métodos de ensino e de avaliação, centrando-se na nota como

prémio em muitos casos e, como castigo e sinónimo de fracasso em outros, e a consequente responsabilização do aluno que não conseguiu atingir a nota mínima para a aprovação, em vez de usar o fracasso como estratégia para mudanças de práticas no exercício da actividade.

A análise da nova perspectiva das políticas de formação docente em Angola, desde os postulados do Plano de Desenvolvimento Nacional, do Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente e do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário permitiram perceber importantes inovações curriculares na formação de professores no país que buscam garantir uma formação académica, profissional e pedagógica mais sólida possibilitando que o perfil de qualificação profissional do professor que vai assegurar o processo de ensino-aprendizagem seja o mais adequado possível para atender aos desafios da nobre missão de educar e instruir cidadãos, entendendo-se aqui a educação como o processo de construção social dos cidadãos, que se pode avaliar por meio da análise da qualidade do exercício da cidadania e pelo desenvolvimento económico e social nas comunidades.

Portanto, estamos diante de um novo paradigma da formação de professores que visa garantir que, nos cursos de formação inicial de professores, sejam proporcionadas as oportunidades adequadas de aquisição da qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenham certificação profissional para a docência os que a tiverem adquirido. Para a sua concretização, os planos curriculares e o sistema de avaliação dos cursos de formação inicial de professores devem estar conformados ao disposto no diploma legal que aprova o regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. & AGOSTINHO, S. *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: perspectivas teóricas, práticas e desafios*. Luanda: Moderna, 2019.

AFONSO, M. *Manual de apoio ao sistema de avaliação da aprendizagem*. Luanda: INIDE, 2012.

AFONSO, M. E MFUANSUKA, J. K. *Guia Metodológico para a Avaliação das Aprendizagens*. INIDE, 2005.

- ANGOLA. *Constituição da República da República*. Luanda: Imprensa nacional, 2010.
- ANGOLA. Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto - *Lei que altera a lei n.º 17/16, de 7 de Outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República, I Série, n.º 123. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro – *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*. Diário da República I Série, N.º 135. Luanda: Imprensa Nacional, 2018.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro - *Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*. Diário da República I Série, N.º 168. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 313/20, de 10 de Dezembro - *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. Diário da República I Série, N.º 199. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.
- BRASIL. Caderno de Gestão Curricular e das Aprendizagens. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/part-3-gestao-curricular-e-das-aprendizagens.pdf>. Acesso em 5 de Abril de 2021, 2019.
- DIOGO, F. *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- EYNG, A.M. *Currículo escolar*. Curitiba: Editora Afilhada, 2012.
- FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GARCÍA, C. M. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIL, A.C. *Didáctica do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- INIDE-MED. *Revisão Curricular. Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025*, 2019.
- Lei nº17/16 de 7 de Outubro de 2016. Dispõe sobre o Sistema de Educação e Ensino de Angola. Diário da República. Nº170, Série I., 2016.

- LUCKESI, C. C. (2015). *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2015.
- MED. *Revisão Curricular: Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular (2018-2015)*. Luanda: Mensagem, 2018.
- NGABA, A. V. (2012). *Políticas Educativas em Angola (1975–2005). Entre o global e o local: o sistema educativo mundial*. Mbanza–Kongo: SEDIECA.
- NGULUVE, A. K. *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. 1ª ed. S. Paulo: Biscalchin, 2010.
- ONU. *Agenda 2030 Para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York, 2015.
- PACHECO, J. *Análise curricular da avaliação. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49. 1995.
- PAULO, C.M.S. *Estratégias de Gestão da Sala de Aula na disciplina de Economia do Ensino Secundário*. Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade Universidade de Lisboa, 2011.
- PAXE, I. BAXE, H. & FERNANDO, M. (2016). *Ensino Primário em Angola: Formação, Actuação e Identidade dos Professores*. Luanda: OSISA, 2016
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- PETERSON, P. D. *O Professor do Ensino Básico: perfil e formação*. Luanda: Instituto Piaget. 2003.
- RIVILLA, A.M. & MATA, F. S. *Didáctica General*. Madrid Pearson's Educacion In DIOGO, F. *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- ROLDÃO, M. C. *Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. Revista Formação Docente 1, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangularização esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: Porto Editora, 2014
- ROLDÃO, M.C. *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. LISBOA: ME-DES, 1999
- ROLDÃO, M.C. *Um currículo de currículos*. Aveiro: Edições Cosmos, 2011
- SACRISTÁN, GIMENO J. *O currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SOUSA, M.N. (2011). *A prova que não prova nada*. Curitiba: Fabiana Edições.

UNESCO. *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa, 1996.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998~

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Pedro TAPASSA¹⁰³
Augusto Afonso ADRIANO¹⁰⁴
Almeida Meque GOMUNDANHE¹⁰⁵

RESUMO

O presente artigo enquadra-se no eixo temático designado “a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar”. E tem como objectivo geral analisar o contributo da formação contínua de professores no Processo de Ensino e Aprendizagem numa das escolas primárias completas da cidade de Lichinga. Esta investigação foi norteada pela seguinte pergunta de partida: qual é o contributo da formação contínua dos professores no processo de ensino e aprendizagem? Para a operacionalização desta pergunta de partida, foram colocadas as seguintes questões de investigação: a) qual é o nível de participação dos professores na formação contínua?; b) quem orienta a formação contínua dos professores?; c) quais são as práticas pedagógicas que estimulam a formação contínua?; d) quais são os efeitos da realização da formação contínua de professores? Para dar resposta a estas questões, adoptou-se a investigação qualitativa, seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo. A técnica de recolha de dados adoptada foi a entrevista estruturada que foi dirigida à seis professores, um director da escola e à um director adjunto pedagógico. Para o tratamento dos dados, optou-se pelas técnicas de análise de conteúdo e triangulação de dados. Os resultados obtidos indicam que todos os professores tem se beneficiado da formação contínua. Ela é feita com recurso a seminários de capacitação que são orientados pelos gestores da escola. De uma forma geral, a formação contínua contribui no desenvolvimento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação contínua; Ensino; Aprendizagem.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND THEIR IMPLICATIONS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

¹⁰³ Estudante em curso de Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Email: pedromarcelinotapassa@gmail.com

¹⁰⁴ Mestrado em Educação/Formação de Formadores pela Universidade Pedagógica. Docente da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, no Departamento de Educação e Psicologia. Email: aafonsoadriano@gmail.com

¹⁰⁵ Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação. Docente da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, no Departamento de Educação e Psicologia. Email: amequegomundanhe@yahoo.com.br

ABSTRACT

This article fits into the thematic axis called “the freedom to learn and the freedom to teach”. And its general objective is to analyze the contribution of the continuous training of teachers in the Teaching and Learning Process in one of the complete primary schools in the city of Lichinga. This investigation was guided by the following starting question: what is the contribution of continuing education for teachers in the teaching and learning process? For the operationalization of this starting question, the following research questions were asked: a) what is the level of participation of teachers in continuing education?; b) who guides the continuous training of teachers ?; c) what are the pedagogical practices that encourage continuous training ?; d) what are the effects of conducting continuing teacher education? To answer these questions, qualitative research was adopted, following the phenomenological-interpretative paradigm. The data collection technique adopted was the structured interview that was addressed to six teachers, a school director and an assistant pedagogical director. For the treatment of the data, we opted for the techniques of content analysis and data triangulation. The results obtained indicate that all teachers have benefited from continuous training. It is done using training seminars that are guided by the school managers. In general, continuous training contributes to the development and improvement of the teaching and learning process.

Keywords: Continuing education; Teaching; Learning.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de formação de professores estão preocupadas em formar integralmente os indivíduos para responder as necessidades da sociedade. Para o efeito, é importante que depois da formação inicial, os profissionais se submetam a uma formação contínua para aperfeiçoarem e renovarem os conhecimentos adquiridos na sala de aula para que se eleve a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Por outra, “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 2003: 160), mas “*na sua formação profissional importam as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial, mas também aquelas que hauriu no exercício do ofício de aluno e na convivência com diferentes estilos postos em ação pelos seus professores*” (FORMOSINHO, MACHADO & MESQUITA, 2015: 13).

A prática da formação contínua prende-se ao facto de a formação inicial apresentar as seguintes fragilidades:

uma rotinização de estratégias na preparação de professores, que inibe o desenvolvimento da inovação educacional; uma incapacidade de se adaptar às mudanças operadas pela sociedade e pela escola, nos últimos anos; práticas de formação desfasadas que não encontram estratégias que possibilitem a articulação entre a teoria e a prática; e dificuldade de se articular com escolas, onde os futuros professores vão trabalhar (FORMOSINHO, MACHADO & MESQUITA, 2015: 23).

Assim, a formação contínua visa “dar continuidade ao desenvolvimento de competências do professor do ensino primário e educador de adultos, a partir da experiência prática” (MINEDH, 2019: 50-51). Todavia, a ausência dela pode estagnar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O objectivo geral desta investigação consiste em analisar o contributo da formação contínua de professores no Processo de Ensino e Aprendizagem numa das escolas primárias completas da cidade de Lichinga. E especificamente, visa: a) averiguar o nível de participação dos professores; b) identificar os facilitadores da formação contínua; c) identificar as práticas pedagógicas que estimulam a formação contínua; d) identificar os efeitos de realização da formação contínua.

Para a realização desta investigação, trabalhou-se com seis professores, um director da escola e um director adjunto pedagógico, de modo a obter-se resposta à seguinte questão de partida: qual é o contributo da formação contínua dos professores no processo de ensino e aprendizagem? Desta pergunta de partida, emergiram as seguintes questões de investigação: a) qual é o nível de participação dos professores na formação contínua?; b) quem orienta a formação contínua dos professores?; c) quais são as práticas pedagógicas que estimulam a formação contínua?; d) quais são os efeitos da não realização da formação contínua de professores? Para dar resposta a estas questões, adoptou-se a investigação qualitativa, seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo. A técnica de recolha de dados adoptada foi a técnica de entrevista estruturada.

No que diz respeito a estrutura, o artigo apresenta: a) uma introdução, onde destacam-se os objectivos, as questões e a metodologia de investigação; b) quadro teórico, onde discute-se o processo de ensino e aprendizagem e a formação contínua; c) metodologia de investigação; d) resultados e discussão. E seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

2. Quadro teórico

2.1. Processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem tem acompanhado diariamente, o desenvolvimento humano. Mas o que é ensino e o que é aprendizagem? De acordo com LIBÂNEO (1990: 92), ensino é a “actividade do professor de organização, selecção, e explicação de conteúdos, organização das actividades de estudo dos alunos, encaminhando objectivos, métodos, formas organizativas, e

meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos”. Para NEUNER, et al. (1981: 254), ensino “é a transmissão e apropriação de um sólido sistema de conhecimentos e capacidades duradouras e aplicáveis”. Já aprendizagem é o “*processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir*” (PILETTI, 2004: 31). Esta posição também é comungada por LIBÂNEO (1990: 91) ao definir o conceito de aprendizagem como sendo um processo de “assimilação activa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-las conscientemente e autonomamente”.

Entretanto, para que os conhecimentos transmitidos sejam assimilados activamente pelos alunos, é fundamental que o professor crie condições e, por conseguinte, garanta o estabelecimento de uma “*relação cognitiva entre o sujeito e os objectos de conhecimento*” (LIBÂNEO, 2006: 84). Ou seja, o aluno aprende quando se apropria dos conhecimentos transmitidos pelo professor e, por via disso, é capaz de resolver uma situação-problema através da mobilização de todos conhecimentos assimilados na sala de aula, isto é, a aprendizagem deve, segundo PINTO (2003: 12), ser responsável pela “*transformação de um estado inicial (situação presente em termos de competências ou saberes), num estado final (aquisição ou desenvolvimento de novas competências ou saberes), através da experiência (vários tipos de actividades ou procedimentos)*”. NEDER (2009: 42) enfatiza que a aprendizagem depende “*tanto das condições do indivíduo como das condições do meio. Nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o mundo está a oportunidade de construção de significados, portanto, de conhecimentos*”.

Desta forma, o resultado da aprendizagem deve-se manifestar na modificação do comportamento do aluno que depende da forma como o processo de ensino é conduzido pelo professor. Por isso, LIBÂNEO (1994: 91) afirma que o ensino “*não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem*”, constituindo, deste modo, numa unidade didáctica designada por processo de ensino e aprendizagem, que segundo LIBÂNEO (1990: 90), é “*uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e actividade dos alunos*”. Desta forma, o processo de ensino não se pode dissociar do da aprendizagem. Ou seja, na medida em que o professor transforma o aluno, termina por ser ensinante e aprendiz, tal como advoga o FREIRE (2001).

2.2. Formação contínua

Após a formação inicial, os professores devem sujeitarem-se a formação contínua devido, “por um lado, da finitude do ser humano, por outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 2001: 12). Ela “compreende cursos e/ou seminários de capacitação, cursos à distância, entre outras formas estruturadas e articuladas com o sistema de progressões na carreira docente” (MINEDH¹⁰⁶, 2019: 50-51) e “integra o conjunto de acções sistemáticas e organizadas com o objectivo de dar continuidade ao desenvolvimento de competências do professor do ensino primário e educador de adultos, a partir da experiência prática” (MINEDH, 2019: 50-51). Este processo “não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo” (DELORS, 2003: 160).

A formação contínua visa “actualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e renovação da escola” (INDE¹⁰⁷/MINED¹⁰⁸, 2008: 52), a fim de contribuir:

para a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve ser da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam actuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e o respectivo território educativo onde interagem (CAMPOS, 2002, apud FORMOSINHO, MACHADO & MESQUITA, 2015: 23).

Por isso, HYPOLITTO (s/d: 2) sugere que o professor procure “investir em sua formação, continuá-la para não se frustrar profissionalmente, para poder exigir respeito e, mesmo, melhorias salariais”, visto que:

os professores são também afectados por esta necessidade de actualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida económica, social e cultural” (DELORS, 2003: 160)

Isso significa que é necessário que o professor actualize-se sempre porque:

(...) esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos

¹⁰⁶ Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

¹⁰⁷ Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

¹⁰⁸ Ministério da Educação.

e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (SILVA, 1991: 3, apud BERNARDELLI, s/d: 3).

Entretanto:

Não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito. (...) Ele pode até sentir a necessidade de mudanças, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica numa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz (HOFFMANN, 2002: 101, apud FURLAN & NASCIMENTO, 2007: 6).

Segundo FREIRE (1996: 43), *“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* e, conseqüentemente, permita ao professor contribuir significativamente para o:

desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objectivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as conseqüências destas mudanças (WENGZYSKI & TOZETTO, 2012: 4).

Portanto, a atitude reflexiva e crítica que se exige durante a formação contínua deve desenvolver no professor a autonomia de ensinar e, por via disso, estimular a aprendizagem autônoma dos alunos. Nesta perspectiva:

a formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola, que ao meu ver começa pela melhoria da qualidade do ensino (SANTOS, s/d: 43).

E, o professor:

passa de um transmissor de conhecimentos para um gestor de situações de aprendizagem, um guia fundamental e mentor activo do estudante. Por sua vez, o estudante é chamado a mudar a sua atitude passiva, baseada na dependência do professor e seus apontamentos, para uma atitude mais activa e participativa nas várias áreas do processo; entres elas: a busca de informação, trabalho em equipa, tomada de decisões e outras que permitam que o estudante aprenda mais (LAITA, 2015: 88).

Mas, quando o professor que restringe a liberdade do aluno em aprender “*transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência*” (FREIRE, 1996: 25). Contudo, para que os alunos estejam livre em aprender é mister que se estabeleça uma relação pedagógica que permite que os mesmos se sintam “*acarinhadados e à vontade perante os seus professores e os pares*” (LAITA, 2015: 93). Ou seja, deve-se estabelecer uma relação pedagógica que estimule um diálogo genuíno em que o professor e o aluno “*aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos*” (FREIRE, 1996: 25).

MINEDH (2019) advoga que existem dois grupos de modelos de formação contínua de professores, a saber: a) modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores; e b) modelos construtivistas (personalista, investigativo, interactivo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

De uma forma geral, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está atrelado à formação contínua dos professores, mas a falta dela, “*o professor repete o mesmo currículo de seus antecessores e, assim, a escola continua parada no tempo, com alunos indisciplinados e desmotivados, passando conhecimentos que em nada servem para a vida social, profissional e pessoal*” (HYPOLITTO, s/d: 2), colaborando, deste modo, na depreciação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

3. Metodologia de investigação

Para a realização deste estudo, optou-se pela investigação de natureza qualitativa, seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo, porque pretende-se compreender dos participantes deste estudo, o contributo que a formação contínua tem no processo de ensino e aprendizagem. A investigação qualitativa permite ao investigador, ter uma visão holística do problema de investigação (AMADO, 2017).

Quanto a técnica de recolha de dados, adoptou-se a entrevista estruturada. Esta técnica visa “à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação

imediate” (LUDKE & ANDRÉ, 1986: 34) e as perguntas feitas aos participantes foram previamente definidas.

Participaram desta entrevista, seis professores; um director da escola e um director adjunto pedagógico. Os dados obtidos incluem transcrições de entrevistas dos participantes deste estudo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). O guião de entrevista foi caracterizado por apenas uma categoria designada por “formação contínua”. Desta categoria, emergiram as seguintes subcategorias: a) participação de professores na formação contínua; b) orientação da formação contínua c) práticas pedagógicas que estimulam a formação contínua; d) efeitos da formação contínua.

Para o tratamento dos dados, optou-se pelas técnicas de análise de conteúdo e triangulação de dados. A primeira técnica permitiu interpretar o sentido das respostas dadas pelos participantes do estudo. E foi caracterizada pela categorização e subcategorização de dados. Já a segunda técnica, permitiu abranger a máxima amplitude na descrição das falas dos professores, director e director adjunto pedagógico, explicar e compreender o objecto de estudo.

E para salvaguardar-se as questões éticas de investigação, optou em ocultar os nomes dos participantes e da escola. Para o efeito, aos professores, foi-lhes atribuído o código “P”, seguida de um número (P1, P2, P3...P6) e, ao director e director adjunto pedagógico, foi-lhes atribuído os códigos “DE” e “DAP”, respectivamente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a recolha de dados, seguiu-se a fase de sistematização e discussão dos resultados. A discussão dos resultados baseou-se numa única categoria designada por formação contínua. Desta categoria, surgiram quatro subcategorias, nomeadamente participação de professores na formação contínua; orientação da formação contínua; práticas pedagógicas que estimulam a formação contínua; e efeitos da formação contínua.

Para melhor compreensão e discussão dos resultados, fez-se a triangulação de dados provenientes dos professores, do director e do director adjunto pedagógico do campo de estudo e do quadro teórico.

4.1. Participação de professores na formação contínua

Pretendendo saber se os professores têm se beneficiado de formação contínua, colocou-se a seguinte pergunta: tem participado na formação contínua? Nesta pergunta, todos os professores foram unânimes em responder que têm participado. Esta resposta revela que os professores reconhecem a necessidade da renovação de conhecimentos relacionados com a sua área profissional. A preocupação da formação contínua deve-se ao facto de, “por um lado, da finitude do ser humano, por outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 2001: 11). E, igualmente, o professor continua com a formação contínua para “não se frustrar profissionalmente, para poder exigir respeito e, mesmo, melhorias salariais” (HYPOLITTO, s/d: 2).

4.2. Orientação da formação contínua

Esta subcategoria tinha como objectivo saber dos gestores escolares se já orientaram a formação contínua, colocando-os a seguinte pergunta: Já orientou uma formação contínua ao longo da sua função de direcção? Desta pergunta, emergiram as seguintes respostas: “sim, com o tema: métodos participativos na sala de aula” (DE)

Dadas as respostas, pode-se notar que os gestores da escola têm se empenhado em orientar a formação contínua aos seus professores. Isto pode significar que estes gestores sabem que para a manutenção da unidade didáctica do processo de ensino e aprendizagem seja importante a formação permanente dos seus professores. Entretanto, FREIRE (2001: 13) enfatiza que “os conteúdos, os objectivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, estes sim, não apenas podem, mas devem variar de espaço-tempo a espaço-tempo”.

Em suma, as matérias dadas na formação contínua não devem estar dissociadas ao contexto em que o processo de ensino e aprendizagem decorre. Mas que a selecção dessas matérias seja de consenso dos formadores e dos professores. Nesta ordem de ideia, é fundamental que os conteúdos que corporizam a formação contínua sejam do conhecimento dos formandos para que se garanta o estabelecimento de uma “relação cognitiva entre o sujeito e os objectos de conhecimento” (LIBÂNEO, 2006: 84) e, por via disso, haja segundo PINTO (2003: 12), uma “transformação de um estado inicial (...), num estado final (...), através da experiência (...)”. Daí que NEDER (2009:

42) enfatiza que a aprendizagem depende “tanto das condições do indivíduo como das condições do meio. Nas relações que se estabelecem entre o sujeito e mundo está a oportunidade da construção de significados, portanto, de conhecimentos”.

Ademais, as mesmas respostas revelam que a formação contínua não se desenvolve apenas na escola, mas noutros locais, tal como pode-se ler no depoimento abaixo: “*Orientei várias formações contínuas a professores desta escola e da ZIP*”(DAP).

Concluindo, a formação contínua “não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo” (DELORS, 2003: 160) que, segundo MINED (2004: 6), consiste em “prover as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo de professores em exercício, por forma a garantir que a sua prática reflecta padrões actualmente aceites e que eles continuem motivados ao longo de toda a sua carreira profissional”.

4.3. Práticas pedagógicas que estimulam a formação contínua

Quando perguntados sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola, com vista ao aprimoramento e actualização das suas competências profissionais, os professores foram unânimes em afirmar que essas práticas são caracterizadas pela realização de seminários de capacitação, planificação conjunta das aulas, assistência /supervisão mútua das aulas, dosificação de programas do ensino, acompanhamento directo aos alunos através de actividades curriculares e extra-curriculares, participação nas reuniões e encontros da escola, contactos com pais e encarregados de educação dos alunos.

As respostas dadas pelos professores são testemunhadas pelos gestores da escola, ao afirmarem que capacitam os professores através:

“Seminários de aperfeiçoamento pedagógico” (DE).

“Faço o controlo dos cadernos de planificação de aulas, oriento a dosificação dos conteúdos do ensino, assistência mútua das aulas entre os professores e organização dos concursos de leitura e escrita” (DAP).

De uma forma geral, as práticas pedagógicas voltadas à renovação de competências dos professores são caracterizadas pela realização de seminários de capacitação. Contudo, todas essas práticas devem estar “estruturadas e articuladas com o sistema de progressões na carreira docente”

(MINEDH, 2019: 50-51) para que se garanta “o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e renovação da escola” (INDE/MINED, 2008: 52).

4.4. Efeitos da formação contínua

Quando solicitados a responder sobre uma questão relacionada com os efeitos da formação contínua, o professor P1 relatou: *“A formação contínua de professor é importante para o PEA porque traz melhorias no processo de ensino”*(P1).

A resposta anterior revela que a formação contínua é uma prática que deve ser praticada nas escolas e pelos professores, pois contribui para:

a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e o respetivo território educativo onde interagem (CAMPOS, 2002, apud FORMOSINHO, MACHADO & MESQUITA, 2015: 23).

Deste modo, *“a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”* (DELORS, 2003: 160). Mas isso não significa que as competências adquiridas durante a formação inicial devam ser invalidadas, porque essas competências servem de base para o avanço da formação contínua. Neste contexto, através da formação contínua:

“(…) o professor pode aprender novas metodologias para alcançar os objectivos do PEA” (P4).

“(…) o professor ganha novos moldes de trabalho que aplicará na melhoria do PEA” (P6).

As respostas dos professores “P4” e “P6” são testemunhadas pelo director da escola ao afirmar que a formação contínua: *“(…) permite ao professor aperfeiçoar formas de leccionação, interacção professor – aluno; aluno – aluno”* (DE).

Desta resposta, pode-se melhorar a relação pedagógica, permitindo que os alunos se sintam *“acarinhados e à vontade perante os seus professores e os pares”* (LAITA, 2015: 93). Ou seja, deve-se estabelecer uma relação pedagógica que estimule um diálogo genuíno em que o professor e o aluno *“aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”*(FREIRE, 1996: 25).

E, igualmente, a formação contínua permite aos professores actualizarem os métodos de ensino aprendidos durante a formação inicial e obter novos para, segundo o DAP:

“(…) atingir com êxitos os objectivos do PEA, ter experiências constante, ter o domínio dos conteúdos, boa definição dos objectivos, ajudar na superação das dificuldades e bom domínio da planificação das aulas” (DAP).

Por isso, a vida profissional dos professores “(…) deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida económica, social e cultural” (DELORS, 2003: 166). Para tal, o professor deve “investir em sua formação, continuá-la para não se frustrar profissionalmente, para poder exigir respeito e, mesmo, melhorias salariais” (HYPOLITTO, 2007: 2) e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma:

a formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola, que ao meu ver começa pela melhoria da qualidade do ensino (SANTOS, s/d: 43).

E, é importante que o professor:

Actualize-se, actualize-se, actualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (SILVA, 1991: 3, apud BERNARDELLI, s/d: 3).

Em resumo, a melhoria da qualidade de ensino depende fundamentalmente da actualização contínua dos conhecimentos adquiridos pelos professores na formação inicial. Contudo, a sua falta da formação contínua afecta negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, porque no entender dos nossos entrevistados:

“(…) sempre um professor recém – graduado traz consigo algumas dificuldades, para tal eles precisam dos professores experientes para os ajudarem” (P1, P2, P3)

“É muito difícil e poucas vezes eles alcançam os objectivos e ficam inseguros, porque lhes faltam boas metodologias do processo de ensino e aprendizagem” (P4, P5).

“A abordagem dos conteúdos tem sido estática sem inovação, com recorrência ao improvisado e para o aluno as aulas são cansativas, monótonas e estressantes” (P6).

Nestas respostas, pode-se inferir que a falta de formação contínua faz com que os professores encarem dificuldades na transmissão dos conteúdos; não permite o alcance integral dos objectivos da aprendizagem e inibe a inovação pedagógica, pois os professores repetem as práticas pedagógicas que adquiriram na formação inicial e, deste modo, “a escola continua parada no tempo, com alunos indisciplinados e desmotivados, passando conhecimentos que em nada servem para a vida social, profissional e pessoal” (HYPLLITO, s/d: 2). Daí que é importante que os professores se preocupem em se formarem de uma forma contínua ao longo da sua vida profissional, pois eles:

são também afectados por esta necessidade de actualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (DELORS, 2003: 166).

Resumindo, a formação contínua é da responsabilidade não só da escola, mas também, dos professores em exercício, porque “actualmente as oportunidades para formação em exercício ou para desenvolvimento profissional contínuo são escassas” (MINED, 2004: 6). E, igualmente, diz respeito a sua satisfação profissional e preocupação dos mesmos em melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

De recordar que para o desenvolvimento deste estudo foi adoptada a pesquisa qualitativa, seguindo o paradigma fenomenológico-interpretativo. A recolha de dados foi feita através de técnica de entrevista estruturada. Através dos dados recolhidos através desta técnica pode-se depreender que após a formação inicial, todos os professores têm se submetido a formação contínua orientada pelos gestores das escolas. Esta formação tem sido realizada com recurso a seminários de capacitação.

Os mesmos dados demonstram ainda que a formação contínua dos professores é de extrema importância, pois sana as dificuldades encontradas durante a sua formação inicial, melhorando, deste modo, o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é importante que a escola promova

e estimule, de uma forma sistemática, a formação contínua dos seus professores. E que por sua vez, os professores preocupem-se em dar continuidade a com sua formação para de um lado, sentirem-se realizados profissionalmente e de outro, melhorarem a qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3. ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BERNARDELLI, Maria Odete Rodrigues. *A Formação Continuada de Professores e a Qualidade do Processo Ensino-Aprendizagem*. Secretaria de Estado da Educação – SEED, s/d.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. & MESQUITA, Elza. *Formação, trabalho e Aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabos, LDA, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora, 2001.

FURLAN, Fernanda & NASCIMENTO, Francielle Rupp do. *A pesquisa e o professor: desafio atual da educação*. Disponível em <https://silo.tips/download/a-pesquisa-e-o-professor-desafio-atual-da-educacao> , s/d. Acessado em 26 de Março de 2021.

HYPOLITTO, Dinéia. *Repensando a Formação Continuada*. Disponível em <http://br.geocities.com/>. Acessado em 26 de Março de 2021.

INDE/MINED. *Plano Curricular de Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED, 2008.

MESQUITA, Elza. *Competências do Professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabos, 2013.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Estratégia para Formação de Professores, 2004-2015: proposta de políticas*. Maputo, Moçambique: MINED, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Plano Curricular: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. Maputo, Moçambique: MINEDH, 2019.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. *A Formação do professor a distância: desafios e inovações na direcção de uma prática transformadora*. Cuiabá, Brasil: EduFMT, 2009.

NEUNER, Gerd et al. *Pedagogía*. La Habana: Libros para la educación, 1981.

PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*. 23. ed. São Paulo, Brasil: Universidade Católica de Campinas: Editora Ática, 2004.

PINTO, Jorge. *Psicologia da Aprendizagem: concepções, teorias e processos*. 4. ed. Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2003.

LAITA, Martins. *A Universidade em questão: uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: Fundação AIS, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez editora, 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU, 19986.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane & TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: *SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 2012.

SANTOS, Solange Mary Moreira. *Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional*, s/d. Disponível em www.uefs.br/. Acessado em Março de 2021.

O USO DO MAPA MENTAL NO ENSINO DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: UM ESTUDO DE CASO

Franisse Mário GUILAZE¹⁰⁹
Suzete Lourenço BUQUE¹¹⁰

Resumo

O estudo debruça-se sobre o uso do mapa mental no ensino de conteúdos geográficos na disciplina de Ciências Sociais. O objectivo é analisar a contribuição da utilização do mapa mental no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos geográficos na 4ª classe. As questões que orientaram a pesquisa foram: Qual é a percepção do espaço vivido dos alunos da 4ª classe? Como leccionar conteúdos geográficos usando mapas mentais? A análise orientou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e recorreu-se às técnicas de pesquisa bibliográfica, observação de aulas e questionário. O estudo empírico decorreu numa escola primária da Cidade de Maputo. Os resultados apontam que os professores não privilegiam o uso de mapas mentais no ensino de conteúdos geográficos. Sugere-se que na formação de professores do Ensino Básico (EB) se potencialize o ensino de conteúdos relacionados com a cartografia escolar e que a Universidade Pedagógica tenha maior intervenção na formação contínua de professores do EB.

Palavras-chave: Mapas mentais, Ciências Sociais, Conteúdos Geográficos, Ensino Básico.

THE USE OF MENTAL MAPS TO TEACH GEOGRAPHY: A CASE STUDY

Abstract

The focus of the study is the use of mental maps to teach geographic content while teaching Social Sciences subjects. The aim of the study is to analyze the contribution of mental maps in the teaching and learning process, for pupils in grade 4th of primary school. The research questions are: How 4th grade students perceive the space where they live? How to teach geographic aspects using mental maps? The research approach is qualitative using a study case strategy, class observation and questionnaires. The empirical study was conducted in a primary school situated in Maputo City. The results shows that teachers do not use mental maps to teach geographic content. The study suggests that the teaching programs for primary school (basic level) must enhance the cartographic scholar content. It also suggests that “Universidade Pedagógica” has more intervention in the process of teachers’ continuing education.

Key words: Conceptual maps, Social Sciences, Geographic content, Basic Education.

¹⁰⁹Licenciado em Ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica (UP).

¹¹⁰Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação/ Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica (UP), Docente do Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente da UP.

0. Introdução

A Geografia é uma ciência que tem, na Cartografia, a base da materialização do espaço geográfico, entretanto, dentre as diversas formas de fazer representações cartográficas tem-se os mapas mentais. O uso desse tipo de mapas no ensino de conteúdos geográficos, possibilita que haja uma inter-relação entre os conteúdos abordados e o dia-a-dia do aluno, pois permite que o aluno represente o seu espaço vivido e participe de forma efectiva no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), tornando, desse modo, o ensino mais significativo.

Para uma aprendizagem efectiva pelo mapa, é necessário saber ler e fazer mapas, entretanto, os alunos moçambicanos, no geral, são ensinados a desenvolver uma parte em detrimento da outra, isto é, eles são ensinados a ler e interpretar mapas, mas não são alfabetizados cartograficamente, o que torna difícil o ensino de conteúdos geográficos com recurso a mapas.

O mapa sempre foi visto como um instrumento fulcral no tratamento de conteúdos geográficos, segundo Vigotski (2000 *apud* Richter 2011), "mapa é um instrumento de comunicação, de linguagem e de representação que faz parte da vida do ser humano, desde que o mesmo em suas comunidades e organizações mais remotas, identificou a importância de desenhar o espaço vivido". Entretanto, à medida que o tempo foi passando, as formas de confeccionar os mapas foram mudando, bem como a utilidade dos mesmos. Nesse contexto, a Geografia como ciência apropriou-se deste instrumento que é de extrema importância na construção do conhecimento geográfico.

Geralmente, o PEA de conteúdos geográficos na classe em estudo é feito através de diferentes mapas que constam no livro do aluno, atlas geográfico e transcrição de mapas nas cartolinas. No entanto, esses mapas sugeridos pelos professores não contemplam a realidade do aluno.

Considera-se que a utilização de mapas mentais feitos pelos próprios alunos no ensino de conteúdos geográficos, desempenha um papel importante, entretanto, para o efeito, é importante quebrar-se a ideia de que os mapas só podem ser confeccionados pelos cartógrafos ou especialistas da área.

A Escola Primária 1 de Junho está localizada no Bairro George Dimitrov, Município de Maputo. Neste âmbito, a pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: Qual é a percepção do espaço vivido pelos alunos da 4ª classe da EPC 1 de Junho? Como leccionar conteúdos geográficos usando mapas mentais?

Para responder às perguntas mencionadas definiu-se como objetivo geral analisar a contribuição do Mapa Mental para o ensino de conteúdos geográficos da 4ª classe na EPC 1 de Junho.

Para o alcance desse objetivo definiram-se os seguintes objetivos específicos: explicar a importância do mapa mental no ensino de conteúdos geográficos; verificar a percepção que os alunos possuem sobre o espaço vivido a partir dos mapas mentais e aferir as percepções que os professores têm sobre a utilização do mapa mental no ensino de conteúdos geográficos em Ciências Sociais.

Para o desenvolvimento deste artigo estruturou-se o texto em três partes: Na primeira parte, faz-se uma abordagem sobre a importância do uso do mapa mental no ensino de conteúdos geográficos. Na segunda parte, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Na terceira, debruça-se sobre os resultados da pesquisa e na parte final do artigo constam as conclusões e recomendações, seguidas das referências bibliográficas.

1. Importância do mapa mental no ensino de conteúdos geográficos

A importância do uso do mapa mental na abordagem de conteúdos geográficos é reconhecida por diferentes autores tais como Cavalcanti (1998), Simielli (1999), Ritcher (2011) e outros.

Os autores supramencionados consideram que os mapas mentais são representações do espaço vivido, que surgem como fruto das experiências vivenciadas pelos autores, neste caso os alunos. (Simielli, 1999) explica que os mapas mentais são representações do vivido, são os mapas que os sujeitos constroem ao longo da sua história com os lugares de vivência. No mapa mental, há representação do saber percebido, o lugar é apresentado como ele é, com a sua forma, histórias concretas, simbólicas, cujo imaginário é reconhecido como uma forma de apreensão do lugar.

A autora que temos vindo a citar, acrescenta que os mapas mentais não são simplesmente arranjos de mapas cartográficos, eles vão muito além do que se pode observar através do olhar, “é uma representação integrada e multimodal”, englobando várias representações que ajudam a interpretar a realidade ao redor.

A utilização do mapa mental no ensino sistematizado da Geografia, possibilita avaliar o nível da consciência espacial dos alunos, ou seja, entender como os alunos compreendem o lugar

em que vivem. O mapa mental permite ainda, observar se o aluno tem uma percepção efectiva da ocorrência de um fenómeno no espaço e condições de fazer a sua transposição para o papel (Cavalcanti, 1998).

O mapa mental inclui alguns elementos que contribuem para a alfabetização cartográfica dos alunos, pois permite “analisar a representação oblíqua e vertical, o desenho pictórico ou abstracto, a noção de proporção, a legenda, [...] e o título” (Simielli, 2001, p.107).

Nessa abordagem da autora, pode-se perceber que, com o uso do mapa mental, o aluno tem a possibilidade de ser alfabetizado cartograficamente através das noções supracitadas. No entanto, importa referir que aquilo que o autor do mapa representa no papel, é resultado de uma selecção. Segundo Lacoste (1997, citado por Seemann, 2012), os mapas são as representações geográficas por excelência, mas eles não podem ser considerados como o reflexo, ou a fotografia da realidade, isto é, os mapas representam a realidade, mas eles não são a realidade.

Com esta afirmação de Lacoste, pode-se perceber que o mapa sempre tem um propósito e que nem sempre mostra ou representa o que o leitor quer ver representado, mas sim o que o autor do mapa quer representar. Assim, por vezes, alguns fenómenos geográficos são omissos de propósito, portanto, os professores e os alunos também podem apropriar-se deste instrumento de uma forma subversiva¹¹¹, para ver os seus interesses representados no mapa, pois eles serão os autores dos seus próprios mapas.

Segundo Seemann (2012), existem várias formas de subverter os mapas com destaque para arte e para os mapas mentais. Contudo, antes de realizar a subversão cartográfica na sala de aulas, os professores e os alunos devem ter conhecimentos básicos da convenção cartográfica, como é o caso de escala, projecção, simbologia e outros.

Com a mediação do professor é possível representar desde a escala local até global, sem obedecer aos rigores impostos pela Cartografia convencional, possibilitando, este modo, a apreciação do espaço geográfico de uma maneira diferente, tendo como produtores de mapas os próprios alunos.

Com o trabalho realizado na EPC 1 de Junho, constatou-se que os mapas mentais, têm realmente uma grande importância no PEA, visto que, através desta técnica/recurso de ensino, consegue-se mobilizar a atenção de todos alunos e a participação efectiva dos alunos no PEA.

¹¹¹Cartografia subversiva é uma cartografia que não segue os postulados da cartografia cartesiana ou convenções cartográficas.

2. Procedimentos metodológicos

A análise orientou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e recorreu-se às técnicas de pesquisa bibliográfica, observação de aulas e questionário aos professores.

A técnica de observação consistiu na observação de quatro aulas ministradas por dois professores de Ciências Sociais da 4ª classe na EPC 1 de Junho, com objectivo de verificar o tipo de meios e métodos que os professores usam na leccionação das aulas e, ao mesmo tempo, sugerir uma actividade a ser realizada pelos alunos sobre a elaboração de mapas mentais.

O questionário foi respondido por quatro professores de Ciências Sociais da 4ª classe e tinha como principal objectivo analisar as diferentes percepções que os professores têm acerca do uso do mapa mental no ensino da disciplina de Ciências Sociais. A seguir, apresentam-se os resultados da pesquisa.

3. Resultados e discussão

Para a apresentação dos resultados da pesquisa faz-se, em primeiro lugar, a apresentação e discussão sobre a percepção dos professores em relação ao uso do mapa mental no ensino da disciplina de Ciências Sociais com base nos dados do questionário e, em segundo, a análise dos mapas mentais produzidos pelos alunos durante o processo de observação das aulas.

4.1 Percepção dos professores em relação ao uso do mapa mental

Antes de se apresentar a percepção que os professores têm em relação ao uso do mapa mental, considerou-se importante fazer a caracterização dos sujeitos da pesquisa, no que diz respeito a idade, ao sexo e ao nível académico. Dos quatro professores questionados, três (3) são do sexo feminino e um do sexo masculino, três têm idades que variam de 35 a 44 anos e um entre 20 a 24 anos. No que diz respeito ao nível académico, dois professores possuem o nível médio, pelo então Instituto de Magistério Primário (IMAP) e dois têm o nível de Bacharelato em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica (UP).

No que concerne ao uso do mapa mental nas aulas, procurou-se saber se os professores já tinham ouvido falar sobre o mesmo, com objectivo de aferir a percepção que eles tinham sobre a utilização desse recurso de ensino. Apenas um professor respondeu ter já ouvido falar sobre o mapa mental e, os restantes três responderam que não. No que diz respeito a sua utilização nas aulas todos afirmaram nunca terem usado.

Procurou-se saber dos professores sobre o material didáctico que usam na mediação das aulas sobre a unidade temática da 4ª classe “A minha Província” e os mesmos queixaram-se da falta de material didáctico para abordar esta temática na escola. Assim, percebeu-se que existe uma certa falta de criatividade na busca de recursos alternativos pelos professores. Portanto, acredita-se que o mapa mental pode ser uma alternativa para este tipo de caso, visto que esta temática está directamente relacionada com o espaço vivido dos alunos e do próprio professor.

A partir deste questionário conclui-se que os professores questionados ainda não usam o mapa mental como recurso de ensino, razão pela qual não se chegou a aferir a percepção que eles tinham sobre a utilização do mapa mental nas aulas.

A seguir apresentam-se os dados referentes a observação de aulas e a análise dos mapas mentais feitos pelos alunos.

a) Observação das aulas e construção dos Mapas Mentais pelos alunos

Conforme foi descrito anteriormente, os professores não usam o mapa mental nas suas aulas. No entanto, importa referir que o objectivo da pesquisa não é apenas verificar se os professores usam ou não os mapas mentais, mas também, evidenciar a partir de uma actividade prática com os alunos, a contribuição deste recurso de ensino na abordagem de conteúdos geográficos na disciplina de Ciências Sociais.

Nas observações acima referidas constatou-se que no que diz respeito aos métodos, os professores privilegiam a elaboração conjunta e, no que concerne ao uso de meios de ensino, usam com mais frequência o quadro e o giz.

No que concerne a importância dos meios de ensino, Gagne (1971 citado por Piletti 2004, p.151), postula que “os recursos de ensino estimulam os alunos e motivam os mesmos para

aprenderem”. Portanto, considera-se que é imprescindível uso de diferentes meios de ensino para a mediação do PEA.

4.2.1 Análise dos mapas mentais

O mapa mental é um recurso fundamental para constituir um PEA capaz de aliar os conhecimentos dos espaços de vivência com os saberes sistematizados na mediação de conteúdos geográficos, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento dos conceitos científicos.

Segundo Richter (2011, p.134), os mapas mentais apresentam uma contribuição significativa para o desenvolvimento do ensino de Geografia, por estabelecer relação entre os contextos de vivência (a realidade, o lugar em que o indivíduo está inserido, sendo este o produto e processo de relação local – global) com os conteúdos de Geografia, que buscam explicar fenómenos e as práticas sociais.

Portanto, com as representações dos alunos percebeu-se que o espaço vivido dos mesmos é muito presente nos mapas mentais. Tendo como tema central “Actividades económicas da Cidade de Maputo”, pediu-se para que os alunos representassem todos os aspectos relacionados com as actividades económicas desenvolvidas na Cidade de Maputo. Entretanto, os lugares como escola, casa, e vias usadas no caminho casa-escola sempre foram constantes nos mapas dos alunos, como podemos ver nas figuras que seguem.

Importa referir que para apresentação dos resultados da análise dos mapas mantais apenas foram seleccionados sete dos quarenta e quatro (44) elaborados pelos alunos.

O mapa mental a seguir (Fig.1), reflecte aquilo que é o espaço vivido do aluno, isto é, tendo como tema central da aula, "Actividades económicas da Cidade de Maputo", o aluno procurou representar elementos do seu meio, que são: transporte, comércio e agricultura. Nos transportes o aluno representou TPM (Transporte Público de Maputo) e um carro caixa aberta vulgarmente chamado “*my love*” que transporta passageiros. Contudo, nesta representação, o aluno traz à tona, por via do mapa mental, um problema que apoquent a sociedade. Nesses casos, o professor deve intervir explicando que viajar de caixa aberta aberta não é recomendável e nem seguro, mas sim, um problema causado pela falta de transporte colectivo na cidade.



Fig 1. Autora: aluna de 10 anos (4^a classe)

Outro mapa mental analisado (Fig. 2) é da autoria de uma aluna de 9 anos, residente no Bairro Zona Verde. A mesma destaca os recursos paisagísticos no percurso casa – escola, isto é, as vias e a ponte sobre o rio Malauzi. A escolha por esses objectos pode ser explicada pelo fato de o tema central da aula ter sido actividades económicas da cidade de Maputo, assim, a autora representou: a pesca e a agricultura no rio Malauzi e ainda o transporte da cidade.



Fig 2. Autora: aluna de 9 anos (4^a classe)

Ainda na sequência da análise dos mapas mentais (fig. 3), este mapa mental pertence a um aluno que tem o pai taxista. Assim, para representar as actividades económicas, o aluno para além do avião, optou por representar factos relacionados com o dia-a-dia do pai, representando, nesse caso, o Taxi e o carro caixa aberta, “my love”.

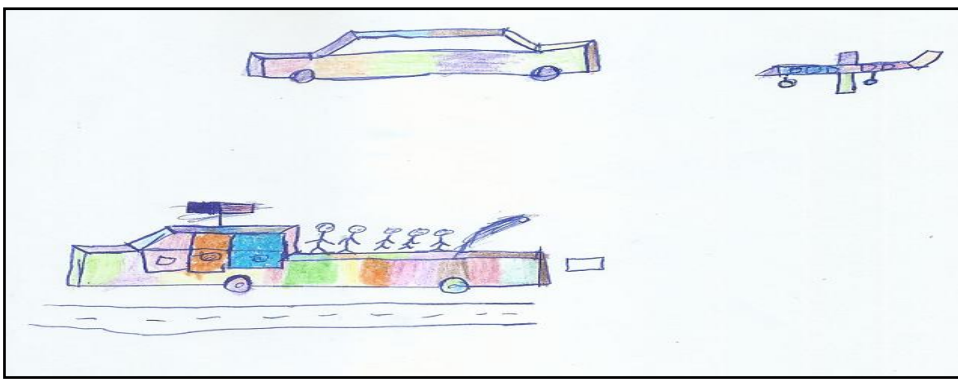


Fig 3: Autor: aluno de 9 anos (4ª classe)

Segundo André & Bailly (S/d, citados por Nogueira 2002), os mapas mentais são representações do real e, são elaborados por um processo que relaciona percepções próprias que podem ser: visuais, audiovisuais, olfactivas, lembranças, coisas conscientes ou inconscientes.

Nesse âmbito, o mapa mental tem a particularidade de representar a realidade como ela é “isto é” com as suas qualidades e deméritos. Apesar de o tema da aula ter sido: “Actividades económicas da Cidade de Maputo”, os alunos trouxeram à tona aspectos socioeconómicos do meio em que estão inseridos e isso foi notório nos mapas mentais que se seguem:

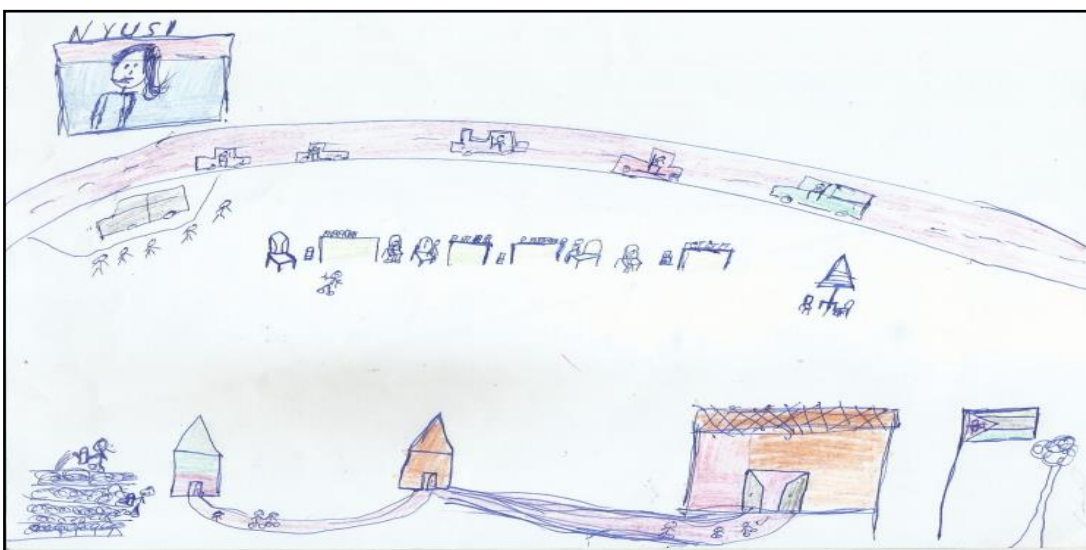
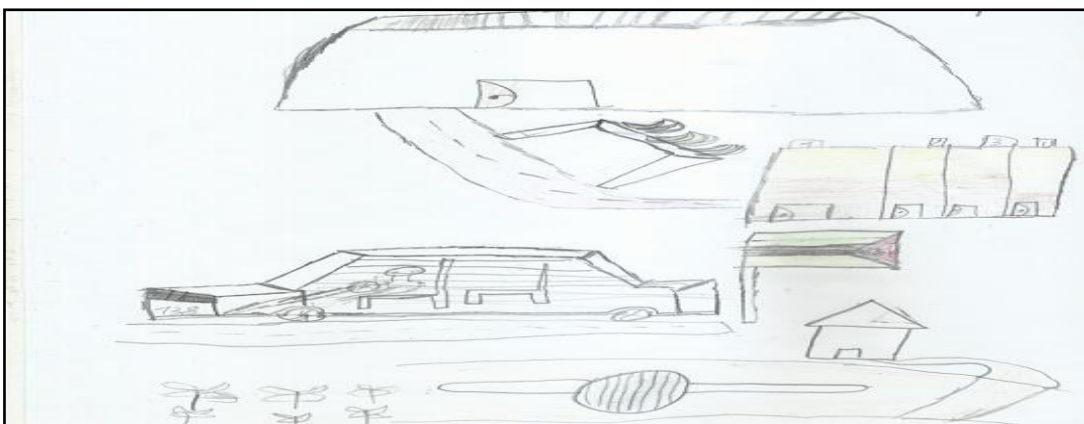


Fig 4. Autor: aluno de 9 anos (4ª classe)

No mapa mental acima (Fig.4), está representado um amálgama de actividades económicas que se encontram no espaço vivido do aluno. Este representou o percurso casa-escola, entretanto, neste percurso são notórias as actividades agrícolas e comercial desenvolvidas à beira da estrada, isto é, o comércio informal que tem vindo a crescer na cidade de Maputo.

Fig 5. Autor: aluna de 9 anos (4ª classe)



No mapa mental acima (Fig. 5), estão representados: a agricultura, o transporte e o comércio. Entretanto, a banca de bananas que está bem próximo à estrada, chamou-nos atenção, visto que é um problema social que a cidade enfrenta, contudo fica, mais uma vez, claro que o mapa mental tem essa capacidade de despertar situações que uma aula expositiva, por exemplo, não daria conta de trazer para aula.

Segundo Richter (2011:59),

da mesma forma que o mapa cartesiano, não deve ser interpretado como o reflexo directo da compreensão intelectual do espaço, ao produzir o mapa mental, o seu autor deve ter preocupações relativas ao acto comunicativo do mapa e a escolha de determinadas informações que ele considera mais relevantes para serem destacadas. Essa prática de transpor para a representação gráfica os conhecimentos sociais, e materializados, por exemplo numa folha de papel, significa desenvolver uma nova organização das ideias provindas do contexto real.

Portanto, o autor do mapa mental deve-se preocupar com o acto comunicativo do mapa e fazer generalizações de acordo com os fenómenos que pretende representar.



Fig 6. Autora: aluna de 9 anos (4ª classe) Fig 7. Autora: aluna de 8 anos (4ª classe)

Apesar de os autores dos dois mapas mentais (fig. 6 e 7) terem recebido a mesma proposta de tema, eles procuraram destacar elementos que os interessam.

Na fig.6, a autora destaca casa, escola, comércio e agricultura, enquanto na fig. 7, o outro aluno, para além da simples via de acesso, destaca também o semáforo, o sol e a bandeira de Moçambique, para além do comércio que constitui o tema central. Portanto, houve uma generalização inconsciente dos alunos. No entanto, considera-se que ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, outros elementos como a escala, a legenda, o título e outros símbolos precisam ser incorporados nos mapas dos alunos com a ajuda dos professores.

Dos quarenta e quatro (44) alunos que fizeram os mapas mentais, subordinados ao tema, “Actividades económicas da Cidade de Maputo”, o comércio foi representado em 41 mapas, dados que ilustram que a actividade comercial na cidade de Maputo, sobretudo informal, está mais presente no quotidiano dos alunos. Em segundo lugar, destaca-se a agricultura, que foi representada em 30 mapas mentais, facto que se justifica pela existência de parte do cinturão verde da Cidade de Maputo próximo à escola ou da residência dos alunos.

Os transportes foram representados em 30 mapas. Em penúltimo e último lugar, respectivamente, os alunos representaram a pesca em 11 mapas e construção civil em apenas um mapa.

No que diz respeito a outros elementos do quotidiano dos alunos, destacam-se: a escola e a casa, que foram representados em 33 mapas mentais e a bandeira nacional foi representado em 27 mapas mentais. O fato dos alunos representarem objectos que fazem parte do seu quotidiano indica como o mapa mental consegue fazer a conexão entre as práticas sociais dos alunos com os

espaços que eles conhecem. Por isso, a presença destes objetos torna-se tão frequente, para dar sentido às representações.

Considerações finais

O uso dos mapas mentais nas actividades escolares abre possibilidades para que o professor de Geografia observe e reconheça a forma como os alunos relacionam os elementos do quotidiano com aos conteúdos científicos a partir de diferentes escalas geográficas e identifique as suas leituras e interpretações do espaço.

Nas representações feitas pelos alunos, foi possível notar as grandes potencialidades que o mapa mental tem no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, visto que todos alunos conseguiram representar pelo menos uma actividade económica nos seus mapas mentais. Alguns mapas trazem consigo reflexões sobre os problemas que apoquentam a cidade, como é o caso do comércio informal deliberado que tem vindo a assumir-se como uma das principais actividades de subsistência na cidade de Maputo e a falta de transportes públicos de passageiros mitigados por carros caixa aberta (*my love*). Essas reflexões trazidas pelos alunos são espontâneas e nem sempre os mesmos possuem uma explicação científica do que representam, nesse caso, é importante a colaboração dos professores na explicação desses fenómenos.

O mapa mental é um instrumento com grandes potencialidades para trabalhar com conteúdos de carácter local. Verificou-se que a partir da actividade proposta pelos autores deste trabalho que foi possível mediar à aula de uma forma significativa, onde cada aluno se tornou sujeito do PEA.

No que concerne as percepções que os professores têm sobre a utilização do mapa mental no ensino das ciências sociais, percebeu-se que os professores dessa classe no geral, não têm conhecimento do uso do mapa mental para mediar o PEA de conteúdos geográficos.

Assim sendo, recomenda-se aos professores da 4ª classe, a tomarem em consideração o valor da construção, leitura e análise dos mapas mentais, sem abdicar dos seguintes itens:

- Ensinar previamente o conteúdo que pretende que os alunos representem por via do mapa mental;

- Organizar critérios de análise e de selecção das informações contidas nos mapas com o objectivo de estabelecer parâmetros nas interpretações dessas produções cartográficas;
- orientar a construção de mapas mentais considerando que não deve ocorrer, nas aulas de Ciências Sociais ou de Geografia, desprovida de uma proposta didáctica;
- Ler, atentamente, cada representação cartográfica produzida pelos alunos com o intuito de ajudá-los na construção de conceitos geográficos.

Sugere-se que na formação de professores do Ensino Básico (EB) se potencialize o ensino de conteúdos relacionados com a cartografia escolar e que a Universidade Pedagógica de Maputo tenha maior intervenção na formação contínua de professores do EB, no que concerne as metodologias de ensino das disciplinas específicas, pois isso irá permitir que os professores em exercício se familiarizem com diferentes abordagens teóricas e metodológicas propostas para o ensino na actualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, L. S. *Geografia e Prática de ensino*, Alternativa; 2002.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papyrus; Campina; 1998.

NOGUEIRA, A.R.B. *Mapa mental: recurso didáctico para o estudo do lugar* In:

PONTUSCHKA, N. N. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

PILETTI, C. *Didáctica Geral*, São Paulo, editora Ática; 2004.

RICHTER, D. *O mapa mental no ensino de geografia, Concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo, Cultura académica, 2011.

SEEMANN, J. (2012). *Subvertendo a cartografia escolar no Brasil*. Revista Geografares, 12,138-174. Acedido Maio 8, 2014, em <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/3191/2401>

SIMIELLI, M. E. *Cartografia no ensino fundamental e médio*, São Paulo: Contexto, 1999.