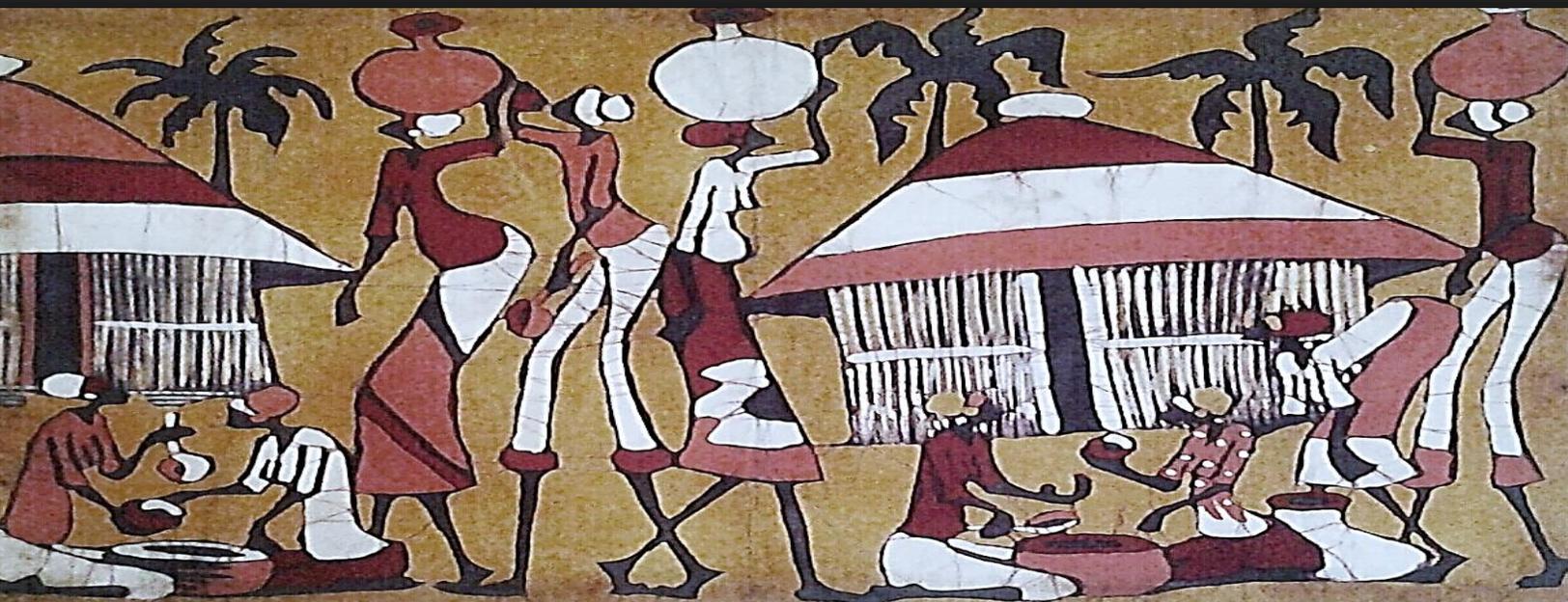


KULAMBELA

Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação

12

MOZAMBICAN JOURNAL OF SCIENCE AND ESTUCATION STUDIES



DOSSIER TEMÁTICO...

ESTUDOS AFRICANOS, COMUNICAÇÃO E PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

DELEGAÇÃO DE MONTEPUEZ

MOÇAMBIQUE

2017



Sobre a Revista....

Kulambela (que na língua *shimakonde* falada ao norte de Moçambique significa "procurar") é uma revista científica online publicada quadrimestralmente pelo Departamento de Pesquisa e Publicação, da Direcção para Pós-graduação Pesquisa e Extensão da Universidade Pedagógica de Moçambique- Delegação de Montepuez. Criada em 2014, a **Kulambela** é uma revista publicada em português, com arbitragem científica (peer review) pelo método blind review (revisão cega) por membros da comunidade científica nacional e internacional, cuja missão é de publicar e disseminar resultados de trabalhos científicos relevantes na área da Educação e das Ciências. A sua publicação é feita através de números temáticos organizados por especialistas da área. Os fascículos quadrimestrais ocorrem nos meses de Abril, Agosto e Dezembro, os quais são publicados na página oficial da Universidade Pedagógica no item «publicações». Todos os artigos submetidos são sujeitos à análise antiplágio por software e a uma declaração de direitos autorais. A Kulambela utiliza política de acesso livre ao conteúdo dos artigos nela publicados, cujo teor são de única e inteira responsabilidade de seus autores.

About the Journal....

Kulambela (in the *shimakonde* language spoken in northern Mozambique means "search") is an online scientific journal published quarterly by the Research and Publication Department, Directorate for Postgraduate Research and Extension of the Pedagogical University of Mozambique - Montepuez Delegation. Created in 2014, Kulambela is a journal published in Portuguese, with peer review by the blind review method by members of the national and international scientific community, whose mission is to publish and disseminate results of relevant scientific works in the Area of Education and Science. Its publication is made through thematic numbers organized by experts in the field. The quarterly issues occur in the months of April, August and December, which are published on the official page of the Pedagogical University in the item "publications". All submitted articles are subject to anti-software review by software and a copyright statement. Kulambela uses a policy of free access to the content of articles published in it, the content of which is the sole responsibility of its authors.

I. CONSELHO EDITORIAL

- Prof.Doutor Bento Rupia Júnior Universidade Pedagógica-Moçambique (UP-Sede)
- Prof. Doutor Cristiano Pires Universidade Pedagógica-Moçambique (UP-Sede)
- Prof. Doutor Emília Z. Afonso Universidade Pedagógica-Moçambique (UP-Sede)
- Prof. Doutor Geraldo Macalane Universidade Pedagógica-Moçambique (UP-Niassa)
- Prof. Doutora Graziela Raupp Pereira Universidade Federal da Bahia (UDESC-BA-Brasil)
- Profa.Doutora Hildizina N.Dias Universidade Pedagógica - Moçambique (UP-Sede)
- Profa. Nadirlene Pereira Gomes Universidade Pedagógica-Moçambique (UFBA-Brasil)
- Profa. Doutora Vera Marques Santos Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-Brasil)

II. COMITÊ EDITORIAL

- Calawia Salimo, MA
- Growene W. Q. Mugas, Msc.
- Jacinta Francisco Dias, MA
- Jafar Silvestre, MA
- Juvêncio M. Nota, MA.Ed. (**Editor**)
- Luciano M. Jacinto, MA
- Machel Isac, MA
- Mouzinho Lopes, MA
- Talassamo Ali, MA
- Zacarias Chambe, MA
- Zacarias Rosalina, Msc.

IV. DADOS BIBLIOGRÁFICOS

Título	Kulambela – Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação
Publicação	Quadrimestral (Abril, Agosto, Dezembro)
Edição	Departamento de Pesquisa e Publicação
Propriedade	Universidade Pedagógica - Delegação de Montepuez. Moçambique.
Design de Capa	Juvêncio Manuel Nota
Imagem de Capa	Créditos de imagem Artista plástico moçambicano "HOMO".

DISP.REGº/GABINFO-DEC/2016

e-ISSN: 2518-4466

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	6
Agradecimentos.....	7
SECCÃO I. ESTUDOS AFRICANOS	8
1. Sobre teorias de raça no pensamento social brasileiro: Acerca da ruptura do legado epistemológico	9
	<i>Sergio Luis do Nascimento</i>
2. Lusofonia: um conceito ainda incipiente?.....	21
	<i>Filipe Abraão Martins do Couto</i>
3. Papel dos líderes de opinião e a mobilização política no contexto Africano: O caso de Moçambique	34
	<i>Fidel Terenciano</i>
	<i>Zito Pedro</i>
	<i>Abdala Mussa Inaque</i>
4. Integração Social e Representações Sociais intergrupais: O caso dos vendedores do Mercado informal de Estrela Vermelha – cidade de Maputo.....	51
	<i>António Wiliamo Mabongo</i>
5. Batismo de africanos na freguesia de São José das itapororocas-feira de Santana (1785-1826)...	65
	<i>Yves Samara Santana de Jesus</i>
SECCÃO II. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	77
6. A influência da gestão democrática na satisfação dos docentes para o alcance da qualidade de ensino.....	78
	<i>Maria Aparecida Soares Pereira</i>
7. Análise da relação entre a auto-regulação e rendimento escolar no segundo ciclo do ensino secundário geral: caso da Escola Secundária da Lhanguene	94
	<i>Vera Cristalina Alar</i>
8. Percepção dos Estudantes Universitários sobre Avaliação das Aprendizagens: Um estudo exploratório na Universidade Pedagógica- Delegação de Montepuez.....	103
	<i>Machel Isac</i>
9. Inclusão Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Auditivas nas Turmas Regulares do 1º Ciclo da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo.....	110
	<i>Isabel Chamunorga Filipe Maiquita</i>

10. A criação de situações de aprendizagem como factor impulsionador para o desenvolvimento de competências profissionais do aluno do ensino técnico-profissional: caso do Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza.....	119
<i>Rosinda Cláudia Zefanias Cossa</i>	
11. A Influência das Artes Visuais na Aprendizagem Significativa da Leitura e Escrita dos Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico na Escola Primária Completa 25 de Junho em Maputo.....	137
<i>Calisto Augusto Namburete</i>	
SECCÃO III. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM.....	148
12. A invisibilidade das línguas negroafricanas no Português Brasileiro	149
<i>Yeda Pessoa de Castro</i>	
13. Estratégias de comunicação e de recepção do jornal Onona-mais no contexto Zambeziano.....	158
<i>Maurício Bernardo Cigarros</i>	
14. A Mediatização do regresso de Afonso Dlhakama à Maputo em 2014.....	173
<i>Nélis Félix Elias</i>	
15. O telejornalismo Moçambicano: uma avaliação da qualidade a partir do estudo de caso do telejornal da TVM1 e do jornal da noite da STV	189
<i>Jonas Tembe</i>	
16. Discursos de ódio a professores no <i>Facebook</i> e no <i>Twitter</i> : trânsitos entre virtualidade e educação	200
<i>Miriã Alves Ramos de Alcântara</i>	
<i>Eliseu Arthur S. Jesus</i>	
<i>Marcos Vinícius Lira dos Santos</i>	
<i>Rute Souza Cruz</i>	
INSTRUÇÕES AOS AUTORES	210
(Submissão dos Artigos e Normas Técnicas).....	210

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) leitor(a)

È com imenso prazer que colocamos em suas mãos o n.12, vol. IV da *Kulambela* - Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação, que traz artigos originais resultantes de dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas dentro e fora da Universidade Pedagógica (UP) através do dossier temático «**Estudos africanos, Comunicação e Psicologia**» num momento em que a UP comemora os 10 anos da Pós-graduação com o lema “*Construindo Escolas de Pensamento: Passado, Presente e Futuro*”.

A riqueza deste número reflecte-se não apenas pelas diferentes origens geográficas de seus autores mas também e sobretudo pela qualidade e diversidade das pesquisas apresentadas, nas quais o conhecimento por elas gerados têm Moçambique e África como o epicentro deste pensar glocal que reúne investigadores nacionais e estrangeiros em torno daquilo a que Boaventura Souza Santos designa de epistemologias do sul. Com efeito, os artigos que compõem este número discutem sempre permeados pelo prisma da africanidade, temas que vão desde: as línguas negroafricanas no Português Brasileiro, as vivências e experiências dos negros africanos na região agrestina do Brasil, a problematização sobre construção da lusofonia, a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais em Moçambique, as condições e condicionalismos da qualidade de educação e no aspecto comunicacional debate por exemplo a qualidade do telejornalismo moçambicano tendo-se como base comparativa as televisões estatais e as privadas.

Esta edição é composta por três secções reunindo um máximo de seis artigos cada e coordenadas por docentes seniores que actuam na pós-graduação na UP. Os diferentes temas abordados giram em torno das Ciências Sociais e Estudos africano, da Psicologia da Educação e das Ciências da Linguagem e Comunicação, coordenadas pelo Prof. Doutor Eduardo Humbane, Profª Doutora Bendita Donaciano Lopes e pela Profª Doutora Leonilda Sanveca, respectivamente.

A todos e todas desejamos uma boa leitura!

Montepuez, Agosto de 2017

Mestre Juvêncio Manuel Nota

(Editor da Revista Kulambela)

Prof. Doutor Alberto F. Cupane

(Director do Centro de Pós-graduação da UP)

AGRADECIMENTOS

Esta edição tornou-se possível graças a cumplicidade de muitas vozes que lhe deram corpo, assim apresentamos os nossos sinceros agradecimentos a colaboração prestada pelos coordenadores de cada uma das secções que compõe este número nomeadamente **Prof.Doutor Eduardo Humbane**, **Profa.Doutora Bendita Donaciano Lopes** e a **Profa.Doutora Leonilda Sanveca**, da faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas, Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte, respectivamente, da Universidade Pedagógica. Agradecemos igualmente ao **Centro de Pós-graduação** (CEPOG) da Universidade Pedagógica pelo convite endereçado a Revista Kulambela para se associar as comemorações dos 10 anos da Pós-graduação na UP. O nosso agradecimento é extensivo a todos e todas pareceristas que actuaram neste número.



SECÇÃO I. ESTUDOS AFRICANOS

Caro leitor

A revista *Kulambela*, nesta edição, brinda aos seus leitores com uma secção sobre pensamento africano. Julgo a ideia primeiro brilhante e segundo corajosa. Brilhante porque na dita aldeia global em que vivemos, mais do que nunca, se impõe que nós os povos da periferia assumamos o protagonismo quando o assunto é falar sobre nós mesmos. Corajosa, porque vivemos num tempo histórico em que o pensamento neoliberal é hegemónico e ele não morre de afectos pelas ciências sociais humanas porque, aparentemente, não produzem conhecimento útil. Efectivamente vivemos num tempo em que o que está a “bater” são a economia, a gestão, informática entre outras.

A secção apresenta artigos que, embora se enquadrem em estudos que têm como denominador comum a africanidade, espelham bem a riqueza temática e metodológica das ciências sociais e humanas. Com efeito, eles discutem, sempre permeados pela africanidade, temas que vão desde o abominável mas persistente racismo, passando pelas representações sobre o que seria a controversa lusofonia, a difícil questão da etnicidade, a coesão social até ao comportamento social dos actores políticos, no quadro da melindrosa transição democrática que se tenta fazer. Mais ainda, se assiste a uma enorme diversidade de espaços geográficos os ocorrem as dinâmicas sociais analisadas nos artigos. Eles vão desde os mais locais aos espaços além-fronteiras.

Dizia no início deste texto, ninguém mais do que nós tem legitimidade e ciência para falar sobre as nossas idiosincrasias. Os autores dos artigos, pelas escolhas dos temas e pela profundidade das suas análises, fazem jus a esta ideia. Mas eles vão mais longe. Sente-se neles um compromisso. Um compromisso com o progresso da humanidade. Assim é porque os artigos não se propõem a fazer ciência pela ciência, mas a fazer uma ciência ao serviço dos ideais da justiça, da igualdade, da fraternidade, enfim da dignificação da pessoa humana.

Amigo leitor, fica aqui o convite para percorrer as páginas que corporizam esta secção. Permita-se deliciar com análises pertinentes e, como é apanágio deste campo científico, quiçá desconstruir e reconstruir as certezas que eventualmente possui sobre os temas abordados. Boa leitura!

Eduardo Humbane

Sociólogo PhD

SOBRE TEORIAS DE RAÇA NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO: ACERCA DA RUPTURA DO LEGADO EPISTEMOLÓGICO¹

Sergio Luis do Nascimento²

Resumo:

O presente artigo analisa o interior do pensamento social brasileiro, tendo como principal meta ressignificar e permitir que os novos sujeitos sociais releiam e reinterpretem a sua própria história, na busca de uma ruptura da continuidade que percebe na anterioridade histórica dos africanos e dos negros da diáspora o reconhecimento dos seus valores e da contribuição histórica que esses proporcionaram à humanidade. A extensão desse artigo relaciona-se com a necessidade de traçar um quadro sócio-histórico aprofundado acerca das teorias raciais no Brasil, bem como a descrição sobre o constructo do racismo epistemológico. Ali se opera a desconstrução do imaginário brasileiro de valores e ideias que subjugam os afro-brasileiros como herdeiros de uma cultura “incivilizada”, “selvagem” e impregnada de fetichismo. A análise foi produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia (THOMPSON, 1995) e dos estudos contemporâneos sobre discursos racistas. Tendo como objetivo confrontar evidências das assimetrias e das diferenças sistemáticas da vida social que ocorrem na comparação das rotinas de negros e brancos.

Palavras-chave: Ideologia. Raça. Racismo. Políticas públicas.

ON THEORIES OF RACE IN BRAZILIAN SOCIAL THOUGHT: ON THE RUPTURE OF THE EPISTEMOLOGICAL LEGACY

Abstract:

This article analyzes the interior of Brazilian social thought, whose main goal is to re - signify and allow the new social subjects to re - read and reinterpret their own history, in search of a rupture of the continuity that they perceive in the historical precedence of Africans and diaspora blacks. The recognition of their values and the historical contribution they have made to humanity. The extension of this article is related to the need to draw a deep socio-historical picture about racial theories in Brazil, as well as the description on the construct of epistemological racism. There, there is a deconstruction of the Brazilian imaginary of values and ideas that subjugate Afro-Brazilians as heirs of an "uncivilized", "savage" culture impregnated with fetishism. The analysis was produced in the interpretative contexts of the theory of ideology (THOMPSON, 1995) and contemporary studies on racist discourses. Aiming to confront evidence of the asymmetries and systematic differences of social life that occur in the comparison of black and white routines.

Keywords: Ideology. Breed. Racism. Public policy.

¹ Resultado de trabalho de tese defendida pela Universidade Federal do Paraná - UFPR - Brasil

² Doutor em Educação pela UFPR na linha de Políticas Educacionais. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atualmente é professor - Secretaria Estadual de Educação do Paraná e professor de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná . **Endereço** Rua Imaculada Conceição, 1155 | Prado Velho | CEP: 80215-901.Paraná - Brasil - E-mail: axesergio@yahoo.com.br

1- Introdução:

As práticas e as atitudes dos sujeitos, o tempo todo, ao longo de nossa história sócio-racial, desafiam-nos a tensionar as estruturas sociais e a identificar se as assimetrias e as diferenças são sistemáticas ou estáveis. Principalmente quando os sujeitos envolvidos nesse tema deixam de ser objeto de estudo e passam a sujeitos da sua própria história, provocam reflexões como a de Guerreiro Ramos (1965) que, ao escrever a obra de maior visibilidade de toda a sua produção sociológica, *A redução sociológica*, traça uma perspectiva argumentativa do que pretendemos desenvolver nesse tópico. Para o pesquisador, “quanto mais uma população assimila hábitos de consumo não vegetativo, tanto mais cresce a sua consciência política e maior se torna a sua pressão no sentido de obter recursos que lhe assegurem níveis superiores de existência” (RAMOS, 1965, p.78).

Na sua proposição de análise do contexto sócio-histórico do objeto de estudo, Thompson (1995) ajuda-nos a problematizar sobre o estudo das assimetrias. Ao utilizamos o seu método de análise, permitimo-nos compreender a estrutura social e principalmente identificar quais “manifestações não são apenas de diferenças individuais, mas diferenças coletivas e duráveis em termo de distribuição e acesso a recursos, poder, oportunidades e possibilidade de realização” (THOMPSON, 1995, p.367). As estratégias ideológicas de Thompson (1995) irão ajudar no exame da construção simbólica que políticos e intelectuais lançaram sobre a marcha civilizatória tendo como referencial a Europa frente ao continente

africano e aos seus descendentes “incivilizados sem história”. Como ferramenta de apoio na construção desse artigo utilizaremos o conceito de legado sobre como a nossa elite de intelectuais e de políticos substanciou uma ideia de nação e uma construção da identidade nacional que negava a contribuição e a herança dos africanos e de seus descendentes da diáspora. O conceito de ruptura da continuidade aborda em que medida e circunstâncias o signo desse imaginário permanece no constructo social que atribui aos descendentes do continente africano não possuem anterioridade histórica. Tal conceito tem como desafio romper com essas categorias que subjagam os personagens herdeiros das tradições culturais do continente africano.

2. Metodologia

Nessa parte apresentamos o referencial metodológico utilizado na estruturação do artigo. O texto introdutório serviu e serve para contextualizar o palco de forças que envolvem as estratégias ideológicas entre as assimetrias dos sujeitos envolvidos na reflexão. Por isso, é importante explicar que, ao eleger o que está escrito como matéria prima de investigação, encontramos na Hermenêutica de Profundidade (HP) de John B. Thompson (1995) condições de explicitar e sistematizar tanto uma reflexão filosófica sobre o ser quanto uma reflexão metodológica sobre a natureza e as tarefas da interpretação na pesquisa social. Na concepção estrutural da pesquisa, a reflexão a ser desenvolvida neste contexto deve levar em conta as formas simbólicas produzidas, transmitidas, recebidas e o estudo das construções significativas da

contextualização social das formas simbólicas. A HP é aplicada por meio dos três modos gerais de operação da ideologia de análise Thompson (1995) afim de construir e desconstruir esses discursos. Essas categorias de análise são: a **Dissimulação** que se apresenta quando formas simbólicas são representadas de modo que desviam a atenção. Seria a ocultação, a negação ou o obscurecimento das relações de dominação e processos existentes. Por meio do deslocamento transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoas ou objeto a outro (a); a **Unificação**; é o processo pelo qual se cria uma identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais. E da simbolização da unidade da identidade e de identificação coletivos são criados e difundidos; e, a **Legitimação** que entende-se a apresentação das relações de dominação como justas e dignas de apoio, isto é, legítima, baseada em “fundamentos racionais (que fazem apelo à legalidade de regras dadas), fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais), e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade)”. A apropriação da HP e dos seus referenciais metodológicos possibilita na análise sócio-histórica relacionar como os modos de operação da ideologia se sustentavam e se sustentam e com quais

estratégias e práticas reproduzem e naturalizam uma ideologia.

3- Discussão/interpretação dos resultados:

3.1 A construção do legado e suas matrizes ideológicas

A onipresença do “racismo europeu” considerava que os africanos e os africanos da diáspora não seriam detentores de discurso político legítimo, como se vê na obra de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1989 [1830]), por exemplo. Para esse autor alemão, a África não é um continente e sim “é um país criança” e está em envolta de uma “negrura da noite, fora da luz da história consciente” (1989 [1830] p.180)³. Não há para Hegel na África “nenhuma subjetividade e sim somente uma serie de sujeitos que se destroem”⁴ sem história e a sua população “está em estado bruto; configura nesse continente a selvageria e a Barbárie de homens feiticeiros (HEGEL, 1989[1830],p.182 e 184) ⁵. Hegel e outros não pouparam suas críticas à população do continente africano e podemos descrever que suas conotações aos seres humanos daquele continente se estenderam a todos os descendentes da diáspora africana. Não é surpresa que boa parte da elite pensante e letrada em meados do século XIX e início do século XX celebraram o pensamento hegemônico pautado no

³Segundo Hegel (1989[1830]) El África propriamente dicha no tiene interés histórico próprio, sino el de que los hombres viven allí em la barbarie y el salvajismo, sin suministrar ningún ingrediente a la civilización. Por mucho que retrocedamos em la historia, hallaremos que África está siempre cerrada al contato com el resto del mundo; es Eldorado recogido em sí mismo, es el país niño, envuelto em la negrura de ka noche, allende la luz de la historia consciente (p.180)

⁴Segundo Hegel (1989 [1830]) En esta parte principal de África, no puede haber em realidad historia. No hay más que casualidades, sorpresas, que se suceden unas a outras. No hay ningún fin, ningún Estado, que puede perseguirse; no hay ninguna subjetividad, sino solo uma serie de sujetos que se destruyen (p.182).

⁵ Segundo Hegel (1989 [1830]) En África todos son hechiceros (p.184).

racialismo europeu. É na Europa que surgem as primeiras publicações com as bases teóricas do movimento, que defendia a existência de raças humanas e uma hierarquia “natural” entre elas. Tais teorias acarretaram um legado histórico do branco europeu como “grupo étnico-racial dominante e civilizado” em detrimento aos Outros grupos étnicos. Como declara Van Dijk:

Do Norte ao Sul, no México, na Venezuela, na Colômbia, no Peru e, especialmente, no Caribe e no Brasil, as pessoas de origem africana foram sistematicamente inferiorizadas em todos os domínios da sociedade. Preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a pobreza, o baixo *status* e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças (2008, p.13)

Posteriormente, dentro da perspectiva de ressignificar e de permitir que os novos sujeitos sociais releiam e interpretem a sua própria história, encontramos nos autores pós-colonialistas ⁶ não apenas uma redefinição da nova política cultural da diferença, mas o tensionamento e a ruptura desse velho legado que subjugava os africanos e seus descendentes da diáspora africana à categoria de raça inferior. O que se verifica nas últimas décadas é a

construção de uma consciência de resistência e de luta pelo respeito da diversidade, por meio de práticas institucionais e epistemológicas que vão além das já constituídas historicamente pelo legado colonialista.

O deslocamento e o tensionamento epistemológico impulsionam os novos sujeitos a requererem novas propostas pedagógicas que tenham como princípio básico a contextualização, a pluralização e a historização como estratégia de ruptura do discurso monolítico. Necessariamente, para que isso ocorra, o rompimento com o antigo legado é imprescindível. São esses os desafios que os novos sujeitos assumem ao reconhecer nos discursos pós-coloniais a perspectiva de reler a sua própria história; agora não mais como objeto dela e sim como seus sujeitos. Encontra-se nos autores pós-colonialistas a revisão crítica do que representaram os discursos e as ideias dos pensadores e filósofos modernos sobre a humanidade ou não do negro. Inclusive, tal revisão passa pela discussão da importância das ideias colonialistas na formação do pensamento e da cosmovisão das elites pensantes (branca e, muitas vezes, mestiça). A relevância dessa discussão tem em vista o grau de importância que adquiram alguns cânones⁷, tanto colonialistas, quanto pós-colonialistas,

⁶De acordo com (GIROUX, 1999, p. 49) e com os estudos que estamos realizando, a literatura sobre o anticolonialismo e o pós-colonialismo é vasta e inclui nomes com suas respectivas obras: Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth*; *Black skin, White Masks* (Nova York: Grove Press, 1976); Kwame Nkrumah, *Consciencism* (Nova York: Monthly Review Press, 1964); Albert Memmi, *The Colonizer and Colonized* (Boston: Beacon Press, 1965); Ngũgĩ Wa Thiong’O, *Decolonizing the Mind*; Jan Carew, *Fulcrums of change* (Trenton, N.J: Africa World Press, 1988); Edward W. Said, *Orientalism* (Nova York: Vintage Books, 1979); Rinajit Guha e Gayatri C. Spivak, Eds., *Selected Subaltern Studies* (Nova York: Oxford University Press, 1988); Número especial de *Inscriptions* sobre ‘Feminism and the

Critique of Colonial discourse’, Nos.3/4(1988); James Clifford, *The Predicament of Culture*(Cambridge: Harvard University Press, 1988); Marcien Towa, *Léopold Sedar Senghor: negritude ou servitude?* Yaoundé, Ed. Clé, (1971); Kabengele Munanga, *Negritude: usos e sentidos – Belo Horizonte: Autêntica, (2009)*; Cheikh Anta Diop, *Civilisation ou barbarie*, Paris: Présence Africaine (1981); Nkolo Foé, *África em diálogo, África autoquestionamento: Universalismo ou provincialismo?* “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.47, p.175-228, jan/mar. 2013 Editora UFPR.

⁷Segundo Alexander, ‘A importância dos Clássicos’ discute o seguinte: “para os autores do positivismo, a própria questão da relação entre ciência social e os clássicos conduz

na história, na construção e na formação de muitos os quais partiam das suas colônias, ou ex-colônias, para se formarem a partir do viés eurocêntrico. Por mais que estejamos cientes de que os textos clássicos devam ser avaliados unicamente em termos históricos, também temos de estar cientes de que os pensadores Iluministas gozaram e gozam de um *status* privilegiado.

Thompson (1995) propõe como método da Hermenêutica de Profundidade a superação daquilo que Alexander (1999, p.24) mostra ser “tacitamente aceito porque, como clássica, a obra estabelece critérios básicos em seu campo de especialidade”. O processo de interpretação ou reinterpretação como método da análise sócio-histórica e da análise formal ou discursiva “transcende a contextualização das formas simbólicas tratadas como produtos socialmente situados, e o fechamento das formas simbólicas tratadas como construções que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, 1995, p.376). Para Thompson, as formas simbólicas ou discursivas “representam algo, referem-se a algo e dizem alguma coisa sobre algo” (1995, p.376). Pode-se perceber a atuação dessas formas simbólicas tratadas discursivamente na maneira com a qual certos filósofos Iluministas pensavam o papel do negro. Autores como Immanuel Kant (1724-1804), David Hume (1711-1776), Alexis de Tocqueville (1805-1859), Auguste Comte (1798-1857), Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Georg Wilhelm

Friedrich Hegel (1770-1831), que detinham e detêm um *status* privilegiado no pensamento moderno contemporâneo, estavam “convencidos da inferioridade congênita dos negros” (FOE, 2013, p.184).

Aporia, em que tudo aquilo que no cotidiano da vida prática se manifesta como sendo senso comum, outrora foi senso. Ao tratarmos de legado e das matrizes ideológicas não há como não reportamos aos grandes autores do pensamento europeu que se tornaram grandes influenciadores da ordem pensante no ocidente. O processo de ruptura terá que perpassar pelos matizes conceituais que conotaram durante séculos a dicotomia entre os indivíduos e com isso estabeleceram relações assimétricas de poder e valorização hierárquica de ideias. Autores como Théophile Obenga (1990), Edward Said (1995), Nkolo Foè (2008), Cheich Anta Diop (1981), Marcien Towa (1979), Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2010) se dispuseram a reinterpretar e retomar a iniciativa histórica a partir de uma narrativa emancipatória que exaltava “no protagonismo negro a única via possível para a descolonização política e mental das sociedades negras sob dominação ocidental” (CÉSAIRE, 2010, p.17). Acerca da ruptura do legado epistemológico eurocêntrico acadêmico da América Latina e dos Estados Unidos, alguns estudos propuseram vieses epistemológicos confrontando a hegemonia europeia, entre eles os de: Enrique Dussel (1986), Aníbal Quijano (2000), Walter Dignolo (2003),

imediatamente a outra: existirá mesmo uma relação dessas? Por que as disciplinas que se dizem orientadas para o mundo empírico e para o acúmulo de conhecimento objetivo sobre ele precisam recorrer a textos escritos por autores que já morreram e se foram há muito tempo? Segundo os cânones

do empirismo, afinal de contas, o que quer que fosse relevante em tais textos já deveria ter sido, de longa data, verificado e incorporado à teoria contemporânea ou refutado e lançado à lata de lixo da história” (1999, p.23).

Ramón Grosfoguel (2006), Nelson Maldonado-Torres (2008), Abdias do Nascimento (1968,1980). Estes autores assumiram uma perspectiva interpretativa e reinterpretativa baseados no discurso crítico da Filosofia da Libertação; do Multiculturalismo; do Quilombismo; das Epistemologias Descoloniais; da Diversidade; das Identidades Plurais; do combate ao racismo; da crítica ao Racismo Epistêmico; da crítica à colonialidade; da crítica à colonialidade do ser. Tal perspectiva teve como direcionamento o encorajamento de fomentar intelectuais que rompam com o colonialismo presente nos manuais de aprendizagem, nos livros didáticos, nos boletins informativos, nos critérios de seleção de trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na estereotipização das manifestações, sejam elas religiosas, linguísticas, artísticas, comportamentais dos povos não brancos. Nas palavras e argumentação de Ramón Grosfoguel (2006), que analisa o racismo epistêmico, a produção de conhecimento pelos privilegiados pensadores europeus são pautados no etnocentrismo e no eurocentrismo e sustenta uma lógica que invadiu todos os campos imaginários da formação humana e estabeleceu a exclusividade da verdade sobre as diferentes formas simbólicas que as sociedades representam como legítimas; arraigadas à filosofia, à ciência, inclusive à religião.

4. Racismo epistemológico

O racismo epistemológico se constituiu e as consequências desse fenômeno podem ser verificadas quando observarmos que os conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de graduações nas universidades brasileiras pautam e

reverenciam matriz europeia. Isso fica evidente ao ponderarmos que um estudante ao fim de seu curso de 4 ou 5 anos na graduação, poderá concluí-lo sem nunca ouvir ou estudar Abdias Nascimento (1980) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) e intelectuais como Lélia Gonzáles (1983) e Conceição Evaristo (2011). Segundo Walter Praxedes, esse cenário ajuda-nos a problematizar e tensionar o eurocentrismo e o discurso racista presente nas obras dos mais renomados pensadores europeus. Esses, ao abordarem os grupos humanos em seus trabalhos, classificavam-nos como “pertencentes a raças e etnias misteriosas, donas de comportamentos selvagens, ideias atrasadas, costumes e religiões primitivas e bizarras, aparências horripilante e ideias irracionais” (PRAXEDES, 2008, p.1). Nesse caso, o não reconhecimento de humanidade aos povos não europeus transpõe aos estudantes defrontarem com um problema crucial de ordem ontológica, pois estabelece a negação da anterioridade histórica a que as populações africanas e africanas da diáspora estão submetidas. É uma questão ontológica por que essas populações foram tratadas como não-ser.

Os pensadores iluministas dominaram o discurso público do século XVII ao XIX e, com o advento do Iluminismo e a criação de uma ciência geral do ser humano, esperava-se que esse movimento filosófico corrigisse “a imagem negativa que se tinha do negro” (MUNANGA, 2009, p.29). Ocorreu o oposto disso e pensadores importantes como Voltaire (1963 *apud* FOE, 2013, p.187) consolidaram a noção depreciativa herdada de pensadores anteriores ao detalhar a inferioridade dos negros em questões de traços físicos e intelectuais e

afirmaram ainda que a inferioridade da inteligência dos negros em relação a outras espécies de homens é espantosa.

O que estudiosos como Munanga (2006) e Foè (2013) salientam acerca desse período histórico é o espírito da época, em que pensadores e movimentos importantes concebiam o negro como selvagem, sem humanidade. À época, segundo Foè (2013, p.188), o pêndulo da contradição da filosofia e do movimento que estava por detrás via a liberdade como movimento em si “em detrimento da igualdade e da fraternidade”. A obra *O espírito das leis* e a ambiguidade que cercava seu autor Montesquieu, se ele era “racista ou não, antiescravista ou não” (FOE, 2013, p.188), não o impediu de reproduzir os mesmos preconceitos da época. Consideremos os argumentos do filósofo no seguinte trecho:

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de escravizar os negros, eis o que diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África a fim de utilizá-los no desbravamento de tantas terras. O açúcar seria muito caro, se não se cultivasse a planta que o produz pelos escravos. Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e têm o nariz tão achatado que é quase impossível lamentá-los. Não podemos aceitar a ideia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha colocado uma alma, sobretudo uma boa, em um corpo negro. É tão natural pensar que é a cor que constitui a essência da humanidade que os povos da Ásia que fazem eunucos privam sempre os negros da relação que eles têm conosco de uma maneira mais acentuada. Pode-se julgar a cor da pele, dos cabelos, que entre os Egípcios, os melhores filósofos do mundo, eram de uma tão grande importância que eles matavam todos os homens ruivos que lhes caíam nas mãos. Uma prova de que os negros não têm o senso comum é que eles dão mais atenção a um colar de vidro do que de ouro, fato que, entre as nações civilizadas, é de uma tão

grande consequência. É impossível que nós suponhamos que essas gentes sejam homens, porque, se nós os supusermos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos nem mesmo cristãos. Os espíritos mesquinhos exageram muito a injustiça que se faz aos africanos. Pois, se ela fosse tal como eles dizem, não teria ocorrido aos príncipes da Europa, que fazem entre eles tantas convenções inúteis, de fazer uma convenção geral em favor da misericórdia e da piedade? (MONTESQUIEU, 2005, p.296).

Não se pode omitir a importância desses autores. Por outro lado, a sua presença obrigatória nos currículos dos diversos cursos de formação e por muitas vezes a não contraposição de suas ideias permite um senso léxico que se configura em elementos simbólicos do cotidiano. Como esboçada por Kant (1993 [1764]) na sua obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, há uma noção muito presente nos cursos de filosofia em que caracteriza assim os negros africanos:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já que entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre ele, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma

vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993 [1764], p.78).

Para Kant (1993 [1764], p.65) o sublime e o belo como traços que exprimem sentimentos estavam no continente europeu e o autor elenca a características dos italianos, franceses, espanhóis, ingleses e alemães realçando os aspectos que conotam a esses povos os caracteres do sublime e do belo; ao passo que os negros do continente africano não possuíam, por natureza, nenhum sentimento que se elevasse acima do ridículo, ao contrário dos europeus têm como característica o “sentimento refinado”. Importante salientar que, do ponto vista político, sabemos que o filósofo Immanuel Kant foi um dos iluministas que mais profundamente influenciou a formação da filosofia contemporânea.

Encontramos perspectiva hierarquizante também nos escritos do sociólogo Auguste Comte, criador do positivismo e considerado por Raymond Aron (1999, p.98) “um reformador social”. Comte entendia a sociedade e a caracterizava pela etapa de

desenvolvimento espiritual que ela teria alcançado. Este teve grande influência no Brasil e na formação do pensamento social brasileiro na transição da segunda metade do século XIX e teve muitas das suas ideias incorporadas à Constituição de 1891, primeira da República brasileira. No *Curso de Filosofia Positiva*, publicado originalmente em 1830, sobre a análise das conquistas coloniais do século XIX estabeleceu “a preponderância material dos povos mais evoluídos sobre os menos evoluídos” (1894, p.3)⁸. Na visão do autor existe incontestável superioridade da raça branca como instinto característico da sociabilidade moderna (COMTE, 1894, p.3). E ressaltava no início da lição 52 da obra a seguinte indagação sobre a superioridade da raça branca em relação aos negros: “Por que a raça branca possui de modo tão pronunciado, o privilégio efetivo do principal desenvolvimento social e porque a Europa tem sido o lugar essencial dessa civilização preponderante?” (1894, p.17-18).⁹ O próprio autor responde a essa indagação apoiando-se numa sociologia concreta e das leis fundamentais do desenvolvimento social sobre a “superioridade” da população branca em relação à população negra. Sobre isso, o filósofo aponta:

⁸ Segundo Augusto Comte (1894, p.3) “Notre exploration historique devra donc être presque uniquement réduite à elite ou l’avant-garde de l’humanité, comprenant partie de La race blanche ou les nations européennes. Em nous bornant même, pour plus de précision, surtout dans les temps modernes, aux peuples de l’Europe occidentale. A une époque quelconque, notre appréciation rationnelle devra être principalement relative aux véritables ancêtres politiques de cette population privilégiée, quelle que soit d’ailleurs leur patrie. Em um mot, nous ne devons comprendre, parmi les matériaux historiques de cette première coordination philosophique Du passe humain, que des phénomènes sociaux ayant évidemment exerce une influence réelle, au

moins indirecte ou lointaine, sur l’enchaînement graduel des phases successives qui ont effectivement amené l’état présent des nations les plus avancées”.

⁹ Segundo Augusto Comte (1894, p.17-18) “Je choisis, à CET effet, attendu sa haute importance, l’explication special de l’agent et du theater de l’évolution sociale la plus complete, de celle qui, d’après les motifs précédemment indiqués, doit être le sujet presque exclusif de notre opération historique. Pourquoi La race blanche possède-t-elle, d’une manière si prononcée, Le privilège effectif Du principal développement social, ET pourquoi l’Europe a-t-elle été le lieu essentiel de cette civilisation preponderante?”.

a organização característica da raça branca, e sobretudo quanto ao aparelho cerebral, alguns germes positivos de sua superioridade real; embora os naturalistas estejam, hoje, muito longe de chegar a um acordo a esse respeito. Igualmente, sob o segundo ponto de vista, podem-se entrever, de um modo pouco mais satisfatório, diversas condições físicas, químicas e mesmo biológicas que certamente tiveram alguma influência sobre a eminente propriedade das regiões europeias de servir até hoje de teatro essencial desta evolução preponderante da humanidade (COMTE, 1894, p. 18)¹⁰.

O Brasil esteve muito próximo de teorias desenvolvidas a partir das questões climáticas sobre o desenvolvimento e a evolução da espécie humana, marcantes em autores como Silvio Romero (1888). O cientificismo do século XIX também se baseou nessas referências para fundamentar suas teses. A concepção explicitada na citação revela o que foi a política racial brasileira do embranquecimento, levada a cabo principalmente entre 1872 a 1940 no Brasil. Talvez possamos vislumbrar os fundamentos e a legitimação (THOMPSON, 1995) dos argumentos para tal política racializada.

Outro autor, Alexis Tocqueville (2005 [1835]), foi considerado por Aron (1999) um dos mais importantes pensadores políticos do século XIX, comparável a Montesquieu. Tocqueville (2005 [1835]) discutiu a democracia e a igualdade de condição, definindo-a como a situação em que todos os indivíduos que compõem coletivamente o ambiente

democrático sejam socialmente iguais. Isso explicou e implicou a ideia da democracia da igualdade social. Esta concepção de democracia foi inspirada na experiência que o autor teve em 1831 nos Estados Unidos. Mesmo com toda a destreza em realizar uma análise dos fenômenos das instituições políticas estadunidense, Tocqueville (2005 [1835]) não se livrou da perspectiva de hierarquizar negros e brancos, afirmando o autor expressar sobre os grupos humanos que compunham a população nos Estados Unidos que “entre esses homens diferentes, o primeiro a atrair os olhares, o primeiro em luz, em força, em felicidade é o homem branco, o europeu, por excelência; abaixo dele aparecem o negro e o índio” (TOCQUEVILLE, 2005 [1835], p.374). O autor ressaltou ainda que a opressão que as populações indígenas sofreram juntamente com a população negra nos Estados Unidos foram males irremediáveis ao processo de “civilização” pelo que esses povos estavam submetidos aos homens (europeus) mais civilizados (TOCQUEVILLE, 2005 [1835], p.392-393). Essas declarações sobre a população negra estadunidense são impactantes e devem ser contextualizadas ao momento histórico, mas não podemos negar que esses intelectuais influenciaram a ciência política contemporânea e que tais declarações exemplificam como o senso unificou grandes autores clássicos desse período quando o assunto era tratar da população negra.

¹⁰ Segundo Augusto Comte (1894 p.18) Sans doute, on aperçoit déjà, sous le premier aspect, dans l'organisation caractéristique de la race blanche, et surtout, quant à l'appareil cerebral, quelques germes positives de sa supériorité réelle; encore tous les naturalistes sont-ils aujourd'hui fort éloignés de s'accorder convenablement à cet égard. De même, sous le second point de vue, on peut

entrevoir, d'une manière un peu plus satisfaisante, diverses conditions physiques, chimiques et même biologiques, qui ont dû certainement influencer, à un degré quelconque, sur l'éminente propriété des contrées européennes de servir jusqu'ici de théâtre essentiel à cette évolution prépondérante de l'humanité”

O argumento que trazemos para esse artigo é tais arquétipos hegemônicos presentes nestes discursos dos filósofos iluministas e de outros pensadores europeus ajustaram e modelaram o *status quo* da relação entre negros e brancos, seja no continente africano, seja com os africanos da diáspora. O projeto civilizador tem um forte traço iluminista, sendo a razão a sua glorificação. Nesse projeto, o evolucionismo e o etnocentrismo foram correntes de pensamento impactantes no processo de não aceitação perante os povos não europeus. Segundo Munanga (2009), a Sociedade Etnológica foi uma associação científica fundada em Paris, em 1839, e não fugiu ao seu tempo, sendo uma das instituições que fundamentou o “racismo científico”. Diferenças culturais suscetíveis de serem lidas por meio de diferenças expressas no corpo – como a cor de pele, o tipo de cabelo, a estatura – eram reconhecidas como etapas rumo ao progresso das sociedades mais avançadas: nesse caso, as sociedades europeias (SALAINI, 2013).

A outra teoria que respondeu ao seu tempo e explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente, foi, segundo Munanga, o evolucionismo (2009, p.32). Esse pensamento influenciou fortemente o debate racial e colocou o “branco” como representante natural do topo da escala hierárquica das raças. O racismo doutrinal, presentes nessas correntes de pensamento, legitimou e justificou, num primeiro momento histórico, a

escravidão e a colonização. Tanto como fizeram os teóricos da antropologia física, que ligaram os traços da população negra à inferioridade devido à cor da pele escura e ao cabelo crespo e atribuíram à superioridade da população branca a pele clara, o cabelo liso e o rosto ortognato.

Ideologicamente, a antropologia física e a etnologia no século XIX constituíram as ciências auxiliares e ajudaram a esconder os objetivos socioeconômicos das empresas imperialistas e colonialistas (MUNANGA, 2006; FOE, 2013). Importante salientar que a desumanização da população negra africana e da população negra da diáspora não se limitou apenas a esse racismo doutrinal. Munanga (2009, p.37) ressalta que há um legado epistemológico que transcenderá em formas explícitas e implícitas de racismo; há todo um conjunto de indivíduos que concebem como valorização a branquidade e todas as subsequentes formas de dominação social, econômica e cultural vindas desse modelo. Nesse sentido, independentemente da origem étnica do indivíduo, o que conta é a sua assimilação ideológica e epistemológica. O que se vê nos não-europeus (Outros) é o ser inferior, a desvalorização.

Conclusão

A ruptura da continuidade consiste em desvelar as grandes narrativas da época moderna¹¹

¹¹Foè (2013, p.218) considera que “o pós-modernismo e o pós-colonialismo têm um mérito incontestável, o de colocar no centro das suas preocupações a questão essencial das condições políticas do diálogo das culturas através da crítica

das grandes narrativas da época moderna: a Razão, o Estado, o progresso, a emancipação, etc.”.

que estabeleceram doutrinas, métodos, ideias, tecnologias e ciências que acarretaram o controle do comportamento humano¹², legitimando discursos e práticas que fundamentaram um legado epistemológico e material que abrange relações de poder desiguais no acesso ao trabalho, à educação, à saúde e à habitação, aos seus direitos civis e políticos. A ruptura da continuidade tem como desafio, diante do legado que ligou o preconceito racial com o religioso, desconstruir do imaginário brasileiro valores e ideias que subjugam os afro-brasileiros como herdeiros de uma cultura “incivilizada”, “selvagem” e impregnada de fetichismo. A perspectiva que sustentamos na análise desse artigo parte de uma linha de raciocínio que compreende a importância de conhecer as origens dos aportes da teoria do racismo científico para melhor compreendê-lo e com isso confrontá-lo. O desenvolvimento da análise do contexto de produção permitiu e desafiou-nos a investigar a gênese e as matrizes epistemológicas e ideológicas do racismo. Nesse caso, as leituras e reflexões conduziram a elencar pensadores que foram influenciados pelo iluminismo, mas não conseguiram superar a visão racista da época em relação aos africanos e africanos da diáspora. A análise aponta como tais perspectivas permanecem como legado de uma ciência marcada pelo eurocentrismo e legitimado por cânones, mantendo uma tradição de hierarquia étnico-racial que inferioriza os negros. Por outro lado, mais do que evidenciar o contexto e o legado dessas formas

¹²Leite (2007, p.237) salienta que “fundamentalmente, o prestígio das ciências naturais e a tentativa de cientificizar o conhecimento do homem decorreram não do progresso científico, mas da tecnologia científica. Vale dizer, quando as aplicações tecnológicas permitiram a transformação mais eficiente da natureza - seja pela utilização da energia seja

de hierarquizar os seres humanos, o artigo possibilitou a descoberta de autores que fizeram frente a essas concepções teóricas. Autores que possibilitaram e instigaram ao pesquisador a fazer do seu corpo negro “um homem que interroga” (FANON, 2002, p.21). Sem dúvida, um dos principais resultados que a pesquisa e as leituras proporcionaram e podem proporcionar ao indivíduo e a quem pesquisa, são as descobertas. Principalmente quando essas descobertas mexem e alteram a consciência de forma imanente, possibilitando elaborar um conjunto de ideias voltadas a romper com estruturas normativas que acomoda e harmoniza o racismo estrutural brasileiro. A partir da percepção da iniciativa histórica de Aimé Césaire (2010); Marcien Towa (1979); Théophile Obenga (1990); Nkolo Foé (2013), foi possível visar uma trajetória do pensamento sócio-racial.

Referências:

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução de Sérgio Bath. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CORNEL WEST, “The New Cultural Politics of Difference”, October 53 (verão 1990), Disponível em: [file:///C:/Users/FERNANDA/Downloads/The_New_Cultural_Politics_of_Difference%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FERNANDA/Downloads/The_New_Cultural_Politics_of_Difference%20(1).pdf) Acesso em 26/03/2014.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COMTE, A. **Cours de Philosophie positive. La Partie Historique de la Philosophie Sociale**. 5ª.ed., idêntica à primeira, 6 vols., Paris, Scheleicher Frères Éditeurs,1834.

pelo controle físico dos organismos -, a ciência tinha demonstrado sua eficiência e sua utilidade. E o seu prestígio, fora dos círculos de especialistas e curiosos, decorreu dessas aplicações e, especialmente, da ideia de chegar ao controle do comportamento humano”.

DIOP, C. A. **Civilisation ou barbarie**. Paris Afracaine, 1981.

DU BOIS, W.E.B. **As almas da gente negra**. tradução, introdução e notas, Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOÉ, N. "África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincianismo"? Acomodação de Atlanta ou iniciativa histórica? **Educar em revista** nº 47/ jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GIROUX; H. **Cruzando as Fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais." In: **Tábula Rasa** (Bogotá, Colômbia), nº 4) enero-junio, pp.17-48, 2006.

Hegel. G. W. F. **Lecciones sobre la filosofía de la historia universal**. Título original: *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Traducción: José Gaos Editorial: Revista de Occidente, Madrid, 1989. 4ª edición. 701 páginas; 21 cm Colección: Biblioteca de Ciencias Históricas. Sección: Grandes Temas, v. 4

KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**; Ensaios sobre as doenças mentais. tradução Vinicius de Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 1993.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. Editora Nova Cultural, 2005.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

NASCIMENTO, A. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968a.

OLIVEIRA VIANA, F.J. **Populações meridionais do Brasil: historia, organização, psicologia**. Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. 424p. (edições do Senado Federal; v.27)

OLIVEIRA, D. E. "Epistemologia da Ancestralidade". **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**. VOLUME 1 · Nº2 · MARÇO/AGOSTO 2009. Disponível em www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/eduardo.pdf. Acesso em: 22/11/2014.

OBENGA. T. **La Philosophie Africaine de La Période Pharaonique: 2780-330 avant notre ère**. L Harmattan, Paris, 1990.

PRAXEDES, W. L. A. "Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais". **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. VII, p. 1-6, 2008.

QUIJANO, A. "Colonialidad del poder y clasificación social". **Journal Of world-systems research**, VI,2, Summer/Fall. 2000. 342 - 386. Disponível em: <http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano_2.html>. Acesso em: 15 OUT 2014.

RAMOS, Guerreiro. **A redução Sociológica**. Coleção tempo novo 2 Rio de Janeiro: 1965.

VAN DJJK, T. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social na era dos Meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES-MALDONADO, N. "A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80. Março 2008: 71-114.

TOWA, Marcien. **L'Idée d'une Philosophie Négro-africaine**. Yaoundé: Éditions CLÉ, 1979.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIANA, O. **Populações Meridionais do Brasil**. Belo Horizonte; Niteroi, RJ: Ed. Itatiaia: EDUFF, 1987.

_____. **Evolução do Povo brasileiro**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1956.

VAN DIJK, T. A. **Racismo e discurso na América latina**. São Paulo: Contexto, 200

LUSOFONIA: UM CONCEITO AINDA INCIPIENTE?

Filipe Abraão Martins do Couto*

Resumo

Pretende-se analisar a evolução do conceito de lusofonia de um ponto de vista do pensamento espiritual português, através das contribuições de Luís de Camões, António Vieira, Fernando Pessoa e Agostinho da Silva, Fernando Cristóvão e Miguel Real. De seguida, pretende-se contrapor esta visão da lusofonia com a perspetiva de alguns autores africanos. A visão de conjunto permitirá chegar a algumas considerações sobre a completude ou incompletude deste conceito.

Palavras-Chave: Quinto Império; Lusofonia; Perspetiva Portuguesa; Perspetiva Africana.

21

LUSOPHONY: AN INCIPIENT CONCEPT?

Abstract

It is intended to analyse the evolution of the concept of Lusophony, from the point of view of the Portuguese spiritual thought, through the contributions of Luís de Camões, António Vieira, Fernando Pessoa, Agostinho da Silva, Fernando Cristóvão and Miguel Real. After, it is aimed to oppose this vision of Lusophony with the perspective of some African authors. The comprehensive vision will enable to reach some considerations on the wholeness or incompleteness of this concept.

Keywords: Fifth Empire; Lusophony; Portuguese Perspective; African Perspective.

1. Da Ilha dos Amores à Lusofonia

A primeira ideia de Quinto Império, segundo Agostinho da Silva, surgiu nos Lusíadas, de Luís de Camões, com a Ilha dos Amores. Será através da ilha dos amores que Agostinho perscrutará o ideal que a cultura «portuguesa» deverá almejar, quando a «voz da Deusa» arrancou aos marinheiros as limitações do «tempo e do espaço» que acorrentam o homem, para os deixar viver a aventura da fraternidade humana e do amor universal. A ilha dos amores estatui-se,

segundo o pensador, como meta e missão de todos os falantes de língua portuguesa, uma vez que será neste espaço onde o homem e a natureza se fundirão plenamente, fusão esta que não afetará, porém, a sua diversidade e, em simultâneo, o reconhecimento da sua unidade. Esta transformação ainda não se concretizou. É a porta que se abre agora diante de todos os falantes de língua portuguesa¹³. Se escutarmos a «voz da Deusa», segundo o pensador,

*Professor na Seção de Filosofia do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge, Angola. Doutorando em Filosofia e Cultura Portuguesa no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Email: filipeabraao27@hotmail.com.

¹³ MENDANHA, Victor, *Conversas com Agostinho da Silva*, Editora Pergaminho, Lisboa 1996, p. 34.

conseguiremos escutar a «Idade do Espírito Santo», idade que permitirá ser ao máximo, autenticamente, aquilo para que se nasceu¹⁴. Segundo Agostinho da Silva, a profecia de Camões consiste no verdadeiro mundo a descobrir, «não a rota para a Índia nem a Índia, mas a Ilha dos Amores»¹⁵. Apontado o caminho da verdadeira descoberta, a grande tarefa dos falantes de língua portuguesa será a de restaurar o paraíso perdido no mundo e de restabelecer a «idade de ouro».

É importante referir que o termo quinto império, do padre António Vieira, foi inspirado nas profecias canónicas das sagradas Escrituras, de Daniel, Isaías e Zacarias, nas revelações feitas por Cristo a D. Afonso Henriques, nos feitos heroicos dos descobrimentos portugueses e nas profecias anunciadas por Bandarra. Perante estes factos marcantes da cultura portuguesa, o padre jesuíta António Vieira não terá dúvidas em afirmar que os portugueses são um povo eleito por Deus, (o segundo povo eleito por Deus, a seguir aos Hebreus) e que a sua missão será a «converter e reformar o mundo, florescendo mais que nunca o culto divino, a justiça, a paz e todas as virtudes cristãs»¹⁶. Por outras palavras, a missão exclusiva dos portugueses, de carácter nacionalista providencialista, será a de restaurar o paraíso perdido no mundo. Assim, a proposta de um quinto império é entendido como um projeto para criar na terra o Reino Consumado de Cristo, o império

universal, que assinalará o fim dos tempos, perspetivado como um tempo em que se realizará a «recuperação do originário estado ontológico do homem»¹⁷, restituindo-o a um estado puro e de santidade, de paz e harmonia, em que se cumprirá «o regresso ao paraíso».

Inspirado pelas palavras do «Imperador da Língua Portuguesa», Fernando Pessoa indicará que o quinto império é a criação de uma civilização espiritual própria, com o objetivo de fazer a «paz em todo o mundo»¹⁸. A paz no mundo, tal como refere o poeta, só será possível mediante a promoção de uma política «útil» ao serviço do bem-estar do povo e da justiça social, que, simultaneamente, proteja e incentive a ânsia natural de conhecer do ser humano, não lhe colocando nenhuma entrave para a liberdade espiritual, e que seja capaz de projetá-lo cada vez mais nos desafios e mistérios da ciência. Apoiado nas premissas de um «humanismo universalista da cultura portuguesa», isto é, na capacidade de plasticidade e de flexibilidade da Língua Portuguesa, bem como na capacidade antropológica de «ser tudo e de todas as maneiras»¹⁹ dos portugueses, Pessoa retomará o mito sebastianista para convidar os portugueses a assumirem a sua vocação histórica a fim de tentarem viver a verdade por que morreu D. Sebastião²⁰. Assim,

¹⁴ *Ibidem*, pp. 34-35.

¹⁵ SOUSA, Antónia, *O Império Acabou – E Agora? Diálogos com Agostinho da Silva*, Casa Das Letras/Editorial Notícias, Lisboa 2006, p. 33.

¹⁶ VIEIRA, António, «Defesa do Livro Intitulado Quinto Império, Que é A Apologia do Livro *Clavis Prophetarum*: E Respostas das Proposições Censuradas pelos Srs. Inquisidores: Dada Pelo Padre António Vieira Estando Recluso nos Carceres do

Santo Ofício de Coimbra», (Obras Inéditas) Editores Seabra & V. Q. Antunes, Lisboa 1856, Vol. I, p. 33.

¹⁷ TEIXEIRA, A., *A Experiência Reflexiva – Estudos Sobre o Pensamento Luso-Brasileiro*, Coordenação de Maria Celeste Natário, Zéfiro, Lisboa 2009, p. 28.

¹⁸ PESSOA, F., *Os Portugueses – Quinto Império*, Alma Azul, Lisboa 2008, p. 32.

¹⁹ *Ibidem*, p. 40.

²⁰ PESSOA, F., *Mensagem*, Atualização Ortográfica de David Mourão-Ferreira, Revisão de Luís Santos,

a aventura da fraternidade humana só será possível de alcançar através de um transcendentalismo panteísta, isto é, um «meta-sistema que envolve e transcende todos os sistemas, incorporando todas as teses e antíteses possíveis»²¹. O transcendentalismo panteísta é uma fusão de opostos, de onde a futura criação social e civilizacional lusófona se deverá inspirar, devendo tornar-se simultaneamente «religiosa e política», distanciando-se do cristianismo e sobretudo do catolicismo, aspirando ser «democrática e aristocrática» ao mesmo tempo, afastando-se do «comercialismo e materialismo radicais»²², para dar lugar a um quinto império cultural, que tem como base a língua portuguesa.

Para enaltecer estes sinais na cultura portuguesa, interpretados por António Vieira e Fernando Pessoa, Agostinho da Silva aludirá a outros momentos paradigmáticos da História portuguesa, como o culto popular do Espírito Santo, a organização política e económica da sociedade portuguesa, a coroação da criança imperador, a Ordem de Cristo, a epopeia dos descobrimentos, a construção cultural do Brasil, como um conjunto de factos ou sinais extremamente importantes para a posição da cultura portuguesa no futuro, que se constituem como «preâmbulo» da grande tarefa ainda por cumprir, a criação do quinto império espiritual ou o Reino do Espírito Santo.

O pensador luso-brasileiro invocará uma visão da história da humanidade segundo Joaquim de Fiore, que aparece inscrita num contexto de eternidade ligada ao conceito de trindade, ou seja, no Pai, Filho e Espírito Santo. Ultrapassadas a primeira e segunda idade na história (Pai e Filho), com a terceira idade virá o Reino do Espírito Santo, o império da fraternidade e do amor, ou seja, a «realização na terra do Pensamento de Deus», que o pensador considerará possível de alcançar pelos povos de língua portuguesa, se eles próprios se autoelegerem para este propósito. Para se realizar na terra o pensamento de Deus, Agostinho vislumbra um conjunto de povos unidos, não só por uma língua, não somente pelos laços entrelaçados de uma história conjunta, mas por uma missão a cumprir no futuro, função que Agostinho considera ser a grande mensagem da Língua Portuguesa²³ – que pode reinventar a idade de ouro. Em primeiro lugar, a primeira prioridade deverá recair na erradicação da fome e da miséria através de «exércitos operacionais»²⁴, uma vez que toda a opressão é vista como uma «diminuição de Deus». Não poderá haver mais pobres no mundo, ninguém mais deverá passar necessidades materiais, ninguém jamais deverá sofrer consequências abomináveis na sua integridade física, mental e espiritual. Em segundo lugar, propriedade coletiva da terra²⁵ e condenação da

Américo Fraga Lmares e C^a. Lda., Livraria Civilização Editora, Porto 1995, p. 55. Conferir também o poema «Nevoeiro», da Obra *Mensagem*.

²¹ BORGES, P., *Uma Visão Armilar do Mundo*, Babel, Lisboa 2008, p. 93.

²² *Ibidem*, p. 95.

²³ SILVA, Agostinho, «Há quem lhe proponha Chamar-lhe Docimologia», Coordenação e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva*,

Ensaio Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira II, Âncora Editora, Lisboa 2001, p. 31.

²⁴ SILVA, Agostinho, «Educação em Portugal», Organização de Maria Helena Briosa de Mota, em *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaio Pedagógicos II*, Âncora Editora, Lisboa 2000, pp. 135-137.

²⁵ SILVA, Agostinho, «Considerando o Quinto Império», Coordenação e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaio*

exacerbação do comércio. Este será um passo capital de extrema importância para o «Paraíso Reconquistado», segundo Agostinho. Ninguém mais poderá passar pela angústia de não ter o que comer, ou de ter de se submeter à vontade dos outros homens com posses materiais e económicas. O mundo terá de ser de tal forma organizado para que a vida seja gratuita para todas as pessoas, assim como ela o é quando se nasce. Eis porque o banquete gratuito aos pobres, providenciado no culto popular do Espírito Santo, iniciado no século XIII, não é somente um ato simbólico, mas é revestido de extrema importância para a cultura portuguesa. Em terceiro lugar, no sentido de providenciar a liberdade total do homem, torna-se um imperativo colocar a tecnologia ao serviço do homem, para que ele, pela primeira vez na história, possa ter tempo livre. A tecnologia e as máquinas até agora inventadas têm estado ao serviço de um determinado sistema económico e financeiro²⁶ que desumaniza e escraviza o homem. Serão as máquinas que farão todo o trabalho pesado para o homem, será a tecnologia²⁷ que o poderá alimentar e lhe assegurar a qualidade de vida necessária para a sua subsistência²⁸. Nesta sociedade preconizada, nenhum homem poderá ser alienado pela sociedade, nenhum

homem deverá exercer uma ocupação que não gosta. Em quarto lugar, tendo em conta que o quinto império nascerá assim que restaurarmos a «criança em nós e em nós a coroarmos imperador»²⁹, torna-se necessário desenvolver uma educação que não deseduque nem seja demagógica, que privilegie o desabrochar de todas as aptidões da criança, fomentando toda a sua criatividade «para a criação de beleza»³⁰, em vez de ser formada para aquilo que se pretende que ela seja, um produto competitivo. É este o espaço privilegiado para desamarrar o indivíduo de todas as limitações que a sociedade lhe impôs, para, finalmente, aprender o que a humanidade ainda não sabe. Por último, será através da educação que se deve instruir o homem sobre o que fazer do seu tempo livre e como pode ocupar o ócio. Considerando o homem como «um templo de Deus, e o mais belo de todos»³¹, onde o saber ser e não o ter³² é o sentido último de todas as coisas, será ele um destino que deverá ser orientado para conseguir viver a «vida plena», em inteira comunhão com o divino, exercendo o seu direito de viver alegremente a vida, sem preocupações de ordem sensível e com inteira

Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I, Âncora Editora, Lisboa 2000, p. 252.

²⁶ Cf. SILVA, Agostinho, «Presença de Portugal», Coordenação e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, Lisboa 2000, p. 134.

²⁷ Cf. SILVA, Agostinho, «As Ocultas Razões», Coordenação e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira II*, Âncora Editora, Lisboa 2001, p. 86.

²⁸ Cf. SILVA, Agostinho, «Educação em Portugal», Organização de Maria Helena Briosa de Mota, em

Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Pedagógicos II, Lisboa 2000, p. 102.

²⁹ Cf. SILVA, Agostinho, «Considerando o Quinto Império», Coordenação e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, Lisboa 2000, pp. 255-256.

³⁰ *Ibidem*, p. 257.

³¹ Cf. SILVA, Agostinho, «Doutrina Cristã», Coordenação e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Filosóficos I*, Âncora Editores, Lisboa 1999, p. 82.

³² Cf. SILVA, Agostinho, «Considerando o Quinto Império», art. cit., p. 254.

liberdade para «criar o que Deus ainda não criou»³³. O homem, sendo à imagem e semelhança de Deus, é, tal como Deus, um criador, uma «centelha do imenso fogo divino»³⁴, um «poeta à solta» que se estatui como todo o epicentro à volta do qual toda a sociedade se deve constituir. Para se concretizar na terra «o Pensamento de Deus»³⁵, dever-se-ão libertar todos os condenados das prisões, bem como todos os animais dos jardins zoológicos. Ninguém será excluído ou marginalizado, a não ser que se queira excluir. Por último, apelando à diversidade e criatividade de todos os falantes de língua portuguesa, deve-se criar um conjunto de políticas sem fronteiras que sirvam o indivíduo, um espaço em que a verdadeira dimensão humana seja elevada ao máximo «do que poderá ser»³⁶, acalentando o «ideal de governo o não haver governo», nem qualquer sistema de classes, esperando um «ideal de economia o de não haver economia, como não a havia no paraíso»³⁷. Este quinto império só surgirá quando Portugal se sacrificar como nação e for apenas «um dos elementos de uma Comunidade de Língua Portuguesa»³⁸, que só se concretizará quando a fraternidade e unidade universais da Ilha dos Amores não for uma miragem, mas uma realidade irrevogável.

2. A Lusofonia

Com o termo império surge inevitavelmente a imagem de todas as espécies de colonialismo português ou todos os impérios que desabaram ao longo da história. Quando se fala em império, pode significar expansão e domínio e não é isso que se deve compreender da ideia de quinto império. Por causa deste facto, alguns autores, como Fernando Cristóvão, aludem ao termo lusofonia³⁹ em vez de «Quinto Império», precisamente para evitar más interpretações ou ambiguidades. Em termos etimológicos, a palavra lusofonia está dividido em dois elementos: luso, que quer dizer lusitano ou lusitânia, português ou Portugal, e fonía, que significa fala, língua, falar. Ou seja, a língua do luso. Como refere Fernando Cristóvão: «usar a palavra Luso, em vez de Português, é já uma forma de ultrapassar o nacionalismo e entrar no domínio do mítico e do simbólico»⁴⁰. Neste âmbito, a lusofonia apoia-se, naturalmente, na língua, que funciona como um elemento aglutinador entre as raças, nações e culturas distintas, estatuidando-se, por isso, como a base nevrálgica da lusofonia, o «único canal privilegiado para a construção de um futuro comum»⁴¹. No entanto, embora a língua portuguesa seja considerada como o epicentro a partir da qual se desenrola a criação da lusofonia em todas as suas vertentes, não deixa de ser verdade que a lusofonia também corresponde a um programa político, como comprova a afirmação de

³³ Cf. SILVA, Agostinho, «Presença de Portugal», art. cit., p. 131.

³⁴ SILVA, Agostinho, «Algumas Considerações Sobre o Culto Popular do Espírito Santo», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, Lisboa, Julho de 2000, p. 327.

³⁵ SILVA, Agostinho, «O Cristianismo», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Filosóficos I*, Âncora Editores, Lisboa 1999, p. 77.

³⁶ SOUSA, Antónia, *O Império Acabou – E Agora? Diálogos com Agostinho da Silva*, op. cit., p. 33.

³⁷ SILVA, Agostinho, «Considerando o Quinto Império», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, Lisboa 2000, p. 260.

³⁸ SILVA, Agostinho, «Um Fernando Pessoa», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, em *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, Lisboa 2000, p. 117.

³⁹ CRISTÓVÃO, Fernando, *Dicionário Temático da Lusofonia*, Texto Editores, Lisboa 2005, p. 653.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 652.

⁴¹ REAL, M., *A Vocaçao Histórica de Portugal*, Prefácio de José Eduardo Franco, Esfera da Caos Editores, Lisboa 2012, p. 135.

Cristóvão para quem a «lusofonia é, simultaneamente, utopia criadora e realidade que se constrói todos os dias, formulada à volta do mito do Quinto Império»⁴². Este duplo critério que existe no termo lusofonia – língua portuguesa e quinto império, inscreve-se como uma criação essencialmente lusitana, que tem como pano de fundo uma ideologia de carácter utópico, mítico-religioso e de natureza escatológica, conceito este que, dada a sua polaridade, tem provocado reações controversas no panorama «lusófono».

É neste sentido que a lusofonia, segundo Miguel Real, «corresponde a um campo geográfico-histórico e cultural abrangido por todas as nações, países, povos e comunidades falantes da língua portuguesa ou de um dialeto desta diretamente derivado»⁴³. A lusofonia, mais do que ser um conjunto de países que falam uma língua comum, seja a língua materna, oficial ou de património, pode-se compreender como um projeto, ainda em construção, entre países que possuem uma afinidade histórica, cultural e linguística comum.

Entroncando as principais ideias de Vieira, Pessoa e Agostinho da Silva, Miguel Real vislumbra a lusofonia como um espaço de «harmonia entre pessoas», onde deverá prevalecer uma «solidariedade ativa» que combata a pobreza e a miséria e que fomente a dignidade do homem em todas as suas dimensões. Para que esta liberdade se materialize, a lusofonia não pode ter barreiras nem muros que impeçam a livre circulação de pessoas, bens e materiais, sendo por

isso absolutamente necessário a criação de um passaporte lusófono⁴⁴, que deverá ser comumente aceite em todos os estados membros lusófonos. A lusofonia, para Miguel Real, em comunhão com Fernando Cristóvão, inscreve-se com um duplo critério: em primeiro lugar, a língua portuguesa surge como um elemento aglutinador de nações, de povos e pessoas; em segundo lugar, corresponde a um «genuíno programa civilizacional de fundo»⁴⁵. A lusofonia, para Miguel Real, surge como um movimento contra-hegemónico, de sentido sul-norte, contra a globalização capitalista neoliberal, que se propõe «criar um novo rosto cultural no mundo»⁴⁶, promovendo um «choque cultural radicalmente subversor dos valores dominantes no mundo contemporâneo»⁴⁷. É desta forma que a lusofonia ainda sonha pela antecipação de um paraíso na terra, pressupondo uma «harmonia entre pessoas», que no fundo é uma harmonização entre espíritos e entre raças, que deverá levar naturalmente a uma forte miscigenação. O autor profetiza que «se dentro de duzentos, trezentos anos, o Portugal europeu não for predominantemente mulato, como o é atualmente o Brasil, a Lusofonia falhou, tendo-se tornado uma instituição relativamente inócua, dominada por políticos medíocres como os atuais políticos portugueses»⁴⁸.

⁴² CRISTÓVÃO, Fernando, *Da Lusitanidade à Lusofonia*, Almedina, Coimbra 2008, p. 61.

⁴³ REAL, M., *A Vocação Histórica de Portugal*, op. cit., p. 136.

⁴⁴ Opinião também partilhada por Renato Epifânio. Ver EPIFÂNIO, R., *A Via Lusófona*, Editora Zéfiro, Lisboa 2010, p. 40.

⁴⁵ REAL, M., *A Vocação Histórica de Portugal*, op. cit., p. 135.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 135.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 137.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 138.

Para concluir, Miguel Real, afirmará que «consultando a bibliografia sobre o tema, tudo já foi dito. Só falta fazer a lusofonia»⁴⁹.

3. As Críticas à Lusofonia

É importante recordar a proposta do modelo «lusófono» de Sílvio Elia, em que preconiza o momento embrionário em que se encontra a lusofonia, quando divide a «Lusitânia Antiga», que é Portugal, a «Lusitânia Nova», que é o Brasil, e a «Lusitânia Novíssima», que são os países Africanos⁵⁰. É bastante claro que quando Elia faz referência à «Lusitânia Nova» e, sobretudo, à «Lusitânia Novíssima» estará a postular a inevitabilidade do surgimento e crescimento de novos corpos no seio da «família lusófona», que, à exceção do Brasil, ainda não tiveram oportunidade de se expressarem em relação ao conceito de lusofonia. Todavia, é importante ter em consideração que estas nações expressar-se-ão se o quiserem, quando quiserem, se alguma vez tiverem interesse nisso, independentemente das suas razões. Quando se diz que tudo já «foi dito» sobre a lusofonia, quando se sabe, na realidade, que tudo falta para ser dito pelas outras nações, sobretudo africanas, subjaz neste discurso uma síntese perfeita de toda a violência e demagogia de que as outras nações lusófonas até agora têm sido alvo. Discurso unilateral onde, como refere Alfredo Margarido, «Pretende-se manter o

colonialismo, fingindo abolir o colonialista, embora tenha renunciado à veemência ou à violência de qualquer discurso colonial»⁵¹.

No imaginário brasileiro, angolano ou são-tomense, ou em qualquer outro imaginário lusófono, a palavra lusofonia não tem o mesmo significado e muito menos tem a mesma «função simbólica» que tem para os portugueses. É só na perspetiva dos portugueses que a lusofonia tem essa «figura ideal de perfeição»⁵². É devido a este vínculo utópico e obscuro que Eduardo Lourenço não terá dúvidas em afirmar que os portugueses conseguiram amalgamar «como poucas (nações) o destino da sua cultura ao destino da sua língua»⁵³, atribuindo, desta forma, uma conotação obscura à lusofonia, que tem provocado diferentes reações e críticas no seu seio. Esta noção de «portugalidade» associada à língua portuguesa estatui-se, segundo Alfredo Margarido, como uma forma de neocolonialismo, efetivando-se como «o elemento central da alienação destinada a manter o escravo no seu lugar de sempre»⁵⁴. O destino da língua portuguesa, não se demarcando do destino da sua cultura, tem sido imposto de forma violenta aos outros, o que atesta a possibilidade etnocêntrica, neocolonialista e elitista do conceito de lusofonia. É, por isso, um erro comum atribuir à lusofonia um conceito acabado e plenamente desenvolvido, quando

⁴⁹ *Ibidem*, p. 133.

⁵⁰ ELIA, Sílvio, *A Língua Portuguesa no Mundo*, Editora Ática, São Paulo 1989, pp. 16-17.

⁵¹ MARGARIDO, Alfredo, *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa 2000, p. 76.

⁵² LOURENÇO, Eduardo, *A Nau de Ícaro Seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*, Edições Gradiva, Lisboa 2004, p. 180.

⁵³ *Ibidem*, p. 123.

⁵⁴ MARGARIDO, Alfredo, *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*, op. cit., pp. 76-77.

a maioria dos países «lusófonos» ainda não se pronunciou sobre esta temática.

4. Uma perspetiva africana

Mais importante do que a consideração de que tudo já foi dito sobre a lusofonia, importa ir ao encontro das vozes emergentes dos países de expressão portuguesa, sobretudo a voz de investigadores africanos, que só recentemente começaram a debruçar-se sobre este tema.

Na perceção de Seiler, os africanos estão, por um lado, «entre um silêncio generalizado em redor da sua história, da língua, do seu pensamento filosófico e político, da cultura, dos modos de comunicação» e, por outro lado, prevalece uma «tolerância oficial em aspetos culturais selecionados e periodicamente autorizados na esfera pública, somados sob os conceitos de multiculturalismo ou de lusofonia»⁵⁵.

Ao ser verdade este «silêncio generalizado» dos africanos em torno da sua história, da sua língua, da sua cultura e do desenvolvimento do seu pensamento filosófico, entre outros, motivado por diversas razões, torna-se difícil, senão impossível, estabelecer pontes de diálogo intercultural sobre referências comuns, como, por exemplo, o termo lusofonia. O sociólogo moçambicano Elísio Macamo, ao debruçar-se sobre o termo lusofonia, considera que o que nos une, «não deve ser a História, nem tão pouco a língua ou os

interesses comuns. Só um diálogo sem pré-condições – por exemplo, sob a forma de língua comum, história comum, interesses comuns – é que pode permitir pensar uma comunidade feita no entendimento»⁵⁶.

Por outras palavras, Macamo considera que pensar uma «comunidade lusófona» vinculada a uma língua comum, que supostamente une todos os países, é uma ideia distorcida porque parte de um princípio epistemológico falso. Afinal, a língua portuguesa não é a língua mais falada em Cabo Verde, Guiné-Bissau ou em Moçambique, razão pela qual a língua portuguesa não goza, na sua perceção, de um estatuto de língua de entendimento comum, a não ser entre portugueses e brasileiros; pelo contrário, para estas nações, ela desune mais do que une, ela é, para o autor, «ruído, gralha, empecilho, enfim, problema»⁵⁷, porque não vai ao encontro das realidades linguísticas dos «países periféricos», onde só uma percentagem mínima das populações falam a língua portuguesa, prevalecendo antes o crioulo, as línguas locais, o árabe e o inglês. Importa também salientar que o investigador Angolano António Tomás defende que a lusofonia alimenta-se «da ficção de que o simples facto de haver uma língua comum entre os povos que outrora formavam as colónias portuguesas potencia um sentimento de fraternidade»⁵⁸, embora a lusofonia também contenha «silêncios, consentimento,

⁵⁵ SEILER, Frank-Ulrich, *A Comunicação e o Saber Filosófico Contemporâneo Africanos – Estudo exploratório de uma epistemologia comunicacional africana*, Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa 2009, p. 3.

⁵⁶ MACAMO, Elísio, «A Moral da História: adiar conversa como intervenção epistemológica», *REALIS*

– *Revista de Estudos Anti utilitaristas e Pós-coloniais*, Vol. 2, n.º 1 (2012), 8 -15, p. 14.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 11.

⁵⁸ TOMÁS, António, *Poligrafia das Páginas de Jornais Angolanos*, Casa das Ideias – Divisão Editorial, Luanda 2010, p. 134.

violência, intolerância, genocídios e o ocaso de muitas culturas»⁵⁹.

O mesmo se passa em relação à história, que Macamo considera não ser prestigiante para África, uma vez que os africanos foram transformados em «animais» na sua própria terra. A tirania e a infantilização são denominadores comuns numa história entre opressores e oprimidos, razão pela qual não pode haver consensos nem entendimento possível. Por fim, quanto aos interesses estratégicos comuns, Macamo critica o olhar que os portugueses e brasileiros têm sobre o «outro», sobre as pessoas dos países ditos «pequenos», que só servem para determinar estatisticamente o número de falantes de língua portuguesa para aumentar o prestígio de Portugal ou do Brasil. Da mesma forma, Macamo tece fortes reprimendas em relação a uma hipotética «cidadania lusófona», que só serviria os interesses de Portugal e Brasil em África, mas não se aplicaria aos africanos naqueles países, devido às atuais convenções políticas. É por causa de interesses estratégicos unilaterais que os africanos, os «periféricos dos periféricos», passaram da designação de «outros» para «CPLP»⁶⁰, enquanto os portugueses continuam portugueses e os brasileiros continuam brasileiros.

Estas são as razões pelas quais a língua, a história e os interesses comuns não são fatores de união entre os povos africanos, Brasil e Portugal. Pelo contrário, são elementos de «desunião», como refere Macamo. Como tal, o diálogo intercultural deverá partir sem

interpelar estes conceitos – e é aqui que reside o principal desafio epistemológico: para se falar de «Africanidades e Brasilidades», segundo o autor, tem de se abordar obrigatoriamente toda a «história por detrás delas», o que implica a existência de mais histórias e, sobretudo, de novas versões da história. Esta opinião é partilhada pelo investigador angolano Victor Barros, que considera que o discurso da lusofonia não se deve cingir às celebrações e invocações do «passado e da história», mas deve também passar «pelo reconhecimento das diferentes memórias e das diferentes formas de perceções de uma história (que se diz comum/partilhada), mas que ganha versões e olhares diferenciados de acordo com o ponto lusófono a partir do qual se lança o olhar»⁶¹.

Por outro lado, Macamo considera que este desafio epistemológico remete-nos para uma «conversa que nunca vai ter lugar»⁶² porque irá sempre ser «adiada» para mais tarde. Este diálogo intercultural irá ser sempre protelado, antevendo-se, assim, a continuidade de um cenário de permissividade ou de «tolerância» por parte dos africanos, no dizer de Seiler, em relação à lusofonia.

Na perceção destes autores, o conceito de lusofonia encontra-se revestido de uma complexidade que não passa só pela questão da língua portuguesa, mas também por outras línguas que estão vivas e que não são reconhecidas; não passa só pela história de alguns, mas pela história de todos que ainda tem de ser narrada e devidamente interpretada. Para além

⁵⁹ *Ibidem*, p. 135.

⁶⁰ MACAMO, Elísio, «A Moral da História: adiar conversa como intervenção epistemológica», art. cit., p. 13.

⁶¹ BARROS, Victor, «A Lusofonia como retrato de família numa casa mítica comum», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 7 (2011), 83-106, p. 86.

⁶² *Ibidem*, p. 15.

destes aspetos, os interesses estratégicos atuais, sociais e políticos, sobretudo de Portugal e do Brasil, tendem ainda a marginalizar aqueles (pessoas e nações) que estão na «periferia», não lhes reconhecendo sequer o direito à voz.

Serão por estas razões que o investigador angolano Carlos Pacheco não terá dúvidas em afirmar que «a lusofonia não passa de um conceito vago, uma estratégia política e cultural sem qualquer correspondência com a alma e o sentir dos povos africanos. Incluindo o Brasil»⁶³. Para Carlos Pacheco, o conceito de lusofonia, tal como é definida atualmente, nada diz aos povos africanos, porque a sua vivência foi e continua a ser outra:

A chamada lusofonia funciona como um espelho quebrado, no qual, em vez de países inteiros, apenas se distinguem fragmentos de geografias, estas localizadas no litoral de Angola e Moçambique, enquanto as comunidades no seu todo, as do interior, permanecem ocultas, pois a língua e a cultura portuguesa nada lhes dizem, os seus processos históricos foram outros⁶⁴.

A lusofonia, criada e desenvolvida pelo pensamento espiritual português, de uma forma geral, não tem encontrado sinergias com o pensar e o sentir de outros povos lusófonos. Pelo contrário, tem sido alvo de

críticas e de desconfiança entre os seus pares, tal como refere Carlos Pacheco: «os dirigentes africanos são os primeiros a não ter ilusões: eles sabem que a lusofonia não passa de um projeto historicamente adulterado, sem nenhuma simbiose com o imaginário dos angolanos e moçambicanos»⁶⁵.

Todas estas declarações levantam desafios à própria legitimidade do conceito de lusofonia e ao seu estatuto universal na comunidade dos países de língua portuguesa. A este respeito, José Eduardo Agualusa considera que a lusofonia é um termo redutor, porque diz somente respeito a Portugal, ao contrário do que afirma, como já notamos, Fernando Cristóvão⁶⁶. Na opinião do escritor luso-angolano, «(...) a expressão lusofonia não faz jus àquilo que a palavra deveria representar, não é como Commonwealth, que é uma expressão bonita e que vai para além da Inglaterra»⁶⁷. Neste sentido, quando se invoca o «luso» na palavra lusofonia, o receio generalizado é a de que esta palavra não espelhe nem reflita a alteridade e as diferenças culturais das nações que compõem a CPLP, estatuindo-se, desta forma, como uma palavra ambígua no imaginário cultural pós-colonial. Por sua vez, Ondjaki também renova a importância de se discutir o conceito:

⁶³ PACHECO, Carlos, «Lusofonia e Regimes Autoritários em África», *Jornal Público*, Lisboa, 3 de fevereiro de 2000.

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ *Idem.*

⁶⁶ Cristóvão refere que «usar a palavra Luso, em vez de Português, é já uma forma de ultrapassar o nacionalismo e entrar no domínio do mítico e do simbólico». Cf. CRISTÓVÃO, Fernando, *Dicionário Temático da Lusofonia*, op. cit., p. 653.

⁶⁷ AGUALUSA, José Eduardo, citado por GALITO, Maria Sousa, *Conceito de Lusofonia, CI-CPRI – Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto*, AI, nº 18 (2012), 1-21, p. 13.

Disponível online em: <http://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/10/Conceito-Lusofonia.pdf>.

Último acesso: 21 de agosto, às 19:19 horas.

Existe lusofonia? Quem a faz? Se não existe, quem a quer? É um fantasma político, social? Os povos da comunidade de língua portuguesa sabem dela? Tudo na tal de “lusofonia” são questões. Não há políticas nem intenções comuns. O que é uma pena. Tudo poderá até ser um grande equívoco, a começar pela designação. Ou não⁶⁸.

O escritor Moçambicano Mia Couto também refere que a ideia de uma comunidade lusófona corresponde a «interesses políticos particulares». Ou seja, não existe lusofonia. Existem lusofonias. É necessário que os «criadores culturais» sejam capazes de «questionar esse modelo único que nos é proposto»⁶⁹.

Podemos afirmar que, perante estas vozes, não existe uma concordância geral em torno do conceito de lusofonia. Por este motivo, o ex-Secretário Executivo da CPLP, Luís Fonseca, em entrevista exclusiva a José Pinto, considera que é necessário chegar-se a um consenso daquilo que se entende por lusofonia. O embaixador defende que a «lusofonia é percebida de maneira diferente nos diferentes países de língua portuguesa e há necessidade de uma definição do conceito para que todos, quando nos referimos a ela, estejamos absolutamente de acordo sobre aquilo que significa»⁷⁰. Considerando que nenhum conceito é «fechado» e estanque, o embaixador argumenta que prevalece a necessidade de «defini-la com alguma

precisão», para não haver contradições. Este é um trabalho que se impõe não só para a CPLP e para todos os organismos internacionais lusófonos, como também para a comunidade lusófona, a sociedade civil, os investigadores e estudantes.

5. Conclusão

Conclui-se, de uma forma geral, tendo em conta os autores supracitados, que o conceito de lusofonia ainda está numa fase embrionária, pós-colonialista, e carece de amadurecimento teórico e prático. Nesta senda, aponta-se para a necessidade de se incentivar e estimular a reflexão necessária em torno desta temática, que pode ser promovida pela CPLP, no sentido de se alcançar as convergências necessárias para se estabelecer pontes para o outro e para a tão ambicionada «comunidade lusófona», se for esse o caminho desejado por todos. Como nos recorda Bondoso, faltam estudos «sobre o que realmente sabem e querem os povos lusófonos»⁷¹, ou seja, falta «harmonizar as diferenças»⁷² em torno deste conceito para que ele mesmo seja sinónimo de integração e de aproximação de culturas.

Tendo em conta o que foi referido, torna-se prioritário destacar dois problemas, a saber:

Se o termo lusofonia é o mais apropriado para o futuro desta comunidade lusófona, tendo em conta o seu significado etimológico. Como já foi referido, o termo

⁶⁸ «Lusofonia inflama discussão», *O Estado de São Paulo*, 10 de agosto de 2010. Disponível online: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,lusofonia-inflama-a-discussao,592905>. Último acesso: 23 de agosto, às 19:00 horas.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ PINTO, José, Entrevista ao Ex-Secretário Executivo da CPLP, embaixador Luís Fonseca, em *Estratégias*

da ou para a Lusofonia? – O Futuro da Língua Portuguesa, Anexo I, Edição apoiada pela CPLP, Lisboa 2009, p. 206.

⁷¹ BONDOSO, António, *Lusofonia e CPLP, Desafios na Globalização – Ângulos e Vértices ou Defeitos e Virtudes de Um Processo Intemporal*, Edições Esgotadas, Viseu 2013, p. 54.

⁷² *Ibidem*, p. 65.

poderá não refletir as diferentes realidades culturais dos países envolvidos, tal como a imprescindível alteridade. Poderá ser necessário alterar radicalmente a sua designação em prol de um bem comum.

Em segundo lugar, afigura-se indispensável estimular as diferentes perceções sobre o que significa a lusofonia (ou qualquer outro termo consensual) para cada país, para, na pluralidade e na diferença, se apurar as referências sociais, políticas e culturais comuns necessárias para a obtenção de um consenso geral em torno de uma definição uniforme, ainda que possa ser temporária. Estes pontos são extremamente sensíveis, voláteis e certamente não haverá uma conclusão inflexível ou irrevogável. O segundo ponto não dependerá somente da vontade política, mas também do envolvimento da sociedade civil e das investigações académicas levadas a cabo, que requerem tempo, experiência e maturidade.

Referências Bibliográficas

BONDOSO, António, *Lusofonia e CPLP, Desafios na Globalização – Ângulos e Vértices ou Defeitos e Virtudes de Um Processo Intemporal*, Edições Esgotadas, Viseu 2013.

BORGES, Paulo, *Uma Visão Armilar do Mundo*, Babel, Lisboa 2008.

CRISTÓVÃO, Fernando, *Dicionário Temático da Lusofonia*, Texto Editores, Lisboa 2005.

_____, *Da Lusitanidade à Lusofonia*, Almedina, Coimbra 2008.

ELIA, Sílvio, *A Língua Portuguesa no Mundo*, Editora Ática, São Paulo 1989.

EPIFÂNIO, Renato, *A Via Lusófona*, Editora Zéfiro, Lisboa 2010.

LOURENÇO, Eduardo, *A Nau de Ícaro Seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*, Edições Gradiva, Lisboa 2004.

MENDANHA, Victor, *Conversas com Agostinho da Silva*, Editora Pergaminho, Lisboa 1996.

PESSOA, Fernando, *Mensagem*, Atualização Ortográfica de David Mourão-Ferreira, Revisão de Luís Santos, Américo Fraga Lames e C^a., Lda./Livraria Civilização Editora, Porto 1995.

_____, *Os Portugueses – Quinto Império*, Alma Azul, Lisboa 2008.

PINTO, José, *Estratégias da ou para a Lusofonia? – O Futuro da Língua Portuguesa*, Edição apoiada pela CPLP, Lisboa 2009.

MARGARIDO, Alfredo, *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa 2000.

MENDANHA, Victor, *Conversas com Agostinho da Silva*, Editora Pergaminho, 5^a reimpressão, Lisboa 1996.

MOURA, Vasco, «Sobre a Língua Portuguesa e Algumas Políticas Para Ela», *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2009.

REAL, Miguel, *A Vocaçao Histórica de Portugal*, Prefácio de José Eduardo Franco, Esfera da Caos Editores, Lisboa 2012.

SILVA, Agostinho, «Algumas Considerações Sobre o Culto Popular do Espírito Santo», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, 1^a Edição, Lisboa 2000.

_____, «Quinze Princípios Portugueses», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, 1^a Edição, Lisboa 2000.

_____, «Considerando o Quinto Império», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, 1^a Edição, Lisboa 2000.

_____, «Presença de Portugal», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura*

Portuguesa e Brasileira I, Âncora Editora, 1ª Edição, Lisboa 2000.

_____, «Educação em Portugal», Organização de Maria Helena Briosa de Mota, *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Pedagógicos II*, Âncora Editora, 1ª Edição, Lisboa 2000.

_____, «Conversação com Diótima», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Filosóficos I*, Âncora Editores, 1ª Edição, Lisboa 1999.

_____, «O Cristianismo», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Filosóficos I*, Âncora Editores, 1ª Edição, Lisboa 1999.

_____, «Doutrina Cristã», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Textos e Ensaios Filosóficos I*, Âncora Editores, 1ª Edição Lisboa 1999.

_____, «Há quem lhe proponha Chamar-lhe Docimologia», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira II*, Âncora Editora, 1ª Edição, Lisboa 2001.

_____, «As Ocultas Razões», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira II*, Âncora Editora, 1ª Edição, Lisboa 2001.

_____, «Um Fernando Pessoa», Coordenação Geral e Organização de Paulo Borges, *Obras de Agostinho da Silva, Ensaios Sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Âncora Editora, 1ª Edição, Lisboa 2000.

SOUSA, Antónia, *O Império Acabou – E Agora? Diálogos com Agostinho da Silva*, Casa Das Letras/Editorial Notícias, 6ª Edição, Lisboa 2006.

TEIXEIRA, António, *A Experiência Reflexiva – Estudos Sobre o Pensamento Luso-Brasileiro*, Coordenação de Maria Celeste Natário, Zéfiro, Lisboa 2009.

TOMÁS, António, *Polígrafia das Páginas de Jornais Angolanos*, Casa das Ideias – Divisão Editorial, Luanda 2010.

VIEIRA, António, «Defesa do Livro Intitulado Quinto Império, Que é A Apologia do Livro *Clavis Prophetarum*: E Respostas das Proposições Censuradas pelos Srs. Inquisidores: Dada Pelo Padre António Vieira Estando Recluso nos Carceres do Santo Ofício de Coimbra», *Obras Inéditas*, Vol. I-III, Editores Seabra & V. Q. Antunes, Lisboa, 1856.

Artigos em Periódicos

BARROS, Victor, «A Lusofonia como retrato de família numa casa mítica comum», *Revista Angolana de Sociologia*, nº 7 (2011), 83-106.

GALITO, Maria Sousa, «Conceito de Lusofonia», *CI-CPRI – Centro de Investigação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Lusófona do Porto*, AI, nº 18 (2012), 1-21.

MACAMO, Elísio, «A Moral da História: adiar conversa como intervenção epistemológica», *REALIS – Revista de Estudos Anti utilitaristas e Pós-coloniais*, Vol. 2, nº 1 (2012), 8 -15.

Artigos de Opinião e Notícias de Jornais Online

«Lusofonia inflama discussão», *O Estado de São Paulo*, 10 de agosto de 2010. Disponível online: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,lusofonia-inflama-a-discussao.592905>.

PACHECO, Carlos, «Lusofonia e Regimes Autoritários em África», *Jornal Público*, Lisboa, 3 de fevereiro de 2000.

Dissertações

SEILER, Frank-Ulrich, *A Comunicação e o Saber Filosófico Contemporâneo Africanos – Estudo exploratório de uma epistemologia comunicacional africana*, Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa 2009.

PAPEL DOS LÍDERES DE OPINIÃO E A MOBILIZAÇÃO POLÍTICA NO CONTEXTO AFRICANO: O CASO DE MOÇAMBIQUE⁷³

Fidel Terenciano⁷⁴,

Zito Pedro⁷⁵,

Abdala Mussa Inaque⁷⁶

Resumo

Este trabalho objetiva analisar o papel dos líderes de opinião e a sua relação com os processos de comunicação política que o Partido FRELIMO usa em Moçambique, desde as eleições de 1994 até as eleições de 2014. O processo de formação do comportamento político-eleitoral engendra várias dinâmicas e uma delas é a influência dos líderes de opinião. Neste estudo percebe-se que os líderes de opinião num processo político, representam o setor da população mais ativo na mobilização do eleitorado com vista sua participação política-eleitoral e são o centro decisivo na a formação das atitudes sócias e políticas. Os resultados da investigação mostram que os líderes de opinião e as ações mobilizadoras (campanha eleitoral e reuniões partidárias), são fundamentais para a formação do comportamento político em Moçambique. Contudo, o estudo foi realizado mediante participação direta, realizando entrevistas com grupos focais dos líderes de opinião e recorremos à revisão da literatura atualizada e pertinente que trata das dinâmicas do comportamento eleitoral.

Palavras Chave: Líderes de Opinião, Moçambique, FRELIMO, Eleições.

ROLE OF OPINION LEADERS AND POLITICAL MOBILIZATION IN THE AFRICAN CONTEXT: THE CASE OF MOZAMBIQUE

Abstract

This study aims to analyze the role of opinion leaders and their relationship with the processes of political communication that the FRELIMO party uses in Mozambique, since the 1994 elections until the 2014. The process of formation of the politico-electoral behavior produces several dynamic and one of them is the influence of opinion leaders. In this study, we see that the opinion leaders on a political process, represent the most active population sector in the mobilization of the electorate with a view their political participation and election are the decisive center for the training of social-political attitudes. The results of the investigation show that the opinion leaders and mobilizing actions (election campaign and party meetings), are essential for the formation of political behavior in Mozambique in favour of FRELIMO. However, the study was carried out by means of direct participation, conducting interviews with focus groups of opinion leaders and updated and pertinent literature review that deals with the dynamics of electoral behavior.

Key words: Leaders of Opinion, Mozambique, FRELIMO, elections.

⁷³ Devido às alterações feitas no texto inicial do capítulo da tese, foi necessário adequar o título. Este artigo resulta de parte da pesquisa de Doutorado do Primeiro autor.

⁷⁴ Doutorando em Ciência Política na Universidade Federal de São Carlos – Brasil. Pesquisador e Docente Universitário na UCM – Pemba – Moçambique (E-mail: fideldeanarosa@gmail.com)

⁷⁵ Mestrado em Ciência Política na Universidade Federal do Pará. Assistente de Pesquisa no Observatório Eleitoral do Estado do Pará- Brasil (E-mail: zitopedro19@gmail.com)

⁷⁶ Graduado na Universidade Pedagógica de Moçambique. Assistente pesquisador da GATE Corporações – Nampula – Moçambique(lnaqueabdala@gmail.com)

1. Introdução

Este estudo objetiva analisar o papel dos líderes de opinião⁷⁷ e a sua relação com os processos de comunicação política do Partido FRELIMO no distrito de Mueda nas eleições de 1994 a 2014. As pretensões que fundamentam este estudo buscam responder o seguinte questionamento: como os líderes de opinião influenciam a estruturação do comportamento eleitoral em Mueda a favor do partido FRELIMO?

Os estudos sobre o comportamento eleitoral têm sido explorados intensamente na ciência política desde os anos 50 do século XX. Entre elas, há diversas correntes que pautam por explicar que uma determinada tendência do voto, é resultante do contexto e do ambiente social (Figueiredo, 2008, Radman, 2008, Antunes, 2010; Rosema, 2004, Bartels, 1996, etc.) ou das condições da economia e da racionalidade individual (Key, 1966, Fiorina, 1976; Schuessler, 2000; Achen, 2002; Wilson, 2014; Cox, 1997; Steenbergen, Hangartner, & de Vries, 2011; Popkin et al., 1976; Figueiredo, 2008; Hardner & Krosnick, 2008; Manroe, 1979; Kiewiet, Edlin et al., 2008; Downs, 1957; 1983; Gerald, Kramer, Goodman, 1975; Kinzo, 2005; Kalil, 2009; Carreirão, 2007; e também a psicológica ou da identidade política dos eleitores em relação aos candidatos ou partidos (Antunes, 2008; Campbell e Kahn, 1952; Lago, 2005; Bond et al., 2012). Neste artigo apesar das diversas teorias poderem explicar o comportamento eleitoral,

por uma questão metodológica, optamos em desenvolver os argumentos na base da teoria sociológica.

Em tempos, a preocupação da teoria sociológica foi sempre de entender o contexto social no qual o eleitor está inserido. As discussões em torno desta perspectiva se dão pela compreensão de que o eleitor comporta-se no ato de votar a partir de seu contexto social (Rice, 1928, Glass, 1986; Dalton and Wattenberg 1993; Figueiredo, 2008; Radmann, 2001). Entretanto, esta teoria originou-se na chamada Escola de Columbia com a publicação de diversos livros⁷⁸ e o mais influente foi “*The people’s Choice*” de 1944, da autoria de Lazarsfeld, Berelson e Gaudet.

Um das principais novidades que a pesquisa da Universidade da Columbia trás é a relação que pode se estabelecer entre o comportamento eleitoral e os grupos sociais que os eleitores pertencem (Figueiredo, 2008; Lago, 2005; Dalton e Wattenberg, 1993).

Dentro da teoria sociológica sobre o comportamento eleitoral, tem se dado atenção ao papel do *líder de opinião*⁷⁹ como elemento chave na estruturação das preferencias eleitorais. Assim, partindo do pressuposto de que os líderes de opinião num processo político representam o setor da população mais ativo para a mobilização do eleitorado na participação política e eleitoral e é o centro mais decisivo no processo de formação das atitudes e comportamentos sobre o voto e a política (Rios, 2013;

⁷⁷ Neste artigo usaremos o termo líderes de opinião, para dar referência aos chefes do bairro, chefes locais, chefes de aldeias, chefes de quarteirão, que chefiam as comunidades mais reduzidas.

⁷⁸ Algumas obras são consideradas pioneiras desta abordagem: *The people’s Choice*, de Lazarsfeld, Berelson e Gaudet (1944); *Voting*, de Lazarsfeld e Mcphee (1954) e *Personal Influence*, de Katz e Lazarsfeld (1955).

⁷⁹ Definição utilizada neste estudo.

Figueiredo, 2008). Aliado a isso, as pesquisas apartir dos anos 1940 começam a incluir os pressupostos da comunicação, adequando-os na abordagem sociológica sobre o voto e o comportamento eleitoral.

Ao analisar a formação e mudança de opinião publica, os autores Lazarsfeld, Berelson e Gaudet (1944) conclui que a mídia tinha um importante papel, mas dentro dum padrão de relacionamento entre as pessoas e os meios de comunicação durante as eleições (Figueiredo, 1991; Popkin, 1991). A influência da mídia apenas acontecia de maneira indireta, como sugerido pelos autores, era um (Fluxo da Comunicação a dois níveis, original de “Two Step Flow Theory”) que explicitava os efeitos da Mídia, em ultima instancia através dos “líderes de opinião” (Katz, 1957). Quer dizer, em qualquer grupo existem indivíduos que tem mais contato com os meios de comunicação e, ao mesmo tempo, direciona a comunicação interna do grupo, segundo o paradigma de L “Two Steps Flow of Communications” (Lazarsfeld, 1964, et all; Katz, 1957).

Isto significa dizer que num processo politico, as influências transmitidas pelos meios de comunicação de massa alcançam numa primeira fase os “líderes de opinião” e estes, por sua vez, transmitem o que lê e ouvem a grupos que lhes são próximos na sua vida quotidiana sobre os quais exercem influência (Wolf, M, 1992; Esteves, J, 2002).

No presente estudo, conceituamos por “Líderes de opinião” como sendo os indivíduos que recebem em primeira mão as informações dos meios de comunicação de massa, ou partidos políticos para transmiti-las depois a pessoas desvinculadas disso, mas que têm a capacidade de incluir a sua própria

interpretação da informação que vai transmitir. Tais são indivíduos que não se desviam de seus grupos de pertença, caminham juntos, mas eles estão á um passo na frente (Toussaint, 1992, p. 32; Beltrão, 1980, p. 39).

2. Desenho da Pesquisa

a. Dados e Método

Partindo do pressuposto de que a formação de opinião politica é um processo (Morgan, 1988, 1986; Edmunds, 1999), este estudo foi desenvolvido mediante as técnicas qualitativas, especialmente as entrevistas em grupos focais, por demonstrarem ser mais adequadas para a compreensão do comportamento eleitoral no distrito de Mueda, não apenas no processo de formação de opinião e tomada de decisão dos eleitores, mas enquanto participante de grupos sociais que são logicamente sujeitos a múltiplas influências na formação de atitudes políticas.

Assim, metodologicamente, trabalhamos com os dados agregados relativos aos resultados eleitorais de 1994 a 2014, não só do distrito de Mueda, mas de todo país (Moçambique). Os dados agregados que utilizamos para o presente estudo, forma os resultados oficiais das eleições, disponíveis no site da CNE (Comissão Nacional de Eleições) e Freedom House e African Election Database.

Seguidamente, tratamos os dados obtidos na revisão bibliográfica. Nesta parte, tivemos a intenção de conhecer o estado da arte produzido no campo de estudo, analisamos numa tentativa problemática, estudos relacionados aos líderes de opinião e a sua influencia na estruturação do comportamento eleitoral. Assim, a revisão do estado da arte, permitiu com que fizéssemos uma pesquisa aprofundada do tema,

apartir da base de dados disponíveis nas plataformas “SciELO; *Science Direct e Anual Reviews*, e outros”.

Realizamos o trabalho de campo, como forma de complementar o que os dados eleitorais agregados existentes permitiu ter as percepções em torno da atuação dos líderes de opinião no contexto de Mueda e com isso, foi possível ao longo do texto afirmar que os líderes de opinião tinham uma influência importante na estruturação do comportamento eleitoral. A realização de pesquisa de campo foi mediante a participação direta dos pesquisadores, realizando entrevistas em profundidade com alguns eleitores e “grupo focal” com líderes de opinião de forma coletiva e individual.

Estas entrevistas foram feitas a dois níveis (*Formais*: com a presença de um ou mais membros do partido FRELIMO e do Governo do Distrito; *Informal*: na ausência dos representantes do partido FRELIMO e do governo. Nos grupos focais coletivos informais, foi possível apartir da abertura ao diálogo, termos mais interação nas falas dos participantes). Na seleção dos participantes, tivemos o cuidado de selecionar líderes de opinião que são informantes-chaves e detêm informações importantes sobre o processo político eleitoral no distrito de Mueda.

Nas entrevistas em grupos focais, tivemos a presença de 14 líderes de opinião (chefes do bairro, localidades, aldeia, quarteirão) e entrevistamos 32 eleitores. As entrevistas individuais em profundidade com os líderes de opinião, apenas nove deles foi possível o diálogo e aprofundamento em entrevista individual sobre os temas tratados nos grupos focais coletivos. Nas entrevistas tanto coletivas e individuais, quase a totalidade emitiu suas opiniões a respeito do

papel desempenhado por eles como representante do Estado e do Partido FRELIMO nos escalões mais próximos da comunidade. Vale também ressaltar que na percepção dos eleitores, os líderes de opinião, representam primeiramente o governo e o partido FRELIMO, como tal, constitui o braço executivo para erradicar os partidos da oposição no distrito de Mueda e determinam as escolhas eleitorais.

Pesquisa foi baseada no *estudo de caso* que é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (Yin, 2009; Thiollent, M. 1947). A nossa escolha pelo estudo de caso deve-se ao facto do nosso método de abordagem ser o dedutivo, cujas lições que se podem tirar do estudo de caso terem as intenções particulares mas passíveis de serem generalizadas e pelo facto de procurarmos aprofundar os conhecimentos em relação a certos elementos do objeto do nosso estudo, que são os líderes de opinião e a sua relação com o partido FRELIMO no distrito de Mueda.

3. Análise e Discussão de Resultados

3.1. História Política e Eleitoral de Moçambique

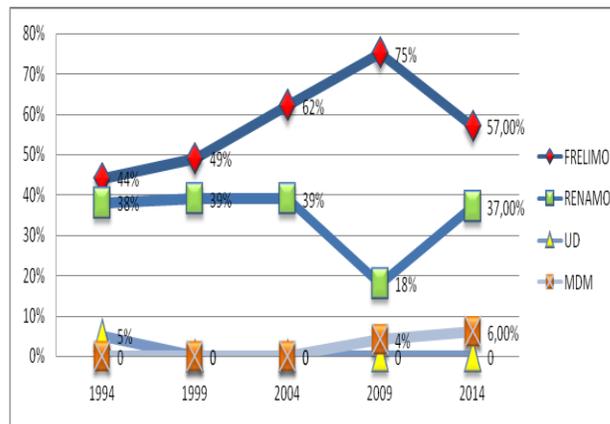
Moçambique constituiu-se uma nação soberana e de fato, depois da guerra contra os colonizadores portugueses, que foi encabeçada pelo partido Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) entre 1964 a 1974. Para tal, foi necessário o auxílio das bases recuadas na recém-independente Tanzânia que era de orientação socialista e foi neste processo que a FRELIMO tão cedo estabelece a sua base central no planalto de Mueda, geralmente entre as populações makonde (West, 2008; Soiri, L. 1999,

p: 32; Henriksen, 1983; Munslow, 1983; Terenciano, f. 2014, p: 9).

Após adoptar o socialismo como ideologia do Estado, houve períodos de crise principalmente nos anos 1983/84 como resultado foi o falhanço dos programas de desenvolvimento económico e social e de reestruturação económica (PPI) dos anos 1978 a 1980. Nisso, Moçambique viu-se obrigado a iniciar o processo de abertura política e reformas económicas que foram acompanhadas pela liberalização política (Pitcher, 2003; West, 2008; SOIRI, L. 1999; Macuane, 2001; SOIRI, L. 1999). A liberalização política e económica resultou também dos avanços que a guerra civil entre o governo da FRELIMO e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) bem, como a queda dos países com que Moçambique se aliou (bloco soviético). Como forma de solucionar a crise, o País iniciou a trilhar o caminho aberto para que as condições estruturais seguissem finalmente o modelo capitalista a partir da aderência às instituições como o Banco Mundial e Fundo Monetário internacionais nos meados dos anos 1980 e a introdução dos programas como PRE (Programa de Reestruturação Económica) e PRES (Programa de Reestruturação Económica e Social). O processo de abertura política culminou com a promulgação da nova Constituição em Novembro de 1990. Entre outras mudanças notáveis na nova constituição, foi introduzido pela primeira vez o multipartidarismo (Terenciano, F. Macuane, J.J., De Brito, L., 2014; Macuane, 2001; SOIRI, L. 1999), e após a nova constituição não tardou o fim da guerra civil e assinatura do Acordo Geral de Paz em 1992, e

consequentemente a realização das primeiras eleições gerais em 1994.

Gráfico 1. Resultados eleitorais de Moçambique 1994-2014



Fonte: Comissão Nacional de Eleições. Adaptado pelos autores (2015).

Com a realização das primeiras eleições, o processo de democratização na perspectiva eleitoralista deu um passo mais em frente com as eleições governamentais locais de 1998, 2003, 2008, 2013 e com as eleições gerais em 1999, 2004, 2009 e 2014.

Desde então, as pesquisas eleitorais em Moçambique constatarem algumas características típicas da configuração do comportamento eleitoral em Moçambique que em primeiro lugar reflecte uma combinação de factores conjunturais e factores históricos, estes últimos mais estruturantes (Brito, 1995, Pereira, 1996, Baloi, 2001, Lundin, 1995). Em seguida, alguns autores (Lundin, 1995, Brito, 1995) argumentam que os limites contextuais são extremamente determinantes, pois referenciam à importância destes elementos na decisão dos eleitores em Moçambique. Os elementos contextuais e as clivagens sociais segundo os autores são: posição

socioeconómica, trajectória social, prestígio da profissão, formação educacional, religião e cultura urbana ou rural.

Outra característica do comportamento eleitoral em Moçambique é distribuição regional do voto (Terenciano, F., Souza, C. 2015; De Brito, 1995; Pereira, 1996). Quer dizer, o principal argumento que os autores avançam é a ideia de que a questão da distribuição regional do voto pode ser associado aos aspectos pertencentes às clivagens campo e cidade, rural e urbano, que são determinantes para a formação do voto das zonas rural e das zonas urbano.

Assim, a distribuição regional do voto é visível pelo facto da FRELIMO em 1994, ter ganhado com uma votação superior a 75%, nos quatro círculos eleitorais do Sul do País (Maputo-Cidade; Maputo-Província; Gaza e Inhambane) e dois círculos no Norte (Niassa e Cabo Delgado), enquanto a RENAMO teve domínio quase total nas províncias do Centro e Norte (Sofala, Manica, Tete, Zambézia e Nampula), também com uma votação acima de 75% (Nuvunga, 2013; De Brito, 1995, p: 488; Terenciano, F., Souza, C., 2015). Tal como é o caso da diferenciação na distribuição das preferências eleitorais nas zonas rurais e urbanas, também é visível a demarcação regional do voto que procuram se enquadrar na história recente do País⁸⁰.

3.2. Metamorfoses do distrito e Mueda

O distrito de Mueda é localizado na parte norte do país, especificamente na Província de Cabo Delgado. Vale salientar que o distrito de Mueda integra a micro-região norte de Cabo Delgado composta pelos distritos de Mueda, Muidumbe, Nangade, Mocímboa da Praia e Palma. Tem uma população estimada de cerca de 153.800 habitantes. A sua divisão administrativa é distribuído em 5 unidades Administrativas nomeadas de “*Posto Administrativo de Imbuho, Posto Chapa, Posto Sede, Negomano e N’gapa*”.

A base econômica do distrito é a agricultura, semelhante aos demais países do continente africano. Uma agricultura marcada pelas várias formas evolucionistas de organização do campesinato, cujos métodos utilizados para tal cultivo é baseado em rituais⁸¹ tradicionais de cada localidade. Além de ser uma agricultura desenvolvida com fins de subsistência familiar, ela é feita em grosso modo dentro dum espaço pertencente a convívio familiar (INE, 2014, p: 36). As infraestruturas apresentam problemas, como pode se ver pelas estatísticas do sistema de fornecimento de energia elétrica no distrito de Mueda. Mesmo depois de terem

⁸⁰ Polarização e divisão regional das preferências eleitorais oriundas da guerra civil entre o governo da FRELIMO e a RENAMO. Mais detalhes, veja em Luís de Brito, 1995.

⁸¹ A população de Mueda pratica certos rituais ligados a agricultura como: Ritos de lupaleko (imunização) das machambas contra os feiticeiros. que consiste no

enterramento em qualquer dos cantos em redor da machambas para impedir que estes atentem contra os rendimentos das machambas. O outro ritual é a proibição de assobios e conversas com estranhos durante a sementeira, para garantir que as sementes germinem bem. Mais detalhes, vide: OLIVEIRA, Maria Ângelo R. de, 1988.

canalizado a rede de energia elétrica (energia da Cahora Bassa), maior parte das famílias ainda não usufruem. Por exemplo, num universo de 27.343 famílias, somente 114 (famílias) agregados familiares que usufruem deste bem (INE, 2014).

TABELA 2. Agregados Familiares segundo principal fonte de Energia no distrito de Mueda

FONTE DE ENERGIA	DISTRITO DE MUEDA	
	Número total de AF	%
Electricidade	114	0.4
Gerador/Placa solar	74	0.3
Gás	20	0.1
Petroleo/platina/querosene	14.359	52.5
Bateria	29	0.1
Vela	872	3.2
Lenha	11.729	42.9
Outros	146	0.5
Total	27, 343	100

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do INE (2012).

3.2.1. Educação

O distrito possui 91 Escolas das quais (89 do ensino primário nível 1 + 2). Como ilustrado na Tabela a abaixo.

Tabela 1. Número de Escolas Existentes

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	DISTRITO DE MUEDA		
	2008 a 2010	2010 a 2014	Varição 2008-2014 em %
Número total de escolas	84	91	7.1
Escolas Primarias (EP1 + EP2)	83	89	7.2
EP1	61	64	4.9
Publicas	61	64	4.9
Privadas/comunitárias	0	0	-
EP2	22	25	13.6
Publicas	22	25	13.6

Privadas/comunitárias	0	0	-
Escolas Secundarias Gerais (ESG1 + ESG2)	2	2	0.0
ESG 1	1	1	0.0
Publicas	1	1	0.0
Privadas	0	0	-
ESG 2	0	1	0.4
Publicas	0	2	0.6
Privadas	0	0	-
Escolas Técnico-profissional	0	0	-
Publicas	0	0	-
Privadas	0	0	-

Fonte: MINED – Direção de Planificação e Cooperação (2014). Adaptado pelos autores.

3.2.2. Saúde

O distrito de Mueda é servido por 8 unidades sanitárias, que possibilitam o acesso progressivo da população aos serviços do Sistema Nacional de Saúde, apesar de serem a um nível bastante reduzido, como pode ver nos seguintes índices de cobertura media:

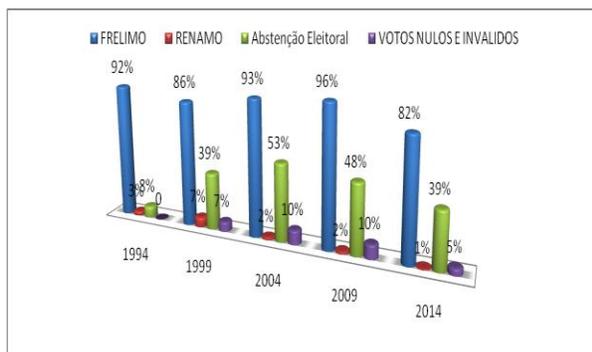
- ✓ Uma unidade sanitária por cada 22 mil pessoas;
- ✓ Uma cama por cada 1000 habitantes;
- ✓ Um profissional técnico para cada 2.600 residentes no distrito (PEDD Mueda, 2014).

4. Historia Eleitoral do distrito de Mueda

A história política eleitoral de Mueda associa-se a de Moçambique. Porque a realização de eleições em todo país, significou que o distrito de Mueda tivesse experiências na mesma dimensão (Gráfico 2). A nossa hipótese é de que os líderes de opinião no distrito de Mueda tem

desempenhado um papel importante na estruturação das preferencias eleitorais a favor do partido FRELIMO. Mesmo com as variações e carências, igual ao estado de Carência e Fomes coletivas propostas por Amartya Sen (1999), sobretudo dando referencia os serviços públicos básicos como educação, saúde. Assim, a história política e eleitoral do distrito de Mueda se configura nos seguintes moldes:

GRAFICO 2. Votação, Partidos Políticos e Abstenção Eleitoral no distrito de Mueda (1994-2014)



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da Comissão Nacional de Eleições (2015).

Em tempos é preciso rememorar que a persistência que se verifica na votação a favor do partido FRELIMO, é consequência direta dos fatores conjunturais (identificação partidária da maior parte do eleitorado; papel dos líderes de opinião; relação histórica entre a FRELIMO e o distrito de Mueda) que são determinantes no processo de estruturação do comportamento eleitoral (Terenciano, F., Macuane, J.J., De Brito, L., 2014: 8).

DISCUSSÃO E ANALISE

O distrito de Mueda permanece até ao momento como ilustração do funcionamento do sistema colonial em Moçambique, das suas contradições internas e da necessidade de violência que o Estado colonial tinha para se manter quando já não era capaz de responder às pressões populares. Neste contexto as primeiras reivindicações de independência nacional para todo Moçambique começam nos finais da década de 50, do século XX, dentre outros grupos em diferentes pontos do País, surge um grupo de camponeses macondes situados nos confins do território setentrional de Cabo Delgado (Arquivo, 1993, Adam, 1993).

Na década de 50, do século XX, surgiu no planalto de Mueda o movimento cooperativa Liguilanilu, composta por naturais locais que tinha como presidente: Lázaro Nkavandame, que mais tarde veio a ser um dos quadros seniores da FRELIMO durante a luta pela independência (Adam, 1993). Este postulado que fazem com que o planalto de Mueda seja uma referência para quem queira abordar sobre a temática relacionada a luta armada de libertação nacional, que foi encabeçada pela FRELIMO, contra as tropas coloniais Portuguesas (Adam, 1993, West, 2008; Henriksen, 1983; Munslow, 1983; Soiri, 1999)

Deste modo o planalto constitui o que se pode designar por santuário dessa luta, que culminou com a independência de Moçambique em 25 de Junho de 1975. Isto quer dizer que Mueda constitui-se como um cenário importante da luta pela independência de Moçambique, que dentre outras figuras proeminentes do distrito de Mueda que actualmente algumas delas são figuras influentes na FRELIMO, destacam-se: Lázaro Nkavandame; Joaquim Alberto Chipande, Faustino Vanomba, Raimundo Pachinuapa, João Namiba, Cornélio João Mandanda, Lago Lidhimo, entre outros (Adam, 1993; West, 2008).

Estes factores demonstram que o contexto política e social (Radman, 2008, Antunes, 2010; Rosema, 2004, Bartels, 1996) em que ocorrem às dinâmicas políticas e eleitorais são determinantes para a estruturação das preferências eleitorais. Todavia, os factores que explicam o comportamento político eleitoral baseados na (abordagem económica, sociológica e psicológica) são vários, mas a sociológica trás mais elementos para explicar as dinâmicas eleitorais do distrito de Mueda. Assim, tomando em consideração os pressupostos da identificação partidária sustentados por (Antunes, 2008; Lago, 2005; Bond et al., 2012) verificamos que os eleitores do distrito de Mueda não levam tano em consideração os pressupostos económicos de custo e benefício do ato de votar (Downs, 1957) ou voto numa modelagem

retrospectiva ou prospectiva (Key, 1966, Fiorina, 1976; Popkin et al., 1976), como é possível ver na intervenção dum dos líderes de opinião,

[...] Apesar de reconhecer as dificuldades que muitos de nós aqui em Mueda vivemos, sobretudo a falta de transporte, problemas de água, não termos energia, nem escola para nossos filhos, nós ainda confiamos no partido. Mesmo com o fraco fornecimento de serviços básicos, saúde, escolas, estradas, nós sabemos que a FRELIMO tem feito muito para nós, pois a FRELIMO tem nós ajudado e sempre esteve connosco desde a luta pela independência. Tudo que tenho é por causa da FRELIMO, por isso, na minha zona que sou chefe, vamos votar sempre na FRELIMO, pois eles têm ajudado o distrito, é nosso pai e nasceu e cresceu aqui em Mueda [...] (Líder de opinião A, entrevista dia 1 de Outubro de 2013).

A explicação da persistência da votação a favor da FRELIMO, a maioria dos intervenientes do grupo focal, encontra a explicação na sua identificação partidária, aliada a conjuntura sócio-histórico e a relação histórica entre a FRELIMO e o distrito de Mueda (Adam, 1993; Terenciano, 201). Num tom similar, a intervenção do outro líder de opinião esclarece que,

[...] O País é grande e a FRELIMO não pode conseguir atender a todos e todas as coisas de uma única vez. Sabemos ainda que para a construção de um País não é necessariamente insultar os governantes, mas sim pedindo numa boa forma, e aí daremos tempo dos governantes reflectirem e resolverem os nossos problemas e ajudar-nos naquilo que tem sido as nossas prioridades, e quando resolvem nossas prioridades temos de votar neles porque merecem confiança [...] (Líder de opinião B, entrevista dia 31 de Setembro de 2013).

Mesmo com os problemas económicos que o País enfrenta, os líderes locais não vê problema nas dificuldades económicas, vendo isso como uma consequência da grandeza do país e que os problemas assolam o distrito de Mueda, mas também quase todo país.

4.1.A influência dos Líderes de Opinião na formação do Comportamento eleitoral

A formação do comportamento político dos eleitores é influenciada por vários fatores e um deles é a interferência dos líderes de opinião (Katz, E. (1957) RIOS, 2013; Figueiredo, 2008, WOLF, op. cit; Esteves, J, 2002). Nosso foco se enquadra em explicar as ações sociais mobilizadas pelo partido FRELIMO em períodos de campanha eleitoral e o desempenho dessas na estruturação das escolhas eleitorais, tudo isso associado ao papel dos líderes de opinião no distrito de Mueda. Assim, a definição adoptada neste estudo diz que os líderes de opinião num processo político representam o setor da população mais ativo para a mobilização do eleitorado na participação política e eleitoral e é o centro mais decisivo no processo de formação das atitudes e comportamentos sobre o voto e a política (Rios, 2013; Figueiredo, 2008).

Baseado em entrevistas em profundidade e em grupos focais, o estudo demonstra que os líderes de opinião, bem como as ações mobilizadoras do partido FRELIMO são importantes instrumentos para a formação do

comportamento político-eleitoral em Moçambique, mais precisamente no distrito de Mueda. Nessas entrevistas realizadas com as lideranças locais as quais tem ligações com o partido FRELIMO, demonstraram que enquanto representantes do governo da FRELIMO, a imagem que a população tem deles, é duma pessoa que vem transmitir a informação vinda dos meios de comunicação social e do partido FRELIMO, tal igual sustentado pela teoria “Two Step Flow Theory”, elaborada e discutida por (Katz, 1957; Lazarsfeld, 1964). Um dos líderes de opinião que participou na entrevista em profundidade, explicou que,

[...] nós líderes comunitários aqui em Mueda, somos mobilizadores da população, sempre chamamos atenção da população para *ir fazer o registo eleitoral (título de eleitor)*, ir votar... mas não dissemos quem devem votar. Mas aqui no distrito existem rumores que nós *líderes* influenciámos os eleitores para votarem na FRELIMO [...] (Líder de Opinião C. Entrevista, dia 31 de Setembro de 2013).

Embora não seja uma pesquisa mais abrangente com a totalidade do eleitorado, para compreender essas divergências supracitadas pelo chefe da aldeia, entende-se que os líderes de opinião em Mueda são a força motriz para o enfraquecimento considerável dos partidos na oposição, bem como para o fortalecimento do partido FRELIMO na base social, pois são eles que mobilizam os eleitores e dão indicações a forma como eles devem votar, em que votar,

informam e comunicam os eleitores a respeito de datas relativas aos processos eleitorais.

Algo a ser destacado é a explicação de um eleitor entrevistado a respeito da influência dos líderes de opinião sobre o processo eleitoral do distrito Mueda,

[...] Os líderes comunitários aqui em Mueda são a base para a destruição dos partidos da oposição, não deixam intervenção dos partidos da oposição aqui em Mueda e a nossa decisão de quem votar depende muito deles. Pois somos unidos, e quem votar contra o que os líderes comunitários dizem é mandado embora deste distrito ou da localidade [...] (Eleitor A, entrevistado no dia 29 de Setembro de 2013).

O uso da coerção e do controle político conforme explicado por John Curtice a, Ben Seyd (2011); Anderson et al., (2005), apresenta-se como uma estratégia também eleitoral. No contexto de Mueda, é perceptível a presença de tais práticas como um dos entrevistados explicou, sobretudo o fato de votar contra a FRELIMO, significa de certa forma desafiar as autoridades locais do Partido-Estado, sobretudo os líderes de opinião local, além de simbolizar trair a si mesmo, bem como a comunidade a qual pertence e reside. Isso é visível nas falas dos entrevistados,

[...] Eu e muitos outros colegas do bairro votamos na FRELIMO porque já estamos habituados. Não podemos trocar de partido, isso seria ofender a nós mesmos. Eu não posso votar contra a FRELIMO, meu pai e o chefe do bairro se descobrir, serei mandado embora do distrito. Desde que nasci, muito antes de conhecer mulher, já conhecia a FRELIMO, pois ela lutou e libertou o País. Desde a juventude vivo a partir da FRELIMO e assim vai custar largar

este partido [...] (Eleitor B, entrevista no dia 27 de Setembro de 2013).

Outra explicação foi avançada pelo líder de opinião que participou em entrevista individual em profundidade é de que,

[...] Nós recebemos ordem do partido, para não permitir que qualquer pessoa vote no outro partido. Quando ouvimos que alguém falou mal da FRELIMO, vamos lá em casa dele e avisamos que a próxima vez poderá ser mandado embora da aldeia. Estas coisas não são todos que sabem, porque são coisas que só nos chefes do bairro, e de aldeia sabemos [...] (Líder de opinião D, entrevistado em 4 de Outubro de 2013).

Um dos aspectos que permite com que os líderes de opinião conduzam o processo de formação das atitudes socio políticas em Mueda, está associada a explicação de BELTRÃO (1980), que apelidou de grupos rurais marginalizados no processo de comunicação. Estes como enfatiza o autor, são constituídos de “habitantes de áreas isoladas (carentes de energia elétrica, vias de transporte eficientes e meios de comunicação) e depende apenas do líder de opinião para obter as informações sobre a política, sociedade, etc. Devido a capacidade que os líderes de opinião tem de transformar a informação que vão lançar aos demais membros da comunidade (Merton, Katz e Lazarsfeld, 1955, Katz, 1957, Figueiredo, 1991; Popkin, 1991) conseguem manusear em favor do partido FRELIMO. Isso é um fato, pois, a maior parte dos eleitores não tem rádio, televisão, energia elétrica, e ficam dependentes das

informações dos líderes de opinião, como pode ser visto na fala do entrevistado,

[...] As pessoas aqui em Mueda confiam nos chefes do bairro e da aldeia, porque eles dão a informação sobre coisas que acontecem no País. Aqui em Mueda muitos não têm televisão, não tem energia e não leem jornal, então os chefes da aldeia é que dão informação. Por isso confiamos neles [...] (Eleitor E, entrevista em 02 de Outubro de 2013).

A informação é relevante (Norris, Pippa et al, 1999; Norris, 2000), como postulado pela perspectiva racionalista sobre o comportamento eleitoral, e ela em si desempenha uma função essencial na decisão eleitoral. No artigo de John Scott Matthews e Richard Johnston (2010) concluem que o eleitor que pode participar numa eleição sem ter as informações suficiente em relação ao estado natural das coisas e as dinâmicas a partir dos mídias, estava fatalmente condenado a participar mas como um outsider, pelo fato de não deter informações para ordenar e articular a sua decisão eleitoral. Numa situação em que o líder de opinião no contexto de Mueda é geralmente que detém energia elétrica e os meios para se comunicar com o exterior na linha de pensamento do Beltrão (1980), torna-se difícil reverter à tendência do voto a favor de um determinado partido. Um dos líderes de opinião ilustrou o seguinte,

[...] Todos nós recebemos um rádio que o governo aqui no distrito ofereceu, para termos acesso às informações e depois comunicar de casa em casa a população da aldeia sobre qualquer coisa que

acontece aqui no distrito ou no País. Por exemplo, houve ataques armados da RENAMO há duas semanas e quem tinha informações éramos nós. Outras pessoas ouviam na rádio, na televisão, mas quando fala para a população, não são acreditados. Temos que ser nós a falar sobre o que acontece [...] (Líder de Opinião F, entrevista no dia 30 de Outubro de 2013).

Na existência de reuniões de índole partidária ou governamental, são os chefes do bairro, da aldeia que vão comunicar a população de casa em casa. Estas metamorfoses levam com que a população vê no chefe mais próximo a sua escala como dono absoluto da verdade (Wenzel, J.P., Bowler, S., Lanoue, D.J., 2000), a pessoa que detém as informações mais relevantes e chaves, e vê nele o guia das suas atitudes sociopolíticas. Conforme elucidou um dos entrevistados,

[...] Nós confiamos no chefe da aldeia. Ele que trás sempre as informações do governo, sobre vacinação das crianças, dias de matrícula dos nossos filhos na escola. São eles que comunicam diversos assuntos do distrito de Mueda. Quando o partido FRELIMO ou o governo quer informar alguma coisa fala com os líderes comunitários e eles vêm informar de casa em casa... E também as vezes vem falar de coisas do partido FRELIMO, e dos dias de voto [...] (Entrevista com Eleitor I, dia 01 de Outubro de 2013).

A maior dos agregados familiares do distrito de Mueda não tem energia elétrica como mostrado na **tabela 2**, como tal, dificulta o seu acesso à informação a partir dos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, jornal)

ficando os líderes de opinião como a principal fonte de reprodução de informação. A maneira como adquiriam as informações de índole política, os cidadãos demonstraram que confiavam nos líderes de opinião (Terenciano, F., Souza, C., 2015; RIOS, 2013; Figueiredo, 2008), pois a partir deles poderiam ter informações sobre o País.

Apesar do papel importante dos líderes de opinião, na mobilização construção do comportamento político e eleitoral (Bond et al., 2012) intencional como temos vindo a atestar ao longo do texto, eles constitui a base material e legítima da transmissão das informações sobre as dinâmicas do País e não só. Inicialmente alguns eleitores já tinham mostrado tal relevância, e aqui mais uma vez, postulamos situação idêntica. É possível confrontar e de certo maneira admitir os dados explicativos acima que,

[...] o chefe da aldeia aqui em Nonge, é que nos fala para votarmos na FRELIMO. Ele que passa de casa a casa a falar do partido FRELIMO e das coisas que o partido fez e prometeu novamente fazer. São eles que vêm dizer ao povo quando teremos reunião no partido, eles dizem quem devemos votar e também eles explicam que não queremos outro partido aqui no planalto de Mueda para além da FRELIMO [...] (Eleitor H, entrevista no dia 06 de Outubro de 2013).

Os líderes eram a camada importante e determinava as disposições e quem eleger, mas também tinham o mérito pelo fato de constituir a fonte de informação para a população que não tem acesso aos manifestos eleitorais, bem como a campanha eleitoral ser restrita apenas para dois

partidos (FRELIMO e MDM) no máximo. Por isso, entende-se que os líderes de opinião devem ter uma voz ativa no processo de construção das atitudes políticas e consequentemente na expressão do voto, uma conclusão similar do estudo de Rios (2013) sobre a capacidade dos líderes de opinião influenciar o grupo do pertença; Figueiredo (2008), líder de opinião como motor das atitudes sócio políticas e determinante do comportamento grupal; Lamare, J.W., Vowles, J., (1996) sobre a maneira como a opinião pública poderia influenciar as preferências partidárias, Sarlamanov, Kire e Jovanoski, Aleksandar (2014) sobre a capacidade de interação dentro do grupo criando redes de confiança que são condição indispensável para o poder simbólico ostentado pelos líderes de opinião.

Às estratégias que os líderes de opinião usam para o povo enxergar e distinguir que uma dada reunião ou comício será para tratar de assuntos ligados ao partido FRELIMO e outras apenas para tratar assuntos do governo. Um dos líderes de opinião explicou o seguinte:

[...] o nosso papel como chefes do bairro, como autoridades aqui na zona é mobilizar a população para participarem das reuniões, comícios do partido FRELIMO, também do governo, porque o governo é da FRELIMO também. Mas nós andamos com a bandeira do partido ou do governo nas nossas bicicletas que a FRELIMO deu-nos, para que a população poder distinguir com quem será a reunião. Quando a reunião é do partido FRELIMO, andamos de casa em casa com a bandeira da FRELIMO e também no local da reunião colocam a

bandeira da FRELIMO. E quando a reunião é do governo, só é bandeira do governo e também no local da reunião colocam a bandeira do governo [...] (Líder de Opinião Z. Entrevistado no dia 30 de Outubro de 2013).

Num primeiro momento mostra-se uma estratégia bem pensada por parte dos líderes de opinião, mas alguns eleitores contrariam as explicações dos líderes de opinião, do seguinte modo:

[...] neste distrito, os líderes comunitários somente falam da FRELIMO, não falam nem do governo nem de outros partidos, somente da FRELIMO. Por exemplo, dizem: a FRELIMO é que fez escolas, hospitais, trouxe água, portanto devemos votar nela. Mas também os líderes ocupam cargos no partido FRELIMO e para mim é um extensão da FRELIMO. Mesmo que nos chamem nos comícios do governo com bandeira do governo, sabemos que são da FRELIMO [...] (Eleitor J. Entrevistado no dia 29 de Setembro de 2013).

O papel importante dos líderes de opinião de opinião no distrito de Mueda, é geralmente aceito por parte dos populares, mas que se apresenta divergente (Terenciano, F., Macuane, J. De Brito, L. 2014). O fato de constituir a fonte de informação dos processos políticos eleitorais, mas também são cabos eleitorais (Oliveira Viana, 2004) do partido FRELIMO, com o propósito de controlar o eleitorado do distrito de Mueda. A forma que os líderes de opinião usam para difundir a informação pode ser considerada

intencional e que têm pretensões políticas de influenciar os eleitores nas suas escolhas eleitorais. Uma situação típica de controle político foi exposta por um dos entrevistados, ao explicar que,

[...] quando termina o registro eleitoral, os líderes comunitários chamam a população numa reunião nas escolas, para trazer os nossos cartões de eleitores para irem carimbar e ai nos informam que devemos votar na FRELIMO, porque aquele carimbo é confirmação de que vamos votar na FRELIMO. Mesmo este ano (Junho de 2013), pediram os nossos cartões para carimbar; Também, os líderes fazem campanha para a FRELIMO no período de campanha eleitoral [...] (Eleitor Y, Entrevistado no dia 03 de Outubro de 2013).

Os líderes de opinião no distrito de Mueda fazem de tudo para controlar o eleitorado e mobilizar de todas as maneiras para votar na FRELIMO. Por essa razão, esses líderes de opinião cometem irregularidades com o propósito de ampliar a base eleitoral de apoio da FRELIMO (De Brito, L., Forquilha, S., Chaimite, E., Terenciano, F, e outros). Importante salientar que tais irregularidades não encontram nenhum suporte legal na legislação eleitoral em vigor⁸².

A questão da obrigatoriedade que os eleitores de Mueda estão sujeitos, a trazer os cartões na escola, reunião, organizada pelas estruturas da FRELIMO com vista a carimbar, significa (*moldes da legislação eleitoral de*

⁸² Nos referimos necessariamente à Lei Eleitoral: 5/2014- lei sobre o recenseamento eleitoral.

Moçambique) violação da periodicidade fixa do registro eleitoral e a devida consulta dos cadernos eleitorais. Para tal, grande parte dos eleitores entende que o simples fato de deixar os seus cartões de eleitores ou seus nomes em algumas listas pertencentes ao partido FRELIMO após o fim do período legal do registro significa uma comprovação de que vão votar no mesmo partido FRELIMO.

Porque a nossa preocupação é mostrar também o papel das ações mobilizadoras do partido FRELIMO e a sua influencia na forma como os eleitores de Mueda se comportavam nas suas escolhas políticas e eleitorais, é possível reverificar que foi possível há uma fraca mobilização do eleitorado, uma vez que pouco ou quase nunca é mobilizado pelos partidos de “oposição”. Tal papel mobilizador fica a cargo das lideranças tradicionais, geralmente fora do período de disputa eleitoral, e que são pertencentes ao partido FRELIMO.

O sentimento de descontentamento dos eleitores é maior, em relação ao Partido-Estado FRELIMO, já que esse busca executar ações mobilizadoras somente em período eleitoral, como explica um dos eleitores,

“[...] a FRELIMO só nos quer quando é tempo de eleições, depois eles desaparecem e esquecem Mueda. Somente fazem duas coisas ou três coisas durante os próximos cinco anos

e quando chega no período de campanha, dizem: ‘fizemos aquela estrada, construímos poços’ e as pessoas aqui ficam felizes e votamos na FRELIMO novamente... Mas eles têm de vir sempre aqui em Mueda, ouvir nossos problemas e tentar resolver... Mas não fazem isso [...] (Eleitor M. Entrevistado no dia 1 de Outubro de 2013).

Os partidos políticos, inclusive a FRELIMO, dificilmente se fazem presente no distrito de Mueda, principalmente fora do período eleitoral. Assim, este trabalho ressalta a importância que os Líderes de opinião desempenham na formação do comportamento político-eleitoral por meio da execução das variadas ações mobilizadoras. O seu impacto no processo eleitoral recebe considerável influência pelo papel simbólico (Pierre Bourdieu)⁸³ de tais Líderes os quais são representantes do Partido-Estado FRELIMO. Vale ressaltar que, a ausência dos partidos da oposição no distrito de Mueda facilita consideravelmente as ações mobilizadoras do Partido-Estado, uma vez que não foi registrada, nas entrevistas, nenhuma menção a presença dos representantes, bem como os dirigentes dos partidos da oposição⁸⁴.

5. Conclusões

Assim, os resultados eleitorais do distrito de Mueda demonstram que o eleitorado do distrito tem votado no partido FRELIMO com votação acima dos 90%. Apesar das carências apresentadas acima,

isso pode ser uma possível explicação na conjuntura política e histórica entre o distrito de Mueda, o partido FRELIMO e a sua relação com os partidos da oposição.

⁸³ Poder simbólico

⁸⁴ Compreendemos que os dirigentes dos partidos da oposição podem não chegar em Mueda pelo fato de evitar represálias e repreensão da comunidade local, e

sobretudo ao que diz respeito os serviços públicos básicos como água e energia. Vale ressaltar, que as escolhas eleitorais estão intimamente ligadas ao papel que os líderes de opinião têm no exercício do cargo administrativo do distrito de Mueda, principalmente na influência do comportamento eleitoral. Diante do exposto, a história política e eleitoral do distrito de Mueda se configura nos seguintes moldes: Esta é a conclusão do trabalho: aqui devia constar a hipótese, muito mais do que a conclusão...

Depois de ter apresentado o debate a respeito do papel dos líderes de opinião no distrito de Mueda e a sua relação com o partido FRELIMO é importante construir de forma sumaria algumas das principais modelações na conclusão desse trabalho.

Dois pontos devem ser levados: o primeiro entende-se nesse estudo que os líderes de opinião tem tido um papel preponderante no processo de mobilização da população, sobretudo ao que se refere a sua participação política-eleitoral. O segundo ponto demonstra que a liderança local, na verdade tenta desconstruir/inibir qualquer possibilidade de ação mobilizadora dos partidos da oposição. Por consequência, a FRELIMO obtém sucesso eleitoral surpreendente no Distrito de Mueda.

Entretanto, as categorizações supracitadas são consolidadas pelos diversos mecanismos de ações mobilizadoras que o partido FRELIMO se vale cooptando, especialmente, os líderes de opinião local para tal sucesso eleitoral. Por isso, a principal conclusão deste trabalho tenta demonstrar que os líderes de opinião desempenham um papel fundamental no processo político-eleitoral, bem como

na alienação (capturar) da maioria considerável do eleitorado de Mueda em favor da FRELIMO. Nesta última categorização compreende-se que os líderes de opinião locais ou tradicionais são por excelência, verdadeiros instrumentos de multiplicação das informações relevantes ao processo político nacional e eleitoral.

AS entrevistas com os líderes de opinião e o próprio grupo focal com eles praticamente não foram utilizadas, ao passo que, provavelmente, representam o material mais interessante da pesquisa.

Referências

- ANDERSON, C.J., Parties, party systems and satisfaction with democratic performance in the new Europe. *Political Studies* 46 (3), 1998. 572–588
- ANTUNES, Rui Jorge (2008), Identificação partidária e comportamento eleitoral: factores estruturais, atitudes e mudanças no sentido do voto; Coimbra. Tese de Doutoramento.
- BARTELS, L.M. Uninformed votes: information effects in presidential elections. *American Journal of Political Science*, 1996. 40: 194-230.
- BELTRÃO, Luiz. *Folk comunicação: A comunicação dos marginalizados*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BRITO, Luís de., O comportamento eleitoral nas primeiras eleições multipartidárias em Moçambique. In MAZULA, Brazão. *Moçambique: Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo, Elo Gráfica, Lda., 1995. p: 473-496.
- CARREIRÃO, Yan de Souza. Identificação ideológica, partidos e voto na eleição presidencial de 2006. In: *Revista Opinião Pública*, Campinas, v.13, 2007.

- COX, KARL. *Making Voters Count*, Cambridge: 1966. Cambridge University Press
- DOWNS, Anthony. Uma Teoria Económica da Democracia; Tradução de Sandra Guardini Teixeira Vasconcelos. 1999. São Paulo: EDUSP.
- EDUARDO, Flávio. Factores que influenciam o voto conforme os tipos de eleitores. In: A decisão do voto no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p: 122-139.
- FIGUEIREDO, Marcus., A decisão do voto: democracia e racionalidade. São Paulo: Ed. Sumaré/ANPOCS. 1992.
- FIORINA, MORRIS. Retrospective Voting in American National Elections, New Haven: Yale University Press.). "The Voting Decision: Instrumental and Expressive Aspects" *Journal of Politics* 38: 1981. 390-413.
- HARDER, J., E KROSNICK, J.A. Why do people vote? A psychological analysis of the causes of voter turnout. *Journal of Social Issues*, 2008. 64 (3): 525-549.)
- INE. Estatísticas do Distrito de Mueda. 2012. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz>.
- KATZ, E. The two-step flow of communication: An up-to-date report on an hypothesis. *Public Opinion Quarterly*, 21, 61-78. Tradução francesa em Balle & Padioleau. 1957..
- LAZARSFELD, P. PERELSON, E. & GAIDET, H., The people's choice. Nova Iorque e Londres, Columbia University Press. 1965.
- LIMEIRA, Tânia & MAIA, Tânia., Comunicação política e decisão de voto: o que as pesquisas revelam. Artigo publicado na revista Ponto e Vírgula, 2010. p: 42-55.
- LIPSET, S. M., & Rokkan, S., Estrutura das clivagens, sistema de partido, e voto de alinhamento: Perspectivas da nação Cruzada, New York: Free Press. 1976.
- MACUANE, José Jaime. Instituições e Democratização no Contexto: Multipartidarismo e Organização Legislativa em Moçambique (1994-1999). Rio de Janeiro, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Tese de Doutorado. 2000.
- MORGAN, David. Focus group as qualitative research. Newbury Park, Sage Publication. 1988.
- NORRIS, Pippa et. al. On Message: Communicating The Campaign. London: Sage, 1999.
- PEREIRA, João. Comportamento Eleitoral em Marromeu. Maputo, EM-Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Dissertação de licenciatura. 1996.
- Plano Estratégico do Distrito de Mueda (2008).
- POPKIN, Samuel. The Reasoning Voter: Communication and Persuasion in Presidential Campaigns. 2a.ed. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Perfil do Distrito de Mueda, província de Cabo Delgado. Ministério da Administração Estatal. 2005.
- SOIRI, Lina. Moçambique: aprender a caminhar com uma bengala emprestada? Ligações entre descentralização e alívio à pobreza. 1999.
- TERENCIANO, F., Comportamento Eleitoral em Moçambique: Análise do Voto leal e a persistência do eleitorado a Favor da FRELIMO em Mueda (1994-2009). Maputo, Biblioteca Brazão Mazula. 2014

INTEGRAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INTERGRUPAIS: O CASO DOS VENDEDORES DO MERCADO INFORMAL DE ESTRELA VERMELHA – CIDADE DE MAPUTO⁸⁵

António Wiliamo Mabongo⁸⁶

Resumo

Socorrendo-se essencialmente do método etnográfico, este estudo tem como objecto os vendedores do mercado informal de Estrela vermelha – cidade de Maputo. Aborda o mercado enquanto local de trabalho, mas também como espaço de convivência e interacção cultural entre os vendedores oriundos de diferentes partes do país. Nesse sentido procura ver como é que o processo de integração ocorre, que problemas os imigrantes enfrentam na sociedade de acolhimento e que representações sociais decorrem dessa interacção. Não obstante o caos aparente, os conflitos decorrentes da concorrência e das diferenças culturais, os vendedores são guiados por aquilo que consideramos cooperação solidária, que é a comparticipação que cada vendedor presta a vários níveis e a várias situações, na esperança de que também ele receberá semelhante ajuda, quando for necessário. Nas suas relações, verifica-se, por uma lado uma convivência multicultural, atestada por exemplo pelo uso desinibido das diferentes línguas, mas falta ainda uma convivência intercultural, daí que as relações tendem a ser categorizadas.

Palavras chave: cooperação solidária, relações interculturais, sector informal.

SOCIAL INTEGRATION AND INTERGROUP SOCIAL REPRESENTATIONS: THE CASE OF INTERGROUP SELLERS OF THE INFORMAL MARKET OF ESTRELA VERMELHA – MAPUTO CITY

Abstract

Drawing heavily on the ethnographic method, this study has as subject the informal market vendors of the Estrela Vermelha informal market - Maputo city. It addresses the market as a place of work, but also as a space for coexistence and cultural interaction among sellers from different parts of the country. In this sense, it seeks to see how the integration process occurs, what problems immigrants face in the host society, and what social representations derive from this interaction. Notwithstanding the apparent chaos, conflicts arising from competition and ethnic diversity, salespeople are guided by what we consider to be joint cooperation, which is the co-payment that each seller provides at various levels and in various situations, in the hope that he too will receive Help, when necessary. In their relations, there is, on the one hand, a multicultural coexistence, attested for example by the uninhibited use of different languages, but an intercultural coexistence is still lacking, so relationships tend to be categorized.

Keywords: solidarity cooperation, intercultural relations, informal sector.

1. Introdução

A cidade Maputo, capital do país, tem sido um grande atrativo para os jovens e não só, pois representa a possibilidade de autorrealização em

termos de trabalho, estudos, lazer e entretenimento e, por assim dizer, de conexão com tudo o que o mundo globalizado representa. Associando tudo isto com os regressados da ex-

⁸⁵ Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado em Relações Interculturais na Universidade Aberta em Portugal

⁸⁶ Professor de Introdução à Filosofia, Escola Secundaria Josina Machel – Cidade de Maputo, antonio.mabongo@gmail.com

Republica Democrática de Alemanha, o retorno dos refugiados de guerra dos 16 anos, que se encontravam em países vizinhos, os desmobilizados de guerra, e o consequente aumento da taxa de natalidade daqui decorrente, fazem de Maputo uma das cidades com maior índice de crescimento em África (Teresa e Cruz, 2002). Como as oportunidades de autorrealização esperadas em Maputo escasseiam, muitos jovens enveredam por desenvolver actividades comerciais, inscritas no chamado sector informal, para poderem sobreviver e continuar a lutar pelos seus sonhos.

Os mercados, onde tais actividades ocorrem em grande medida, funcionam igualmente como espaços de inserção social, pois é nelas onde aprendem a língua e outros valores fundamentais que lhes permite interagir e comunicar-se na sociedade acolhedora. O presente estudo tem como seu objecto, o mercado de Estrela Vermelha, na cidade de Maputo. Sendo um mercado que congrega vendedores de diferentes grupos culturais de Moçambique, o estudo procura ver como é que esses vendedores se integram e convivem num ambiente marcadamente multicultural e competitivo.

⁸⁷ De acordo com Lopes (2004), a expressão é de uma das línguas angolanas, o *kimbundu* e identifica os negócios ilegais, clandestinos, com finalidade especulativa.

⁸⁸ Termo *chanagana*, que, numa tradução livre, significa *confia na perna* (para fugir da polícia camarária).

Num estudo efectuado em alguns mercados informais da cidade de Maputo, Teresa Cruz e Silva (2003:3), define o sector informal como sendo os “indivíduos que participam numa actividade comercial, sem possuir licença legal para o seu exercício, e que não sendo directamente taxada, e portanto não reportada oficialmente, no cofre geral, está abrangida pelo pagamento de taxas específicas às autoridades municipais”. Logo a partida, foi considerada ilegal, tal como se pode atestar pelo uso de termos hostis e pejorativos como “*candongá*”⁸⁷ e mais tarde “*dumba nengue*”⁸⁸ (Cruz e Silva (2003:3), ou *mukhero*⁸⁹, no caso do comércio transfronteiriço. Segundo Teresa e Cruz(2003), Esta actividade começa oficialmente em 1987, altura em que se inicia o processo da liberalização da economia no âmbito do Programa de Reajustamento Estrutural (PRE), mas Francisco e Paulo (2006), apesar de reconhecerem o peso da economia liberal, defendem que o sector informal surgiu com introdução da economia centralizada, como uma alternativa à escassez dos produtos e o controle de preços pelo Estado. A introdução do PRE, apenas retirou o sector informal da clandestinidade.

⁴ De acordo com Chivangue (2012), a partir do termo inglês “*carry*” usado pelos estrangeiros, os residentes de Namaacha, criaram a palavra “*mukhero*”, para designar este acto de carregar produtos atravessando a fronteira.

2. Metodologia

Este estudo, foi desde logo pensado como sendo de natureza qualitativa. Tal ideia, ganhou forma e consistência quando se realizou o primeiro contacto com os vendedores. Eles olhavam o pesquisador com alguma desconfiança, mesmo depois de se ter apresentado nessa condição, provavelmente por pensarem que se tratava de um polícia, já que, por ser um mercado associado ao comércio ilícito, tem realmente sido alvo de buscas policiais. Mesmo depois de aceitar as entrevistas, o risco de viciar a informação não podia ser totalmente descartado, daí que houve necessidade de cruzar as entrevistas, com a observação das práticas diárias e as conversas que, mesmo sendo informais eram intencionalmente estimuladas e desenvolvidas tendo em conta a pesquisa. Foi neste contexto que se optou pela etnografia, enquanto observação participante, pois permite a recolha de dados no próprio ambiente e de forma natural, procurando sempre compreender o sentido das coisas a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos da investigação e perceber a sua área cega (Fino, 2012).

Michael Genzuk, referido por Fino (2012:5,6) diz que a etnografia “é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os

quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa”. Ainda citando Genzuk, afirma Fino (2012) que o método etnográfico é presidido por três princípios: o *naturalismo*, que consiste na recolha de dados no contexto natural do grupo ou grupos estudados, como condição para compreender o seu comportamento; a *compreensão*, isto é o pressuposto de que a investigação etnográfica tem em vista compreender a cultura do grupo em estudo para explicar o seu comportamento; por fim, o princípio da *descoberta*, segundo o qual, mais do que testar hipóteses previamente estabelecidas, a pesquisa etnográfica tem em vista descobrir novos fenómenos e factos.

Embora a realização da pesquisa tenha sido autorizada pela direcção do mercado, para efeitos de protecção das pessoas envolvidas directamente na recolha de dados, os nomes que são utilizados neste artigo são fictícios.

3. Resultados e Discussão

3.1. Caracterização do comércio informal

O negócio praticado no mercado informal de Estrela Vermelha consiste na venda de produtos diversos e na prestação de serviços. Os produtos mais destacados são as bebidas alcoólicas, telefones celulares, computadores portáteis,

peças e acessórios de viaturas e motorizadas, câmaras fotográficas, eletrodomésticos, aparelhagem de som, material eléctrico e de construção, roupa e calçado, tanto novo como usado, produtos alimentares e comidas confeccionadas.

Em relação a prestação de serviços destaca-se a gravação das matriculas, limpeza, reparação de avarias e montagem de peças e acessórios nas viaturas e nas motorizadas, reparação de telemóveis e computadores. Outros serviços providenciados são o transporte de mercadorias que varia de carrinhas, vulgarmente conhecidas por *tchova*⁹⁰, viaturas de caixa aberta e pessoas prontas para carregar diversas trouxas, os chamados *gai gai*. Há também engraxadores de sapatos, barbeiros e alfaiates, embora em número reduzido.

Do ponto de vista da ocupação do espaço, o comércio informal no Estrela divide-se em fixo e itinerante ou ambulante. O comércio informal fixo realiza-se nas barracas de material convencional, nas bancas precárias, geralmente feitas de material misto ou ainda nas bermas da estrada. Também pratica-se o comércio transfronteiriço, conhecida por *mukhero*, dominado maioritariamente pelas mulheres.

O comércio ambulante subdivide-se em dois grupos: os que ganham dinheiro prestando serviços no ramo automóvel e os que circulam no mercado vendendo produtos. Os prestadores de serviços, são, salvo raras exceções, jovens do sexo masculino. Geralmente não têm produtos de venda, se os tiverem são muito poucos. Contudo, uma vez que são os primeiros a entrar em contacto com os clientes, muitas vezes são eles que vendem os produtos das bancas e depois, caso seja necessário, executam o trabalho de reparação e, ou de montagem de peças ou acessórios em causa. Geralmente, a fixação dos preços, tanto dos produtos como dos serviços é baseada no regateio.

Tanto no fixo como no ambulante, há crianças a trabalhar. Algumas trabalham como empregadas, outras por conta própria e outras ainda, como ajudantes dos seus familiares. Muito cedo, as crianças são ensinadas e encorajadas a trabalhar, na esperança de que o hábito e o gosto de trabalhar, assegurarão a sobrevivência imediata e futura delas e dos progenitores. Em muitos casos, este pensamento é bem correspondido pelas crianças que migram das zonas rurais para a cidade em busca de trabalho. Fernando, com quem conversei, vende maçãs por conta própria. Antes disso, trabalhou como vendedor para alguém. Usa o dinheiro que ganha para custear

⁹⁰ Termo usado nas línguas Tsonga que significa empurra.

as viagens para a sua terra natal, comprar bens para si e apoiar as despesas alimentares na casa do seu tio onde vive. O segundo exemplo é do Admiro. É um adolescente de 15 anos de idade, natural de Chibuto, província de Gaza. Foi a Maputo com os irmãos aos 14 anos. Na altura em que conversei com ele trabalhava como vendedor de ovos. Por mês recebia 1500 Mt. Quando recebe, manda algum valor e compra bens para os pais. Por exemplo, na altura acabava de comprar bebida para o pai e capulana para a mãe.

Como os exemplos acima elucidam, existem casos em que o trabalho infantil, é promovido deliberadamente por pessoas de má-fé, que se aproveitam da pobreza e da inocência das crianças para as explorar em trabalhos domésticos, ou em negócios diversos. Estas violações gravíssimas da lei, são protagonizadas por pessoas adultas que aproveitam-se da inocência e da pobreza das crianças por um lado, e por outro, a fragilidade do próprio Estado em defender os direitos das crianças.

3.2. Entre a coesão e o conflito: o princípio de cooperação solidária

Se considerarmos que o mercado de Estrela é constituído por pessoas de universos socioculturais diversos e, em segundo lugar, a competitividade inerente a própria actividade

comercial que implica em grande medida concorrência pelos clientes, pelos produtos e pelos espaços físicos, percebemos claramente o grande potencial de conflitos aí existente. O conflito, nas suas diversas manifestações, quando não encontra elementos integradores muito fortes, enfraquece ou elimina a coesão social (Simmel, 1983). Então, a prevalência da coesão entre os vendedores significa que os elementos integradores, são mais fortes em relação aos elementos de conflitualidade.

A partir da observação efectuada, pode-se aqui avançar uma hipótese segundo a qual, apesar do aparente caos e dos conflitos decorrentes da própria actividade, há uma lógica própria baseada na cooperação que os vendedores estabelecem entre si. Tal cooperação, pode ser considerada “solidária”, no sentido em que Comte-Sponville (2000:31), usa este termo: uma ajuda ou cooperação baseada na convergência de interesses e desafios. Segundo escreve, “a solidariedade é uma maneira de nos defendermos em grupo”, ou seja, no caso em apreço, quando o vendedor coopera com os outros, mesmo quando os benefícios imediatos dessa cooperação sejam apenas para o outro, espera, tarde ou cedo, receber a mesma ajuda quando precisar. Enquanto a generosidade é desinteressada, a solidariedade é guiada pelo interesse próprio. A solidariedade é uma maneira inteligente de defender os interesses próprios, ao mesmo tempo

que se preserva os interesses dos outros. A cooperação também pode ocorrer num acto generoso, porém a diferença é que nesse caso, a pessoa que se predispõe a cooperar em favor da outra, não espera receber nada em troca. Já na solidariedade a cooperação implica alguma possibilidade de haver alguma retribuição, ainda que não seja necessariamente equitativa. Em outros termos, podemos dizer que a solidariedade representa o necessário equilíbrio, entre o conflito que ameaça desintegrar a sociedade e a cooperação, enquanto garante da coesão. A cooperação solidária está presente e é o garante de muitos processos que ocorrem, desde a integração social até a protecção social.

Segundo a lógica da cooperação solidária, podemos distinguir três níveis de interacções sociais entre os vendedores, correspondentes, por assim dizer, a três espaços de identificação, a saber: entre os vendedores do mercado em geral, entre os vendedores do mesmo sector de actividade e por fim, entre os vendedores do mesmo sector e do mesmo grupo étnico ou regional. Em todos eles, o princípio da solidariedade está presente e determina as interacções sociais, mas com graus de intensidade e diversificação diferentes. Quer dizer, a cooperação é inversamente proporcional ao nível da grandeza do grupo de identificação. Assim, no nível mais reduzido, a cooperação é

mais intensa relativamente ao nível mais complexo.

O primeiro nível, diz respeito a todos os vendedores, independentemente do seu sector ou da sua origem étnica ou regional. Nem todos os vendedores se conhecem. Assim, a coordenação é feita a partir da direcção do mercado. O interesse comum que determina a solidariedade é a gestão do mercado, enquanto local de trabalho, cujo cuidado recai sobre todos eles. Fora das bancas, barracas ou outras unidades pessoais, o mercado requer alguns cuidados, como sejam a limpeza, segurança, entre outros aspectos cuja observância beneficia a todos. Fora disso, há também, a contribuição solidária em caso de morte, uma prática social comum, trazida no mercado como estratégia de protecção social em caso de crise. Como se pode entender, a cooperação é mais formal, por isso mediatizada pela estrutura do mercado e não propriamente pelos vendedores directamente.

O segundo nível de cooperação solidária, que podemos considerar intermédio, é o que ocorre entre vendedores do mesmo sector de actividade. A este nível, existe, além da solidariedade geral, uma outra específica e de certo modo complementar, circunscrita aos colegas do mesmo sector. Mas aqui, a cooperação é acompanhada da concorrência, já que trata-se de grupos que comercializam os mesmos produtos.

Há aqui uma tensão permanente entre a solidariedade e a concorrência.

Mesmo assim, a cooperação solidária é relativamente mais próxima e directa do que no primeiro nível. Manifesta-se na ajuda na identificação de melhores locais de compra de produtos ou de outros esquemas e circuitos de aquisição de produtos, na gestão do seu espaço ou ainda nos grupos de poupança e solidariedade, conhecidas localmente por *xitique*. Com efeito, está prática reveste-se de maior importância, quer como enquanto alternativa aos bancos para financiar os negócios e outras actividades como a construção, educação, cerimónias sociais, religiosas, fúnebres, entre outras, quer ainda como uma forma de socialização, criação e ou consolidação de identidades, face a actual tendência de circunscrever os relacionamentos a nível virtual.

No seu sector, os vendedores podem organizar-se internamente para garantir certos serviços só para eles, como segurança e limpeza. Aqui as relações são mais directas entre os vendedores e por conseguinte, a estrutura administrativa do mercado perde espaço de intervenção. Regra geral, os que vendem produtos comprados na África do Sul, contam muito com a ajuda dos colegas. Sobretudo os neófitos, precisam da ajuda dos outros, para lhes mostrarem o caminho, as lojas, os meandros de suborno e de fuga ao

fisco nas alfândegas, as técnicas de venda, entre outros aspectos. Em virtude da importância desta cooperação, as viagens são colectivas. Mesmo se alguém não estiver em condições de viajar, pode entregar dinheiro a outras colegas para lhe trazerem o produto.

O mesmo se pode dizer em relação aos que diagnosticam e reparam avarias em telefones e *lap tops*, ou aos que montam acessórios nas viaturas. Coopera-se na troca de conhecimentos, experiências e técnicas, como também no uso dos instrumentos de trabalho. Quando alguém não dispõe do conhecimento ou de técnicas necessárias para uma dada tarefa; quando não tem ou não consegue arranjar um produto, ou quando faltam pequenas coisas, como cola ou pedaço de fita, durante a execução de um certo serviço, pode contar sempre com os préstimos solidários dos seus colegas ou mesmo encaminhar o cliente para um outro vendedor em condições de providenciar o serviço ou produto.

O terceiro nível, refere-se aos vendedores que além de estarem no mesmo sector, são do mesmo grupo étnico ou regional. Os mesmos processos de concorrência e cooperação solidária, acima descritos aqui também se verificam. Só que neste caso a cooperação é mais intensa e extensa. Quer dizer, as pessoas não apenas vivem e trabalham juntas por muito tempo, como também partilham valores culturais

específicos do seu grupo étnico ou regional, o que lhes permite desenvolver um relacionamento muito mais próximo, que se estende, em não poucos casos, para além do mercado. Vivem como uma família. Por isso há espaço para amizades, confidências, brincadeiras e momentos de lazer.

A este nível há que fazer referência às trocas recíprocas que os vendedores estabelecem com as suas famílias na terra de origem. Enquanto as famílias na terra de origem precisam dos produtos manufacturados conseguidos na cidade, os vendedores, recebem da terra de origem, produtos alimentares. Há um fluxo de pessoas e de produtos, que não é necessariamente regular e equilibrado, entre a cidade e a terra de origem. Alguns jovens deixaram esposas e crianças e ou progenitores, que esperam deles receber regularmente alguma ajuda em bens e ou em dinheiro.

Esta descrição pretende ser um esquema inteligível que sintetiza a dinâmica das interações, aparentemente caóticas, entre vendedores, claro partindo daquilo que é a tendência geral, sem contudo, excluir a particularidade. O facto de duas pessoas ou mais venderem o mesmo produto ou prestarem o mesmo serviço e, ou serem do mesmo grupo étnico, não significa necessariamente, que constituirão um grupo de cooperação solidária.

Quando outros interesses ou valores estiverem em jogo, tidos como superiores, o princípio da solidariedade étnica pode ser violado. Nada de surpreendente nesta constatação. Estudos realizados, no domínio das ciências sociais, são unânimes em afirmar que nas actuais sociedades urbanas, as pessoas vêm-se na contingência de pertencer a diferentes espaços de identificação, cada uma delas com características específicas em termos de princípios, normas e valores, demandando da parte do sujeito, escolhas e lógicas de acção diferentes (Elias, 1994; Giddens, 2002; Bauman, 2005).

O mercado de Estrela é também uma escola de produção partilhada de conhecimentos. Graças ao trabalho colaborativo e a produção e partilha contínuas de técnicas e experiências, muitos jovens se tornaram “especialistas” em concertar telefones e computadores, negociar e convencer os seus clientes a aceitar um certo produto ou serviço, como também para executar determinados serviços que de outro modo não seriam capazes de realizar, ainda que muitos deles não tenham alguma formação profissional. Isto significa que além da escola formal ou outras instituições formais de ensino, outros sítios como os mercados, oferecem uma formação prática em diferentes áreas que, apesar de não ser reconhecida e padronizada, é funcional.

3.3. Relações interculturais

No mercado existe uma convivência multicultural, atestada por exemplo, pelos contactos indiscriminados entre os diferentes vendedores e o uso desinibido das diferentes línguas no mesmo espaço. Ainda assim, as relações interculturais entre os vendedores são precárias. Falta ainda o conhecimento mútuo e sobretudo, o respeito pelas diferenças culturais. Como resultado, registam-se manifestações de etnicidade, relacionamentos culturais tendencialmente categorizados e a desqualificação a que algumas pessoas são vítimas só por pertencerem a certos grupos culturais.

As conversas, os apoios mútuos, ocorrem entre grupos de vendedores mais ou menos fechados de acordo com as afinidades étnicas ou regionais. Apesar do trabalho que, de acordo com o chefe do mercado de Estrela, é levado a cabo pela área de mobilização no sentido de sensibilizar os vendedores a perceber que todos são moçambicanos com a mesma dignidade, a interculturalidade é muito fraca. As relações ainda são tendencialmente categorizadas (Vala, 2003), no sentido de que tende-se a tratar a pessoa em função do grupo a que pertence ou se lhe atribui. Criam-se expectativas, atribuem-se certas características ou qualidades a determinadas pessoas, não tanto porque realmente existem, mas simplesmente porque pertencem a um

determinado grupo ou categoria, que já recebeu toda essa caracterização.

Por exemplo, os vendedores do sul tendencialmente chamam aos seus colegas do norte do Save pelo termo *xingondo*. Os do centro e norte, também identificam genericamente as pessoas do Sul pelo termo *machangana*. Mas a diferença é que este termo, ao contrário de *xingondo*, não tem um sentido depreciativo (se o tiver, não é suficientemente forte) e apesar de, as pessoas do Sul não serem todas *machanganas*, o conceito capta de alguma forma a coesão cultural entre os vendedores das diferentes etnias do Sul, sendo por isso aceitável. Os próprios vendedores do Sul, por vezes consideram-se a si como, *machanganas*, ou como um grupo relativamente homogéneo (Nhancale, 2013), ainda que não sejam necessariamente naturais ou descendentes de Maputo ou de Gaza.

Mesmo entre vendedores sul, alguns são chamados por termos depreciativos como “*mugaza*” “*munhembana*” ou “*mumhandla*”. Qualquer um desses termos pode ser usado para chamar ou referir a uma pessoa, não apenas para lhe identificar com a sua terra de origem ou ao seu grupo étnico, no caso Gaza ou Inhambane para os dois últimos, mas fundamentalmente por serem termos que simbolizam pessoas vindas de fora da cidade e tidas como atrasadas. Portanto, estes nomes são símbolos que representam valores, características ou comportamentos

estereotipados e naturalizados, ou seja considerados como inerentes a certos grupos e conseqüentemente aos seus membros individualmente.

É verdade que em alguns casos, termos podem ter um sentido meramente descritivo, sem alguma conotação depreciativa, pelo menos explicitamente. Por exemplo, o termo *xingondo*, pode ser usado para designar qualquer pessoa do norte do Save ou de uma das províncias do Norte. Mas mesmo nesses casos, essa denominação atribuída indiscriminadamente a todas as pessoas do Norte do Save revela uma falsa generalização pois, ignora tanto a extensão geográfica da região norte do Save, como a sua diversidade cultural e linguística.

Há aqui indicações claras do etnocentrismo, no sentido de que algumas pessoas consideram que a sua cultura não somente é superior, como também serve de padrão para julgar as outras. Na verdade, o problema da multiculturalidade esteve na ordem do dia desde o início da luta de libertação nacional, sociologicamente compreensível, porque pela primeira vez, grupos socioculturais do território denominado Moçambique, juntavam-se, por iniciativa própria, para lutar contra um inimigo comum. As diferenças, em termos culturais, religiosos e mesmo em termos de interesses, naturalmente deveriam se fazer sentir. Entretanto, a questão

nunca foi abordada de forma aberta e profunda, enquanto fenómeno social e antropológico, pois foi considerada e tratada como uma questão política ou ideológica. Em nome da nação, o discurso da unidade nacional procurou sempre por combater as identidades étnicas ou tribais, mas isso não acabou com o tribalismo. Ainda assim, a permanência do fenómeno foi vista como reflexo dos resquícios da mentalidade divisionista e opressora da era colonial, da ignorância e da superstição da era tradicional. Entretanto, segundo Miguel Lopes (2010:80), em 1983, Samora Machel avançou outras razões que estariam na permanência do tribalismo, designadamente, a covardia de alguns membros do partido que não atacavam abertamente o problema e o desconhecimento da diversidade étnica do país. Como as pessoas não conheciam as práticas culturais dos outros grupos, pensavam que as suas eram as melhores e assim tornaram-se etnocêntricas. Não obstante esta constatação, que nos parece acertada, e o reconhecimento da diversidade cultural como uma riqueza a ser explorada, não se tem notícia, pelo menos até agora, de uma política específica para esta matéria.

No ocidente, onde pela primeira vez, se registaram as políticas de integração dos imigrantes, houve países que seguiram uma

abordagem assimilacionista⁹¹ segundo a qual, os imigrantes deviam se adaptar a cultura da terra de destino em detrimento da cultura da terra de origem. Outros, seguiram o modelo diferencialista ou segregacionista para o qual os imigrantes deviam ficar confinados nos seus espaços para não contaminarem a cultura da sociedade acolhedora. Mais tarde, quando ficou claro que estes modelos não funcionavam, emergiu o modelo intercultural ou de integração, que preconiza uma aproximação e diálogo entre as culturas (Santos, 1999; Vala, 2003; Candau, 2008).

Na falta de uma política clara a respeito da diversidade cultural, parece que, no nosso caso, o Estado, opta por uma atitude de neutralidade ou de indiferença em relação as diferenças culturais. Que as coisas andem e se algo estiver errado o tempo resolve. Mas se não andarem como esperamos ou se se resolverem de forma errada? Se a homogeneização e a segregação se revelaram disfuncionais, a indiferença ou neutralidade também não funciona. Neste último caso, embora não haja alguma discriminação institucional, tal como ocorre nos dois primeiros modelos, o silêncio pode ajudar a perpetuar a ignorância e a desqualificação do outro. Como

⁹¹ Para Pires(2003), a assimilação não implica homogeneização cultural. Para ele, a assimilação implica a aquisição, por parte dos imigrantes de um conjunto de valores ou referências fundamentais para que possam ter a identidade da nação

reação surge a etnicização, que é uma reconstrução de uma identidade colectiva e positiva, com base no seu passado comum, como mecanismo de defesa e de afirmação face a identidade negativa imposta (Taylor,1994; Pires, 2003) ou ainda, como estratégia de luta pelo acesso a recursos e poder com outros grupos sociais (Serra, 1997).

Além da etnicidade, o estereótipo pode resultar na perda de autoestima de si e, conseqüentemente na busca da identidade da cultura dominante. Daí surge uma identidade resignada, ante a supremacia da cultura dominante. De forma estratégica, as vítimas podem aceitar os estereótipos impostos pela cultura dominante, para reduzir ou eliminar o seu poder de estigmatização. Pressupõe-se que quanto mais se nega o estereótipo, o grupo dominante fica seguro de que o seu uso produz os efeitos desejados, nomeadamente, ofender, ridicularizar e inferiorizar o outro e passa a usá-lo com frequência, mas desdramatizando-o, perde ou pelo menos diminui o seu poder de estigmatização.

A preocupação de aprender a língua e comportamentos da sociedade acolhedora por partes dos que vem de fora da cidade de Maputo

acolhedora. Tal processo, consubstancia-se numa relação dialógica e híbrida entre as culturas e, embora possa implicar algum redimensionamento dos seus valores culturais, não significa a renúncia total da cultura da terra de origem.

pode ser reflexo desta estratégia. Além da necessidade de satisfazer as necessidades de comunicação e integração, esse esforço também pode estar associado ao encanto pela língua do grupo dominante. Falar *changana*, seria assim uma forma de fazer igual e obviamente, de se integrar no meio sociocultural do grupo dominante. Isso não significa pura assimilação da cultura do outro em detrimento da cultura de origem. Ao mesmo tempo que, por razões de sobrevivência e de integração, se assimilam certos valores exógenos, os da cultura de origem são conservados.

Conclusão

Vistos de fora, os vendedores constituem, não obstante toda a sorte de diferenças, um grupo social, com o mesmo objectivo. Nessa empreitada enfrentam, grosso modo, os mesmos desafios, daí a necessidade da cooperação solidária. Em certos momentos, o negócio coloca-lhes inevitavelmente na rota de colisão devido a concorrência tanto pelos produtos e serviços como pelos clientes. Nesses casos a etnicidade e o etnocentrismo ganham visibilidade, enquanto estratégias de luta e ou de reivindicação pelo espaço e poder. Ainda assim, a cooperação solidária tem falado mais alto e consegue sobrepor-se aos factores de desintegração. Graças a cooperação solidária, produzem e

partilham saberes e experiências, fazem poupanças e empréstimos de dinheiro, participam na gestão do mercado e apoiam-se em casos de infortúnios. Mesmo os que não sabem aprendem fazendo. Portanto, a consciência de que, cada um só pode ganhar, cooperando com os outros, ajuda a desenvolver a coesão. Mas por outro lado, a partilha de identidades múltiplas que caracteriza as sociedades actuais, sobretudo nas zonas urbanas, ajuda a enfraquecer as relações categorizadas. Tudo isso concorre para uma convivência multicultural salutar, onde imperam a tolerância e o reconhecimento das diferenças culturais.

Porém, precisam-se acções mais corajosas, sobretudo na área de educação intercultural, para se chegar a uma convivência intercultural que implica não somente a aceitação e a tolerância da diferença, mas sobretudo a sua valorização e o questionamento crítico dos processos da sua produção e reprodução. As pessoas e grupos sociais devem, não só respeitar a culturas dos outros, mas também conhece-las e confrontar-se criticamente com elas. Esta atitude ajuda a relativizar as culturas, a olhá-las como realidades dinâmicas e ao mesmo tempo, reduz o preconceito e a categorização do outro.

A identidade nacional, tem que articular a dimensão cívica da nação, que implica, entre outros elementos, um conjunto de direitos e

deveres de cidadania extensivos a todos os cidadãos conforme a lei e a dimensão cultural, que implica o respeito mútuo pelas diferenças culturais, entre diferentes grupos comunitários de pertença. As desigualdades económicas não são toleráveis, mas também a igualdade de todos os cidadãos em termos culturais, não pode ser aceite, pois, numa sociedade multicultural como a nossa, resultaria na universalização de uma ou de algumas culturas em detrimento de outras. Como escreve Boaventura Santos (1997), as pessoas e grupos sociais, operam com concepções concorrentes de igualdade e de diferença, daí a necessidade interpretar os conceitos de forma contextual, pois nem sempre têm o mesmo significado. Assim, sempre que a diferença serve ou é evocada para inferiorizar os outros, temos que apelar para o princípio da igualdade, mas quando a igualdade anula a identidade das pessoas ou de grupos sociais, então tem que se apelar ao princípio da diferença. Isto significa que o próprio conceito de diferenças culturais, enquanto construção social, tem que ser assumido de forma crítica e contextual, pois além de refletir o respeito pela dignidade humana, pode ser evocadas com estratégia de desqualificação e de opressão. Se a nação é a grande comunidade, então todos devem ter nela o seu lugar, devem sentir-se respeitados, reconhecidos e valorizados, para que a consciência de pertença e de integração se consolide.

Mais do que a crítica, o sector informal precisa de apoio e de inclusão. É preciso institucionalizar espaços de diálogo, visando a busca de consensos e de compromissos mútuos. Ideias impostas, mesmo se forem boas e bem-intencionadas, geralmente não captam e nem reflectem totalmente as preocupações e desejos dos beneficiários, daí que podem não ser viáveis.

Referências bibliográficas

Bauman, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.107p.

Candau, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença**, “Revista Brasileira de Educação” v. 13. n. 37 jan./abr. 2008.

Comte- Sponville, André. **Apresentações da Filosofia**. Lisboa: Instituto Piaget. 2000. 146p.

Cruz e Silva, Teresa. **Determinantes globais e locais na emergência de solidariedades sociais: O caso do sector informal nas áreas per urbanas da cidade de Maputo**, “Revista Crítica de Ciências Sociais”.v. n . 2002. Disponível em URL: <http://rccs.revues.org/1260>

Cruz e Silva, Teresa. **A organização dos trabalhadores do sector informal dos mercados de Maputo e sua acção na promoção de melhores condições de vida e de trabalho. O papel da Associação dos Operadores e Trabalhadores do Sector Informal- ASSOTSI**. Genebra: Bureau International do Trabalho. 2003. 47p.

Elias, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1994.

Fino, Carlos Nogueira (s/d). **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**, Universidade da Madeira

Francisco, António da Silva e Paulo, Margarida. **Impacto da Economia Informal na Proteção Social, Pobreza e Exclusão: A Dimensão Oculta da Informalidade em Moçambique**. Maputo: Cruzeiro do Sul e Centro de Estudos Africanos. 2006.

Giddens, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

Lopes, Carlos Manuel. **Elementos para a compreensão do sector informal urbano nos países em desenvolvimento: anotações sobre o retalho informal em Luanda e Maputo**. Disponível em www2.dse.unibo.it/.../Corsi_anni_passati/mercadoinformal.htm

Miguel Lopes, José de Sousa. **Educação e Cultura Africanas e Afro-brasileiras: Cruzando Oceanos**. Belo Horizonte: A Tela e o texto. 2010.

Nhancale, Camilo Adriano. **Dinâmicas de co-operação entre vendedores de vestuário no Mercado “Informal” de Xipamanine, na Cidade de Maputo**, Monografia de Licenciatura em

Antropologia. Maputo : Universidade Eduardo Mondlane. 2013. Não publicada

Pires, Rui Pena. **Dinâmicas Migratórias e Processo de Integração**, In “Migrações e Integração”. Lisboa: Oeiras Editora. 2003.

Santos, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**, “Revista Crítica de Ciências Sociais”, n.48, p. 11-32.1997. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**, “Oficina de CES” n 135, p.9-42. 1999.

Serra, Carlos. **Combate pela mentalidade sociológica: crenças anónimas de massa em Moçambique; mitos e realidades da etnicidade; Para um novo paradigma da etnicidade**, Maputo: Livraria Universitária. 1997.

Simmel, Georg. **Sociologia**, São Paulo: Ática. 1983. 193p.

Taylor, Charles (org). **Multiculturalismo: Examinando a Política do Reconhecimento**, Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

Vala, Jorge. **Processos identitários e gestão da diversidade**, “ACIME, I Congresso Imigração em Portugal: Diversidade - Cidadania – Integração”, 18 / 19 de dezembro. 2003.

BATISMO DE AFRICANOS NA FREGUESIA DE SÃO JOSÉ DAS ITAPOROROCAS- FEIRA DE SANTANA, 1785-1826

*Yves Samara Santana de Jesus*⁹²

Resumo

O presente trabalho se propõe a analisar a conjuntura política, econômica e social de Feira de Santana, Freguesia de São José das Itapororocas, nos séculos XVIII e XIX (1785-1826), uma vez que, os estudos da escravidão têm privilegiado a capital e o Recôncavo Baiano, afirmo a possibilidade de superação dos limites geográficos e conceituais sobre a historiografia do Agreste Baiano. No tocante da sociabilidade, busca-se contextualizar de inserção dos africanos recém – chegados, analisando os interesses e as especificidades da propagação da religiosidade cristã instituídos pelos europeus e disseminada na diáspora africana. Ressalta-se a abordagem dos padrões de apadrinhamentos de cativos encontrados nos livros de batismos de escravos juntamente com as redes de solidariedade criadas entre o batizado e o mundo secular. Portanto, o trabalho sugere uma abordagem dos registros de batismos de africanos, na perspectiva, dos estudos sobre a composição étnica da região feirense, tal como, a solidariedade africana na escravidão baiana no período trabalhado.

Palavras – chave: Batismo de africanos, escravidão, Feira de Santana

BATISM OF AFRICANS IN THE PARISH OF SAO JOSE ITAPOROROCAS-FAIR OF SANTANA, 1785-1826

Abstract

The present work proposes to analyze the political, economic and social conjuncture of Feira de Santana, Parish of São José das Itapororocas, in the eighteenth and nineteenth centuries (1785-1826), since, studies of slavery have privileged the Capital and the Recôncavo Baiano, I affirm the possibility of overcoming the geographical and conceptual limits on the historiography of Agreste Baiano. With regard to sociability, we seek to contextualize the insertion of the newly arrived Africans, analyzing the interests and specificities of the propagation of Christian religiosity instituted by Europeans and disseminated in the African diaspora. It is important to focus on the patterns of captivity patterns found in the books of slave baptisms along with the networks of solidarity created between the baptized and the secular world. The paper therefore suggests an approach to African baptismal records from the perspective of studies on the ethnic composition of the Feirense region, such as African solidarity in Bahian slavery during the period under study.

Key words: Baptism of Africans, slavery, Feira de Santana

⁹² Mestre em História Regional e Local na Universidade do Estado da Bahia, Campus V, Santo Antonio de Jesus- Ba, e-mail: yves_samara@hotmail.com.

1. Apadrinhamento de africanos na comunidade agrestina

O compadrio de escravos era considerado pela Sociedade Imperial um “instrumento” utilizado pela Igreja Católica para inserir os negros africanos⁹³ recém-chegados a religião cristã. O processo de adesão dos africanos ao catolicismo já ocorria no Continente Africano e nos portos em que desembarcavam. Os africanos chegados, imediatamente recebiam o sacramento cristão, tendo comovariante adultos e crianças. Os africanos fixados no novo espaço territorial reelaboravam suas identidades étnicas, sociais, culturais no mundo escravista.

Dessa forma, os livros de batismo de escravos do acervo da Secretaria de Arcebispado de Feira de Santana constituíram as fontes para a realização desta pesquisa. Reitera-se a contribuição dos documentos paroquiais para o desvendamento da história da escravidão em Feira de Santana com o desenvolvimento de

pesquisas aprofundadas sobre a temática, que há muito tempo a presença negra cativa foi ocultada nesse território espacial.

Nesta perspectiva, a fonte eclesiástica possui uma riqueza de informações e a pesquisa centraliza-se no compadrio de africanos na Freguesia de São José das Itaporocas⁹⁴ destacando os seguintes focos discursivos: na presença dos negros africanos na região feirense, a família escrava, os africanos batizados na região, destacando as Áfricas presentes neste espaço, a condição jurídica dos batizados e padrinhos. E, logo, contribuir para uma nova historiografia da escravidão, destacando a região de Feira de Santana redirecionando geograficamente e, tematicamente a investigação, ainda, concentrada em Salvador e Recôncavo Baiano.

Os registros paroquiais são de extrema importância para compreensão da organização das populações, principalmente, a escrava. Este

⁹³ Em algumas propriedades rurais, os senhores contratavam padres ou leigos para iniciarem os novos africanos na doutrina cristã. (ALBUQUERQUE & FRAGA, 2008, p. 106).

⁹⁴ São José das Itaporocas foi a primeira freguesia de Feira de Santana. A cidade feirense sempre foi conhecida pelo entroncamento rodoviário e entreposto comercial desde a sua eminência até os dias atuais. Um pouco da historicidade de Feira de Santana é exposto neste trecho: Algum tempo depois da construção da capela, tornou-se ela um ponto de encontro para o povo do distrito, que aí se reunia para fazer orações, visitas e negócios. Dessa maneira, a pouco e pouco se ia desenvolvendo uma feira periódica em Santana dos Olhos d'Água. A feira, que teve início no primeiro quartel do século dezoito, deu o seu nome à atual Feira de Santana. Conhecida a princípio como a Feira de Santana dos Olhos d'Água, depois se chamou simplesmente de Feira de Santana. Conhecida a princípio como feira tornou-se uma parte da vida econômica e social de toda a circunvizinhança e suficientemente importante para ser considerada um arraial florescente junto à Capela de Santana dos Olhos d'Água (POPPINO, 1968, p. 19 e 20)

trabalho é parte de uma pesquisa nos arquivos eclesiásticos sobre o apadrinhamento de cativos africanos na primeira freguesia feirense, São José das Itapororocas. As pesquisas ocorreram no período de 1785 a 1826. O estudo que agora apresento tem como objetivo analisar a complexidade das relações dos escravizados/as no sistema escravista, focalizando nesse laço de solidariedade. Os estudos sobre a escravidão buscam definir os agentes históricos da instituição escravista, analisando as variáveis relacionadas à estrutura organizacional do trabalho escravo, da vida escrava e dos laços de sociabilidades dentro do cativeiro. Os registros de batismo de escravos era o amparo legal dos escravizados, ou seja, a comprovação da sua existência na sociedade colonial.

É notável, nos assentos batismais dos séculos XVIII E XIX (1785-1826), o predomínio de mães solteiras, poucos casos de pais solteiros e a presença de africanos na pia batismal, especificamente no período de 1797-1826. Como afirma Schwartz⁹⁵, no ato ritual do batismo e do parentesco religiosamente sancionados do compadrio, que acompanha esse sacramento, temos uma oportunidade de ver a definição mais ampla de parentesco no contexto dessa forma católica escravocrata e de testemunhar as

estratégias de escravos e senhores dentro das fronteiras culturais determinadas por este relacionamento espiritual. Logo, as estratégias de sobrevivência utilizadas pelos os escravizados/as no período abordado. Na linha interpretativa de Botelho⁹⁶, os apadrinhamentos transformam os escravos em instrumentos privilegiados para se perceber as redes construídas pelo cativo ao longo de sua vida, das quais ocasionalmente lança mão. As redes construídas pelos escravizados/as reafirmavam os laços de solidariedade como forma de resistência e sobrevivência criadas por eles dentro e fora do cativeiro.

Neste aspecto, analisando os compadrios da Freguesia de São José das Itapororocas (1785-1826), revelam que as preferências dos cativos e os senhores na escolhas dos padrinhos e madrinhas, estes eram escolhidos dentro do cativeiro e em regiões circunvizinhas. O estabelecimento de relações sociais com pessoas de classe superior detinha o objetivo para os batizados de proteção social e a conquista mais rapidamente da alforria - liberdade. Isso nos mostra que os cativos tinham a preocupação de estabelecer uma relação fechada e aberta de apadrinhamento constituía também, dentro da comunidade, a tentativa de

⁹⁵ SCHWARTZ, Stuart. *Segredos Internos. Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

⁹⁶ BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. *Batismo e Compadrio de Escravos: Montes Claros (MG), Século XIX*. IN: Lócus: Revista de História, Juiz de Fora, Vol.3, nº1.

reproduzir valores coletivos e/ou uma imposição do proprietário, temendo o contato e a aliança social que poderia se formar a partir do apadrinhamento dos seus com outros que não pertencesse ao seu universo de escravos.

A região de Feira de Santana por ser considerada uma área de alto índice de mão-de-obra escrava ocasionada pela localização privilegiada. Os três fatores importantes impulsionadores do grande número negros africanos deportados na região foram: zona de transição entre o litoral e o sertão, a fertilidade do solo e várias culturas agrícolas desenvolvidas. Parafraseando Poppino ⁹⁷, A sua posição estratégica e a variedade de cultivos propiciaram a imigração dos cativos do litoral para o Sertão possibilitando a posteriori as criações de redes de solidariedades através de batismos, matrimônios, irmandades, dentre outros. E, além disso, o crescimento da população escrava, liberta e livre de cor. Este contingente populacional favoreceu na região a construção de redes de socialização entre o mundo livre e cativo.

Essas sociabilidades se deu pelo compadrio de escravos, uma parentesco

ritualístico entre os cativos, forro e livre que objetivava a inclusão do indivíduo nos preceitos e regras cristãs, ou seja, da Cristandade Colonial. Quando se observa os resultados encontrados nos livros de batismos de São José das Itaporocas comprovam como a vida social de uma comunidade do Agreste ⁹⁸ Baiano de escravizados/as inserida dentro de uma sociedade imperial rígida que usou o compadrio para estabelecer alianças sociais e espirituais através da escolha do parentesco. O compadrio naquele contexto criou laços espirituais, sociais e políticos porque mesmo que os laços de apadrinhamento estabelecessem uma dita formalidade, os cativos “burlavam” as imposições da Igreja Católica e findava na escolha dos compadres e comadres. Neste contexto, a escolha do padrinho significava à possibilidade de mudança de vida e a seleção destes estenderia em relações étnico-sociais duradouras e extensas dentro do seio do sistema escravista nos séculos XVIII e XIX.

Nesses registros encontra-se a constituição de famílias escravas completas, com mães solteiras e/ou pais solteiras como variantes

⁹⁷POPPINO, Rollie. *Feira de Santana*. Bahia: Editora Itapuã - Coleção Baiana, 1968

⁹⁸Segundo Lima (1990): Agreste é uma zona de transição entre a costa e o interior. Seu relevo é basicamente constituído por tabuleiros. A vegetação caracteriza-se por um tipo misto de floresta seca e caatinga que aparecem associadas. Essa perde as folhas durante a estação seca

durante a estação seca predominando espécies sem espinho. O agreste possui diferentes regimes de chuvas apresentando períodos secos variando entre três e seis meses. Todavia, no meio da caatinga encontra-se trechos úmidos denominados brejos, ou seja, lugares baixos onde há nascentes, olhos d'água. (p.19)

presentes nos quatro livros trabalhados. Percebe-se nos resultados da pesquisa evidenciar a existência da família escrava. Os dados da pesquisa sobre o apadrinhamento de cativos da região de Feira de Santana desmistifica a visão eurocêntrica sobre a inexistência de lares negros escravos cativos. A concepção “imposta” de estrutura familiar aos moldes da sociedade ocidental. Parafraseando Reis⁹⁹ que enfoca suas discussões sobre o parentesco simbólico e a família escrava na Bahia, as análises mostram as diversas maneiras de reconstituição parental criadas pelos cativos na substituição dos vínculos familiares desfeitos com o cativo.

As reconstituições parentais eram as seguintes: relações de compadrio, das famílias de santos, irmandades religiosas negras, dos grupos étnicos (nações), parentescos forjados na trilha do tráfico, a exemplo do malungo. A existência dessas informações que nos revelam à existência de laços parentais entre os escravizados/as. Por outro lado, destacam-se pelo manuseio dos livros de batismos, alguns casos de batismos populares, com a presença de Nossa Senhora e Santo Antônio como representantes dos padrinhos “ausentes” no ato do apadrinhamento. Schwartz faz a afirmativa que a ideia de batizados populares no Brasil era pela realização fora da Cristandade estendendo a criação de laços

espirituais e de parentescos entre os cativos e os livres. Segundo Schwartz:

Podiam - se estabelecer relações de compadrio de diversas maneiras, por intermédio de casamentos, crisma, ou mesmo em certas festividades, com a do dia de São João, quando, ao dar as mãos e pular a fogueira juntos, os indivíduos podiam tornar-se “compadres de fogueira.” A igreja não aprovava essas criações populares de compadrio, mas o costume continuou. O ato do batismo, porém, continuava sendo o momento mais importante da geração de laços de compadrio. (SCHWARTZ, 2003, p.260).

No âmbito da sociabilidade, o apadrinhamento na região de São José das Itaporocas oportunizou um estudo sobre a identidade do sujeito escravizado. A identidade poderia ser moldada a partir de estratégias sociais e econômicas, refletindo num jogo de vivências, apontando aos escravizados/as opções e escolhas próprias.

Neste contexto, percebemos que o sacramento do batismo envolvia todos os segmentos da sociedade (livres, escravos e forros) que deveriam ser integrados à comunidade por meio do sacramento cristão. Os dados analisados dos livros de batismo forneceram informações que nos ajudam a recompor/entender as relações sociais e estratégias utilizadas pelos sujeitos escravizados/as no território feirense, afim de

⁹⁹ REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *História da vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX.* _

Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.168p;il (Publicações do Centro de Estudos Baianos, nº 149)

desconstruir o mito da ausência da presença negra nessa região.

2. E quais as ÁFRICAS encontramos no território feirense?

Os novos significados elaborados pela Igreja Católica no processo de inserção dos africanos recém-chegados foram através do compadrio. Os apadrinhamentos dos africanos criavam um emaranhado de possibilidades para o padrinho e o afilhado, tal como, a concessão da alforria. Nesta perspectiva, o batismo de africanos no Brasil, especificamente, na região de Feira de Santana era tida como uma estratégia do cristianismo na expansão da sua religiosidade. Na linha interpretativa de Reis (2008), o batismo para a comunidade africana e as pessoas fora dela significava a conquista da liberdade através do laço de solidariedade criado pelos padrinhos. O autor afirma que:

[...] o compadrio na Igreja podia ser usado para recrutar futuros clientes para sua mesa de adivinhação, não só entre afilhados, mas também seus pais, senhores. (p.279).

Neste aspecto, o apadrinhamento de cativos criava uma rede de solidariedade entre cativos, libertos, grupos étnicos diversos e localidades vizinhas. O parentesco espiritual imposto aos africanos escravizados não impediu a criação de mecanismos de resistência religiosa

desses sujeitos. Vejamos as ÁFRICAS encontradas na região agrestina:

Tabela 01 – Nações dos batizados da Freguesia de São José das Itapororocas (1797- 1826).

Grupos étnicos batizados	Números	%
Angola	68	6,8%
Nagô	36	3,6%
Gege	75	7,5%
Mina	22	2,2%
Callabar	1	0,01%
Aussá	2	0,02%
Congo	5	0,05%
Africana	3	0,03%
Guiné	1	0,01%
Benguela	1	0,01%
Sem procedência étnica/cor	918	91,8%
Total		100%

Fonte: Livros de batismo da freguesia de São José das Itapororocas, 1797-1826.

Neste contexto de fixação dos africanos no território brasileiro, esse grupo étnico não eliminou suas práticas culturais, sociais, religiosas e étnicas trazidas da África, de certa maneira, elas foram ressignificadas no novo território. As vivências e experiências dos negros africanos na região agrestina foram marcadas pela adaptação de elementos do Novo Mundo, a fim de conquistar a liberdade. Uma dessas formas adaptativas dos

cativos foram: as irmandades religiosas¹⁰⁰ e as formações familiares.

Tabela 2 – Laços familiares da Freguesia de São José das Itapororocas

Proporção de pais africanos (1785-1826)

Nomeação	Nº	%
Mãe africana	73	83,9
Pai africano	14	16,1
Total	87	100

Fonte: Livros de batismo de escravos da Freguesia de São José das Itapororocas

Proporção de pais crioulos (1797 -1826)

Nomeação	Nº	%
Mãe crioula	111	91,7%
Pai crioulo	10	8,3%
Total	121	100

Fonte: Livros de batismo de escravos na Freguesia de São José das Itapororocas.

Partindo do pressuposto das informações contidas nos registros paroquiais existem dados que comprovam a existência de formações familiares escravas. O estudo do

fenômeno da família escrava e dos apadrinhamentos de escravos/as amplia a visão sobre as particularidades do sistema escravocrata na região feirense. De certa forma, os lares negros escravos distanciam-se do modelo de família nuclear baseada no poder patriarcal. As famílias negras africanas e crioulas é considerada extensa¹⁰¹ e marcada pelas diversas formações, sendo que, a mais comum entre os cativos era a união consensual. Ressaltam-se as outras uniões dos escravizados/as: mancebio, concubinato e amasiamento. A partir dos resultados encontrados sobre a família escrava nos assentos batismais é possível desconstruir o ideal de família escrava estabelecida pela Sociedade Imperial. Desse modo, os parentescos criados pelos cativos detinham a função de apaziguar as tensões no cativeiro, a paz nas senzalas¹⁰². Neste caso, a sociabilidade ocasionaria na pacificação dos conflitos no interior das relações escravistas, sendo aflorados sempre com as ações do poder senhorial. A rede de

¹⁰⁰Os laços de solidariedade de ajuda mútua são conhecidos como as irmandades negras. As irmandades são associações de cunho católico, dedicadas à devoção de santos católicos, caracterizada na sociedade pela ajuda mútua. A ajuda mútua aos escravizados/as era na compra de alforrias, sepultamentos dos escravos e ampará-los nas dificuldades. Para um trabalho que faz essa análise, ver Reginaldo, Lucilene. *Os Rosários dos Angolas: irmandades negras, experiências escravas e identidades africanas na Bahia setecentista* / Lucilene Reginaldo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

¹⁰¹Ver o trabalho de REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888*. Campinas, SP.

Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007. A historiadora trabalha sobre a família negra extensa no período escravocrata e afirma que essa característica é devido a rede de solidariedade elaboradas pelos cativos dentro e fora do cativeiro.

¹⁰² Ver o excelente trabalho FLORENTINO & GÓES. *A paz nas senzalas: Família Escrava e Tráfico Atlântico*. Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850.1997.

parentela dos escravos/as diminuía as mazelas do sistema escravocrata.

Ainda referente à família escrava negra, é recorrente o nome do pai não aparecerno ato do apadrinhamento dos escravizados/as. A ausência do nome do pai era utilizada na comunidade escrava como forma de ascensão social, ou seja, a falta paterna estava relacionada à conquista mais rápida de alforrias, trabalhos em outras localidades para adquirir a liberdade da sua família e a separação do núcleo familiar pela rotatividade da compra e venda dos cativos nas freguesias circunvizinhas. A partir desses resultados recolhidos nos assentos batismais, é explícito o que as Constituições trazem sobre a permissão de colocá-lo o nome do pai no ato do batismo. Podemos acreditar que os párocos adotavam a prática de assentar apenas os nomes das mães visando a não efetivação da união livre de casais, considerado pela Igreja Católica ilícita ou escandalosa. Segundo Sheila Faria e Robert Slenes, a estrutura escravista modificava a estrutura familiar escrava, destacando-se a ausência dos pais. Ele afirma que:

Por razões demográficas (o excesso de homens sobre mulheres no tráfico africano) e como resultado de uma política senhorial de (nas palavras de Fernandes) tolhar e solapar” todas as formas e solidariedade entre os cativos, a “família” escrava – não apenas a “linhagem”, mas também a família conjugal/nuclear com o pai “ presente” na vida dos filhos – praticamente inexistiu. “ Perdidos uns para os outros”, sem laços sociais para recriar uma cultura e identidade, os escravos eram

reduzidos a “condições anômicas de existência (FARIA & SLENES, 1998, p.1).

Além disso, o compadrio tinha o objetivo de recompor os laços familiares destruídos durante o tráfico negreiro. O tráfico negreiro tinha um caráter tão perverso que anulou os vínculos familiares durante a travessia e chegada aos portos brasileiros. Segundo Oliveira: “O estudo do compadrio permite” compreender parte das relações sociais que se desenvolviam no interior de cada segmento social, denotando os esforços de seus membros para melhorar sua situação e a de seus descendentes ou para simplesmente manter as posições ocupadas. Para os africanos colhidos pelo cativo o compadrio teria uma função complementar: a de recompor simbolicamente seus “laços de família.” (OLIVEIRA, 1995 e 1996, p.185).

Tabela 3 - Condição Jurídica dos Africanos Batizados (1797 - 1826)

Condição Jurídica	Nº	%
Escravos	102	88,6%
Libertos	2	1,8%
Sem Identificação	11	9,6%
Total	115	100%

Fonte: Livros de batismos de escravos da Freguesia de São José das Itaporocas

As formas de sociabilidade criadas e recriadas pelos escravizados/as supriam a ausência do pai. Por outro lado, o ato do pároco ao registrar apenas o nome da mãe da criança

nos registros de batismos pode ser um indicativo de que grande parcela da população feminina escrava não escondia o nascimento do filho gerado fora das normas pregadas pela Igreja Católica e eram provedoras dos seus lares¹⁰³. Para a Freguesia de São José das Itaporocas não encontramos nenhum proprietário de escravos assumindo a paternidade de ingênuos no ato do batismo. É evidente que a declaração de um filho no ato do batismo poderia manchar a honra dos titulares, isto é, os homens “bons”. Daí se conclui a importância do entendimento da formação familiar escrava. As familiares nucleares dos cativos estavam inseridas no contexto do fim do mercado escravos e a afirmação do parentesco. A família escrava é, pois, uma forma de organização comunitária cativa singular e reprodutora da cultura negra ao longo do tempo.

Tabela 4 –Padrinhos africanos de batizados africanos (1797 -1826)

Padrinhos africanos	Nº	%
Homens	12	54,5
Mulheres	10	45,5
Total	22	100

Fonte: Livro de batismo de escravos da Freguesia de São José das Itaporocas.

A escolha dos padrinhos pelos negros escravizados oportunizava um prestígio social, ou seja, a melhoria da sua condição jurídica. Os laços de compadrio entre padrinhos e afilhados beneficiavam os dois lados, à medida que reforçavam o poder dos senhores aos cativos nas escravarias, mesmo que, os escravos conseguissem suas alforrias. Segundo Graham, os padrinhos eram almejados pelos cativos para possível ascensão de vida, como fica explícito neste trecho: O apadrinhamento abrangia não apenas a relação entre padrinhos e afilhados, mas, também o laço importante entre padrinhos e os pais da criança que se tornavam compadres. (2005,p.75)

Na mesma linha Interpretativa de Graham, Brügger (2004) retrata a importância do compadrio com pessoas de hierarquia social diferente como alternativa do escravo/a de mudança da sua condição jurídica, como expõe neste trecho:

O compadrio não era, por princípio uma relação entre iguais. Antes, os pais, em geral, procuravam dar seus filhos e apadrinhar por pessoas de algum modo situadas acima deles na hierarquia social. Os legados testamentários deixados por

¹⁰³ Trabalhos referentes protagonismo da mulher cativa na escravidão: FILHO, Alberto Heráclito Ferreira. Salvador das mulheres – Condição Feminina e Cotidiana popular na Belle Époque imperfeita. Salvador, BA. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 1994. NASCIMENTO, Flaviane Ribeiro. Viver por si – Histórias de Liberdade no Agreste

Oitocentista (Feira de Santana, 1850-1888). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 2012. SOARES, Cecília Moreira. *Mulher negra na Bahia no século XIX*. Salvador, EDUNEB, 2006.

padrinhos e afilhados eram, em certa medida, decorrência daquela lógica. (BRÜGGER, 2004, p.18)

Primeiramente, os cativos preferiam como padrinhos, os escravos. Em segundo lugar veio à escolha pelos libertos, com a liderança de madrinhas libertas. Justifica-se tal escolha a proteção que poderia suceder da madrinha livre que responderia com maior certeza a essa proteção que o padrinho liberto. A preferência por pessoas livres foi mínima, mostrando mais uma vez, que a comunidade escrava em São José da Itapororocas vai preferir estabelecer laços de compadrio entre a população escrava.

Conclusão

O batismo de escravo era uma extensão da questão espiritual para outros elementos constituintes da sociedade escravocrata. Essa valorização do compadrio de cativos como o primeiro de todos os sacramentos cristãos não se deve apenas à religiosidade que estava inerente à sociedade daquela época. A política estatal de contagem populacional direcionou o objetivo dos apadrinhamentos com os registros paroquiais a censos populacionais, especificamente da população escrava. Além disso, o ato de batizar requeria aos indivíduos batizados na fase adulta a apresentação de seu registro de batismo, caso ele quisesse concorrer a cargos públicos, ser ordenado religioso ou contrair matrimônio. A

identidade do apadrinhamento remetia à inclusão dos escravizados/as na sociedade Imperial, ou seja, a concessão de um nome cristão e uma extensão da família escrava desfeita na conjuntura escravista que leva a sua prole ser registrada no assento batismal como filho (a) natural (ilegítima).

A historiografia nos mostra que os diversos estudos relacionados ao apadrinhamento de escravos, analisando as relações de compadrio, revelam mais um aspecto da história da escravidão, batismos de africanos e crioulos e a questão da ilegitimidade.

Este trabalho teve o intuito de explicitar as diversas informações colhidas através do compadrio de escravos (1785-1826), buscando bases historiográficas e problematizando outros pontos encontrados nos assentos batismais, destaca-se à questão da presença de africanos batizados na pia batismal no contexto de grande desenvolvimento e lucratividade do tráfico negreiro na Bahia e das atividades econômicas da região feirense. Os registros analisados podem também reforçar que havia mecanismos de solidariedade que garantiam a inserção dos escravos adultos recém-chegados à sociedade colonial, um desses mecanismos foi o batismo de escravos.

Ao trazer evidências da apropriação do primeiro sacramento da Igreja pelos

escravizados, a presente pesquisa sugere a ampliação dos estudos de apadrinhamento de adultos, principalmente nos períodos de grandes migrações de africanos para o território baiano. Além da possibilidade de se entender a importância do parentesco espiritual para os cativos traficados, a análise dos registros paroquiais de batismo, associados às outras fontes, pode contribuir para os estudos das relações de contato entre os grupos étnicos na realidade colonial. Percebe-se, portanto, que as relações sociais proporcionadas pelo batismo, entre os cativos adultos, em São José das Itapororocas, trouxeram fortes indícios de alianças entre escravos e que mesmo muitos recém-chegados tiveram padrinhos da mesma “nação”. Dessa forma, o apadrinhamento servia para consolidar uma solidariedade étnica. Em outras palavras: o batismo cristão, em vez apagar ancestralidade africana serviu para unir os cativos que se estabelecer um parentesco espiritual no Novo Mundo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R.de. **“Famílias, terreiros e Irmandades”.** Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.320p.
- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. **Batismo e Compadrio de Escravos: Montes Claros (MG), Século XIX.** IN: Locus: Revista de História, Juiz de Fora, Vol.3, nº1.
- BRUGGER, Silvia Maria Jardim. **Compadrio e Escravidão: uma análise do apadrinhamento de cativos em São João Del Rei, 1730-1850.** Trabalho Apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Poulacionais, ABEP, Caxambú – MG, Brasil, 20 a 24 de Setembro de 2004.
- FARIA, Sheila de Castro & SLENES, Robert. **Família escrava e Trabalho.** Tempo, Vol.3 - nº6, Dezembro de 1998.
- FILHO, Alberto Heráclito Ferreira. **Salvador das mulheres – Condição Feminina e Cotidiana popular na Belle Époque imperfeita.** Salvador, BA. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 1994.
- FLORENTINO & GÓES. **A paz nas senzalas: Família Escrava e Tráfico Atlântico.** Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850.1997.
- GRAHAM, Sandra Lauderdale. (2005). **Caetana diz não: histórias de mulheres da sociedade Escravista Brasileira.** - São Paulo, Cia. das Letras.
- LIMA, Zélia de Jesus. **Lucas Evangelista: o Lucas da Feira: um estudo sobre a rebeldia escrava em Feira de Santana.** Salvador. Dissertação de Mestrado, 1990.
- NASCIMENTO, Flaviane Ribeiro. **Viver por si – Histórias de Liberdade no Agreste Oitocentista (Feira de Santana, 1850-1888).** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia, 2012.
- OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. **Viver ou Morrer no meio dos seus: Nações e comunidades africanas no século XIX.** Revista USP. São Paulo (28): 174 - 193, Dezembro/Fevereiro/95/96.
- POPPINO, Rollie. **Feira de Santana.** Bahia: Editora Itapuã - Coleção Baiana, 1968.
- REGINALDO. Lucilene. **“Os Rosários dos Angolas”: irmandades negras, identidades étnicas e experiências escravas na Bahia Setecentista.** Campinas/SP: UNICAMP, 2005. (Tese de doutorado).
- REIS. Isabel Cristina Ferreira dos. **História da vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX.** _ Salvador: Centro de Estudos Baianos,

2001.168p;il (Publicações do Centro de Estudos Baianos, nº 149).

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. Campinas, SP. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. "Abrindo a roda da família: compadrio e escravidão em Curitiba e na Bahia". In: **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos Internos. Engenhos e Escravos na Sociedade Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOARES, Cecília Moreira. **Mulher negra na Bahia no século XIX**. Salvador, EDUNEB, 2006.

VASCONCELLOS, Maria Cristina de. **O compadrio entre escravos numa comunidade em transformação(Mambucada, Angra dos Reis, Século XIX)**, Afro-Ásia, 28(2002),pp.147-178.

SECÇÃO II. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) leitor(a)!

A pesquisa em Psicologia da Educação está a tornar-se realidade em Moçambique através das diferentes perspectivas apontadas pelos estudantes de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP), Universidade Pedagógica. A Psicologia da Educação é uma área que se preocupa com a qualidade de educação, especificamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno, problemas e comportamentos de aprendizagem em todas as literacies e níveis, sucesso e insucesso escolar, aprender a aprender e ensinar a aprender, entre outros aspectos.

Os cinco artigos que se propõe para a Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação – KULAMBELA, são o fruto de pesquisas na óptica de trabalhos de Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação (5) e Gestão e Administração de Educação (1), orientados por mim e defendidos entre 2016 e 2017.

Nesta selecção trazemos seis artigos saídos das dissertações de:

1. Maria Aparecida Soares Pereira com o tema *A influência da gestão democrática na satisfação dos docentes para o alcance da qualidade de ensino.*
2. Vera Cristalina Alar com o tema *Análise da relação entre a auto-regulação e rendimento escolar no segundo ciclo do ensino secundário geral: caso da Escola Secundária da Lhanguene*
3. Machel Isac com o tema *Percepção dos Estudantes Universitários sobre Avaliação das Aprendizagens: Um estudo exploratório na UP Montepuez*
4. Isabel Chamunorga Filipe Maiquita com o tema *Inclusão Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Auditivas nas Turmas Regulares do 1º Ciclo da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo*
5. Rosinda Cláudia Zefanias Cossa com o tema *A criação de situações de aprendizagem como factor impulsionador para o desenvolvimento de competências profissionais do aluno do ensino técnico-profissional: caso do Instituto Industrial e de Computação Armando Emilio Guebuza*
6. Calisto Augusto Namburete *A Influência das Artes Visuais na Aprendizagem Significativa da Leitura e Escrita dos Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Caso da Escola Primária Completa 25 de Junho Bairro do Chamanculo "A".*

Bendita Donaciano Lopes, Ph.D.

*Presidente da Escola Doutoral de Psicologia
Directora do curso de Doutoramento em Psicologia Educacional*

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA SATISFAÇÃO DOS DOCENTES PARA O ALCANCE DA QUALIDADE DE ENSINO

Maria Aparecida Soares Pereira¹⁰⁴

RESUMO

O presente trabalho foi realizado na Universidade Pedagógica Sagrada Família - UNISAF, localizada na província de Inhambane, com o objectivo de analisar a influência da gestão democrática na satisfação dos docentes para a qualidade de ensino. A pesquisa realizou-se numa abordagem quanti-qualitativa, na qual participaram 86% dos docentes efectivos e contratados a tempo inteiro, que responderam a um questionário de satisfação e outros 36% de uma entrevista que teve como objectivo discutir a relação entre a gestão, satisfação e qualidade de ensino. Constatou-se que os docentes da UNISAF estão satisfeitos em relação à maioria das variáveis utilizadas no estudo, das quais se destacam o desempenho funcional, política e estratégia e supervisão. As maiores percentagens de insatisfação dos docentes correspondem à compensação financeira, instalações e formação. Para a maioria dos docentes, a gestão da UNISAF é centralizadora, onde, apesar de, nalguns casos, serem auscultadas as opiniões dos docentes, as decisões que desses encontros derivam não são implementadas. No rol das dificuldades mais elencadas pelos docentes, que impedem a gestão de qualidade, destacam-se: a falta de materiais e recursos de trabalho, falta de apoio e incentivo à pesquisa e deficiência na formação psicopedagógica dos docentes. De um modo global, inferimos que uma gestão descentralizada e participativa pode motivar os docentes e produz uma melhoria na qualidade do ensino, ao passo que uma liderança autoritária e centralizada pode desmotivar os docentes e, por conseguinte prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Gestão democrática. Satisfação dos docentes. Qualidade de ensino. Ensino Superior.

THE INFLUENCE OF DEMOCRATIC MANAGEMENT IN TEACHER SATISFACTION TO THE SCOPE OF TEACHING QUALITY

ABSTRACT

The present study was carried out in the Holy Family Pedagogical University- UNISAF, located in Inhambane province, with the aim to analyze the influence of democratic management in the satisfaction of teachers for the quality of teaching. The research took place in a quanti-qualitative approach, which was attended by 86% of teachers and employed on a full-time basis, who responded to a questionnaire of satisfaction and another 36% of an interview that aimed to discuss the relation between the democratic management, satisfaction and the teaching quality. It was found that teachers of UNISAF are satisfied in relation to the majority of the variables used in the study, which include the functional performance, policy and strategy and supervision. The greatest percentages of dissatisfaction of teachers correspond to financial compensation, facilities and training. For the majority of the teachers, the management of UNISAF is centralized, where, despite, in some cases, be consulted the views of teachers, the decisions that these meetings are derived are not implemented. Among the difficulties more listed by teachers, which impede the management of quality, it is worth mentioning: the lack of materials and labor resources, lack of support and incentive for research and disabilities in psychopedagogical training of teachers. Overall, through this research we infer that a decentralized and participatory management can motivate teachers, the key elements of the educational process, and that produces an improvement in the quality of education, while an authoritative and centralized leadership can discourage teachers and therefore affect the teaching and learning process.

Keywords: Democratic Management. Satisfaction of Teachers. Quality of Education. Higher Education.

¹⁰⁴ Mestre em Psicologia Educacional. E-mail: mariasp05@yahoo.com.br.

1. Introdução

Diante do complexo cenário de problemas encontrados nas instituições educacionais, os quais afectam a qualidade de ensino e aprendizagem, percebe-se a necessidade de uma gestão de qualidade. A educação tem um papel transformador na sociedade e todos os integrantes dela estão envolvidos nesse processo. O entendimento sobre a qualidade de educação deve ultrapassar a concepção tradicional e conservadora da educação que reduz a quantidade de informações dos educandos a visão neoliberal de que o papel da educação é atender às leis do mercado. Uma educação de qualidade é aquela que propicia que os educandos sejam pessoas autónomas, críticas e com capacidade de convivência social.

Este trabalho discute a influência da gestão democrática para o alcance da qualidade de ensino e versa paralelamente sobre a satisfação dos docentes, pois reconhecemos que o desempenho da sua tarefa dependerá da sua satisfação e motivação. A gestão aqui tem um papel muito importante, pois ela pode contribuir para que o docente esteja cada dia mais satisfeito e motivado. No paradigma da educação democrática, gestores e docentes interagem num espaço de interacção de saberes, de partilha e equilíbrio de poder, para propiciar uma aprendizagem significativa para o aluno. É precisamente neste âmbito contextual, e tendo em vista versar sobre a temática da gestão educacional democrática como factor que pode produzir uma qualidade de ensino, perpassando pela satisfação do docente, que emerge a seguinte indagação orientadora da nossa pesquisa: *Até que ponto a gestão democrática*

e a satisfação dos docentes influenciam na qualidade do ensino?

Esta pesquisa buscou ainda identificar o nível de satisfação dos docentes em relação à gestão da instituição e os fatores de interferem na qualidade de ensino da mesma. Ainda no mesmo campo busca informações relevantes sobre a importância de avaliar o nível de satisfação dos docentes para que se tenha um ensino de qualidade.

2. Liderança em gestão democrática na educação

A palavra “participação” significa fazer parte, ter parte em um grupo, organização, etc. Segundo BORDENAVE (1983), a participação é entendida como uma necessidade básica do ser humano, mas que se aprende e pode ser aperfeiçoada. Na sequência, MOTTA (1995:159) defende que “a participação compreende todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização como indivíduos ou coletividade, podem influenciar os destinos dessa organização”. Para LIBÂNEO (2008:103), o “conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida.”.

A liderança participativa segundo SILVA (2012) surge no âmbito do novo paradigma da liderança que se opõe ao velho paradigma, no qual há integração entre o líder e o liderado, uma valorização do liderado no sentido da participação, escuta, aprendizagem e diálogo. Contrariamente, no velho paradigma, o líder tem um sentimento de superioridade em relação ao liderado, está centrado em objectivos materiais, tem uma visão superficial dos objectivos e uma relação superficial entre

o líder e liderado. Segundo LIBÂNEO (2008), a liderança é uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas, através das práticas participativas, e na gestão democrática, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo esse papel. A qualidade da liderança dos gestores está directamente ligada com a qualidade do ensino bem como com o desempenho dos alunos.

A gestão democrática, para GADOTTI (2004), deve ser implantada na educação pública por duas razões: a primeira se refere à formação da cidadania, que ajudará no aprendizado da instituição educacional e da comunidade sobre o valor da democracia; a segunda é que a gestão democrática além de melhorar o ensino da democracia na própria instituição educacional, proporcionará a comunidade o conhecimento mais aprofundado, colaborando com as necessidades que vão surgindo. No entanto, neste processo surgirão dificuldades e limites, que de acordo com o mesmo autor estão:

- a) nas próprias pessoas, com pequena experiência de democracia;
- b) na mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e considera que o povo é incapaz de exercer o governo de qualquer coisa;
- c) na própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) no autoritarismo que impregnou nosso *ethos* educacional;
- e) no tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política (GADOTTI, 2004:03).

Sabe-se ainda que a construção de uma gestão democrática não acontece de um dia para o outro, mas é um processo colectivo, como afirma PARO (2001:46):

A participação democrática não se dá espontaneamente; sendo antes um processo histórico de construção colectiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão de divergências nas discussões e decisões.

A conscientização sobre a sociedade autoritária e verticalizante provoca uma mudança de mentalidade. Essa mudança implica deixar velhos paradigmas como o de somente receber, e assumir o protagonismo na gestão educacional. Este processo não é simples, mas também não é impossível de ser realizado. Para GADOTTI (2004:12), a democracia também está vinculada à autonomia, pois ela teve “um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação”. Uma instituição é autónoma quando tiver o poder de decisão sobre seus objectivos e suas formas de organização, quando se mantiver independente do poder central, e administrar os recursos financeiros livremente. LUCK (2012) também defende a ideia da educação democrática afirmando que a participação promove um movimento satisfatório que tem em vista a qualidade do ensino.

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos (LUCK, 2012:31).

GLATTER *et al* (2006) afirmam que a liderança participativa é a preferida pela maioria das organizações,

porque faz com que os funcionários se sintam envolvidos pelo seu trabalho, sendo este elemento muito importante para a motivação. A liderança participativa na educação poderá melhorar a satisfação e a motivação no trabalho de todos os integrantes do processo e irá melhorar ainda o desempenho como resultado parcial e final.

Qualidade da educação

A discussão sobre a qualidade tornou-se fundamental dentro do contexto educacional devido às discussões alargadas sobre o assunto. As instituições educacionais procuram respostas para alcançar a desejada qualidade, assim, acompanhamos também as grandes mudanças na sociedade e na economia, sobretudo nas últimas cinquenta décadas que vieram influenciar no conceito de qualidade. Este conceito foi se modificando e adaptando às novas realidades encontradas, isto é, a definição desta palavra foi mudando com o tempo e variando de acordo com os diferentes grupos. Neste cenário, foram se ajustando às novas mudanças criando, reformulando e implementando leis para que se chegue a um resultado desejado de qualidade. LIBÂNEO (2008), quando se refere à qualidade, indica-nos que existe o conceito de qualidade total e qualidade social. Assim, qualidade total provém da concepção neoliberal da economia, ela tem a preocupação de formar o sujeito para a competência e para alcançar os interesses económicos e técnicos, acontece através de uma gestão eficaz de meios e de um controle e avaliação de resultados. A qualidade total segundo CHIAVENATO (2003) abrange todos os níveis de uma empresa, ela busca a excelência e a qualidade dos produtos e processos.

A qualidade social, por sua vez, se opõe ao primeiro conceito, a educação dentro deste modelo busca a construção da cidadania em prol de uma sociedade mais

justa e igualitária. Ela busca a promoção do domínio dos conhecimentos e desenvolvimento das capacidades, valorizando o ser individual e social, e prepara o indivíduo para inserir no mundo do trabalho. LUCK (2012) afirma que para que aconteça o ensino de qualidade, ou seja, aprendizagem máxima dos alunos, as escolas devem assumir práticas de diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, entre outros. Além disso, LIBÂNEO (2008) ressalta a importância de ter como foco a qualidade cognitiva da aprendizagem para alcançar essa qualidade. A preocupação principal deve estar voltada para o rendimento escolar dos alunos e ao desenvolvimento das suas potencialidades, como afirma o próprio autor: “de pouca valia terão a gestão democrática, as eleições para director, a aquisição de novos equipamentos, a participação da comunidade etc. se os objectivos de aprendizagens não forem conseguidos” (LIBÂNEO, 2008:69). PARO (2001) defende que o melhor caminho para que haja a conquista de um ensino público de qualidade e inclusão das classes desfavorecidas, acontece pela via da participação, cooperação e união da escola com a comunidade. O autor sugere que aconteça a redistribuição do poder e da autoridade dentro das instituições. Entende-se que a qualidade da educação dependerá do envolvimento de todos os sectores da instituição, mas vale destacar, que a preocupação máxima da educação será com a aprendizagem dos alunos que os ajudará a serem construtores da própria vida, o conhecimento que o aluno obtém na escola deverá ajudá-lo a construir uma sociedade com valores.

Percurso histórico da qualidade no Ensino superior em Moçambique

A primeira Universidade de Moçambique foi criada ainda no período colonial na década de 60, e era evidentemente fraca quanto à sua oferta para os moçambicanos negros. TAIMO (2010) informa-nos que foram criadas em Moçambique e Angola duas instituições de ensino superior chamadas de Estudos Gerais Universitários que respondiam ao sistema de educação português, e que em Moçambique ficou conhecida como Universidade de Lourenço Marques, isto é, a primeira universidade no país. Estas instituições não diferiam de outros sectores da educação na era colonial, pois privilegiavam os filhos dos colonos (portugueses), assimilados e filhos de indianos. Após a independência em 1975, o novo governo sentiu a necessidade de criar uma universidade que atendesse aos anseios dos moçambicanos e ao novo momento na história do país. Foi assim que o presidente Samora Machel, no ano de 1976 em uma visita a essa universidade, muda o nome desta para Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em homenagem ao grande homem que lutou pela independência de Moçambique. Mondlane foi o fundador da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), primeiro partido político de Moçambique e foi assassinado no ano de 1969 (TAIMO, 2010).

O Sistema Nacional de Educação (SNE) preocupado com a situação do país face à devastação da guerra, cria em 1986 o Instituto Superior Pedagógico (ISP) para a formação de professores do ensino secundário. Conforme TAIMO (2010:146), “esse Instituto foi transformado em Universidade Pedagógica em 1994. Esta instituição pública de ensino superior foi a primeira a ter delegações (Cidades da Beira e Nampula) fora da

Cidade Capital, Maputo”. Nesse mesmo ano Moçambique cria o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) para a formação dos diplomatas para relações internacionais. Em 1995, foram estabelecidos em Moçambique o Instituto Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), sendo as primeiras instituições privadas do ensino superior no País. Em 1996 foi criado o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM). Assim, inicia um processo de aberturas de várias instituições de ensino superior no país que, segundo DONACIANO (2011), trouxe problemas e necessidades que dizem respeito ao acesso, a lei do Ensino Superior (ES) e ao papel do estado na coordenação das actividades desse ensino. Deste modo, no ano de 1991, foram instituídos os exames para a admissão do ES através do Diploma Ministerial.

Através da abertura do país para o funcionamento de instituições privadas de ES, constatou-se que houve em um tempo curto um aumento significativo. Segundo DIAS (2009) *apud* DONACIANO (2011), em 10 anos foram criadas mais de 20 instituições, sendo que actualmente existem mais de 30 no país, 52% delas são instituições públicas e 48% são privadas. Segundo o Plano estratégico da Educação e Cultura (PEEC) 2012-2016, o número dos estudantes moçambicanos também cresceu, no ensino público de 15.113 estudantes no ano de 2004, houve um aumento para 72.636 no ano de 2010. No ensino privado no ano de 2004 havia 7.143 e subiu para 28.726 em 2010. Constatou também um aumento na percentagem de mulheres no ES, no ano de 2004 havia 31,6% e no ano de 2011 foi para 39%. É muito claro, quando se olha os índices para referir a uma qualidade quantitativa no ensino superior, mas o PEEC

(2013) priorizou ainda a melhoria da qualidade no que se refere ao ensino e aprendizagem, isto é, além de termos números significativos, é preciso ter-se um ensino e uma aprendizagem de qualidade, um ensino que leve o estudante a ser autónomo, exercer a cidadania e a contribuir para o desenvolvimento do país. A Agenda 2025 tem as seguintes preocupações e propostas no que se refere à busca pela qualidade do ES:

Sugere-se o incentivo às áreas de formação que melhor respondam às prioridades nacionais, como sejam as áreas de engenharias e tecnologias, agricultura, ciências biológicas e da terra, sem se descuidar a formação em áreas ainda carentes das ciências sociais e humanas. Para todos os sistemas educativos, mas em particular, para o ensino superior, sugere-se a aplicação efectiva da legislação correspondente, e o funcionamento efectivo dos serviços de inspecção e avaliação interna e externa, que são parte do funcionamento rotineiro dos subsistemas, a fim de garantir a qualidade (AGENDA 2025, 2013:156-157).

Outras preocupações da Agenda 2025 para o ES referem-se às bolsas de estudo que devem ser oferecidas aos estudantes, de modo que todos tenham oportunidades de acesso, sobretudo, aqueles que demonstram bom desenvolvimento académico e que têm renda baixa. Sugere ainda que o ensino estimule nos estudantes a curiosidade, criatividade, imaginação e espírito crítico. O Plano Estratégico do Ensino superior (PEES) 2016-2020, ao identificar os principais desafios para o ES, define as seguintes áreas estratégicas para progredir nesses próximos anos: Qualidade, expansão e acesso; gestão e democraticidade; financiamento e infra-estruturas; governação, regulação e fiscalização; ensino, investigação, extensão, serviços e áreas transversais; internacionalização e integração regional. Para cada área definiu-se os pontos fortes, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças. Importa-nos observar que para a qualidade, expansão e acesso, o ES pretende

ampliar o acesso para um aumento, sobretudo, de estudantes do sexo feminino; diversificar os tipos de cursos e instituições; introduzir novos cursos de mestrado e doutorado, dando prioridade aos docentes e promover bolsas de estudo com um aumento de 20% ao ano.

Nota-se ainda que o PEES tem uma grande preocupação do ES em Moçambique se destacar a nível internacional. Espera-se que até 2020, Moçambique tenha pelo menos cinco universidades no top 100 de África, e pelo menos uma universidade moçambicana esteja entre as 10 primeiras da SADC (Comunidade dos Países da África Austral). Na área da gestão e democraticidade, o país quer avançar num modelo de gestão de qualidade que preocupa com o todo das IES, como a articulação equilibrada entre o sector pedagógico e administrativo, maior disponibilidade de recursos materiais, humanos e financeiros, adopção de práticas democráticas, auto avaliação e avaliação externa. A inserção da democraticidade é para chegar a um ideal de cidadania, pois se acredita que a cidadania se constrói a partir da formação para participação, autonomia, diálogo e flexibilidade. CASTIANO e NGOENHA (2013) chamam atenção para a gestão aberta e democrática para um melhor clima no trabalho. Uma gestão aberta favorece a escola também na proximidade com a comunidade que contribui muito para que a escola efective a sua qualidade. Em suma, para os autores diante de todos os problemas que o país enfrenta como a pobreza, doenças, conflitos sociais e a marginalização social e política, a educação é uma das armas mais potentes para sanar todas estas dificuldades

Satisfação dos docentes no trabalho

Falar de satisfação dos docentes é falar do bem-estar e alegria dos docentes no que diz respeito ao trabalho. A satisfação profissional está ligada ainda ao prestígio, reconhecimento, valorização, confiança e crescimento do trabalhador. Na docência, a satisfação é muito importante para revitalizar o ânimo e o entusiasmo destes actores que estão na nobre profissão de ensinar e formar. Sabe-se que os docentes são peças-chave dentro de uma instituição educacional, eles têm uma grande responsabilidade de formar pessoas para a sociedade, exercem grande força no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e podem, portanto, determinar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Por isso, é indispensável avaliar a satisfação dos docentes em relação ao seu trabalho e o seu desenvolvimento na instituição educacional, para encontrar um equilíbrio na satisfação das suas necessidades.

Segundo MARTINEZ e PARAGUAY (2003), os estudos sobre a satisfação no trabalho são recentes, e o primeiro foi realizado no ano de 1920. Desde então, esta temática vem sendo estudada por vários teóricos, tal como se pode notar a seguir. Encontramos o estudo de Maslow em 1940 a partir das necessidades humanas; Teoria da motivação e higiene de Herzberg em 1959, como mencionamos e descrevemos acima; Teoria X e Teoria Y de MC Gregor no ano de 1960; Teoria da expectância de Vroom em 1967; Teoria da Imaturidade e maturidade, descrita por Argyris nos anos de 1960 e 1970, assim como a Teoria da Satisfação de Locke, a partir dos anos 70. BRITTES *et al* (2011) referem que a satisfação no trabalho está ligada à motivações intrínsecas que podem ser a criatividade, autonomia, valores morais, colegas de trabalho, realização, capacidade, etc e as motivações

extrínsecas que atinentes à segurança, reconhecimento, autoridades e políticas, etc. A motivação dos trabalhadores é a chave para um bom desempenho das actividades. A mesma está relacionada com a curiosidade, aprendizagem e desempenho da pessoa. Pessoas motivadas geralmente são mais firmes e persistentes, mesmo diante das dificuldades que encontram.

A satisfação docente, segundo WATSON *et al* (1991) *apud* BORGES e LOPES (2009), é definida como o grau de satisfação destes em relação ao seu ofício e tudo o que o envolve, isto é, diz respeito a todo o contexto do trabalho e sua relação com a sociedade. No seu campo de trabalho, os docentes lidam com diversas situações de desafios, assumem muitas vezes uma carga horária extra, porque além de actuarem na leccionação, realizam estudos de pós-graduação, pesquisas e extensão. Todos estes factores da vida profissional do docente reflectem-se na sua condição de satisfação e motivação no trabalho. Sobre a insatisfação de docentes nas instituições educacionais de ensino superior, WANDERLEY (1999) citado por MARQUEZE e MORENO (2005) afirma que esta acontece, sobretudo pelos processos burocráticos que impede o desenvolvimento das instituições e dos próprios docentes, levando-os a uma saúde fragilizada. O docente insatisfeito torna-se um docente com mal-estar, desanimado, improdutivo e doente. Esta insatisfação surge ainda por muitos outros factores como péssimas condições de trabalho, falta de recursos, acúmulo de exigências, desprestígio, etc. Estes factores podem levar o docente a deixar de exercer o seu ofício. Percebe-se que a insatisfação no trabalho afecta directamente o comportamento, a saúde física e psicológica e o bem-estar do trabalhador. A insatisfação pode gerar cansaço,

fadiga e *stress*, diminuindo a qualidade desejada, já a satisfação no trabalho, segundo ZALEWSKA (1999) *apud* MARQUEZE e MORENO (2005:75), “conduz à melhor saúde física e mental, relatando que ocorre uma menor incidência de doenças em trabalhadores satisfeitos e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida desses”. Já a satisfação docente só tem a contribuir positivamente no desenvolvimento das suas actividades, sendo que o papel do gestor como já mencionamos neste trabalho é de contribuir para que o profissional esteja cada dia mais motivado para desenvolver bem a sua tarefa. Acreditamos que a participação nos processos de decisão dentro das instituições, de uma gestão democrática, é uma forte característica de uma gestão que pode ajudar na melhoria da satisfação dos docentes para uma melhor qualidade na educação.

3. Metodologia

A pesquisa foi realizada com docentes efectivos e contratados a tempo inteiro da Universidade Pedagógica Sagrada Família - UNISAF, localizada na província de Inhambane em Moçambique. A opção pelos docentes efectivos e os docentes contratados a tempo inteiro foi feita levando em consideração o maior tempo que estes permanecem na universidade o que de alguma forma os confere uma relação mais directa com a gestão e puderam, deste modo, melhor corresponder aos objetivos da pesquisa. Quanto à abordagem, a pesquisa é quanti-qualitativa e utilizou-se o questionário e a entrevista como procedimentos de recolha de dados.

Participaram da pesquisa 86% dos docentes que responderam ao questionário e 36% da entrevista. O questionário utilizado é uma adaptação do questionário

de avaliação da satisfação dos colaboradores, elaborado pelo Instituto Segurança Social de Portugal no ano de 2007, que ao criar questionários de satisfação tem o intuito de ajudar as organizações a definir melhorias na qualidade para os seus destinatários. O nosso questionário ficou composto por 49 questões fechadas e que foram respondidas de acordo com a mesma escala de satisfação do questionário original. Tal questionário foi ainda adaptado para a realidade de docentes que trabalham em universidades e teve o objectivo de identificar o nível de satisfação dos docentes em relação à gestão da UNISAF entre os anos de 2015 e 2016. Os dados colectados foram interpretados e apresentados em uma tabela e demonstra a percentagem das respostas naquilo que diz respeito ao nível de satisfação dos docentes quanto aos grupos de variáveis. As entrevistas foram marcadas antecipadamente com os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa. O tempo utilizado nas entrevistas teve uma variação entre 30 minutos a 2 horas de acordo com cada participante.

4. Análise e interpretação de dados

Apresentaremos na primeira parte deste item uma tabela que demonstra a percentagens que diz respeito à satisfação dos docentes da UNISAF em relação a sua gestão entre os anos de 2015 e 2016. O questionário conteve 49 questões divididas em grupos de onze variáveis (Ver anexo 1), sendo que em cada grupo havia entre duas a dez questões; a variável **formação**, com apenas duas questões e a variável **relações de trabalho**, com dez questões.

Na segunda parte, apresentamos a análise da relação entre a gestão democrática, satisfação dos docentes e a qualidade de ensino. Apresentamos ainda

a caracterização da gestão da UNISAF feita pelos docentes, a compreensão dos docentes do que é a qualidade de ensino e os factores que interferem na qualidade do ensino da UNISAF.

Tabela 1: Satisfação global dos docentes entre os anos de 2015 e 2016

Questões	Variáveis	Discordo Totalmente	Discordo	Às vezes	Concordo Totalmente	Concordo	Não sei	Não se aplica	Sem resposta
1 a 3	Instalações	5%	15%	33%	6%	37%	2%	1%	0%
4 a 9	Autonomia profissional e pessoal	3%	10%	33%	17%	33%	2%	2%	2%
10 a 13	Compensação financeira	12%	19%	16%	11%	28%	13%	2%	0%
14 a 19	Outros benefícios	4%	10%	23%	18%	34%	9%	1%	0%
20 a 22	Desempenho funcional	1%	4%	15%	32%	47%	1%	1%	1%
23 a 26	Supervisão	3%	3%	15%	50%	27%	2%	0%	0%
27 a 28	Formação	3%	13%	33%	15%	30%	4%	3%	1%
29 a 38	Relações de trabalho	2%	6%	31%	17%	38%	6%	0%	0%
39 a 42	Política e estratégia	1%	12%	15%	21%	41%	9%	1%	0%
43 a 45	Mudança e inovação	1%	8%	32%	15%	32%	5%	7%	1%
46 a 48	Qualidade e segurança	0%	5%	29%	15%	39%	10%	1%	1%
49	Satisfação geral	5%	9%	31%	7%	31%	10%	5%	2%

Fonte: Autora

Constatamos que os docentes da UNISAF estão satisfeitos quanto às **instalações**. Tivemos uma maior percentagem em Concordo, com 37% e Concordo Totalmente, com 6%, seguido de 33% dos que responderam que às vezes se sentem satisfeitos. Quanto à **Autonomia Profissional e pessoal**, 50% dos docentes estão satisfeitos (33% concordaram e 17% concordaram totalmente), 33% nem sempre estão satisfeitos e 13% estão insatisfeitos.

No que concerne à satisfação, quanto à **compensação financeira**, 39% dos docentes demonstraram satisfação, 31% estão insatisfeitos e 16% estão satisfeitos às vezes. Na variável **Outros benefícios**, 52% revelaram-se satisfeitos, 23% consideram-se satisfeitos às vezes e 14% estão insatisfeitos. A maioria das respostas sobre o **desempenho profissional** foi positiva, revelando-nos que 79% dos docentes estão satisfeitos quanto a essa variável. Identificamos uma

satisfação por parte da maioria com 77% no que concerne à **supervisão**, apenas 6% demonstraram insatisfação. Quanto à **formação**, 45% estão satisfeitos, 33% responderam que estão satisfeitos às vezes e 16% estão insatisfeitos. No que diz respeito às **relações de trabalho**, 55% sentem-se satisfeitos e 31% nem sempre estão satisfeitos.

Sobre a **política e estratégia** da UNISAF, 62% demonstraram satisfação, 15% nem sempre estão satisfeitos e 13% estão insatisfeitos. Constatamos que 47% dos docentes estão satisfeitos quanto à **mudança e inovação**, 32% nem sempre estão satisfeitos e 9% estão insatisfeitos. Os docentes da UNISAF demonstraram satisfação com uma percentagem de 54% na variável **qualidade e segurança**, 29% revelaram que nem sempre estão satisfeitos quanto a esta variável e apenas 5% demonstraram insatisfação. Sobre a **satisfação geral**, 38% estão satisfeitos, 31% dos docentes sentem-se satisfeitos às vezes e 14% estão insatisfeitos.

Ao fazer uma síntese sobre a satisfação dos docentes, podemos afirmar que estes têm uma maior satisfação relativamente às seguintes variáveis: Desempenho profissional, supervisão e política e estratégia. Os docentes sentem-se mais insatisfeitos com a compensação financeira, instalações e formação.

Caracterização da Gestão da UNISAF

A primeira pergunta da entrevista teve como objectivo a caracterização da gestão da UNISAF, segundo o olhar

dos docentes. Quisemos saber como os docentes percebem a gestão em causa e como a caracterizam. Os docentes elencaram vários aspectos e características da gestão da universidade e pudemos reconhecer a gestão nos três tipos: Autocrática, semi democrática e democrática.

Os docentes que consideraram a gestão da UNISAF autocrática, compreendem uma maioria dos pesquisados referente a 55% deles. Estes elencaram características como: gestão autoritária, centralizadora e fechada para a efectiva participação dos colaboradores, impositiva, burocrática e tecnicista. Relataram ainda que a gestão apresenta uma falsa democracia porque aparenta ter o interesse em ouvir os docentes, e em alguns momentos até fazem isso, mas no final as decisões e/ou opiniões dos docentes não são implementadas. Segundo esse grupo de docentes, as decisões sempre partem do topo e as relações são subordinadas.

Um segundo grupo que representa 30% dos pesquisados considera que há uma tentativa de democracia, porém, a gestão não consegue assumir inteiramente a democracia nos seus processos, há dificuldades na comunicação e na implementação das ideias e opiniões da maioria. Alguns dos docentes, mesmo que uma minoria (15%), consideram que a gestão da UNISAF é aberta, participativa e democrática, porque se preocupa em ouvir todos os docentes.

Na nossa compreensão, a gestão da UNISAF carrega traços e características de uma gestão verticalizada e centralizadora, mas percebe-se que há uma tentativa de ser democrática quando ela se abre para ouvir os docentes e quando há falas que revelam que há transparência no modo de conduzir os processos. No

entanto, ela ainda não conseguiu abranger a todos no sentido de implementar as decisões da maioria e não atingiu uma comunicação ideal que consiga ir além da informação. Percebemos comumente que os docentes, quando questionados sobre as acções de democracia na gestão da instituição limitam-se a dizer apenas sobre a escuta e implementações de ideias da maioria dos docentes. Vale lembrar que a democracia numa gestão abrange todos os intervenientes do processo, tanto os docentes, como os alunos, funcionários e toda a comunidade académica. Ela tem uma preocupação em formar todos os intervenientes para a democracia, trabalha para que haja uma construção conjunta da liberdade, autonomia de todos e, sobretudo, preocupa-se com o desenvolvimento crítico das consciências.

Conceito de qualidade do ensino para os docentes da UNISAF

Os docentes, ao falarem do seu entendimento, sobre a qualidade do ensino procuraram enfatizar a realidade a que eles estão inseridos que é o ensino superior, facilitando, portanto, o assunto que teríamos pela frente com as outras questões. Revelaram que a qualidade do ensino está muito além do aproveitamento pedagógico, dos valores e quantidades. A qualidade do ensino para os docentes permite uma transformação na sociedade académica e na sociedade em geral.

Segundo os docentes, o ensino só tem qualidade quando existe uma transformação. O ensino de qualidade é aquele que torna a sociedade consciente da necessidade de explorar os seus recursos para o seu próprio bem. O ensino de qualidade promove no estudante a capacidade crítica de diagnosticar os problemas do dia-a-dia e a buscar soluções. É ainda

aquele que satisfaz as necessidades do aluno, possibilita o aluno a sair da formação e essa formação o ajuda a desenvolver as suas actividades com sucesso. Reflecte-se no saber fazer, saber ser e saber estar, reflecte-se na formação do indivíduo, na qualificação profissional.

Notamos que os docentes têm uma visão alargada do que seja a qualidade do ensino e do papel da educação. Esta visão vai além dos que costumamos encontrar nos discursos e apresentações quantitativas que se fazem do ensino, ou da concepção existente que a escola deve formar apenas para atender às leis de mercado. Segundo DOURADO (2007), a qualidade do ensino não pode ser medida pela quantidade de conteúdos que os docentes passam para os alunos, esse ideal de educação reforça a educação tradicional e conservadora.

Uma educação de qualidade é aquela que possibilita uma mudança primeiramente na vida do estudante, aumenta a sua consciência crítica, é capaz de responder aos desafios que surgem no dia-a-dia, desenvolve habilidade de participação política e convivência social, muda a si mesmo e é capaz de realizar transformações na sociedade. Um ensino para transformação é produto de uma gestão de transformação que se preocupa em potencializar os seus com atitudes de verdade, justiça, transparência, abertura, aceitação, diálogo e criatividade.

Importância da gestão democrática para a melhoria da qualidade do ensino

Os docentes quando questionados sobre a importância de uma gestão democrática para a melhoria da qualidade do ensino, revelaram através das suas falas o quanto a gestão é essencial para que aconteça efectivamente um ensino de qualidade. Afirmaram que a

gestão é o alicerce e a chave do sucesso numa instituição educacional de ES.

Segundo os docentes, uma gestão democrática numa instituição de ES na medida em que dá autonomia para o docente criar, pesquisar e liberdade na mediação do ensino, contribuirá para um ensino de qualidade. Na perspectiva democrática, a gestão acolhe e valoriza os diferentes actores da educação que são os docentes e alunos da instituição. Desse modo, as pessoas sentir-se-ão valorizadas, envolvidas, tornam-se donas do processo e com esses sentimentos há um maior comprometimento por parte de todos. O docente, quando tem a liberdade assume as suas responsabilidades porque ele decidiu conjuntamente. Não há imposição, as decisões na prática também acontecem.

Interessante notar que para os docentes é impossível separar estas duas vertentes: gestão democrática e qualidade de ensino dentro da realidade do ES, isto é, a qualidade do ensino só irá acontecer se a gestão oferecer um espaço de abertura onde as pessoas tenham liberdade de expor as suas ideias, de participar das decisões e essas decisões serem implementadas. A gestão democrática para os docentes é prioridade no ES, pois além de ajudar os docentes, poderá contribuir na formação dos estudantes para que estes sejam pessoas democráticas e autónomas. Segundo um docente na universidade, o ES tem como vocação a produção e conhecimentos através de um ensino de qualidade, e se a gestão é aberta, terá certamente essa qualidade no ensino.

Influência da gestão da instituição no trabalho docente

Um dos interesses da nossa pesquisa era perceber que tipo de influência a gestão de uma instituição tem no trabalho docente. Os docentes foram questionados sobre esta matéria e segundo eles, uma gestão influencia muito no trabalho docente, independentemente do tipo de gestão que se tem. Se uma gestão é centralizada e autoritária, ela influenciará negativamente, a limitação que a gestão impõe ao docente provoca uma insatisfação e conseqüentemente uma desmotivação. Ao contrário, se a gestão é aberta e democrática terá uma influência positiva no trabalho do docente. Numa gestão de mudança há flexibilidade e autonomia dos docentes, estes quando são escutados e valorizados, sentem-se mais motivados para desenvolver suas actividades. A confiança é um dos principais factores para a motivação.

Os docentes enfatizaram a influência da gestão no trabalho docente quanto à dependência dos recursos de materiais para desenvolver as actividades. O docente depende muito dos gestores no acesso ao material e na assistência do desenvolvimento das actividades. Se o gestor oferece novas ferramentas para as suas actividades, se preocupa com a formação contínua do docente, ele cria possibilidade de satisfação e motivação. Em contrapartida, quando há um desligamento da gestão para com o docente, o gestor não observa as condições de trabalho, exige muito e não dá as condições para o trabalho ser realizado, o docente irá cumprir apenas o que está na lei, e estará desmotivado. Neste sentido, alguns docentes relataram ainda situações vivenciadas como a falta de apoio dos gestores para a pesquisa, falta de aprovação de projectos e falta de obras bibliográficas. A falta destes

componentes compromete a qualidade do ensino e tudo isso depende da gestão. Por fim, segundo os docentes a gestão pode determinar a qualidade do ensino na sua instituição.

Factores que interferem na qualidade do ensino

Dentro de uma discussão mais afinada sobre a qualidade do ensino, solicitamos que os docentes identificassem os factores que podem interferir na qualidade do ensino na UNISAF. Todos os docentes praticamente elencaram as mesmas dificuldades ou impedimentos da qualidade do ensino, designadamente:

- Infra-estrutura incompleta e inadequada (salas pouco equipadas, falta de ar condicionado, tipos de carteiras)
- Falta de obras bibliográficas na biblioteca
- Cortes frequentes da internet
- Falta de laboratórios
- Falta de materiais pedagógicos e didácticos (Projectores, computadores e novas tecnologias)
- Falta de incentivo à pesquisa (falta de aprovação dos projectos de pesquisa, e falta de financiamento para pesquisa)
- Comunicação deficiente
- Falta de formação psico-pedagógica dos docentes
- Falta de interacção com outras universidades
- Modelo e prática da gestão (postura dos gestores, falta de coerência, falta de abertura para ouvir críticas)
- Nível económico dos estudantes
- Introdução de novos cursos sem condições para a materialização do mesmo
- Despreparo para o ensino inclusivo

Os entrevistados apresentaram diversos factores que interferem na qualidade de ensino, demonstrando que um ensino de qualidade não se efectiva através de uma quantidade mínima de espaço, de recursos humanos, didácticos e pedagógicos, etc, mas ela só pode ser alcançada através de uma gama de factores que se inter cruzam. Importa referir que a qualidade de ensino perpassa ainda pelas políticas sociais, económicas e culturais de um país. Além das dimensões internas enfatizadas pela maioria dos docentes, dependerá também das dimensões externas à universidade, tal como nos recorda DOURADO (2007: p.08), ao avançar que a educação de qualidade:

É resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objectivas de ensino, as desigualdades de origem socio-económica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de actualização permanente dos profissionais da educação.

A dimensão externa abrange programas e acções para o desenvolvimento económico e cultural dos docentes e estudantes, programas do governo para subsidiar as universidades com os recursos que ela necessita, projectos sociais com a comunidade académica, etc. Dentro da dimensão interna, a qualidade do ensino se efectuará através da valorização e profissionalização do docente, equilibrada jornada de trabalho, política de acesso e permanência do aluno, gestão democrática e participativa, sistema de avaliação voltado para a solução de problemas, diversidade da acção pedagógica, entre outros.

Influência da satisfação pessoal na qualidade de ensino

A última pergunta da entrevista tencionava verificar se a satisfação ou insatisfação pessoal pode influenciar na qualidade do ensino, ou seja, se a qualidade do ensino fica ou não comprometida quando os docentes estão insatisfeitos. De alguma maneira no decurso das entrevistas, os docentes versaram sobre esta questão, mas a pergunta foi feita para aprofundar a discussão.

Em relação à questão, a maioria dos docentes revelou que a satisfação ou insatisfação do docente influencia em muitos aspectos na sua vida, influenciando na sua maneira de estar na sala de aula, na preparação das aulas, na utilização de recursos e novas metodologias, na dedicação à pesquisa, e na concretização dos objectivos da universidade.

Segundo os docentes, quando se está satisfeito tem-se uma influência positiva, de tal forma que o docente estará com disposição para pesquisar e para conduzir os conteúdos com boa vontade. Assim, a satisfação gera uma boa disposição física e espiritual. Por seu turno, a insatisfação gera o contrário disso, podendo até provocar doenças, sendo que o risco é não ter motivação, porque isso acarretará o não cumprimento das actividades.

A insatisfação, a longo prazo, pode reduzir o desempenho do docente e a qualidade do ensino. Os docentes, muitas vezes apesar da insatisfação, continuam desenvolvendo as suas actividades, mas chegará um momento em que isso não irá mais acontecer e os riscos são muitos, porque uma pessoa desmotivada não desenvolve bem o seu trabalho.

Os docentes enfatizaram ainda que a satisfação é que cria a motivação para desenvolverem adequadamente as suas actividades, ela contribui para a concretização dos objectivos micro e macro da universidade. Segundo ainda os mesmos docentes, a qualidade do ensino fica comprometida quando há insatisfação e desmotivação. Reforçaram ainda que a insatisfação do docente é um dos piores sentimentos que pode reinar no processo de ensino e aprendizagem, porque os alunos logo notarão essa característica no docente, e se o docente está desmotivado, dificilmente poderá motivar os seus alunos. Como se pode notar, a insatisfação docente provoca prejuízos em todos os aspectos da educação, prejudica a sua qualidade, e pode vir a prejudicar a vida física, psíquica e social do docente.

5. Conclusão

Este estudo buscou analisar a influência de uma gestão democrática na satisfação dos docentes para a qualidade do ensino. É relevante apresentar à sociedade moçambicana uma tentativa de tal estudo, visto que há muitas discussões a respeito da implementação de um ensino de qualidade. Uma das preocupações do PEES 2012-2020 é atingir uma gestão de qualidade, incorporando a democraticidade. Foram estabelecidas acções prioritárias e metas para alcançar uma gestão ideal que, segundo o documento se baseará na transparência, descentralização, criatividade, participação e democracia.

A partir das questões feitas na entrevista pudemos constatar que uma gestão participativa e democrática levará o colaborador-docente a ser mais receptivo, participativo e empenhado nas suas actividades. O docente ao participar dos processos de decisões sentir-

se-á mais valorizado e integrado no processo, o que contribuirá para a elevação da sua auto-estima. Do mesmo modo, a sua satisfação pessoal ir-se-á reflectir nas suas práticas pedagógicas quotidianas, e os resultados no processo de ensino e aprendizagem serão mais satisfatórios e de qualidade. Tal qualidade se estenderá na vida prática do estudante que estará mais preparado para enfrentar os desafios do quotidiano e será capaz de exercer a sua cidadania. Confirmamos que a satisfação dos docentes, quanto à gestão, pode acarretar benefícios no processo de ensino e aprendizagem, e a insatisfação pode gerar dificuldades e males neste processo.

Mediante a aplicação do questionário adaptado para a realidade dos docentes da universidade efectivamos o nosso objectivo de medir a satisfação dos docentes. Constatamos através dele que os docentes se sentem satisfeitos com a gestão. No entanto, notamos uma maior insatisfação quanto à compensação financeira, instalações e supervisão.

A gestão da UNISAF embora possua características de uma gestão centralizadora, em alguns momentos tem abertura para ouvir e dialogar com os docentes, no entanto, na prática ainda existe a dificuldade de implementar as ideias e decisões da maioria dos docentes. Neste sentido, vale lembrar que a gestão democrática vai além da escuta e implementação de ideias, a sua finalidade é a mediação da construção da liberdade, autonomia e o exercício da cidadania.

A gestão democrática favorecerá a satisfação do indivíduo e possibilitará uma melhor convivência social. Os docentes encontraram várias dificuldades para a implementação da qualidade do ensino como a falta de materiais e recursos de trabalho, falta de apoio e

incentivo à pesquisa, falta de laboratórios e obras bibliográficas, falta de formação psico-pedagógica dos docentes, entre outros.

Este estudo conseguiu atingir os seus objectivos, contudo, as temáticas apresentadas não se esgotam, de tal sorte que as mesmas podem ser aprofundadas, uma vez que o tema é amplo e complexo. O estudo mostrou que a gestão democrática e a satisfação dos docentes contribui em muito para a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

Livros e revistas científicas

- BORDENAVE, J, E. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BORGES, S, L. & LOPES, D. Satisfação Profissional dos Docentes: Uma Abordagem sobre Instrumentos de Medida. *Revista Interações*, n.16. pp. 101-130, 2009.
- CASTIANO, J, P. & NGOENHA, S, E. *A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique*. 3 ed. Maputo: Publifix, UEM, 2013.
- CHIAVENATO, I. *Introdução a Teoria Geral da Administração*. Uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e actual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CONSELHEIROS AGENDA 2025. *Agenda 2025: Visão e Estratégias da Nação*. Maputo, 2013.
- DONACIANO, B. Vivências Académicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica. *Tese de Doutoramento em Ciências de Educação*, Especialidade em Psicologia da Educação. Universidade do Minho. Junho, 2011.
- DOURADO, L, F; OLIVEIRA, J, F; SANTOS, C. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GLATTER, R. *et al. Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos*. Tradução Gisele Klein. Porto alegre: Artmed, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Rev e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCK, L. *Liderança em gestão escolar*. Série Cadernos de gestão. 8 ed. Rio de Janeiro: vozes, 2012.
- MINED. *Plano estratégico do Ensino Superior*. 2012-2020. Maputo, 2012.
- MINED. *Plano estratégico da Educação*: 2012-2016. Maputo, 2013.
- MOTTA, P, R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- PARO, V. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- SILVA, M, L. *Liderança e gestão de pessoas*. Unisa digital. 2012.
- TAIMO, J, U. *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Tese de Doutoramento. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

Fontes de internet

- BRITTES, R, et al. Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 2011. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000100011&script=sci_arttext. Acesso em 27 de Janeiro de 2016.
- MARQUEZE, E, C. & MORENO. C, R, C. Satisfação no trabalho: uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. São Paulo, 30 (112): 69-79, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0303-76572005000200007&script=sci_arttext. Acesso em 30 de Janeiro de 2016.

MARTINEZ, M, C. & PARAGUAY, A, I, B, B. Satisfação e Saúde no trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. Vol. 6, pp. 59-78, 2003 Disponível

em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25851/27583>. Acesso em 10 de Janeiro de 2016

ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A AUTO-REGULAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR NO SEGUNDO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DA LHANGUENE

Vera Cristalina Alar¹⁰⁵

RESUMO

A pesquisa tinha como principal objectivo analisar a Relação entre Autorregulação e Rendimento Escolar dos alunos da Escola Secundária da Lhanguene. A aprendizagem regulada pelo próprio estudante, resulta da interacção de conhecimentos, competências e motivações, que são necessárias ao planeamento, a organização, ao controlo e a avaliação dos processos adoptados e dos resultados atingidos. Em termos metodológicos, quanto a abordagem abarcou uma abordagem qualitativa e quantitativa, e quanto ao objectivo usou-se uma abordagem descritiva e exploratória. Participaram do estudo 109 alunos e 9 professores seleccionados com base na amostra probabilística do tipo aleatória simples. Quanto aos resultados verificou-se que os alunos do II Ciclo de ESG de Lhanguene não apresentam um comportamento autorregulado visto que 100% dos professores afirmou que os mesmos são totalmente dependentes do professor para a organização do seu estudo. Os resultados revelam que os alunos usam algumas estratégias de aprendizagem, todavia, os critérios usados não conduzem a uma aprendizagem autorregulada. No que concerne ao problema levantado concluiu-se que a autorregulação esta directamente relacionada com o rendimento escolar dos alunos visto que os alunos que dominam os processos de aprendizagem através de um maior controle das motivações e dos aspectos cognitivos e contextuais, são mais autorregulados e obtêm melhores resultados académicos.

Palavras-chave: Auto-regulação, meta-cognição, rendimento escolar, estratégia de aprendizagem, aprendizagem.

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION AND SCHOOL YIELD IN THE SECOND CYCLE: CASE OF LHANGUENE SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The aim of the research was to analyze the relationship between self-regulation and school performance of students at Lhanguene High School. Self-regulated learning results from the interaction of knowledge, skills and motivations that are necessary for the planning, organization, control and evaluation of the processes adopted and the results achieved. In methodological terms, the approach involved a qualitative and quantitative approach, and a descriptive and exploratory approach was used for the purpose. 109 students and 9 teachers selected based on the probabilistic sample of the simple random type participated in the study. Regarding the results, it was verified that the students of the II ESG Cycle of Lhanguene do not present a self-regulated behavior since 100% of the professors affirmed that they are totally dependent on the teacher for the organization of their study. The results show that students use some learning strategies, however, the criteria used do not lead to self-regulated learning. Regarding the problem raised, it was concluded that self-regulation is directly related to students' school performance, since students who dominate learning processes through greater control of motivations and cognitive and contextual aspects are more self-regulated and obtain Better academic results.

Key words: Autoregulation, metacognition, school performance, learning strategy, learning

¹⁰⁵ veraalar@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A conjuntura internacional, assim como nacional, pressiona os sistemas educativos e, suas políticas para que estejam viradas para um bom rendimento escolar dos alunos, não apenas em termos numéricos mas qualitativos e como tal os psicólogos educacionais se interessam em saber e orientar como os alunos organizam a sua vida escolar e como estes aprendem. Para que isso aconteça o objecto da escola, isto é, o aluno deve trabalhar nesse sentido o que passa necessariamente por ser um estudante auto-regulado, que consegue organizar da melhor forma possível a sua vida escolar e que consiga transformar as suas capacidades cognitivas em competências práticas o que pode-lhe conferir e permitir um rendimento escolar positivo.

As contribuições de ordem teórica que suscitaram a realização desta pesquisa passam necessariamente pela compreensão de um aluno auto-regulado na perspectiva de PERRENOUD (1999). O autor defende que, um aluno auto-regulado, é aquele que consegue gerir pessoalmente seus projectos, seus progressos, suas estratégias, diante das tarefas e obstáculos, assim sendo espera-se que o aluno com esta pesquisa passe a gerir os seus processos de aprendizagem.

As contribuições de ordem prática na análise do fenómeno de auto-regulação e rendimento escolar, estão ligadas à mudança de atitude do aluno no sentido de passar a assumir o controle do seu processo de aprendizagem, tornando-se agentes autónomos e auto-regulados de modo a alcançar um bom rendimento escolar, e espera-se que os professores no exercício da sua prática docente, desenvolvam propostas práticas

com os alunos de estratégias que garantam uma auto-regulação. De acordo com SILVA, DUARTE, SÁ & SIMÃO (2004), os alunos que dominam os processos de aprendizagem através de um maior controlo das motivações e dos aspectos cognitivos e contextuais, são mais autorregulados e obtêm melhores resultados académicos.

Contudo, sendo docente no ensino superior em diferentes cursos de alguns alunos provenientes da escola secundária da Lhangene, observou-se nos mesmos durante as aulas ministradas, a falta de organização nas actividades no concernente a auto-regulação, na planificação do seu estudo isto é; existem alunos despreocupados no que tange a definição de um horário de estudo para cada disciplina. Há estudantes que demonstraram falta de auto-regulação no que concerne a avaliação dos resultados alcançados nas avaliações formativas e sumativas, no que diz respeito a auto-reflexão das actividades realizadas. Esta atitude dos alunos deixa transparecer que os estudantes não têm definidas metas de aprendizagem pois não avaliam os resultados alcançados com os desejados. Notou-se ainda nos estudantes um desleixo na execução das tarefas académicas, isto é, alunos que não tem definidas estratégias pessoais de aprendizagem que os ajude a reter informação de acordo com as disciplinas da classe a que pertencem, conseqüentemente há um baixo rendimento escolar nos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral. É por causa destes elementos referenciados que levou-se a cabo a presente pesquisa para compreender:

De que maneira a autorregulação se relaciona com o rendimento escolar dos alunos do segundo ciclo do

ensino secundário geral, especificamente da escola secundária do Lhanguene?

O estudo tinha como objectivo principal: Analisar a Relação entre Autorregulação e Rendimento Escolar dos alunos da Escola Secundária da Lhanguene.

A autorregulação da aprendizagem

A Autorregulação da aprendizagem é entendida como um processo activo em que os sujeitos estabelecem e controlam as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar". (ROSÁRIO, 2004 citando Schunk, 1994; Zimmerman, 1989, 2000, & Kitsantas, 1996). Para COSTA (2001), os estudos sobre a auto-regulação da aprendizagem enfatizam não o que acontece ao estudante, quanto às condições e solicitações da aprendizagem, preferindo acentuar o que ele pode fazer para influenciar positiva e autonomamente esse processo. Assim, a aprendizagem é vista não como algo que lhe acontece mas antes como um processo em que ele participa e que controla de forma cada vez mais eficaz ao longo do processo educativo. Na perspectiva em análise pode-se afirmar que a auto-regulação da aprendizagem é condicionada por factores ou características tais como: socioculturais, familiares, pessoais entre outros.

Sobre o termo aprendizagem baseou-se na corrente epistemológica de AMARAL (1993), apresenta uma abordagem da aprendizagem segundo a qual o aluno pode iniciar e auto-regular. Para PERREIRA (1997), a aprendizagem é um processo qualitativo que possibilita a preparação da pessoa para as novas aprendizagens.

Fases do ciclo auto-regulatório

O ciclo auto-regulatório está dividido em quatro fases:

Primeira fase: Antevisão "Consiste em primeiro apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais afectivas e sociais e definir objectivos pessoais educacionais.

Segunda fase: Planeamento estratégico consiste em focar a atenção na tarefa, elaborar um plano; recolher e seleccionar a informação, activar a selecção de estratégias, regras ou outros procedimentos, seleccionar materiais e outros recursos;

Terceira fase: Monitorização, execução controlo volitivo- é a fase em que deve-se empenhar na tarefa, auto-observar os comportamentos adoptados, ajustar os processos ao nível da exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados: utilizar auto-instrução e procedimentos de autor registo. Persistir ou desistir da tarefa, controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e o medo de falhar; escolher um lugar de estudo; procurar ajuda.

Quarta fase: Reflexão ou Reacção consiste em avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar ou corrigir processos adoptados; dar significado ao feedback, rever planos e estratégias, abandonar ou voltar a tentar" (VEIGA, 2013, p.500).

Relação entre auto-regulação e rendimento escolar

Existe uma relação directa entre a auto-regulação e o rendimento escolar, ora segundo VEIGA (2013), na expectativa de resolver e de ultrapassar os obstáculos do processo de ensino-aprendizagem, o aluno deve utilizar estratégias para guiar e desenvolver o seu processo de aprendizagem. Para isso é necessário saber utilizar e estar motivado para aplicar. Para garantir o sucesso escolar, o aluno deve ser auto-regulado que

passa necessariamente por definir metas que pretende alcançar, pois isso vai incentivar e ajudar a manter o esforço para uma realização bem-sucedida.

2. METODOLOGIA

A pesquisa quanto à abordagem do problema é qualitativa e quantitativa, pois procura descrever factos com situações sociais, comportamentais imensuráveis que são abordados no trabalho de forma extensiva e pormenorizada, e integra também a natureza quantitativa pois, foi empregue um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema, procurou-se numerar ou medir as unidades ou categorias deste fenómeno (RICHARDSON, 2009). Assim, o método quantitativo foi usado na presente pesquisa pois contribuiu para a validação dos conhecimentos obtidos pelo uso do método qualitativo, e contribuiu para a generalização dos resultados na medida em que os resultados foram traduzidos em números e opiniões para classificar e analisar.

Tendo em conta os objectivos traçados, na presente pesquisa usou-se uma abordagem descritiva e exploratória. Estudos exploratórios são todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenómeno pesquisado. GIL (1999) citado por FERREIRA (2011) considera que a pesquisa exploratória tem como objectivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Em termos populacionais, de acordo com o projecto político pedagógico, a escola funciona actualmente leccionando duas classes, nomeadamente 11ª e 12ª em regime de três turnos: Manhã, Tarde e Noite. É de salientar que também funciona no curso

diurno o PESD (Programa do Ensino Secundário à Distância) leccionando a 8ª, 9ª e 10ª Classes. A escola conta com um total de 78 docentes, sendo 65 efectivos e 13 contratados a leccionarem no curso diurno e nocturno. A escola é dirigida por uma directora, coadjuvada por dois directores adjuntos pedagógicos e uma chefe da secretaria. A escola tem uma capacidade para albergar cerca de 3.450 alunos no curso diurno e nocturno, mas pela demanda de vagas e pela localização os números estendem-se para cerca de 3.557.

De acordo com a entrevista feita ao director pedagógico devido a demanda, actualmente a população da nossa pesquisa conta com 3 700 alunos. Todavia a nossa pesquisa vai se focar nos alunos da 12ª classe, que de acordo com a entrevista feita ao pedagógico a escola alberga 31 turmas, sendo 13 do grupo A (secção de letras), 15 do grupo B (secção de ciências com Biologia) e 3 são do grupo C (secção de ciências com Desenho), com um universo de 53 alunos por turma, totalizando 1.643 alunos como universo populacional. Extraui-se num universo populacional de 140 alunos do grupo "C" (Ciências com Biologia), 109 alunos da 12ª classe e 8 professores. Quanto aos critérios de selecção da amostra usamos um tipo amostragem não Probabilística por acessibilidade ou conveniência. Segundo GIL (1999, p. 104), neste tipo de amostragem o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de pesquisa em estudos exploratórios e qualitativos, onde não é requerido um elevado nível de precisão. Esta amostra em termos de representatividade e significância pode-se se considerar uma amostragem grande pois, procura agregar todas as sensibilidades da população e em termos proporcionais

ultrapassa os 30% requeridos no mínimo numa amostragem grande. O tamanho da amostra foi definido a um nível de confiança de 91.98% com uma margem de erro de 3%, considerada deste modo uma amostra representativa. A representatividade foi calculada com base na seguinte fórmula sugerida por (DOWNING, DOUGLAS, CLARK & JEFFREY, 2006), que foi deduzida para a seguinte fórmula:

$$\hat{P} \pm Z\alpha \sqrt{\frac{\hat{P}(1-\hat{P})}{n}} \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}, \text{ que foi deduzida para a seguinte fórmula:}$$

$$n = \frac{Z\alpha^2 \cdot P(1-P) \cdot N}{(N-1)\epsilon^2 + Z^2 \alpha P(1-p)}$$

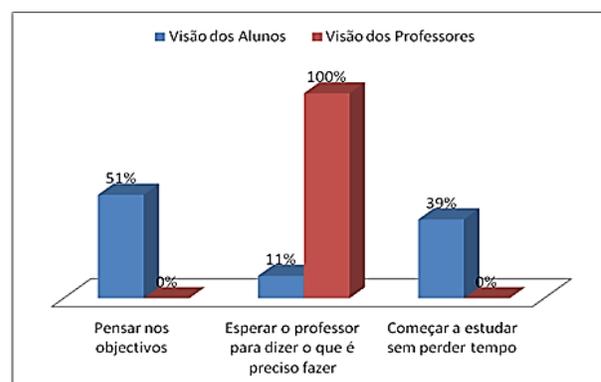
Quanto ao instrumento de recolha de dados ir-se-á recorrer a escala da pesquisa é designada por IPAA (Inventário de Processos de auto-regulação de Aprendizagem), da autoria de Rosário (2009), que define a auto-regulação na planificação das actividades, na execução das actividades, e na avaliação do rendimento das suas actividades académicas. Para a presente pesquisa, os dados foram as respostas dos questionários que foram ministrados, as percepções tidas a quando da realização dos inquéritos e das entrevistas, bem como as opiniões e percepções dos entrevistados e as notas que foram tomadas durante a realização dos trabalhos. A definição dos instrumentos de recolha de dados depende dos objectivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os resultados foram apresentados e analisados de acordo com as dimensões estruturadas que emanam das questões de pesquisa e que estas, estão alinhadas aos objectivos específicos, sendo que, a primeira é

referente a dimensão de organização de estudo correspondente a primeira e segunda questão de pesquisa, a segunda dimensão da compreensão, correspondente a terceira questão de pesquisa, a terceira dimensão da avaliação, correspondente a quarta questão de pesquisa e por fim a quarta dimensão correspondente a quinta questão de pesquisa. Para melhor lucidez, apresentamos a seguir os gráficos resumos e comparativos das quatro dimensões em análise:

Gráfico 1. Visão comparativa dos professores e dos alunos sobre a Dimensão de Organização do estudo

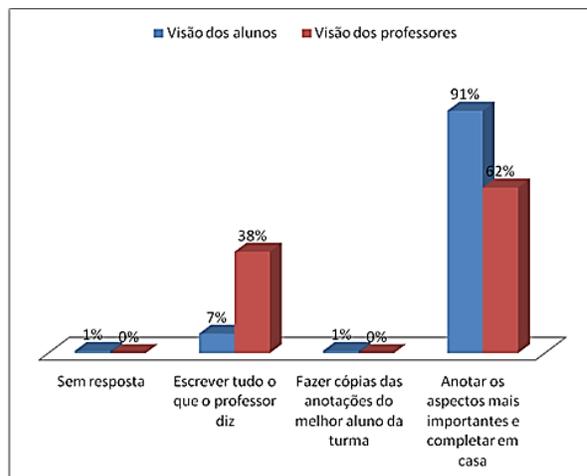


Fonte: autor

Tendo em conta o primeiro objectivo que consistia em identificar as fases do ciclo auto-regulatório e o segundo as fases da acção de um aluno auto-regulado podemos analisar com base na abordagem de COSTA (2001) citando Zimmerman (1998) no que concerne a organização do estudo defende que a lógica do processo da auto-regulação da aprendizagem é o de conduzir a uma aprendizagem mais autónoma e pró-activa onde o aprendente mobiliza as suas características pessoais e desenvolve estratégias assertivas para maximizar a sua aprendizagem em diferentes áreas. ROSÁRIO (2004) também enfatiza o conceito de auto-regulação como sendo um processo activo em que os sujeitos estabelecem e controlam as suas cognições,

motivações, e comportamentos com o intuito de os alcançar.. E em relação ao segundo objectivo podemos sustentar no pensamento de SÁ e Colaboradores (2004, p.64) no que concerne as fases da acção de um estudante auto-regulado a primeira chamada Antecipação e Preparação, diz respeito ao estabelecimento dos objectivos pedagógicos e a escolha de um plano estratégico, ou seja, como o nome sugere, nessa fase, o aluno escolhe o quê vai fazer e qual a meta que pretende atingir. Essa fase é influenciada pelos constructos motivacionais, os objectivos de realização, a auto-eficácia e a valorização da aprendizagem. Pode-se assim concluir que os alunos não têm um comportamento auto-regulado na organização do seu estudo uma vez que 100% dos seus professores afirmaram que os alunos esperam que o professor diga o que é necessário fazer sendo que os alunos nesta óptica não estariam a conduzir a uma abordagem autónoma tal como é recomendada no conceito de auto-regulação. Analisando as respostas dos alunos pode-se concluir que os mesmos tem conhecimento do ideal para um comportamento auto-regulado, sendo que nos inquéritos aplicados estando num processo avaliativo optaram pelo ideal, mas na prática são totalmente dependentes do professor se comparada com os 100% de respostas dos professores.

Gráfico 2: Visão comparativa dos alunos e professores sobre a dimensão compreensão

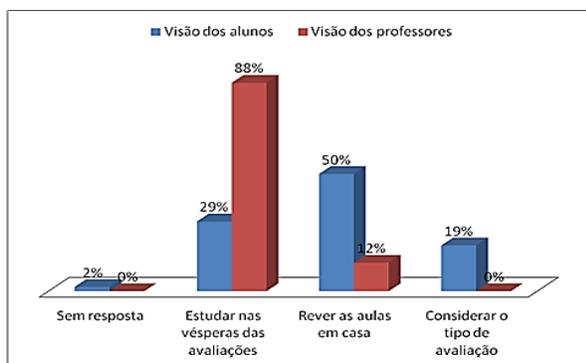


Fonte: Autor

“O êxito do ensino, a obtenção de uma aprendizagem mais eficaz, depende de como o aluno administra ou usa os seus conhecimentos e suas habilidades para fazer anotações melhores ou para lembrar melhor” (COOL et al 2004, p.147). Esta situação afigura-se negativa, pois, respondendo o terceiro objectivo da pesquisa que procura identificar as dimensões do conhecimento estratégico divide o conhecimento estratégico em quatro dimensões, e na dimensão de metas da aprendizagem defende que as mesmas devem ser fixadas pelo professor assim como pelo aluno. Pode-se deste modo concluir que os critérios usados pelos alunos não conduzem na sua totalidade a uma aprendizagem auto-regulada pois os alunos sem uma orientação do professor podem atingir resultados muito subjectivos. E respondendo ao quarto objectivo que consistia em descrever as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral, enquadra-se no contexto da *dimensão da compreensão* visto que, pelas respostas dos alunos pode-se concluir que os mesmos usam algumas estratégias de aprendizagem pois 91% dos alunos fazem anotações dos aspectos mais importantes para completar em casa, e para compreensão de textos 65% respondeu que

selecciona a informação importante depois de ler e compreender o texto, 60% respondeu que procurava relacionar a nova informação com os conhecimentos anteriores. COOL e Colaboradores (2004) define estratégias de ensino-aprendizagem como sendo sequências integradas de procedimentos ou actividades que se elegem com o propósito deliberado de facilitar a aquisição, o armazenamento e utilização da informação, e VEIGA (2013), defende várias estratégias que podem ser usadas por alunos dos doze anos em diante, sendo que, o nosso grupo alvo também se enquadra nos doze anos em diante. Segundo os autores nessa faixa etária os alunos podem usar estratégias que expliquem o que pensou e como, e por que mudou o seu pensamento, quando lhe pedirem, e esta dentro de algumas estratégias acima citadas.

Gráfico 3: Visão comparativa dos alunos e professores sobre a dimensão avaliação

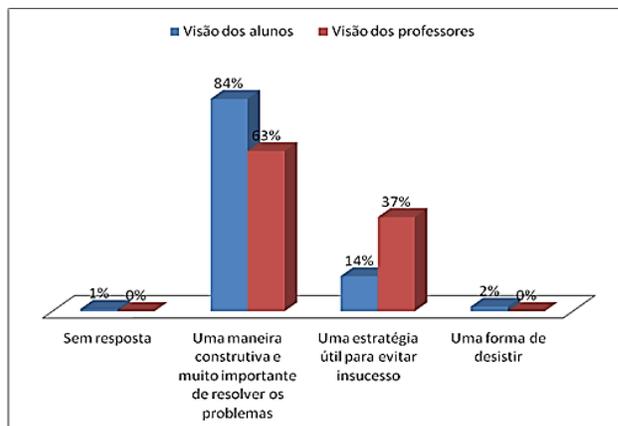


Fonte: Autor

Com vista a aferir a exactidão a informação fornecida pelos alunos foram questionados os professores sobre as mesmas perguntas. Estes como os dados revelam 88% afirmam que os alunos preparam-se para as avaliações, nas vésperas das avaliações, este é um indicador que legitima o problema levantado ao longo desta pesquisa. E há falta de auto-regulação dos alunos e de facto esta falta de auto-regulação concorre para um

baixo rendimento pedagógico e os mapas das pautas destas escolas constituem evidências desta situação.

Gráfico 4: Visão comparativa dos alunos e professores sobre a dimensão motivação



Fonte: Autor

O gráfico 4, ilustra os resultados dos alunos e dos professores do estudo comparativo da *dimensão da motivação*, consideram que a procura de ajuda quando estiver a enfrentar alguma dificuldade no âmbito do PEA, constitui uma forma construtiva e importante de resolver os problemas. Isto é um grande indicador da tomada de consciência dos alunos e dos próprios professores, e se os alunos tiveram um acompanhamento podem tornar-se auto-regulados.

4.CONCLUSÃO

A nossa dissertação baseou-se fundamentalmente em Avaliar a Auto-regulação e o Rendimento Escolar dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral, especificamente na escola Secundária da Lhanguene. No que concerne ao primeiro objectivo, VEIGA (2013), na primeira fase do ciclo auto-regulatório denominada Antevisão: defende que o aluno deve apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais, afectivas e definir

objectivos pessoais e educacionais. Desta realidade conclui-se que a primeira questão de pesquisa teve uma resposta satisfatória na medida que conseguiu-se identificar as fases do ciclo auto-regulatório no II ciclo da ESG de Lhanguene E em relação ao segundo objectivo podemos sustentar no pensamento de Sá e Colaboradores (2004, p.64) no que concerne as fases da acção de um estudante auto-regulado a primeira chamada Antecipação e Preparação, diz respeito ao estabelecimento dos objectivos pedagógicos e a escolha de um plano estratégico, ou seja, como o nome sugere, nessa fase, o aluno escolhe o quê vai fazer e qual a meta que pretende atingir. Essa fase é influenciada pelos constructos motivacionais, os objectivos de realização, a auto-eficácia e a valorização da aprendizagem. Pode-se assim concluir que os alunos não têm um comportamento auto-regulado na organização do seu estudo uma vez que 100% dos seus professores afirmaram que os alunos esperam que o professor dissesse o que é necessário fazer sendo que os alunos nesta óptica não estariam a conduzir a uma abordagem autónoma tal como é recomendada no conceito de auto-regulação, respondendo desta forma a segunda questão de pesquisa. Em relação ao terceiro objectivo: Descrever as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral, este enquadra-se no contexto da segunda dimensão: Dimensão da compreensão, concluiu-se que os mesmos usam algumas estratégias de aprendizagem pois 91% dos alunos faz anotações dos aspectos mais importantes para completar em casa, e para compreensão de textos 65% respondeu que selecciona a informação importante depois de ler e compreender o texto, 60% respondeu que procurava relacionar a nova informação com os conhecimentos anteriores, isso é uma prova inequívoca que as estratégias de aprendizagem indagadas na

terceira questão de pesquisa foram respondidas de forma satisfatória.

Em relação quarto objectivo: Descrever as dimensões do conhecimento estratégico dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral conclui-se que os critérios usados pelos alunos não conduzem na sua totalidade a uma aprendizagem auto-regulada pois os alunos sem uma orientação do professor podem atingir resultados muito subjectivos. Esta conclusão foi retirada a partir do pensamento de (COOL, et al 2004, p.158) que ao identificar as dimensões do conhecimento estratégico dividiu o conhecimento estratégico em quatro dimensões, e na dimensão de metas da aprendizagem defende que as mesmas devem ser fixadas pelo professor assim como pelo aluno. E em relação ao último objectivo: Relacionar a auto-regulação com o rendimento escolar na aprendizagem dos alunos está directamente relacionado com o nosso problema de pesquisa: De que maneira a auto-regulação se relaciona com o rendimento escolar dos alunos do segundo ciclo do ensino secundário geral, especificamente da escola secundaria do Lhanguene? Conclui-se que a auto-regulação esta directamente relacionada com o rendimento escolar, pois. Segundo Silva, Duarte, Sá, e Simão (2004), os alunos que dominam os processos de aprendizagem através de um maior controlem das motivações e dos aspectos cognitivos e contextuais, são mais auto-regulados e obtêm melhores resultados académicos. Os resultados revelaram que os alunos possuem algumas estratégias de ensino-aprendizagem contudo não possuem um comportamento auto-regulado na sua aprendizagem como revelam algumas pautas de frequência dos alunos. Contudo o comportamento estratégico do aluno depende também do ensino estratégico levado a cabo pelo professor.

REFERENCIAS

- COLL, César. MARCHESI, Álvaro, PALÁCIOS, Jesus, e colaboradores. Desenvolvimento psicológico e Educação: psicologia da Educação Escolar. 2ª edição. São Paulo. Artmed.2004.
- COSTA, J. J. M. Auto-regulação da Aprendizagem: para uma caracterização multidimensional no desempenho académico, Universidade de coimbra.2001
- GIL, António,Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (5ª ed.). São Paulo: EditoraAtlas . (1999).
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artemed, 2000
- RICHARDSON, R.J. (1999). Pesquisa Social: Métodos e Técnicas (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.1999
- SÁ, I. O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes dos 2ºs e 3ºs ciclos do ensino básico. Revista Portuguesa de Psicologia. (1998).
- SILVA, A. Duarte, A. Sá, I. Simão, A. Aprendizagem auto-regulada pelo estudante prespectivas psicológicas e educacionais porto editora. 2004.
- Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I. e Simão, A. Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. (pp. 11-39). Porto: Porto Editora, 2008.
- VEIGA, Feliciano. Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento do Alunos na Escola. (S/ed). Lisboa, Climepsi Editores, 2013.

PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DELEGAÇÃO DE MONTEPUEZ

Machel Isac¹⁰⁶

Resumo

Neste artigo apresento dados de um estudo feito na Universidade Pedagógica - Delegação de Montepuez, no âmbito da dissertação do mestrado sobre a Percepção dos Estudantes Universitários sobre Avaliação das Aprendizagens: um estudo exploratório. Nesta comunicação o tema se enquadra-se na área de Avaliação e Aprendizagem. A pesquisa de abordagem quali-quanti teve como amostra (n = 117) cujo objetivo geral foi analisar as percepções dos estudantes universitários finalistas sobre avaliação das aprendizagens, em particular para compreender as concepções avaliativas expressas pelos estudantes. Os dados foram recolhidos através de um questionário, aplicado aos estudantes do 4º ano de diferentes cursos ministrados nesta Instituição de Ensino Superior. Os dados revelam que os aspetos que os estudantes mais associam à avaliação são a aprendizagem, os testes/exames e em relação aos métodos de avaliação, testes orais, os portefólios em grupo, os resumos diários e os relatórios de grupo são os menos utilizados na perspetiva dos alunos, sendo mais frequentes os testes escritos, seminários em grupos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação, Ensino superior, Percepção.

PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ON EVALUATION OF LEARNING: AN EXPLORATORY STUDY IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY DELEGATION OF MONTEPUEZ

Abstract

In this article, I present data from a study carried out at the Pedagogical University - Montepuez Delegation, within the scope of the Master's thesis on the Perception of University Students on Evaluation of Learning: an exploratory study. In this communication, the theme is in the area of Evaluation and Learning. The qualitative-quasi-qualitative research was based on a sample (n = 117), whose general objective was to analyze the perceptions of final university students on appraisal of learning, in particular to understand the evaluative connotations expressed by the students. The data were collected through a questionnaire, applied to students of the 4th year of different courses taught at this Institution of Higher Education. The data show that the aspects students associate most with assessment are learning, testing / testing and assessment methods, oral tests, group portfolios, daily summaries and group reports are the least used in the Students' perspective, with written tests more frequent, group seminars being more.

Keywords: Learning, Evaluation, Higher education. Perception

¹⁰⁶ Mestre em Educação/Psicologia Educacional. Docente na Universidade Pedagógica - Delegação de Montepuez. Email: machuwabo@gmail.com

1. Introdução

Estamos em um período fértil de descrição sobre a educação e avaliação das aprendizagens. A literatura especializada em matéria de avaliação, nos dias de hoje, dá grande importância a esta componente em todas as acções humanas especialmente nos domínios da educação e da formação, com um crescente enfoque na particularidade da acção diária do docente, dos alunos e das instituições de ensino superior. A prática da avaliação das aprendizagens é um mecanismo regulador, informativo do grau de assimilação da matéria pelos aprendentes e o garante do equilíbrio e a eficácia da tarefa do professor e do PEA. Foi neste intuito que nos propusemos abordar o tema: Percepção dos estudantes sobre as avaliações de aprendizagens: Um Estudo exploratório na Universidade Pedagógica (UP) – Montepuez.

Entende-se que avaliar é o acto de verificação do grau de cumprimento dos objectivos / tarefas pré-traçadas. Por sua vez a avaliação educacional consiste na verificação, do cumprimento dos objectivos da educação, com base no desempenho do estudante, usando instrumentos apropriados. A formação de profissionais da educação, acompanhada de reformas curriculares vem ganhando papel central no país com intuito de responder os problemas da educação que tanto se questiona em Moçambique.

Neste contexto a UP, vem alterando os seus currículos em função do processo de Bolonha que enfatiza o papel do aluno, ao processo de aprendizagem e de formação e à matriz da avaliação das aprendizagens, acumulação de créditos, só para elucidar. Assim dando espaço aos novos paradigmas (o modelo centrado no

aluno), dando ênfase na aprendizagem e no papel activo do estudante.

De acordo com PEREIRA e FLORES (2012) citando VEIGA, SIMÃO, SANTOS e COSTA, atualmente se discute o "novo" paradigma que dá mais ênfase, a questão do ensino centrado no estudante, isto é estudante tem o papel activo no processo da sua aprendizagem.

Este modelo produz papéis diferenciados para estudantes assim como para o docente com implicações nas estratégias de ensino/aprendizagem e na avaliação. O que exige, assim, uma nova forma de estar pedagógico. Incluindo "maior flexibilidade curricular, distinta organização do trabalho docente e discente [...], novas formas de avaliação pedagógica [...] e processos de avaliação" (LIMA, 2006, p. 9).

Entretanto as tendências dominantes observadas hoje no Ensino Superior (Universidades) no campo de ensino e aprendizagem, são na verdade, velhas tendências o que buscam é a reprodução de modelos convencionais de educação e de formação, sob nova roupagem apoiando-se em novas tecnologias. A percepção elaborada no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente ouvindo e convivendo com outros professores, é de que a avaliação é vista sem muita reflexão, orientada ainda para a aplicação de algum instrumento a ser corrigido, visando a simples produção de notas ou conceitos a serem lançados em pautas sem uma atenção maior quanto às dificuldades de percepção da avaliação dos estudantes.

Com esta pesquisa se pretende fazer um estudo exploratório sobre a percepção dos estudantes

(Universitários) sobre a avaliação. Uma vez que, quando se fala em avaliação por vários seguimentos da sociedade (docentes, discentes gestores educacionais, pais e encarregados de educação, entre outros), dá se mais ênfase a avaliação sumativa. Dificilmente a abordagem de avaliação das aprendizagens entende - se como um meio, não como um fim.

1.1.Avaliação pedagógica

Quando se fala em avaliação podemos estar a referir-nos à avaliação dos alunos, à avaliação de professores, à avaliação de programas, à avaliação da escola, entre outras, o que demonstra a abrangência e amplitude deste conceito.

A avaliação não é monorreferencial. A avaliação é pluri - referencial. Então, avaliação é complexa, polissémica, tem múltiplas e heterogéneas referências. Com vista a reduzir a abrangência e amplitude do termo nos focamos neste estudo da avaliação da aprendizagem. No caso da avaliação escolar, cabe apontar que esta acção associa-se a ideia da avaliação através de provas. Esta concepção de verificar a avaliação numa única logica sumativa, de acordo PERRENOUD (1999), gera inúmeras consequências. Uma delas é de convencer alguns alunos de que são “melhores” ou “piores” que outros. Para tanto, são produzidas as hierarquias de excelência. Pois ao se conceber a avaliação desta forma estaria a se torna-la reducionista.

De acordo com PILETTI (1987, p.190),

Avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

A avaliação é um processo contínuo e permanente de recolha de informação referente ao PEA que permitam a tomada de decisão. É nesse sentido que " a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho". LIBANEO (1994:196) citando LUCKESI.

O estudo das Concepções de avaliações de aprendizagens apresenta diversas implicações educativas constituindo-se como um contributo muito importante para a explicação de comportamentos de práticas docente e da qualidade de aprendizagem obtida pelos estudantes.

No campo da avaliação escolar as diferentes concepções que os professores tomam para por em prática a aplicação da avaliação com vista a obtenção de resultados, sejam qualitativos, assim como quantitativos diferentes. Assim, a concepção da avaliação por parte do professor permite a este diversificar as estratégias ou os tipos de avaliação a usar, facto este que afecta como o sujeito (aluno) vai abordar a tarefa de aprender. Como afirma (ISAC, 2017, STRUYVEN et al, 2005; BIRENBAUM; FELDMAN, 1998), diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem.

1.1. Estágio da avaliação Pedagógica em Moçambique

A prática da avaliação nas nossas instituições de ensino, segundo CUMBI (2013), RAMIJO (2013), DONACIANO (2013), SUMBURANE (2013) e SAAR, (2013) tende a ser classificatória /sumativa, os docentes avaliam com o intuito de medir a capacidade dos

estudantes e não para recolher informações para o melhoramento do processo de ensino. Este tipo de avaliação abre espaço para a percepção negativa dos estudantes sobre a prática da avaliação.

Segundo DIAS (2013,p.343),

" a característica mais marcante do momento actual é o uso das tecnologias digitais e de novas formas de ensinar e aprender que nos obrigam a mudar a nossa maneira de conceber a educação, o ensino, a aprendizagem e a compreensão da própria vida humana e do planeta terra em que vivemos".

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

O modelo de amostragem utilizado consistiu no método de amostragens por conveniência tendo em conta o maior número de estudantes que a Universidade Pedagógica – Montepuez, localizada na Província de Cabo Delgado possui. Assim permitiu contactar alguns estudantes dos diversos cursos que a instituição administra.

A selecção dos participantes obedeceu dois critérios: a) Estudantes finalistas de diversos cursos, b) participação voluntária (em responder a entrevista e preencher o questionário). A amostra foi constituída por 117 estudantes do 4º ano de diferentes cursos ministrados nesta instituição de ensino superior (Psicologia, Biologia, Historia, Português, Administração e Gestão Educacional e Química).

2.2. Instrumentos e procedimentos de Analise de Resultados

No que tange as técnicas, foi usada a técnica de questionário apresentado na escala de *Likert* com apresentação de 4 alternativas. Socorrendo-se a GIL (1999). Com o questionário foi possível ter "opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas

Anotar que no tratamento estatístico e cruzamento dos dados foi utilizada a versão do *software Statistical Package for Social Science* (SPSS) na versão 20 (2011).

3. RESULTADOS

Para apresentar e analisar os dados obtidos, por forma a facilitar a leitura dos mesmos, optamos apresentar e analisar os dados de acordo com as dimensões que constam do questionário aplicado aos estudantes que visam perceber as seguintes inquietações: O que é avaliação? Para quê avaliar? Que métodos de avaliação são usados pelos docentes no Ensino Superior (ES)? Que instrumentos e técnicas da avaliação usam no ES? Que implicações um tipo de avaliação pode ter na aprendizagem?

3.1. Conhecimento sobre a avaliação

No Questionário de Conhecimento sobre a Avaliação " (QCA) " foi constituída por 20 itens, analisados em: **Verdadeiro, Falso e não sei**. Que mediam o nível geral de conhecimento sobre a avaliação dos estudantes universitários.

Por se tratar de questões de verdadeiro falso, o autor optou em acrescentar no questionário a opção "não sei", para que os inquiridos pudessem expressar a ausência de conhecimento relativamente ao item referido, facilitando assim a distinção das respostas erradas devido a erros de informação. (VILAÇA,1994).

A Tabela 1 baixo mostra a frequência e percentagem de respostas em cada item do questionário de conhecimento sobre a avaliação.

Sobre o conhecimento da avaliação, das 20 questões a media geral foi de (M=12.30;DP=2.11); desta 9 itens foram verdadeiros (1, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 17 e 19) dos quais alguns itens foram respondidos incorrectamente e 11 itens foram falsos (2, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18 e 20), dos quais alguns itens respondidos incorrectamente.

Verificou-se que mais de 50% dos inquiridos responderam de uma forma correcta ou afirmaram ter conhecimento a 11 (itens 1, 3, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18 e 19) dos 20 itens do questionário. Os resultados também mostraram que para a maior parte dos itens não respondidos correctamente, a maior parte das pessoas

não apresentou uma concepção errada mas uma ausência de conhecimento (itens 2, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 18 e 20).

Os itens respondidos incorrectamente com maior frequência são “Testes /exame” (Falsa), tendo respondido como verdadeira, 65.8% (n=77), 27.4% (n=32) respondeu correctamente (falsa) e 6.8% (n=8) tendo respondido como Não sei); “Reflexão, (Falsa) tendo respondido como verdadeira 53.0% (n=62), 29.9 (n=35), respondeu correctamente sendo Falsa, e 17.1 (n=20) apontou como não sei. É verificar o nível de conhecimentos adquiridos (Falsa), 85.5% (n=100) tendo respondido como Verdadeira, 6.0% (n=7) tendo respondido como falsa e apenas 7.7% (n=9) não sabe.

Tabela 1. Frequência e percentagem por item de conhecimento da Avaliação

	Falso		Verdade		Nao sei	
	%	f	%	f	%	f
1 Aprendizagem	24	29	66.7	78	8.5	10
2 Testes /exame (F) **	27.4	32	65.8	77	6.8	8
3 Verificação de conhecimento (V)	12.0	14	79.5	93	8.5	10
4 Notas/classificações (F) *	27.4	32	53.8	63	18.8	22
5 Reflexão, (F) **	29.9	35	53.0	62	17.1	20
6 Participação, (F) *	39.3	46	41.0	48	19.7	23
7 Certificação, ajuda (V)	47.0	56	20.5	24	32.5	38
8 Injustiça (F)	47.0	55	20.5	24	32.5	38
9 Barreira a criatividade (F)	60.7	71	14.5	17	23.9	28
10 Conflito (F)	62.4	73	14.5	17	1	27
11 Imposição (F)	57.3	67	11.1	20	6	30
12 Tem conotação positiva (F)	35.9	42	39.3	46	23.9	28
13 Tem conotações negativas (F)	44.4	52	26.5	31	29.1	34
14 Separar alunos bons dos maus (F)	67.5	79	21.4	25	1.0	13
15 Verificar o nível de conhecimentos adquiridos (V)	13.7	16	81.2	95		6
16 É Verificar o grau de alcance dos objectivos educacionais (V)	15.4	18	77.8	91	6.0	7
17 Consiste em recolha de informações para o melhoramento do PEA (V)	17.9	21	67.5	79	13.7	16
18 É verificar o nível de conhecimentos adquiridos (F) **	6.0	7	85.5	100	7.7	9
19 É um meio e não um fim (V)	25.6	30	53.8	63	19.7	23
20 Unilateral e feita apenas pelos professores aos seus alunos (F)	44.4	52	29.9	35	24.8	29

* Afirmações (falsas/ou verdadeiras) respondidas incorrectamente
 ** Afirmações responderam incorrectamente por mais de 50% dos inquiridos.

Os sujeitos pesquisados possuem conhecimentos médios face a avaliação, uma vez que a média é de $M=12.30; DP=2.11$).

3.2. Conhecimento da avaliação em função dos cursos

Através da ANOVA I, efectuou-se uma análise do conhecimento da avaliação em função do curso de frequência dos pesquisados, onde os estudantes do curso de Psicologia $M_{\text{Psicologia}}=13.50; DP=1.82$ (n=20); possui mais conhecimento da avaliação em relação aos demais cursos, como $M_{\text{Historia}}=12.18; DP=1.81$, (n=20); $M_{\text{Biologia}}=12.13; DP=1.80$, (n=20); $M_{\text{AGE}}=11.68; DP=1.90$, (n=20); $M_{\text{Química}}=12.08; DP=2.92$, (n=19); $M_{\text{Português}}=11.57; DP=1.89$, (n=18). $[F(5.111) 2.186=, p=0.061]$.

3.3. Percepções sobre o conceito de avaliação

De acordo com a tabela: (vide apêndice), das 8 atitudes, referentes as percepções do conceito de avaliação, todas foram positivas sendo (1, 8, 3, 4, 5, 6, 7 e 8), estas distribuídas: em 1, 2, 3, 7 e 8 como fortemente positiva (concordo totalmente) e 4, 5 e 6 positivas (concordo). Destas teve-se como média geral ($M=7.07; DP=1.47$).

3.3. Métodos de avaliação da sua aprendizagem utilizados pelos docentes

Sobre os métodos de avaliação da sua aprendizagem utilizados pelos docentes, das 9 questões numa escala de 0 a 9, obteve-se uma média de ($M=5.8; DP=1.49$); destes, a maioria dos pesquisados 54.7% (n=64) apontaram que os testes/exames escritos é um dos métodos de avaliação da sua aprendizagem que os docentes sempre utilizam com uma média ($M=2.70; DP=0.64$); em seguida 52.1% (n=61) apontaram que o segundo método de avaliação sempre utilizado é o “seminário”, com uma média de 2.63 e desvio padrão de 0.76. Os métodos de avaliação utilizados pelos docentes do Ensino Superior influenciam, em grande medida, a aprendizagem dos alunos visto que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem. Deste modo, foi nosso propósito identificar os métodos mais e menos utilizados pelos docentes do ensino superior a partir da perspectiva dos estudantes.

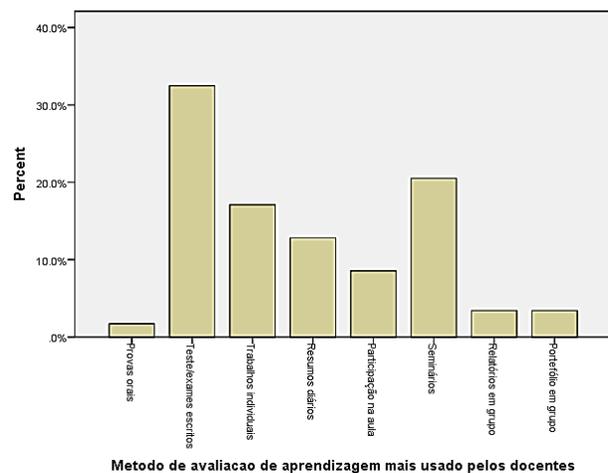


Gráfico 2. Métodos de avaliação mais usados pelos docentes. Fonte: Autor

3.4. Métodos de avaliação de aprendizagem menos utilizados pelos docentes

No que se refere aos métodos de avaliação de aprendizagem menos utilizados pelos docentes, numa escala de 0 a 9, a media geral foi de (M= 4.88; DP= 1.4); onde a maioria 56% (n=66) dos indivíduos pesquisados apontaram que o método de avaliação menos utilizado (nunca utilizado) pelos seus docentes é são os “*artigos individuais*”; 56% (n=66) os “*portefólios colectivos*”; “*projectos realizados em grupo*” 48.7% (n=57); e “*artigos realizados em grupo*” 44.4% (n=52).

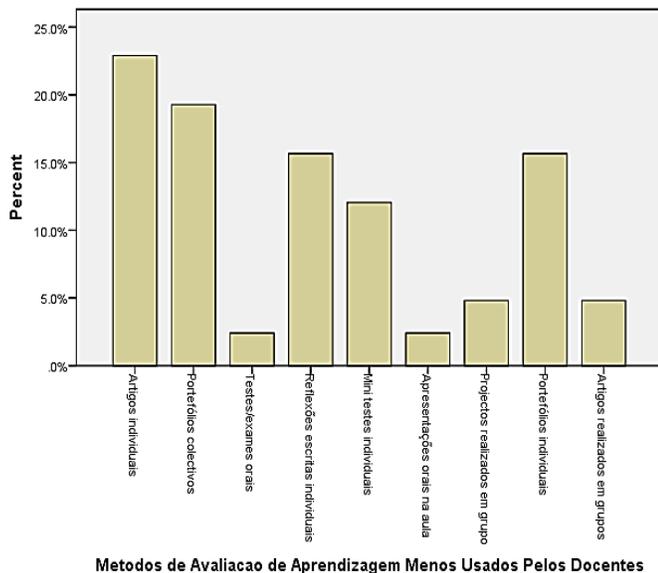


Gráfico 3. Métodos menos usados pelos docentes

3.5. Que constrangimentos os estudantes enfrentam em relação a avaliação?

Quanto a pergunta, *Que constrangimentos os estudantes enfrentam em relação a avaliação?* A que refere-se que são muitos, entre eles podemos citar a resistência aos novos modelos de ensino por parte dos docentes, uso exclusivo da avaliação classificatória; fraco domínio da diversidade de métodos que não possibilitam novas acções; a legislação que norteia as políticas educacionais e até mesmo o fraco interesse por parte da instituição em relação à formação de seus docentes em matéria de avaliação pedagógica. Visto que as formações na UP se subscrevem as metodologias de investigação científica.

4. Considerações finais

Os dados obtidos com base no questionário e a análise da literatura pertinente me trouxeram à compreensão de que os docentes associam a avaliação e aprendizagem enquanto processos indissociáveis.

Os métodos de avaliação mais utilizados pelos docentes são, nas perspetiva dos estudantes, as apresentações orais na aula em grupo, os testes ou exames escritos e ainda os relatórios e a resolução de trabalhos práticos em grupo que apelam mais ao trabalho colaborativo, em detrimento daqueles que os estudantes dizem serem menos frequentes, tais como: os ensaios individuais, os ensaios realizados em grupo, os testes ou exames orais e as reflexões críticas de textos individuais. Estes factos confirmam que As práticas avaliativas são classificatórias Este facto, pode ser influenciado pelo facto de a formação da acção docente no ensino superior ser vista como um campo que enfrenta muitos desafios em termos de pesquisa e prática. As formações havidas encontram – se inscritas a uma disciplina de metodologia do ensino superior que oferece bases que permitam a elaboração de pesquisa científica e não das estratégias e/ou metodologias de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

Para que a avaliação seja um processo mais justo, os docentes deveriam utilizar pelo menos dois métodos de avaliação diferentes. É de salientar que os métodos de avaliação adotados pelos docentes são, sem dúvida, um factor importante que pode influenciar o processo de aprendizagem de forma negativa ou positiva

Para a maioria dos estudantes que participaram neste estudo os métodos de avaliação alternativos permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens e do seu pensamento crítico. Neste sentido, resultam desta investigação algumas implicações e linhas de investigação.

Ainda há falta de preparação dos professores, visto que muitos ainda têm uma concepção tradicional classificatória, comparativa da avaliação pedagógica; e não são só os professores, os estudantes também têm sentimentos negativos sobre a avaliação pedagógica.

Referências Bibliográficas

- CUMBI, Carvalho Simão. *A prática Avaliativa: tendências e possibilidades*, 2013. In: Avaliação Educativa em Moçambique, Maputo, editora educar
- DIAS, Hildizina Norberto. *A avaliação Institucional, reformas e inovação e qualidade da educação*, 2013. In: Avaliação Educacional em Moçambique. Maputo, editora educar.
- DONACIANO, Bendita (2013). *Avaliação e qualidade de ensino*, 2013. In: Avaliação Educacional em Moçambique, Maputo, editora educar.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação Institucional da Escola: base teórica e construção do projecto*. 2. ed. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002.
- GIL, António Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1999.
- ISAC, Machel. *Percepção dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: Um estudo exploratório na UP – Montepuez*. Dissertação de Mestrado .Maputo, 2017.
- LIBANEO, J.C. *Didáctica*. São Paulo. Editora Cortez, 1994.
- LIMA, Licínio C. Bolonha à Portuguesa? A Página da Educação, Portugal, n. 160, p. 9, 2006
- PEREIRA, Diana Ribeiro; FLORES, Maria Assunção. *Percepção dos estudantes*
- PERNENOUD, Philippe. *Avaliação – da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*. (Tradução de Patrícia Ramos). Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PILETTI, Claudino. *Didáctica Geral*. 9. ed. São Paulo, Editora Ática, 2008.
- RAMIJO, Alfredo Chafunha. *Ética na avaliação da aprendizagem*, 2013. In: avaliação Educacional em Moçambique, Maputo, editora educar.
- SAAR, Hans Ernest. *Fundamentos da avaliação do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade do aluno*, 2013. In: Avaliação Educacional em Moçambique. Maputo, Editora educar.
- SUMBURANE, José F.B. *Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: problemas da avaliação da aprendizagem na Universidade Pedagógica*, 2013. In: Avaliação Educacional em Moçambique. Maputo, editora educar
- VALADARES, Jorge & GRAÇA, Margarida. *Avaliando ... para Melhor a Aprendizagem*. Lisboa, Plátano editora, 1998.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS AUDITIVAS NAS TURMAS REGULARES DO 1º CICLO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSINA MACHEL DA CIDADE DE MAPUTO

Isabel Chamunorga Filipe Maiquita¹⁰⁷

Resumo

A pesquisa tinha por objectivo analisar o nível de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo (ESJMCM¹⁰⁷), na componente metodológica, definiu-se a amostra, identificaram-se os instrumentos utilizados para análise e descreveu-se o procedimento inerente à realização do estudo. Desta forma, para a amostra, tomaram-se cinquenta alunos com NEA, que estudam na ESJMCM, incluindo quatro directores pedagógicos e vinte professores do 1.º Ciclo e quarenta pais e encarregados de educação desses alunos com NEA. As técnicas utilizadas na recolha de dados adquiriram um carácter misto, constituídas por entrevistas, questionário e assistência às aulas. Os dados foram cruzados e analisados. A pesquisa evidencia que existem barreiras para a efectivação da inclusão escolar na Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo, entre as quais se destaca a falta de formação específica dos professores. É imprescindível investir na formação de professores na área das necessidades educativas especiais, tanto a nível da formação inicial como a nível da formação contínua, porque, conforme o estudo, é este o principal factor que influencia o rendimento escolar de alunos com necessidades educativas auditivas na Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Necessidades Educativas Auditivas, Ensino Secundário, Turmas Regulares

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH HEARING EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR CHILDREN OF THE 1ST CYCLE OF THE SECONDARY SCHOOL JOSINA MACHEL OF THE CITY OF MAPUTO

Abstract

The objective of the research was to analyze the level of school inclusion of children with special educational needs in the regular classes of the Josina Machel Secondary School in Maputo City (ESJMCM), in the methodological component, the sample was defined, the instruments used to In this way, for the sample, fifty students with NEA were studied and studied at the ESJMCM, including four teaching directors and twenty teachers from the 1st Cycle and forty parents and caregivers Of the students with NEA The techniques used in data collection acquired a mixed character, constituted by interviews, questionnaire and attendance to the classes The data were crossed and analyzed The research shows that there are barriers to the effectiveness of school inclusion in the Josina Machel Secondary school in Maputo City, among which the lack of specific training It is imperative to invest in the training of teachers in the area of special educational needs, both in initial education and in continuing education, because, according to the study, this is the main factor that influences the school performance of students with Educational needs at Josina Machel School in Maputo City.

Keywords: School Inclusion, Hearing Educational Needs, Secondary Education, Regular Classes

¹⁰⁷ isamaik.maik423@gmail.com

Introdução

As questões relativas à educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um assunto de toda a sociedade. A escola, como ambiente educativo inclusivo, precisa proporcionar condições que garantam o acesso, a permanência e a participação autónoma de todas as crianças. Para promover essa participação e desenvolver a aprendizagem é necessário reconhecer as habilidades e dificuldades específicas de cada criança.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) propõe que governos e organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações e que, desta forma, cada criança possa ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Propõe ainda que os sistemas educativos implementados possuam a devida diversidade, a fim de que cada criança tenha acesso às escolas regulares.

“Actualmente, um número crescente de crianças com NEE é alvo de colocação em escolas regulares. Apesar deste facto, muitos professores, directores de escolas, agentes de educação de vária índole e pais continuam a ter uma perspectiva inadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para estes alunos e a não compreenderem a natureza da sua problemática” (NIELSEN, 1999:9).

As tipologias das necessidades educativas especiais, conforme NHAPUALA (2014), referentes aos alunos que frequentaram as escolas inclusivas em Moçambique, nos anos 2012 e 2013, indicam, por um lado, que há mais alunos com Necessidades Educativas Auditivas (NEA) do que alunos com necessidades educativas visuais, por deficiência mental e por deficiência física e motora. Por outro lado, os dados revelam que houve redução substancial de alunos com as referidas

tipologias de NEE. Por exemplo, em 2012 eram 14.848 alunos com NEA, sendo que este número reduziu para 8.963 alunos em 2013. Esta tendência foi extensiva para as demais tipologias de NEE.

“Este dado pode sugerir que há um número significativo de alunos com NEE que anualmente abandonam a frequência às escolas regulares se considerarmos esta significativa redução nos números de alunos escolarizados. Será certamente necessário desenvolver estudos futuros visando o aprofundamento das razões subjacentes a esta constatação” (NHAPUALA, 2014:27).

A Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo é a maior escola secundária de Moçambique e tem um considerável número de alunos com necessidades educativas auditivas nas turmas regulares.

É neste contexto que a autora se propõe pesquisar o tema **“Inclusão Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Auditivas nas Turmas Regulares do 1.º Ciclo da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo”**, com o propósito de contribuir com informações e análises que irão adicionar às reflexões já existentes sobre esta temática, e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais em Moçambique.

O problema do rendimento pedagógico de alunos com necessidades educativas auditivas é um tema relevante, atendendo que na nossa sociedade se observa cada vez mais a entrada de crianças com necessidades educativas auditivas em escolas com regime escolar normal.

“Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada. As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às deficiências são imprescindíveis para a evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando recebe o referencial teórico e a assessoria pedagógica adequados” (SANTOS & PAULINO, 2006:34).

A autora verificou, em várias ocasiões que fez supervisão pedagógica na Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo, que o rendimento escolar das crianças com necessidades educativas auditivas deixa muito a desejar. Pela importância a que se reveste o problema vale a pena investigar as causas.

É dentro desta problemática que surge a questão de partida: **“Quais serão os factores que podem influenciar o rendimento escolar de crianças com necessidades educativas auditivas?”** O ensino inclusivo vem revolucionar o sistema educacional, pois não se limita apenas aos alunos com NEE e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem mas a todos os intervenientes do processo educativo numa lógica emancipadora” (MANDLATE, 2012:57).

“Muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com o sentido de que inclusão e integração escolar seriam sinônimas. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros” (SANTOS & PAULINO, 2006:32).

O conceito de inclusão, que ultrapassa a integração, está consignado na DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994). De acordo com esta Declaração, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma

orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, que vão constituir uma sociedade inclusiva e atingir a educação para todos.

De acordo com a DECLARAÇÃO DE MADRID (1992), as escolas devem ter um papel relevante na difusão da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudar a dissipar medos, mitos e conceitos erróneos, apoiando os esforços de toda a comunidade. Cabe à escola criar condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem a aprendizagem sejam espaços estimulantes. A escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa perspectiva de partilha, interacção, cooperação e responsabilização mútua.

DÍAZ (2009:72) afirma que para uma efectiva implementação do modelo inclusivo na educação é necessária uma profunda reorganização escolar que requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, novas infraestruturas e a construção de novas dinâmicas educativas. Uma escola inclusiva deve ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e utilizar essa diferença para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Todos são diferentes e deve-se contar com essa diferença para criar ambientes organizados e estimulantes dos processos de aprendizagem. Cada um deve partilhar, cooperar e ser responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências próprias. “Aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola, independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar, são condições de base para que se caminhe na direção de escolas acolhedoras” (DÍAZ, 2009:81). “Inclusão é proporcionar

a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possível. Todos os alunos necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor” (LEITÃO, 2006:34).

Visto que os alunos devem transitar ao longo do sistema educativo, os entraves à sua transição devem ser identificados e removidos, de modo a que possam entrar no sistema educativo e progredir desde os primeiros anos até à fase de transição para a vida adulta, que se pretende que seja uma vida de qualidade, por eles construída, nos diferentes contextos e ambientes em que estejam inseridos. DÍAZ (2009:81) diz que é importante repensar as práticas de avaliação da aprendizagem. Acrescenta que não se pode continuar pensando em instrumentos previamente e arbitrariamente estabelecidos pela escola. O aluno com necessidades educativas especiais precisa ser acolhido com parâmetros flexíveis que lhe permitem atingir resultados de forma singular e particular.

Uma das questões diz respeito às implicações da avaliação, fortemente vinculada às adaptações e modificações curriculares, na progressão escolar do aluno. A retenção é a principal causa do abandono escolar, para além de gerar nos alunos retidos o sentimento de serem afastados da possibilidade de desenvolverem relações normais com os seus pares de idade, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de incapacidade e incompetência.

“o processo ideal é aquele em que se acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, para resolver problemas de toda a ordem, mobilizando e aplicando conteúdos académicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas; apreciam-se os seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na

participação na vida social da escola” (DÍAZ, 2009:82).

Só uma avaliação apropriada, atenta à diversificação e alargamento dos momentos, que envolva uma maior participação de professores e alunos, centrada no desempenho, contextualizada, participativa e menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem mais adequadas.

Formação de professores

MANDLATE (2012) diz que não são as políticas que fazem a inclusão na sala de aula. É o professor. Enquanto a figura do professor não estiver preparada para encarar a diversidade dos alunos, não se pode esperar inclusão nas escolas; em nenhum momento teremos a inclusão realista nas nossas instituições escolares. A mesma autora (Idem, 2012:65) acrescenta, enfatizando que não são as normas que estão no papel que incluem o aluno com NEE, são as boas práticas na sala de aula, a atitude emancipadora do professor, o amor, carinho humano, a valorização da pessoa como ser humano igual a outro ser humano em todos os contextos da vida social. O professor preparado é máquina transformadora das práticas discriminatórias para uma sociedade inclusiva. Por outro lado, MIRANDA (2012:144) diz que a formação dos profissionais da educação é crucial para a implementação de uma escola inclusiva. Investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhuma discriminação e promover a aprendizagem de todos é a função primordial do professor na escola inclusiva. Na mesma perspectiva, MANDLATE (2012:44) salienta a relevância de priorizar a formação profissional, inicial e contínua, dos professores, que é o garante de

todo o processo educativo e relevante para aprofundar as discussões no campo teórico e prático da carreira de docência, proporcionando-lhes subsídios com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

2.METODOLOGIA

Tuckman (1994:5), citado por MANDLATE (2012:74), sustenta que a investigação é realizada a partir da identificação de um problema, examinando as variáveis relevantes já seleccionadas através da revisão da literatura. No campo da investigação pode-se utilizar diversas abordagens metodológicas, tanto de carácter quantitativo, como de carácter qualitativo. A decisão sobre o uso de uma destas opções metodológicas está directamente associada ao objectivo da pesquisa, tendo em conta as características específicas, vantagens e desvantagens de cada um destes métodos. A autora se propôs combinar os paradigmas quantitativo e qualitativo. A parte qualitativa é suportada pelas entrevistas e observação directa das aulas, enquanto a parte quantitativa é suportada pelo questionário. Trata-se de uma linha de opção metodológica que a autora acredita que lhe vai levar a atingir os objectivos da investigação. O estudo debruçou-se sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas auditivas na Cidade de Maputo em geral e na Escola Secundária Josina Machel em particular. Pretende-se analisar o nível de inclusão de crianças com necessidades educativas auditivas nas turmas regulares do 1.º Ciclo. O grupo alvo do estudo são as crianças com NEA que se encontram a estudar nas turmas regulares do 1.º Ciclo da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo, esta que é a maior escola secundária de Moçambique, possuindo um considerável número de

alunos com necessidades educativas auditivas nas turmas regulares.

2.1. Amostra

A amostra foi constituída por 50 alunos do 1.º Ciclo, com necessidades educativas auditivas, 21 da 8.ª classe, 5 da 9.ª classe e 24 da 10.ª classe, da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo (ESJMCM), 4 directores pedagógicos e 20 professores do referido Ciclo, no ano lectivo de 2014. Também fazem parte da amostra 40 pais e encarregados de educação das crianças com NEA. Os 50 alunos são, na sua maioria, do sexo masculino (31), sendo 19 do sexo feminino, com idades que variam entre os 15 e os 28 anos. De acordo com McMilan (1997 apud 2006:76), citado por MANDLATE (2012), há seis modos de recolher dados: observação, questionário, entrevista, documentos, testes e mediação não intrusiva. Para a realização deste trabalho foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, um questionário de perguntas abertas e fechadas para os alunos; entrevistas semi-estruturadas aos professores, pais e encarregados de educação e aos directores pedagógicos; e observação directa através da assistência às aulas.

A entrevista semi-estruturada depende da existência de um guião com um conjunto de perguntas abertas e fechadas, tendo características próximas de uma conversa do dia-a-dia, mas que se distingue pelo carácter profissional e pela flexibilidade do guião de entrevista que agrupa as questões básicas do investigador (SOUSA & BAPTISTA, 2011). As fichas do questionário, elaborado em conformidade com os objectivos do trabalho, com perguntas relacionadas com o tema em estudo, foram distribuídas a cinquenta alunos com necessidades educativas auditivas, pertencentes a

diferentes turmas do 1º Ciclo da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo, por intermédio do chefe de cada turma.

Foram utilizados formulários de entrevista para professores, directores pedagógicos e pais e encarregados de educação, com perguntas relacionadas com o tema em estudo. A observação directa, através de assistência às aulas, foi feita com o objectivo de verificar a metodologia e as estratégias aplicadas pelos professores aos alunos com necessidades educativas auditivas, o que permitiu uma colecta de dados a partir de determinados aspectos da realidade.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Idade dos alunos inquiridos

Para a variável “idade” foram inquiridos 49 alunos, menos um aluno em relação à amostra do estudo. A idade dos alunos varia entre 15 e 28 anos. A idade média destes é de cerca de 21 anos, com uma dispersão média de cerca de 4 anos (**vide tabela 1**).

Esta média de 21 anos de idade no 1º Ciclo do Ensino Secundário é superior à média normal que se pode esperar neste nível de ensino, tendo como base a entrada na escola com seis anos de idade na 1ª classe. Pois, em condições normais, um aluno de 21 anos, que entrou na escola com 6 anos na 1ª classe, que não repetiu nenhuma classe, estaria a frequentar o 4º ano do Ensino Superior. Isso pode significar que os alunos com necessidades educativas auditivas ingressam tardiamente na escola.

O facto de uma criança começar a frequentar a escola com idade avançada é, por si só, um problema para sua aprendizagem; e tratando-se de uma criança com NEA

pode ser mais difícil a sua inserção pedagógica. Se forem razões devidas a repetidas reprovações, ao longo do percurso escolar, isso pode criar desmotivação e provocar desistências massivas.

Fonte: Autora com os dados recolhidos

Género e classe dos alunos inquiridos

Quanto à divisão dos alunos por género e por classe, responderam a estas duas questões 50 alunos, dos quais 31 são do sexo masculino e 19 são do sexo feminino. Verifica-se que a maioria frequenta a 10ª classe, seguindo-se a este grupo o dos que frequenta a 8ª classe (24 na 10ª classe, 21 na 8ª classe e 5 na 9ª classe). Em todas estas classes constatou-se que o género masculino está em maior número que o género feminino (**vide tabela 2**). A tendência do menor número de raparigas, em todas as classes, pode estar associada a uma maior vulnerabilidade do sexo feminino, quando a criança tem necessidades educativas auditivas.

Com quem vivem os alunos com NEA e quem sustenta os seus estudos

Constata-se, através da tabela 3, que dos 50 alunos com NEA só 22 vivem com os pais, isto é, menos da metade. Os restantes 28 alunos vivem maioritariamente com irmãos e tios. Contudo, 26 alunos são sustentados pelos

pais. Os restantes são sustentados pelos irmãos (10), tios (7) e Estado (5), havendo 2 alunos que custeiam pessoalmente os estudos. É pouco encorajador perceber que a maior parte dos inquiridos não vive com os seus pais, apesar destes sustentarem os estudos dos seus filhos, os quais vivem, na sua maioria, com irmãos e tios. Isso pode significar que grande parte das crianças com necessidades educativas auditivas não está sob protecção directa dos seus progenitores. Este facto pode trazer influências negativas no aproveitamento escolar; pois, os pais não assistem directamente os estudos dos seus filhos; os filhos não recebem o amor e o calor dos seus progenitores, que tanto necessitam.

Pelos números, a maior parte dos alunos com necessidades educativas auditivas está a deriva em relação aos bens mais preciosos da fase estudantil e juvenil das suas vidas: amor, acompanhamento escolar e assistência assídua por parte dos pais.

Opinião de alunos com NEA sobre inclusão nas turmas regulares

Fazendo uma análise ao gráfico 1 pode-se afirmar que 70% de alunos inquiridos não se sentem incluídos no processo de ensino e aprendizagem dentro das turmas regulares onde estão inseridos.

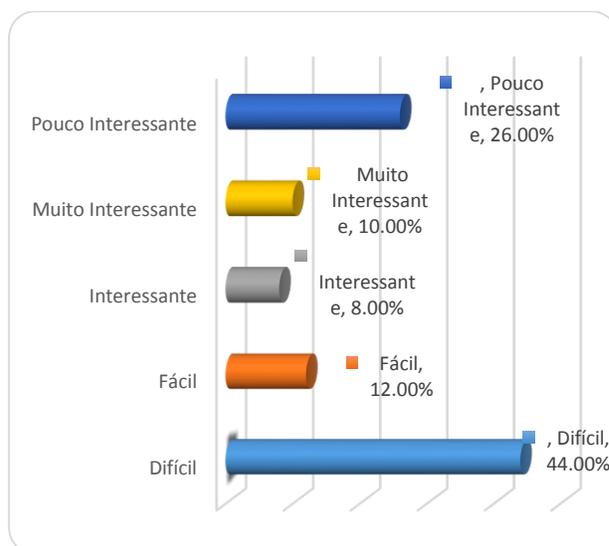


Gráfico 1: Opinião das crianças com NEA sobre sua inclusão na turma

Isolamento de crianças com NEA

O gráfico 2 mostra que a maioria dos alunos com necessidades educativas auditivas (76%) tem sido isolada pelos colegas. É importante notar que, dentro desta percentagem, 44% dos inquiridos têm o sentimento de haver um nível de isolamento muito alto. A análise do gráfico 2 sugere que há isolamento generalizado dos alunos com NEA por parte dos colegas, situação que pode concorrer para retracção e desmotivação, que, por conseguinte, pode trazer consequências nefastas para o rendimento pedagógico daqueles alunos.

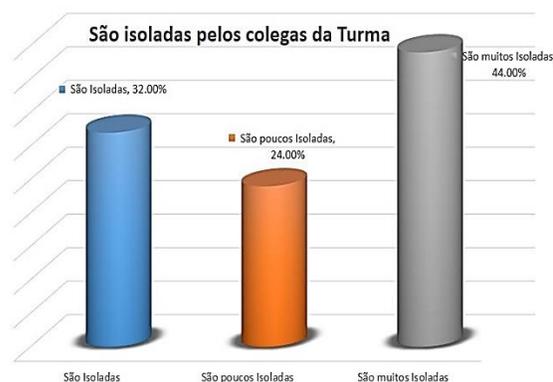


Gráfico 2: Opinião das crianças com NEA sobre o nível de isolamento por parte dos seus colegas

Adaptações feitas pelos professores na sala de aula

Uma análise global a esta questão chega-se a conclusão de que os professores não fazem adaptações de relevo, que possam facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas auditivas. Por um lado porque a escola não tem materiais adaptados que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos e por outro porque os professores não conhecem a língua de sinais, que seria um óptimo instrumento de comunicação com os alunos com NEA. De acordo com MANDLATE (2012), a planificação é um instrumento essencial para o professor definir as estratégias de ensino de acordo com o objectivo que se pretende atingir na aula. A planificação da aula pressupõe prever conteúdos, actividades e estratégias a usar na mediação do processo ensino/aprendizagem. É indispensável que o professor estruture a sua aula, olhando sempre para aquilo que constitui dificuldade para os alunos, de modo a que estes saibam o que fazer, como e quando fazer uma determinada actividade, tendo em conta os objectivos escolares que se pretendem atingir.

Dois dos seis professores observados na ESJMCM não traziam os planos de aulas. É lamentável que alguns professores continuem a se apresentar nas salas de aulas sem planos, o que é prejudicial para os alunos. Nessas duas aulas foi notória a improvisação de actividades e má utilização do tempo disponível. Um dos professores, que não planificou a aula, optou por rever a matéria dada na aula anterior. Nenhum professor criou

oportunidade para alunos com NEA participarem na aula, nem houve tratamento individualizado para estes alunos. Estes falavam e movimentavam-se de um lado para outro, na sala de aula, sem ter em conta a presença de alunos com NEA que precisam de olhar a face do professor para perceber a matéria que este está leccionando.

Avaliação

As avaliações observadas nas disciplinas de Matemática, Português e História, aos alunos da 8ª, 9ª e 10ª classes, não observaram critérios de avaliação individualizada para alunos com necessidades educativas auditivas. Quando os tempos prescritos pelos professores terminaram, todos os alunos foram obrigados a entregar as respectivas “folhas” de avaliação. A autora observou que os professores não dão atenção necessária aos alunos com necessidades educativas auditivas. Não observou nenhuma medida de diferenciação por parte dos professores no que diz respeito à elaboração de adaptações curriculares às necessidades dos alunos com NEA.

CONCLUSÕES

A falta de formação inicial sobre inclusão escolar e a fraca capacitação regular dos professores que lidam com os alunos com necessidades educativas auditivas, aliada a falta de meios auxiliares, são alguns factores que podem influenciar negativamente o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas auditivas. A autora observou que os professores não dão atenção necessária aos alunos com NEA. Verificou que não há nenhuma medida de diferenciação por parte dos professores no que diz

respeito à elaboração de adaptações curriculares às necessidades dos alunos com NEA.

Constatou-se que os professores avaliam todos os alunos das turmas regulares da mesma maneira, o que provavelmente faz com que os alunos com necessidades educativas auditivas tenham as notas mais baixas das avaliações, podendo implicar reprovações e retenções dos referidos alunos. Isso pode constituir um dos factores que influencia o baixo rendimento pedagógico dos alunos com NEA. Só avaliações apropriadas, centradas no desempenho, contextualizadas, participativas e menos normativas, possibilitam que cada aluno progrida ao seu ritmo e proporcionam as condições de aprendizagem mais adequadas.

Em 2014, na Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo, dos alunos participantes do presente estudo, aprovaram na 10.^a classe três alunos, duas meninas e um rapaz. Na 9.^a classe transitaram uma menina e um rapaz. E na 8.^a classe nenhuma criança com necessidades educativas auditivas transitou. A taxa de aprovações, para os participantes da pesquisa, foi de dez por cento (das cinquenta crianças com NEA passaram somente cinco). Pode-se considerar que devido a vários factores, o rendimento pedagógico dos alunos com necessidades educativas auditivas da Escola Secundária Josina Machel da Cidade de Maputo, participantes da pesquisa em 2014, foi muito baixo. Constatou-se como o factor de relevo a falta de formação específica e adequada e a não capacitação regular de professores que actuam em turmas regulares na matéria de inclusão escolar.

O outro factor está relacionado com o rácio alunos/turma que oscila entre quarenta e cinco e cinquenta. Com esta

média de alunos na sala de aula inclusiva dificilmente o professor poderá centrar a sua especial atenção nos alunos com necessidades educativas auditivas.

REFERÊNCIAS

- COSTA, A. M. B., LEITÃO, F. R., MORGADO, J., PINTO, J. V. Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. In Ciências da Educação em Portugal. Porto, Edições Asa, 2006.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca, Espanha, 1994.
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca, Espanha, 1994.
- DÍAZ, Félix et al. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.* Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009.
- MIRANDA, Theresinha e FILHO, Teófilo (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares.* Salvador, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.
- NHAPUALA, G. A. *Formação psicológica de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Psicologia da Educação). Universidade do Minho, 2014.
- LEITÃO, F. *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão.* Lisboa, Ramos Leitão Editor, 2006
- MANDLATE, M. S. *Políticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique.* (Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho, 2012.
- NIELSEN, Lee. *Necessidade Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores.* Coleção Educação Especial, Porto, Porto Editora, 1999.
- SANTOS, Mônica & PAULINO, Marcos (org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.* São Paulo, Cortez Editora, 2006.
- SOUSA, M. J. & BAPTISTA, C. S. *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios.* Lisboa, Lidel – Edições Técnicas, 2011.
- UNESCO. *Declaração de Madrid.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

A CRIAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM COMO FACTOR IMPULSIONADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO ALUNO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL: CASO DO INSTITUTO INDUSTRIAL E DE COMPUTAÇÃO ARMANDO EMÍLIO GUEBUZA

*Rosinda Cláudia Zefanias Cossa*¹⁰⁸

119

Resumo

Esta dissertação pesquisa resulta de um estudo qualitativo com 12 professores da área de manutenção industrial, que fizeram parte do curso de Certificado B da Educação Profissional. Aborda a criação e uso de situações de aprendizagem para o desenvolvimento de competências no aluno do ensino técnico-profissional, teve como base a literatura existente na área da formação baseada em competências, didáctica activa e situações de aprendizagem. O estudo foi feito no Instituto Industrial e de Computação Armando Emilio Guebuza, tendo sido usado como instrumentos uma entrevista semi-estruturada e uma grelha de observação usada de modo participante e não-participante. Os resultados obtidos evidenciam o uso frequente do método de projecto na criação de situações de aprendizagem, sugerindo a necessidade de melhoria na concepção de situações de aprendizagem através da sua planificação prévia por forma a limar as dificuldades enfrentadas na formação de graduados competentes no ensino técnico-profissional.

Palavras-Chave: Ensino técnico-profissional, formação baseada em competências, desenvolvimento de competências, situação de aprendizagem, métodos didácticos.

THE CREATION OF LEARNING SITUATIONS AS A DRIVING FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE STUDENT OF TECHNICAL-PROFESSIONAL EDUCATION: CASE OF THE INDUSTRIAL AND COMPUTER INSTITUTE ARMANDO EMÍLIO GUEBUZA

Abstract

This dissertation is the result of a qualitative research with 12 teachers of the industrial maintenance area that participated of the Certificate B course of Professional Education. It approach of the creation and use of learning situations for the development of competences in the student of technical-vocational education, was based on existing literature in the area of competence-based training, active didactics and learning situations. The research was developed around the following objectives: (i) To identify the teachers perceptions about the concept and use of learning situations in the formative process; (ii) To describe the importance of the use of learning situations in the training process for the development of professional skills of students in technical and vocational education; (iii) To identify didactic methods used by the teachers to facilitate the creation of learning situations for the development of professional skills of the technical-vocational student; (iv) To point out some master lines for the adequacy of learning situations to the competences to be developed in professional technical-vocational education. The study was done at the Industrial and Computer Institute Armando Emilio Guebuza, using a semi-structured interview and an observation grid used as participant and non-participant as instruments. The results obtained evidenced the frequent use of the project method in the creation of learning situations, suggesting the need to improve the conception of learning situations through its previous planning in order to solve the difficulties faced in the formation of graduates in teaching technical-professional.

Keywords: Technical vocational education, competency-based training, skills development, learning situation, didactic methods.

¹⁰⁸ cossarosinda@gmail.com

1. Introdução

Segundo DE SOUZA (2006) & ARITIO (2007) a noção de competência vem se destacando desde o século 20 no cenário educacional e nas empresas, em substituição a um modelo tecnicista de formação. Para dar conta dessa nova exigência as escolas de formação profissional e o sistema educativo iniciaram um processo de transformação dos seus currículos para trabalhar com a lógica do desenvolvimento de competências.

A formação baseada em competências surge como uma resposta ao desajuste entre a formação e o emprego, ou seja, “as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas na formação não eram suficientes para responder aos requisitos necessários para o desempenho nos postos de trabalho existentes no mercado laboral” (ARITIO, 2007, p. 66) pois, a formação dos indivíduos apresentava-se completamente desvinculada das capacidades e tarefas a desenvolver durante o exercício profissional.

O processo de ensino-aprendizagem na formação baseada em competências exige uma nova dinâmica e abordagem, daí que adopta uma didáctica activa por esta ser “mais condizente com a formação do profissional adaptável e desejado pela sociedade, visto ser muito mais propensa a produzir resultados no desenvolvimento de competências” (CFVM, 2012, p. 53). Para ser competente, o indivíduo deve estar munido de recursos que o permitam intervir com eficácia e eficiência na solução de um problema. Para tal é importante que durante o processo formativo, este tenha estado em contacto ou inserido em situações desafiadoras nas quais lhe fora exigido mobilizar

recursos que lhe permitissem na solução do problema, para construir, consolidar e desenvolver a sua aprendizagem.

Portanto, faz-se pertinente o uso constante de momentos, espaços e ambientes organizados pelo docente nos quais os alunos executam uma série de actividades de ensino-aprendizagem que estimulam a construção de aprendizagens significativas e propiciam o desenvolvimento de competências nos estudantes mediante a resolução de problemas simulados ou reais da vida quotidiana. Os espaços organizados pelo professor consistem em cenários de aprendizagem que contêm um conjunto organizado de actividades que articuladas entre si, estabelecem situações problemáticas não resolvidas visando promover no aluno hábitos de aprendizagem consistentes na busca de soluções e propiciando o desenvolvimento de competências, a este cenário atribui-se o termo de situação de aprendizagem.

Segundo RAMOS, MORALES & GUTIÉRREZ (2013, p. 5)

o desenvolvimento de situações de aprendizagem permite que os estudantes actuem por si mesmos, colocando em vista suas atitudes físicas e mentais, gerando o seu interesse contínuo na aprendizagem, despertando a curiosidade em descobrir coisas novas, provocando acções que permitem a aplicação de conhecimentos como resposta a seus problemas, necessidades e interesses.

Neste sentido realizou-se esta pesquisa com alguns professores do ensino técnico-profissional na área de manutenção industrial, no Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza. A problemática desta pesquisa foi levantada em torno

das dificuldades que os professores que actuam no ensino técnico-profissional têm em fazer uso de metodologias activas que coloquem o aluno a actuar directamente na construção do seu conhecimento por forma a desenvolver as competências necessárias e requeridas pelo mercado laboral ao graduado do ensino técnico-profissional. Desta forma a questão que norteou a pesquisa foi: *Como criar situações de aprendizagem que possam impulsionar o desenvolvimento de competências profissionais no aluno do ensino técnico-profissional?*

Moçambique tem registado um rápido crescimento económico e desta forma aposta na Educação Profissional como um elemento essencial no Sistema Nacional de Educação para a criação de uma força de trabalho qualificada, essencial para reforçar o crescimento económico e tirar os cidadãos e as comunidades da situação de pobreza (COREP, 2011). Por outro lado, as tendências actuais na área de educação apontam para a utilização de metodologias activas de ensino-aprendizagem que permitam uma leitura e intervenção sobre a realidade e favoreçam a interacção entre os diferentes saberes e cenários de aprendizagem na construção de soluções de problemas. Por isso, a educação profissional enfrenta dificuldades, não fornecendo desta forma o tipo de profissional requerido no mercado.

É neste âmbito que no período de 2006-2011, o Governo de Moçambique implementou a reforma da Educação Profissional através do Programa Integrado de Reforma do Ensino Profissional (PIREP), cujo

objectivo era facilitar a transição do sistema antigo de educação profissional para um sistema de formação orientado para do mercado laboral por forma a prover os graduados de maiores capacidades relevantes ao mercado de trabalho, melhorando desta forma a sua empregabilidade (COREP, 2011).

Entretanto, passados 9 anos da implementação da reforma, de acordo com um estudo da Internationale Projekt Consult GmbH (2014)¹⁰⁹, apesar dos esforços empreendidos em actividades de capacitação de formadores, não houve grandes avanços em termos de mudança na actuação dos formadores das instituições implementadas, na área de manutenção industrial. Por outro lado, desde 2008 que o Instituto Superior Dom Bosco vem oferecendo formações psicopedagógicas no âmbito do Certificado B por todo o país, para todas as Instituições de Ensino Profissional (IEPs) (caso da Escola Industrial 1º de Maio, Instituto Industrial e de Computação Armando Emilio Guebuza, Instituto Industrial de Maputo, estas a nível da cidade e província de Maputo, Centros de Formação Profissional do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional a nível das províncias de Inhambane e Nampula, entre outras) cujo segundo seguimento feito aos formadores, os resultados também não se mostraram muito satisfatórios.

É nesta linha, que pelo facto de se verificar nas escolas técnico-profissionais moçambicanas, uma enorme dificuldade por parte dos professores, em assumir metodologias em sala de aula que tornem o aluno mais

¹⁰⁹ Bravo, Francisco, “comunicação pessoal”, Julho de 2016, Giz, Maputo, Moçambique

activo e capaz de colocá-lo a agir directamente com os conhecimentos transmitidos em sala de aula, numa situação ou realidade concreta, houve a necessidade de se fazer um estudo para verificar que estratégias ou métodos didácticos podem ser aproveitados pelos professores para facilitar a aprendizagem do aluno através do uso de situações de aprendizagem e consequentemente melhorar a facilitação do desenvolvimento de competências no estudante.

Para procurar responder a questão de pesquisa levantada, buscaram-se os fundamentos teóricos nos autores PERRENOUD (2000) & ARITIO (2007), GONZÁLEZ, GONZÁLEZ-TIRADOS & LÓPEZ (2011) associados a KULLER & RODRIGO (2012) e ALMEIDA & PRADO (2003).

Segundo PERRENOUD (2000, p. 15), competência é “a capacidade do indivíduo de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Assumindo-se que a competência só é visível perante um cenário que detenha um conjunto de tarefas referentes ao cargo ocupado pelo indivíduo. Mas porque fazer uso de recursos individuais necessários para um bom desempenho no cargo, não é condição suficiente para atender a demanda por inovação e flexibilidade que as empresas hoje apresentam, por outro lado, Le Boterf (2001) citado por ARITIO (2007) vê na competência, a capacidade de fazer uso do que se sabe, em determinado contexto, ou seja, mostrar a aplicação dos recursos no alcance de um desempenho satisfatório. Pois só se pode falar de competência apenas quando há competência em acção, traduzida em saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos.

O desenvolvimento de competências no estudante acontece mediante uma formação que se configura como um instrumento ao serviço do emprego cujo seu objectivo é facilitar no estudante o desenvolvimento das competências profissionais necessárias para servir o mercado de trabalho. Portanto, a exigência por uma didáctica activa faz-se mais necessária por esta ser a mais condizente com a formação do profissional adaptável e desejado pela sociedade e muito mais propensa a produzir resultados no desenvolvimento de competências num paradigma segundo o qual as competências são formadas pela prática.

Para promover uma aprendizagem activa, ao professor cabe o papel de orientar, tutorar, criar condições de aprendizagem, facilitar meios e métodos que permitam ao aluno desenvolver uma atitude activa no processo de aprendizagem (ARITIO, 2007), daí que sugere-se para a formação baseada em competências como uma das metodologias para uma didáctica activa, o uso de *situações de aprendizagem*.

O desenvolvimento de situações de aprendizagem permite que os estudantes actuem por si mesmos com interesse contínuo na aprendizagem, colocando em vista suas atitudes físicas e mentais que permitem a aplicação de conhecimentos para dar resposta a seus problemas, necessidades e interesses.

GONZÁLEZ, GONZÁLEZ-TIRADOS & LÓPEZ (2011) associados a KULLER & RODRIGO (2012) evidenciam a situação de aprendizagem como um processo de ensino-aprendizagem em que se adopta uma metodologia de aprendizagem orientada ao desenvolvimento de competências profissionais na educação profissional. Alia-se a estes autores nesta

pesquisa, o conceito de ALMEIDA (2000) pois, para este último, para conduzir ao desenvolvimento de competências, a situação de aprendizagem deve ser baseada em problemas cuja resolução implica mobilizar competências necessárias para *aprender, fazendo, o que não se sabe fazer*.

Por forma de facilitar o desenvolvimento de competências, é essencial que as situações de aprendizagem estabeleçam um vínculo directo com a prática profissional. Portanto, deve-se desenvolver em cenários profissionais reais ou simulados na sala de aula tendo em conta a prática laboral, através de métodos como solução de problemas, simulações, dramatizações, estudos de caso, estudos do meio, projectos, trabalho em grupo, entre outras (KULLER & RODRIGO, 2012). Além do uso destes métodos, KULLER & RODRIGO (2012) indicam que para que as situações de aprendizagem conduzam ao desenvolvimento de competências, deve-se obedecer a sete (7) passos: contextualização e mobilização, actividade de aprendizagem, organização da actividade de aprendizagem, coordenação e acompanhamento, análise e avaliação da actividade de aprendizagem, outras referências, síntese e aplicação.

Assim o objectivo geral da pesquisa foi avaliar, junto dos professores, métodos didácticos de ensino a ser usados na facilitação de criação de situações de aprendizagem que impulsionem o desenvolvimento de competências profissionais no aluno do ensino técnico-profissional.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório que explora os métodos de ensino habitualmente adoptados pelos professores e a forma como estes podem ser usados na criação de situações de aprendizagem.

A pesquisa foi realizada no Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza localizado na Matola. A população constituiu-se de professores do mesmo instituto, da área de manutenção industrial (mecânica e electricidade), tendo feito parte da amostra 12 professores. O critério de inclusão dos professores para compor a amostra foi ter participado do curso de Certificado B da educação profissional. Como instrumentos de recolha de dados foram usados a entrevista e a observação. Em termos de procedimento de recolha de dados, a pesquisa iniciou com a fase exploratória na qual durante as sessões de seguimento do curso de Certificado B, foi possível estabelecer contacto com os professores no seu local de trabalho durante as práticas de leccionação e verificar até que ponto os conhecimentos aprendidos ao longo do curso estavam sendo aplicados e quais eram as suas potencialidades e dificuldades.

Após as sessões de seguimento procedeu-se à fase de formulação do problema pois em assistência às aulas e em conversa com os professores verificou-se que estes tinham conhecimento da metodologia baseada em competências e de algumas estratégias didácticas a usar, no entanto tinham dificuldade em aplica-las com frequência, assim como em seleccionar as que melhor se aplicassem à formação profissional em manutenção industrial e fazer o enquadramento

aos temas ou resultados de aprendizagem que os alunos deveriam alcançar. Formulado o problema, passou-se à fase da construção das questões de pesquisa e posteriormente à selecção da amostra, tendo de seguida passado para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e a fase de colecta de dados propriamente dita.

Importa referir que construídos os instrumentos de recolha de dados, antes da sua aplicação, todos foram submetidos a um pré-teste. O pré-teste foi aplicado a um grupo com características semelhantes à da amostra, sendo que se tratou de um grupo de professores do ensino profissional da área de manutenção industrial do instituto dom bosco, com os seguintes objectivos: testar a significância das respostas; verificar inconsistência ou complexidade das questões; verificar problemas de linguagem ou questões que pudessem causar embaraço aos entrevistados. No local da pesquisa foi inicialmente estabelecido um contacto prévio com os possíveis entrevistados para explicar os objectivos da investigação e solicitar a colaboração de todos assim como agendar as entrevistas e posteriormente as assistências às aulas para aferir os dados colhidos nas entrevistas. Desta feita, fizeram parte do estudo os que tiveram disponibilidade de tempo e facilidade de contacto.

Os dados primários foram colhidos através das entrevistas individuais que decorreram com 12 professores, tendo sido este o número de participantes que se mostrou disponível. A entrevista individual teve a duração média de 13 minutos, tendo variado de acordo com o tempo de diálogo, foi gravada e

posteriormente transcrita na qual os professores foram identificados por números, por exemplo: P1, P2...

A colecta de dados secundários deu-se através das observações como forma cruzar os dados iniciais aos posteriores de modo a medir a fidedignidade das informações fornecidas. Após feita a auscultação aos professores sobre os métodos de ensino por eles aplicados, e o levantamento sobre a percepção dos mesmos em relação ao conceito e uso de situações de aprendizagem, e as assistências às aulas, passou-se para a fase de acção, na qual fez-se a intervenção para solucionar o problema, tendo consistido na realização de seminários e painéis nos quais discutiu-se sobre como criar situações de aprendizagem, tendo-se falado inicialmente das características das situações de aprendizagem, de seguida dos métodos didácticos a usar na metodologia por competências e depois dos passos para a criação de situações de aprendizagem.

Das entrevistas passou-se à fase de avaliação na qual decorreram as sessões de observação estas já feitas de forma participante, no entanto, embora tenha sido usado o guião elaborado no início da pesquisa, por tratar-se de uma observação participante, o mesmo não foi seguido e nem aplicado de forma rígida pois, segundo MARCONI & LAKATOS (2004), este tipo de observação não utiliza instrumentos como formulários e o seu êxito depende exclusivamente das habilidades do pesquisador, assim como a sua flexibilidade, estado emocional e profissionalismo para registar os acontecimentos.

Os aspectos a observar estavam directamente relacionados com os métodos didácticos usados pelos

professores e com a aplicação e/ou consideração dos princípios que caracterizam as situações de aprendizagem, durante as aulas. Portanto, o objectivo da observação era verificar como decorriam as práticas dos formadores na sala de aulas e no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a aplicação da metodologia por competências.

3. Procedimentos

A análise foi realizada a partir da triangulação entre os conceitos abordados na revisão bibliográfica, a análise de conteúdo das entrevistas e os dados obtidos através da grelha de observação. Para proceder à análise de dados da entrevista, usou-se a técnica de análise de conteúdo de BARDIN (1977) citado por OLIVEIRA (2011), que consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente na análise da comunicação em discursos diversificados por forma a descodificar uma mensagem através da leitura e extracção de conteúdos por trás da mensagem analisada.

Segundo BOGDAN & BIKLEN (2010) citados por PEREIRA (2011, p.3), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo”. E como terá sido dito por SILVA & ALVES (1992, p.65), “são factos inquestionáveis que as entrevistas semi-estruturadas em que o discurso do sujeito foi gravado e transcrito na íntegra, produzem um volume imenso de dados que se acham extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um”.

Segundo DUARTE (2004), na preparação da análise para entrevista há alguns procedimentos importantes a serem adoptados: o primeiro diz respeito à *transcrição das respostas*, depois à chamada *conferência de fidedignidade* que consiste em ouvir as respostas gravadas, junto com as respostas transcritas por forma a fazer a confrontação acompanhando e conferindo cada frase. Passar por estes procedimentos antes da análise, ajuda a corrigir os erros e evitar respostas induzidas, no entanto o autor salienta que a entrevista pode e deve ser editada.

Desta feita, após as entrevistas cujas respostas foram transcritas, procedeu-se à pré-análise que consistiu na análise das respostas dadas pelos professores, usando como instrumento o guião de entrevista e tomou-se em consideração, como ponto de partida, três (3) elementos: (i) as questões de pesquisa advindas do problema formulado; (ii) a abordagem conceitual adoptada; (iii) a realidade estudada. Ao considerar os elementos mencionados anteriormente, o objectivo era fazer a sistematização das informações obtidas através da entrevista, partindo das questões para a realidade, da realidade para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, até que a análise atingisse o ponto da categorização conforme afirmam SILVA & ALVES (1992), tendo sido esta a fase de extrapolação do material.

A partir da extrapolação do material e dos cruzamentos feitos às respostas dadas pelos professores foram identificadas as seguintes categorias de análise: (i) Formação baseada em competências adequada para actuais necessidades do mercado laboral; (ii)

Competências do saber-fazer e do saber-estar essenciais ao graduado do ensino técnico-profissional; (iii) Projecto como principal estratégias ou método didáctico usado pelo professor para o desenvolvimento de competências; (iv) Percepção sobre situações de aprendizagem; (vi) Relação: criação/uso de situações de aprendizagem-desenvolvimento de competências.

4. Interpretação e discussão de dados

Na categoria *Formação baseada em competências adequada para actuais necessidades do mercado laboral*, todos os professores foram unânimes em afirmar que o Ensino/Formação Baseado em Competências é o mais adequado pois este forma o aluno para desenvolver as competências necessárias para responder às necessidades actuais do mercado laboral, uma vez que o aluno aprende a saber-fazer, esta que é uma das competências-base do ensino técnico-profissional. Conforme destaca ARITIO (2007, p.66), a formação baseada em competências surgiu como uma resposta ao desajuste entre a formação e o emprego, ou seja, “as aprendizagens adquiridas e desenvolvidas na formação não eram suficientes para responder aos requisitos necessários para o desempenho nos postos de trabalho existentes no mercado laboral”. Desta forma havia a necessidade de se formar indivíduos capazes de mobilizar recursos e aplicá-los na realização de tarefas referentes ao seu cargo em diferentes contextos, visando sempre o alcance de um desempenho satisfatório.

Na segunda categoria *Competências do saber-fazer e do saber-estar essenciais ao graduado do ensino técnico-profissional*, 1 professor destacou no seu

discurso uma das características da Formação Baseada em Competências, segundo a qual, competência se constrói por um grupo de saberes: saber, saber-fazer e saber-ser, tornando-se em um instrumento para alcançar ou conseguir algo, ou seja, adquirir competências profissionais requeridas no emprego. Pois segundo GONZÁLEZ & GONZÁLEZ-TIRADOS, 2008) citados por GONZÁLEZ, GONZÁLEZ-TIRADOS & LÓPEZ (2011), o carácter completo das competências se expressa na integração das competências básicas, transversais e específicas. 4 professores destacaram somente a componente técnica da formação, o que embora enfatize a aprendizagem orientada para a acção como privilegia a Formação Baseada em Competências, importa chamar a atenção de que só é profissional competente aquele que engloba em si as três (3) dimensões- o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser/saber-actuar*, conforme afirmou LE BOTERF (2001) citado por ARITIO (2007), ao sublinhar a competência profissional como uma construção, a partir de uma combinação de recursos pessoais (conhecimentos, saber-fazer, qualidades ou atitudes) e recursos do ambiente (relações, documentos, informações e outros) que são mobilizados para alcançar um desempenho. É nesta linha de pensamento que se fundamentam as respostas dos restantes 7 professores, segundo os quais, existe a necessidade de se salientar a componente do saber mas principalmente a componente atitudinal durante o processo formativo pois, se esta componente for deixada de fora, o graduado incorre ao risco de não responder na íntegra ou sequer em parte ao empregador, uma vez que a componente humana é

uma das exigências actualmente. O mercado busca por indivíduos capazes de se comunicar, colaborar e vivenciar experiências de vida colectiva. Salientando desta forma MORENO (2006), segundo o qual, saber trabalhar em equipa é uma competência primordial exigida pelos empregadores, pois quem desenvolve e aplica tal competência rende benefícios na construção da sua postura profissional.

Por outro lado, para GONZÁLEZ, GONZÁLEZ-TIRADOS & LÓPEZ (2011), durante as situações de aprendizagem, as tarefas profissionais devem estimular o desenvolvimento de competências transversais e específicas, exigindo dos estudantes uma postura ética, comprometida e responsável na solução dos problemas da prática profissional.

Na categoria *Projecto como principal método didáctico usado pelo professor para o desenvolvimento de competências*, maior parte dos professores afirmou usar o método de projectos, embora mencionasse outros métodos como a aprendizagem baseada em problemas, trabalho em grupo, simulação, aprendizagem baseada no local de trabalho, dramatização, visitas de estudo, demonstrativo entre outros que para KULLER & RODRIGO (2012) e GONZÁLEZ, TIRADOS & LÓPEZ (2011) são adequados, exceptuando alguns que embora os autores da pesquisa não os destaquem, estes são destacados por outros autores como sendo essenciais para o desenvolvimento de competências.

Oito (8) professores consideraram o método de projectos como sendo o mais adequado para desenvolver competências nos alunos, além de ser benéfico e eficaz pelo facto de englobar e permitir o

uso de várias outras estratégias. Este discurso fundamenta-se nos autores FROLA & VELÁSQUEZ (2011, p. 39), segundo os quais,

o método de projectos é tido como uma das alternativas mais viáveis para o desenvolvimento de competências nos alunos visto que permite colocar em jogo conhecimentos, habilidades e atitudes, através do desenvolvimento de actividades decorrentes da sua abordagem e implementação.

Por outro lado, foi possível perceber no discurso de 2 professores que o método de projectos deve ser usado por forma a visualizar no aluno aquela que seria a aprendizagem no local de trabalho, sendo esta uma estratégia que o permitiria perceber que o que ele aprende na escola, é o que ele viverá na prática. Sendo que apenas 2 professores não referenciaram o método de projectos, entretanto, percebeu-se no seu discurso que os métodos por eles indicados também são adequados para o desenvolvimento de competências.

Quanto a categoria *Percepção sobre situações de aprendizagem*, foi possível perceber através dos comentários dos professores, que estes percebem a situação de aprendizagem como uma situação que leva o aluno a desenvolver competências a partir da sua intrínseca semelhança ao cenário laboral, no entanto, alguns professores têm em mente a função de uma situação de aprendizagem mas não estão muito certos sobre o que ela seja. 1 professor destacou a superação de uma dificuldade perante uma situação problemática, se assemelhando dessa forma ao discurso de ALMEIDA (2000), segundo o qual, situação de aprendizagem é um cenário cujo seu fundamento está na aprendizagem baseada em

problemas e caracteriza-se pela proposição de situações complexas, ambíguas, abertas e de enunciado impreciso, cuja resolução implica mobilizar competências necessárias para aprender, fazendo, o que não se sabe-fazer. Por outro lado, 6 professores ao perceberem a situação de aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento de competências no aluno, se assemelharam aos discursos de GONZÁLEZ, GONZÁLEZ-TIRADOS & LÓPEZ (2011) que consideram situação de aprendizagem como um processo de ensino-aprendizagem orientado ao desenvolvimento de competências profissionais e de KULLER & RODRIGO (2012) que veem a situação de aprendizagem como uma metodologia de aprendizagem, orientada ao desenvolvimento de competências em cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Para outros 2 professores a situação de aprendizagem é uma forma de ver as necessidades do aluno na realização de uma actividade e uma forma de acompanhar o aluno. Atendendo que o professor assume o papel de tutor, orientador do aluno no processo de formação profissional, guiando-o na construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes que orientem a sua actuação profissional, o discurso dos professores se associa ao conceito situação de aprendizagem, uma vez que a função orientadora e facilitadora do professor é uma das características das situações de aprendizagem profissionais. Os restantes 3 professores consideraram a situação de aprendizagem como se tratando do ambiente e os materiais que devem ser organizados para que ocorra a aprendizagem, pois as situações de aprendizagem profissionais têm como uma das características, a necessidade destas estabelecerem um vínculo directo

com a prática profissional. Portanto, deve-se desenvolver em cenários profissionais reais ou simulados na sala de aula tendo em conta a prática laboral, através estratégias como solução de problemas, simulações, dramatizações e estudos de caso.

Chegada a última categoria, *Relação entre situações de aprendizagem e desenvolvimento de competências*, notou-se pelas respostas dadas a pelos professores, que estes estabelecem relação entre as situações de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Para confrontar os dados colhidos através da entrevista, foram feitas observações às aulas dos professores junto com os seus alunos. E foi usada uma grelha de observação para a sessão com cada professor. A grelha de observação foi elaborada tendo em conta as unidades formativa do curso de Certificado B e que estão directamente focadas ao objecto de estudo desta pesquisa. Tendo sido considerados dois (2) aspectos principais nos professores em exercício, cujo cada um deles continha suas variáveis a observar, conforme se apresenta de seguida: (i) Pedagogia por competências: funções e actuação assumida pelo professor e (ii) Aplicação do princípio ou modelo intervenção baseada na acção criando situações de Aprendizagem. Como forma de medir foi adoptada uma escala com 4 pontos: (i) não cumpre totalmente; (ii) não cumpre em parte; (iii) cumpre em parte; (iv) cumpre totalmente. Pelo que como resultado, verificou-se o seguinte:

Na variável- *Pedagogia por competências: funções e actuação assumida pelo professor* procurou-se

observar se os professores adoptavam métodos activos e se os mesmos tinham em conta os resultados de aprendizagem a alcançar. Desta forma notou-se que todos os professores faziam uso de métodos activos. Em termos de resultado, 2 professores faziam uso constante de métodos e estratégias activas pois variavam entre o método expositivo dialogado, o trabalho em grupo, a aprendizagem baseada em problemas, o método demonstrativo e todos estes métodos eram usados para colocar em prática o método de projectos, confirmando desta forma os dados colhidos na entrevista, pois notou-se que os formandos tinham que apresentar produtos reais em jeito de protótipos e resolver problemas concretos tendo sempre como foco os resultados de aprendizagem a alcançar, com isto ficou claro que os professores cumpriam totalmente com a variável. Entretanto, verificou-se o caso de 1 professor que não terá referenciado o método de projectos na entrevista mas durante a aula, foi possível perceber pelo seu plano que ele destacava este método na criação das suas situações de aprendizagem. Por outro lado, 7 professores faziam uso de metodologias activas embora não fossem muito variadas, notou-se que também optavam por dar projectos aos alunos mas na sala de aula focavam-se na aprendizagem baseada em problemas e o método demonstrativo e tinham em conta os resultados de aprendizagem. Tendo também desta forma, se confirmado os dados da entrevista. E finalmente teve o caso de 2 professores que embora pretendessem fazer uso do método de projectos tendo eles apresentado um plano claro, na aula não iam de encontro ao alcance dos resultados por eles formulados.

Ainda em relação a mesma variável, procurou-se observar se estes promoviam uma aprendizagem pela e para a prática para conduzir ao saber-fazer, como resultado ficou visível nas práticas de todos os professores que eles cumprem na totalidade porque com o uso do método de projectos eles estimulam a aquisição desta competência nos alunos e exigem que estes os apresentem resultados concretos embora em alguns casos os alunos tenham que trabalhar em grupo devido a falta de material, concretamente na área de mecânica.

Para a segunda variável- *Aplicação do princípio ou modelo intervenção baseada na acção criando situações de Aprendizagem* procurou-se observar se os professores privilegiavam o princípio da relação entre a aprendizagem e a realidade da empresa (mundo de formação e mundo de trabalho), e os dados colhidos mostraram que os professores cumpriam totalmente esta variável pois faziam a questão de chamar atenção da importância que tinham as actividades que os alunos realizavam, para o mercado laboral. Procurou-se observar também se chamavam atenção à necessidade de se desenvolver o saber-actuar e saber-estar para complementar o saber-fazer, tendo-se notado que apenas 4 professores cumpriam totalmente fazendo a questão de chamar a atenção total para o saber-estar, destacando aspectos como o respeito às normas de HST, às normas de convivência social como saber interagir, comunicar e trabalhar em equipa e as regras de boa conduta como ter respeito, ser responsável com o trabalho através da assiduidade e pontualidade. Por outro lado, 4 professores cumpriam parcialmente pois destacavam sempre com maior incidência o saber-fazer embora tivessem a

atenção para a consideração das normas de HST. Finalmente, os 4 professores restantes não cumpriam totalmente pois apenas exigiam somente a técnica, ou o saber-fazer para os alunos, deixando de lado o carácter completo das competências que se expressa na integração das competências básicas, transversais e específicas. Tendo sido a pesquisa sido desenvolvida como uma pesquisa-acção, desenhou-se um plano de Intervenção para fazer face ao problema levantado: **como criar situações de aprendizagem para desenvolver competências profissionais no aluno do ensino técnico-profissional?**

A intervenção consistiu em apontar algumas linhas-mestre para a adequação das situações de aprendizagem às competências a desenvolver no ensino-técnico profissional. Com base na análise dos dados colhidos, ficou decidido que o trabalho de intervenção privilegiaria actividades de seminário e painéis sobre o método de projectos, por ser o método didáctico maioritariamente destacado pelos professores. A intervenção teve como linhas gerais: (i) *medir o grau de preparo do professor para trabalhar com o método*; (ii) *Proposta de aplicação do método numa situação de aprendizagem concreta*.

(i) *Grau de preparo do professor para trabalhar com o método*

Como forma de medir o grau de preparo do professor foram colocadas questões relacionadas com a percepção do método, objectivos e dificuldades e posteriormente apresentado o seminário para consolidar as respostas. Pelas respostas dadas, verificou-se que os professores percebem o

método de projectos como um método que permite trabalhar com um tema de várias formas, pelo facto de integrar ou interligar-se com outros métodos de ensino, além de o considerarem eficaz na área técnico-profissional porque faz com que o aluno aprenda a saber-fazer e permite-o trabalhar a interdisciplinaridade, buscando várias áreas ou especialidades para responder ao mesmo projecto. Em relação aos objectivos do método de projectos, para os professores, este visa potencializar as competências dos alunos no seu todo desde as competências do saber, as sociais às competências técnicas, assim como instigar no aluno a capacidade de criatividade na solução de problemas concretos. Quanto as dificuldades no uso do método, os professores destacaram a falta de material que incita uma certa desvantagem no método porque exige muito tempo para improvisar as situações de aprendizagem, o que torna-se difícil, assim como também mencionaram a dificuldade em usar este método trabalhando com muitos alunos.

Pelas respostas dadas pelos professores notou-se que os professores possuem certo domínio em relação ao método de projectos o que certamente facilitaria o uso deste nas suas situações de aprendizagem, entretanto, segundo relatos, a falta de material constitui o principal problema no desenho das situações de aprendizagem.

(ii) *Proposta de aplicação do método numa situação de aprendizagem concreta*

Esta etapa iniciou com o seminário em torno dos princípios e passos para a construção de situações de

aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais, no qual os professores deram as suas opiniões e contributos e ficou claro que para trabalhar projectos nas situações de aprendizagem, os professores devem optar por projectos interdisciplinares nos quais tanto mecânicos assim como electricistas devem interagir para garantir a consecução do projectos com eficácia. A proposta consistiu em elaborar projectos a partir de duas situações apresentadas, na qual mediante as ideias partilhadas no seminário sobre os passos para a elaboração situações de aprendizagem, os professores de ambas áreas deviam trabalhar em conjunto na planificação da situação de aprendizagem direccionada aos seus alunos.

O projecto intitulou-se: **Construção de um sistema automático de regadio**. Este foi um projecto interdisciplinar que englobou a componente mecânica e eléctrica, na qual os mecânicos deviam construir a tubagem e efectuar a canalização do sistema de regadio e os electricistas deviam garantir a automação do mesmo.

Para planificar a situação de aprendizagem deviam obedecer aos seguintes passos:

1º Passo- **contextualização e mobilização** que consistia em (i) indicar o projecto; (ii) destacar os conhecimentos e os módulos que deviam ser trabalhados; (iii) Chamar atenção do aluno para a importância que o projecto representa na sua futura profissão.

2º Passo- **Actividade de Aprendizagem** consistia em (i) apresentar a actividade que devia ser realizada para

efectivar o projecto; (ii) apresentar os desafios que constituiriam o projecto, ou por outra, as tarefas que deveriam ser realizadas na elaboração do projecto.

3º Passo- **Organização da actividade** consistia em (i) destacar onde seriam realizadas as actividades e a duração do projecto; (ii) indicar se o projecto seria realizado individualmente ou em grupo, se em grupo, quantos deveriam ser e quantos membros por cada; (iii) destacar as outras estratégias que fariam parte do projecto, por exemplo o trabalho em grupo, o problema por resolver; (iv) facultar e destacar os recursos necessários para a consecução das actividades e do projecto; (v) incentivar a criatividade na busca de recursos, referências e soluções para o problema.

4º Passo- **Coordenação e Acompanhamento** consistia em (i) indicar as pessoas envolvidas no projecto, as quais os alunos poderiam pedir auxílio sempre que necessário; (ii) destacar as formas de acompanhamento da realização das actividades, assim como as formas de auxílio aos alunos no que for necessário (para tal deviam prever as dificuldades que os alunos teriam a enfrentar);

5º Passo- **Análise e Avaliação da Actividade de Aprendizagem** consistia em incitar no aluno a necessidade de se auto-avaliarem ao longo da realização do projecto, por forma a corrigirem os erros notados, mudarem o rumo pré-escolhido se necessário, mudar as estratégias, portanto deviam indicar os aspectos que os alunos deveriam ter em conta na sua avaliação, etc.

6º Passo- **Outras referências** consistia em informar ao aluno acerca de toda a bibliografia que poderia consultar, inclusive referências electrónicas e

multimídia. E o mais importante, era destacar para o aluno a necessidade de ao longo da realização da actividade confrontar diferentes obras, por isso além das obras principais, os professores deveriam mencionar por outro lado, as referências secundárias.

7º Passo- **Aplicação e Síntese** consistia em colocar os alunos a sintetizar toda a aprendizagem da competência e aplicá-la em uma situação similar ou diferente da actividade de aprendizagem na qual a competência terá sido inicialmente desenvolvida. Por isso os professores deviam indicar um outro projecto similar a ser realizado pelos alunos.

Durante a intervenção os grupos trabalharam por área de especialidade no desenho da situação de aprendizagem. Ambas áreas tiveram que apresentar o plano da sua situação de aprendizagem em painel. Os planos foram discutidos, tendo sido destacados como *aspectos positivos*, a componente de ajuda-mútua e a componente interdisciplinar na qual os professores elucidaram o facto de se poder conciliar vários módulos para o alcance do mesmo objectivo, algo que segundo eles já o faziam mas sem se aperceberem e o facto de não se ter isto em consideração de forma clara, acabava dificultando o seu trabalho e consequentemente o do aluno.

Concordando com os professores foi possível notar que o facto de os seus módulos trazerem unidades curriculares que podiam ser aplicadas na realização do projecto, facilitou a indicação dos módulos e das referências que os alunos deveriam consultar. Pois para a concretização do projecto deve-se ter uma

compreensão geral dos conteúdos abordados nas diferentes unidades curriculares de forma a conseguir aplicar e usar de modo coerente ao longo do projecto.

Quanto os *aspectos negativos*, destacaram esta proposta de criação de situação de aprendizagem é muito detalhista e exige elementos que o professor pode ter em mente mas dificilmente o conseguirá colocar em papel. De seguida passou-se para o passo seguinte no qual os professores tiveram que conciliar os seus planos para criar uma situação única de aprendizagem que deveria se realizada e na qual os alunos deveriam fazer parte.

Desta feita, os professores trabalharam na criação da situação de aprendizagem que tendo sido esta aprovada, foi colocada em prática cuja avaliação primária dos professores ao trabalho dos alunos consistiu em os alunos apresentarem um plano de acção para a realização do projecto, no qual deviam indicar toda a informação solicitada na situação de aprendizagem para a efetivação do projecto. Aliado a este dado, importa salientar que colocada em prática a situação de aprendizagem, a avaliação desta pesquisa consistiu em observar como os professores apresentavam a situação de aprendizagem ao aluno, e se os princípios básicos da situação de aprendizagem eram considerados ao longo das sessões.

Houve a necessidade de observar a actuação dos professores perante a apresentação da situação de aprendizagem aos alunos. Foram constituídos 4 grupos a se observar. Por forma a garantir a componente interdisciplinar, os grupos estavam misturados, nos quais cada grupo era composto por

professores de mecânica e por professores de electricidade.

Assim como na observação feita durante a recolha de dados, nesta etapa também foram considerados os mesmos aspectos a observar embora com variáveis diferentes uma vez que o que se pretendia observar desta vez, era ver até que ponto a intervenção feita aos professores poderia ter surtido o efeito desejado, tendo sido também adoptada a mesma escala de medição, conforme se apresenta de seguida:

Na variável- *Pedagogia por competências: funções e actuação assumida pelo professor* procurou-se observar se os professores definiam a trajectória e guiavam o aluno na aprendizagem, tendo em conta as etapas e situações de aprendizagem, tendo ficado notável que três (3) grupos cumpriram parcialmente, tendo apenas um (1) grupo cumprido totalmente com a orientação clara do aluno em todas as etapas. Outro aspecto observado foi a capacidade do professor de assessorar, controlar e acompanhar formativa e sistematicamente o aluno, neste caso observou-se que todos os grupos cumpriram totalmente, pois acompanhavam a realização da actividade dos alunos desde o primeiro ao último momento. De seguida observou-se se os professores possibilitavam espaços de levantamento de questões (interacção e feedback), este aspecto associou-se ao anterior, uma vez que na componente assessoria e acompanhamento aos alunos, os professores prestavam esclarecimentos às questões colocadas, dando o devido feedback embora alguns grupos tenham tido certa dificuldade em responder à algumas questões.

Na variável- *Aplicação do princípio ou modelo intervenção baseada na acção criando situações de Aprendizagem*, observou-se se os professores respeitavam o princípio de actuação autónoma do aluno, tendo-se verificado que todos os grupos cumpriram totalmente com este ponto, salientando desta forma o princípio das situações de aprendizagem profissionais segundo o qual deve-se conceber o aluno como sujeito da sua aprendizagem, o que significa fazer com que ele se seja autónomo e se comprometa com a construção do conhecimento, habilidades e atitudes reguladores da sua actuação e seu desempenho profissional. Finalmente observou-se se os professores valorizavam e activavam as experiências prévias dos alunos, como resultado, este ponto foi o que mais apresentou problemas, pois os professores tinham dificuldade em acolher as experiências prévias dos alunos na construção do sistema automático de regadio, uma vez que alguns alunos são trabalhadores e em algum momento entravam em contradição com certas explicações dos professores, estes que por sua vez respondiam com certa imposição, contrariando desta forma ao princípio das situações de aprendizagem profissionais segundo o qual, deve-se potenciar a auto-determinação do aluno e o desempenho profissional.

Terminado, foi solicitado aos professores que efectuassem um relatório de avaliação, no mesmo, os professores afirmaram que a criação planificada de uma situação de aprendizagem, embora exija um trabalho árduo do professor, no final das contas esta acaba facilitando o processo pois tanto o professor, assim como o aluno sabem o que tem a fazer e que

relevância a situação representa no desenvolvimento de competências profissionais do aluno.

5. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Os resultados que nesta conclusão se apresentam têm como base os resultados obtidos de uma amostra de 12 professores da área de manutenção industrial do Instituto Industrial e de Computação Armando Emílio Guebuza que participaram do curso de Certificado B da Educação Profissional. Para o responder ao primeiro objectivo de pesquisa- Identificar a percepção dos professores em relação ao conceito de situações de aprendizagem no processo formativo, os resultados obtidos mostram que os professores percebem a situação de aprendizagem como um composto que conduz o aluno ao desenvolvimento de competências, desde a criação de um cenário adequado, preparação de materiais necessários, criação de situações-problemas e uso de várias estratégias para colocar o aluno a enfrentar desafios, efectuar descobertas e transpor os obstáculos existentes, conduzindo-o a um outro nível sempre superior na sua aprendizagem e em direcção ao alcance dos objectivos propostos. Em relação ao segundo objectivo- Descrever a importância do uso de situações de aprendizagem no processo formativo para o desenvolvimento de competências profissionais do aluno do ensino técnico-profissional, os resultados apontam que, para os professores, as situações de aprendizagem facilitam o alcance de competências nos alunos através de uma sequência de actividades e metodologias activas aliadas à práticas de reflexão e de grande comprometimento que exploram e desenvolvem novas aprendizagens,

confrontando-as com situações da vida quotidiana de determinada profissão para encontrar soluções com consciência crítica, desde a sua realidade contextual. O terceiro objectivo de pesquisa foi- Identificar métodos didácticos usados pelos professores por forma a facilitar a criação de situações de aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais do aluno do ensino técnico-profissional. Como resposta a este objectivo, os resultados indicam que o método mais usado pelos professores é o método de projectos, tendo sido também mencionados a aprendizagem baseada em problemas e o método demonstrativo.

Para responder ao último objectivo- Apontar algumas linhas-mestre para a adequação das situações de aprendizagem às competências a desenvolver no ensino-técnico profissional, foi apresentada a proposta de criação de uma situação de aprendizagem através do método projecto e os passos a ser seguidos na criação da situação de aprendizagem. Nesta proposta destacou-se um projecto interdisciplinar, pois, os projectos interdisciplinares promovem uma aprendizagem activa e centrada no trabalho autónomo do aluno, enfatizando a resolução de problemas e a articulação entre a teoria e prática através do trabalho em equipa na realização de um projecto que culmina com a apresentação de uma solução ou produto a partir de uma situação real, articulada com o futuro contexto profissional.

Para superar as questões levantadas nesta pesquisa, julga-se necessário que se efectue o estudo com os professores de todas as instituições que frequentaram o curso de Certificado B da Educação profissional por forma a ver como os outros professores percebem

o uso de situações de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências, uma vez que a condição da instituição em termos de apetrechamento de materiais e o rácio professor aluno pode trazer resultados diferentes dos aqui levantados, assim como o modo como o curso de Certificado B foi concebido e recebido pelos professores. Por outro lado, a proposta apresentada para a amostra deste estudo pode não ser satisfatória ou aplicável aos professores de outras instituições. Podendo desta forma, ser usados modelos de criação de situação de situações de aprendizagem adoptadas por outra literatura, assim como adoptar outros métodos em detrimento do projecto.

Criar situações de aprendizagem constitui realmente um desafio para o professor mas com vontade e dedicação pode-se ter situações de aprendizagem proveitosas e inovadoras. Desta feita destaco as sugestões para os professores:

- Que continuem fazendo uso de metodologias activas em prol da formação de profissionais de qualidade;
- Que apostem em projectos interdisciplinares;
- Que efectuem o seguimento internamente entre colegas, por forma a prestarem ajuda mútua na superação das dificuldades enfrentadas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. B., PRADO, M. E. B. **Criando situações de aprendizagem colaborativa**. In: IX Workshop de informática na escola- WIE- 2003.
- ARITIO, F. de A. B. **Competencias profesionales en la formación profesional**. Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA VETERINÁRIA. **Estratégias de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências humanísticas**. CFMV, 2012. [online] Disponível em www.cfmv.gov.br. Arquivo capturado em 20 de Março de 2016.
- COREP. **Estratégia e plano de acção (2011-2013) para a formação de formadores da educação profissional em Moçambique: certificado b em educação profissional-formador da educação profissional**. Corep, 2011.
- DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: Revista Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. [online] Disponível em revistas.ufpr.br/educar/article/download/2216/1859. Arquivo capturado em 02 de Junho de 2016.
- FROLA, P., VELÁSQUEZ, J. **Estrategias didácticas por competencias: diseños eficientes de intervención pedagógicas**. Mexico, 2011.
- GONZÁLEZ, V., TIRADOS, R. M. G., LÓPEZ, A. **Diseño de situaciones de aprendizaje que potencien competencias profesionales en la enseñanza universitaria**. 2011. [online] Disponível em dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3844478.pdf. Arquivo capturado em 13 de Março de 2015.
- KULLER, J.A., RODRIGO, N de F. **Uma metodologia de desenvolvimento de competências**. In: B. Téc. Senac: a R.Educ.Prof., Rio de Janeiro, v.38, n°1, jan./abr.2012. [online] Disponível em www.senac.br/BTS/381/artigo1.pdf. Arquivo capturado em 13 de Março de 2015.

MARCONI, M de A., LAKATOS, E. M., **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª Edição. São Paulo, Atlas, 2004.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para realização de pesquisas em administração**. Catalão, UFG, 2011.

PEREIRA, A. **Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada**. 2011. [online] Disponível em <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf> Arquivo capturado em 15 de Junho de 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

RAMOS, V. M. P., MORALES, B., GUTIÉRREZ, S. **Situaciones de aprendizaje: pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula**. Guatemala, Digezur, 2013.

SILVA, Z. M. M. B., ALVES, M. H. G. F. D. **Análise qualitativa de dados de entrevista**. In: Paidéia, FFCLRP- USP, Ribeirão Preto, 2, Fev/Jul, 1992. [online] Disponível em <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178> Arquivo capturado em 15 de Junho de 2016.

SOUZA, V. L. **Gestão de desempenho: julgamento ou diálogo?** Rio de Janeiro, FGV, 2006.

A INFLUÊNCIA DAS ARTES VISUAIS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA 25 DE JUNHO EM MAPUTO

*Calisto Augusto Namburete*¹¹⁰

Resumo

A pesquisa procurou analisar a influência das artes visuais na aprendizagem significativa da leitura e escrita dos alunos da EPC 25 de Junho de Chamanculo "A". Para essa pesquisa usamos a metodologia *mista*, e as técnicas de recolha de dados foram análise bibliográfica e documental, observação e entrevista. Estas técnicas foram acompanhadas de instrumentos tais como: guião de entrevista, grelha de observação e questionário para alunos que este último, foi administrado em forma de entrevista. Participaram neste estudo 30 elementos da amostra dos quais 10 professores e 20 alunos de ambos os sexos. Os resultados desta pesquisa mostraram que os professores reconhecem a pertinência da leccionação das disciplinas ligadas a artes visuais para influenciar a leitura e escrita dos alunos na base do seu potencial da multidisciplinaridade. Não obstante, os mesmos enfrentam limitações no que tange à formação nas disciplinas em análise, falta de materiais didáticos e ambiente educativo específico para a disciplina das artes. Relativamente as competências, concluímos que o professor deve possuir uma formação específica em artes visuais, pois na opinião dos professores, esta formação capacita-os para desenvolver competências e estratégias que respondam os objectivos traçados. Ora, na avaliação das competências durante a leccionação os resultados mostram que os professores não têm capacidade de levar os alunos a visitar locais de exposição artística ou convidar artistas experientes nas suas aulas conforme o determinado no PCEB (2008). Os aspectos observados remetem-nos a concluir ainda que apesar das salas de aulas serem de construção convencional, espaçosas e com corrente eléctrica, a escola não tem uma sala específica para disciplina de educação visual e ofícios. Os professores não pautam pela multidisciplinaridade e as disciplinas de artes visuais ocorrem nos dois últimos tempos segundo os horários apresentados num momento em que os professores e alunos já se sentem cansados. Em suma, como forma de responder a nossa questão de partida, concluímos que os professores durante as suas aulas devem desafiar os seus alunos a elaborarem redacções descrevendo sobre o seu trabalho, apresentar aos colegas o que escreveu e contar um pouco sobre suas lembranças. Por sua vez, há necessidade de descreverem por escrito sobre visitas às exposições ou quando são visitados pelos artistas por forma a motivar os alunos a tomarem notas e apresentarem nas aulas seguintes.

Palavras-chave: Artes visuais; Aprendizagem significativa; Leitura; Escrita.

THE INFLUENCE OF VISUAL ARTS IN THE SIGNIFICANT LEARNING AND WRITING OF STUDENTS OF THE 3rd CYCLE OF BASIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL COMPLETE JUNE 25 IN MAPUTO

Abstract

The research sought to analyze the influence of the visual arts on the significant learning of reading and writing of the students of the EPC June 25, Chamanculo "A". For this research we used the mixed methodology, and the techniques of data collection were bibliographic and documentary analysis, observation and interview. These techniques were accompanied by instruments such as: interview script, observation grid and questionnaire for students that the latter was administered in the form of an interview. Thirty sample elements of which 10 teachers and 20 students of both sexes participated in this study. The results of this research showed that teachers recognize the pertinence of the teaching of the subjects related to the visual arts to influence the reading and writing of the students on the basis of their potential of multidisciplinarity. Nevertheless, they face limitations in terms of training in the disciplines under analysis, lack of teaching materials and specific educational environment for the discipline of the arts. Regarding the competences, we conclude that the teacher should have a specific training in visual arts, because in the opinion of teachers, this training enables them to develop skills and strategies that meet the objectives outlined. However, in the evaluation of competences during the lesson, the results show that teachers do not have the capacity to take students to visit art exhibition

¹¹⁰ cnamburete@gmail.com

venues or to invite experienced artists to their classes as determined by PCEB (2008). The observed aspects lead us to conclude that although the classrooms are of conventional construction, spacious and with electric current, the school does not have a specific room for discipline of visual education and crafts. Teachers are not multidisciplinary and visual arts subjects occur in the last two times according to the times presented at a time when teachers and students already feel tired. In short, as a way of answering our starting question, we conclude that teachers during their classes should challenge their students to write essays describing their work, presenting their colleagues with what they have written and telling them a little bit about their memories. In turn, there is a need to describe in writing about visits to the exhibitions or when they are visited by the artists in order to motivate the students to take notes and present them in the following classes.

Keywords: Visual arts; Meaningful learning; Reading; Writing.

1.Introdução

Em todo lado do mundo, há pressões para que as crianças aprendam cada vez mais na escola e que terminem com boas competências para a leitura e escrita [...] e apliquem o pensamento lógico na resolução dos seus problemas (WALBERG, 2002). Nesta ordem de ideia, supõe-se que a criança/aluno tem o direito de ser munida de ferramentas básicas no domínio da leitura e escrita para lidar com as várias esferas do seu quotidiano, desde as esferas interacionista, assim como para a esfera pessoal.

A aprendizagem apresenta-se, ao longo da história, como um ponto de partida para o conhecimento. Ser aprendiz ao longo da vida implica, por um lado, integrar, nos percursos individuais de aprendizagem: o saber, o saber-fazer, o saber ser/estar com os outros, em diferentes contextos e situações. Da mesma forma, envolve o saber seleccionar e gerir a informação disponível de forma estratégica e relevante (Veiga Simão, Lopes da Silva, & Sá, 2007 *apud* DONACIANO 2011). Numa outra perspectiva, a aprendizagem pode definir-se como o processo que produz mudanças, relativamente estáveis, no comportamento ou na capacidade de agir do sujeito aprendiz. Esse

processo pressupõe a aquisição de conhecimentos e sua compreensão que, na pessoa, não se faz sem a inteligência e a memória que leva a organizar o próprio pensamento para o aprender efectivo e eficaz (OLIVEIRA, 1993; ROSÁRIO, 1997; SANTOS & COLAÇO, 1996). VARELA (2009), baseando-se no modelo teórico de MAURI (2001) sobre aprendizagem, advoga o pressuposto de que (i) o conhecimento científico é aquele conhecimento acabado, objectivo, absoluto e verdadeiro; (ii) aprender é apropriar-se formalmente desse conhecimento através de um processo de atenção, captação, retenção e fixação do seu conteúdo, em que durante esse processo não se produzem interpretações, alterações ou modificações de nenhum tipo; (iii) aprender é um processo individual e homogéneo, susceptível de ser estandardizado; (iv) os conteúdos escolares devem seleccionar-se a partir dos conceitos científicos, determinando os mais apropriados para cada nível; (v) a explicação directa dos conteúdos é a maneira de ensinar e não uma opção entre várias alternativas possíveis; (vi) e a avaliação consiste em medir o grau de reprodução exacta dos conteúdos por parte dos alunos.

A aprendizagem por reflexão pode ser definida de várias maneiras: De acordo com LUBRUM *Apud* DONACIANO (2011), é a forma de conhecimento adquirida à luz da razão que sustenta e das conclusões

posteriores às quais esse conhecimento tende. Entretanto, LOBO & NHEZE (2008), afirmam que a 5ª classe funciona como um filtro para os alunos do ensino primário. Muitos destes reprovam no exame da 5ª e desistem, resultando num decréscimo importante do número de alunos na 6ª classe. Corroborando, o estudo de CASTIANO & NGOENHA (2013), mostra que em Moçambique temos números assombrosos de reprovações onde o número de graduados que sai do ensino básico e que cumpriu de forma regular e em tempo previsto, é muito inferior ao número que entra. Estes autores, referem que em 100 crianças que ingressam na primeira classe, apenas 37, em média, concluem a 5ª classe com habilidade de leitura e escrita.

Na perspectiva de pensadores tais como LIBÂNEO (1999) e NERCI (1988), é importante que para a ocorrência saudável do processo de ensino-aprendizagem (PEA), estejam reunidas todas as condições necessárias tais como meios de ensino, espaços específicos e devidamente organizados, professores e técnicos da educação devidamente formados de modo a fazer o manuseamento dos meios de ensino e dos instrumentos de forma clara e objectiva para garantir o bem-estar dos alunos no que se refere a aprendizagem activa da leitura e escrita. Na mesma linha de raciocínio, no Regulamento Geral do Ensino Básico-REGEB (2008), encontramos que as escolas tanto públicas como privadas deverão funcionar em edifícios próprios, com mobiliário, biblioteca escolar, material didáctico, entre outros. Por essa via, como estratégia de actuação da escola para que decorra o PEA de forma eficiente, é importante que estejam organizadas todas as condições

materiais. Facto que não é evidente na nossa realidade pois a maior parte das escolas não reúne essas condições, verifica-se a existência de “salas sombras”, os alunos assistem as aulas de baixo das árvores, falta de material concretizador, situação que influencia a motivação dos professores para actividade e associado a este facto, verifica-se a falta de criatividade para o uso das artes visuais na base de material local de modo a estimular a aprendizagem de leitura e escrita.

Para além do cenário acima descrito, o nosso problema de pesquisa centra-se no ponto de vista de EDUVIRGES (2012), quando afirma que é preciso saber qual é a pertinência que as artes visuais têm na aprendizagem da leitura e escrita, desenvolvimento da criatividade e das habilidades do aluno, bem como na formação da personalidade. E pelos resultados da análise exploratória (entrevista semi-estruturada), realizada numa escola do Ensino básico da Cidade de Maputo, no início do ano lectivo de 2016, onde constatamos que dos 15 professores entrevistados, destaca-se a seguinte opinião:

Na nossa escola, temos colegas que tem o nível médio de IFP em diversos cursos tais como Inglês e regular e professores que tem o nível de licenciatura em áreas tais como ensino de língua portuguesa, psicologia educacional, educação física e outros. Mas os professores que trabalham com a disciplina de ofícios tem formação do nível médio em Inglês e outros são licenciados em Educação Física.(professor 5).

Ainda nesta escola, foi possível constatar que os professores muitas vezes, não dão o devido valor ao trabalho das disciplinas de Artes Visuais (Educação Visual e Ofícios) dentro da sala de aula, usam as actividades artísticas apenas para acalmar o ambiente,

propondo aos alunos desenhos e pinturas que, depois, não são explorados. Estes dados concordam com o estudo de COLETO (2010:138) ao notar que *a arte ainda não é ensinada e aprendida de uma maneira suficiente pela maioria dos alunos nas escolas, ela está sendo desvalorizada e colocada apenas como “momento de repouso” das outras disciplinas que são consideradas mais importantes.*

Em contrapartida, GUIMARÃES (2013), ressalta que, embora as artes visuais sejam apresentadas no ambiente escolar como um saber que pode ser encerrado numa disciplina, a imagem e suas diversas especificidades mostram o contrário por estarem presentes nas mais diferentes áreas de aprendizagem. Assim, havendo a pertinência de dar continuidade na pesquisa sobre vários aspectos ligados a leitura e escrita, uma vez que entendemos que existem muitas crianças a entrar na 6ª classe sem esta habilidade, segundo os autores referenciados acima, propomos alargar o campo de estudo de forma a responder a seguinte questão de partida: ***Em que medida o estudo das artes visuais influencia na aprendizagem significativa da leitura e escrita dos alunos da 6ª classe da EPC 25 de Junho de Chamanculo “A”?***

Como forma de clarificar a questão de partida, ao decorrer da pesquisa esperamos reflectir de forma detalhada em volta da seguinte questão: Será que o ensino-aprendizagem das artes visuais, tendo em conta os conteúdos programáticos, o manual do aluno, o domínio metodológico e teórico usado pelos professores, influencia na aprendizagem significativa da leitura e escrita dos alunos do ensino básico? Uma

das principais razões que nos motivou escolher este tema é o intuito de ao longo destes anos de docência na área das artes visuais realizar uma análise de modo a estabelecer a relação existente entre as artes visuais e a aprendizagem significativa de leitura e escrita por parte dos alunos. Portanto, o gosto pelo ensino das artes foi um dos condicionamentos à abordagem deste tema.

Tendo em consideração alguns objectivos gerais do sistema nacional da educação (SNE), o qual estabelece que é objectivo da educação básica de Moçambique *“Desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo”*. Este pressuposto contribui de forma peculiar a indagar sobre a pertinência das artes e sua eficácia na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos. A disciplina de artes visuais/ofício, eleva o aluno e lhe proporciona interesse nas múltiplas actividades, especificamente na aprendizagem significativa da leitura e escrita. Ela representa muito mais do que uma distração, mas sim desempenha um papel importante no desenvolvimento das funções intelectuais e sociais, por essa razão torna-se pertinente desenvolver estudos nesta área. Optamos por este tema devido aos desafios que a educação tem nos dias de hoje, pois o fraco desempenho escolar dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico, em praticar a leitura e a escrita de forma habilidosa constitui uma preocupação para o mundo social e oferece desafios aos professores, pesquisadores e pais e encarregados de educação, em particular.

A pesquisa justifica-se na medida em que reconhecemos as artes visuais como instrumento fundamental no ambiente educacional e que deve ser vista pelo professor como ambiente potencializador de aprendizagem da leitura e escrita. A escolha do tema, tem como fundamento básico o interesse em desenhar uma proposta interventiva desta temática que na actualidade constitui uma preocupação e que afecta as nossas escolas no que diz respeito a estratégias de levar os alunos a estarem habilitados em leitura e escrita no ensino básico. Para a operacionalização desta pesquisa foram propostos objectivos geral e específicos. Tendo em consideração o tema e a questão de partida, estabelecemos como **objectivo geral** o seguinte: Analisar a influência das artes visuais na aprendizagem significativa da leitura e escrita dos alunos da EPC 25 de Junho de Chamanculo "A".

2.METODOLOGIA

Neste pesquisa, a metodológica *mista*, ou seja, quantitativa e qualitativa. A utilização destas abordagens, permitiu-nos ultrapassar as limitações destas em separado. Ambas as abordagens metodológicas possuem vantagens e desvantagens, pelo que é através do recurso a ambas metodologias (sempre que possível) que se podem ultrapassar as barreiras em favor de uma integração metodológica.

De acordo com o levantamento estatístico, a escola conta com um total de 28 professores e 1280 alunos totalizando 1308 sujeitos. Assim, a definição da amostra do estudo pretendia ter em conta o seguinte:

- 1) Os professores, a sua identificação foi pelo facto de serem os orientadores directos do PEA e que tem a missão de influenciar os

alunos o gosto da leitura e escrita a partir de artes visuais na sala de aulas.

- 2) Entrevistamos 20 alunos por serem considerados os beneficiários directos desta pesquisa, consciencializámo-nos de que não conheceríamos a sua prestação na sala de aula e no seu dia-a-dia. No entanto, o objectivo era de perceber o sentido que os mesmos atribuem as artes visuais no incentivo da leitura e escrita.
- 3) A observação de 04 aulas, sendo dois da disciplina de Educação visual e 02 de ofícios, na escola pesquisada nas turmas da 6ª classe. Com esta categoria, possibilitou-nos na confrontação das respostas dadas pelos elementos da amostra para com a sua prática no processo educativo, para posterior discussão com outros estudos seleccionados nesta pesquisa.

Na técnica de *revisão bibliográfica, análise documental, entrevista e questionário*. O guião de entrevista administrado aos professores é composto por 15 perguntas organizadas em 2 partes. A primeira parte é composta por 06 perguntas fechadas relacionadas com a identificação ou dados sócio demográficos dos entrevistados e 09 questões abertas que procuram entender a percepção que os entrevistados têm em relação ao tema em análise. Em função do grupo alvo (amostra), foi elaborado 1 (um) questionário dirigido aos alunos (**Apêndice III**), que combinavam as perguntas fechadas e abertas. O questionário administrado aos alunos sob forma de entrevista, seguiu também a duas partes onde a primeira incidiu nos *dados pessoais* sobre idade dos alunos (questão

aberta); género (masculino e feminino); e 08 questões sobre a sua opinião referente a influência das artes visuais na aprendizagem significativa da leitura e escrita dos alunos da 6ª classe.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste tópico, fizemos a apresentação e discussão dos dados em forma de dimensões de modo a facilitar a compreensão dos mesmos na perspectiva de responder os objectivos que orientam a pesquisa. Sendo assim, organizamos este capítulo em quatro dimensões, conforme os objectivos específicos, precedidos da descrição do local da pesquisa. Para uma óptima compreensão apresentamos os seguintes reflexões:

Tabela 1. Opinião dos Professores sobre Influência das Artes visuais na Leitura e Escrita

Nº	Entrevistados	Respostas
1	Jaime e Enoque	<i>Na base das artes visuais o aluno é influenciado a perceber o mundo que o rodeia e poder criar textos na base de banda desenhada interpretando o que faz e vê no seu dia-a-dia</i>
2	Ana	<i>As artes visuais facilitam no PEA a elaboração e interpretação de textos.</i>
3	Amiel	<i>As artes visuais contribuem na articulação linguística e manual, assim, estimulam a leitura na sua visão sensível do mundo</i>
4	Rosa	<i>As artes visuais ajudam no desenvolvimento das expressões de sentimento com base no desenho e pintura</i>
5	Cristina, Maria e Luís	<i>As artes visuais têm um maior potencial na multidisciplinaridade</i>

		<i>no Processo de Ensino-Aprendizagem</i>
6	Carmen	<i>o saber apreciar os desenhos faz com que o aluno seja melhor nas letras</i>
7	Roberto	<i>Não consigo relacionar as artes visuais com a leitura e escrita uma vez que o currículo do ensino básico é bastante precário</i>

Fonte: Dados da Entrevista dos Professores

Analisando os resultados da tabela 2 tendo em conta a questão colocada, encontramos que em resposta, os professores **Jaime e Enoque** coincidiram nas suas respostas afirmando que: *“Na base das artes visuais o aluno é influenciado a perceber o mundo que o rodeia e poder criar textos na base de banda desenhada interpretando o que faz e vê no seu dia-a-dia”*. Secundando, a professora **Ana** disse que *“as artes visuais facilitam no PEA a elaboração e interpretação de textos.”*

Confrontando estes posicionamentos para com a literatura consultada encontramos a perspectiva de JÚNIOR (2007), que as Artes visuais e a disciplina de português na sala de aulas, sobretudo na componente leitura e escrita formam uma bela parceria. Pois, a parceria se fortifica principalmente com a Literatura, uma vez que a História da Arte trata de aspectos que são trabalhados quando falamos nas escolas literárias. O mesmo autor ainda pontua outra relação: Os livros com leituras também, podem ser trabalhados pelos professores de Arte. Para trabalhar os géneros textuais diferentes, o professor de Arte pode auxiliar inserindo os conhecimentos para a interpretação de texto, inserindo os cartuns, as gravuras e as fotografias. Diante das contribuições trazidas pelos

professores acima, as parcerias entre as artes visuais e leitura e escrita podem acontecer de maneiras bem diversificadas e produtivas para todos, principalmente para o aluno, sem diminuir e desmerecer as especificidades de cada disciplina.

O professor **Amiel** respondeu também que “as artes visuais contribuem na articulação linguística e manual, assim, estimulam a leitura na sua visão sensível do mundo”. Olhando de forma específica aos depoimentos deste professor, é possível perceber que as artes visuais nos leva a um universo imenso de possibilidades, a tantas formas e maneiras de encararmos situações cotidianas, e este momento é rico para o aluno, sendo construído pouco a pouco, com hipóteses e descobertas que somente ele constrói. Concordando nas ideias do entrevistado acima, FOUCAULT (2001), defende que independentemente da linguagem em que o artista se utiliza, parte-se do pressuposto que, uma imagem acciona um tipo de pensamento e a leitura da mesma pode-se tornar em escrita. Nessa ordem de raciocínio, entendemos que a leitura também deve ser vista como objecto de produção e criação, uma vez que a obra de arte no contacto com os alunos accionará inúmeras ideias. Pois, quando lemos um texto procuramos entender o sentido das palavras, das frases; interligando as ideias. Assim, é possível entender a mensagem e atribuir significado ao que nos foi exposto. Para exemplificar o nosso posicionamento, podemos dizer que a expressão formal é o texto, expresso através da linguagem escrita e a expressão simbólica a imagem. Ambas linguagens precisam ser compreendidas para que o processo de leitura aconteça.

Por seu turno a professora **Rosa**, argumentou que “As artes visuais ajudam no desenvolvimento das expressões de sentimento com base no desenho e pintura.” Enquanto, para os professores **Cristina, Maria e Luís** “as artes visuais têm um maior potencial na multidisciplinaridade no Processo de Ensino-Aprendizagem”. As contribuições dos professores **Cristina, Maria e Luís**, demonstraram um entendimento bem mais claro e preciso sobre o assunto. Para eles, a interdisciplinaridade é um processo de relação estabelecida entre as disciplinas, de modo que mostre aos alunos que nenhuma está dissociada da outra, todas estão conectadas. Os depoimentos trazidos por estes profissionais são bastante ricos, pois além de considerar a leitura e escrita, apontam outras áreas do conhecimento, também pontua os alunos como sendo os sujeitos que precisam estabelecer as relações.

Aliado a este ponto, JÚNIOR (2007) adverte que, no âmbito escolar a interdisciplinaridade em artes visuais pode ser lida como uma acção em parceria, vistas a auxiliar os alunos na percepção sobre as relações explícitas e implícitas que existem entre as disciplinas do currículo escolar, para que compreendam que são os saberes adquiridos por meio delas que estruturam e constroem as suas bases intelectuais.

Finalmente, achamos pertinente trazer a resposta da professora **Carmen** que defende que: “o saber apreciar os desenhos faz com que o aluno seja melhor nas letras.” Concordando com as resposta da professora acima, FREIRE (1992:08) defende no seu estudo que:

alfabetização visual, através da leitura de imagem tem por objectivo estimular o educando a aprender a ler, interpretar o mundo a sua volta, a posicionar-se criticamente sobre a sua realidade. Assim, aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Trazendo as ideias de FREIRE (1992), para o campo das artes visuais, podemos entender que para ler uma imagem é necessário estudar o contexto em que a obra se insere, e a partir dessa leitura construir nossos próprios conhecimentos que podem motivar o aluno para a escrita. Em geral, reflectindo sobre as respostas dadas acima, dão-nos a entender que na verdade as artes visuais têm capital influência na leitura e escrita. Pois, é possível entender que os professores entrevistados têm noção da importância das artes visuais no PEA, sobretudo na sua influência para a leitura e escrita. Ora, sendo que nos últimos anos a qualidade de ensino é questionada pela sociedade em geral, sobretudo nas competências que os alunos adquirem nas escolas do ensino básico concretamente na leitura e escrita, entendemos que há razão de motivar os alunos a interessarem-se pelas artes visuais de modo a adquirir um conhecimento espontâneo no que diz respeito à habilidade da leitura e escrita. Pois, quando isso não acontece, o cumprimento das metas desejadas, pode em alguns casos estar comprometida.

Educar para a visualidade é preparar os alunos para processar leituras, ou seja, ler, interpretar, dar sentido a uma imagem ou obra de arte, agregando as informações extraídas dessa imagem à sua realidade. Na verdade, não conseguimos apreender o mundo tal

qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. A leitura da obra de arte pode se tornar uma actividade muito prazerosa e dinâmica nas aulas de Artes Visuais, para isso, o professor precisa habituar o aluno a ler, deixando-os a vontade para observar, analisar, questionar; para que juntos possam construir aprendizagens e descobertas (BARBOSA 2005).

Nesta ordem de ideia, entendemos que o professor ao exercitar o olhar do aluno para entender e conhecer as produções artísticas estará promovendo a prática da leitura, contribuindo significativamente para a sensibilização do julgamento da obra de arte. Nesta análise de pensamento, vemos o quanto é fundamental o professor deixar os alunos livres para estudar as artes visuais e criar um ambiente propício para a construção de saberes, levando-os a pensar criticamente, investigar o contexto das artes, o artista, os materiais usados, a técnica utilizada, para que a partir de suas próprias percepções, descubram a pertinência da obra dentro do contexto em que se fazem presentes. Já que os saberes se constroem dentro de um âmbito de interacção e trocas mútuas, diante disso não é certo estabelecer um conhecimento como único e verdadeiro, principalmente ao se observar e analisar uma imagem entre outras artes. Pois, cada aluno ao ver de modo particular e atribui significados diferentes.

Todavia, nem todos os professores investigados compartilham da mesma opinião a respeito da relevância do ensino das artes visuais para a leitura e escrita. Para o professor **Roberto**, quando questionado sobre o mesmo assunto, diz que não

consegue relacionar as disciplinas ligadas a artes visuais para com a leitura e escrita, justificando que o currículo nesta etapa “*é precário e insuficiente para muitas outras áreas*”. É evidente que este professor desconhece o sentido das artes visuais no contexto da leitura e escrita, contrariando as respostas de **Cristina, Maria e Luís**, assim como, FOUCAULT (2001), que defende que trazer artes visuais à escola para influenciar a leitura e escrita, é uma grande chave para criar uma educação com significado e com vida que possibilite a cada um, ler verdadeiramente e com sentido: letras, palavras, imagens, livros, mapas, gestos, enfim, o mundo. Ao analisar a resposta do professor **Roberto**, as evidências sobre a dificuldade dos professores em perceberem as contribuições da disciplina de artes visuais eclodiram com intensidade – embora a maioria dos entrevistados quando questionados sobre a importância do ensino das artes visuais relata que conseguem perceber a sua influência na leitura e escrita.

Conclusões

Levando-se em consideração tudo o que foi exposto ao longo desta pesquisa, pudemos verificar que os professores têm consciência de que as artes visuais influenciam enormemente para uma aprendizagem significativa de leitura e escrita, especialmente no contexto educacional. A partir da análise das entrevistas, confrontadas com os estudos de diferentes autores, foi possível concluir que as artes visuais podem enriquecer muito o processo de amadurecimento dos alunos de forma a perceberem o mundo que o rodeia, podendo influenciar na criação

textos e interpretando o que faz e vê recorrendo a multidisciplinaridade.

Através desta pesquisa, notamos que apesar dos professores considerarem importante a influência das artes visuais para leitura e escrita os mesmos não estão qualificados profissionalmente para as disciplinas em análise. Isso é um grande problema, pois esses professores não conhecem as técnicas essenciais para as disciplinas a leccionar por forma a ser criativos e pautar na multidisciplinaridade para influenciar os alunos na leitura e escrita. Outra limitação focalizada foi a falta de materiais didáticos incluindo os próprios livros dos alunos, para além, do ambiente educativo.

Conclui-se que a maioria dos professores não inclui visitas a exposições ou convites a artistas experientes para complementar as actividades realizadas em sala de aulas, motivando os alunos a ter o gosto pelas artes visuais e influenciar para uma aprendizagem significativa de leitura e escrita, através de redacções que descrevem o sucedido nesses eventos, geralmente os professores só leccionam as suas aulas em quatro paredes, isto é, somente na sala de aulas.

Ao abordar sobre a questão de competências pedagógicas e profissionais, vimos a relação que estas têm com as disciplinas de artes visuais e aprendizagem significativa da leitura e escrita devendo o professor possuir uma formação específica, pois na opinião dos professores, esta formação capacita-o para desenvolver competências e estratégias que respondam os objectivos por ele traçados. Este leque de exigências está aquém das competências e capacidades do professor tomá-las para adequar um

conjunto de estratégias valiosas para leccionar as disciplinas de artes visuais e motivar os alunos para a leitura e escrita em particular na EPC 25 de Junho de Chamanculo “A”.

Os aspectos observados remetem nos a concluir ainda que apesar das salas de aulas serem de construção convencional, espaçosas e com corrente eléctrica, a escola não tem uma sala específica para artes visuais concretamente para disciplina de ofícios, cuja natureza dos materiais usados, são bem diferentes das outras. Os professores não pautam pela multidisciplinaridade comprovada na base dos cadernos dos alunos seleccionados. As disciplinas de artes visuais ocorrem nos dois últimos tempos segundo os horários apresentados.

Esta dissertação visa agir e contribuir de forma significativa no contexto pesquisado, de forma qualitativa, ultrapassando a mera constatação e registro de insucesso escolar na componente leitura e escrita. Contudo, nossa pesquisa não visa esgotar o tema proposto. Tampouco pretende atribuir ao ensino das artes visuais a função de levar os alunos a lerem e escreverem, sobretudo porque conforme já exposto, a disciplina de Arte, como todas as outras, tem suas especificidades que devem ser respeitadas. Porém, pressupomos que esta pesquisa seja um ponto de partida para reflexões de professores e escolas sobre as múltiplas possibilidades da Artes visuais e da contribuição destas para o ensino-aprendizagem dos alunos de forma integral, vistas a totalidade do conhecimento, sobretudo durante a interacção entre as demais disciplinas do currículo escolar.

Referências

- ALVARES, S. C. *Educação Estética pra Jovens e Adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANCHIETA, M. *Arte: Conteúdos de Artes Visuais*. São Luís, 2010.
- ANDRÉ, K. *Biblioteca Escolar: Os Problemas de Forma, Função e Significado*, Cortez Editores, Brasília, 1996.
- ARAÚJO, A. R. F. *Encruzilhadas do Olhar no ensino das Artes*. Porto Alegre. Ed. Mediação, 2007.
- AZEVEDO, E. D. M.. *Apresentação do trabalho Montessoriano*. Educação & Matemática 3 ed., 1979.
- BARBOSA, A. M. *A Imagem no Ensino da Arte – Anos Oitenta e Novos Tempos*. 6ª Edição São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BILA, H. D. U. *O Ensino das Ciências Sociais na Perspectiva do Novo Currículo para a Escola Primária em Moçambique*. Dissertação apresentada na UEM para Obtenção do Grau Académico Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional. Maputo, 2006.
- CASTIANO, J. P. & NGOENHA, S. E. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. 3ª Edição, Publiflix, LDA, Maputo, 2013.
- COLETO, D. C. *A Importância da Arte para a Formação da Criança*. ISECC, São Paulo, 2010.
- COLI, J. *O que é Arte?* 7ª Edição, São Paulo, 1990.
- CRISTIANO, C. A. *Ensino da Arte e Interdisciplinaridade: Trabalho de conclusão de curso, para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais*. Criciúma, 2010.
- DONACIANO, B. L. *Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudo na Universidade Pedagógica, Tese de Doutoramento em Ciências de Educação Especialidade de Psicologia da Educação*, Instituto de educação, Minho, 2011.

- EDUVIRGES, J. R. *A Importância da Biblioteca Escolar para Incentivar o Hábito da Leitura*. Monografia para obtenção do título de Especialista em Formação de Leitores na Universidade de Jacarepaguá. Teresina, 2012.
- FEBBEROSKY, G. *Ensino e a Biblioteca: 5ª Conferência da Série Educação Ebiblioteca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 2003.
- FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, A. P. *A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, Belo Horizonte, 2015.
- FERREIRA, S. M. M. *Os Recursos Didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem*. Estudo de caso da Escola Secundária Cónego Jacinto. Cabo Verde, 2007.

SECÇÃO III. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Caro(a) Leitor(a)!

Esta secção conta com artigos-resumo de dissertações defendidas no Curso de Mestrado em Jornalismo & Estudos Editoriais e Jornalismo & Media Digitais, da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) da Universidade Pedagógica (UP). O Curso iniciado em 2014 encontra-se na sua terceira edição. Participam deste curso, jornalistas, outros profissionais da comunicação social, gestores de media, docentes universitários e pesquisadores. Como resultado deste perfil do público-alvo, os objectos de pesquisa revelam a sua preocupação em colocar em debate a actividade jornalística, seus desdobramentos e influências no quotidiano da sociedade contemporânea. Nesse, sentido, o leitor irá perceber que os objectos de estudo das dissertações desenvolvidas coincidem com as preocupações profissionais de pesquisa e de docência dos seus autores.

E, pela primeira vez no percurso deste mestrado, publicam-se algumas das produções científicas que estão a ser desenvolvidas na FCLCA tendo como bases teóricas, epistemológicas e metodológicas as da área das Ciências da Comunicação que perpassam as diversas escolas e tendências do mundo destacando-se a escola norte-americana, europeia e latino-americana para com estas bases científicas aprofundar-se o pensamento comunicacional moçambicano, em construção, desde os anos 2000, quando foram estabelecidos os primeiros cursos de licenciatura em Ciências da Comunicação em Moçambique.

Temos o privilégio de contar com artigos de pesquisadores de universidades estrangeiras, enriquecendo, desta forma, a nossa percepção sobre a comunicação e suas configurações na era contemporânea, não só em Moçambique, como também, em outras partes do mundo.

Percebe-se que os estudos da comunicação mostram a complexidade desta área científica desde a necessidade de se compreender as estratégias de interacção entre os sujeitos, entre instituições, até às tentativas de se identificar e desvendar o poder dos meios de comunicação de massa na actualidade.

Leonilda Sanveca, PhD.

Jornalista, Doutora em Comunicação e Semiótica

A INVISIBILIDADE DAS LINGUAS NEGROAFRICANAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Yeda Pessoa de Castro¹¹¹
Universidade Federal da Bahia, Brasil

RESUMO

A consequência direta dos quatro milhões de escravizados trazidos da África Subsaariana por quatro séculos para o Brasil foi a alteração da língua portuguesa na antiga colônia sulamericana, sobretudo na língua falada pelo vocalismo que contrasta com o consonantismo da atual pronúncia lusitana. Durante esse processo de interação linguístico-cultural merece destaque a interferência do legado da mulher negra entre os *escravos domésticos* no seio da família colonial onde prevaleciam os falantes angolanos pela anterioridade no tempo, maior densidade demográfica e larga distribuição humana em território brasileiro. Subjacente a esses fatores extralinguísticos favoráveis, o incentivo daquele legado na direção da língua portuguesa, provocado pela similitude notável entre a estrutura do substrato linguístico bantu e o português de Camões, não dando lugar ao estabelecimento de crioulos e de línguas negroafricanas como línguas plenas no Brasil. Este pressuposto encontra resistência em nosso meio acadêmico onde línguas negroafricanas são tratadas como dialetos, no sentido depreciativo termo por não gozarem do prestígio atribuído à escrita literária face a oralidade, prejuízo que justifica a tese inadequada do crioulisto prévio no português brasileiro, apesar de não se ter provado a existência de qualquer falar crioulo no Brasil. Tal orientação metodológica, que dá visibilidade e voz ao elemento negro, apoiada em análise etno-linguística dos dados de pesquisa que realizamos nos dois lados do Atlântico, é a tese que defendemos sem grande acolhimento por parte de nossa academia, atitude que preferimos atribuir ao fato de implicar em reescrever a História da Língua Portuguesa no Brasil.

PALAVRA CHAVES: *Português Brasileiro. Línguas Bantu. Português arcaico. Semelhanças estruturais. Invisibilidade das línguas. Prejuízo acadêmico.*

THE INVISIBILITY OF AFRICAN LANGUAGES IN BRAZILIAN PORTUGUESE

ABSTRACT

The direct consequence of four million enslaved Africans brought to Brazil throughout four centuries was the change undergone by the Portuguese language in all its sectors, notably in the spoken language where its vocalism contrasts with the consonantism of the Luso-Portuguese pronunciation. During this cultural-linguistic interaction, the interference of the Black Woman's legacy deserves attention in the midst of the colonial family, where the Angolan speakers were predominant due to their anteriority in time, larger demographic density and wider human distribution throughout the Brazilian territory. Underlying these favorable extralinguistic factors, there is the incentive of that legacy towards the Portuguese language, provoked by the remarkable similarities between the structures of the Bantu linguistic substrate and Camões' Portuguese, so avoiding the establishment of both Creoles and African languages as integral languages in Brazil. This premise finds resistance in our Academy, where African languages are treated as dialects, in the derogatory term, due to the lack of prestige accredited to their orality, a prejudice that justifies the unfitting theory of the prior creolization in the Brazilian Portuguese, in spite of the inexistence of any creole language in Brazil. Such methodological orientation, which is supported by ethnolinguistic analysis of our field-work data on both sides of the Atlantic and gives visibility and voice to the Black element, it is the theory that we defend, without great reception from our

¹¹¹ Professora aposentada da Universidade Federal da Bahia, membro da Academia de Letras da Bahia, Consultora Técnica em Línguas Africanas do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo.

Academy, an attitude that we prefer to ascribe to the fact that it would imply in rewriting the History of the Portuguese Language in Brazil.

KEY WORDS: *Brazilian Portuguese. Bantu languages. Archaic Portuguese. Structural similarities. Invisibility of the African languages. Linguistic prejudice.*

1. Introdução

Se as vozes dos quatro milhões de indivíduos trazidos da África Subsaariana ao longo de quatro séculos consecutivos para serem escravizados no Brasil não tivessem sido abafadas em nossa História, por descaso e preconceito acadêmico, não haveria mais dúvida, por parte de linguistas e filólogos não só brasileiros, de que a consequência mais direta daquele tráfico foi a alteração da língua portuguesa na antiga colônia sulamericana. Essa alteração se fez sentir em todos os setores, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada o que deu ao Português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do Português de Portugal, notado sobretudo pelo vocalismo que contrasta com o consonantismo da atual pronúncia lusitana.

Resultado da longa convivência entre duas forças dinamicamente opostas e complementares de línguas não aparentadas em termos genealógicos, o português arcaico e o grupo de línguas negroafricanas, na maioria do grupo bantu, também em seu aspecto arcaizante, nesse processo de interação linguístico-cultural foi efetiva a interferência sociolinguística, marcada pelas africanias, do escravo ladino, do crioulo e da mulher negra na condição de

escravos de jó (casa, domésticos) no seio da família colonial, onde prevaleciam os falantes angolanos pela sua anterioridade no tempo, maior densidade demográfica e larga distribuição humana em território brasileiro sob regime colonial e escravocrata. Subjacente a esses fatores favoráveis de ordem extralinguística, o incentivo daquelas africanias na direção da língua portuguesa provocado pela similitude casual, mas notável, da estrutura do substrato linguístico bantu com o português de Camões, a língua das caravelas, não dando lugar ao estabelecimento de falares crioulos e do uso de línguas negroafricanas como línguas plenas no Brasil.

A aceitação deste pressuposto, nem mesmo como hipótese de trabalho, encontra resistência em nosso meio acadêmico onde as línguas negroafricanas costumam ser tratadas como dialetos, no sentido depreciativo do termo por não gozarem, então, do status e prestígio atribuídos à escrita literária face à oralidade, enquanto sua “influência” fica reduzida a “empréstimos” de palavras que foram “aceitas” pelo português. Esse tipo de prejuízo justifica a tese inadequada, defendida por muitos, do crioulo prévio no português brasileiro, apesar de até agora não se ter provado a existência de qualquer falar crioulo no Brasil.

A partir desta orientação metodológica que dá visibilidade e voz ao elemento negro, apoiada em dados de pesquisas de natureza etno-linguística levantados nos dois lados do Atlântico, é a tese que há muito defendemos sem grande acolhimento da nossa academia, atitude que preferimos atribuir ao fato de implicar em reescrever a História da Língua Portuguesa no Brasil.

O objetivo geral da pesquisa era identificar as origens dos lexemas de base africana correntes nos falares afrobrasileiros (religiosos, especiais, regionais) e em diferentes níveis socioculturais de linguagem, conseqüentemente, revelar a identidade dos seus antigos falantes. Assim posto, evidenciar em que medida eles participaram do processo de formação do português brasileiro e da sua geolinguística, através do levantamento da bibliografia já existente e da análise dos dados obtidos pela pesquisa de campo de cunho etnográfico que realizamos nos dois lados do Atlântico, entre o Brasil e as regiões por eles apontadas no Golfo do Benin e no domínio bantu.

2. A metodologia

Quais foram os polos norteadores da nossa pesquisa?

A advertência de Nina Rodrigues no clássico *Os africanos no Brasil* (1933, p. 25), ao afirmar “indispensável o conhecimento das línguas africanas para a determinação dos povos que a falavam”, seguida da recomendação de Uriel Weinreich em *Languages in contact* (1953, p.77) para quem “outro requisito para uma análise de interferência linguística é ainda a verificação das diferenças e semelhanças das línguas postas em contato”. Sendo assim,

retomamos a discussão da interferência dos falares negroafricanos na constituição do português brasileiro confrontando, à luz da análise etno-linguística, os dados levantados através da aplicação de questionário dividido em áreas semânticas (casa e família, órgãos e funções sexuais, alimentação e vestuário, ludicidade e crenças, etc.) nas regiões apontadas pelas pesquisas sistemáticas que continuamos a fazer, por um lado, no Brasil, e, por outro, no Golfo do Benin e no domínio bantu, com embasamento teórico de renomados pesquisadores africanos e alemães, entre eles, Amélia Mingas, Armindo Ngunga, Perpétua Gonçalves, Ehard Gärtner e Klaus Zimmermann (cf. BIBLIOGRAFIA).

Para suprir as dificuldades de se poder identificar as origens dos falantes negroafricanos, uma vez que os documentos oficiais relativos ao tráfico foram queimados por ordem governamental em 1889, usamos como recurso metodológico as evidências projetadas pelo estudo diacrônico da inserção dos aportes lexicais de matriz africana no vocabulário da língua portuguesa no Brasil, tendo em vista que o léxico é o espelho da língua.

Embora de tradição já firmada na linguística moderna, preferimos não falar de ‘empréstimos’ devido ao “seu cunho eufemístico, ou melhor, por sua extraordinária polidez” (SAID ALI, 1957, p.183). O alcance do significado do termo *aporte* vai além do atribuído ao termo empréstimo, pois não se trata tão somente de “empréstimos ao vocabulário” resultantes de “troca bilateral de línguas em presença”, como quer Bonvini (2002, p.148), mas da apropriação de termos novos para denominar objetos recém-adquiridos, da necessidade de estender sentidos, de expandir o léxico

para descrever e cobrir um fato social que era a presença do africano escravizado em terras brasileiras, enfim, de transformar suas africanidades em nossas africanias introduzindo nesse novo falar, adquirido como segunda língua, hábitos linguísticos de suas línguas nativas, no processo que alguns linguistas consideram apenas resultado de “transmissão linguística irregular” no aprendizado imperfeito, sem letramento, de uma outra língua.

Assim, em nosso livro *Falares Africanos na Bahia*, de 2001, com uma reedição em 2005, alargamos e aprofundamos as premissas da nossa tese de doutoramento defendida na Universidade Nacional do Zaire, no Congo-Kinshasa, em 1976, criticamos o descaso com que são tratadas as línguas negroafricanas no meio acadêmico brasileiro, ainda ausentes dos seus programas curriculares, e insistimos na importância do seu estudo para pontuar a relevância da participação de falantes negroafricanos na formação do português brasileiro. Discordamos da hipótese de criouliização do português brasileiro, por este diferir das características dos crioulos falados no Caribe como segunda língua ou língua nacional.

Além disso, adotando essa orientação metodológica diferenciada no estudo do vocabulário analisado e tendo em mente que a profundidade sincrônica revela uma antiguidade diacrônica, redescobrimos a prevalência do legado bantu no Brasil, até então ocultado ou minimizada face à preponderância do yorubacentrismo nos estudos afrobrasileiros. Daí, fomos buscar respostas cabíveis para perguntas intrigantes, ainda em

aberto, sobre qual seria a dimensão dessas africanias na modalidade brasileira da língua portuguesa, onde duas explicações se impõem concernentes aos dois lados do Atlântico:

- Por que essas línguas não são mais faladas como línguas plenas no Brasil se por três séculos consecutivos seus falantes foram numericamente superiores ao contingente de falantes portugueses na antiga colônia sulamericana e se o Brasil hoje concentra a maior população afrodescentes do mundo? - Como explicar o fato de não haver sucedido no Brasil, como também em Angola e Moçambique, onde foram as mesmas línguas que entraram em contato direto e prolongado, um falar crioulo adquirido como segunda língua ou como língua nacional à semelhança dos que emergiram e se estabeleceram em outras ex-colônias portuguesas na própria África?

Este desafio enfrentamos através de uma abordagem da sócio-história e da geografia linguística do português brasileiro, introduzindo também os falantes negroafricanos então ocultados como agentes e difusores desse processo. Por testemunho, as evidências projetadas na análise da profundidade sincrônica da inserção dos aportes de matriz africana no léxico da língua portuguesa, o recurso metodológico para revelar a antiguidade diacrônica, as origens, dos seus falantes e entender em que medida “africanizaram” o português de Camões.

Entre os vários exemplos, a atuação sociolinguística da mulher negra angolana no seio da família colonial, a começar da criança de quem era

cuidadora e ama-de-leite, revelada no vocabulário de base kimbundu e kikongo que se encontra corrente em todos os campos semânticos do português brasileiro, sem curso em Portugal.

BABÁ cuidadora de criança. CAÇULA, o filho ou filha mais novo/ nova. No Brasil, substituiu-se a palavra portuguesa benjamim, que passou a ser entendida como “tê”, um interruptor de corrente elétrica. ESCRAVOS DE JÓ (Kimb. *dinjó*, da casa), os serventes da casa, que na cantiga, muito conhecida pelos brasileiros e usada nas escolas em atividades lúdicas, jogavam *caxangá* (jogo de tabuleiro) e deixavam o *jambelê* jogar (Kimb. *jimbêlê*, servente de um senhor).

3. O português do Brasil,

Podemos assim admitir que, na inevitabilidade desse processo de interpenetrações culturais e linguísticas e em resistência a ele, as vozes bantu ressoaram sobre todas a impor alguns dos mais significativos valores e traços expressivos do seu patrimônio cultural e linguístico na construção da língua portuguesa no Brasil, em razão de uma confluência de motivos favoráveis que já vieram embutidos na língua portuguesa, segundo a teoria internalista de Naro e Scherer (1993), mas reestabelecidos pela similitude casual e notável do substrato linguístico bantu com o português arcaico. As semelhanças estruturais entre línguas dessas duas famílias não relacionadas são tantas que Cecil da Cat e Kathrine Delmuth, linguistas da linha dura da Universidade de Leeds, na Inglaterra, no estudo *Bantu and Romance connections* (2008) advertem os pesquisadores desses dois grupos línguas sobre a

importância de iniciarem, em nossa tradução do inglês, “um diálogo para melhor entender-se a natureza da estrutura morfossintática e, por fim, a universalidade sintática das línguas faladas no mundo”.

- Na fonologia, o sistema de sete vogais orais do português brasileiro coincide com as sete, vogais orais reconstruídas no proto-bantu (MEEUSSEN, 1980) e em línguas do grupo bantu atuais, entre elas, no plano fônico, kimbundu, kikongo e umbundu.

- A estrutura silábica predominante consoante vogal (CV), que embora se trate de cânone silábico universal não podemos deixar de admitir que ela restabeleceu esse modelo silábico no português brasileiro e proporcionou a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português arcaico na modalidade brasileira, afastando-a do português europeu atual de pronúncia muito consonantal.

Submergidas no inconsciente iconográfico daquele contingente humano de quatro milhões de falantes negroafricanos, entre os quais 75% bantu, aquelas vozes ao se mostrarem perceptíveis na fonologia, também o fizeram na estrutura morfossintática do português do Brasil, fenômenos esses que coincidem com os registrados por Marques (1985) e Mingas (2000) no português falado em Angola, Gonçalves (1985) em Moçambique.

Entre os casos mais evidentes, que ocorrem numa extensão geográfica ampla e passam despercebidos no registro coloquial, o vocalismo provocado pelo desmanche dos grupos consonânticos (*rítimo, *pineu, *adivogado) a fim de

evitar estruturas silábicas com onset complexo; o apagamento do /- r, -l / na posição de coda seja ela final assim como medial (*dizê, *favô, *coxão) ou da semivocalização da líquida /r/ em coda final (Brasiw, *casaw) para evitar estruturas silábicas de tipo CVC, fechadas por consoante, inexistentes nas línguas bantu.

Na morfossintaxe, apenas os determinantes levam a marca de plural (-s) em posição pré-nominal (*as pessoa) funcionando na condição de prefixos nominais que, em bantu, distinguem singular e plural, Kik. *ba.ntu*, as pessoa(s), plural de *mu.ntu*, a pessoa; a preferência pelo emprego da próclise e o uso dos pronomes dativo e acusativo com a mesma forma (*lhe*), o que equivale ao pronome (*mu*) em kimbundu *Nga mu bane*, Eu *lhe* dei *Nga mu mono*, Eu *lhe* vi (em lugar de Eu *o* vi, no português padrão); o uso da preposição *em* com verbos de movimento, Vou *em* casa (em lugar de *para* casa), correspondente à mesma construção nas línguas bantu onde, em kimbundu, o locativo *ku* tanto serve para indicar o *lugar onde* quanto *para onde*, *Ngina ku nzo*, Estou *em* casa/*Ngiele ku nzo*, Vou *para* casa .

Considerado que muitas outras proximidades ainda estão encobertas por falta de pesquisas nesse domínio sobre a constituição do português brasileiro, a esta explicação de natureza linguística veem a somar-se as alegações extralinguísticas de várias ordens vigentes até agora (isolamento territorial, hegemonia da língua portuguesa, etc.) para justificar o fato de não haver sucedido no Brasil um crioulo como segunda língua e a razão de nenhuma língua

africana ser falada como língua plena em território brasileiro.

Do outro lado, em Angola e Moçambique onde, a exemplo do Brasil, foram as mesmas línguas que entraram em contato, apesar da distância no tempo entre o Brasil colônia (Séc. XVI a XVIII) e a colonização p.d. de Angola e Moçambique (Séc. XIX), não se registram falares crioulos do português, ao contrário do que se observa em Cabo Verde e na Guiné-Bissau, onde o português entrou em contato com línguas Oesteafricanas, tipologicamente diferenciadas das línguas bantu e de estrutura diferenciada do português, dando lugar à emergência e estabelecimento de falares crioulos.

Face a essas circunstâncias, as línguas negroafricanas no Brasil, como uma forma de resistência na reconstrução de uma pertença étnico-cultural dos seus falantes, ficaram resguardadas por diferentes sistemas lexicais que se encontram na linguagem religiosa afrobrasileira como meio de expressão e transmissão simbólica de seus valores tradicionais, e dispendo de um vocabulário mais reduzido foram preservadas em falares especiais de base bantu de comunidades negras rurais, como as que se encontram no Cafundó, em São Paulo (VOGT/ GNERRE 1996), em Tabatinga (QUEIROZ, 1998) e no canto dos Vissungos na região de mineração também em Minas Gerais (cf. MACHADO Filho, 1946; CASTRO, 2008). Considerando que o português brasileiro é um conceito coletivo que se pode desdobrar em níveis de acordo com as ocasiões, as regiões e as classes sociais, os aportes africanos estão mais ou menos completamente integrados ao

seu sistema linguístico segundo os níveis de linguagem socioculturais, enquanto o português de Portugal (antigo e regional) foi ele próprio “africanizado” de certa forma pelo fato de uma longa convivência. A complacência ou resistência face a essas influências mútuas é uma questão de ordem sociocultural, e os graus de mestiçagem linguística coincidem geralmente, mas não de maneira absoluta, com os graus de mestiçagem biológica que ocorrem no Brasil.

4. Considerações finais

O português brasileiro, portanto, naquilo em que se afastou do português de Portugal é historicamente o resultado de um movimento implícito e contido do português europeu arcaico e colonial em direção às línguas negroafricanas, e, em sentido inverso, do aportuguesamento do africano sobre uma base indígena pré-existente e mais localizada no Brasil. Em outros termos, consiste no ajustamento de estruturas morfofonológicas e sintáticas transplantadas, por um lado, do português arcaico para as línguas africanas com que entrou em contato no Brasil, e, por outro lado, uma acomodação de traços linguísticos de maioria bantu, também em seu aspecto arcaizante, na constituição do português vernacular no Brasil.

Neste momento, temos de avaliar também a participação de línguas indígenas brasileiras nesse processo e das línguas africanas na constituição daquela “língua geral” que foi usada no Brasil por bandeirantes e catequistas, mas, no século XVIII “não era nada mais do que um tupi-guarani simplificado devido a convivência com

diversos povos e respectivas línguas”. (cf. RODRIGUES, 1990). Entre elas, embora não mencionadas pelo autor, estão as línguas negroafricanas que foram então faladas no Brasil. Na segunda metade do século XX, o lexema banto *milonga*, remédio, talismã, foi registrado numa história contada em língua geral por uma índia na região do alto Amazonas, enquanto o dialeto caipira, no interior de São Paulo, é de base tupi-kimbundu segundo Chaves de Melo (1946, p.62).

A partir dessa reorientação metodológica que dá visibilidade e voz aos falantes negroafricanos na formação da modalidade da Língua Portuguesa no Brasil, podemos, enfim, identificar e nomear as três famílias etnolinguísticas que configuraram o português brasileiro e o seu povo falante:

- a família Indo-Européia da qual fazem parte as línguas românicas, entre essas a língua portuguesa,
- a família das línguas indígenas brasileiras, autóctones, notadamente Tupi-Guarani,
- a família Nígero-Congolesa (GREENBERG, 1966) que se originou na África subsaariana e se expandiu por grande parte desse continente, da qual faz parte o grupo de línguas bantu, sobretudo das zonas linguísticas H e R na classificação de Güthrie (1948), que se destacaram no Brasil colônia pela sua anciandade no tempo, densidade populacional e amplitude geográfica da sua distribuição humana. Ao encontro dessa matriz já estabelecida, assentaram-se os aportes de línguas Oesteafricanas de maioria ewe-

fon e yorubá mais localizados no domínio da religião (cf. CASTRO, 2001, 2002).

Assim sendo, não é possível ignorar as línguas negroafricanas que entraram em contato com o português no Brasil e escamotear a participação de seus falantes na construção do português brasileiro. Renovar, portanto, a visão do mundo e de seus atores é renovar a história, é elaborar um novo vocabulário para acessar as estruturas mais profundas do preconceito, a partir do princípio consagrado de que a língua de um povo substancia o seu espaço de identidade.

Eça de Queiroz disse certa feita que o Brasil açucarou a língua portuguesa e nós podemos dizer que os africanos a temperaram com azeite de dendê trazido de Angola, vermelho da cor do sangue que derramaram para construir a segunda maior potência de população melano africana do mundo.

Referências bibliográficas

ALI, Said. **Dificuldades da Língua Portuguesa**. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

BONVINI, Emilio. "Palavras de origem africana no português do Brasil: do empréstimo à integração". Em: NUNES, José Horta & PETTER, Margarida (orgs.), **História do saber lexical constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas- FFLCH/USP, 147-162, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do**

século XVIII. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro (Coleção Mineiriana, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, (2001) 2005.

CASTRO, Yeda Pessoa de. "A propósito do que dizem os vissungos". Em **Vissungos, cantos afrodescendentes em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG. 2008.

GÄTNER, Eberhard . "Particularidades morfossintáticas do português de Angola e Moçambique". Em **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa** n.12, págs. 27-58, 1996.

GONÇALVES, Perpétua. "Situação actual da língua portuguesa em Moçambique". In **Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo**, Actas, Vol.I, Lisboa, ICLP, 1985, p. 243-251.

GREENBERG, Joseph. **The languages of Africa**. Bloomington: Indiana University, 1966.

GÜTHRIE, Malcolm . **The classification of the Bantu languages**. Londres: Oxford University Press, 1948.

MACHADO Filho, Aires da Mata. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1964.

MARQUES, Irene Guerra (1985) "Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola". In **Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo**, Actas, Vol.1, Lisboa, ICLP, págs. 243.-251, 1985.

MEEUSSEN, A.E. **Bantu grammatical reconstructions**. Tervuren: Annales du Musée Royale de l'Afrique Centrale, 1967.

MELO, Gladstone Chaves de, **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro, Agir, 1946.

MINGAS, Amélia (2000) **A Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda**. Luanda: Campo das Letras, 2000.

NARO, Anthony Julius & SCHERRE, Maria Marta. **Origens do Português Brasileiro**. S,P: Parábola Editorial, 2007.

NGUNGA, Armindo. **Introdução à linguística bantu**. Maputo: Imprensa Universitária, UEM, 2004.

QUEIROZ, Sônia. **Pé preto no barro branco. A língua dos negros de Tabatinga**. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. "As línguas gerais sulamericanas". In PAPIA 4:2: 6-18, 1996.

RODRIGUES. Nina. **Os africanos no Brasil** 3ª.ed..Rio de Janeiro:Ed. Nacional, 1943.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1963.

VOGT, Carlos, FRY, Peter . **Cafundó, a África no Brasil: língua e sociedade**. São Paulo: Cia. das Letras; Campinas: Editora Unicamp, 1996.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**. N. Y: Linguistic Circle, 1943.

ZIMMERMANN, Klaus. "O português não- padrão falado no Brasil: a tese da variedade pós-crioula", Em ZIMMERMANN, Klaus (ed.) **Lenguas criollas de base lexical espanhola e portuguesa**. Frankfurt am Main: Vervuet: Madrid:Iberoamericana, 1999, p. 441-476.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E DE RECEPÇÃO DO JORNAL ONONA-MAIS NO CONTEXTO ZAMBEZIANO

Maurício Bernardo Cigarros¹¹²

RESUMO

O presente artigo resulta de uma análise sobre as “Estratégias de Comunicação e de recepção do jornal *Onona-mais* no contexto Zambeziano”, e tem como objectivo principal, compreender as estratégias de comunicação deste jornal, estabelecidas na relação entre os enunciadores (jornal) e os enunciatários (leitores), baseando-se numa análise deste periódico que teve uma passagem efémera no quadro do jornalismo na cidade de Quelimane. A pesquisa adoptou o método de análise do conteúdo, observando a relação estabelecida entre a produção das matérias jornalísticas e a recepção por parte dos leitores. A fundamentação teórica relaciona-se aos estudos do jornalismo e identidade cultural. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que as estratégias comunicativas e de recepção do jornal *Onona-mais* com os enunciatários baseavam-se numa colocação de notícias maioritariamente ligadas à identidade cultural dos leitores e que o mesmo foi um marco importante do jornalismo impresso desenvolvido na cidade de Quelimane por despertar e dinamizar os debates sobre os diversos assuntos que vinham veiculados no jornal ligados à demanda da urbe.

Palavras-Chave: Jornalismo, identidade cultural, *Onona-mais*.

COMMUNICATION AND RECEPTION STRATEGIES FOR THE JOURNAL ONONA-MAIS IN THE ZAMBEZIAN CONTEXT

This article is the result of an analysis of the communication and reception strategies of the newspaper *Onona-mais* in the Zambezian context, and its main objective is to understand the communication strategies of this newspaper, established in the relation between enunciators (newspaper) and The enunciatarios (readers), being based on an analysis of this periodical that had an ephemeral passage in the frame of the journalism in the city of Quelimane. The research adopted the method of content analysis, observing the relationship established between the production of journalistic materials and the reception by the readers. The theoretical foundation is related to the studies of journalism and cultural identity. The results of the research allowed us to conclude that the communicative and reception strategies of the *Onona-mais* newspaper with the enunciatarios were based on a news placement mostly related to the cultural identity of the readers and that it was an important landmark of printed journalism developed in the city of Quelimane for awakening and energizing the debates on the various issues that were conveyed in the newspaper linked to the demand of the city.

Keywords: Journalism, cultural identity, *Onona-mais*.

¹¹² Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais (Universidade Pedagógica - Maputo). Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa (Universidade Pedagógica - Quelimane). E-mail: mcigarros@yahoo.com.br

Introdução

As estratégias de comunicação e a sobrevivência do jornal impresso são temas que têm merecido forte discussão desde meados dos anos 90 até a actualidade, época na qual os principais jornais de grande circulação começaram a sofrer significativas reformas editoriais inerentes aos actuais níveis de desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Com isso, os jornais deixaram de circular apenas em formato impresso pelo advento do sistema *on-line*, sem, no entanto, deixar de exercer a sua principal tarefa que consiste em noticiar.

Qualquer estratégia comunicativa do jornal impresso deve, de certa forma, resultar da combinação entre o conteúdo veiculado pelo jornal e a maneira como os leitores recebem as notícias. Estes factores contribuem, sobremaneira, para a recepção do jornal no seio dos leitores que são o alvo das matérias publicadas, sem, no entanto, deixar de mencionar o importante papel que os jornalistas exercem na produção das notícias e de outros géneros que o jornalismo contempla fazendo o devido uso dos critérios de noticiabilidade.

O presente artigo tem como tema: Estratégias de comunicação e de recepção do jornal *Onona-mais* no contexto Zambeziano e apresenta como objectivo principal, compreender as estratégias de comunicação e de recepção do jornal *Onona-mais* e apresentar as suas características no que diz respeito ao jornalismo feito na cidade de Quelimane, onde era editado e circulou. Pretende-se também com o artigo analisar as questões de identidade cultural que este jornal

transpareceu, tratando-se de um órgão local e que outrora marcou bastante a comunidade Zambeziana.

Em grande parte dos centros urbanos, algumas pessoas tendem a identificar-se com os discursos não politicamente correctos pela crescente evolução do censo crítico que culmina com um constante e cada vez maior inconformismo da sociedade em relação aos diversos acontecimentos do dia-a-dia.

Fazendo uma breve análise histórica dos discursos empregues nos jornais de todo o país, quer públicos, quer privados, pode-se verificar que sempre estiveram intrinsecamente ligados à situação social, isto é, sempre consistiram num meio de “desabafo”, diz-se isso tendo, como exemplo, o tipo de jornais e revistas produzidos no país no período colonial e pós-independência.

Portanto, a actualidade tem demonstrado uma disparidade relativamente aos fundamentos usados na elaboração dos jornais. No entanto, o conhecimento da “máquina” mobilizadora deste jornal da cidade de Quelimane possibilitou o seu estudo, num contexto em que se nota claramente que a questão de identidade cultural é as vezes, deixada para trás nas estratégias discursivas e sobretudo, nas linhas editoriais dos meios de comunicação impressos, porque estes limitam-se no cumprimento da agenda que lhes é fornecida por quem orienta a linha editorial.

Neste jornal verificou-se que as matérias publicadas eram resultado de um trabalho que procurava abordar questões ligadas aos problemas incipientes e os que mais apouentavam os cidadãos, agindo, em certa

medida, como a voz de denúncia, chegando por isso, muitas vezes a ser conotado como um jornal que procurava desestabilizar a governação municipal pelos insistentes pronunciamentos sobre as desavenças partidárias e os problemas na gestão municipal que eram cada vez mais assentes e visíveis, mas que passavam despercebidos aos olhares dos dirigentes políticos.

2. Surgimento e o conceito do jornalismo

A história do surgimento do jornalismo é muito dispersa e vem desde os séculos XVIII e XIX, quando os jornais já possuíam características próprias que eram a publicidade e a actualidade.

Neste contexto, João Pedro Sousa tece três grandes linhas sobre o surgimento do jornalismo: a primeira, dá conta que o jornalismo surgiu na antiguidade, através da necessidade de troca de informações; a segunda, defende que este fenómeno surgiu na modernidade ao mesmo tempo que surgiu a tipografia e a expansão da imprensa na Europa; e a terceira remete o surgimento do jornalismo ao século XIX, quando começaram a aparecer dispositivos técnicos que facultavam a reprodução de jornais como as impressoras e outros instrumentos, que possibilitavam o acesso as informações à distância. (Sousa, 2008: 4).

Procura-se de igual modo, no presente estudo, reflectir em torno das estratégias de comunicação que foram usadas para veicular essas informações e a maneira como estas tocaram os leitores, através da análise do conteúdo do *Onona-mais*, trazendo os principais assuntos veiculados aos leitores da cidade de Quelimane.

Portanto, historicamente consta que foram os antigos gregos que inventaram o jornalismo. A retórica, associada à política, bem como ao direito, à literatura, à historiografia aos relatos geográficos e etnográficos foram alguns dos contributos para o incremento do jornalismo e também a fixação dos valores e das formas de agir dos jornalistas. Foi precisamente no século XVII que começa-se a falar de um jornalismo moderno. *ibid.*, p. 75.

Tendo em conta o trecho acima pode-se notar que a Europa estava politicamente dividida e a sociedade sujeita à transformações, à instabilidade e à mudanças, necessitando de informação. Foi assim que surgiram os periódicos eminentemente jornalísticos com a designação de gazetas¹¹³, nesta época os jornais tinham o acesso restrito, mesmo assim aos poucos iam conquistando novos públicos.

¹¹³ O nome gazeta surge da moeda veneziana "gazeta", quantia paga para ouvir as notícias das folhas volantes e dos primeiros jornais em actas de leitura.

Mas foi, sobretudo, no século XIX que se regista a entrada da imprensa jornalística na contemporaneidade, nota-se a expansão de ideias liberais e do espírito burguês a que se associava a liberdade de imprensa. Foi assim que nesse mesmo período desenvolveu-se a chamada “imprensa política”, a imprensa de elites e para as elites alfabetizadas e envolvidas no combate político e ideológico, uma imprensa cara, inacessível aos cidadãos comuns.

2.1. O papel do jornal na construção da identidade cultural

O conceito de cultura

No âmbito das estratégias de comunicação do jornal impresso, entra em jogo a cultura dos leitores. Muitas vezes, num país onde o hábito de leitura não é muito profundo, a produção de um jornal deve ser norteadada por um conhecimento profundo das necessidades informativas. Neste sentido, o jornal *Onona-mais* procurava noticiar aspectos que mexiam com a sensibilidade dos residentes de Quelimane. Para tal, a informação veiculada neste jornal era constituída de um leque de informações social e culturalmente relevantes.

O conceito de cultura é muito disperso e engloba um conjunto vasto de significados e de interpretações. A cultura é assim conceitualizada como:

O modo de viver de um povo na sua globalidade; a hereditariedade social que um indivíduo adquire no seu grupo de pertença; uma maneira de pensar, sentir, crer; uma abstracção derivada do comportamento; uma

teoria elaborada pelo antropólogo social, sobre o modo como efectivamente um grupo de pessoas se comporta; a globalidade de um saber colectivamente possuído; uma série de orientações generalizadas relativamente aos problemas recorrentes; um comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; uma série de técnicas que permitem a adequação, quer ao ambiente circundante, quer aos outros homens; um aglomerado de história, de um mapa de uma peneira, de uma matriz. (Crespi, 1997: 13).

Os conceitos de cultura trazidos por Franco Crespi (1997), são agrupados em duas partes: sendo a primeira, relativa aos conceitos dados a cultura inerentes ao modo de pensar, de sentir ou até mesmo de crer, são orientações padronizadas e mecanismos de regulação do comportamento: a segunda, refere-se a hereditariedade social, depósito do saber, das técnicas, composto de história, superfície geográfica.

Como se pode depreender, na primeira vertente avançada pelo autor acima mencionado encontra-se a tradução da cultura veiculada pelo *Onona-mais* no contexto em que este jornal identificava-se como a voz do povo, transparecendo pensamentos, crenças, e sentimentos, tal como aqueles que eram manifestados pelos Zambebianos.

Nesta visão, a cultura é tudo aquilo que envolve o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e tudo que tem a ver com os hábitos e capacidades que o Homem adquire enquanto membro de uma sociedade, tal como atesta a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO que concebe a cultura como: “o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou grupo

social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças”. (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002)¹¹⁴.

Para o caso do jornal *Onona-mais* as informações veiculadas deviam ter uma relevância sócio – cultural para que pudesse ser aceite e recebido de forma pacífica pelos leitores. “A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível isto é, descritos com densidade.” (Geertz, 1973: 24).

Com base neste extracto, pode-se afirmar que alguns comportamentos são socialmente transmitidos, aliás, um determinado comportamento é reflectido, numa dada comunidade de uma maneira generalizada.

2.2.Os estudos de recepção: conceito e breve historial

Toda a notícia é produzida com a finalidade de ser recebida por um leitor, considerando que a sociedade é heterogénea esse leitor será diferente a partir do contexto sócio histórico no qual o mesmo se encontra inserido. A teoria de recepção das mensagens baseia-se na análise do facto artístico ou mesmo cultural.

No contexto dos estudos de recepção Stuart Hall (2003), foi um dos teóricos que desenvolveu pesquisas

na área, dirigindo-se aos estudos na área da comunicação humana. Num dos seus estudos sobre (Codificação e descodificação no discurso televisivo, 1973) afirma que “um texto não é aceite passivamente pela plateia ou pelos leitores, mas estes interpretam e fundamentam outros significados a partir da experiência individual e cultural”. Deste modo, o texto literário ou artístico é criado não pelo artista ou autor, mas na relação que se estabelece entre o objecto e o receptor ou o leitor.

Importa salientar que o conceito de recepção no âmbito da comunicação está estreitamente ligado à modernidade através da expansão das sociedades e das diferenças que se fazem sentir nelas através das culturas que são adoptadas transformando a recepção mediática numa instituição social.

Neste sentido, estudar a história da recepção significa perceber as grandes transformações culturais e as novas práticas sociais que se consubstanciam no acesso aos novos universos simbólicos, inéditas ligações comunicativas e opções de filiações colectivas, mas também reconfigurações da regulação social, de relações hierárquicas e de mecanismos de dominação ideológica. (Carvalho, s/d).

A ideia de recepção remete a um entendimento segundo o qual as audiências desempenham um papel activo em relação a produção de sentidos na mensagem recebida através dos media, e partindo do princípio que as audiências são dispersas tendo como base culturas e vivências diferentes, o conceito de

¹¹⁴ DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. UNESCO, 2002. Acesso: 22.01.2016. 11:20h. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>.

recepção torna-se complexo e abundante tal como sinaliza José Carvelheiro.

Para Grohmann (2009), os estudos de recepção ainda não podem descolar o processo receptivo do processo de produção jornalística, não se pode esquecer das diversas renegociações nas interações, considerando o jornalista enquanto parte do espaço social e tomando o trabalho como uma mediação fundamental.

O jornalismo funciona como uma prática social em constante mudança no sentido em que os leitores em algum momento actuam como produtores das próprias matérias jornalísticas no momento em que estes formulam elogios, críticas e sugestões em torno das notícias fazendo com que o jornal use-as como subsídio na elaboração de novas pautas e matérias noticiosas.

Verifica-se também uma grande heterogeneidade das matérias noticiosas quer na produção, quer na recepção. Mas nota-se que os leitores e os jornais estão sempre em constante relação e com a circulação do jornal torna-se importante compreender que o jornal muda a opinião pública dos leitores através da maneira como é recebido na sociedade.

3. Análise do jornal *Onona-mais*

A análise e interpretação dos dados foram possíveis através do método de análise do conteúdo das 12 edições do jornal *Onona-mais*. O estudo do conteúdo está virado para as seguintes categorias de análise, que servem para dar suporte aos procedimentos, as técnicas e aos instrumentos usados na constituição das notícias. Bardin (1988):

O género jornalístico (notícias, reportagens, entrevistas, editorial, fotografias, desenhos, infográficos e anúncios); a frequência dos temas; os temas abordados; as fontes de informação; fotografias e manchetes; o enquadramento das notícias; Paginação; e a visualidade do jornal.

Portanto, olhando para os números analisados e de acordo com a tabela que se segue podem ser feitas as seguintes observações:

Tabela 1. Gneros jornalísticos e as ilustrações

	2011	2012	2013
Notícias	10	26	15
Reportagens	2	4	2
Entrevistas	0	0	0
Editorial	2	5	3
Fotografias	26	48	19
Desenhos	1	0	0
Infográficos	0	0	0
Anúncios	5	6	3

Fonte: autor, (2016)

Com base na tabela acima verifica-se que no jornal *Onona-mais* no que diz respeito aos géneros jornalísticos pautava pelo arrolamento de notícias, por exemplo, que nas duas edições de 2011, o jornal fez constar 10 notícias e duas reportagens, sem no entanto, verificar-se nenhuma entrevista. Nas edições de 2012 foram constatadas 26 notícias, quatro reportagens e sem entrevistas. Nas edições de 2013 arrolaram-se 15 notícias e apenas duas reportagens e como nas anteriores edições sem as devidas entrevistas. Estes números mostram que houve no *Onona-mais* uma atenção maior no agendamento de notícias em relação aos outros géneros jornalísticos.

Com relação as fotografias, desenhos e infográficos foi possível verificar que nas edições de 2011 foram identificadas 26 fotos e um desenho, uma tendência muito abaixo nas edições de 2012, onde foram registadas 48 fotos e nenhum desenho, mas constatou-se também uma baixa na presença de fotos nas edições de 2013, onde foram alocadas apenas 19 fotografias e nenhum desenho. De realçar que este número deve-se por um lado, ao número de edições que foram estudadas e por outro, ao género jornalístico adoptado pelo jornal que torna necessário a existência de fotografias como forma de ilustrar as mensagens que era traduzidas nos textos noticiosos.

Nas edições analisadas não foram encontradas infografias, no entanto, constatou-se a presença de alguns anúncios nas páginas do jornal, por exemplo, nas edições de 2011 verificou-se a ocorrência de 5 anúncios; nas edições de 2012 verificaram-se 6 anúncios e nas de 2013 verificaram-se 3 anúncios.

O jornal *Onona-mais* tinha como anunciantes as seguintes empresas e organizações: a *Bockrage Financial Holding*, a *Sharp Translation & Marketing*, o Tribunal Judicial da Província da Zambézia, a Visão Mundial, a Febeca Consultoria Lda., o FUNAE, o Conselho Municipal da Cidade de Quelimane e a Autoridade Tributária.

Segundo o editor do jornal *Onona-mais*, apesar deste número considerável de anunciantes, o jornal não conseguiu se manter no mercado e, devido aos elevados custos de impressão e sem retorno para cobrir as despesas eles foram mais tarde obrigados a fechar as portas.

Tabela 2.Frequência dos temas

	2011	2012	2013
Política	2	5	3
Sociedade	1	0	4
Cultura	0	2	1
Desporto	1	0	0
Humor	0	1	0
Publicidade	2	3	1

Fonte: autor, (2016)

A tabela mostra a frequência temática nas edições em estudo, desta feita, pode-se constatar que nas duas edições do ano 2011, a política foi um tema presente, o tema sociedade apenas apareceu em uma das edições e não foi abordado nenhum tema ligado a cultura e ao humor, mas notou-se que o desporto apareceu numa edição e a publicidade nas duas edições. Nas edições do ano 2012, verificou-se que o tema política esteve em cinco das seis edições existentes, o tema cultura esteve em duas edições, o humor em uma edição, a publicidade em três edições e os temas inerentes à sociedade e ao desporto não foram seleccionados.

E finalmente, nas edições do ano de 2013, verificou-se três números sobre o tema política, quatro sobre o tema sociedade, uma edição com o tema sobre a cultura, uma edição sobre o tema publicidade e os temas relativos ao desporto e ao humor não fizeram parte destas edições. Constatando-se portanto, que os temas mais assentes tinham o cariz político, como o verso abaixo ilustra.



Fonte: *Onona-mais*, (2012)

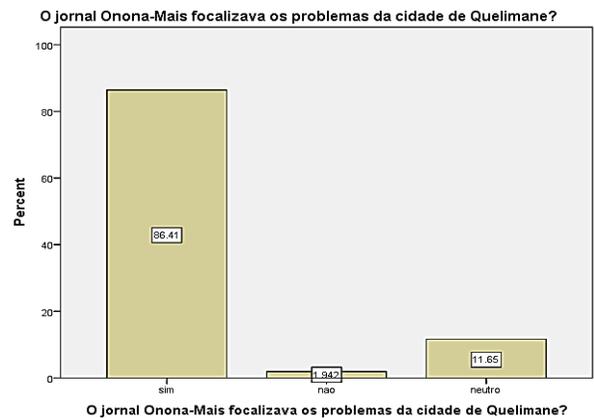
Retornando a tabela dois, pode-se concluir que das doze edições seleccionadas para o presente estudo, 10 abordaram sobre o tema política e cinco abordaram sobre a sociedade, sendo estes portanto, os temas que mais eram frequentes nas edições do jornal *Onona-mais* na cidade de Quelimane. Importa ainda salientar que o período que abarca o presente estudo foi de grande tensão política pré-eleitoral na cidade de Quelimane, o que explica o facto de este jornal estar meramente virado ao tema ligado a política sobretudo, noticiando factos que mexiam com a sensibilidade de figuras emblemáticas do xadrez político das duas forças mais populares no município de Quelimane tratava-se do MDM e da FRELIMO.

3.1. A recepção do jornal *Onona-mais*

Neste ponto, analisam-se os resultados do estudo de recepção aos residentes na cidade de Quelimane. Os dados foram processados com ajuda do *software* SPSS (*Statistical Program for Social Sciences*) e também com base na entrevista ao editor do jornal, como forma

de inferir sobre a recepção do jornal por parte dos leitores da cidade de Quelimane. No jornal *Onona-mais* verificava-se o exercício de um jornalismo comprometido com a difusão de factos reais, acontecimentos do dia-a-dia, informações claras e exactas, que cativavam os leitores para a busca de cada vez mais.

Gráfico 1.



Fonte: Autor, (2016)

Em relação a questão “O jornal *Onona-mais* focalizava os problemas da cidade de Quelimane”, constatou-se que 86, 41% dos leitores afirmaram que este focalizava, 1.942% afirmaram que não e 11, 65% abstiveram-se, isto significa que para os leitores, o jornal *Onona-mais* focalizava os problemas da cidade de Quelimane.

Um dado não menos importante prende-se com os aspectos a se ter em conta na elaboração das matérias jornalísticas que são os critérios de noticiabilidade – “o conjunto de elementos através dos quais o órgão informativo controla e gere a quantidade e o tipo de

acontecimentos, de entre os quais há que seleccionar as notícias”. (Wolf, 1987: 173).

Constata-se que o jornal *Onona-mais* focalizava os problemas da cidade de Quelimane, portanto, fazendo uma apreciação do jornal nota-se que as matérias que vinham patentes no jornal tinham como foco os problemas dos residentes na cidade de Quelimane, sem esquecer que o jornal surgiu num momento em que o município deparava-se com inúmeras dificuldades de saneamento público e a gestão municipal deixava a desejar, aproximavam-se também as eleições intercalares e o jornal foi decisivo no papel que desempenhava de “informar com rigor”, sobretudo, quanto acontecia no panorama social e político da cidade de Quelimane, apresentava-se como a voz do povo, e um espaço de denúncia das irregularidades que aconteciam, tanto no âmbito político em particular, quanto na vida social em geral.

4. Conclusão

Partindo dos dados que foram colhidos e das análises feitas, assim como da bibliografia pesquisada chegou-se as conclusões que fazem com que os objectivos traçados em torno do artigo sejam alcançados. Neste contexto, chegou-se à conclusão que, o jornal *Onona-mais* surgiu como a voz dos munícipes de Quelimane, na medida em que publicava informações sobre o dia-a-dia da cidade, que eram autenticamente negligenciados por outros canais de informação. Neste sentido, em relação a estratégia de receptividade, o jornal *Onona-mais* chamava atenção pelo seu editorial, onde estava resumido todo o assunto subsequente,

focando detalhes que pareciam pequenos, mas que tocavam no âmago do quotidiano dos munícipes.

Em termos noticiosos, o jornal em análise, movia-se em torno daquilo que o povo gostaria de saber, mostrando as constantes acções de injustiça social e abuso de poder não olhando para a entidade, mas sim ao acto protagonizado e sendo imparcial na forma como eram abordados os assuntos aliciantes e provocantes para os cidadãos em geral. Relativamente a circulação do jornal verificou-se, que era distribuído de forma regular usando canais eficazes na medida em que em 91% do público inquirido, conseguia ter acesso ao jornal, mesmo os que não tiveram, pelo menos conseguiam ter acesso as informações veiculadas no mesmo.

A focalização das matérias, a linha editorial do *Onona-mais* tinha como principal foco, jovens, idosos e principalmente os políticos de diferentes cores partidárias, isto é, todas as esferas sociais, pese embora o facto de, em termos financeiros não haver muito ganho com a venda do jornal, mesmo sendo considerado, na altura, como um dos jornais mais caros do país, com o preço de 35 meticais por unidade. O jornal era vendido em preto e branco, primeiramente na cidade de Quelimane e depois em vários distritos da província da Zambézia e no país em geral.

Em relação a veracidade das informações difundidas, mais de metade da amostra configurada para a pesquisa, isto é, 58% dos leitores comungou a ideia segundo a qual as informações veiculadas no jornal eram verdadeiras. Com esta conclusão, alcança-se o segundo objectivo definido para a pesquisa que consistia em: examinar as especificidades e

características marcantes do jornal *Onona-mais* que faziam transparecer os traços da identidade e cultura da Zambézia. Na medida em que a verdade era uma característica marcante nos números analisados e nas constatações do público informante.

Por causa da forma de criticar e de expor os problemas vividos na cidade, o jornal *Onona-mais* serviu de alavanca que motivou o nascimento e o desenvolvimento de uma cultura de leitura de jornais impressos produzidos ao nível da cidade de Quelimane, pelo que, a sua política editorial ia ao encontro dos principais anseios da comunidade na medida em que abordava os factos de uma forma diferente e exclusiva comparado à outros jornais que circulavam na praça.

Tanto pelas manchetes, como pelos pronunciamentos dos inquiridos, as abordagens do jornal eram voltadas à realidade da cidade de Quelimane, verificou-se que as características do jornalismo do *Onona-mais*, traduzido no seu discurso e os critérios de noticiabilidade adoptados constituíam principal atractivo por parte do público leitor.

A proximidade relativamente àquilo que é noticiado constituía a forte atracção para os leitores. Portanto, o entendimento do papel político e social da notícia tende, hoje, a se alinhar em duas perspectivas, sendo a primeira a que destaca o direito à informação e a segunda a que destaca a liberdade de informar e as

duas se interrelacionam por figurarem as questões de ética no exercício da actividade jornalística.

No *Onona-mais*, por exemplo, as notícias eram construídas obedecendo aos critérios tanto sociais quanto geográficos e que tinham sobretudo, a ver com a identidade cultural dos leitores da cidade de Quelimane, o texto que era produzido tinha uma informação conceitual que vinha traduzida, muitas vezes, com dizeres na língua local Echuwabo: *nona hiyo nafuna nakumbire aledooó, wila akane respeto! Aleleye vinaguwa! Sabwa iyo, nino warespetar. Weyo oga murespetar muthu, muthuya tenki a urespetar weyo vina*¹¹⁵ (*Onona-mais*, 2012: 4).

Esta tendência ilustrava como o jornal identificava-se com a cultura local através das estratégias adoptadas para a transmissão das notícias aos leitores. Com base no estudo, conclui-se que os critérios consistiam na máxima aproximação possível entre o leitor e as realidades anunciadas, sendo privilegiados assuntos cadentes da cidade de Quelimane, que certa forma carecia de um debate. Neste caso concreto, o jornal funcionava como elo entre os leitores e “os seus problemas”.

Portanto, 68% dos leitores mostrou-se satisfeito com a qualidade do editorial na medida em que sempre ia ao encontro dos anseios populares, respondendo alguns questionamentos que pairavam na mente dos cidadãos, tal é o caso do editorial da 12ª edição de 12 de Dezembro de 2011 que apresentava como título:

¹¹⁵ Tradução literal: Por isso, queremos pedir aos hóspedes para terem respeito! E também serem educados! Isso porque nós os respeitamos! Quando você respeita alguém, ele deve também te respeitar.

“Aquele ‘não é nosso’ Agora, quem é nosso então”, que percebe-se em duas vertentes, na primeira: o editor abordou um tema cadente nas diferenciações partidárias; na segunda: ele coloca um título de forma coloquial típica da cidade de Quelimane com a utilização do advérbio de tempo “agora” que tem sido usado de forma costumeira pelos naturais e residentes da cidade de Quelimane.

É importante referenciar que a recepção não se esgota no momento em que, por exemplo, se lê o jornal mas começa bem antes e termina bem depois associando-se às práticas quotidianas dos receptores que podem ser aguçadas consoante a evolução das práticas informativas do jornal.

No entanto, importa reiterar que o objectivo geral da pesquisa era: Compreender as estratégias de comunicação do jornal *Onona-mais* construídas na relação entre o enunciador (jornal) e os enunciatários (leitores). Esta pesquisa possibilitou constatar que este jornal foi um marco importante do jornalismo desenvolvido na cidade de Quelimane.

5. Bibliografia

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 2009.

CARVALHEIRO, José R. *Sobre a recepção, história e memória: notas epistemológicas e metodológicas*.

In: Media & Jornalismo. LABCOM, Universidade da Beira Interior.

CARVALHEIRO, José R. & TOMÁS, Diana G. *Recepção Mediática e História Oral. Operárias da Covilhã no Estado Novo*. *In: Revista Lusófona de Estudos Culturais*. Vol. II n.1, pp. 123-143, 2014.

CRESPI, Franco. *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. UNESCO, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2011.

GROHMANN, Rafael N. *O Receptor como produtor de sentido: estudos culturais, mediações e limitações*. *In: Revista Anagrama*, 2º ano, 4ª edição, Junho-Agosto de 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª Ed. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

Normas para Produção e Publicação de Trabalhos Científicos na Universidade Pedagógica. Maputo, 2009.

SOUSA, J. P. *Uma história breve do jornalismo no ocidente*. Biblioteca on-line de Ciências de Comunicação. 2008. Acesso: 02 de Fevereiro de 2016; Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/Sousa-Jorge-Pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>;

Universidade Pedagógica. *REGULAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADOS E DOUTORAMENTOS)*, Maputo,

WOLF, M. *Teorias da Comunicação*. Lisboa, Editorial Presença, 1987.

A MEDIATIZAÇÃO DO REGRESSO DE AFONSO DLHAKAMA À MAPUTO EM 2014

Nélis Félix Elias¹¹⁶

Resumo

O presente estudo consiste em analisar a cobertura do regresso do líder da Renamo à Maputo realizada pelos jornais Magazine Independente, Savana e Zambeze. O estudo é feito com base nas estratégias de agendamento dos media ao público, ao enquadramento do facto noticioso e aos tipos de manipulação das informações, atendendo ao papel do jornalista, o de informar e formar às massas. Para tal, usamos os métodos da análise do discurso e o da análise do conteúdo, tendo como finalidade a explicitação das técnicas discursivas utilizadas na produção das narrativas noticiosas, sem descorar, portanto, as subjectividades pessoais, institucionais e sociais que determinam a codificação e decodificação das narrativas noticiosas para a análise dos objectos do nosso corpus, nomeadamente. Entendendo-se que o texto jornalístico é resultante do relato objectivo dos acontecimentos do dia-a-dia de uma determinada sociedade, cumprindo, portanto, a missão de informar ao público sobre tais acontecimentos, é presumível que este esteja desprovido de qualquer tipo de subjectividade, porém, para que uma narrativa jornalística tenha tal função tem de invocar e convocar a si outros aspectos não objectivos, com são os casos do contexto/ambiente em tal facto teve lugar, bem como a situação dos intervenientes no acto; daí que o leitor deve estar imbuído neste espírito para a construção de sentido, funcionando como um co-redactor ou construtor de sentido da peça noticiosa.

Palavras-chave: jornalismo; mediatização; agendamento; enquadramento; opinião pública.

THE MEDIATIZATION OF THE RETURN OF AFONSO DLHAKAMA TO MAPUTO IN 2014

This study consists of analyzing the coverage of the return of the Renamo leader to Maputo by the independent magazine, Savana and Zambeze. The study is based on the strategies of scheduling the media to the public, the framing of the news event and the types of manipulation of the information, taking into account the journalist's role of informing and training the masses. To do so, we use the methods of discourse analysis and content analysis, with the purpose of explaining the discursive techniques used in the production of news stories, without detracting from the personal, institutional and social subjectivities that determine the codification and decoding Of the news narratives for the analysis of the objects of our corpus, namely. It is understood that the journalistic text is the result of the objective reporting of the day-to-day events of a given society, thus fulfilling the mission of informing the public about such events, it is presumed that it is devoid of any kind of subjectivity , However, for a journalistic narrative to have such a function it must invoke and summon other non-objective aspects, as is the case of the context / environment in which this took place, as well as the situation of the interveners in the act; Hence the reader must be imbued in this spirit for the construction of meaning, functioning as a co-editor or sense-maker of the news piece.

Keywords: journalism; Mediatization; Scheduling; framework; public opinion.

¹¹⁶ Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais. Assistente Universitário na Universidade Pedagógica

Introdução

A formação da Opinião Pública é um fenómeno que vem ganhando mais espaço na actualidade moçambicana, como resultado, por lado das novas tendências políticas e governativas (a democracia) e, por outro, pelo surgimento e massificação de meios de comunicação, veiculando informações, que outrora eram vistas como “segredo de Estado”, aos cidadãos que permitem a criação de opiniões próprias sobre as mesmas ou até a colocação na mente dos indecisos aspectos que possam nortear a análise e interpretação dos mais diversos factos que se assistem no país, em particular, e no mundo, em geral (agendamento).

Após a proclamação da independência nacional do jugo colonial, o governo controlava todos os meios de comunicação social, bem como o fluxo de informação no país, criando-se assim uma dependência total dos media em relação ao governo.

O estudo dos meios de comunicação, no caso vertente jornal impresso, é fundamental, não só pelas razões acima referidas, mas, e sobretudo, pelo facto de envolver vários aspectos objectivos (técnicos) e subjectivos (ideologia, crença, hábitos, quer do repórter quer do público) na sua construção, tornando-se, assim, num vasto campo de análise e de compreensão da mensagem por estes veiculada e as tendências dada para cada facto noticioso, de que é exemplo o regresso de Afonso Dhlakama à capital moçambicana.

Desta feita, a superexposição do regresso de Afonso Dhlakama à Maputo pelos media reafirma o conceito do agendamento (ou *agenda setting*), termo comunicacional exposto pela primeira vez por Donald

Shaw e Maxwell McCombs na década de 1970 e que pode ser entendido como “o modelo que estuda a possibilidade de os media determinarem a agenda do público por meio do que destacam como prioridade”.

Nesta óptica, ao longo deste estudo apresentamos o tipo de estratégias discursivas e “contratos mediáticos” os jornais em estudo estabelecem com os seus públicos para garantirem a sua audiência.

1. Metodologia empregada

Para este estudo adoptamos a análise do discurso, que é uma técnica cujos fundamentos têm a sua base na Linguística, a partir da qual é possível estabelecer uma relação de conceitos e procedimentos que podem ser aproveitados para o jornalismo.

Neste caso, a análise do discurso faz parte da tentativa semiológica de interpretar o mundo através da comunicação, oferecendo mecanismos para a sua compreensão não apenas como método de recolha e colecta de dados, mas ao definir a maneira como o trabalho é realizado, constitui-se também como uma proposta metodológica que se consolida como base conceitual e teórica para os estudos.

Em primeiro lugar, deve-se ter em conta que a notícia não é um texto qualquer. Esta segue a determinados padrões técnicos, inclui uma série de outros interesses, entre eles o da sua comercialização, a visão do mundo dos próprios jornalistas e um modo de fazer determinado por uma rotina própria. Estas questões já foram abordadas por teorias que consolidam a área académica e ratificam o uso de certas ferramentas de pesquisa que aponta para

práticas possíveis para o desenvolvimento científico na área (cfr. Pena, 2008).

Assim, mesmo que a análise do discurso na sua proposta tradicional possa ser entendida como um método bastante eficaz para o estudo de textos é fundamental compreender que a sua aplicabilidade ao jornalismo deve considerar determinadas especificidades e que neste sentido há necessidade de adequar a sua proposta para a realidade da construção da notícia.

O texto jornalístico, de um modo geral, está envolto de uma aura aparente da objectividade. Neste sentido, tem especificidades que devem ser consideradas quando comparado com qualquer outra narração.

Ademais, o jornalismo fornece um campo bastante produtivo para a análise do discurso, cujo objectivo principal é contribuir para que elementos que não estão em evidência sejam notados e as suas intenções sejam reveladas.

Em segundo lugar, a proposta tradicional para aplicação da análise do discurso no jornalismo está relacionada exclusivamente ao que Lage (2001) chama “sistema linguístico”, exceptuando, portanto, os sistemas analógicos, compostos por ilustrações, desenhos e fotografias e o projecto gráfico (disposição dos conteúdos¹¹⁷).

Outrossim, se a imagem compõe uma forma de linguagem, a visual, pressupõe-se que possa ser lida, interpretada e que, portanto, produz sentido, significa que a imagem se insere num sistema

linguístico e que pode ser percebida a partir de uma relação simbólica, da mesma forma que ocorre ao texto escrito.

Ainda sobre esta consideração, devemos ter em conta que a análise do discurso não se fixa no estudo da variedade dos meios de comunicação ou do canal utilizado. Do ponto de vista dos *Mass Communication Research*¹¹⁸, a análise de discurso está definida como um método de análise dos emissores, não se importando, por conseguinte, com a análise dos efeitos a partir dos quais é possível identificar diferentes percepções de uma mesma mensagem, mediante o estabelecimento de uma relação monológica, em que o pesquisador “imagina” o que o receptor compreende sobre o discurso.

É justamente neste aspecto que a análise do discurso pode contribuir para estabelecer, de modo positivo, critérios para o estudo do texto jornalístico capazes de revelar aquilo que não é dito. Mas este dizer do que não está explícito não depende exclusivamente da boa delimitação dos critérios a serem utilizados na análise do discurso. Trata-se, também, de saber identificar as intenções do autor, de considerar os factores que terminam a influência sobre a forma como o conteúdo é construído e que definem a versão final que será lida, assistida ou ouvida pelas massas.

Neste estudo buscamos conciliar a análise do discurso com a análise do conteúdo, com o intuito de mostrar que as relações de hegemonia, ideologia, etc.

¹¹⁷ Este ponto abordaremos mais adiante, ao fazermos a análise de conteúdo, cuja preocupação principal é mensurar a extensão e espaço dados a uma determinada narração, bem como os aspectos gráficos/externos ao objecto/facto noticioso.

¹¹⁸ Estudos dos meios de comunicação de massa que tem como um dos seus principais nomes Harold Laswell, para quem a comunicação deve ser estudada a partir de algumas perguntas: **quem?**, **o que diz?**, **e que canal?**, **para quem diz?**, **com que efeito?** (o negroito é nosso).

podem também traduzir-se na forma ou estrutura atribuída a um determinado texto jornalístico.

Portanto, ao longo da nossa análise damos ênfase, igualmente, à análise do discurso (“descortinar” o que está implícito na locução do repórter e apresentar os possíveis entendimentos do público leitor) e à análise de conteúdo (que é meramente quantitativa, apresentando o número de colunas, páginas e frequência que o regresso de Dhlakama mereceu nos jornais em estudo).

2. A cobertura

2.1. Análise qualitativa

a) Savana

Neste estudo, em que analisamos o regresso de Afonso Dhlakama a Maputo, o qual teve lugar na quinta-feira, dia 04 de Setembro de 2014, vamos apresentar, primeiramente, a edição do dia 05, que por sinal, aparece logo após o regresso do Líder da “parte incerta”.

Na capa, fica evidente a avidez dos moçambicanos pela chegada do Líder da Renamo depois de um longo período sem que se soubesse do seu paradeiro. A este sentimento associava-se o facto de o seu líder estar em “parte incerta”, como também às informações veiculadas por alguns órgãos de comunicação social do país, dando conta de que este se encontrava num estado debilitado de saúde, o que sem dúvidas, impossibilitaria a sua candidatura/participação naquele acto.

Tal como nos referimos anteriormente e em conformidade com Pinto (1999), o ambiente ou contexto histórico e social que o país vivia nesta altura propiciava a ocorrência de cenários pouco abonatórios

para algumas figuras e as suas organizações na arena política, particularmente. Esta era mais uma estratégia de “distrain” a população sobre a atmosfera política do país.

Por estas razões, o articulista, como que aliviado, exclama “**finalmente Dhlakama**”, porque, por um lado, são invalidadas todas as informações dilapidatárias da imagem de Afonso Dhlakama, assim como também a acalmação dos ânimos dos seus simpatizantes e seguidores e, por outro, a confirmação da participação, nas Eleições Gerais, do “Pai da Democracia” em Moçambique.

A par do suspiro de alívio do articulista está implícita a sua ideologia, entrando em consonância com as palavras de Carvalho (S/D) citado por Genro Filho (2012), ao afirmar que o texto jornalístico está envolto numa aparente objectividade, uma vez que este carrega consigo a ideologia do jornalista, enquanto construtor do facto noticioso, a ideologia burguesa, isto é, conservação e prossecução da linha editorial do veículo a que pertence, sendo esta que vai implicar na compreensão do mundo como agregado de ‘factos’ prontos e acabados, cuja existência, portanto, seria anterior a qualquer forma de percepção e autónoma em relação a qualquer ideologia ou concepção do mundo.

No positivismo moderno, por exemplo, acredita-se que através de procedimentos racionais e científicos seria possível atingir a “verdade”. Marcado pela distinção entre o sujeito e o objecto, o cartesiano moderno, contaminou o jornalismo que passou a justificar-se como um relato em que os objectos pudessem ser observados com distanciamento e imparcialidade.

Tal tendência despreza uma série de factores que estão implicados no processo de produção da notícia, os quais são enfatizados pelas actuais teorias de construção do texto jornalístico, isto é, as teorias construcionistas do jornalismo.

Outro aspecto evidenciado nesta capa é a alegria (manifestada pelos sorrisos do Líder da Renamo e dos que lhe acompanham) de voltar ao convívio dos seus e poder concorrer em pé de igualdade com os outros candidatos à presidência da República.

O desenvolvimento deste tópico (“finalmente Dhlakama”) é feito na página 2 da mesma edição, com novos antetítulo e título, respectivamente, “Dhakama reaparece da *parte incerta*” e “fresco e jovial”.

O título dado a esta narrativa identifica-se como uma formação discursiva, ou seja, elementos textuais que de algum modo propõe uma forma de interpretar os factos. Como ponto de partida, ressalta-se a ausência de um debate e sentença das vozes que davam conta de um estado doente e debilitado do Líder da maior formação política da oposição em Moçambique, ao caracteriza-lo com um estado “**fresco e jovial**”.

Nesta narrativa jornalística, considerando as suas técnicas particulares que incluem: os processos de hierarquização e selecção dos acontecimentos (valor-notícia); o lead; a pirâmide invertida e o uso de pontuações objectivas como as aspas, o ponto e as vírgulas, evitando as expressões textuais subjectivas, como reticências, exclamações e interrogações; comprova-se que a linguagem jornalística não é natural ou idêntica ao real, mas simbólica e cultural.

Não obstante, do ponto de vista de selecção dos acontecimentos noticiosos, tanto ao nível subjectivo (“gatekeeper”), quanto ao nível organizacional, verifica-se que há entre o acontecimento e a notícia um processo de escolha e hierarquização dos acontecimentos que são ou não considerados publicamente relevantes. O que refuta a ideia de que a notícia reflecte o real, pois apenas parte dos acontecimentos são publicados. Essa hierarquia, definida por critérios e filtragens individuais e organizacionais, ou se preferirmos, por valores-notícia próprios. Para tal, o jornalismo constrói uma segunda ordem temporal sobreposta ao tempo social. Assim, mais do que seguir o tempo social, o jornalismo age num tempo ou ciclos próprios: “o dia noticioso” marcado por faixas de tempo ou “time slots” (cfr. Schlesinger, in: Traquina, 1993).

Este mesmo fenómeno verifica-se na edição do dia 12 de Setembro de 2014, em que é dedicado um espaço de duas páginas (páginas 2 e 3) para, mais uma vez fazer referência ao regresso de Afonso Dhlakama a capital moçambicana. Esta peça que tem como antetítulo e título, respectivamente, “**Dhlakama regressa em apoteose**” e “os **banhos de multidão do mal-amado**” o articulista, procura, mais uma vez, propor uma forma de interpretar os factos, numa manifesta apresentação da sua ideologia e tentativa de manipulação da opinião pública.

Ao afirmar que o regresso de Dhlakama tenha sido em apoteose justifica a existência de multidões que seguiam ao recém-regressado, como forma de lhe conferir a tal referida glória ou o endeusamento do “mal-amado”, criando uma aparente contradição entre o que se expressa no antetítulo e no título. Porque se

efectivamente se tratasse de um “mal-amado”, estaríamos a afirmar que, obviamente, não haveria os “banhos de multidão”, já que “a 4 de Setembro, pelas 11:25 horas, Dhlakama aparecia no trilho em direcção à ‘academia da revolução’ (da Renamo), 318 dias depois de o mesmo local ter sido fustigado por fogo de artilharia das forças governamentais, que determinaram o refúgio do líder da Renamo no que ficou conhecido por ‘parte incerta’”.

Entretanto, esta contradição não passa de mais uma estratégia discursiva do articulista de mostrar que o líder da Renamo é o alvo principal do governo, que não lhe ama, já que, como nos referimos no parágrafo anterior, foi fustigado pela artilharia das forças governamentais, e que, por via disso, as massas o deviam apoiar depois de ele ter saído do **‘refúgio em parte incerta’** para fazer parte do processo eleitoral.

Outro facto curioso presente nesta narrativa é a antítese entre o título e o corpo da mesma. Enquanto no título se faz referência a “os banhos de multidão do mal-amado”, no desenvolvimento a tónica é a ratificação do Acordo de Cessação de Hostilidades.

No entanto, seria um erro tão grave quanto o da crença na objectividade, acreditar que em contrapartida, uma subjectividade pura. Essa subjectividade poderia ser traduzida em duas tendências dentro das Teorias do Jornalismo: uma compreende o jornalista como indivíduo capaz de seleccionar, a seu modo, o que é ou não notícia e a outra que autonomiza a organização jornalística, como se ela por meio de rotinas e políticas editoriais, pudesse definir sozinha a noticiabilidade dos acontecimentos.

Sobre este mesmo assunto, a edição do dia 12 de Setembro dedica duas páginas para se referir à “longa espera pelo ‘Obama moçambicano’”. Esta narrativa afigura-se diferente da anteriormente analisada pelo facto de esta ter sido produzida por jornalista que não esteve presente reaparição de Afonso Dhlakama da “parte incerta” para a estrada, tendo-se cingido na cobertura dos acontecimentos que tiveram lugar na capital, local onde “reapareceria” o líder da Renamo, concretamente no Aeroporto Internacional de Maputo, onde era ansiosamente aguardo pelos seus simpatizantes e outros membros da formação política de aquele é líder.

O jornalista apresenta-se como um líder de opinião, pois, mais do que trazer o facto noticioso, como tal, ele apresenta o seu posicionamento, bem como as linhas-mestre para a leitura/interpretação do acontecimento noticiado.

Na passagem “Obama de Moçambique, ele é o único, não há outro” o articulista, ao compara o líder da Renamo ao presidente dos Estados Unidos da América, está a assumir que Afonso Dhlakama é algo inédito, histórico, como foi a eleição do primeiro presidente negro da maior potência mundial; ou mais ainda ao considerá-lo “messias” agrega a este valores ou poderes salvíficos, razão pela qual ocorreu para o aeroporto uma multidão, que sem medo da repreensão dos “cinzentinhos”, que são “gente como nós”, desafiando, inclusive “o calor inóspito que abafava o átrio que dá acesso à sala VIP”, invadiu um local, que de princípio é permitido às “personalidades”.

Porém, devemos ressaltar que nem toda aquela multidão que ocorreu ao aeroporto era composta por membros ou simpatizantes da Renamo,

mas também (talvez a maioria) por curiosos¹¹⁹, desde crianças até adultos, que queriam confirmar a reparação do “pai da democracia”, já que, como nos referimos antes, alguns veículos noticiosos do país davam conta de um Dhlakama fragilizado, doente e incapaz de fazer parte do escrutínio de 2014.

Ademais, com o recurso a construções irónicas como “o ‘fugitivo’ mais célebre de Moçambique” o articulista pretende demonstrar a grandiosidade da acção do líder da Renamo, afirmando, a par disso, que aquele acto serviu de alavanca para que ele se tornasse celebridade na actualidade política e social do país. É, portanto, inegável o facto de a chegada do líder da Renamo da “parte incerta” constituiu-se num marco histórico para a sua formação política e de reencontro de “velhos companheiros”.

Ainda nesta edição, a do dia 12 de Setembro, faz-se referência à ratificação do acordo de cessão das hostilidades, tendo-se atribuído à matéria a seguinte titulação: “Com muita tenção no ar”; “Guebuza e Dhlakama dão aquele abraço”, sendo, respectivamente, antetítulo e título.

Nesta matéria, o articulista denuncia uma certa “hipocrisia” por parte dos signatários do acordo de cessão das hostilidades, na medida em que não, de facto, aquela alegria ou satisfação por se chegar ao fim de um período de tensão, que em muito afectou e abalou os moçambicanos, que se viram impedidos de

se deslocar, livre e tranquilamente, do sul para o centro e norte do país e vice-versa.

O articulista encarna a voz dos “renamistas” num “grito de socorro” para o término das injustiças e diferenciações entre os moçambicanos por pertencerem a formações políticas diferentes, denunciando, ainda, a existência de um grupo cuja missão é a “diabolização da Renamo” e a defesa dos interesses do partido no poder.

No seu discurso, Afonso Dhlakama reitera o que o articulista já se havia referido: a supremacia dos interesses individuais aos do povo; os quais são benéficos para uma pequena minoria que tem acesso ao poder. Olhando para estes pronunciamentos, ficamos a ideia de que o “punhado de privilegiados com acesso aos corredores do poder” seja referente aos membros do “G-40”, na medida em que a sua tarefa é marcada pela “defesa cega dos posicionamentos da Frelimo e do Governo”, conseguindo, por via disso, algumas prerrogativas do governo.

Outro aspecto, não menos importante, que está implícito no discurso do líder da perdiz, ao fazer referência ao acordo de 1992 assinado em Roma, com o qual “conseguimos abrir caminho à constituição que acabou com o regime de partido único” e ao, presentemente, homologado é o facto desta formação política recorrer aos confrontos militares para conseguir, num clima de destruição, imposição e chantagem¹²⁰, materializar os interesses e aspirações.

¹¹⁹ Sobre este aspecto, na edição de 19 de Setembro de 2014 do jornal SAVANA, “Padre Couto afirma que há gente da Frelimo que tem simpatia pela Renamo”, porque “Dhlakama exprime o sentimento do povo”.

¹²⁰ Caracterizamos assim estes cenários porque a Renamo “pressiona” ao governo a aceitar as suas exigências, como forma de por fim à situação de confrontação militar que, como sabemos, assola mais o povo, levando o

país a um estado, como se referiu Afonso Dhlakama, “dias de mais pobreza, de fome, de doença e de ignorância para maior parte do povo moçambicano”.

Outrossim, a recomendação de Dhlakama de “não nos devemos esquecer dos factores de risco que nos levaram de novo à beira do abismo de confrontação entre irmãos para que possamos efectivamente evitar no futuro” denuncia a fragilidade da materialização do acordo homologado, no respeitante às hostilidades militares, posto que toda e qualquer desarticulação culminará no retorno dos confrontos militares.

Este cenário confirma que não havia nos signatários do acordo a alegria por se chegar ao fim de um período hostil para o país, marcando, portanto, o início de uma “nova era” e, ao mesmo tempo, corrobora com o título “com muita tensão no ar”, que o articulista atribuiu à narrativa. Pois, em nenhuma das partes há interesses em encontrar uma solução para restabelecimento de uma boa convivência entre os partidos, incluindo o governo, limitando-se apenas em “sacudir o capote”, apontando o outro como a causa e origem de todos problemas políticos, que culminaram na eclosão de um conflito armado, envolvendo as forças governamentais e os “guerreiros” da perdiz.

b) Magazine Independente

Na edição de 02 de Setembro de 2014, apresenta na capa o seguinte título¹²¹: “Dhlakama chega quinta-feira para encontro com Guebuza” e é desenvolvido na página três, como um entretítulo, numa página reservada à campanha eleitoral do partido Renamo, tendo como títulos: “candidato da Renamo não se fez presente no arranque da campanha eleitoral” e “Beirenses aguardaram em vão

pelo regresso de Dhlakama”, sendo, respectivamente, antetítulo e título.

Sobre o regresso de Dhlakama, o articulista apenas referi que tal está previsto para “quinta-feira” e que todas as medidas de segurança estão acauteladas, considerando que “marcará uma etapa determinante para a pacificação do país”.

Ainda no seguimento desta perspectiva do Magazine Independente, a da não exaltação do regresso de Afonso de Dhlakama, focalizando, apenas, as acções que só foram possíveis materializar após o seu regresso, que na edição da terça-feira, 09 de Setembro de 2014, é destaque a homologação do acordo de cessão das hostilidades, cujo título é “ O cachimbo da paz”.

No desenvolvimento desta narrativa, o articulista atribui o seguinte título: “Armando Guebuza e Dhlakama devolvem a paz”, o que demonstra, mais uma vez, que a preocupação do jornalista é mostrar os avanços conseguidos no âmbito do retorno à “vida pública” por parte do líder da Renamo.

Note-se, portanto, que há uma unanimidade na discrição do ambiente que caracterizou a chegada do líder da Renamo ao Aeroporto Internacional de Maputo, comparando-o a um “rei”, que “obrigou” a que os seus simpatizantes e admiradores parassem com as suas actividades para dedicarem todas as atenções à sua recepção.

No gabinete presidencial, onde foi rubricado o acordo de cessão das hostilidades, Afonso Dhlakama, tal como nos sugere o discurso do articulista da narrativa, não esconde o seu regozijo por estar de volta

¹²¹ Neste jornal o regresso de Dhlakama não mereceu tanta “pompa”, incidindo apenas no essencial deste regresso.

“à capital do meu país” e por ver muitas das reivindicações suas e do seu partido serem materializadas e postas em prática no acordo rubricado.

As colocações do líder da Renamo, tal como vimos na narrativa do jornal Savana, foram, prontamente, respondidas, com um certo de ironia, pelo Presidente da República, que, na ocasião, se comprometeu e garantiu tudo fazer para a materialização do preceituado no acordo. Este pronunciamento do Presidente da República demonstra o seu comprometimento com a manutenção da paz no país, já que esta depende, por parte, pela acomodação das exigências da perdiz.

Nas palavras do Presidente da República, fica implícita a ideia de que a autoria e a responsabilidade do uso/recurso à força das armas é do partido Renamo, que ao invés de dialogar pautou pela via militar para vincar as suas pretensões. Mas, como “quando um não quer, dois não brigam”, o líder da Renamo, como se referiu o articulista, esteve no esconderijo, na serra da Gorongoza, fugindo das “perseguições” das forças governamentais.

c) Zambeze

Este jornal, durante a cobertura e tratamento do regresso do líder do maior partido da oposição em Moçambique, pautou por uma postura “imparcial¹²²”, trazendo à esfera pública questões gerais sobre este facto noticioso, bem como dos objectivos pretendidos

com o regresso de Dhlakama. Tal imparcialidade, em muitos casos, é conseguida mediante a utilização da “voz das fontes” nas reportagens.

Na edição do dia 04 de Setembro de 2014, por sinal no dia em que Dhlakama chegou a capital do país, este semanário apresenta, a par de outros tópicos, na capa o regresso de Dhlakama da seguinte forma: “vento de campanha sopra forte”; “Pai da democracia volta a casa”, sendo, respectivamente antetítulo e título.

Repare-se que no antetítulo fica claro que o articulista pretende sublinhar o contexto ou a situação que impulsionou a (re)aparição pública do líder da Renamo, no caso a participação nas eleições presidenciais; aliás, mais do que dar a cara aos potenciais eleitores, o regimento das eleições dá conta de que os candidatos devem fazer parte das suas campanhas e, para garantir um ambiente favorável para o pleito eleitoral, era necessária a homologação do acordo de cessão das hostilidades. No título, por sua vez, percebemos que o objectivo do articulista é de mostrar que o “bom filho sempre volta a casa”, comparando o líder da Renamo a alguém que andou errante por muito tempo, mas agora retorna ao convívio com os seus.

Na narrativa intitulada “Dhlakama vai transformar vida dos moçambicanos”, o objectivo central é fazer um rescaldo da campanha eleitoral, mas o regresso do líder da Renamo não tinha como passar despercebido por ter sido tema do discurso de

¹²² Sobre a imparcialidade ou objectividade, há que ter sempre presente a ideia de que não seria adequado considerar uma objectividade pura, já que não há outra forma de representar o real que não passe pela linguagem e por “frames” ou enquadramentos

socialmente constituídos dessas mesma realidade, nem muito menos é natural falar de subjectividade pura. Isso porque os sujeitos estão implicados numa “gramática cultural que define as regras de construção da narrativa” (Traquina, 1993: 276).

Ivone Soares, como abaixo apresentamos: “a saída de Dhlakama da Gorongosa, no centro do país, onde se encontra refugiado há largos meses, para iniciar a campanha, foi o tema central do discurso da Renamo pela dirigente e deputada do partido Ivone Soares, na província de Nampula”.

Nas palavras de Ivone Soares, nas entrelinhas, evidencia-se o poder salvífico de Dhlakama. Ou seja, ela compara Dhlakama a um mártir que sacrifica a sua vida para livrar o povo moçambicano das mãos do partido no poder e de dar ao país um ar de dignidade e liberdade.

A tónica da narrativa é futurista, já que até ao momento da publicação da edição o encontro ainda não se havia efectivado. Numa narrativa, cuja titulação é: “encontro ao mais alto nível”; “Guebuza e Dhlakama carimbam acordo” o articulista sublinha o objectivo da vinda de Dhlakama a Maputo, no caso, a homologação do acordo de cessação das hostilidades e não propriamente o seu regresso, embora faça referência a tal.

Todavia, na edição do dia 11 de Setembro de 2014 Dhlakama é destaque, sendo considerado um vencedor; um herói. Na heroicidade que o articulista atribui a Dhlakama encontra o seu fundamento, por um lado, no facto de se terem acomodado grande parte das exigências do seu partido no acordo de cessação das hostilidades, que foi homologado na sexta-feira, dia 05 de Setembro de 2014 e, por outro, por este poder participar pessoal e activamente da campanha eleitoral, na qualidade de candidato presidencial do seu partido.

No desenvolvimento da matéria, isto é na página dois, o articulista em dois textos separados

apresenta, primeiramente, a “versão” de Dhlakama e, em seguida, a de Guebuza, na qualidade do Presidente da República e signatário do acordo.

No primeiro texto, com título “tenho expectativa que o acordo ‘abra muitos caminhos””, o articulista faz uma espécie de resumo do percurso de Dhlakama e da sua actividade desde o dia da sua chegada à Maputo até à submissão dos três documentos assinados à Assembleia da República para serem legislados.

Nas suas palavras está implícito o testemunho do que Ivone Soares dizia no seu discurso, segundo o qual Dhlakama é o único capaz de mudar a vida dos moçambicanos para a positiva, embora tais mudanças, paradoxalmente, só beneficiam a um “punhado de gente que tem acesso aos corredores do poder”.

2.2. Análise quantitativa

a) Savana

Neste ponto, apresentamos o espaço que cada um dos jornais estudados adoptou para a cobertura do regresso do líder da Renamo à Maputo, bem como a forma como foi apresentado.

A cobertura que o jornal Savana fez do regresso de Afonso Dhlakama à Maputo e as repercussões oriundas do facto ocuparam cerca de 16 (dezasseis) páginas do total de 128 (cento e vinte e oito) das quatro edições estudadas, correspondendo a 12.5%.

Na edição de 12 de Setembro de 2014, o assunto sete páginas, o que corresponde a 21.88% da publicação com quatro reportagens e fotografias.

Na edição de 19 de Setembro de 2014 foram utilizadas três páginas do total do jornal (incluindo a capa), correspondendo a 9,4% da publicação com três fotografias. Nesta edição, a matéria que abordava sobre o assunto em estudo era só uma e a abordagem foi feita com base numa entrevista ao Padre Couro (membro da Frelimo), que afirmou haver no seu partido gente que tem simpatia pela Renamo porque “Dhlakama exprime o sentimento do povo”.

Por fim, na edição de 26 de Setembro de 2014 foram utilizadas duas páginas, correspondendo a 6,25% da publicação com uma fotografia da deputada e membro da Renamo Ivone Soares. Nesta edição fala-se do papel e envolvimento de Ivone Soares no processo de trazer o seu líder da “parte incerta” para Maputo e para por fim ao conflito armado.

b) Magazine Independente

A cobertura do regresso do líder da Renamo pelo jornal Magazine Independente, nas cinco edições do mês de Setembro de 2014, este assunto apenas foi abordado em três edições, mas mesmo assim, não mereceu tanto relevo. Isto é, de noventa e seis páginas (total de número de páginas das três edições que aludem sobre o regresso de Dhlakama) a este assunto só são dedicadas cinco páginas, perfazendo 5,21% de todas as edições estudadas.

Desta feita, na edição do dia 02 de Setembro de 2014, aparece na capa misturado com outros tópicos, uma linha com o seguinte conteúdo “Dhlakama chega quinta-feira para encontro com Guebuza”, tendo ocupado apenas 1/5 da página, pois

este inseriu-se numa reportagem, de uma página, sobre a campanha eleitoral.

Na edição do dia 09 de Setembro de 2014 o assunto é predominante em quase toda capa, embora se sublinhe a homologação do acordo de cessão das hostilidades, ocupando três páginas, o que corresponde a 9,8% desta publicação.

Na edição do dia 16 de Setembro de 2014, numa pequena reportagem de cerca de ½ da página, refere-se ao reencontro de Dhlakama e o pai “depois de ambos terem escapado das forças governamentais”, em finais de 2013.

c) Zambeze

O jornal Zambeze, das cinco edições publicadas no mês de Setembro de 2014, aborda o regresso de Dhlakama em quatro edições, totalizando uma percentagem de 3.1.

Na edição de 04 de Setembro de 2014, a par de outros destaques, o assunto é apresentado na capa. Nesta reportagem faz-se referência ao “pai da democracia” que volta a casa e que “vai transformar a vida dos moçambicanos”.

Na edição de 11 de Setembro de 2014, há duas reportagens sobre o Dhlakama, sendo o assunto predominante em quase toda a capa, onde se refere ao “troféu” que o líder da Renamo ganhou “depois da primeira batalha”. Este tópico tem o seu desenvolvimento na página dois, ocupando toda a extensão da página. Posteriormente, vem a matéria de meia página sobre o regresso de Dhlakama, cujo título é “louvado seja Deus, filho pródigo voltou a casa”.

Na edição de 18 de Setembro de 2014 aparecem duas reportagens. A primeira reportagem

refere-se a “Afonso Dhlakama: a lenda da democracia moçambicana”, ocupando toda a página e a segunda, que é uma fotografia da reportagem de uma edição do jornal “Notícias”, cujo título é “Dhlakama pode estar gravemente doente”.

Por fim, na edição de 25 de Setembro de 2014 há uma reportagem de meia página, dando conta do “baile político na campanha eleitoral” dado por Dhlakama. À reportagem está emparelha uma fotografia, que ocupa cerca 1/3 da reportagem, aparece o líder da Renamo durante a campanha eleitoral, rodeado por simpatizantes e apoiantes seus e do seu partido.

3. Agendamento e formação da opinião pública (manipulação)

A partir da observação das análises de conteúdo (quantitativas) e do discurso (qualitativas), apresentadas anteriormente, é possível notar o tamanho da exposição que o tema “regresso de Afonso Dhlakama à Maputo” e as suas consequências tiveram nos semanários analisados, nomeadamente, Savana, Magazine Independente e Zambeze, bem como noutros meios e veículos que não foram analisados no nosso estudo.

A abordagem do assunto é leva à exaustão, muito particularmente no jornal Savana, motivada pela audiência que esta matéria estimulou na sociedade moçambicana, de modo particular, e mundial, no geral. A extrema exibição do tema, e até mesmo a repetição dos dados, como tivemos a oportunidade de ver na edição do dia 12 de Setembro de 2014 leva à construção de um ciclo, pois quanto mais o assunto era

tratado pelos media, mais ele gerava comoção e interesse no público.

A matéria do regresso de Dhlakama é mais interessante e atractiva, já que a ele se associavam várias especulações sobre o seu estado de saúde, por um lado, como também, o ter escapado de várias tentativas de emboscadas até que refugiou em “parte incerta” e por ser o líder do maior partido da oposição em Moçambique. Todavia, o partido Renamo não é absoluto e a história do seu líder, bem como as “rixas” com o Governo não são do interesse de toda a sociedade, por mais que tenha participação forte e activa na política nacional.

A superexposição tem implicações ainda maiores quando o veículo que a faz é da grandeza do Savana, no que concerne à tiragem, audiência e propaganda, pois veículos desta amplitude têm mais influencia, em consequência dos aspectos já citado, na opinião pública. Por isso, o público passa a ser manipulado, tomando ciência apenas do que é conveniente (ou mais fácil de vender) para os detentores dos grandes media.

Além da manipulação gerada pela superexposição há a manipulação do conteúdo do que se é publicado. Essa característica da manipulação também é marcante nas reportagens analisadas.

Convém sublinharmos que dos três jornais analisados, o jornal Savana é o que deu maior visibilidade ao regresso de Dhlakama à Maputo ou outro assunto relacionado a esta figura, tendo estado presente em todas as edições do mês em análise. O mesmo não se observou nos outros veículos por nós estudados.

Destes o que menos tratou o assunto do regresso de Dhlakama ou algo relacionado foi o *Magazine* Independente que em todas as suas edições, adicionando todas as páginas não faz, sequer, cinco páginas.

O jornal *Zambeze*, por seu turno, é verdade que não chegou ao nível do *Savana*, mas, embora reduzidas, em quase todas as suas edições do mês de Setembro procurou trazer algo relacionado com figura de Dhlakama ou com o seu partido. Daí que sobre estes dois aspectos: agendamento e manipulação, daremos mais ênfase ao jornal *Savana* por ser nele onde é produtiva e predominante esta situação.

Assim, em todas as matérias publicadas no jornal *Savana* sobre a figura do líder da Renamo, particularmente o seu reaparecimento, glorificam e louvam a sua personalidade e actuação político-ideológica na mudança das condições dos moçambicanos. Ou seja, todos os actos de Dhlakama são vistos de forma positiva, inclusive aqueles que podem ser questionados.

Na reportagem “a longa a espera pelo ‘Obama moçambicano’”, da edição de 12 de Setembro de 2014, o articulista considera positiva a aglomeração, no Aeroporto Internacional de Maputo, dos membros e simpatizantes da Renamo e os curiosos que acorreram ao local para ver e confirmar “in louco” o estado de saúde do líder da perdiz. Todavia, esta enchente, assim como em outros locais escalados por Dhlakama, pós em causa a integridade física daqueles, por um lado, como também, porque foram violadas as normas da aviação e dos aeroportos, implicaria na penalização dos Aeroportos

de Moçambique devido ao não cumprimento das normas.

Nesta óptica, mais do que colocar este assunto na agenda do dia, o articulista, como se sentenciase o acto, dá as linhas-mestres para a leitura deste, levando o público mass-midiatizado a pensar como ele pretende. Ou seja, o articulista, a partir do seu discurso, “faz a cabeça” do leitor.

A esta ocorrência, vale a pena considerar também algumas tarefas que Gurevitch e Blumler *apud* Hebermas (2003) atribuem aos meios de comunicação, no tocante ao seu papel diante dos sistemas políticos constitucionais. Além de vigiá-los e informar aos cidadãos para que possam intervir em favor do seu própria bem-estar, estes podem definir a agenda política, permitir o diálogo entre representantes e representados, criar mecanismos para a prestação de contas dos eleitos e incentivar os cidadãos a envolverem-se no processo político, deixando para trás a sua posição de mero espectador. Os media devem comporta-se de tal maneira a servir à esfera pública que aprende, critica, sugere e assim, juntos, podem obrigar o processo político a legitimar-se por meio do entendimento aos temas levantados.

Os media recolhem informações, escolhem o tom da divulgação e o que divulgar. Desta feita, controlam o que irá realimentar a esfera pública e influenciar o sistema político e influenciar o sistema político. Isso dá aos media um poder do qual não dispõem os actores que actuam individualmente na esfera pública, fora das organizações sociais e associações. Estes actores, normalmente, têm oportunidades significativamente menores de

influenciar os conteúdos e as tomadas de posição do sistema político.

Sabemos, portanto, que os indivíduos são impelidos pelos meios de comunicação e provocados para que tomem uma posição diante do que eles veiculam. Levando em consideração que isso depende da acção autónoma dos indivíduos, Maia (2003) defende que os media apenas fomenta a esfera público-política. Enquanto “constelação de discurso”, a esfera público-política será palco de encontros formais ou informais, onde haverá troca de informações e formação da opinião.

Considerações finais

Este estudo permitiu-nos, dentre vários aspectos, a partir dos jornais estudados, ter uma visão mais alargada sobre os aspectos singulares inerentes às estratégias discursivas que são adoptadas para a produção e compreensão das narrativas noticiosas, em Moçambique, particularmente quando se trata de assuntos relacionados ou que tenham a ver com a política e ou os seus actores.

Buscávamos compreender as estratégias adoptadas na cobertura do regresso de Afonso Dhlakama à Maputo pelos jornais Savana, Magazine Independente e Zambeze na construção da opinião pública e no estabelecimento de elos com os seus públicos, de modo a garantir a audiência, num país, como já nos referimos, que vem assistindo ao recrudescimento de veículos noticiosos privados. Tendo sido possível, por seu intermédio, explicitarmos algumas características questionáveis do jornalismo actual, de que são exemplo os jornais por nós analisados.

Desta feita, é importante que não consideremos a manipulação uma característica intrínseca do Jornalismo. A opinião do meio de comunicação, jornalista, proprietário deve manter-se restrita ao âmbito da opinião, do contrário, do artigo, do editorial. O jornalista deve ser objectivo ao gerar produtos informativos e tentar desvincular ao máximo as suas convicções pessoais do que pública.

Desta feita, constatamos que o jornal Savana apresenta um discurso altamente contaminado pela ideologia do jornalista, enquanto o produtor da narrativa, e do órgão, enquanto instituição jornalística, procurando a partir do seu discurso, fazer a opinião pública, como também provar algumas mudanças na actuação do governo e dos partidos políticos.

Este fenómeno não se apresenta da mesma forma em Magazine Independente, que procurou equilibrar a subjectividade dos sujeitos (intersubjectividade) e aquilo que era observável no terreno.

A par da análise do discurso, adoptamos também a análise do conteúdo para aferir, estatisticamente, a forma como os veículos aqui analisados tratam assuntos “quentes da nossa sociedade”.

A superexposição do regresso de Dhlakama à Maputo feita pelo jornal Savana constitui-se numa estratégia de agendamento das massas e contribuiu grandemente na formação da opinião pública e política, na medida em que, mais do que a imposição deste assunto aos seus leitores, o jornal também orienta a leitura das suas narrativas, olhando para a linguagem eufórica adoptada pelo jornal.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Clóvis de. *Ética na Comunicação: da Informação ao Receptor*. Moderna, São Paulo, 1995.
- BNETTI, Marcia. *Análise do Discurso em Jornalismo: estudo de vozes e sentidos*. In: LAGO, Cláudio; BENETTI, Marcia (orgs). *Metodologia de Pesquisa em Jornalismo*. 2ª edição, Vozes, Petrópolis, 2008.
- BLUMLER, Jay. G.; GUREVITCH, Michael. *The crisis of public communication*. Routledge, Londres, 1995.
- BRANDÃO, Helena. *Introdução à Análise do Discurso*. Unicamp, Campinas, 1994.
- BUCCI, Eugênio. *Sobre Ética e Imprensa*. Companhia das Letras, São Paulo. 2000.
- CAMPARATO, Fabio Konder. *A Democratização dos Meios de Comunicação de Massa*. In: Revista USP, São Paulo, nº48, Dezembro/Febrero, 2001.
- CARVALHO, Guilherme. *Directrizes para a Análise de Discurso em Jornalismo*. In: Revista Uninter de Comunicação, ano 1, nº1, Junho/Dezembro 2013.
- ENTMAN, Robert. M. *Framing: toward clarification of a fractured paradigm*. In: *Journal of Communication*. Vol. 43, n. 4, 1993.
- _____. *Framing bias: media in the distribution of power*. In: *Journal of Communication*. Vol. 57, n. 1, 2007.
- GAMSON, William A.; MODIGLIANI, Andre. *Media discourse and public opinion on nuclear power: a constructionist approach*. *The American Journal of Sociology*. Vol. 95, n. 1, 1989.
- GENRO FILHO, Adelmo. *O Segredo da Pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo*. Insular, Florianópolis, 2012.
- GOIDEL, Robert K. *If you report it, will they care? Political knowledge and publicjournalism*. In: EKSTEROWICZ, Anthony J.; ROBERTS, Robert N. (eds.) *Public journalism and political knowledge*. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.
- GOMES, Wilson. *Negociação Política e Comunicação de Massa*. In: *Transformações Políticas na Área da Comunicação de Massas*. Paulus, São Paulo, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *O Papel da Sociedade Civil e da Esfera Pública Política*. In: _____ . *Direito e Democracia. Entre facilidade e validade*. Trad. Flávio B. Siebeneichler. 2ª edição, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2003.
- HOHLFELDT, A., MARTINO, L. e FRANÇA, V. V. *Teorias da Comunicação: Conceitos, Escolas e Tendências*. Petrópolis, Vozes, 2001.
- IYENGAR, Shanto. *The accessibility bias in politics: television news and public opinion*. *International Journal of Public Opinion Research*. Vol. 2, n. 1, 1990.
- _____. *Is anyone responsible? How television frames political issues*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- LAGE, Nilson. *Linguagem Jornalística*. 7ª edição, Ática, São Paulo, 2001.
- MAIA, Rousiley Celi. *Dos Dilemas da Visibilidade Mediática para a Deliberação Pública*. In: LEMOS, André (org). *Mídia.br. Livro da XII Compós – 2004*, Sulina, Porto Alegre, 2004.

- _____. *Mídia, Esfera Pública e Identidades Colectivas*. UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. Cortez, São Paulo, 2001.
- MANSBRIDGE, Jane. *Everyday Talk in the Deliberative System*. In: MACEDO, Sthepe. *Deliberative Politics. Essays on Democracy and disagreement*. Oxford University Press, New York, 1999.
- McCOMBS, Maxwell E. e SHAW, Donald L. *The Agenda-Setting Function of the Mass Media*. Public Opinion Quarterly, vol. 36, SD.
- McCOMBS, Maxwell E. e SHAW, Donald L. *The Agenda-Setting: Twenty-Five Years in the Marketplace of Ideas*. Journal of Communication vol. 43, SD.
- McCOMBS, Maxwell E. *Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion*. Polity Press, Cambridge, 2004.
- MIGUEL, Luis Felipe. *Modelos Utópicos de Comunicação de Massa para a Democracia*. In: *Anais do 13º Encontro Anual da Compós – Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. São Bernardo do Campo, 2004.
- PENA, Felipe. *Teorias do Jornalismo*. Contexto, São Paulo, 2008.
- PINTO, Milton José. *Comunicação e Discurso: introdução à análise de discurso*. Hacker Editores, São Paulo, 1999.
- PORTO, Mauro. *Enquadramentos da Mídia e Política*. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.) *Comunicação e Política: Conceitos e Abordagens*. São Paulo: Unesp; Salvador: Edufba, 2004.
- PUTNAM, Robert D. *Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America*. *PS: Political Science and Politics*. Vol. 28, n. 4, 1995.
- SAPERAS, Enric. *Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas: As Recentes Investigações em Torno da Comunicação de Massas*. Asa, Petrópolis, 1987.
- SCHEUFELE, Dietram A.; TEWKSBURY, David. *Framing, Agenda-setting, and Priming: the Evolution of Three Media Effects Models*. In: *Journal of Communication*. Vol. 57, n. 1, 2007.
- _____. *Talk or Conversation? Dimensions of Interpersonal Discussion and their Implications for Participatory Democracy*. In: *Journalism and Mass Communication Quarterly*. Winter, ABI/INFORM Global, 2000.
- TRAQUINA, Nelson. *O Poder do Jornalismo: Análise e Textos da Teoria do Agendamento*. Minerva, Coimbra, 2000.
- WOLF, Mauro. *Investigacion de la Comunicacion de Masas*. Paidós, Barcelona, 2002.
- WOLR, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Presença, Lisboa, 2001.

O TELEJORNALISMO MOÇAMBICANO: UMA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE A PARTIR DO ESTUDO DE CASO DO TELEJORNAL DA TVM1 E DO JORNAL DA NOITE DA STV

Jonas Tembe¹²³

RESUMO

Esta pesquisa surge com o intuito de estudar o Telejornalismo Moçambicano, tendo como eixo central a avaliação da sua qualidade. Para o efeito, foram seleccionados dois programas televisivos para o estudo de caso: o Jornal da Noite da STV e o Telejornal da TVM1. Metodologicamente, constituiu-se um *corpus* de análise correspondente a doze edições para cada programa, todas do mês de julho de 2015 e com *recurso* ao método de análise de conteúdo foi feita uma análise quantitativa com vista a se avaliar com que frequência cada categoria de análise dentro das variáveis consideradas aparece nos noticiários. Foram consideradas as seguintes variáveis: áreas temáticas, os géneros, tipo de matéria, cobertura geográfica e as vozes do noticiário. Além da análise quantitativa, foi realizada uma análise qualitativa. Neste caso, foi investigada a construção do *lead* e a cobertura nos dois programas telejornalísticos, verificando se a cabeça da matéria (texto lido pelo apresentador ao chamar uma matéria) e o *Videotape* permitem ao telespectador encontrar respostas para as perguntas: quem, o quê, como, quando, onde e porquê? Foi, igualmente, feito o levantamento de problemas técnicos ocorridos nos dias da análise e avaliada a independência nos telejornais. A análise teve como respaldo a visão da pluralidade defendida por autores como Tarcísio & Coutinho (2014) e Becker (2005) como sendo a base para um telejornalismo de qualidade.

Palavras-chave: qualidade, jornalismo, telejornalismo, Jornal da Noite, Telejornal.

MOZAMBICAN TELEJOURNALISM: A QUALITY ASSESSMENT FROM THE TVM1 TELEJOURNAL CASE STUDY AND THE STV NIGHT NEWSPAPER

ABSTRACT

The aim of this research work is to investigate the quality of the Mozambican telejournalism, basing on the case study of the Jornal da Noite and the Telejornal. Basing on the quantitative method, a quantitative analysis was carried out and a corpus of twelve editions was established in order to verify how often each category within the variables considered for the research appears on the news. The variables considered for the research are as follows: theme, genres, the sources of information, territorial coverage and the types of reports. Apart from quantitative analysis, a qualitative analysis was carried out. In this case, the aim was to investigate how the lead and coverage are made up on both programs. It's known that a lead must answer six basic questions: who, what, when, where, how and why? Therefore, the analysis must respond whether the six questions are responded within a VT and the text read by the anchor. The analysis was based on the point of view of diversity defended by scholars such as Tarcísio & Coutinho (2014) and Becker (2005) as being the key to quality telejournalism.

Keywords: quality, journalism, telejournalism, Jornal da Noite, Telejornal.

¹²³ Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais na Universidade Pedagógica- Maputo, 2016.

INTRODUÇÃO

Questionamentos da qualidade de serviços em diversas áreas como na saúde, na educação, entre outras, têm crescido em Moçambique. Estes questionamentos se estendem ao jornalismo. O aumento do número de empresas de televisão são visíveis, entretanto também é visível o descompasso entre o crescimento da indústria e a qualidade do produto/serviço fornecido. O que se entende então por produto de qualidade? Esta questão pode ser analisada sob dois prismas: Primeiro, produto de qualidade como sendo aquele com zero defeitos - qualidade externa. Segundo, qualidade vista enquanto processo de produção, incluindo os métodos de produção- qualidade interna. O trabalho explora a segunda perspectiva e focaliza no processo de produção, por se entender que melhorando continuamente o processo de produção pode-se alcançar a qualidade externa, atingindo a satisfação dos clientes.

QUADRO TEÓRICO: O que é qualidade?

Discutir qualidade é algo complexo. Apesar disso, existem várias definições do conceito em que a qualidade é vista do ponto de vista da satisfação do cliente. Para Juran (1991) *apud* de Siqueira (2009:3) a qualidade tem a ver com adequação ao uso, enquanto na visão de Guerra (2010:5) a qualidade está ligada ao atendimento aos requisitos do cliente e da sociedade. Por seu turno, Slack, Chambers & Johnston (2007) *apud* Guerra (2010:16) ancoram a sua definição em duas abordagens: **visão da operação** e **visão do consumidor**. Na primeira abordagem os autores definem a qualidade como a consistente conformidade

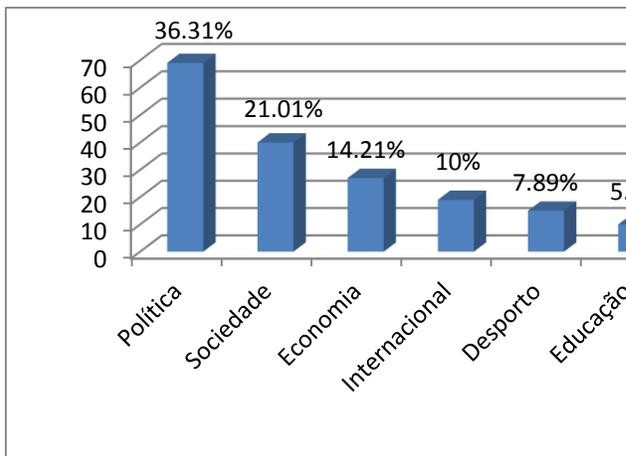
com as expectativas dos consumidores, ou seja, o que eles querem, enquanto na segunda abordagem afirmam que a qualidade deve ser entendida do ponto de vista do consumidor, porque para o consumidor a qualidade de um produto ou serviço em particular é aquilo que ele percebe como qualidade. Nesta pesquisa vai ser explorada a primeira abordagem, uma vez que vai ao encontro dos objectivos da mesma. Considerando este conceito como oriundo do sector empresarial e de negócios, como é que se operacionaliza no ramo jornalístico? Nas palavras de Guerra (2010:6) o conceito de qualidade do jornalismo deve ser visto como o grau de conformidade entre as notícias publicadas e as expectativas da audiência, as quais para Muaticale (2012) giram em torno da verdade e da relevância e a esses dois Guerra *in* Christofolletti (2010:155) acrescenta a pluralidade. No telejornalismo, Tarcísio & Coutinho (2014) e Becker (2005) advogam a pluralidade como a pedra basilar para se alcançar a qualidade. Coutinho & Filho (2014:11) apregoam ainda que a independência é um critério básico para se alcançar a qualidade nos telejornais. Não se pode falar de qualidade num contexto de censura e autocensura. No caso de Moçambique, como assegurar que o facto de a direcção da TVM ser designada pelo governo, conforme preceituado no nº 2 do artigo 9 da Lei de Imprensa, não interfira na independência editorial deste órgão público de informação? Há indícios da presença de censura e autocensura no telejornalismo nacional, sobretudo na emissora pública. Alguns acontecimentos levaram a tal conclusão. A TVM, por exemplo, mostrou-se indiferente aquando das manifestações populares de 1 e 2 de Setembro de

2010 que, como explica o Barómetro Africano da Media (2011:7/32), no lugar de mostrar o que estava a acontecer nas cidades de Maputo e Matola, limitou-se em transmitir desenhos animados, um jogo de futebol e uma novela Mexicana, ignorando por completo aquele acontecimento. O outro exemplo é a falta de pontos de vistas diferentes nas entrevistas do Telejornal. Foram alocados cerca de 6 (seis) minutos para entrevista com o jornalista Fernando Gonçalves no dia 09.07.2015 e 8 (oito) minutos para entrevista com o jurista moçambicano Filimão Suaze no dia 16.07.2015. O ponto crítico nestas duas entrevistas é que para além de terem uma única fonte, ambas punham em questão os posicionamentos dos partidos da oposição, nomeadamente a Renamo e o MDM. Todos os posicionamentos tinham como tendência favorecer ou legitimar, ou o posicionamento da bancada da Frelimo na Assembleia da República, ou o posicionamento do Presidente da República. Por exemplo, na matéria sobre a proposta do MDM para a criação de uma comissão de inquérito para a averiguação de supostos desmandos na EDM, o Telejornal, em nenhum momento, passou a versão daquela bancada, também partilhada pela bancada da Renamo, para fundamentar o seu posicionamento, tendo apenas limitado a versão à Comissão dos Assuntos Constitucionais, Direitos Humanos e de Legalidade liderada pelo deputado da bancada da Frelimo. Já na entrevista com Fernando Gonçalves, à volta da questão da manutenção da paz em Moçambique, o entrevistado proferiu um discurso condenatório à Renamo. Casos similares ocorreram nas matérias de 12, 13, e 18 de Julho de 2015 em que das matérias políticas sobre a oposição, Renamo no

caso vertente, as notícias não visavam disseminar as actividades do partido, mas sim mostrar ao telespectador a intransigência deste no diálogo político com o governo, lembrar ao telespectador que foram os homens armados da Renamo que protagonizaram o massacre de Homoine em 1987 e a inauguração, pela própria Renamo, da sua sede para a paz na Beira. Em relação ao sector privado de rádiodifusão, as questões económicas não podem ser deixadas de lado, pois estes dependem de publicidades para o seu financiamento. E, de acordo com o AMB (2014:36), o mercado nacional de publicidade ainda é pequeno e dominado pelas empresas de telefonia móvel, Estado/Governo e bancos comerciais e sem uma Lei do Anúncio Público. Além disso, o Índice de Sustentabilidade da Mídia (2013:17) chama a atenção para o facto de que, muitas vezes, os meios de comunicação social espelham uma narrativa política e social dos respectivos donos. No caso do Jornal da Noite, o Fórum Mozefo e os concursos musicais Vodacom Turma Tudo Bom e Desafio Total são exemplos de que os interesses empresariais podem sobrepôr-se aos interesses dos telespectadores.

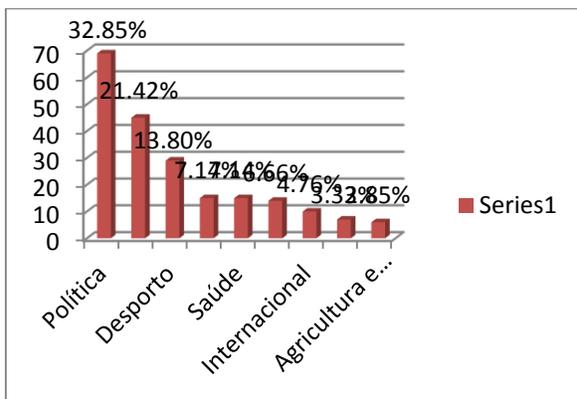
ESTUDO DE CASO: Análise quantitativa do Jornal da Noite e do Telejornal

Gráfico nº 1: Editorias do Jornal da Noite em números absolutos e percentuais



Fonte: o autor

Gráfico nº 2: Editorias do Telejornal em números absolutos e percentuais



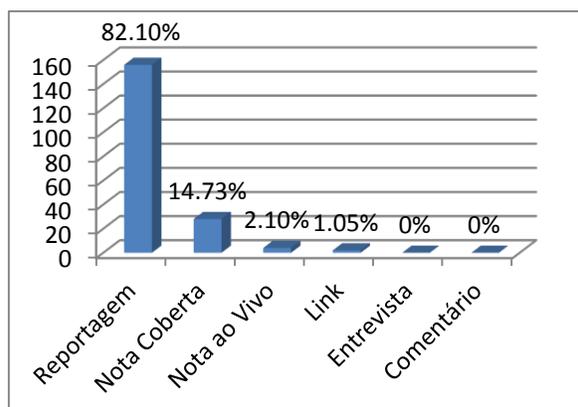
Fonte: o autor

Tomando como base teóricos como Tarcísio & Coutinho (2014:9) que advogam que a pluralidade é a base para um jornalismo de qualidade, uma visão também partilhada por Becker (2005:63) que explica que há jornalismo de qualidade quando uma cobertura jornalística representa a pluralidade de interpretações e a diversidade de temas e actores sociais, quando existem novas elaborações e outros modos de construir sentidos sobre o mundo quotidiano na tela da TV e quando se aprende a pensar com as imagens, pode-se afirmar que há um esforço visível nos programas telejornalísticos analisados em variar, quer os temas, quer os géneros (este é mais visível no

telejornal), as fontes de informação, quer em fazer uma cobertura geográfica abrangente. Nos dois programas nota-se a preferência por temas de política, seguindo-se os temas de sociedade. No Jornal da Noite, a editoria de política ocupa o primeiro lugar com 36.31%, posição que também ocupa no Telejornal com 32.85%. Já os temas de sociedade ocupam o segundo lugar, tanto no Jornal da Noite, como no Telejornal, com 21.01% e 21.42%, respectivamente. Enquanto no Jornal da Noite a área temática de Economia ocupa o terceiro lugar com 14.21%, no Telejornal o desporto é que está nessa posição, com 13.80%. No Jornal da Noite, o desporto tem um valor percentual de 7.89% e ocupa o quinto lugar, precedendo a editoria de Internacional com 10%. Já no Telejornal, a Educação e Saúde é que ocupam o quarto lugar com 7.14%, enquanto a editoria de Economia tem uma percentagem de 6.66%, ocupando o quinto lugar. Se no Telejornal a Educação ocupa o quarto lugar com 7.14%, o mesmo não acontece no Jornal da Noite, pois aqui a Educação está em sexto lugar com 5.26%. A cultura e a Saúde ocupam a sétima e oitava posição no Jornal da Noite com 3.15% e 1.05%, respectivamente. Igualmente, no Telejornal a cultura também está em sétimo lugar com 3.33%, enquanto as matérias internacionais estão em sexto lugar com 4.76%. De acordo com os resultados obtidos nos dois programas, a Agricultura e Meio ambiente é que têm merecido pouca atenção, sendo que no Jornal da Noite tiveram um valor percentual de 1.05% e no Telejornal 2.85%. Por outras palavras, apesar de ser a base do desenvolvimento nacional, tal como preceitua a Constituição da República de Moçambique, de 2004, no seu número 1 (um), artigo 103, não parece que o

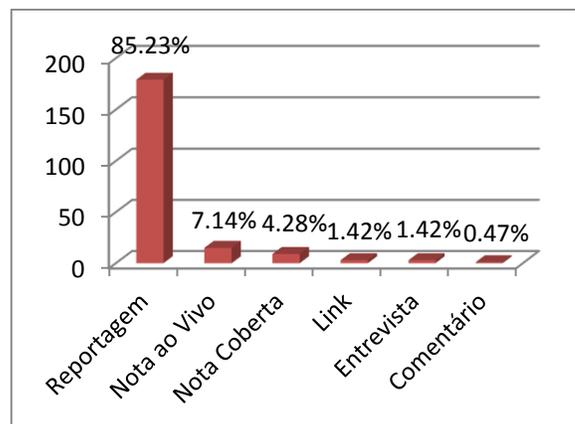
Jornal da Noite e o Telejornal vejam a Agricultura nesse ângulo. O mesmo pode ser dito em relação à cultura. Se no Telejornal este tema teve 07 inserções, no Jornal da Noite não foi bem assim, senão 06 inserções. A saúde é outro tema pouco explorado no Jornal da Noite, tendo tido duas inserções apenas. O Jornal da Noite mostrou-se autorreflexivo, o que fez com que dedicasse maior parte de seu tempo ao fórum MOZEFO na editoria de economia e ao Vodacom Turma Tudo Bom na editoria de cultura. O TJ pautou poucos assuntos sobre a banca, emprego e investimentos na editoria de economia, enquanto o JN não pautou nenhum sobre a banca, assim como sobre a pesquisa e a investigação na editoria de educação. Nos dois programas a editoria de política está mais virada para as acções do governo. Isto significa que os programas exploram menos as áreas temáticas.

Gráfico nº 3: Os Géneros do Jornal da Noite em números absolutos e percentuais



Fonte: o autor

Gráfico nº 4: Os Géneros do Telejornal em números absolutos e percentuais



Fonte: o autor

Em relação aos géneros, o Telejornal foi mais abrangente tendo usado as reportagens, as notas cobertas, as notas ao vivo, *links*, as entrevistas e os comentários, embora os três últimos em uma percentagem pouco significativa. Já o Jornal da Noite usou apenas reportagens, notas cobertas, notas ao vivo e *links*. As reportagens são as mais usadas nos dois programas. No Jornal da Noite situam-se em 82.10%, enquanto no Telejornal são cerca de 85.23%. Refira-se também que a maior parte delas são gravadas o que em termos percentuais representa 98.73% de matérias gravadas para o Jornal da Noite e 98.35% para o Telejornal. Enquanto as reportagens em directo representam apenas 1.26% no Jornal da Noite e 1.64% no Telejornal. As reportagens ao vivo são escassas nos dois programas, sendo apenas usadas em casos excepcionais. A seguir às reportagens estão as notas cobertas para o Jornal da Noite com 14.73%, enquanto no Telejornal as notas ao vivo é que ocuparam o segundo lugar com 7.14%. No Jornal da Noite as notas ao vivo se encontram em terceiro lugar com 2.10%, e no Telejornal esta posição é ocupada pelas notas cobertas, com 4.28%. Os *links* ocupam o quarto lugar, quer no Jornal da Noite, quer

no Telejornal com 1.05% e 1.42%, respectivamente. Diferentemente do Telejornal, no Jornal da Noite não houve nem entrevistas, nem comentários em estúdio. No Telejornal, 1.42% são entrevistas e 0.47% são comentários, este último também é raro no telejornal.

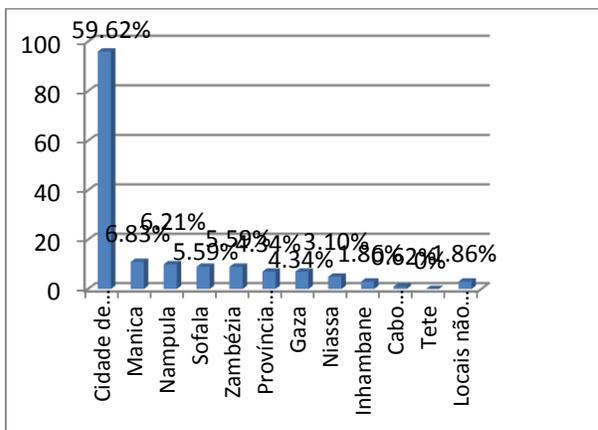
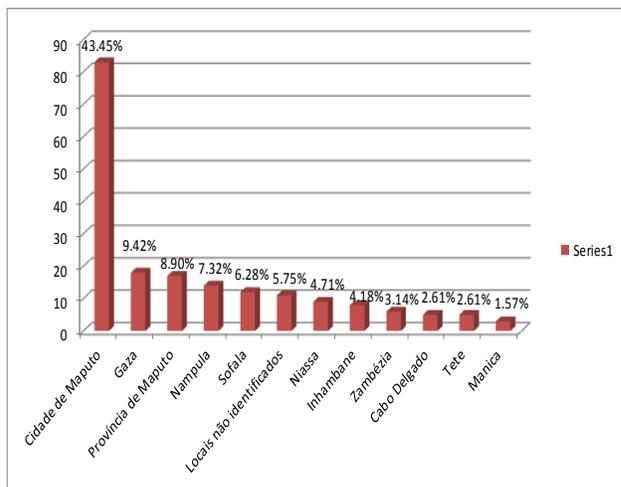


Gráfico nº 5: Cobertura do Jornal da Noite

Fonte: o autor

Gráfico nº 6: Cobertura do Telejornal



A maior parte das notícias nos dois programas são produzidas a partir da cidade de Maputo. No Jornal da Noite a percentagem correspondente à cidade de Maputo é de 59.62%. O Telejornal concentrou-se

menos na Cidade de Maputo tendo tido uma cobertura de 43.45%. Nos dias da análise, no Jornal da Noite, nenhuma matéria é proveniente ou é sobre a provincia de Tete. No Telejornal, a provincia de Tete também teve fraca cobertura. A provincia de Cabo Delgado também teve fraca cobertura, quer no Telejornal, quer no Jornal da Noite. Como se pode ver nos dois gráficos sobre a cobertura nacional do Jornal da Noite e do Telejornal, a distribuição é desequilibrada. Para o caso do Telejornal, 90.95% das matérias são de cobertura nacional, enquanto 4.28% foram produzidas a partir do exterior e 4.76% são matérias internacionais. O mesmo acontece no Jornal da Noite, onde cerca de 84.73% são de cobertura nacional, 5.26% a partir do exterior (Portugal e França), e 10% são matérias internacionais. As matérias produzidas a partir do exterior no Jornal da Noite referem-se às trazidas a partir de Portugal e França no período em que o presidente da República de Moçambique efectuava uma visita a estes dois países, estas matérias não são resultado de trabalho de correspondentes internacionais. O mesmo não se pode dizer em relação ao Telejornal, pois algumas matérias são reportadas a partir da África do Sul, local onde se encontrava o correspondente da Televisão de Moçambique, Simião Ponguane. Neste período de análise, o Telejornal também teve matérias reportadas a partir de Portugal e França aquando da visita do Presidente da República aos dois países.

Gráfico nº 7: As fontes do Jornal da Noite em números absolutos e percentuais

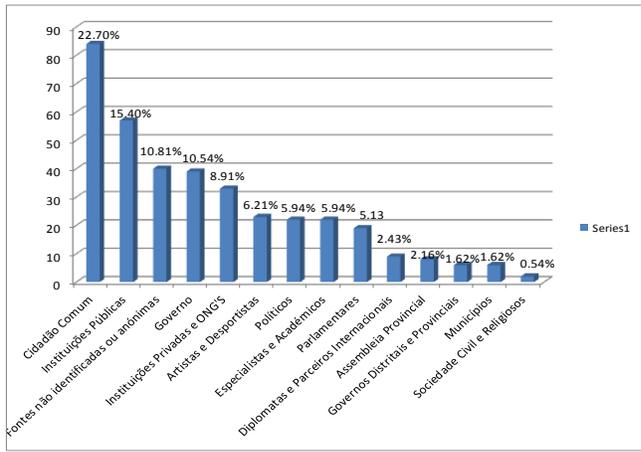
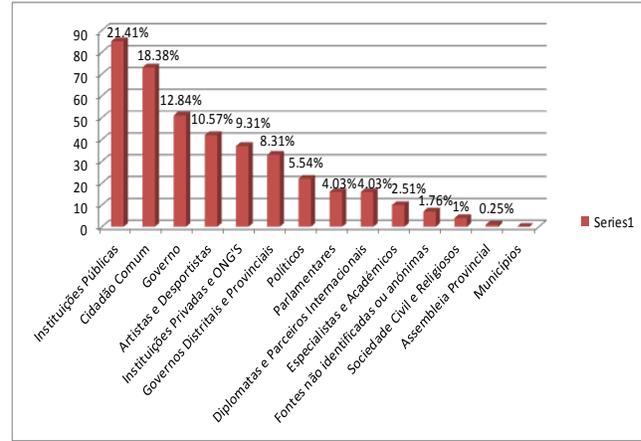


Gráfico nº 8: As fontes do Telejornal em números absolutos e percentuais



Fonte: o autor

As fontes de informação também foram diversificadas nos dois programas, porém poucas matérias trazem intervenientes com pontos de vistas divergentes. A título de exemplo, Do total das 156 reportagens do Jornal da Noite, 63 matérias apresentam um único ponto de vista, o que representa 40.38%. Isto quer dizer que estas matérias tiveram somente um único entrevistado. Já 93 reportagens é que apresentam duas ou mais fontes de informação, o correspondente

a 59.61%, porém também nota se que há poucos pontos de vistas divergentes. No Telejornal a realidade é quase a mesma. De um total de 179 reportagens, 40.22% apresentam um único ponto de vista, sendo que 59.77% é que têm dois ou mais intervenientes, contudo com poucas opiniões divergentes. Na visão de COUTINHO & FILHO (2014:10) um telejornal de qualidade é aquele que possui vozes contraditórias e que não se apresenta como tendencioso no relato dos acontecimentos. Foram entrevistadas, no total, 370 fontes de informação no Jornal da Noite e 397 no Telejornal. Nos dois programas, o cidadão comum e as Instituições Públicas ocupam os dois primeiros lugares. Para o caso do Jornal da Noite, o cidadão comum está em primeiro lugar com 22.70%, enquanto no Telejornal encontra-se em segundo lugar com 18.38%. As instituições públicas tiveram 15.40% no Jornal da Noite, ocupando o segundo lugar e 21.41% no Telejornal, o que lhes confere o primeiro lugar. Também, constatou-se a existência de fontes não devidamente identificadas nos dois programas. Registou-se a presença de fontes sem indicação de seus nomes e ocupações, o que dificultou a sua categorização. O mesmo aconteceu na cobertura geográfica em que algumas reportagens não dão a entender claramente donde são produzidas o que resultou na categoria 'locais não identificados'. É notória a preferência por fontes oficiais nos dois programas. Isto reforça a visão de Correia (2011:94) segundo a qual, as afirmações dos mídia têm de ser fundamentadas em fontes dignas de crédito: fontes do Estado (desde parlamentares a governantes), fontes que representam interesses organizados (centrais patronais e sindicais) e o recurso a peritos. No Jornal

da Noite, as fontes oficiais tiveram uma percentagem de 36.48% e no Telejornal 46.85%. A Sociedade Civil e Religiosos, as Assembleias Provinciais e os Municípios foram as fontes menos ouvidas, quer no Jornal da Noite, quer no Telejornal. Na montagem do *lead* da matéria, constatou-se que há casos em que este é incompleto, não respondendo na totalidade às perguntas: Quem? O quê? Onde? Quando? Como? e Porquê? Reconhece-se, porém, que conforme elucida Gradim (2000:57-58) as questões (como e porquê) podem ser omitidas do *lead*, guardando-se para o parágrafo subsequente, mas também casos há em que as questões 'quando' e 'onde' são desnecessárias.

Os problemas Técnicos que afectam a qualidade do Telejornal e do Jornal da Noite

Das doze edições do Telejornal assistidas foram identificados problemas de natureza técnica que vão desde os problemas de saída ao intervalo no fim de um bloco, problemas de imagem e troca de peças. No total, foram identificados oito problemas de natureza técnica. A questão da técnica de imagem e de som, como ressalta De Sequeira (2009:7) influencia também a qualidade do telejornalismo. Segundo a autora, algo que não pode ser compreendido na forma de áudio pode desinteressar o telespectador. Alguns exemplos ilustrativos. No Telejornal de 07 de Julho de 2015 registou-se um problema técnico na transição do fim da segunda parte para o intervalo o que levou o apresentador, Brito Simango, a reclamar à equipe técnica. A reclamação foi clara devido ao sinal gestual usado pelo apresentador. Já no dia 09 de Julho, isto no fim da primeira parte do Telejornal, o apresentador, Holden Guedes, despede-se dos telespectadores, mas por razões técnicas permanece ainda em directo. Na

mesma edição, na terceira parte, a peça sobre a renúncia de Francisco Mabjaia ao cargo de Presidente da Federação Moçambicana de Basquetebol teve que ser chamada pela segunda vez, já que na primeira a sua exibição não foi possível. Outro problema técnico registou-se numa das matérias transmitidas ao longo da primeira parte do Telejornal de 10 de Julho de 2015 cuja matéria tinha o segundo teor: *A Assembleia da República inteira-se do funcionamento e dos gastos do Ministério da Defesa Nacional*. Depois de chamar a matéria, aparece no ecrã do televisor uma imagem não nítida, e só alguns segundos depois é que a imagem ganhou nitidez. No fim da primeira parte do Telejornal de 11 de Julho, acreditando que já estava fora do ar, presume-se, o apresentador, Holden Guedes, remove o microfone em directo depois de se despedir dos telespectadores. No dia 12 de Julho de 2015 a apresentadora, Hermínia Machel, engasga-se e começa a tossir ao chamar a matéria sobre a inauguração da sede da Renamo para tratar de assuntos ligados a paz e desenvolvimento, mas a equipe técnica nada fez para evitar aquele constrangimento. Por fim, no dia 15 de Julho, no decurso da segunda parte, o apresentador, Atanásio Marcos, chama a seguinte matéria: *E a Federação Moçambicana dos Empreiteiros diz que a empresa Britalar é seu membro e não tem quaisquer informações oficiais desabonatórias quanto à sua competência técnica. Entretanto, a FME enceta diligências para saber o que aconteceu realmente no acidente desta terça feira*, (Telejornal, 15.07.2015). Mas a reportagem exibida tinha como teor esclarecimentos jurídicos com o jurista Filipe Siteo em relação à compensação das vítimas do desabamento

dos andaimes e nada tinha a ver com a Federação Moçambicana dos Empreiteiros. No mesmo Telejornal, o apresentador reclama à equipe técnica depois de se despedir dos telespectadores no fim da primeira parte. No Jornal da Noite, também foram identificados alguns problemas de natureza técnica em número de quatro. Dos problemas registados destaca-se a troca de peças na seguinte matéria: *A Fundação Carlos Morgado juntou, esta quinta feira, na cidade de Maputo, amigos, ex-colegas e artistas para recordarem a obra de Carlos Morgado e para o lançamento do livro da sua autoria 'Poemtria'*.(Jornal da Noite, 10.07.2015) Mas a reportagem começou da seguinte forma: *Numa cerimónia dirigida pela Vice-Ministra da Juventude e Desportos, Ana Flávia Azinheira, foram homenageadas as equipas do Desportivo de Maputo em sénior masculino e do Ferroviário da capital em femininos...* Neste caso, a troca de peças é clara. Ainda sobre a mesma matéria, a apresentadora, Edma Macave, fez duas chamadas para que passasse, uma vez que na primeira chamada não passou. No mesmo Jornal da Noite, de 10 de Julho de 2015, registou-se outra troca de peças. Veja-se a seguinte cabeça: *Oradores da Conferência MOZEF0 defenderam, esta Sexta Feira, a necessidade de haver uma maior coordenação entre as diferentes instituições no desenvolvimento de infraestruturas. Neste momento verifica se uma ausência de diálogo entre entidades responsáveis na construção e manutenção de infraestruturas económicas.* Entretanto, a matéria começa com a intervenção de Júlio Carrilho, também orador da conferência, mas defendendo maior participação de actores públicos e privados nos projectos, contrariando o que a cabeça enuncia. No fim

da reportagem a apresentadora, Edma Macave, diz *'foi visível aqui a troca de reportagens'* e, em seguida, voltou a chamar a matéria anterior. Outro problema técnico foi registado no dia 16 de Julho de 2015. Isto aconteceu no fim da narração do repórter (*off*) para seguir-se às sonoras. Cabeça da matéria: *No âmbito da visita do Presidente da República a Portugal, o BCI organizou um encontro entre empresários moçambicanos e portugueses com o objectivo de abordar as oportunidades de negócio.* Para além de problemas técnicos, no Jornal da Noite, Constatou-se a existência de problemas de natureza linguística. No Jornal da Noite de 15 de Julho de 2015 apareceu na tela o seguinte texto: *'Portugal: Isaura Nyusi troca experiências no combate a malária, HIV/SIDA e Cancro do Colo do Útero'*. Verifica-se aqui uma má construção textual. Tendo-se apercebido do erro cometido a edição tentou corrigir o texto, nossa presunção, mas substituiu um erro por outro. Agora o texto no ecrã é: *'Isaura Nyusi troca experiência no combate a malária, HIV/SIDA e Cancro do Colo do Útero.'* Mais uma correcção, tendo o texto ficado assim: *'Isaura Nyusi troca experiências no combate a malária, HIV/SIDA e Cancro do Colo do Útero'*. Na edição de 16 de julho também está patente um erro de construção linguística. Vejamos o texto: *'INAS passara a contar com 11 delegações províncias e 19 de nível distrital'*.

CONCLUSÃO

Os dados aqui analisados mostram que esforços no sentido de se fazer emissões telejornalísticas de qualidade estão sendo envidados, porém ainda há

questões de pormenor por sanar. Quer isto dizer que há um mínimo de qualidade no telejornalismo moçambicano. O estudo de caso revela que os dois programas estão engajados com a diversificação tanto temática, das fontes de informação, cobertura geográfica e das formas de apresentação da notícia. O Telejornal mostra mais essa tendência, uma vez que se concentrou menos na cidade de Maputo e foi mais abrangente quanto aos géneros. Entretanto, foi visível a preferência pelas matérias de natureza política nos dois programas. O JN mostrou uma tendência de sobrepor os interesses particulares da empresa, a STV, dos interesses dos telespectadores. Isto foi visível através da autorreflexividade referida nas páginas anteriores, em que o JN ocupou maior espaço de tempo com o fórum MOZEF0 e com os concursos musicais Vodacom Turma Tudo Bom e Desafio Total-seus produtos em parceria com a Vodacom. Os problemas técnicos registados também concorrem para a fraca qualidade do telejornalismo e o *lead* da notícia, nos dois casos, não responde na completude a todas as perguntas que um *lead* deve responder, o que significa que mesmo depois de vista a notícia completa (a cabeça da matéria e o VT) o telespectador não tem respostas a todas as perguntas: quem, o quê, onde, quando, como e porquê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Maurício. *Por Dentro da Notícia*. Bacabal/MA, 2011.
- CORREIA, João Carlos. *O Admirável Mundo das Notícias: Teorias e Métodos*. LabCom Books, 2011.
- DE SIQUEIRA, Fabiana Cardoso. *A relação entre as imagens captadas pelo telespectador e a qualidade*. 2009. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3491-1.pdf>. Acessado em 30.11.2015
- FILHO, José Tarcísio da Silva Oliveira & COUTINHO, Iluska Maria da Silva. *Discutindo Conceitos e Propostas: Uma Análise da Qualidade no Telejornalismo Brasileiro*. Intercom. 2014.
- GOMES, Luana. *É Fantástico! Género e Modos de Endereçamento no telejornalismo show*. In GOMES, Itania Maria Mota (Org.). *Géneros Televisivos e Modos de Endereçamento no Telejornalismo*. Universidade federal da Bahia, 2011.
- GUERRA, Josenildo Luiz. *Avaliação de qualidade jornalística: desenvolvendo uma metodologia a partir da análise da cobertura sobre segurança pública*: in CHRISTOFOLETTI (Org), Rogério. *Vitrine e Vidraça: Crítica de Mídia e Qualidade no Jornalismo*. LabCom Books, 2010. Disponível no seguinte endereço: http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20101103-christofoletti_vitrine_2010.pdf, acessado em 01 de Dezembro de 2015
- GUERRA, Josenildo Luiz. *Sistema de Gestão da Qualidade aplicado ao jornalismo: Uma abordagem inicial*. Unesco. 2010.
- ÍNDICE DE SUSTENTABILIDADE DA MEDIA. Moçambique, 2013.
- MEDIA MANAGEMENT CENTER. *A Resource Guide for Editors: Managing for Excellence, Measurement Tools for Quality Journalism*. Northwestern University, 1999. Disponível em <http://mediamanagementcenter.sectorlink.org/research/excellence.pdf>, acessado em 15 de Janeiro de 2015
- MEDITSCH, Eduardo & AYRES, Melina de La Barrera. *Diversidade e desigualdade na tela: A estrutura da notícia em quatro telejornais Latino - Americanos*. (2008)
- MUATICALÉ, Leonilda Adelino António Sanveca. *Proposta de indicadores de qualidade do jornalismo em Moçambique e fundamentação sobre as principais áreas de leitura crítica da*

- qualidade do jornalismo em Moçambique*. CEC, 2012.
- OLIVEIRA, Jorge Nuno. *Manual de Jornalismo de Televisão*. Cenjor, 1ª edição, 2007. Disponível em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?sk=&doc=73220&img=458>, acessado em 08 de Junho de 2015
- SCHMITZ, Aldo Antonio. *Fontes de notícias: Acções e Estratégias das Fontes no Jornalismo*. Coobook, 2011.
- SIMÃO, João. *Manual de Jornalismo impresso*. Universidade de Trás os Montes, 2007.
- UNESCO. *Indicadores de Desenvolvimento da Mídia: Marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação*. Brasília, 2010.

DISCURSOS DE ÓDIO A PROFESSORES NO *FACEBOOK* E NO *TWITTER*: TRÂNSITOS ENTRE VIRTUALIDADE E EDUCAÇÃO

Miriã Alves Ramos de Alcântara¹²⁴

Eliseu Arthur S. Jesus¹²⁵

Marcos Vinícius Lira dos Santos¹²⁶

Rute Souza Cruz¹²⁷

Resumo

O estudo analisou discurso de ódio de estudantes dirigido a professores nas redes virtuais com base em observação de publicações nas redes sociais e na revisão de literatura sobre a origem e conceitualização do discurso de ódio e discussão acerca do seu tratamento na legislação recente. Quarenta *prints* publicados no *facebook* e *twitter* entre 2015 e 2017 de estudantes de um contexto educacional de referência da cidade do Salvador relativos a seus docentes foram categorizados de acordo com teor ofensivo, conotação sexual, gênero, classe, etnia ou crítica pedagógica. O *corpus* de análise evidenciou que a subjetividade estudantil se expressa em vídeos, imagens e códigos que revelam desejos, frustrações e ofensas marcadas pela invisibilidade de grupos que administram informações preservadas por filtros a impedir acesso aos usuários externos. A análise indicou três eixos: 1. A expressão de autoritarismo pedagógico, marcado por estratégias que ferem relações interpessoais de grupos sociais particulares, mas se tornam frequentes. 2. Diluição das hierarquias nas redes sociais, maior participação e comunicação horizontalizada que no entanto, é marcada por despersonalização que potencializa o fenômeno do ódio. 3. Conflito instalado no âmbito educacional e diferentes formas de enfrentamento. O discurso atual sobre formação docente valoriza, cada vez mais, o exercício contínuo da reflexão do professor sobre as consequências de suas ações na prática escolar. Conclui-se que muitos professores não reconhecem críticas como parte do trabalho, o que se torna grave frente a cultura escolar que incorpora a comunicação virtual da qual deriva violência.

PALAVRAS-CHAVE: Ofensa virtual, relação professor-estudante, educação

HATE SPEECHES TO FACEBOOK AND TWITTER TEACHERS: TRANSFERS BETWEEN VIRTUALITY AND EDUCATION

Abstract

The study analyzed student hate speech directed at teachers in virtual networks based on the observation of publications in social networks and the review of literature on the origin and conceptualization of hate speech and discussion about their treatment in recent legislation. Forty prints published on *facebook* and *twitter* between 2015 and 2017 of students from an educational context of reference of the city of Salvador related to their teachers were categorized according to offensive content, sexual connotation, gender, class, ethnicity or pedagogical criticism. The corpus of analysis showed that student subjectivity is expressed in videos, images and codes that reveal desires, frustrations and offenses marked by the invisibility of groups that administer information preserved by filters to prevent access to external users. The analysis indicated three axes: 1. The expression of pedagogical

¹²⁴ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). *Correspondência:* IFBA - Dept. de Sociologia, Psicologia e Pedagogia. Rua Emídio Santos, S/n – Barbalho. Salvador-Bahia-Brasil. E-mail: miria.alcantara@gmail.com

¹²⁵ Estudante do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Rua Emídio Santos, S/n – Barbalho. Salvador-Bahia-Brasil. elizeusouzajesus.21@gmail.com

¹²⁶ Estudante do Curso Tecnológico de Radiologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Rua Emídio Santos, S/n – Barbalho. Salvador-Bahia-Brasil. vinnysa22@gmail.com

¹²⁷ Estudante do Curso Integrado de Automação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Rua Emídio Santos, S/n – Barbalho. Salvador-Bahia-Brasil. rute0704@gmail.com

authoritarianism, marked by strategies that hurt interpersonal relations of particular social groups, but they become frequent. 2. Dilution of hierarchies in social networks, greater participation and horizontalized communication that, however, is marked by depersonalization that potentiates the phenomenon of hate. 3. Conflict installed in the educational field and different forms of coping. The current discourse on teacher education values, more and more, the continuous exercise of teacher reflection on the consequences of their actions in school practice. It is concluded that many teachers do not recognize criticism as part of the work, which becomes serious in front of the school culture that incorporates the virtual communication from which it derives violence.

Keywords: Virtual offense, teacher-student relationship, education.

Introdução

O campo da informação tem se transformado com o surgimento de tecnologias que repercutem na configuração das relações humanas, e seu uso se estende às áreas da educação, pesquisa e intervenção. Recentemente, as redes sociais se multiplicaram e ultrapassaram o *status* de recurso para informação sobre processos ligados à educação, e passaram a incidir na construção das subjetividades, na interação entre membros de comunidades distintas, merecendo atenção especial no surgimento de discursos que demarcam limites e estigmatizam sujeitos inseridos em relações que envolvem alteridade, como ocorre na relação professor-estudante no campo da educação. Com o objetivo de analisar discursos de ódio contra professores publicados nas redes sociais por estudantes de um contexto educacional de referência da cidade do Salvador (Bahia, Brasil), o presente estudo revisita a literatura especializada e reúne um acervo de discursos estudantis que reverberam nas redes virtuais, conflitos da sala de aula vivenciados com seus professores.

Há um tempo a comunicação entre pessoas

a longa distância assim como o uso de computadores para esta finalidade estava apenas no plano da ficção científica. Porém, com a grande velocidade da produção científica e tecnológica presenciamos de maneira frenética o crescimento e proporção que tomou a comunicação interpessoal criando uma rede que podemos chamar de global. Esse mundo globalizado originou uma nova sociedade denominada de sociedade da informação, ou sociedade da aprendizagem, ou ainda, de sociedade em rede em que o fator comum é o reconhecimento do papel das tecnologias da informação e da comunicação na reconfiguração da sociedade e dos processos educativos.

Uma grande inovação proporcionada pelos meios digitais, sobretudo pelas redes sociais, está na inserção dessas no universo escolar, seja ele formal ou informal. Essas mesmas redes, por sua vez, tem a capacidade de mudar os significados dos códigos produzindo efeitos sobre comportamentos, culturas, práticas, políticas e valores de quem as utilizam. Ao adentrar nesse universo rodeado por imagens, textos, programas, vídeos, entre outros, o indivíduo é levado a acreditar em determinados saberes, compartilhados pela conectividade das redes virtuais, uma vez que “nossas linguagens são profundamente tocadas por elas, assim como nossos sistemas de crenças e de

códigos são historicamente produzidos” (COUTINHO; QUARTIERO, 2009, p. 54). Assim, a internet se tornou uma espécie de oráculo onde qualquer dúvida sobre qualquer pergunta pode ser tirada de forma que os sujeitos têm aquilo como verdade, em certos casos não questionam sobre o que leem.

O desenvolvimento das chamadas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) possibilitou que uma nova plataforma de comunicação entre pessoas fosse criada e oficializada como um ambiente em que se formou um novo conceito de sociedade criando novos parâmetros nas relações sociais. Nas redes sociais as pessoas compartilham qualquer tipo de informação, veiculada ao meio científico/acadêmico ou não. A partir da internet, sobretudo as redes sociais se tornaram um ambiente de aprendizado mútuo que avança rumo à fronteira das estruturas formais de educação, aproximando as disciplinas escolares dos estudantes, permitindo que se potencialize o ensino e aprendizagem assim como a expressão subjetiva.

Com o advento do *Facebook* em 2006, uma significativa quantidade de recursos, funcionalidades e aplicativos torna-se disponível para discussões, sociabilidades e aprendizagens por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes em rede. A subjetividade humana foi modificada profundamente no tocante à forma como as pessoas interagem entre si, assumem sua posição política e se relacionam. Cria-se um novo tipo de sociedade que Bauman (2001) chama de ‘líquida’, pois a condição humana se transforma, objetivos não alcançados são mais facilmente esquecidos, outras metas surgem e, assim,

se cria um ciclo de surpresas e abandono. O dinamismo das redes sociais instiga a fluidez do pensamento, mais influenciado por fatores externos ao próprio sujeito que raciocina, e conseqüentemente, as convicções, decisões e crenças se tornam menos regulamentadas.

Integrar-se à sociedade em rede requer não apenas abrir mão da privacidade, mas expor opiniões implica em ser alvo de críticas. A vida em rede projeta o ser humano em função das possibilidades do compartilhamento de informações entre indivíduos de diferentes culturas, espaços e lugares. Como efeito indesejado e imprevisto, abre-se espaço para vulnerabilidade a discursos ofensivos, característicos do ódio presente na sociedade *offline*. Foucault (1978) afirma que não se pode dizer tudo o que se pensa sobre qualquer coisa visto que os discursos produzem estatutos de verdade. Há ocasiões e pessoas que os detêm em espaços privilegiados. Expor discurso ou opinião seria desejo de ocupar um poder que a restrição da ação esconde.

Para Arendt (1979), a violência é conteúdo fundamental do poder. Alguém chega ao poder se houver consenso no grupo. Contudo, se há outros grupos que se opõem a esse consenso, o detentor do poder age com violência. A violência é, portanto, a destruição daqueles que não aderem ao consenso; ela surge quando este é quebrado. Quando alguém sente que seu poder está ameaçado, age com violência para recuperá-lo. A ideologia totalitária justifica-se nesse contexto: “na insensatez da sociedade totalitária, entrona-se o ridículo supersentido. Há sua superstição ideológica. As ideologias somente são opiniões

inócuas, arbitrárias e destituídas de crítica” (p. 509).

Assim, a afirmação de que uma política é superior a outras se torna uma saída arbitrária, pois se um governante acredita que sua ideologia o torna superior aos demais, conclui que, sem sistema de crenças comuns, os homens jamais atingiriam objetivos. No seu livro *Origens do Totalitarismo* ela exemplifica:

A afirmação bolchevista de que o sistema soviético é superior a todos os outros se torna expediente realmente totalitário pelo fato de que o governante totalitário tira dessa afirmação a conclusão logicamente impecável de que, sem esse sistema, os homens jamais poderiam ter construído uma coisa maravilhosa como, digamos, um metrô; daí, novamente tira a conclusão lógica de que qualquer pessoa que saiba que existe um metrô em Paris é suspeita, porque pode fazer com que as outras duvidem de que as coisas só podem ser feitas à maneira bolchevista. Isso leva à conclusão final de que, para que um bolchevista se conserve leal, tem de destruir o metrô de Paris. (ARENDDT, 1979, p.509)

a hermenêutica heideggeriana, a linguagem é a forma do ser, ou seja, por meio do discurso, o indivíduo revela uma ontologia, o que extrapola o caráter funcional da linguagem. O falar é um gesto que dá sentido comum a uma experiência ou objeto, “o sentido presente na intersubjetividade, no mundo compartilhado, nos recursos de compreensão que a pessoa lança mão na sua interação com outros” (DECASTRO, 2014). Nesse sentido, o discurso registrado pela escrita é compartilhado e medeia o intercâmbio entre estudantes que compartilham de uma mesma opinião/experiência em relação ao

professor.

Para Bakhtin (2004), a expressão discursiva da linguagem é inerente à estrutura gramatical e a organização textual da fala/escrita. Ao proferir uma narrativa, o indivíduo apropria-se de estruturas textuais que a cultura cria, utiliza e por meio da alteridade, torna-se familiar ao indivíduo. Como em uma construção compartilhada, a narrativa do indivíduo, ao se tornar pública, fará parte de um novo discurso agregando a estas novas expressões que caracterizam um novo enunciado. O discurso não é aquilo que apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta. O discurso defende aquilo que queremos nos apoderar. Nas redes sociais quando há ofensas dirigidas aos professores, os estudantes enxergam uma oportunidade de subverter o poder que na sala de aula não têm e reproduzem na forma de discurso de ódio, o efeito que esse poder produz sobre eles, agredindo então, a dignidade humana do professor.

Coloca-se, portanto, em funcionamento aquilo que Foucault denominou tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas almas, seus pensamentos, sua conduta e o fazem de modo que transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder. Em regimes totalitários onde uma ideologia está posta, os seguidores desta mudam a forma como se comportam, falam e se vestem para se adequarem ao sistema. Eis as tecnologias de si fundadas por Foucault. Nas páginas do *Facebook* vemos algo parecido em que os

administradores modificam a subjetividade dos seguidores de forma a implantarem uma opinião que seja comum. Assim, se há um grupo de estudantes agredindo um professor e outro estudante emite uma opinião positiva a seu respeito, os agressores se viram contra ele, gerando assim uma retroalimentação e por sua vez mais discursos violentos surgem. Como por exemplo, numa página de ódio aos professores, se todos creem que a causa do baixo rendimento é a incapacidade do professor de dar aula, todos entenderão que as agressões são merecidas.

O *Facebook* abriu uma grande porta para a interação entre alunos e professores. Nessa plataforma há a possibilidade de se ampliar a didática escolar potencializando assim o ensino-aprendizagem. Ele oportuniza a aproximação de métodos e conteúdos criando uma rede de compartilhamento entre professor e aluno, uma ligação que desmorona o poder do professor numa clássica sala de aula.

O poder não parte de uma pessoa específica para outra; não é verticalizado, atua por dispositivos. Costumamos associar o poder à política, contudo segundo Foucault (1978) ele está presente na política e nas relações sociais. Traz seriedade e complexidade e possibilita estudar a dinâmica das relações na sociedade. Assim, 'quem pode mandar dentro da casa de uma família? Quem dá as ordens numa empresa? Quem possui autoridade na sala de aula?' A essas perguntas poderemos responder considerando o poder como uma força que apesar de interagir diretamente sobre o indivíduo, não é coercitiva.

Quando estudou as prisões, acima de tudo o panótipo, Foucault concluiu que o poder funcionava como uma vigilância em que mesmo que o indivíduo não o veja, sabe-se que está ali. Tem ciência, portanto, que suas ações geram efeitos que podem ser discriminados por outras pessoas que detêm maior grau de poder. O poder, então, adentra, muda a conduta e educa o indivíduo de forma sutil.

Quando se percebe o poder gera-se uma zona de conflitos em que as pessoas discutem sobre ele com o desejo de se estabelecer um consenso. Quando não se chega ao consenso eles partem para o confronto que é uma tentativa de anular o poder da outra pessoa. O conflito é desta forma positivo, pois convence sobre outros pontos de vista, refletindo o poder que se exerce. Por isso, a história da sociedade sempre é dialética e como as redes sociais são reflexos da sociedade, elas abrem mais um caminho para o debate acerca do poder, abrindo espaço para a democracia.

Nas redes sociais ocorre, não raro, a expressão da subjetividade através do compartilhamento de informações sob a forma de textos, vídeos, imagens e códigos. Estas redes são muito utilizadas para expressar desejos, frustrações e mais recentemente discursos de ódio em virtude de possibilitarem a proteção de informações através da ativação de filtros e outros mecanismos que impedem o acesso de usuários externos aos grupos.

2. Material e métodos

Contexto de coleta de dados

Para a obtenção dos dados da pesquisa foram utilizadas como referência as redes sociais *Facebook* e *Twitter*, pelo fácil acesso entre estudantes de um contexto educacional de referência em Salvador (Bahia, Brasil) que oferece ensino técnico integrado de nível médio e subsequente junto a cursos de graduação nas áreas de engenharia, administração, sistemas de informação e licenciaturas.

Procedimentos de coleta de dados

As informações foram coletadas após solicitação do acesso aos “grupos” do *Facebook* criados por estudantes do Instituto. Já no *Twitter* a coleta ocorreu através da inserção de referência a professores seguida por termos ofensivos de cunho sexual e moral. Neste ambiente virtual, predominam declarações, indignações, revoltas e angústias que motivam o discurso de ódio aos docentes. Sendo assim, alguns grupos mantiveram o acesso restrito após solicitação da pesquisadora, preservando o sigilo das informações e a identidade dos membros. Inicialmente solicitou-se permissão de acesso aos grupos cujos integrantes moderadores possuíssem algum vínculo com os pesquisadores, pois assim, seria estabelecida uma interação de confiança. Posteriormente, foram realizadas buscas aleatórias nos grupos, utilizando as palavras chave. Foram ignorados os grupos que não possuíam vínculo com o Instituto ou não permitiam o acesso ao mesmo, totalizando 14 grupos.

3. Resultados e discussão

Visando preservar a identidade dos autores e vítimas de discurso de ódio, optou-se por apresentar os resultados a partir das dimensões identificadas na análise dos discursos e que se referem a três esferas conflitivas: 1. Autoritarismo pedagógico. 2. Diluição das hierarquias nas redes sociais e despersonalização que potencializa o fenômeno do ódio. 3. Conflito instalado no âmbito educacional e diferentes formas de enfrentamento. Em geral, as ofensas destacam-se pela conotação sexual, de gênero, classe ou cor ou ainda por críticas à didática dos professores. Os discursos de ódio, embora proferidos por um número mínimo de estudantes em relação ao contingente escolar, serão tratados como proferidos por um coletivo. Por outro lado, o grupo de docentes ao qual se destina as ofensas é ínfimo ao se considerar o total de professores do contexto educacional ora em tela, no entanto, eles também serão retratados como um coletivo, o que indica que a análise centrou-se na origem e natureza pedagógica das ofensas e não nos fatos e autores que as protagonizaram.

Sabe-se que o estilo autoritário na educação funda-se na centralidade da nota como estratégia de classificação dos estudantes por meio quase exclusivo de avaliações em provas objetivas, aliadas ao uso de metalinguagem com certo grau de coercitividade (LUCKESI, 2010). Trata-se de um estilo docente que interfere nas relações interpessoais de grupos estudantis gerando disputa entre seus membros.

Um grupo de estudantes refere-se aos professores do Instituto nas redes sociais, como

indignos de receber salários uma vez que seriam, na sua opinião, extremamente exigentes. Um segundo grupo, articula-se para contestar notas evidenciando a carga de expectativas geradas em torno do desempenho escolar após grande dedicação por parte dos estudantes que não encontraram contrapartida nas atitudes docentes. Segundo relato nas redes sociais, esses professores se restringem a manifestar seu poder ao possuir o arbítrio de reprovar. Refere-se ainda à responsabilidade docente pelo baixo rendimento ocasionado por eventuais barreiras impostas pelo professor.

Substancialmente as postagens revelam que as tensões inerentes à relação professor aluno não foram integradas à estratégia pedagógica docente, ao que os estudantes reagem direcionando discursos ofensivos aos professores nas redes sociais visto que neste ambiente não existe a tradicional relação de poder. A sala de aula atualiza um dispositivo do poder que não parte de uma pessoa específica para outra; não é verticalizado, atua por dispositivos (FOUCAULT, 1978).

Em diversos discursos de ódio, revela-se como substrato secundário, o descontentamento dos estudantes com certos professores pela incapacidade de ensinar de maneira clara. Por vezes expressa pelo termo "desgraça" para desqualificar os professores, a angústia do estudante acentua-se ao saber que certo professor será responsável por aquela disciplina. Nesse contexto, ex-alunos se manifestam para alertar que se deve estudar por "fora", pois a aprendizagem não se dá integralmente por meio das aulas e expõe a dificuldade didática do professor. Nota-se também que

outros estudantes concordam com o comentário, revelando uma face do 'supersentido' de Hanna Arendt, isto é, muitos concordam com uma ideia e isso aumenta a probabilidade de que seja confirmada por outros grupos.

Analisadas em conjunto, muitos *posts* classificam professores em bons ou ruins de acordo com a condução da disciplina e interação com a turma. Se o professor não ajuda a turma de alguma forma, divertindo ou 'cobrando pouco', então poderá ser enquadrado como professor ruim.

Um grande desafio nesse contexto educacional decorre da meta de inserção em um ensino médio integrado pautado em critérios de excelência técnica, aliados a uma perspectiva pedagógica de sujeitos autônomos e críticos que requer grande envolvimento dos estudantes e inovação docente em transposição didática com recurso a experimentos e práticas em diferentes momentos da formação.

Ao longo de décadas, o ideário educativo desse Instituto vem contribuindo com a inserção de seus estudantes e egressos que alcançam não só os primeiros lugares em vestibulares de universidades prestigiosas do país, como boas posições em concursos públicos e em cargos vinculados à área de tecnologia. Esse processo não acontece sem um custo. Em diversos comentários característicos de ódio a professores, percebe-se uma crítica velada ao professor aliada ao ressentimento do estudante por ter sido aprovado na seleção de nível médio realizada pelo próprio contexto educacional. Como ocorre com grande parte dos estudantes, espera-se que o

ingresso nesse Instituto confira distinção, no entanto, do ponto de vista dos professores, a aprovação indica que o estudante deve ter conhecimentos prévios que o habilite a ingressar em níveis avançados de estudo. Porém, além de possuir uma dinâmica muito peculiar, próxima da relação que se estabelece entre professores e estudantes na universidade, muitos estudantes que ingressam nesse contexto educacional são oriundos do ensino básico público municipal, com desníveis em vários aspectos. No entanto, o estudante expressa sua angústia em discurso virtual marcadamente ofensivo que o coloca numa posição ativa em relação à autoridade do professor, em contexto comunicacional marcado pelo anonimato e acontece sem que o professor tome ciência do ódio ou ofensa.

Para além de se pensar as redes sociais como propiciadoras de práticas delituosas, há outros aspectos a considerar na difusão do discurso de ódio como a sensação de segurança e cumplicidade decorrentes da possibilidade de se antecipar a opinião dos seguidores e das comunidades e, ainda, a intensidade da conexão das redes sociais a integrar a forma como as pessoas utilizam, ressignificam e as incorporam nas práticas sociais. As análises de Iriart e Silva (2015) a respeito das interações nas redes sociais e dos modos como se processam ações de prevenção e promoção da saúde corroboram com essa perspectiva. Os autores indicam ainda a extensa pauta de estudos e questões a serem desenvolvidos e aprofundados tendo como eixo a análise da relação entre humanos e tecnologias.

Uma análise dessa natureza pretende implicar em vias alternativas de engajamento que

favoreçam o processo de ensino – aprendizagem. Muitos estudantes constroem uma imagem da instituição baseada nas frustrações vivenciadas com alguns professores. Nas diversas manifestações de pensamento, é relevante se a mensagem é particularizada a um indivíduo ou se é uma opinião generalizada em relação a todo um grupo. O teor e a proposta de outros trechos de discurso denotam opiniões em que estudantes relatam sua infeliz experiência com determinados professores, devido à postura destes. No entanto, a opinião se restringe a um conjunto muito restrito de estudantes e o público das redes sociais repercute como preconceito contra o professor. Por outro lado, a mensagem veicula sem conhecimento do professor e seu impacto é incisivo. Em diversos relatos, os estudantes generalizam a crítica aos professores motivada pela exposição de fatos circunscritos a situações em particular ou ainda sem motivos explícitos. Em certo sentido, a estigmatização da postura do professor tende a questionar o profissionalismo de outros docentes. Nas palavras de Jeremy Waldron (2010, p. 1601), o problema se instaura quando o pensamento ultrapassa esses limites dando lugar à duradoura presença da palavra publicada. Nessa situação, o discurso *existe*, está ao alcance daqueles a quem busca desonrar e daqueles a quem busca incitar, e está apto a atacar a dignidade de seres humanos.

4. Conclusões

Os resultados desse estudo evidenciam que *Facebook* e *Twitter* abriram espaço para que as pessoas se posicionassem a respeito de vários

assuntos. Na educação, ampliam e desafiam a metodologia educacional, mas também deixam grande espaço para que os estudantes opinem sobre professores, expondo ideias e sentimentos, como aqueles que implicam em discurso de ódio. A dialética entre professor e aluno é forte e persiste fora da sala de aula, em parte devido à repressão engendrada sob a forma de poder, esta fica impedida de se revelar em sala de aula. No espaço educacional, como apontou Foucault, o dispositivo do poder atua na vida dos estudantes e esses recorrem a espaços e componentes de interação que permitem comunicação sutil em relação ao docente e impactante com relação à exposição da sua opinião a seu respeito, operando o poder sob outros termos.

Os estudantes têm, na verdade, muito a dizer sobre o processo de aprendizagem, contudo não conseguem fazer em qualquer espaço e lugar. São as redes sociais a esfera escolhida como em sintonia com sua comunidade, para desferirem discursos sem temor, já que muitos se escondem no anonimato. Outros não se preocupam muito com isso, pois se apoiam em debates em torno de uma legislação em consolidação.

É preciso refletir sobre esse desafio à educação e às relações humanas, pois as redes sociais são compostas por pessoas e como tais, elas ocupam espaços e suas vozes repercutem no virtual tanto quanto na sociedade *off-line*. Apesar disso, o ódio dirigido aos professores expresso nos discursos dos estudantes, além de revelar violência para com estes, nos revela importante fonte de compreensão das práticas pedagógicas e da conduta dos

professores. Dessa forma, a discussão valoriza, cada vez mais, o exercício contínuo da reflexão do professor sobre as consequências de suas ações na prática escolar. Concebe-se também através deste trabalho que o professor em muitos casos não conseguem identificar na cultura escolar algumas fontes de violência, inclusive aquelas geradas pela sua própria prática pedagógica.

A avaliação dos textos e dos perfis dos autores nos revela muito sobre suas práticas e crenças. Redes sociais são meios que nos trazem novos modos de aprendizagem, assim como de produção de segmentações, exclusões e preconceitos, além da exposição da vida íntima e privada. Dessa forma, os discursos ali produzidos revelam vários sentidos e significados importantes para entender o alcance e a intensidade das mudanças da sociedade contemporânea, o que exige o aumento de investigações a esse respeito.

O ódio dirigido aos professores se caracteriza como cyberbullying e esse por ser descentralizado, horizontalizado e “desterritorializado” potencializa ainda mais a violência. Portanto, abrange um dano maior ao indivíduo insultado, caracterizando violência psicológica. Quando não se reconhece a violência na rede social como uma forma de violência, atribuindo-lhe caráter de inexistência ou ausência de realidade localizada num espaço e no tempo, reduz o entendimento sobre a política de sentidos no mundo virtual e o poder que têm as tecnologias de informação e comunicação de gerar novas formas de socialização.

Esse tipo de discurso contra professores é mais comum entre jovens, pois estes estão mais próximos desses espaços e mais familiarizados com os meios digitais (nativos digitais). Eles encontram na *internet* e nas redes sociais um ambiente mais fácil para divulgar imagens e textos que depreciam, descaracterizam uma pessoa e sua dignidade, expressando discurso de ódio que violam os direitos fundamentais.

Referências

- ARENDRT Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em 03 de novembro de 2016
- BRÍGIDO, Edimar Inocência. *Michel Foucault: uma Análise do Poder*. *Revista de Direito Econômico*, v.4, n.1, 2013.
- CORDOVA, Tania; FAVRETTO, Rosani. As redes sociais e a educação: o uso do facebook na modalidade de educação de jovens e adultos do SESI em Santa Catarina. classe: experiência inovadora setor educacional: Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD: Micro – N Natureza: A. Florianópolis – SC – Abril de 2014.
- COUTINHO, L. M; QUARTIERO, E. M. Cultura, mídias e identidades na Pós-modernidade. *Perspectiva: Florianópolis*, v. 27, n. 1, jan./jun. 2009, p. 47-68.
- DE CASTRO, F. F. Linguagem e comunicação em Heidegger. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 85-94, jun. 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo – Y otros textos afines*. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1a. ed. Barcelona: Paidós, Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7).
- FOUCAULT, Michel. *A origem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª. ed. São Paulo: LOYOLA, 1999. 39p.
- IRIAR, JAB.; SILVA, LAV. As tecnologias da informação e comunicação e novas formas de sociabilidade: possibilidades e desafios para o campo da saúde coletiva. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 31(11):2253-2254, nov, 2015.
- JÚNIOR, José. Estudo Sobre o discurso do ódio nas redes sociais durante o segundo turno da eleição presidencial de 2014 No Brasil. Universidade Estácio de Sá. Recife, 2015.
- TEIXEIRA, CA. O Globo. Tecnologia: A Origem do Facebook. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191>> Acesso em 03 de Novembro de 2016.
- PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. ISBN 978-85-7879-283-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Tipos de trabalhos publicados:

1. **Artigos originais:** publicação não baseada exclusivamente em um resumo, em uma revisão ou em uma síntese de publicações anteriores no assunto da pesquisa, apresenta resultados de pesquisa inéditos incluem estudos observacionais, experimentais ou quase experimentais. Cada artigo deverá conter objectivos e hipóteses claras, desenho e métodos utilizados, resultados, discussão e conclusões.
2. **Artigos de revisão/desenvolvimento:** incluem ensaios teóricos (críticas e formulação de conhecimentos teóricos relevantes). Apresenta resultados de avaliação crítica da literatura sobre determinado assunto em particular devendo conter conclusões. A organização do texto do artigo fica a critério do autor, organizado em tópicos para guiar os leitores quanto aos elementos essenciais do argumento desenvolvido.

210

(Submissão dos Artigos e Normas Técnicas)

1. Os artigos deverão ser submetidos por e-mail para o seguinte endereço kulambelarevista@up.ac.mz

Formatação: Tamanho de letra Times New Roman, 12; espaço entre linhas 1.5, espaço entre parágrafos 6, justificado em ambas as margens não inferiores a 3 cm. As citações a partir de 4 linhas devem conter espaço simples, recuo à esquerda e à direita de 4cm e fonte 11. Todas as citações deverão utilizar o sistema (Autor, data). Ex: Dias (2010) e nunca em notas de rodapé. Os artigos devem ter um mínimo de 30.000 e o máximo de 40.000 caracteres (com espaços) incluindo gráficos, quadros, imagens, notas de fim de texto e referências bibliográficas.

Título: Deverá conter no máximo 25 palavras, centralizadas e em negrito. Utilizar fonte Times New Roman tamanho 14. Apenas a primeira palavra com a letra inicial em maiúscula, excepto nomes científicos, abreviaturas e siglas. Na última letra deve conter um número arábico, listado em nota de rodapé, quando o trabalho for resultado de dissertação ou tese.

Nomes dos autores: Os nomes dos autores devem ser listados em sequência e centralizados abaixo do título, por extenso e com a primeira letra de cada nome maiúscula. Utilizar fonte Times New Roman tamanho 12. Cada autor é acompanhado de um algarismo arábico, listados em nota de rodapé, com função exercida, Instituição, endereço da instituição, cidade, país) e e-mail dos autores. O autor para correspondência deverá ser indicado.

Resumo: A palavra **Resumo** deverá ser escrita com a primeira letra maiúscula, em negrito e centralizada. O texto deverá conter no máximo 250 palavras de tamanho 11 e fonte Times New Roman. Não utilizar delimitação de margens, colocar todo o resumo em

único parágrafo e formatação de parágrafo do tipo “justificado”. O resumo deve explicitar o tema geral, a problemática, os objectivos, a metodologia e as principais conclusões sob forma de teses sumárias.

Palavras-chave: Listar no mínimo três e no máximo cinco palavras, citadas abaixo do resumo em parágrafo subsequente, sem repetir palavras contidas no título do trabalho. Utilizar fonte Times New Roman tamanho 11.

Abstract: A palavra **Abstract** deverá ser escrita com a primeira letra maiúscula, em negrito e centralizada. O texto deverá conter no máximo 250 palavras de tamanho 11 e fonte Times New Roman e corresponder ao **Resumo**.

Keywords: Listar no mínimo três e no máximo cinco palavras, citadas abaixo do abstract em parágrafo subsequente, e corresponder as **Palavras-chave**. Utilizar fonte Times New Roman tamanho 11.

Nos textos escritos na língua espanhola deverá conter um **Resumen** e as **Palabras Clave** com texto correspondente ao resumo e palavras-chave, respectivamente.

Introdução: O título dessa seção deverá ser numerado e escrito com a primeira letra maiúscula, em negrito e alinhado à esquerda. Exemplo: **1. Introdução**. A **Introdução** tem a função de despertar o interesse do leitor para o assunto em pauta; permitir uma visão global do tema e demonstrar claramente os objetivos do estudo. No corpo da introdução é importante citar trabalhos referentes ao assunto, publicados em revistas, capítulo e/ou livros especializados. **Não serão aceitas como referências: livros didáticos, dissertações e teses. Utilizar fonte Times New Roman tamanho 12.**

Material e Métodos: O título dessa seção deverá ser numerado e escrito com a primeira letra maiúscula, em negrito e alinhado à esquerda. Exemplo: **2. Material e Métodos**. Nesta seção, a delimitação do universo estudado (população e amostra); técnica usada na busca da solução ou na coleta de dados; instrumentos, procedimentos e local de estudo devem ser redigidos com detalhes suficientes para que o trabalho possa ser repetido. **Utilizar fonte Times New Roman tamanho 12.**

Resultados e/ou Discussão: O título dessa seção deverá ser numerado e escrito com a primeira letra maiúscula, em negrito e alinhado à esquerda. De acordo com a escolha do autor o manuscrito poderá apresentar resultados e/ou discussão conforme os Exemplos: **3. Resultados e Discussão** ou **3. Resultados e 4. Discussão**, em tópicos distintos. A Seção **Resultados** é destinada a apresentar os dados obtidos, utilizando tabelas, gráficos, figuras, fotografias ou esquemas. No caso do autor optar pela forma **3. Resultados e Discussão**, a seção deverá conter os resultados com as suas respectivas discussões embasadas em trabalhos publicados em revistas, capítulos e/ou livros especializados. Para a opção **3. Resultados e 4. Discussão**, em itens separados, os resultados deverão ser apresentados de forma sucinta e a discussão, pertinente aos resultados obtidos, embasada em trabalhos publicados em revistas, capítulos e/ou livros especializados. **Utilizar fonte Times New Roman tamanho 12.**

Conclusões: O título dessa seção deverá ser numerado e escrito com a primeira letra maiúscula, em negrito e alinhado à esquerda. Exemplos: **4. Conclusões** ou **5. Conclusões**. As conclusões devem ser concisas e oriundas dos resultados apresentados e discutidos. **Utilizar fonte Times New Roman tamanho 12.**

Divulgação: O título dessa seção não deverá ser numerado, mas escrito com a primeira letra maiúscula, em negrito e alinhado à esquerda. Exemplo **Divulgação**. Nesta seção deverá conter o seguinte texto:

“Este artigo é inédito. Os autores e revisores não relataram qualquer conflito de interesse durante a sua avaliação. A revista *KULAMBELA* detém os direitos autorais, tem a aprovação e a permissão dos autores para divulgação, deste artigo, por meio eletrônico”. **Utilizar fonte Times New Roman tamanho 12.**

Referências: O título dessa seção não deverá ser numerado, mas escrito com a primeira letra maiúscula, em negrito e alinhado à esquerda. Exemplo: **Referências**. A elaboração das referências deve obedecer às normas vigentes na Universidade Pedagógica. O número de referências não deve exceder as 25.

LIVROS ESPECIALIZADOS:

SOBRENOME, PRENOME abreviado. **Título: subtítulo (se houver).** Edição (se houver). Local de publicação: Editora, ano da publicação da obra. Nº de páginas ou volume. (Coleção ou série).

Exemplos:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater:** a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001. 386 p.

COSTA, V. L. C. **Gestão educacional e descentralização.** Novos padrões. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. 200 p.

CAPÍTULO DE LIVRO:

SOBRENOME, PRENOME abreviado do autor do capítulo. **Título: subtítulo (se houver) do capítulo.** In: AUTOR DO LIVRO (tipo de participação do autor na obra, Org(s), Ed(s) etc. se houver). **Título do livro:** subtítulo do livro (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. Paginação referente ao capítulo.

Exemplo:

GRIZE, J. B. Psicologia genética e lógica. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). **Percursos piagetianos.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 63-76.

DOCUMENTO PUBLICADO NA INTERNET:

Atenção: O aceite da citação de sítios postados na internet será avaliado pelos revisores.

AUTOR(ES) ou ÓRGÃOS OFICIAIS. **Título: subtítulo (se houver).** Disponível em: <endereço da URL>. Data de acesso.

Exemplos:

FREITAS, D. N. T. **A gestão educacional na interseção das políticas Federal e Municipal.** Disponível em: <<http://www.ceud.ufms.br/grm/Geipfm.rtf>> Acesso em 06 mar. 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>> Acesso em: 4 mar. 2013.

213

- a. **Dissertações não publicadas:** Mendes, M.M.C. *As faces de Janus. As políticas educativas em matérias de cidadania nos anos 90 em Portugal.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2014. n. de páginas. não publicada.
- b. **Teses não publicadas:** Coimbra, M.N.C.T. *O currículo de escrita. O texto argumentativo e a consciências metalinguística no ensino secundário.* Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2011. n. de páginas. não publicada

ARTIGO DE PERIÓDICO:

SOBRENOME, PRENOME abreviado; SOBRENOME, PRENOME abreviado. **Título: subtítulo (se houver).** Nome do periódico, volume, número ou fascículo, paginação, data de publicação do periódico, DOI < quando possível o número de identificação Digital Object Identifier (DOI) deve ser colocado>.

Exemplo:

VALLE, C. M., SANTANA, G. P., WINDMÖLLER, C. C. **Mercury conversion process in Amazon soils evaluated by thermodesorption analysis.** Chemosphere, v. 65, n. 11, p. 1966-1975, 2006. doi.org/10.1016/j.chemosphere.2006.07.001

COMUNICAÇÃO PESSOAL:

Não faz parte da lista de referências, sendo colocada apenas em nota de rodapé. Coloca-se o sobrenome, prenome do autor por extenso seguido da expressão "comunicação pessoal", a data da comunicação, nome, estado e país da Instituição ao qual o autor é vinculado. Utilizar fonte Times New Roman tamanho 10.

NORMAS PARA AS ILUSTRAÇÕES E TABELAS:

As figuras e tabelas ao serem citadas devem ser imediatamente inseridas no texto. A legenda deve ser posicionada abaixo nas figuras e acima nas tabelas, centralizadas, numeradas com algarismos arábicos, fonte Times New Roman e tamanho 10. Figuras e tabelas não devem repetir os mesmos dados. Toda ilustração que já tenha sido publicada deve conter, abaixo da legenda, dados sobre a fonte (autor, data) de onde foi extraída, bem como autorização do detentor do *copyright* ou comprovação que seja de domínio público.

REGRAS E EXEMPLOS DE FIGURAS E TABELAS:

Tabela: Deve ser construída apenas com as linhas horizontais de separação no cabeçalho e a do final da tabela. A sua legenda deverá receber a palavra **Tabela**, seguida pelo número de ordem em algarismo arábico e o conteúdo do título, por exemplo.

Tabela 1 – Dados demográficos da Cidade de Maputo.

Figura: Os desenhos, gráficos, imagens fotográficas, etc. devem ser nítidos. A sua legenda deverá receber a palavra **Figura**, seguida do número de ordem em algarismo arábico e o conteúdo do texto, por exemplo,

Figura 1 – Espécies de serpentes existentes no *campus* da Ncoripo

PROCESSO DE ANÁLISE DE ARTIGOS NA REVISTA KULAMBELA

1. O Pesquisador submete o manuscrito para avaliação do periódico por e-mail kulambelarevista@up.ac.mz
2. O editor da revista certifica que o assunto abordado faz parte das linhas editoriais da publicação e se a estrutura do artigo obedece ao definido nas normas de submissão da revista. Caso não o mesmo é devolvido ao autor para correções prévias o que não significa que o mesmo tenha sido aceite ou irá para publicação.
3. O artigo é primeiramente sujeito à análise antiplágio por software. **O plágio é terminantemente vedado** na revista Kulambela ficando o autor sujeito a quaisquer procedimentos legais que contra ele forem accionados pela parte lesada. A submissão sucessiva de dois artigos contendo marcas explícitas de plágio pelo mesmo autor de textos implica seu banimento imediato da revista ficando na impossibilidade do mesmo publicar na Kulambela seus artigos num espaço de três (3) anos.
4. Caso o artigo passe da primeira avaliação sujeita no *ponto 2 e 3* o mesmo é enviado ao um editor familiarizado com o tema que o avalia em parceria com conselheiros científicos que o avaliam conjuntamente (originalidade/ineditismo/clareza, conclusões e impactos na comunidade científica.
5. Aprovado o texto ele é enviado para o processo de revisão pelos pares. O Editor remete a dois ou três especialistas (*referee*) capazes de conferir os aspectos técnicos e a veracidade da pesquisa
6. Os revisores podem rejeitar o estudo- caso haja objeções técnicas consideráveis, ou pedir que o autor faça correções dos eventuais erros para tornar o artigo mais compreensível,
7. Feitos os ajustes recomendados o autor reenvia o texto para a publicação científica. *O peer review* pode ser repetido duas ou mais vezes.

8. O Artigo é publicado quando a maioria dos revisores concorda que ela não apresenta falha científica.

Os artigos serão submetidos à avaliação dos membros da Comissão Científica da revista e de pareceristas *ad hoc*. Se necessário, os artigos serão encaminhados novamente aos autores para revisão. A versão final do artigo será disponibilizada no site da Universidade Pedagógica no formato PDF— *Portable Document Format*.



UP CELEBRANDO 10 ANOS DA PÓS GRADUAÇÃO



Excelência na Ciência
com consciência 

