

# nova revista amazônica

REVISTA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM  
LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA (PPLSA)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ / BRAGANÇA



DÍALOGOS ENTRE SABERES INTERDISCIPLINARES DE

## MOÇAMBIQUE E BRASIL

nov2024

Volume XII, número 2  
ISSN 2318-1346

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E  
SABERES NA AMAZÔNIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME XII – NÚMERO 02 – NOVEMBRO 2024 – ISSN  
–2318-1346 QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periódicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

**NOVA REVISTA AMAZÔNICA**

**DOSSIÊ: DIÁLOGOS ENTRE SABERES INTERDISCIPLINARES DE MOÇAMBIQUE E BRASIL**

**APRESENTAÇÃO**

*Norma Cristina Vieira*

*Almeida Meque Gomundanhe*

*Tiago Tendai Chingore* \_\_\_\_\_ 05

**INTERSECÇÕES AFRO-BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DA SAÚDE REPRODUTIVA DA MULHER NEGRA EM PERSPECTIVA COMPARADA BRASIL-MOÇAMBIQUE**

*Caroline Moreira de Souza*

*Lízia Adriane Freire Ferreira Gomes* \_\_\_\_\_ 08

**CONTRA A ATITUDE “AUTORIZADA” DE REPETIÇÃO FORMAL DE SABERES: UM OLHAR À ESCOLA MOÇAMBICANA A PARTIR DE UM ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA**

*Antoninho Alfredo*

*Eusébio Félix* \_\_\_\_\_ 23

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA BRASILEIRA: UM OLHAR A PARTIR DO AFROPERSPECTIVISMO DE ASANTE E INTERSUBJETIVAÇÃO DE CASTIANO**

*Paulo Jorge de Oliveira Viana*

*Tiago Tendai Chingore* \_\_\_\_\_ 35

**EDUCAÇÃO PARA DEPENDÊNCIA? AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA HOJE: UM OLHAR A PARTIR DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO**

*Farai Estevão*

*Tiago Tendai Chingore* \_\_\_\_\_ 51

**UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA B DO DISTRITO DE MANDIMBA.**

*Samuel Manuel*

*Agostinho Rosario Teimoso* \_\_\_\_\_ 65

**A LIBERDADE POLÍTICA COMO ESPAÇO DA EXPRESSÃO DA DEMOCRACIA:  
UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SEVERINO NGOENHA**

*Farai Estevão* \_\_\_\_\_ 77

**DO CURRÍCULO LOCAL À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS DO  
ENSINO BÁSICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O SIGNIFICADO DO CURRÍCULO  
LOCAL NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS NUMA DAS ESCOLAS BÁSICAS DA  
CIDADE DE TETE**

*Colarinho Brito Cuchupica*

*Mwalimu Dércio dos Santos Teresa Abreu* \_\_\_\_\_ 90

**IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM**

*Adriano António Laina*

*Agostinho Rosário Teimoso*

*Almeida Meque Gomundanhe* \_\_\_\_\_ 100

**USO E CONSERVAÇÃO DAS ÁGUAS TERMAIS DE PINDA-MOÇAMBIQUE**

*Chanel Carlos Mário*

*Mario Silva Uacane*

*Paulo Domingos Bene*

*Marcia Aparecida Silva Pimentel* \_\_\_\_\_ 112

**IMPLICAÇÕES DO FINANCIAMENTO NO SECTOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM  
MOÇAMBIQUE**

*Samuel Manuel*

*Rassul José Júlio Mardade*

*Rolf Calisto Uarasse*

*Agostinho Rosário Teimoso* \_\_\_\_\_ 122

**REFLEXÃO SOBRE DEPOSIÇÃO INADEQUADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA  
BERMA DO RIO NAMACULA NO MUNICÍPIO DE LICHINGA**

*Yuniss Ali Nhamombe*

*Nelito João Nhamombe*

*Elias João Namaja*

*Ventura, Amisse* \_\_\_\_\_ 133

## **SESSÃO LIVRE**

### **RELAÇÕES DE GÊNERO NO QUILOMBO: AS MULHERES DE JURUSSACA E SUAS HISTÓRIVIVÊNCIAS**

*Maria Helena Aviz dos Reis* \_\_\_\_\_ 148

### **O ENSINO DE QUÍMICA E O SABER FAZER DAS LOUCEIRAS DO MARUANUM (AP)**

*Jacqueline Victoria Gomes Sobral*

*Agerdânio Andrade de Souza* \_\_\_\_\_ 165

### **LÍNGUA, CULTURA E TRADUÇÃO: INTERLOCUÇÕES COM A REALIDADE AMAZÔNICA**

*Silvia Benchimol-Barros*

*Tabita Fernandes* \_\_\_\_\_ 175

## **ENSAIO ETNOGRÁFICO**

### **ALIMENTAÇÃO, CRENÇAS E COSTUMES NAS COMITIVAS DO GLORIOSO SÃO BENEDITO DE BRAGANÇA (PA)**

*Maria Natália Silva de Aviz*

*Érico Silva Alves Muniz* \_\_\_\_\_ 184

### **CULTIVAR E CAMINHAR - UM OLHAR 'LIVRE' SOBRE UM SISTEMA AGROFLORESTAL**

*Daniela Pauletto*

*Lucieta Guerreiro Martorano* \_\_\_\_\_ 191

## **VÍDEO ETNOGRÁFICO**

**EPISTEMOLOGIA ECOCULTURAL: SABERES E ESTRATÉGIAS DE  
SUBSISTÊNCIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS, TRACUATEUA-PA  
(AMAZÔNIA ORIENTAL)**

*Danilo Gustavo Silveira ASP*

*Jéssica do Socorro Leite Corrêa* \_\_\_\_\_ 199

**RESENHA**

**MERGULHAR NUM BANZEIRO DO XINGU**

*Kátia Barros Santos* \_\_\_\_\_ 202

## APRESENTAÇÃO

O dossiê “*Diálogos de Saberes Interdisciplinares entre Moçambique e Brasil*” faz parte de uma das ações previstas no convênio interinstitucional entre as universidades brasileiras e moçambicanas UFPA-Brasil e UniLicungo, UniRovuma-Moçambique, cujo objetivo é criar um espaço de socialização de pesquisas acadêmicas, em andamento ou finalizadas, com temáticas interdisciplinares, com maior enfoque na educação, humanidades e ciências sociais, filosóficas e ambientais, que carregam consigo uma diversidade de saberes e reflexões, em diversas perspectivas metodológicas, tendo como referências importantes pensadores.

O diálogo sobre a vida, sobre os atravessamentos culturais, nos humanizam e nos fortalecem, dialogar para Paulo Freire (1987) <sup>1</sup>é um ato de amor, sem um profundo amor pelos sujeitos humanos e uma fé imensa na sua capacidade de SER-mais, não é possível o diálogo. O ato de dialogar, ainda para Freire, é conquista coletiva, é construção na caminhada, é um encontro de pensamentos e existências reais, com dores, sonhos, esperança, ousadias, criticidades. É pensar adiante, possibilitar avanços e reflexões.

Dialogar sobre saberes, na perspectiva interdisciplinar, entre países que se olham e se reconhecem - Moçambique e Brasil- a partir dos artigos que aqui se apresentam, possibilitam uma compreensão mais profunda da realidade desses dois países, suas singularidades e similitudes. Os trabalhos de pesquisa deste dossiê versam sobre aspectos inter/multidisciplinares de saberes presentes em Moçambique e Brasil, atendendo a garantia do direito à educação e informação nos países em diálogos marcados pelas desigualdades, exclusão, catástrofes ambientais, resultantes das mudanças climáticas, das migrações, das guerras, das violências, das injustiças, o que exige das/os docentes, pesquisadoras/es e discentes, atenção e reflexão sobre esses cenários globais.

A identidade cultural nunca é um mero *depositum fidei*, mas também e fundamentalmente uma tarefa permanente na interdisciplinaridade dos saberes (LOPES, 2024), <sup>2</sup>que parte do solo do espaço geocultural do nascimento, mas também abraça outros horizontes, quanto à capacidade de abraçar o projeto coletivo de proteção e desenvolvimento de novas epistemologias do Sul global, que partem da vida, das experiências, do viver em comunidades, em determinadas sociedades, nação e Estado.

Os textos apresentados neste dossiê constituem um mosaico, um diálogo intercultural que em nós habita e é formado por uma composição de formas, cores, modos, sentidos, sabores e dissabores que se agregam, combinam, contrastam, reiteram de modo a compor uma peculiar e, portanto, bela coletânea. A nossa formação pessoal, profissional, científica e acadêmica é, senão a interlocução entre os pesquisadores brasileiros e moçambicanos.

E nesse particular viés contributivo, a coletânea *Diálogos de Saberes Interdisciplinares entre Moçambique e Brasil*, volume 12, nº2 de 2024, e nos convida a refletir sobre aspectos basilares, sobre as políticas educativas no contexto do diálogo Sul-Sul; Os saberes locais e suas linguagens em contextos globais; As políticas para uma educação libertadora e democrática; Desafios da Educação popular e direitos humanos no Brasil e em Moçambique; A educação para a promoção do bem-estar social; Desafios da cooperação Sul-Sul para o desenvolvimento educacional, econômico e político; O debate de gênero, equidade, currículo e justiça social.

---

<sup>1</sup> Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<sup>2</sup> Lopes, Filomeno. **Não amo os racistas amadores**. São Paulo: Paulinas Editora, 2024.

Se o leitor nos permite, gostaríamos de findar citando Freire (2020), <sup>3</sup>ao indicar que o sucesso do nosso trabalho enquanto profissionais da educação remete ao buscar encurtar ao máximo a distância entre o nosso falar e o nosso agir (teoria e ação em uníssono, isto é, a práxis!). Recomendamos que o interlocutor dialogue com o dossiê tendo em mente tal premissa e que, assim como nós, possa encontrar aqui algumas formas para seu peculiar, belo, porém inacabado conhecimento e diálogos.

### **Sobre os organizadores:**

#### **ORGANIZAÇÃO:**

VIEIRA, Norma Cristina: Doutorado em Biologia Ambiental pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-Doutorado em Linguística (PPGL/UNIOESTE) com ênfase em Análise de Discurso (AD). Professora na Faculdade de Educação (FACED), Campus Bragança/UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2618-3346>

GOMUNDANHE, Almeida Meque: Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação e Pós-Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa-Brasil. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE); Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação e Director Adjunto de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação, no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma-Niassa. Professor convidado da Universidade Federal de Sergipe-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

CHINGORE, Tiago Tendai: Doutorado em Filosofia com especialidade em Filosofia Prática pela ex. Universidade Pedagógica de Moçambique-Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas. Pós-Doutorado em Educação com ênfase em estudos africanos, afro-brasileiros no contexto da educação antirracional no contexto brasileiro. Pesquisador do CEDECA-UniLicungo. Professor dos Programas de Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia; Mestrado em Desenvolvimento Comunitário e Mestrado em Ciência Política e Estudos Africanos. Professor colaborador do Programa de Filosofia Profissional da Universidade Federal do Piauí (Profilo)-Brasil. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0255734111704714>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8227-1637>

---

<sup>3</sup> Freire, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.) 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

## **DOSSIÊ AMAZÔNIA**

## INTERSECÇÕES AFRO-BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DA SAÚDE REPRODUTIVA DA MULHER NEGRA EM PERSPECTIVA COMPARADA BRASIL-MOÇAMBIQUE

Caroline Moreira de Souza<sup>1</sup>  
Lízia Adriane Freire Ferreira Gomes<sup>2</sup>

### RESUMO

Partindo de uma percepção histórica das Grandes Navegações europeias do século XVI e da colonização afro-americana estabelecida pela Coroa portuguesa naquele período, torna-se lógico apreender que Brasil e Moçambique, mesmo que sejam continentalmente distantes, apresentem histórias de formação social semelhantes, marcadas pela colonização e submissão ao eurocentrismo durante um longo período histórico, que assume reflexos contemporâneos no que diz respeito não somente à cultura racista e patriarcalista enraizada, mas também à perpetuação de desigualdades sociais, pobreza e iniquidade de acesso à saúde pública. Diante disso, urge a análise da questão da maternidade e da saúde materno-infantil da população afrodescendente, em uma análise comparada entre ambos os países, evidenciando a persistente negligência das necessidades femininas no período gestacional, referentes ao cuidado pré-natal e à atenção a condições particulares da etnia afrodescendente. Dessa maneira, o presente trabalho objetiva dissertar acerca da saúde reprodutiva da mulher negra no Brasil e em Moçambique, em uma análise histórico-sociológica comparada e articulada aos conhecimentos epidemiológicos modernos, destacando-se a abordagem da predisposição genética afrodescendente à hipertensão arterial e seus impactos na saúde gestacional com as síndromes hipertensivas da gravidez. Como resultado das análises bibliográficas realizadas, vê-se que há duas formas principais em que a hipertensão arterial pode complicar a gravidez: a pré-eclâmpsia e a hipertensão arterial crônica, e ambas as condições são mais frequentes em mulheres pretas, justificando que essas são mais vulneráveis a complicações do parto, gestação de alto risco e morte materno-fetal. Portanto, prova-se urgente a mobilização em prol da intervenção nesse cenário, a partir do desenvolvimento de pesquisas nesse campo de estudo, da organização de políticas de saúde em prol da prevenção dessa problemática e, sobretudo, por meio da conscientização popular acerca dessa temática que segue pouco abordada, objetivando, enfim, garantir o direito à maternidade digna no Brasil e em Moçambique.

**Palavras-chave:** Afrodescendência. Hipertensão. Mulher. Saúde Reprodutiva.

### AFRO-BRAZILIAN INTERSECTIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF BLACK WOMEN'S REPRODUCTIVE HEALTH IN BRAZIL AND MOZAMBIQUE

#### ABSTRACT

Starting from a historical perception of the Great European Navigation of the 16th century and the Afro-American colonization established by the Portuguese Crown in that period, it becomes logical to understand that Brazil and Mozambique, even though they are continentally distant, have similar histories of social formation, marked by colonization and submission to Eurocentrism over a long historical period, which takes on contemporary reflections with regard not only to the deep-rooted racist and patriarchal culture, but also to the perpetuation of social inequalities, poverty and inequity in access to public health. In view of this, there is an urgent need for an analysis of the issue of motherhood and maternal and child health in the Afro-descendant population, in a comparative analysis between both countries, highlighting the persistent neglect of female needs during the gestational period, regarding prenatal care and attention to particular conditions of the Afro-descendant ethnic group. Thus, the present work aims to discuss the reproductive health of black women in Brazil and Mozambique, in a historical-sociological analysis compared and articulated with modern epidemiological knowledge,

<sup>1</sup> Estudante do primeiro período de Medicina na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: carolinemoreiradesouza05@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão.

highlighting the approach to Afro-descendant genetic predisposition to high blood pressure and its impacts on gestational health with hypertensive syndromes of pregnancy. As a result of the bibliographical analyses carried out, it is seen that there are two main ways in which high blood pressure can complicate pregnancy: pre-eclampsia and chronic high blood pressure, and both conditions are more frequent in black women, justifying that these are more victims of childbirth complications, high-risk pregnancies and maternal-fetal death. Therefore, mobilization in favor of intervention in this scenario is urgent, based on the development of research in this field of study, the organization of health policies in favor of preventing this problem, and, above all, through popular awareness about this problem. This is a problem that remains little addressed, with the aim of ultimately guaranteeing the right to dignified motherhood in Brazil and Mozambique.

**Keywords:** Afro-descent. Hypertension. Woman. Reproductive Health.

**Data de submissão:** 12.04.2024

**Data de aprovação:** 25.09. 2024

## INTRODUÇÃO

A cronologia de formação da sociedade brasileira, que remonta ao período colonial decorrente das Grandes Navegações europeias e a ascensão do imperialismo no século XVI, reflete o caráter heterogêneo e múltiplo da sua população hodierna, como resultado da miscigenação étnica de povos americanos originários, europeus colonizadores e africanos escravizados durante esse período histórico. De forma análoga à conhecida narrativa brasileira, os portugueses chegaram a Moçambique em 1498, instalando a efetiva administração colonial três anos mais tarde e, após a partilha da África pelas potências europeias durante a Conferência de Berlim em 1885, a penetração portuguesa em Moçambique, enfim, assumiu a forma de ocupação militar, consolidando a efetiva administração colonial. Após um período de 10 anos em guerra de libertação, Moçambique finalmente conquistou sua independência em 1975.

Esse período colonial, caracterizado pela predominância das teorias do determinismo social e do racismo científico como justificativas do regime escravocrata, assumiu expressivos contornos no que diz respeito à cronológica marginalização da supracitada etnia africana, denunciada no transporte forçado as terras distantes, inclusive as brasileiras, em condições subumanas de sujeição, submetendo-os ao trabalho forçado e restringindo seu acesso à cidadania e às condições de vida digna.

Por esse motivo, torna-se nítido que a herança comum desses países é intrinsecamente histórica, e assume reflexos contemporâneos não somente na cultura, mas também na economia, na demografia, na etnografia e na saúde coletiva de ambas as populações. Como consequência direta dessa construção histórica, verifica-se, nos contextos brasileiro e moçambicano hodierno, a persistência de entraves concernentes à desigualdade de acesso ao atendimento à saúde, em especial às mulheres.

Desse modo, torna-se primordial a abordagem da questão da maternidade na população negra e afrodescendente no Brasil e na população moçambicana, realizando análises interseccionais entre os cenários de ambos os países, denunciando a cronológica negligência das necessidades femininas no período gestacional, como as condições de higiene e alimentação adequadas, além do atendimento pré-natal e a comodidade no trabalho de parto, ao longo dos séculos, demonstrando que essa problemática transpassa a questão da saúde reprodutiva e também assume contornos sanitário-sociais.

Sob essa ótica, traz-se luz a uma temática que ressoa tanto em território brasileiro quanto no moçambicano, mas segue sem devida intervenção e atenção clínica: as síndromes hipertensivas da gravidez e seus impactos na saúde materna e fetal, que constituem o cerne do presente trabalho. Assim, realizar-se-á uma abordagem que mescla a compreensão

socioeconômica de ambos os países, por meio de intersecções e diferenciações, e a análise clínica de uma problemática recorrente, por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente e na população moçambicana.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como principal objetivo a contemplação da questão da saúde reprodutiva da mulher negra no Brasil e em Moçambique, em uma abordagem histórico-sociológica, decolonial e articulada aos conhecimentos epidemiológicos modernos, destacando-se a análise das teorias acerca da predisposição genética africana e afrodescendente à hipertensão arterial e seus impactos na saúde gestacional.

Ademais, tem-se como finalidade a validação da relevância dessa temática de pesquisa e de sua consequente intervenção sanitária em ambos os países, reafirmando a necessidade de políticas de saúde mais expressivas e específicas à parcela social preta e do gênero feminino nos diretórios nacionais de saúde, nos âmbitos de prevenção e conscientização, objetivando, enfim garantir-lhe o direito à maternidade digna.

Quanto à metodologia, o estudo em questão é bibliográfico, de abordagem qualitativa interpretativa. Consistiu em descrever, caracterizar e analisar informações sobre a cronologia da saúde reprodutiva da mulher negra no Brasil e em Moçambique, a partir de uma perspectiva decolonial, visando identificar as atuais problemáticas enfrentadas e as políticas públicas vigentes em prol dessa população vulnerável.

## **1 AMBIENTAÇÃO HISTÓRICA COMPARADA**

Para compreender as origens da intersecção da saúde reprodutiva da mulher negra nas populações afrodescendente brasileira e moçambicana, em uma abordagem sócio-epidemiológica efetiva, faz-se necessário remontar ao período pré-colonial: Antes do século XV, o conhecimento europeu sobre os oceanos e a configuração do planeta era escasso e repleto de imprecisões, com um imaginário fortemente influenciado por lendas e crenças religiosas. A principal fonte de informação, naquele período, consistia nos relatos dos gregos antigos, que desde a Antiguidade “viajavam pelos mares e contavam aquilo que haviam visto em histórias fabulosas, cheias de mitos e seres maravilhosos e monstruosos” (Souza, 2007). Em adição a essas narrativas homéricas, somavam-se as concepções inerentemente europeias, indubitavelmente influenciadas e enraizadas na fé cristã.

Segundo Souza (2007), nesse contexto histórico, acreditava-se que o mundo era composto por três continentes — Europa, Ásia e África —, separados por corpos d'água estreitos e rios como o Ganges, Eufrates, Tigre e Nilo, e que um vasto e perigoso oceano, habitado por monstros temíveis, circundava estas terras. Dessa maneira, torna-se nítido que esse medo, em simultâneo à falta de tecnologia de navegação adequada e embarcações seguras, representavam as principais limitações às expedições marítimas europeias a áreas costeiras próximas.

No entanto, no final do século XV, os europeus começaram a explorar os segredos dos mares, impulsionados por motivações econômicas, políticas e religiosas, bem como pelo próprio encanto que o oceano exercia sobre eles, de modo que a Coroa portuguesa foi pioneira no cenário das Grandes Navegações e da colonização americana e africana. Giselle Gonçalves (2021), em sua dissertação de mestrado, aponta quatro principais motivos para inspiração e o pioneirismo português: o fervor nas Cruzadas contra os muçulmanos de Marrocos; o desejo de apoderar-se do ouro da Guiné; a procura por Prestes João, uma figura simbólica e mitológica em confluência com os lendários cristãos de São Tomé; e a busca por especiarias orientais e novas rotas para as Índias.

A partir disso, sob a ótica do encontro português com as populações americana e africana originárias, desenvolveu-se um hostil processo de dominação e sobreposição cultural, sustentado pela prevalência de teorias pseudocientíficas como o darwinismo social, cujo

pressuposto seria a subdivisão da espécie humana em diferentes “raças”, conforme o seu suposto “nível evolutivo”. Assim, fez-se uso de teorias biológicas sob o contexto social de forma imprópria, como justificativa para a prática da colonização, que, para Maria Paula Menezes (2018, p.1), “simboliza, enquanto sistema de negação da dignidade humana, um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão, resistência e luta, aquilo que hoje é designado de sul global”.

Acerca disso, cita-se a obra “Os Estabelecidos e os Outsiders”, de Norbert Elias e John L. Scotson (2000), que explora as dinâmicas de poder e exclusão em uma fictícia comunidade pequena na Inglaterra. Assim, embora o livro não trate diretamente do imperialismo português, é possível correlacionar os conceitos discutidos nesse material com as práticas portuguesas do século XVI, como a criação de hierarquias sociais e a marginalização de “outsiders” em territórios colonizados. Essa analogia, aplicável em colônias portuguesas, como Brasil e Moçambique, demonstra que os portugueses, sob a posição de colonizadores, reverteram o seu papel de “outsiders” recém-chegados em um território desconhecido até assumirem o papel de “estabelecidos”, detendo o poder e o controle sobre os recursos, enquanto os povos nativos se tornaram os “outsiders”, sofrendo marginalização e exploração.

Dessa maneira, torna-se nítido que, durante o imperialismo, os colonizadores impuseram sua cultura, língua e religião, sob a justificativa de serem “superiores”, justificando seu domínio a partir da supracitada teoria do determinismo social e impondo sua soberania através da coerção física e das guerras. Como consequência dessa relação desigual, instaurou-se o modelo colonial, marcado pela submissão da colônia americana, asiática ou africana à metrópole europeia, e o regime escravista, caracterizado pela dominação da população preta e afrodescendente e pela desvalorização de sua condição humana.

Diante disso, cita-se o Brasil como uma conhecida colônia portuguesa na América Latina, com dimensões continentais e importante relevância histórica e econômica no contexto geopolítico até a atualidade. O contexto colonial brasileiro, no que concerne à intersecção de sua cronologia à narrativa da população afrodescendente, remonta ao período do comércio transatlântico de pessoas de origem africana sob a condição de escravizados e o seu traslado às Américas, processo cuja desumanização não pode ser ignorada, desde sua venda sob condição de mercadoria até à viagem marítima em condições degradantes, denunciadas pela superlotação do espaço de acomodação e pela carência de cuidados com a sua higiene e alimentação.

Pertinente a esse contexto, direciona-se o foco à mulher negra no período escravista, cuja atividade característica era o trabalho de criação e cuidado, termo que engloba os serviços orientados à satisfação de necessidades físicas ou psicológicas de terceiros, bem como à promoção da criação e do desenvolvimento de crianças e jovens, sendo representado, no contexto colonial, pelas ditas “amas de leite”, responsáveis pela amamentação, cuidado e criação da prole de seus patrões e orientadas a priorizá-los em detrimento aos próprios filhos. Assim, torna-se nítido que as condições sociais e de saúde da época eram extremamente adversas para a continuidade da população negra no Brasil. Diante disso, o aborto e o infanticídio surgiram como métodos de resistência das mães contra a perpetuação da escravidão que seus filhos herdariam, refletindo a luta contra um sistema opressivo e a busca por autonomia em um contexto de extrema repressão e desumanização.

Em contrapartida, em Moçambique, até a segunda metade do século XIX, a ocupação oficial portuguesa em território nacional limitava-se às poucas capitanias ao longo da costa, de maneira que o avanço ao interior do país deu-se pela movimentação de comerciantes informais de ouro, de marfim e de escravos. Contudo, com a abolição da escravatura, em 1875, o governo colonial viu-se obrigado a transformar Moçambique de uma colônia de exploração mineral em um território produtor de bens de consumo, para o abastecimento da metrópole. Por esse motivo, fez-se necessária a organização de uma administração produtiva e tributária efetiva,

também ratificada pelas pressões internacionais decorrentes da Conferência de Berlim e das ameaças de invasão territorial dos britânicos e holandeses.

Durante esse período colonial moçambicano, as condições de acesso da população nativa à saúde pública também eram extremamente negligenciadas: Carolina Morais (2020) denuncia que “o acesso das populações de Moçambique, os chamados indígenas, aos Serviços de Saúde da Colônia foi cerceado por questões sociais, raciais e mesmo pela pouca estrutura física que estes Serviços possuíam”. De fato, os hospitais centrais da colônia, segundo a autora, eram segregados em enfermarias para europeus e enfermarias para indígenas, com “claras diferenças de estrutura entre estas enfermarias”. Essa diferenciação dá-se pela percepção da visão europeia dos povos originários africanos puramente como força de trabalho, de modo que o investimento na sua saúde não era considerado uma atitude de boa governança, empatia ou humanidade, mas sim uma estratégia de investimento no retorno econômico da colônia.

Esse documento de Morais (2020), ao discorrer sobre as principais políticas de saúde implementadas pelo Estado Colonial Português em Moçambique durante o período de 1933 a 1975, denuncia o limitado acesso aos Serviços de Saúde daquele período, além das condições de saúde precárias e as intensas disparidades de gênero enfrentadas nesse período. Dessa maneira, torna-se lógico assumir que as mulheres grávidas em Moçambique podem ter enfrentado dificuldades para receber cuidados pré-natais adequados e assistência durante o parto, como resultado não somente das disparidades de gênero e etnia no acesso aos cuidados de saúde no período colonial, mas também por influência da ideologia da "missão civilizadora portuguesa", com foco na gestão da reprodução das mulheres indígenas para atender às necessidades de mão de obra, em vez de garantir o bem-estar materno e infantil.

Portanto, mediante a análise comparada de ambas as colônias portuguesas, denuncia-se uma intersecção na problemática da invisibilidade da saúde reprodutiva das mulheres negras e pardas nos territórios brasileiro e moçambicano ao longo da história, para além das semelhanças históricas na discriminação étnica e na exploração de riquezas minerais, vegetais e humanas, em uma problemática que, indubitavelmente compromete a perpetuação da memória coletiva desse povo, como resultado de uma colonização insidiosa cujos reflexos assumem contornos contemporâneos.

## **2 REFLEXOS CONTEMPORÂNEOS NO ÂMBITO DA SAÚDE DA MULHER PRETA**

Por conseguinte, no Brasil contemporâneo, a partir da perspectiva da propagação do mito da democracia racial — uma ideologia difundida por Gilberto Freyre que rejeita a presença do racismo no Brasil moderno — e a subsequente manutenção da crença de que os conflitos raciais no país foram resolvidos com o fim da escravidão, torna-se evidente a continuidade, na mentalidade popular brasileira, da recusa em reconhecer seu caráter fundamentalmente racista, uma vez que essa visão ignora as complexidades das dinâmicas raciais e as desigualdades que persistem, privando uma parcela populacional de seus direitos fundamentais.

Dessa maneira, as discussões sobre negritude e a urgência de políticas sociais voltadas para a população negra são ainda muito limitadas e superficiais, sendo frequentemente mal interpretadas como formas de segregação da identidade racial no Brasil, o que intensifica as desigualdades raciais no país. Consequentemente, verifica-se a continuidade da invisibilidade dos problemas de saúde da mulher negra, moldados pela discriminação que cruza as barreiras étnico-raciais e de gênero, e pela tendência de associar essas mulheres a tarefas domésticas e ao cuidado com os filhos, interpretados como aspectos intrínsecos ao seu gênero.

Ainda acerca do cenário brasileiro, o artigo elaborado por Luís Eduardo Batista, Rosana Batista Monteiro e Rogério Araújo Medeiros em 2013, descrevendo ciclo de estudos epidemiológicos da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da População Negra, realizados pela Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo nos anos de 2003 a 2010, tornam

essa desigualdade étnica inegável: segundo os dados levantados, a população negra apresenta os piores indicadores sociais, além de possuir menor nível de escolaridade e renda, menor acesso à saúde e serviços sociais, condições mais precárias de moradia, e estar inserida em piores posições de trabalho.

E, no que concerne às perspectivas de saúde pública, essa condição histórica assume contornos contemporâneos à medida que, apesar do rico arcabouço brasileiro de garantia da saúde pública gratuita, constituído pelo Sistema Único de Saúde, ainda se pode denunciar a carência de programas de saúde específicos para esse grupo étnico e sua parcela feminina, a despeito de suas necessidades particulares concernentes à atenção à saúde.

Já em Moçambique, também se notam avanços graduais na garantia da saúde materna e fetal: apesar de ser um país com elevado nível de pobreza, as políticas públicas de Moçambique, nas últimas duas décadas, expressam medidas que objetivam o pleno acesso aos cuidados de saúde. A exemplo disso, cita-se o Plano Estratégico do Setor da Saúde (PESS I: 2001-2005), no qual uma das intervenções prioritárias foi a saúde materna e infantil.

O objetivo nesta área foi orientado para a redução da mortalidade materna através da expansão e utilização de informações básicas e abrangentes aos cuidados obstétricos essenciais. As intervenções incluíram medidas preventivas, como planejamento familiar, assistência pré-natal e assistência pós-parto. Após a aprovação do Plano Estratégico do Setor da Saúde pelo governo central, o Ministério da Saúde de Moçambique aprovou sua primeira estratégia nacional para reduzir a mortalidade materna em 2001. (INÁCIO, 2021).

Contudo, de maneira similar ao contexto brasileiro, as iniquidades no acesso e na utilização dos serviços de saúde em Moçambique comprometem significativamente a promoção de saúde no país, com destaque às mulheres grávidas. Acerca disso, cita-se o material elaborado por Makanga et al. (2017), que demonstra, por meio de estatísticas levantadas pelos autores, os impactos dos aspectos geográficos ao acesso espaço-temporal aos cuidados de saúde. De acordo com os dados apresentados, comprova-se que muitas gestantes da África Subsaariana têm dificuldades de atendimentos obstétricos, sendo o fator climático, devido a inundações ou altas temperaturas, um obstáculo na procura de atendimento pré-natal e obstétrico para aquelas que vivem em regiões mais afastadas dos centros de saúde.

Segundo o Inquérito Demográfico de Saúde de Moçambique (MISAU, INE & ICFI, 2013), “dar à luz na África Subsaariana, incluindo Moçambique, ainda constitui um elevado risco da mortalidade e morbidade associadas com os partos” (p. 122). Nesse documento, são explicitadas as principais causas de óbito materno, dentre as quais se destacam os abortos clandestinos, a eclampsia, a hemorragia, a anemia, as infecções puerperais e o trabalho de parto obstruído.

No que concerne à cobertura de ambos os sistemas de saúde pública no que tange à saúde reprodutiva da mulher negra, faz-se mister considerar as estruturas institucionais de cada país, suas políticas de saúde pública e os desafios específicos que essa população enfrenta. No território brasileiro, o Sistema Único de Saúde (SUS) destaca-se como um modelo universal, que visa garantir acesso gratuito e integral à saúde para toda a população, incluindo programas específicos voltados para a saúde da mulher, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), que tem foco no auxílio a grupos vulneráveis, incluindo mulheres negras, especialmente no que diz respeito à atenção pré-natal, ao parto e ao puerpério.

Acerca dessa temática, o artigo de Meira e Oliveira (2023) destaca que, apesar de avanços como o PAISM, as mulheres negras ainda enfrentam barreiras significativas no acesso a serviços de saúde adequados e culturalmente sensíveis: para as autoras, a falta de representatividade e a invisibilidade nas campanhas de saúde pública, indubitavelmente, perpetuam estigmas e desinformação sobre direitos reprodutivos. Além disso, a regulamentação da esterilização cirúrgica e a necessidade de uma abordagem interseccional que considere raça,

classe e gênero são defendidas como fundamentais para a formulação de políticas eficazes, que promovam a equidade e garantam que as vozes das mulheres negras sejam ouvidas e suas necessidades atendidas de forma integral.

Apesar dos diversos desafios infraestruturais, logísticos, organizacionais e financeiros enfrentados pelo sistema de saúde pública brasileiro, o sistema de Moçambique enfrenta limitações mais expressivas relacionadas à infraestrutura, financiamento e distribuição de profissionais de saúde, particularmente em áreas rurais, de modo que programas voltados para a saúde reprodutiva da mulher são frequentemente apoiados por organizações internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA), que colabora com o governo moçambicano para a implementação de iniciativas que promovem o acesso à educação sexual e aos serviços de saúde materna.

Além disso, a análise bibliográfica comparada de materiais que tratam a saúde materna como um fenômeno multidimensional permite a inferência da convergência da influência de desigualdades estruturais na questão da saúde reprodutiva da mulher negra. No Brasil, conforme discutido por Thais Costa Bento (2024), as mulheres negras em situação de vulnerabilidade socioeconômica têm uma percepção de saúde e autocuidado que vai além do aspecto biomédico, englobando uma visão integral da saúde, de modo que há uma crescente conscientização entre esse grupo social sobre o autocuidado em saúde reprodutiva, o que reflete uma resistência histórica às opressões raciais e de gênero, apesar de um sistema de saúde universal. Já em Moçambique, a educação sexual na região rural do sul do país, conforme apontado no trabalho de Nhavenge-Timbane (2022), revela que as mulheres enfrentam barreiras tanto educacionais quanto culturais, muitas vezes exacerbadas pela pobreza e pela distância dos serviços de saúde, o que compromete o acesso pleno ao direito universal à saúde plena.

Ademais, no país africano, conforme destacado por Reis-Muleva et al. (2021), a assistência pré-natal ainda enfrenta limitações consideráveis, dado que seu estudo revela que apenas 39,9% das puérperas iniciaram o pré-natal até a 16ª semana de gestação, e 49,1% realizaram quatro ou mais consultas., valores aquém das recomendações vigentes no país, indicando uma necessidade urgente de melhorias no sistema de saúde. Para a autora, os principais motivos para esses baixos números remontam à falta de percepção da importância das consultas, ao difícil acesso aos centros de saúde, ao desconhecimento da gravidez e à ausência de um acompanhante para as consultas, de modo que a educação sexual desponta como estratégia crucial para a reversão desse cenário, em sua perspectiva.

Diante disso, nitidifica-se a relação existente entre saúde e desenvolvimento econômico nas ex-colônias portuguesas Moçambique e Brasil, que sofrem com os reflexos contemporâneos de uma colonização insidiosa e, apesar de apresentarem um crescimento econômico importante, as condições de vida e de saúde das populações ainda são precárias e a melhoria de sua saúde continua a ser uma meta difícil de ser atingida, como resultado de iniquidades sociais acentuadas e de origem histórica entre as regiões dos países.

Em adição, traz-se luz à temática dessa pesquisa como mais um ponto de convergência entre os países: a saúde reprodutiva da mulher negra e a recorrência de complicações decorrentes de síndromes hipertensivas da gravidez e eclampsia. Por isso, torna-se impostergável a análise específica da recorrência da hipertensão arterial nessa população-alvo, realizando uma análise clínica da condição e pontuando as principais teorias elaboradas nesse âmbito.

### **3 A PREDISPOSIÇÃO AFRODESCENDENTE À HIPERTENSÃO ARTERIAL**

Nessa via, segundo o “Manual de Doenças Mais Importantes, por Razões Étnicas, na População Brasileira afrodescendente”, publicado pelo Ministério da Saúde em 2001, há enfermidades, como a anemia falciforme, a deficiência de 6-glicose-fosfato-desidrogenase, a

hipertensão arterial, a doença hipertensiva específica da gravidez e a diabetes mellitus, que são mais frequentes na população negra, por fatores étnicos e genéticos.

Assim, destaca-se a hipertensão arterial como uma enfermidade que merece maior atenção nessa enumeração. A definição clínica dessa afecção dá-se pelo auferir de pressão sanguínea sistólica maior que 140 mmHg e diastólica maior que 90 mmHg, registrada em pelo menos dois momentos com 6 h de intervalo entre as medidas. Tal informação significa, em termos simplificados, pelos níveis elevados da pressão sanguínea nas artérias, o que exige maior esforço do coração para o bombeamento sanguíneo, levando-o à fadiga. Essa condição, quando crônica, é incurável, necessitando detecção e tratamento precoces, para prevenção de lesão em órgãos-alvo e consequentes complicações, como infartos, derrames e insuficiência renal.

Ademais, segundo os dados levantados pelo Ministério da Saúde brasileiro para a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2017), a doença atinge de 10% a 20% dos adultos no Brasil, e é a causa direta ou indireta de 12% a 14% de todos os óbitos do país. Esse documento faz coro ao supracitado ao listar a hipertensão arterial como uma das doenças genéticas ou hereditárias mais comuns da população negra no Brasil.

A compreensão do porquê da maior relevância e recorrência da hipertensão arterial na população afrodescendente brasileira requer, novamente, uma análise multidisciplinar, convergindo as análises histórico-sociológicas com as descobertas epidemiológicas. Acerca disso, Beatriz Zolin (2023), por meio do Portal Drauzio Varella, ratifica que a prevalência de hipertensão arterial é estatisticamente superior entre os brasileiros negros em comparação aos brancos, e propõe que tal disparidade pode ter raízes que remontam ao histórico escravista da formação social brasileira. Nesse material disponibilizado em meios eletrônicos, apresentam-se teorias sobre a predisposição da população afrodescendente em reter mais sal em seu organismo, recorrendo a explicações de âmbito geográfico e histórico.

Uma interpretação inicial apresentada pela autora sugere que a ancestralidade africana, uma área notória por seu clima quente e escassez de sal, contribuiu para a evolução da habilidade de conservar sódio no corpo. Esta adaptação, um produto da seleção natural proposta por Charles Darwin, teria se desenvolvido ao longo de várias décadas como um mecanismo vital de sobrevivência. Outra teoria explicativa é apresentada por Póvoa (2020), em um minieditorial de cardiologia acerca da hipertensão arterial, que cita um dito costume inglês de *lamber o suor dos africanos* como um mecanismo de seleção natural para os indivíduos escravizados. A ideia era escolher aqueles que retinham mais sal no organismo, permitindo-lhes sobreviver à desidratação e à escassez de alimentos a que eram submetidos durante o traslado oceânico e a jornada de trabalho em território brasileiro. Ainda segundo Póvoa (2020),

Estima-se que a hereditariedade contribua de 40% a 50% da patogênese da hipertensão, mas pouco se sabe de sua arquitetura genética na identificação de *loci* de genes responsáveis pela elevação pressórica. Os afrodescendentes americanos apresentam índice de renina e aldosterona mais baixo que os brancos para o mesmo nível de ingestão de sódio. A sensibilidade ao sal é um fenótipo mais comum em negros, e muito relacionada a resposta pressórica com a variação da ingestão de sódio, mesmo naqueles com baixo índice de renina e aldosterona.

Desse modo, vê-se que, em ambas as abordagens explicativas, há a convergência na percepção de que os afrodescendentes em território nacional possuíam essa predisposição acentuada à retenção de sal, e, uma vez no Novo Mundo, com o excesso de sódio na alimentação, esses negros escravizados tornaram-se suscetíveis à hipertensão.

Porém, cumpre analisar sobre as teorias que remontam ao continente africano e a Moçambique com maior profundidade: Laura Aguiar et al. (2019) elaboraram um trabalho científico experimentalista de análise das diferenças genótípicas entre o sudoeste da Europa e África, realizando um estudo com objetivo de comparar a frequência genotípica em genes

propostos como potenciais moduladores da hipertensão arterial: sintase do óxido nítrico endotelial (eNOS), glicose-6-fosfato desidrogenase (G6PD), alfa-globina (HBA) e enzima conversora da angiotensina (ECA).

Esse artigo científico afirma que a análise genética revela variações significativas entre as populações de Portugal e de regiões africanas em relação aos genes e condições genéticas analisados: o estudo indica que o alelo 4a do gene eNOS é menos frequente em Portugal, enquanto alelos raros como 4c, 4d e 4y são exclusivos da África. Além disso, o alelo G do gene G6PD e a deleção  $\alpha$ -talassêmica de -3,7kb são mais comuns em populações africanas. Não foram observadas diferenças notáveis no gene ECA.

A partir dessa análise técnica do genoma de maneira comparada, ratifica-se o que já havia sido afirmado quanto às disparidades genômicas para a predisposição à hipertensão arterial, e essas descobertas sugerem que tais adaptações genéticas podem estar relacionadas com diferentes pressões seletivas proporcionadas pelos diferentes climas no sudoeste da Europa e na África equatorial e subequatorial.

Trazendo foco à população moçambicana, cita-se a dissertação de Mestrado em Nutrição Clínica de Artur Fernando dos Santos (2017), que inicia sua argumentação afirmando que um a cada três adultos em Moçambique sofrem de hipertensão arterial. O texto aponta que a ingestão excessiva de sódio é um fator de risco conhecido para várias condições de saúde, incluindo hipertensão arterial, que, por sua vez, aumenta o risco de doenças cardiovasculares.

Em Moçambique, a falta de diretrizes específicas para o conteúdo de sódio em alimentos processados, como o pão, é uma preocupação, especialmente considerando a alta prevalência de hipertensão arterial no país. Por isso, Arthur dos Santos (2017) defende ser essencial não apenas monitorar o consumo de sal pela população moçambicana, mas também entender os conhecimentos e comportamentos relacionados ao consumo de sal para efetivamente controlar sua ingestão.

Nesse trabalho, realizou-se um estudo transversal de uma amostra representativa da população Moçambicana de 3.116 participantes com idades entre 15 a 64 anos, realizado entre dezembro de 2014 e fevereiro de 2015.

Os resultados mostraram que 7,4% dos participantes reportaram uma percepção de consumo excessivo de sal e 16,5% referiram que consumiram alimentos ricos em sal muitas vezes/sempre. A proporção de indivíduos que relataram a adição de sal ou temperos salgados muitas vezes/sempre em comida já pronta ou durante a sua preparação foi de 25,9% e 61,4%, respectivamente. (DOS SANTOS, 2017, p. 22)

Dessa maneira, a pesquisa citada indica que, embora a população de Moçambique esteja, em maioria, informada sobre os riscos associados ao alto consumo de sal, ainda há uma discrepância entre o conhecimento e a prática pessoal. A maioria populacional, como defendido pelo autor, não percebe seu próprio consumo como excessivo, o que resulta em uma baixa adoção de medidas para moderar a ingestão de sal. Este estudo também destaca a transição nutricional e epidemiológica em curso no país, impulsionada pela urbanização e globalização aceleradas. Isso é evidente no comportamento alimentar e no estado nutricional, especialmente entre a população com mais acesso à informação, que tende a consumir alimentos fora de casa e a preferir alimentos prontos para consumo, conhecidos como "Take-Away". Por isso, dos Santos (2017, p.30), defende que

O que caracteriza a semelhança na prevalência de hipertensão em Moçambique (31,4%), em comparação com alguns países do continente africano, que variam de 29,7% nos Camarões e 47% na África do Sul e demais países em desenvolvimento, é o seu baixo nível de consciência (apenas 5%) e, conseqüentemente, baixo nível de controle.

Contudo, vale ressaltar que essa problemática da falta de consciência individual no consumo de sódio em Moçambique faz coro ao cenário brasileiro e denuncia, acima de tudo, uma carência de acesso às plataformas de saúde pública no nível de atenção primária, que corresponde à conscientização em prol da prevenção de enfermidades. Com isso, ratificam-se os impactos das disparidades de acesso ao sistema de saúde pública no que concerne à hipertensão arterial nos dois países. Por conseguinte, cumpre abordar os impactos dessa problemática na questão da saúde materna e fetal, à luz da hipertensão arterial induzida pela gravidez como um impasse de saúde reprodutiva comum aos dois países analisados.

#### 4 SÍNDROMES HIPERTENSIVAS DA GRAVIDEZ

O "Manual de Doenças Mais Importantes, por Razões Étnicas, na População Brasileira Afrodescendente" de 2001 detalha significativamente as complicações de saúde em um segmento intitulado "Síndromes Hipertensivas da Gravidez", trazendo visibilidade a uma questão da saúde reprodutiva da mulher negra que é pouquíssimo explorada. O texto indica que a gravidez pode ser afetada adversamente pela hipertensão arterial de duas maneiras principais: através da pré-eclâmpsia e da hipertensão crônica.

Hipertensão arterial crônica se refere à hipertensão de qualquer etiologia (primária, em 90% dos casos), que está presente antes da gravidez ou da vigésima semana de gestação. A denominação "crônica" é utilizada meramente para fazer oposição semântica à natureza súbita e reversível da pré-eclâmpsia. Pré-eclâmpsia, ou doença hipertensiva específica da gravidez, é uma doença hipertensiva peculiar à gravidez humana, que ocorre principalmente em primigestas após a vigésima semana de gestação, mais frequentemente próximo ao termo. Envolve virtualmente cada órgão e sistema do organismo e é a principal causa de morbidade e de mortalidade, tanto materna quanto fetal. (BRASIL, 2001).

Dessa maneira, vê-se que a hipertensão gestacional é um relevante fator de risco cardiovascular, especialmente na população preta e afrodescendentes, e tem implicações significativas para a evolução da gravidez, o que remonta à temática do presente trabalho: a análise dos desafios pós-modernos à maternidade e à saúde reprodutiva da mulher negra no Brasil e em Moçambique. Assim, nota-se que, em simultâneo às conhecidas problemáticas sociais-sanitárias fundamentadas na disparidade de condições socioeconômicas nos países estudados e denunciadas na inacessibilidade do atendimento à saúde à população mais pobre, no racismo institucional e na invisibilidade dos entraves femininos no período da gestação, verifica-se um desafio clínico concernente à saúde reprodutiva que segue inexplorado.

No Brasil, a Política Nacional de Saúde da População Negra (2017) alertava para a disparidade étnico-racial: conforme os dados notificados no Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do total de 1.583 mortes maternas em 2012, 60% eram de mulheres negras e 34% de brancas (MS/SVS/CGIAE). Contudo, esses números não podem ser atribuídos puramente às pré-disposições genéticas: a mesma pesquisa afirma que a proporção de mulheres que realizaram pré-natal e que tiveram orientação sobre sinais de risco na gravidez foi de 75,2% entre a população de mulheres, sendo que, entre as brancas, 80,8% receberam essa orientação, enquanto 66,1% das pretas e 72,7% das pardas receberam essa mesma informação.

Esses dados, apesar de generalizados, fornecem base para uma dedução quanto à invisibilidade da problemática da hipertensão induzida pela gestação na população preta, denunciando a persistência de desafios crônicos concernentes à iniquidade de acesso ao atendimento pré-natal e ao diagnóstico precoce de complicações como a pré-eclâmpsia.

Analogamente, em Moçambique, denuncia-se a persistência dos índices elevados de mortalidade materna: segundo Cau e Arnaldo (2013), a década de 2010 foi marcada pela morte de 408 mulheres a cada 100000 nascimentos, devido a causas maternas, dentre as quais se

destacam a rotura uterina, a hemorragia pós-parto e a pré-eclâmpsia severa/eclâmpsia. Ao enumerar os principais fatores que justificam essa alta mortalidade no país – a saber, a falta de uso dos serviços pré e pós-natais, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, os casamentos e gravidez precoces e o baixo uso dos serviços de planejamento familiar – denunciam uma lacuna de atenção do sistema de saúde local ao setor da saúde materno-infantil.

Outro estudo, realizado em 2016, volta-se para as percepções da comunidade sobre pré-eclâmpsia e eclâmpsia no sul de Moçambique, objetivando compreender sobre o conhecimento popular acerca dessa complicação tão recorrente no período de gestação, nas províncias de Maputo e Gaza, no sul de Moçambique. Esse trabalho denuncia outro desafio para a superação da problemática: os resultados do trabalho de campo mostraram que as crenças locais no sul de Moçambique, relativamente às causas, apresentação, resultados e tratamento da pré-eclâmpsia e eclâmpsia não estavam alinhadas com a perspectiva biomédica.

As condições de “pré-eclâmpsia” e “eclâmpsia” não eram conhecidas nestas comunidades; no entanto, os participantes estavam familiarizados com hipertensão e convulsões na gravidez. Termos ligados ao conceito biomédico de pré-eclâmpsia eram “hipertensão”, “desmaios”, “doenças do coração”, enquanto “doenças da lua”, “doença da cobra”, “doença da queda”, “doença da infância”, “doença dos sustos” e “epilepsia” foram utilizadas para caracterizar a eclâmpsia. Acreditava-se que as causas da hipertensão durante a gravidez incluíam maus-tratos por parte dos sogros, problemas conjugais, e preocupação excessiva. Acreditava-se, também, que as convulsões durante a gravidez eram causadas por uma cobra que vivia dentro do corpo da mulher. Os sinais de alerta considerados comuns a ambas as condições foram dor de cabeça, dor no peito, fraqueza, tontura, desmaios, sudorese e pés inchados. (BOENE et al., 2016).

Diante disso, torna-se nítido, novamente, que a conscientização sobre a temática é um consenso entre estudiosos como estratégia crucial para a prevenção de doenças cardiovasculares, como a hipertensão arterial, que representa um desafio significativo para a saúde pública materno-infantil em Moçambique, percepção que também pode ser aplicada em território brasileiro. A falta de consciência coletiva sobre o alto consumo de sódio, sobre a pré-eclâmpsia e sobre a eclâmpsia é exacerbada pela carência de acesso a plataformas de saúde pública eficientes, especialmente no nível de atenção primária. Esta lacuna na educação para a saúde contribui para as disparidades observadas no acesso ao sistema de saúde pública, impactando diretamente a gestão das síndromes hipertensivas da gravidez, comprometendo a saúde tanto materna quanto fetal.

Dessa maneira, ratifica-se que a hipertensão arterial, seja na sua forma crônica ou na pré-eclâmpsia, representa um risco significativo de mortalidade materna ou de desafios na evolução fetal, que aumentam o risco de parto prematuro, baixo peso ao nascer e morte fetal. Dentre essas complicações que podem ser enfrentadas, citam-se: o descolamento prematuro da placenta, rompendo a ponte entre a circulação sanguínea da mãe e do feto e, conseqüentemente, comprometendo o acesso do feto ao oxigênio molecular e aos nutrientes essenciais; a eclâmpsia, que consiste no acometimento de convulsões, confusão mental, perda de consciência ou coma materno; e a síndrome de HELLP, caracterizada pela hemólise, pela elevação das enzimas hepáticas e pela baixa contagem de plaquetas (Angonesi e Polato, 2007).

Diante dessa problemática, o sistema de saúde pública brasileira desenvolveu a “Diretriz Clínica para Prevenção, Diagnóstico e Manejo de Síndromes Hipertensivas na Gestação”, que abrange desde a hipertensão crônica até a pré-eclâmpsia e a eclâmpsia, com informações e procedimentos aplicados em diversos níveis de atenção à saúde, incluindo unidades básicas de saúde, hospitais e maternidades, objetivando garantir um atendimento adequado e reduzir a mortalidade materna e perinatal associada a essas condições. Contudo, em Moçambique, não há nenhuma política específica para essa temática: seu sistema de saúde aborda a hipertensão

arterial materna e as síndromes hipertensivas da gravidez dentro do contexto mais amplo do “Plano Estratégico Nacional de Prevenção e Controle das Doenças Não Transmissíveis”, de modo que a hipertensão arterial materna e as síndromes hipertensivas da gravidez seguem invisibilizadas e pouco exploradas na região.

Mediante o exposto, comprova-se que a busca pela prevenção da pré-eclâmpsia representa um marco potencial no cuidado pré-natal, com o poder de salvar inúmeras vidas de maternas e infantis, especialmente em nações em desenvolvimento como Brasil e Moçambique, onde o impacto dessa condição é mais severo. Diante dessa realidade, é essencial que a comunidade médica desses países intensifique seus esforços na condução de pesquisas direcionadas a esse campo, ainda marginalizado na literatura científica, para fomentar avanços significativos na saúde materno-infantil.

Ademais, é imperativo que haja um esforço conjunto para melhorar o acesso à informação e aos serviços de saúde, fortalecendo as estratégias de atenção primária e promovendo a conscientização sobre os fatores de risco para a hipertensão. Isso inclui a implementação de programas educativos que enfatizem a importância de uma dieta balanceada com baixo teor de sódio, além de garantir que as mulheres grávidas recebam acompanhamento médico regular e orientações específicas para a prevenção da hipertensão arterial induzida pela gravidez.

A colaboração entre os países para compartilhar melhores práticas e experiências pode ser uma estratégia valiosa para enfrentar esses desafios de saúde pública. Além disso, a troca de conhecimentos e recursos entre Moçambique e Brasil poderia levar a melhorias significativas na prevenção e no tratamento da hipertensão arterial, beneficiando, assim, a saúde materna e fetal. A integração de sistemas de saúde, a formação de parcerias estratégicas e o compromisso com a educação em saúde são passos fundamentais para superar as barreiras existentes e promover um futuro mais saudável para as populações de ambos os países.

Entretanto, para a enfim superação dessa cronológica invisibilidade e negligência à temática, torna-se inegável a necessidade de superação dos históricos entraves concernentes à disparidade de acesso aos serviços públicos de saúde e o combate ao racismo institucional para a intervenção estruturada, multilateral e eficaz na referida problemática da saúde reprodutiva da mulher afrodescendente no país.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente trabalho realizou-se uma abordagem interdisciplinar acerca da questão da saúde reprodutiva da mulher negra no Brasil e em Moçambique, articulando uma análise histórico-sociológica da cronologia da saúde da população preta em território nacional, desde a colonização ao contexto hodierno, aos conhecimentos epistemológicos modernos quanto às doenças mais frequentes na população brasileira afrodescendente e na população moçambicana, com ênfase na questão da saúde reprodutiva da mulher negra, o cuidado pré-natal e as síndromes hipertensivas da gravidez.

Em primeira análise, traçou-se uma cronologia da invisibilidade da saúde das mães afrodescendentes no período colonial brasileiro e moçambicano, em uma ambientação histórica que remonta à colonização africana e americana pelos europeus, como resultado das Grandes Navegações e da disseminação de teorias sociais eurocêntricas, a exemplo do darwinismo social. Diante disso, compreendeu-se a escravidão moderna e o sistema colonial como processos de exploração de recursos humanos e econômicos de outras nações e, por conseguinte, salientou-se a permanência de uma cultura discriminatória no país até a contemporaneidade, denunciada na persistência do racismo institucional e na invisibilidade das causas de saúde mais recorrentes na população afrodescendente, além da perpetuação da

pobreza, discriminação e falta de acesso dessa parcela da população brasileira ao sistema público de saúde.

Posteriormente, associou-se esse panorama cronológico aos apontamentos do Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente (Brasil, 2001), salientando-se os fatores que comprovam a maior recorrência da hipertensão arterial na população afrodescendente, que remontam a explicações genéticas cujas origens são associadas a condições históricas e geográficas. Já no que concerne ao cenário moçambicano, essa percepção foi ratificada por dados levantados por estudiosos moçambicanos, por meio de estatísticas que comprovam o alto índice de mortalidade materna no país e a baixa acessibilidade ao sistema de saúde pública (MAKANGA et al., 2017), o exacerbado consumo de sal (Dos Santos, 2017) e as disparidades genômicas entre africanos europeus para os genes associados à hipertensão (AGUIAR et al., 2019).

A partir disso, levantou-se a problematização das síndromes hipertensivas da gravidez, que podem apresentar-se nas formas de pré-eclâmpsia ou hipertensão arterial crônica, atingindo o ponto de destaque do trabalho ao ressaltar uma condição clínica que, apesar de não ser específica à população preta, é estatisticamente mais recorrente em mães brasileiras afrodescendentes e em moçambicanas, que também são as que têm menos acesso ao atendimento pré-natal, por questões socioeconômicas multidimensionais, aumentando o risco de mortalidade materna e fetal.

Diante disso, torna-se indubitável que, ainda no contexto contemporâneo, a negligência social e governamental age de maneira a perpetuar os desafios enfrentados pelas mulheres negras na maternidade, durante o período de gestação e de cuidado com as crianças em fase de desenvolvimento, e, portanto, configura uma verdadeira violência interseccional, que compromete não apenas à saúde dessa parcela social negra, feminina e progenitora, mas que também perpetua, de modo velado, o etnocídio na população afrodescendente no Brasil e em Moçambique.

Portanto, mediante as considerações tecidas, prova-se urgente a mobilização em prol da intervenção nesse cenário, a partir do desenvolvimento de pesquisas nesse campo de estudo, da organização de políticas de saúde em prol dessa causa e, sobretudo, no esforço coletivo de ambos os países na conscientização popular e prevenção, objetivando, enfim, garantir o direito à maternidade digna no Brasil e em Moçambique.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Laura *et al.* **Diferenças genótípicas entre o Sudoeste da Europa e África: um estudo comparativo em genes relacionados com a hipertensão.** *In:* 13º Congresso Português de Hipertensão e Risco Cardiovascular Global, Sociedade Portuguesa de Hipertensão, 7-10 fevereiro 2019. 2019.

ANGONESI, Janaína; POLATO, Angelita. Doença hipertensiva específica da gestação (DHEG), incidência à evolução para a Síndrome de HELLP. *Rev. bras. anal. clin.*, p. 243-245, 2007.

BATISTA, Luís Eduardo; MONTEIRO, Rosana Batista; MEDEIROS, Rogério Araujo. **Iniqüidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra.** *Saúde em debate*, v. 37, p. 681-690, 2014.

BENTO, Tais Costa; INOUE, Silvia Regina Viodres. **Concepções de mulheres negras sobre autocuidado em saúde reprodutiva.** 2024.

BOENE, Helena *et al.* **Community perceptions of pre-eclampsia and eclampsia in southern Mozambique.** *Reproductive health*, v. 13, p. 27-37, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Política Nacional de Saúde da População Negra: uma política do SUS.** 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população brasileira afrodescendente.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CAU, Boaventura M.; ARNALDO, Carlos. **É Urgente Reduzir a Mortalidade Materna em Moçambique.** CEPSA Policy Brief, v. 1, 2013.

DOS SANTOS, Artur Fernando. **Conhecimentos e comportamentos em relação ao consumo de sal em Moçambique.** Dissertação (Mestrado em Nutrição Clínica) - Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Universidade do Porto. 2017.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade.** Tradução de Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 50a edição. Global Editora, 2005.

GONÇALVES, Giselle Cristina Botrel *et al.* **Apropriação do conhecimento islâmico ibérico e o pioneirismo português nas grandes navegações dos séculos XV e XVI.** 2021.

INÁCIO, Regina Sebastião; CORRADI-PERINI, Carla; GOMES, Milena. Saúde materna em Moçambique. **Revista Iberoamericana de Bioética**, n. 15, p. 01-10, 2021.

MAKANGA, Prestige Tatenda *et al.* Seasonal variation in geographical access to maternal health services *in regions of southern Mozambique.* **International journal of health geographics**, v. 16, p. 1-16, 2017.

MEIRA, Janderson Costa; OLIVEIRA, Herbert Santana Garcia. Saúde reprodutiva da mulher negra no Brasil: entre a produção teórica e a ação política. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 16, n. 2, jul-dez, p. 1179-1195, 2023.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais, n. especial, p. 115-140, 2018.**

Ministério da Saúde (MISAU), Instituto Nacional de Estatística (INE) e ICF Internacional (ICFI). **Moçambique: Inquérito Demográfico e de Saúde 2011.** Calverton, Maryland, EUA: MISAU, INE e ICF, 2013.

MORAIS, Carolina Maíra Gomes. **Saúde como política colonial: os Serviços de Saúde da colônia de Moçambique entre 1933 e 1975.** *Africana Studia*, n. 21, 2020.

NHAVENGE-TIMBANE, Florência Paulo. **A educação sexual da mulher rural na região Sul de Moçambique e o direito à saúde.** 2022.

PÓVOA, Rui. Minieditorial: **Características Clínicas da Hipertensão Arterial Resistente versus Refratária em uma População de Hipertensos Afrodescendentes**. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v. 115, p. 40-41, 2020.

REIS-MULEVA, Belarmina *et al.* **Assistência ao pré-natal em Moçambique**: número de consultas e idade gestacional no início do pré-natal. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2021.

SOUZA, Wanessa de. **As Grandes Navegações e o Descobrimento do Brasil**.

PEG-FAFICH, 2007. Disponível em:

<http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/asgrandesnavegacoesedescobrimetodobrasil.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ZOLIN, Beatriz. **Hipertensão maior entre negros pode ter ligação com passado escravista**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-cronicas/hipertensao/hipertensao-maior-entre-negros-pode-ter-ligacao-com-passado-escravista/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

## CONTRA A ATITUDE “AUTORIZADA” DE REPETIÇÃO FORMAL DE SABERES: UM OLHAR À ESCOLA MOÇAMBICANA A PARTIR DE UM ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA

Antoninho Alfredo<sup>1</sup>  
Eusébio Félix<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a problemática, se o ensino formal moçambicano “formaliza” um ensino para a repetição do saber ou se responde às condições de um ensino formal para o questionamento. O nosso debate parte do diálogo de duas obras do filósofo argentino Alejandro Cerletti: O ensino de filosofia como problema filosófico e Ensaio para uma didática filosófica. Indagamos aquilo que se chama “professor de conteúdos” e damos atenção à proposta de um ensino para a “repetição criativa dos conteúdos”. Para construir uma proposta de um ensino para a repetição criativa de conteúdos, nos opomos ao conceito dos filósofos moçambicanos Ngoenha e Castiano de engajamento, e nos apropriamos do conceito de Camus de embarcamento. É a partir do embarcamento que se pensa o compromisso docente com o ensino do seu saber e com o saber de seus alunos. A nossa tese é a de que o nosso ensino em sala de aula deve ser feito como um compromisso para uma repetição criativa de conteúdos, como uma crítica à tradição dos saberes dos livros e dos sábios, e, desse modo, o ensino será, apesar dos desafios pedagógicos moçambicanos, uma questão de método; será compreendido como uma problemática que deve ser tratada a partir do diálogo crítico e criativo do professor, do saber e do aluno.

**Palavras-chave:** Engajamento. Embarcamento. Ensino de filosofia. Repetição criativa.

### AGAINST THE “AUTHORIZED” ATTITUDE OF FORMAL REPETITION OF KNOWLEDGE: A LOOK AT MOZAMBIQUE SCHOOLS FROM PHILOSOPHICAL TEACHING OF PHILOSOPHY

### ABSTRACT

This article discusses the issue of whether Mozambican formal education “formalizes” teaching for the repetition of knowledge or whether it responds to the conditions of formal teaching for questioning. Our debate is based on the dialogue between two works by the Argentine philosopher Alejandro Cerletti: The teaching of philosophy as a philosophical problem and Essays for a philosophical didactics. We inquire about what is called a “content teacher” and pay attention to the proposal of teaching for the “creative repetition of content”. To build a teaching proposal for the creative repetition of content, we oppose the Mozambican philosophers Ngoenha and Castiano's concept of engagement, and we appropriate Camus' concept of embarkation. It is from the point of departure that the teaching commitment to teaching their knowledge and the knowledge of their students is considered. Our thesis is that our teaching in the classroom must be done as a commitment to a creative repetition of content, as a critique of the tradition of knowledge from books and sages, and, in this way, teaching will be, despite of Mozambican pedagogical challenges, a question of method; will be understood as a problem that must be addressed based on the critical and creative dialogue of the teacher, knowledge, and student.

**Keywords:** Engagement. Shipment. Teaching philosophy. Creative repetition.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Filosofia pela Universidade Licungo-Beira. Docente e Director do Curso de graduação em Filosofia pela Universidade Rovuma-Niassa. Universidade Rovuma (Moçambique). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: tonyalfredojoao@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Ensino de Português. Docente no Departamento de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Universidade Rovuma (Moçambique). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: eusebiofelix5@gmail.com

## CONTRA LA ACTITUD “AUTORIZADA” DE REPETICIÓN FORMAL DEL CONOCIMIENTO: UNA MIRADA A LA ESCUELA MOZAMBIANA DESDE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA

### RESUMEN

Este artículo analiza la cuestión de si la educación formal en Mozambique “formaliza” la enseñanza para la repetición de conocimientos o si responde a las condiciones de la enseñanza formal para el cuestionamiento. Nuestro debate se basa en el diálogo entre dos obras del filósofo argentino Alejandro Cerletti: La enseñanza de la filosofía como problema filosófico y Ensayos para una didáctica filosófica. Indagamos sobre lo que se llama “profesor de contenidos” y prestamos atención a la propuesta de enseñanza para la “repetición creativa de contenidos”. Para construir una propuesta didáctica para la repetición creativa de contenidos, nos oponemos al concepto de compromiso de los filósofos mozambiqueños Ngoenha y Castiano, y nos apropiamos del concepto de embarque de Camus. Es desde el punto de partida que se considera el compromiso docente de enseñar sus conocimientos y los conocimientos de sus estudiantes. Nuestra tesis es que nuestra enseñanza en el aula debe realizarse como un compromiso con la repetición creativa de contenidos, como una crítica de la tradición del conocimiento de los libros y los sabios y, de esta manera, la enseñanza será, a pesar de los desafíos pedagógicos de Mozambique., una cuestión de método; será entendido como un problema que debe ser abordado a partir del diálogo crítico y creativo del docente, el conocimiento y el alumno.

**Palabras clave:** Compromiso. Envío. Enseñar filosofía. Repetición creativa.

**Data de submissão:** 03.05.2024

**Data de aprovação:** 04.11.2024

### INTRODUÇÃO

Este artigo discute a problemática, se o ensino formal moçambicano “formaliza” um ensino para a repetição do saber ou se responde às condições de um ensino formal para o questionamento. Para a realização desta pesquisa, baseamo-nos na abordagem teórica qualitativa, efetivada através da técnica de pesquisa bibliográfica e documental. Para o ordenamento horizontal e vertical do texto, utilizamos os métodos hermenêutico e lógico-argumentativo.

De fato, a nossa linha de ideia neste artigo é, a partir desta exigência sobre como deve ser uma verdadeira aula de ensino de filosofia oferecida por Cerletti, construir um entendimento sobre como deve ser uma verdadeira aula de qualquer saber em nossa sala de aula moçambicana.

O nosso entendimento é de que na educação formal moçambicana (quer no ensino de filosofia, quer em outras disciplinas), o ensino configura-se como uma transmissão do já pensado, significando, com isso, um impedimento do pensar. Em nosso cenário escolar moçambicano, há professores que assumem o ensino do seu saber, da sua ciência, da sua disciplina, como uma forma de vida, e outros que a consideram um campo técnico profissional. Há professores que têm suas aulas centradas no mero fazer compreender os conceitos de pensadores consagrados pela tradição, enquanto outros, uma minoria, buscam uma intervenção em sala de aula.

Nem sempre acontece, em nossa escola no qual o ensino é autorizado, o mesmo vir acompanhado de uma intervenção de autoformação e de transformação, e é pouco comum o trato criativo em sala de aula. Ora, nos livros O ensino de filosofia como problema filosófico e Ensaio para uma didáctica filosófica, Cerletti desenvolve uma proposta de que “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjectiva e não objectiva de um ensino formal, mas que se apoia em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2009, p. 8).

Significa, com isso, que o ensino de filosofia seja uma construção, não deve ser centrado no que se sabe, mas no que se busca. Essa busca forma e transforma quem a faz e para quem a faz. O ensino filosófico é uma experiência; “é o que nos passa”, o que nos toca e o que nos transforma. Nisso, “toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma transformação de si” (LARROSA, 2002, p. 21).

Segundo Ngoenha (2016), desde o surgimento da filosofia como ciência, houve uma preocupação com seu ensino, uma preocupação ligada ao próprio desenvolvimento da filosofia, que ocorre pelo ato de filosofar. Contudo, como disciplina escolar, a filosofia passou a integrar o sistema educativo oficial, iniciando, portanto, o processo de institucionalização e a dimensão estatal do seu ensino. Cerletti acrescenta:

Os professores já não transmitem a sua filosofia, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa actividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelo planeamento oficial e pelas instituições habilitadas para tal (CERLETTI, 2009, p. 13).

O processo de institucionalização vai redefinindo o ensino de filosofia e, ao lado das suas exigências programáticas, vai empobrecendo a reflexão sobre o seu sentido e sobre seu significado, e dessa maneira cria-se o entendimento da filosofia e seu ensino como transmissão de conteúdo, marcado por uma educação bancária (FREIRE, 2008), em que os educandos recebem, memorizam e repetem as informações recebidas pelo professor: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, na qual a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2008, p. 33). Para contrapor-se a essa concepção, é necessário o trato filosófico nas aulas de filosofia, pois é importante não se limitar a uma educação bancária do ensino. Visto que nem todo ensino de filosofia é filosófico: “Uma aula de filosofia poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 18).

O ensino de filosofia, dependendo de como é trabalhado, pode ser ou expressão de seu divórcio com o ato de filosofar, caracterizado por uma educação bancária da história da filosofia, ou uma atividade propriamente filosófica, quando o filosofar é o motor desse ensino. Nessa última possibilidade, o filosofar do professor pode contaminar filosoficamente os alunos, e o filosofar dos alunos, igualmente, pode contaminar o filosofar do professor, ocorrendo, portanto, uma retroalimentação filosófica. É desejável que essas contaminações sejam constantemente atualizadas em novas contaminações.

## 1 OS CONCEITOS DE ENGAJAMENTO E EMBARCAMENTO E O ENSINO

Sobre o ensino de filosofia em sala de aula, Mazula (2015, p. 58) argumenta que: “[...]a única coisa que vou poder fazer é explicar por que ele, o filósofo estudado em sala de aula, está errado nisso, errado naquilo. E é isso o que os estudantes têm que aprender [...]”. É com a “tradição de criticar a tradição” (BLAUNDE, 2018, p. 57) que há vida e movimento nas aulas de filosofia.

Nesse sentido, deve-se enfatizar a crítica filosófica, quando permitida pelas instituições de ensino. Como insistem em outro momento Castiano e Ngoenha (2011, p. 171): “[...] Qualquer sinal de vitalidade filosófica é visto hoje, nas escolas moçambicanas como uma amostra de falta de seriedade sobre o que é útil ao progresso social [...]”, muitos professores de filosofia são chamados a adotar, muitas vezes, posições acríticas e ingênuas sobre o que ensinar e como ensinar:

O “como”, em geral, é visualizado separadamente daquilo que se ensina, e o ensino estaria suficientemente garantido, para alguns, pelo domínio dos conhecimentos

filosóficos do professor; para outros, pelo domínio de determinados recursos didáticos. A verdade é que a maior ou menor importância concedida a uma ou a outra opção pode definir o perfil do ensino (CERLETTI, 2020, p. 15).

A ênfase historiográfica que se nota no ensino de filosofia nas nossas escolas pressupõe que as teorias filosóficas sejam conteúdos a serem ensinados, a serem transmitidos e, como conteúdos, há maneiras comuns de ensiná-los. Cerletti reafirma:

Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendéssemos como desnaturalização do presente; se consideramos a actividade do ensino de filosofia como cuidadosa *exegese* de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida em sociedade ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida (CERLETTI, 2020, p. 17).

De fato, a construção da experiência filosófica é função do docente, mas, para isso, é necessário que fique claro qual é a proposta filosófica programática e quais as condições para que ela possa ser posta em prática, ou ao menos ser tentada. Não seria o mesmo compreender a filosofia como uma cuidadosa atividade de exegese de obras da tradição filosófica ou como uma singular experiência do pensamento, que encarna uma crítica radical da própria história do pensamento filosófico.

Portanto, pensamos que uma aula de filosofia não deve ser centrada no que se sabe, mas no que se busca. É dessa maneira que filosofia e filosofar se encontram unidos em um movimento em que a prática filosófica e o ensino de filosofia se unem em uma simbiose. Nesse contexto, o compromisso do docente se configura como um embarcamento com o fazer docente e não um engajamento. Em Castiano e Ngoenha, na obra *Pensamento engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, cultura e educação política*, num esforço de justificação das bases de uma filosofia africana, referem: “[...] o engajamento no fazer seria, por parte de um fazedor, uma atitude voluntária que implicaria um sacrifício de sua criação (2011, p. 181)”. Em Camus, na obra *Discursos da Suécia*, se posicionando em rejeição à literatura, prefere referir-se ao compromisso do artista com a sua criação. Segundo Camus (2000, p. 69): “[...] o embarcamento resulta de uma situação em que não há escolha, ele não tem o direito de fugir [...]”. Ainda Camus (2008, p.79) insiste “se trata, para o artista, antes de tudo, algo idêntico a um serviço militar obrigatório” [...]. É esse embarcamento com o seu saber que o docente deve ter em sala de aula para construir um ensino criativo de conteúdos, um ensino para o questionamento.

Com o engajamento de Castiano e Ngoenha ocorre um distanciamento entre o fazer pedagógico do saber e seu ensino; com o embarcamento de Camus ocorre um casamento entre o fazer pedagógico do saber e seu ensino; com o embarcamento, a sala de aula se configura como um espaço de retroalimentação sapiencial, o conteúdo é discutido ao serviço da sua renovação autoapropriação; com o engajamento a sala de aula se configura como um espaço de ensino programático. O embarcamento descreve o compromisso do professor com o seu saber e dos seus alunos; o engajamento descreve o compromisso do ensinar com os conteúdos programáticos.

O embarcamento é uma via de mão dupla, com uma retroalimentação sapiencial, em que tanto o professor quanto os alunos se beneficiam, um processo em que o aluno aprende com o saber do professor e o professor com o saber do aluno. Ainda que os primeiros exercícios do refletir e autoapropriação sejam desajeitados, isso não significa que seja motivo para não se fazer. Sobre este último aspecto Mazula insiste:

Afirmar que os primeiros exercícios do reflectir académico em sala de aula serão forçosamente toscos, desajeitados e ingénuos, é proferir um truismo banal, pois é

forçosamente assim que tudo começa em todos os ramos do saber teórico, algo de análogo também ocorre em todos os ramos da sabedoria prática; de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre; particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes (MAZULA, 2010, p. 30-31).

Nossa proposta através do ensino de filosofia que exige que o professor filosofe em suas aulas e que seus alunos tenham a liberdade para pensar filosoficamente, para criar a partir de suas angústias: “talvez o destino de todo o tipo de aula seja transformar-se em uma oficina de pensamento, em um espaço de reflexão compartilhada” (CERLETTI, 2009, p. 136). Ensina-se o saber fazendo o saber, ou seja, todo ensino consiste essencialmente em uma forma de intervenção. Cabe ao professor, com seu manusear pedagógico, apresentar o movimento do pensamento ao aluno e inseri-lo nele, e não apenas transmitir os resultados do movimento de outro (livro, sábio, etc.). Queremos defender que, assim como o professor de filosofia, precisa levar os filósofos estudados à sala de aula, suas obras, respostas e movimentos do pensamento, para seu próprio movimento do pensamento e, em diálogo, buscar novas respostas com seus alunos. Também, o professor das outras disciplinas precisa levar seus teóricos estudados à sala de aula, suas obras, respostas e movimentos do pensamento, para seu próprio movimento do pensamento e, em diálogo, buscar novas respostas com seus alunos. Portanto, o embarcamento carrega consigo uma preocupação com a alteridade no ensino.

É verdade que em nossas salas de aulas não se espera que ninguém desenvolva uma atitude de ensinar saber fazendo o saber. Aliás, nossas salas de aula tornam-se espaços muito pequenos para a intervenção questionadora sobre a tradição, para a intervenção crítica e reconfiguradora nos saberes estabelecidos, que implique uma forma de construir e de reconstruir o próprio saber constituído.

A tarefa irrenunciável do professor-fazedor do saber é inventar condições para que sejam factíveis encontros entre os saberes existentes e o pensamento, e também, entre pensamentos, emoções, desejos. A ciência é um pouco de tudo isso. Que um encontro se realize não depende apenas do docente, já que, em todo encontro há uma dimensão aleatória que é impossível prever (BLAUNDE, 2018, p. 309).

A história da ciência é a história da crítica ao passado e presente científico. Ao olharmos para a tradição científica, percebemos que o desenvolvimento da ciência (tirando a teoria cumulativa sobre a evolução da ciência) sempre foi assim: cientistas, sábios negando outros, opondo-se a outros, pensando com outros, partindo de outros e contra outros. É essa postura crítica perante a tradição do saber que deve permanecer no ensino, em sala de aula.

## **2 O ENSINO DE SABERES EM SALA DE AULA COMO REPETIÇÃO CRIATIVA**

Recuperemos três (3) perguntas feitas por Cerletti no início do terceiro capítulo de O ensino de filosofia como problema filosófico: “Qual é o nexos entre os conteúdos que se tenta transmitir em sala de aula e o ato de ensinar? E que relação eles têm com a atitude do ato de ensinar? Como se vincula a história dos saberes com os conteúdos que circulam em sala de aula?”. Com essas questões, permite-nos avaliar o que há ou pode haver de repetitivo e de criativo no ensino de saberes em sala de aula, considerando aquele que aprende, seu protagonismo na aprendizagem e sua relação com aquele que ensina. Trata-se de saber como o novo se insere nesse contexto de repetição de saber e como, a partir desse cenário, pensar o que é realmente o ensino.

Para Cerletti (2009), não se faz ciência a partir do nada, mas a partir de questões já trabalhadas pela tradição e sempre a partir de uma maneira particular, isto é, de um ponto de

vista pessoal. É assim que o saber pode ser entendido como uma reconstrução e recriação, em que o professor vai ao passado pensar a contemporaneidade, ou seja, o passado é, desde um ponto de vista pessoal, desdobrado e repensado a partir de novos questionamentos. Nessa direção, quem ensina revisita os velhos problemas, a fim de oferecer, em sala de aula, novas propostas, reconstruindo, recriando e atualizando o saber:

O professor e seus alunos conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar (e as respostas que os sábios se deram ao longo do tempo). Em uma sala de aulas, essas direções confluem e se alimentam mutuamente (CERLETTI, 2020, p. 32).

A repetição é condição de possibilidade da criação, visto que todo fazer ciência pressupõe repetição e criação, pois o que é novo, isto é, a criação, se instala no velho, no repetido, na história da ciência. E, nessa direção, o que definirá a potência de um aprender é a preponderância da criação sobre a repetição.

Desse modo, a criação científica em sala de aula participa e transforma o pensamento científico já existente a partir de duas dimensões que se entrelaçam em uma construção complexa do ensinar: uma de ordem objetiva e outra de ordem subjetiva. A primeira consiste nas fontes históricas da ciência, sejam livros, fórmulas laboratoriais, sejam os comentários desses; a segunda, por sua vez, consiste na apropriação dessas fontes, na recriação, isto é, na repetição criativa. Nessa direção, pensar significa intervir de maneira original nos saberes estabelecidos pela tradição.

Portanto, ensinar para o questionamento não significa a mera repetição da história do pensamento, mas a revisão de tais saberes; significa criação e repetição, ou seja, criação a partir da repetição.

É repetição criativa no sentido mesmo de Badiou (2007), como o processo em que a continuidade do saber implica sua natureza repetitiva, em um movimento de repetição que marca ao mesmo tempo, descontinuidade e continuação (recomposição), em que “[...] o futuro do saber é, como seu passado, uma repetição criativa [...]” (BADIOU, 2007, p. 131). Assim, a sala de aula é um “campo de batalha”, mas também a repetição dessa batalha. Portanto, com o propósito de responder à pergunta sobre a situação de um filósofo ensino de filosofia, em No ensino, feito como um ensino da repetição criativa, o professor, em seu próprio movimento do pensamento, apresenta aos alunos as dimensões repetitivas e criativas que há em seu diálogo com a tradição científica. Assim, a atividade de ensino é uma reorganização do pensamento já existente, a partir de novos problemas ou da resinificação de velhos problemas, ou seja, a atividade de aprender é uma reorganização do existente a partir de novas decisões.

Assim, o ensino possui duas dimensões: uma objetiva (repetição) e outra subjectiva (criação). Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas, e a separação dessas implicaria, quando centrada apenas na repetição, na exclusão da criação; por outro lado, quando a ênfase unilateral está na criação, excluiria a repetição. Nessa direção, afirma Cerletti (2009, p. 36): “O desafio de todo docente e /ou em especial de quem ensina é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjectiva. Fundamentalmente nos alunos, mas também de si mesmo”. Em outras palavras, o desafio do ensino é que ele seja uma experiência criativa, questionadora, sendo “o que nos passa” (LARROSA, 2002, p. 21), o que toca e o que transforma tanto o aluno quanto o professor, e é obrigação do docente proporcionar as condições para que seus alunos possam construir uma forma própria de interrogar e uma vontade inovadora de construir respostas às suas interrogações.

É o que entendemos por ensino como uma questão de método; o método é uma máquina de controle que muitas vezes funciona como uma barreira entre o ensino e o ato de questionar e de criar (CASTIANO; NGOENHA, 2011).

Aqui, entendemos o problema no mesmo sentido que Deleuze, ou seja, o problema não se empresta, não se escolhe nem mesmo se inventa, isso faz com que o seu uso pedagógico seja inviável. Simplesmente “deparamo-nos com eles, somos confrontados por eles, que nos impõem a violência da necessidade do pensar” (GALLO, 2012, p. 110). É importante que cada um viva seu problema, que faça sua própria experimentação e que não assuma falsamente o problema imposto por outrem.

Nessa direção, ensinar significa ensinar uma ausência, significa ensinar uma busca de algo que não se tem e que cada um deve buscar à sua maneira. Como disse Mazula (2015), o verdadeiro mestre não ensina nada, apenas deixa e faz ver a si mesmo o doloroso e intransferível processo de singularização e autoconstituição de si que todo homem deve perfazer em e por si mesmo”. Essa actividade de busca escapa a qualquer controle, como realça Cerletti:

Ensinar, então, nunca terá garantias de que alguém aprenda, ao menos do modo como o professor deseja. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um “amor ao saber”. Talvez, a paixão do professor-fazedor pelo saber seja “contagiosa”, e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina, desejem ser fazedores deslumbrados por seu amor (CERLETTI 2009, p. 38).

Assim, ainda que o professor crie condições para um ensino de questionamento, a novidade presente em todo conhecimento ensinado escapa a qualquer controle. O ensino é sempre uma busca da ordem do não sabido, ou seja, não é reconhecimento. E a atualização desse não saber é o motor, o estímulo ao próprio saber. Enfim, ensinar implica um compromisso e responsabilidade com o saber. Mais do que desafios pedagógicos ou uma questão de método, um ensino para o questionamento nos convoca a sermos professores e, ao mesmo tempo fazedores do saber e não simplesmente como transmissores acríticos de uma tradição, ou como técnicos que dominam e aplicam estratégias metodológicas e didáticas. Compreendemos o ensinar como crítica à tradição.

### **3 QUANDO O QUESTIONAMENTO É RESPONSABILIDADE PERANTE O SABER**

A impossibilidade de ensinar como repetição se revela com maior clareza, tanto mais se apreende o modo específico pelo qual no caso de o fazer ciência em sala de aula se determina como um questionamento, a modalidade que o torna possível como correspondência à questão, aliás, em um empenho conjunto. Toda aula é questionar, mas nem todo questionamento se reserva a produzir aprendizagem. “A ciência, enquanto modalidade rigorosa de investigação, é uma paixão por questionar” (OBIOLS, 2002, p. 46).

No entanto, notamos que as ciências positivas são um questionamento sedento por respostas que permitam realizar uma tarefa bastante determinada: constituir permanentemente um sistema de proposições válidas sobre o real. Incessantemente, as ciências questionam para fazer crescer o sistema, com o propósito e expectativa de que se esclareça objetivamente e, com isto, seja demarcado, sempre mais precisamente, o âmbito que possibilite desvelar o ente questionado. Assim, as ciências projetam ter para si o seu respectivo questionado como algo já encontrado segundo uma orientação antecipadora. O questionamento científico, então, é uma postura diante do real, que está orientado desde dentro pela tendência de cumprir-se como a busca que, desde o ponto de partida, nada procura ao céu ou as cegas, mas sim na espera que a visão de seu âmbito de procura, previamente aberto, determine-se como um horizonte sempre mais nítido. “É particular às ciências ver por antecipação o que procura ou questiona e seu

mérito é estar orientada para vê-lo com a maior acuidade possível, sem, porém, abandonar seu horizonte prévio de visão” (REBOUL, 2004, p. 34-37).

Em virtude desta tendência teórico-operativa, o questionamento científico é, por assim dizer, uma avidez por resultados. Por isso, a ciência é a busca que sempre volta sobre si, como uma reação às obscuridades nas vias da experimentação, para verificar a adequação ou a inadequação de seu projeto antecipador de manifestação do real.

Por isso, Deleuze insiste:

O resultado procurado não é tanto uma aplicação do conhecimento, não é primariamente a proposição válida, mas sim a clarificação da visão de seu âmbito de procura, para que este revele, de fato, o *ente* questionado segundo o interesse de questionamento particular de cada ciência. Deste modo, por um lado, o questionamento científico é primorosa busca de rigor; é incansável procura de demonstrar, justificar e comprovar os princípios que delimitam, com precisão, o âmbito predefinido de visão que, do início ao fim, delimita-o e o caracteriza como especializada interrogação de dado sector do real ou região do *ente* (DELEUZE, 2008, p.132).

Por outro lado, de resultado em resultado, de clareza em clareza, necessárias para enriquecer o tesouro de verdades válidas de dado sistema de proposições objectivas, é justamente aquela postura que permanece inquestionada na sua própria origem e na sua tendência interna de busca da verdade. Em tanto esforço por aprimorar a perspectiva pela qual cada ciência visa e questiona o seu questionado, esquece-se de questionar a própria possibilidade da visão: “ser e ver são, aqui, ontologicamente o mesmo [...]” (ADORNO, 2012, p.141). Assim, passa-se ao largo do fato que essa impostação diante do real é uma possibilidade de ser daquele ente que questiona, de ser e transformar nele mesmo.

No entanto, não se questiona o ente que interroga, o ser humano em seu modo próprio de ser, nem que há uma íntima correlação entre a determinação do ser de quem questiona e o projeto de manifestação do ser dos entes questionados. Muito menos ainda, não se interroga radicalmente se a ciência, enquanto possibilidade humana de se perfazer como interrogador, e a pretensão nela inerente de impor-se como a via exclusiva de determinação do ente questionado, permitem ao homem desbravar o caminho de originária realização de si mesmo.

Em razão deste ocultamento, nas ciências, o rigor científico não ultrapassa os limites da tarefa de definir as rectas condições de possibilidade de desvelamento do ente, o que se traduz no problema se o que se anteviu sobre o questionado foi expressa e devidamente concebido. Assim, é o rigor na colocação de certo problema, em vista da sua solução. E se, na realização da tendência interna das ciências, dá-se o encontro com a impossibilidade, esta possui o carácter de uma inadequação, que exige o contínuo passo atrás nas predefinições do âmbito de visão e a clarificação dos pressupostos teóricos, até o ponto na qual, as sombras das dúvidas se dissipem e as certezas sejam (re) asseguradas, em um processo interminável de colocação e superação dos problemas. Pois, todo resultado alcançado é uma verdade a mais no tesouro das proposições objectivas, mas também uma porta aberta para outros problemas, na marcha visionária das ciências rumo ao cumprimento de sua específica tarefa.

As impossibilidades que surgem são dignos problemas a serem superados mediante o contínuo esclarecimento do âmbito de procura, na perspectiva da potenciação do projecto prévio de manifestação do real, isto é, cada problema é apenas um degrau na posse cada vez mais certa da verdade de cada ciência (RANCIÈRE, 2002, p.30).

Ora, o aprender não é nenhuma inspeção teórica sobre as coisas e sobre o humano e, por isso, primariamente, não é orientado para a colocação de problemas. Antes, o aprender é endereçado à própria existência, de quem aprende, de quem questiona, mas de tal modo que é

o homem mesmo que é colocado pela questão questionada, no sentido que ele mesmo é forjado por ela, no seu próprio ser, à medida que procura pelo sentido próprio de ser ele mesmo.

Nesta perspectiva, a produção de uma aula para o questionamento é também um passo para trás, em direção ao ente que questiona, mas as respostas encontradas não são resultados que fornecem a base para outras respostas ulteriores, mais refinadas e classificáveis conforme uma escala progressiva de conhecimentos mais evidentes sobre o homem, isto é, crescentes em exatidão e objectividade. Lipman reafirma:

Na verdade, as respostas desaparecem, porque cada resposta não faz mais que aumentar a questionabilidade do que se questiona, pois o que está em questão, em primeiro plano, não é determinar um *ente* qualquer ou uma faculdade que este *ente* possui no caso do ser humano, não se pergunta o que ele tem, mas o que ele é. Permanece, assim, somente a questão, mas como um caminho que se aprofunda, pois o que se perscruta, cada vez mais e numa crescente e misteriosa obscuridade, é o modo de ser daquele ou daquilo que se questiona (LIPMAN, 2001, p.51).

Então, o questionar do saber tradicional, muito mais que uma tendência em progredir no acúmulo das verdades, é uma disposição de permanecer, longamente, junto ao que se deve questionar. Pouco a pouco, esta frequência demorada junto à questão pode conduzir o homem para aquilo que é: o único *ente* capaz de questionar. Mas esta capacidade não só diz que o homem está em condições de em tudo colher o sentido do ser, na unidade e na diferença das múltiplas concreções dos *entes*. Deve-se enfatizar que ele não possui esta capacidade ao modo de propriedade, de tomar posse, no sentido usual de apoderar-se de algo, mas sim que é ela que o constitui essencialmente; esta capacidade o tem, pois nela o humano se realiza de um modo que não se iguala a nenhum outro *ente*, nem mesmo a outro *ente* humano.

Esta capacidade, portanto, é propriedade no sentido originário, a saber, aquilo que o conduz para a verdade de seu ser, para o seu ser-próprio. Assim, ser capaz do questionamento diz, sobretudo, que ele é o único *ente* que está sempre colocado em uma pergunta, a questão do seu ser. Radicalmente, esta questão coloca o homem enquanto homem, em vez de simplesmente ser ele, o homem, enquanto sujeito de conhecimento, a colocar problemas. Então, este colocar-se na questão toca-o em toda a sua existência; instalar-se nela é o modo de ser ele mesmo.

De fato, constitui aquilo que Bornheim (2003, p.13): “[...] chama de questionamento de decisão. Ele é a tarefa de fazer a experiência tornar-se própria no modo de ser humano; é a exigência de ter que apropriar-se deste modo de ser em seu todo e em particular”, portanto, numa direção una, porém, dupla: universalizando-se e singularizando-se.

Como tal, este modo de questionar solicita a cada questionador que ele decida ser si mesmo e se cinda dos demais entes (no sentido de diferenciar-se, individualizar-se) e de um agir questionador que seja somente operação, ocupação com problemas. Nele, a questão questionada clama pela responsabilização por si mesmo, não meramente por isto ou por aquilo, colocando as razões do próprio questionamento nas coisas, nas circunstâncias ou nas outras pessoas. Deste modo, é o questionamento que possui por meta si mesmo, isto é, visa ser só a busca que ele é, porque é a resolução decidida do homem tornar a si mesmo. Tanto, pois, o fundamento ou o motivo deste questionar, assim como qualquer resposta que dele advenha, não pode ser senão esta decisão de singularizar-se.

Decide-se tornar-se si mesmo neste questionamento, para realizar-se ou inserir-se de modo mais próprio neste questionamento, sem querer aniquilar, em qualquer momento, a acção do questionamento e o imperativo da decisão. Na contínua busca e responsabilização por si mesmo, o questionamento é pleno. Assim, qualquer resposta não depõe o carácter de questão de ser, para si mesmo, um mistério, uma pergunta, pois uma questão assim, tão fundamental, só perdura no seu próprio questionamento, na sua própria acção de interrogar, já que é existência humana como tal se consumando essencialmente, perfazendo-se como uma tarefa singular. Porém, nisto,

gerando uma originária comum - unidade com todos os homens (THOREAU, 2009, p.29).

Todavia, isto não quer dizer que esse questionamento seja fruto do arbítrio pessoal ou do querer voluntarioso, subjetivo, individualista. Como atinge a existência no todo de cada ser humano em particular, cada singular, desde que exista, já está colocado neste questionamento. Por isto, tal questão não tolera nenhuma escolha de colocá-la ou não, bem como de adiá-la ou assumi-la quando oportuno. A todo o momento, o professor e o aluno assumindo-o ou não de modo autônomo e responsável, postergando-a, delegando-a, interpretando-a como uma teoria qualquer ou algo que esteja ao bel-prazer do sujeito, de algum modo ou outro cada ser humano já se responsabilizou de modo bastante singular por este questionamento. Aliás, responsabilizar-se ou não se responsabilizar são, ambas, modos de decisão, embora no segundo modo o homem dê uma resposta deficiente ao apelo inscrito em seu ser de conquistar a si mesmo. Assim, cada homem mostra quem é na resposta que a cada instante, irremissivelmente, dá à questão deste questionamento. Isto quer dizer, então, que na tarefa de revelação de si mesmo, este questionamento está em ação na existência de todo ser humano, mesmo que ele não tenha dele tomado conhecimento, de modo explícito ou temático, por si ou mediante outrem, ou, muito mais ainda, por informar-se de uma teoria a respeito.

Ora, um questionamento desta modalidade é impossível de ser ensinado. Pois, não se constitui, fundamentalmente, como teoria, mas sim como responsabilização de liberação de si mesmo; não possui conteúdo, senão o fruto maduro da decisão que vem à luz e em tempo oportuno na obra de singularização de cada existente; não possui forma, senão o modo pelo qual o homem decide a si mesmo (FREIRE, 2001).

Por outro lado, ninguém se decide a partir do nada, mas sempre do que já sabe de si, na sua relação com os outros e das coisas. Quem decide o faz para saber mais perfeitamente sobre si e, na radicalização deste saber, trazer à luz seu ser de modo mais próprio. O verdadeiro aprendizado, então, significa já saber, mas também um querer saber mais radicalmente, ir mais fundo no que se sabe. O questionamento como decisão revela, extremamente, este carácter do aprender, pois nele, cresce nada menos que o saber de como é possível o ser humano, isto é, de como o homem pode dar a si para si mesmo a partir do que compreende dele mesmo. Mas dado que, nesta compreensão, o homem, na maior parte das vezes, vigora em um saber esquecido de seu ser - próprio, tão extremo é este questionar que nele também ele pode se perder de si mesmo; também nele vigora um saber vago e impróprio, em que ser humano desaprende quem é.

Este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar o que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado como tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, que dizer conduzir mútuo até a aprendizagem (FREIRE, 2001, p.80).

Nesta direção, seriam necessárias várias observações, que podem nos conduzir a várias conclusões, porém, deixando tudo totalmente indeterminado. Primeiramente pela radicalidade deste questionamento, ensinar e aprender pode ter a ver, primariamente, com métodos e não com a transmissão de teoria, mas sim a mediação de uma experiência única e diversa, a tomar posse de si mesmo, apropriar-se, numa ação mútua entre os homens e no confronto com os saberes e as coisas por serem sabidas. Em segundo lugar, se aprender - ensinar é a coisa mesma da educação, então, neste questionamento radical e decisivo deve se assentar o ato educativo, pois, como já revela a etimologia da palavra educo, educare, “[...] educação é arte de revelação

do homem no seu ser, trazendo-o para “fora”, à medida que o conduz de si mesmo para si mesmo, na autonomia da responsabilização” (FREIRE, 2001, p.85).

Para isto, não se poderá partir senão do saber que sabe de si junto às coisas, por mais indeterminado e impreciso que seja, porém, na disposição de assumi-lo de modo mais límpido e originário. Em terceiro lugar, no sentido de responsabilização por saber o que se sabe, questionando o sentido de ser si mesmo cada vez mais decisivamente, como também das coisas que rodeiam o homem e os fatos, em relação às quais também a busca decisiva de si está implicada.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Cerletti, partirmos da verdade segundo a qual o filosófico ensino de filosofia implica uma crítica e atualização da história da tradição, pois o professor comprometido com a continuação do filosofar não abre um livro para interpretar, mas para debater, e, a partir desse debate e do embarcamento, o conceito é atualizado em sala de aula.

Esta perspectiva aduz-nos que, para uma construção do saber em sala de aula, deve-se fazer a partir de uma busca, de uma insatisfação, de um problema que violentamente nos força a pensar. Um ensino de qualquer saber não deve ser centrado no que se sabe, mas no que se busca. Podemos escolher os caminhos para a resposta, mas buscar ou não uma resposta já não é uma escolha do professor. Ensinar implica um embarcamento, implica um pensar vivo e atormentado, comprometido com a tradição de criticar a tradição, com a repetição criativa. É na tensão entre a tradição e a novidade que reside o aprender.

O ato educativo se constitui na tensão entre o que existe e o que pode existir; isto é, entre a reprodução do existente e o diferente que pode surgir, ou, dito de outro modo, entre a repetição do mesmo e a emergência do outro. Assim, o questionamento se desdobra no plano da repetição, mas não no plano da reconição.

A repetição criativa, proposta aqui, é a condição de possibilidade da continuação de um ensino de qualquer saber para o questionamento. Um ensino será para o questionamento quando os saberes da tradição forem revisados em sala de aula, quando eles forem usados para responder às nossas angústias, às nossas inquietações, e não somente para serem repetidos de maneira acrítica, sem qualquer posicionamento pessoal, ou seja, sem qualquer criação. A repetição criativa não deve se limitar apenas aos estudos de pensadores, de livros, etc. estrangeiros, pois assim a repetição criativa permanecerá eurocêntrica e ocidental. Enfim, para um ensino para o questionamento em sala de aula, é necessário um embarcamento e não um engajamento para insurgir contra o que nos impede de surgir, ou seja, importa “rebelarmos” contra a maneira hegemônica da atividade lectiva inserida em nosso meio e promover mudanças na maneira de ler, pesquisar e ensinar.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Apresentação Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012.

BADIOU, Alan. **A Filosofia como Repetição Criativa**. São Paulo, 2007.

BLAUNDE, José. **A filosofia do conhecimento científico de Gaston Bachelard: Uma urgência para a epistemologia africana**. Maputo: Imprensa universitária, 2018.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**. São Paulo: Globo, 2003.

CAMUS, Albert. **Discursos da Suécia**. Lisboa, 2000.

CERLETTI, Alejandro. **Ensaio para uma didáctica filosófica**. Rio de Janeiro, 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Apresentação Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didáctica para o ensino médio**. Campinas, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rio de Janeiro, 2002.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Apresentação Ann Mary Fighera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 2001.

Mazula, Brazão. **A Universidade na Luta de três olhos: Ética, Investigação e Paz**. Maputo: Imprensa universitária, 2015.

Ngoenha, Severino Elias. **A (Im) Possibilidade do momento Moçambicano: Notas estéticas**. Maputo: Alcance editores, 2016.

NGOENHA, Severino Elias; Castiano, José Paulo. **Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, cultura e educação política**. Maputo: Editora Educar, 2011.

OBIOLS, Guillermo. **Uma Introdução sobre a essência da filosofia**. Apresentação Luiz Damasco Penna. São Paulo, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Apresentação Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 2004.

THOREAU, Henry. **Walden Ou a vida nos bosques**. Lisboa: Antígona, 2009.

## **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA BRASILEIRA: UM OLHAR A PARTIR DO AFROPERSPECTIVISMO DE ASANTE E INTERSUBJETIVAÇÃO DE CASTIANO**

Paulo Jorge de Oliveira Viana<sup>1</sup>  
Tiago Tendai Chingore<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo aborda a importância de uma educação antirracista brasileira na contemporaneidade, trazendo como base argumentativa elementos históricos, ontológicos e raciais frente aos desafios do Afroperspectivismo, tendência filosófica defendida pelo brasileiro Renato Noguera, e da Intersubjetivação do moçambicano José P. Castiano. Indicam-se esses referenciais da Filosofia Africana como práxis pedagógicas necessárias ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A pesquisa se apresenta com a característica de uma investigação qualitativa teórica, defendendo a descolonização curricular e metodológica como forma de descentralização filosófica e epistêmica. A criação e aplicação de práxis pedagógicas que visem a interculturalidade nos referenciais da Filosofia Africana são ferramentas imprescindíveis capazes de promover uma educação antirracista.

**Palavras-chaves:** Filosofia Africana. Educação. Racismo. Afroperspectivismo. Intersubjetivação.

### **FOR AN ANTI-RACIST BRAZILIAN EDUCATION: A LOOK FROM ASANTE'S AFROPERSPECTIVISM AND CASTIANO'S INTERSUBJECTIVATION**

### **ABSTRACT**

This article addresses the importance of a Brazilian anti-racist education in contemporary times. It brings historical, ontological and racial elements as an argumentative basis in the face of the challenges of Afroperspectivism, a philosophical tendency defended by the Brazilian Renato Noguera, and the Intersubjectivation of the Mozambican José P. Castiano. These references of African Philosophy are indicated as pedagogical praxis necessary to confront racism in the school environment. The research has the characteristic of a theoretical qualitative investigation and defends curricular and methodological decolonization as a form of philosophical and epistemic decentralization. The creation and application of pedagogical praxis that aim at interculturality in the references of African Philosophy are essential tools capable of promoting an anti-racist education.

**Keywords:** African Philosophy. Education. Racism. Afroperspectivism. Intersubjectivation.

**Data de submissão:** 14.05.2024

**Data de aprovação:** 22.10.2024

### **INTRODUÇÃO**

Envolto de um manancial de pensamentos filosóficos que fluem da produção de um conhecimento africano e afrodiaspórico, o presente trabalho sugere uma experiência de pensamento do *outro*, que requer uma descolonização da própria ideia de filosofia para se proporcionar um caminho de africanização curricular na educação brasileira e indicar práxis pedagógicas afroperspectivistas e intersubjetivas que visem a criação de espaços de diálogos,

---

<sup>1</sup> Paulo Jorge de Oliveira Viana é graduado em Filosofia pela Universidade Entre Rios – Teresina – PI e em História pela UNESA (Universidade Estácio de Sá – RJ). É mestrando do programa PROF-FILO da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: ttendaigamachingore@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Filosofia, docente da Universidade Licungo de Moçambique.

debates, produção de conhecimentos e novas relações interpessoais, desenvolvendo uma educação antirracista.

Diante disso, o debate contemporâneo sobre a Filosofia Africana se apresenta como uma descolonização do pensamento ocidental, um processo de intersubjetivação e uma abertura para o afroperspectivismo em sua relevância científica e social como fundamento para a discussão sobre alternativas políticas educacionais que problematizem o racismo. As alterações na LDB (Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação básica) e, posteriormente, ratificadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, enfatizaram a importância do ensino de Filosofia Africana na escola.

Esse contexto realçou, por outro lado, as dificuldades de professoras e professores de acessar fundamentos e perspectivas filosóficas africanas devido à falta de formação inicial e continuada. Por isso, a pertinência do debate sobre o ensino de Filosofia Africana e sua relação com a Lei 10.639/03, fomentando pesquisas e um estudo que tensionem o currículo, tanto em nível básico como superior, ao propor um ensino de filosofia comprometido com ações consoantes à epistemologia afroperspectivista para um novo repensar a educação brasileira.

Ao tematizar a Filosofia Africana nas discussões em sala de aula, podem-se encontrar oportunidades para o desenvolvimento de ideias críticas sobre os paradigmas de vida atuais, abrindo espaço para uma nova perspectiva de pensamento, de visão de mundo e de comportamento de nossos estudantes ao se depararem com situações que incitem o racismo. No ensino de Filosofia, propor uma reflexão acerca de novas alternativas didáticas e metodológicas na sala de aula, pautadas nas visibilidades e no reconhecimento da produção de conhecimento e da circularidade dos saberes africanos se apresenta como o grande desafio e uma problemática que urge vias de solução.

O desafio a ser lançado com essa análise é refletir, conceituar, planejar, desenvolver e aplicar métodos didáticos pautados na intersubjetivação e na afroperspectiva filosófica, ou seja, numa educação antirracista e pelo “denegrir da educação promovendo práticas pedagógicas que contemplem a pluridiversidade e a alteridade” (NOGUERA, 2012), conscientizando os discentes sobre a importância de combater qualquer estereótipo que resulte em preconceitos, exclusões e atitudes racistas, uma vez que, frequentemente, estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar não reconheçam o *racismo* como um problema, tratando-o como um conflito natural nas relações interpessoais.

Será a partir da leitura do filósofo brasileiro Renato Nogueira e do moçambicano José P. Castiano que abordaremos, respectivamente os paradigmas do Afroperspectivismo e da Intersubjetividade como referenciais para uma educação antirracista. Neste sentido, o objetivo deste estudo é apontar os referenciais da Filosofia Africana como práxis pedagógicas necessárias ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Torna-se imprescindível problematizar qualquer ideia preconcebida que favoreça a intolerância, exclusões e atitudes racistas. Trazer uma reflexão e discussão sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas pode favorecer uma cultura de paz, mediação de conflitos e respeito às diferenças. Utilizamos a abordagem de uma investigação qualitativa teórica, preocupada em retratar a complexidade do racismo, comprometida com seu enfrentamento e ciente de que a problematização filosófica exposta será tratada ao nível de uma metodologia que atenda a critérios de relevância científica, política e social.

Os tópicos possuem a intenção de expor, a partir de aspectos históricos, ontológicos e raciais, os elementos para uma epistemologia a partir dos referenciais da África, buscando promover uma descolonização no arcabouço curricular brasileiro de tal forma que as práxis

pedagógicas afroperspectivistas e intersubjetivas sejam referências para uma educação antirracista no Brasil e em qualquer outra sociedade.

## 1 RACISMO: CONCEITOS, GÊNESE E IMPACTOS NA SOCIEDADE

Costuma-se pensar que o racismo se constituiu, inicialmente, por via de ideologias, como reflexo de uma manipulação consciente por segmentos interessados na manutenção da organização social. Mas o que é exatamente o racismo? Qual a sua origem na história? Que impacto qualitativo ele tem sobre uma sociedade racializada? Ao abordar o conceito de racismo, Mbembe (2018) na obra “Crítica da razão negra” vai considerar sua complexidade, pois para ele

só é possível falar da raça (ou do racismo) numa linguagem fatalmente imperfeita, dúbia, diria até inadequada. [...] Incapaz de distinguir entre o externo e o interno, os invólucros e os conteúdos, ela remete, em primeira instância, aos simulacros de superfície. Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto, consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (MBEMBE, 2018, p. 27).

Na visão do insigne filósofo camaronês, a raça ou o racismo surge a partir das características externas, isto é, as fenotípicas e evolui para relações de terror, medo, histeria, ódio, domínio e morte do outro (alterocídio). As diversas manifestações do racismo, sob diferentes facetas, continuam a desumanizar os povos africanos e afrodescendentes gerando o racismo antinegro, o qual se trata de um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos e que está enraizado no imaginário social e suas “manifestações assumem, hoje, um elevado grau de complexidade” (MOORE, 2007, p. 30). O racismo não tem um só conceito e nem teve um único berço e período de gestação, assim como não possui uma só manifestação ou característica.

Será possível resolver o enigma da gênese e do desenvolvimento do racismo? Primeiramente, a problemática da gênese histórica do racismo deve levar em consideração todo esse processo evolutivo da espécie humana, partindo dos melanodérmicos (os negros) que passaram por mudanças fenotípicas e que conduziram à emergência dos leucodérmicos (brancos e amarelos).

Secundariamente, compreender que a escravidão econômica greco-romana é a primeira estruturação de um protorracismo. Isso porque, “tanto os gregos quanto os romanos eram profundamente xenófobos, considerando automaticamente como *bárbaros* todo e qualquer estrangeiro, e que tanto Grécia quanto Roma se basearam na escravidão como modo principal e dominante de produção” (MOORE, 2007, p. 55, grifo meu). Gregos e romanos já faziam uma divisão da sociedade entre classes superiores e inferiores, entre aqueles que eram naturalmente os bem-nascidos e livres e os que naturalmente nasciam para ser escravos.

Surge então o antagonismo entre o civilizado e o bárbaro, constituindo uma das bases epistêmicas da justificação do racismo, ainda que essa concepção greco-romana tenha sido aplicada primordialmente às populações vizinhas eminentemente branca, pois, segundo Moore (MOORE, 2007, p. 55) “em princípio, enquanto a dominação greco-romana não se estendeu para fora da Europa, as definições de “superior” e “inferior”, “livre” e “escravo”, “civilizado” e “bárbaro” foram aplicadas exclusivamente a populações vizinhas de raça

branca”. Tal realidade mudaria significativamente com a extensão do imperialismo helenístico e romano ao norte da África e ao Oriente Médio.

Diop, em sua obra “The cultural unity of Black Africa” (1989), assegura que as sociedades europeias da Antiguidade eram dominadas pelo medo generalizado do “forasteiro”. Contra este, concentrava-se todo tipo de hostilidade e agressividade. Assim, ele concorda com as abordagens psicológicas de que na base do racismo está um “reflexo de medo” (DIOP, 1976, p. 387), o que provoca uma aversão ou hostilidade baseada na raça de alguém, chamada de animadversão racial. É uma forma de racismo, constituindo um problema social e histórico graves.

Eu acredito ser o racismo uma reação ao medo, especialmente quando inconfesso. O racista é alguém que se sente ameaçado por alguma coisa ou alguém que ele não pode ou consegue controlar. Este sentimento de ansiedade e medo face ao elemento desconhecido e incontrolável é certamente um fator essencial do racismo, tanto na Antiguidade quanto nos tempos modernos (DIOP, 1976, p. 386).

O contato com o diferente criou nas relações sociais da Antiguidade uma aversão aos considerados bárbaros e incivilizados, o que gerou a inimizade entre as raças. “Com o desenrolar do tempo, as realidades fenótípicas — convertidas em realidades de “raça” mediante a construção social — podem converter-se numa relação de inimizade ou de proximidade entre indivíduos e coletividades” (MOORE, 2007, p. 163).

Portanto, no pensamento de Moore e Diop, as diferenças raciais atuais são consequência de mudanças genéticas aleatórias, ou ainda o resultado de pressões seletivas que nada têm a ver com a nossa vontade ou consciência individual ou grupal. Partindo desse princípio, pode-se asseverar que o racismo não possui sua origem na contemporaneidade e nem é um fenômeno acidental (DIOP, 1976, p. 385), pois desde seu início, na Antiguidade, sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia.

## **2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DO RACISMO**

Em 1911, aconteceu em Londres, Inglaterra, o Primeiro Congresso Universal das raças<sup>3</sup>, e um dos palestrantes, delegado oficial do Brasil, foi o médico e antropólogo João Batista Lacerda, adepto da tese do branqueamento racial. Ele discursou afirmando que, em 2012, a “raça branca” representaria 80% da população brasileira, os indígenas, 17% e os mestiços, 3%, sendo que a “raça negra” tendia a desaparecer de vez do território nacional (LACERDA, 1912, p. 101).

O projeto de branqueamento da população brasileira por meio da miscigenação e imigração europeia não obteve o êxito esperado. A partir de 1930, com o fim da Primeira República e o início da Era Vargas, emerge uma forte onda de nacionalismo que redefine a história do Brasil e do seu povo.

É nesse contexto que Gilberto Freyre (1900-1987) publica o livro “Casa-Grande e Senzala” (1933), apresentando uma nova forma de pensar o paradigma racial no Brasil. Na contramão do pensamento eugenista, Freyre (1933) elabora a ideia de povo miscigenado e dá “importância” aos indígenas e negros na formação social e cultural do país.

---

<sup>3</sup> O Primeiro Congresso Universal de Raças (First Universal Races Congress) foi realizado em Londres nos dias 26 a 29 de julho de 1911 e fora promovido no contexto de expansão da política imperialista europeia e das discussões sobre a paz mundial. Seu objetivo tratou da discussão, à luz da ciência e da consciência moderna, das relações gerais existentes entre os povos do Ocidente e do Oriente, entre os assim chamados brancos e os povos de cor.

O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos (FREYRE, 2000, prefácio).

O autor reconta a história do período escravocrata, criando no imaginário popular, a ideia de uma escravidão “branda”. Uma suposta harmonia entre senhores e escravizados e a tendência de comparar as relações raciais existentes no Brasil com as dos Estados Unidos, caracterizada pela segregação racial e que constituem alguns dos fatores que criaram a ilusão de um país não racista. E, assim, o Brasil entra na era da “democracia racial”, que se caracteriza como uma sofisticada e perversa forma de racismo, porque produz uma consciência distorcida para todos os envolvidos nas relações raciais. Trata-se de uma construção social que visa colocar um grupo, no caso os brancos, em lugares de poder, mantendo o *status quo*, enquanto o grupo dos negros é posto objetiva e subjetivamente em lugares de subalternidade.

A ideia de um país onde todas as raças vivem em harmonia foi amplamente difundida no Estado brasileiro, encantando estrangeiros que viam o Brasil como modelo de Nação, um paraíso tropical, terra de alegria e do carnaval. A falsa democracia racial, além de invisibilizar as questões raciais, gerou dificuldades no processo de construção da identidade do negro, como mostrou o censo de 1976, no qual foram coletadas 135 cores diferentes autodeclaradas pela população brasileira. Entre preto e negro, houve pessoas que se autodeclararam de cor mulata, turva, parda, mulata clara, café-com-leite, castanha-escura, chocolate, sarará, morena cor-de-canela, parda clara, regular, entre outras (PNAD 1976)<sup>4</sup>.

A democracia racial se converte no “mito da democracia racial”. A realidade que se verifica é a de que não há harmonia nas relações raciais no Brasil. Durante o século XX, tal mito serviu para falsear o abismo social existente entre brancos e negros. Somente nas duas últimas décadas, por meio de políticas “reparatórias” de ações afirmativas, uma demanda histórica do Movimento Negro, as desigualdades sociais começaram a ser amenizadas. Mas estamos ainda longe da solução do problema, que persiste desde a construção do Brasil como nação. Torna-se necessário potencializar as relações interpessoais voltadas para o Outro como um germe para a construção de um novo modelo de sociedade.

E, hoje, como se caracteriza o racismo no Brasil? O problema racial é uma questão de falta de sensibilidade no desenvolvimento de políticas público-econômico-social, pois majoritariamente a população negra não tem acesso aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação, trabalho, acesso à renda e saúde. Os dados revelam: em 2022, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola, 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros e apenas 27% destes brancos (PNAD 2022 — IBGE). De acordo com o IBGE, enquanto os pretos e pardos representam 56% da nossa população, a proporção deste grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza é de 71%, já a fração de brancos é de 27%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância quase triplica: 73% são

---

<sup>4</sup> Fonte: IBGE Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 1976.

negros e 25% brancos.<sup>5</sup> Diante das injustiças causadas à população negra, o racista assume uma atitude de negação desse quadro e, o que é pior, justifica-o.

Assim, o conjunto de preconceitos direcionados à população negra se encontra enraizado no consciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, expressando-se em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis que são obstáculos que impedem o avanço da sociedade.

É nesse ponto que o Movimento Negro entra com suas demandas por políticas reparatórias de ações afirmativas a partir do afroperspectivismo colaborando na identificação e reparação da falsa compreensão de que a sociedade brasileira não é racista.

Essa forma de autoengano tem constituído um obstáculo sério ao avanço da sociedade [...]. Mas, graças aos esforços perseverantes de décadas do movimento social negro brasileiro, uma parte crescente da sociedade tem identificado a “democracia racial” como uma perigosa falsa visão. Com isso, abrem-se novos espaços para a instituição de um debate fecundo sobre todos os aspectos da construção de uma nova sociedade e uma nova Nação brasileira no século XXI (MOORE, 2007, p. 24).

Para Moore, a construção de uma nova sociedade e uma nova Nação brasileira passa pela criação de espaços que visem um debate fecundo sobre as questões raciais a fim de gerar uma verdadeira democracia. Isso porque o racismo, compreendido como uma construção ideológica baseada no fenótipo e na raça, modula as relações sociorraciais nos diferentes contextos culturais, regendo e padronizando a vida cotidiana entre todos os segmentos fenotípicos envolvidos numa experiência de coexistência no contexto de uma sociedade assimétrica. As desigualdades sociais se desdobram em *iniquidades raciais*, o que reforça as diferenças. E isso precisa ser combatido por intermédio do diálogo sobre os problemas raciais existentes na sociedade brasileira.

Para tal, é mister a abertura de novos espaços de discussão sobre temáticas envolvendo práticas racistas, sobretudo nas escolas. Uma racionalidade sobre o racismo consiste na compreensão das relações sociais. É preciso *racializar* o debate filosófico, as palestras, discussões e seminários em sala de aula para entendermos de que forma funcionaram, funcionam e poderão funcionar as engrenagens do racismo dentro da sociedade brasileira, pois, como afirma Moore (2007, p. 279), o racismo possui um passado conflituoso, constitui-se um presente comprometido e representa futuro incerto.

### **3 A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DISCRIMINAÇÃO, RESISTÊNCIAS E AUTOAFIRMAÇÃO**

No Brasil, o interesse pela discussão sobre relações raciais entre brancos e negros vem ganhando terreno em diversas áreas, desde o final dos anos 1990, especialmente no campo educacional. Diversidade racial e educação, Leis 10.639/03 e 11.645/08 e Ações Afirmativas no ensino superior são temas cujo impacto, na primeira década do século XXI, aparece em publicações acadêmicas, produções voltadas à formação docente, debates em fóruns educacionais, assim como na mídia não especializada.

A historiografia brasileira do período colonial, passando pela monarquia e pelo início do período republicano, ao tratar da história da educação e da maneira como a sociedade lidou com a população negra está fundamentada na mentalidade do negro ser ontologicamente dependente de forma absoluta do tutor branco, *ser* ao qual tudo era negado e que não tinha

---

<sup>5</sup> Síntese de Indicadores Sociais – Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. Para ampliar a pesquisa e acessar outras estatísticas, acessar [www.agenciadenoticias.ibge.gov.br](http://www.agenciadenoticias.ibge.gov.br).

nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravocrata e patriarcal. Não fora considerado sujeito, porém reduzido à uma condição jurídica de escravo:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. [...]. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

Foram quase quatro séculos de escravidão instituída no Brasil. No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Uma contabilidade que não é exatamente para ser comemorada. A presença negra, apesar dos grilhões da escravidão, não foi passiva. Constituindo já na época mais da metade dos habitantes, foram inseridos em todos os setores da sociedade — fazendas, engenhos, nas cidades e nos campos, nas matas e quilombos, nas famílias, na igreja, na pesca, nas ruas e no comércio (escravo de ganho) — e influenciaram a configuração cultural do Brasil.

Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos, que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade, estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros (FONSECA *et al.*, 2016, p. 34).

Elevar a condição moral dos brasileiros livres se apresentou como fator importante de elaboração da nova condição de cidadãos de direitos e deveres, sendo que, neste contexto, grande parte da população brasileira se caracteriza pela combinação entre cor e condição econômica, ou negritude, mestiçagem e pobreza. Na história da escola brasileira, os debates sobre civilizar pela educação consideram que “nivelar as faculdades morais dos brasileiros”, expandir a escola e o acesso aos saberes elementares foram perpassados por um conteúdo étnico e racial altamente relevante. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a inferiorização das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres. Hoje seria um processo de heterogeneização valorizando as diferenças e as peculiaridades culturais, regionais e comunitárias.

Outra conquista da população negra em seu processo de autoafirmação foi a criação de grupos e associações em prol da garantia de seus direitos enquanto cidadãos. No início da década de 30 fora criada a Frente Negra Brasileira como expressão da capacidade de união e luta da “população de cor”. Para as lideranças afro-brasileiras, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria das condições para o exercício da cidadania plena.

As conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil acerca da importância da construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país.

Constata-se que na historiografia da educação brasileira houve avanços em sua produção nestas duas últimas décadas, contudo ainda perdura uma certa “invisibilidade dos negros”, segundo Fonseca (2009). Durante o período do surgimento das leis que garantiam a escolarização elementar, verifica-se uma praxe que excluía negros, mestiços, indígenas e brancos pobres. Havia muitas restrições para essas camadas desfavorecidas.

É necessário que haja o debate sobre a importância e os desafios de ontem e de hoje no processo de educação dos grupos subalternizados, tendo as escolas como seu principal palco. Também acreditamos que podemos reafirmar a participação da história da educação no processo de qualificação do debate político sobre as questões relativas à educação dos negros como possibilidade de afirmação da negritude e dos seus contributos na formação da sociedade brasileira com seu aparato cultural e epistêmico. Assim, manifestamos o nosso desejo e compromisso de oferecer uma contribuição para se superar a tradição de discriminação que marcou e ainda marca a educação no Brasil.

#### **4 A INCLUSÃO DE REFERENCIAIS DA FILOSOFIA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Da Silva *et al.* (2018), ao analisarem os livros didáticos de filosofia distribuídos às escolas públicas, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), identificaram que o conteúdo ainda trata a filosofia como algo predominantemente europeu. Mesmo que as leis 10.639/03 e 11.645/08 determinem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, os materiais didáticos têm intimamente contemplado esse conteúdo.

Reconhecer a existência de saberes e epistemes legítimos fora da Europa é um passo importante, mas não suficiente. Além disso, é necessário não exotizar ou romantizá-los, assim como manter um espírito crítico para evitar uma visão etnocêntrica ou a desconfiguração de conceitos importados. É preciso desprovincializar a Filosofia, construindo pontes com saberes de origens diversas.

##### **4.1 O REFERENCIAL DA AFROPERSPECTIVIDADE**

A Filosofia Africana objetiva desvencilhar o ensino de filosofia das mordaças da colonização europeia do pensamento, que por séculos hasteou a “razão branca” como motor da história, cuja pretensão era conceder ao homem branco a posição de senhor. Desse modo, a crítica que o Afroperspectivismo faz a uma filosofia universal é essencial como marco de abertura para uma compreensão filosófica pluralista, reconhecendo a existência de um conjunto de outras perspectivas cuja “base é demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios” (NOGUERA, 2014, p. 45). Em entrevista ao site Geledés, o autor frisa ainda:

[...] Afroperspectividade define a Filosofia como uma coreografia do pensamento. A Filosofia afroperspectivista define o pensamento como movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo. [...] A Filosofia afroperspectivista define a comunidade/sociedade nos termos da cosmopolítica bantu: comunidade é formada pelas pessoas que estão presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade). A Filosofia afroperspectivista é policêntrica, percebe, identifica e defende a existência de várias centralidades e de muitas perspectivas (NOGUERA, 2015).

Assim, o Afroperspectivismo critica a superficialidade do pensamento eurocêntrico, rejeita uma obediência cega da razão diante do imperialismo epistêmico europeu e colabora

na composição de caminhos que repensem a condição humana por meio do encontro entre filosofias e literaturas africanas e afrodiáspóricas.

É oportuno situar o que entendemos por Afroperspectivismo. A Afroperspectiva é uma tendência na Filosofia brasileira que busca formular conceitos recorrendo às tradições indígena, africana e afro-brasileira. Ela é uma forma de abordar o conhecimento, uma maneira de se construí-lo, uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja ocidental, mas dialogando com esses territórios.

Segundo Noguera (2014), a Filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passam por três referências: 1ª) Afrocentricidade; 2ª) Perspectivismo ameríndio; 3ª) Quilombismo. Alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro com a formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento, são as fontes para a Filosofia afroperspectivista.

A partir da crítica autorreflexiva será possível compreender a lógica das contradições e antagonismos oriundos da manutenção de parâmetros eurocêntricos — também norte-americanos — nos currículos brasileiros. Um currículo fundamentado nos princípios da Filosofia Africana concebe a totalidade de uma sociedade marcadamente racista.

Uma práxis afroperspectivista é emancipatória, perpassa espaços sociais, como os ambientes escolares e mentalidades, pondo em xeque-mate práticas discriminatórias, racistas e de exclusão. A contribuição da Filosofia Africana nos currículos escolares está embasada em seu potencial de ampliação de horizontes, porque inclui conhecimentos locais, como a ancestralidade, e lança para a sociedade global desafios e perspectivas não hegemônicas que se assentam numa cosmovisão que tem nas sociedades ancestrais africanas — e ameríndias — um importante cânone.

Nascimento (1980) elucida que o quilombismo é importante para o processo de descolonização mental. Essa postura busca criticar o mentecídio<sup>6</sup>, isto é, o “assassinato no arcabouço cognitivo e intelectual que emerge ao lado do racismo antinegro” (NOGUERA, 2014, p. 46). Dessa forma, “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. [...] Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo” (NASCIMENTO, 2002, p. 212-273). Nesse sentido, as relações comunitárias estão fundamentadas na interdependência e na capacidade de compartilhar recursos, empenhar-se pela comunidade, no trabalho e responsabilidade coletiva, no construir e unir a comunidade, percebendo como nossos os problemas dos outros e cooperar mutuamente para a solução deles; ainda se baseiam no compartilhamento dos recursos, onde o meu é também do outro e vice-versa.

A construção e o desenvolvimento da comunidade se dá de modo harmônico como resultado de uma ação coletiva que visa deixar um mundo mais belo a ser herdado pelas futuras gerações. Para Nascimento (2002, p. 273), “o quilombismo é uma forma de libertação humana”.

Outro horizonte a ser vislumbrado dentro da Afroperspectividade é a afrocentricidade argumentada por Molefi Asante (1991). O filósofo estadunidense articula uma poderosa visão contra-hegemônica e uma crítica assertiva contra o eurocentrismo e sua noção da supremacia branca. Desafiar e criar formas excitantes de conhecimento fundamentado no restabelecimento do contexto social, dos locais de vivência e convivência, da origem de um texto, uma fala ou de um fenômeno são tarefas da afrocentricidade, que para Asante, passa

---

<sup>6</sup> Mentecídio é tomado como sinônimo de epistemicídio, conceito criado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental. Aqui, o mentecídio está relacionado na invisibilização ou aniquilamento dos saberes africanos, afrodiáspóricos e afro-brasileiros.

pelo conceito de *centricidade*, ou seja, a capacidade de estar dentro do seu próprio contexto cultural e histórico.

Parte-se da realidade própria e local do povo negro para articular soluções à globalidade de situações e problemas que os envolvem, como o racismo antinegro. De tal forma, a afrocentricidade é uma teoria e um método que surge como resistência antirracista e como uma ideia perspectivista (ASANTE, 2009) e emancipatória que carrega todos os recursos do debate filosófico em favor da liberdade, da justiça e da autonomia.

Para o afrocentrista, o praticante da afrocentricidade, começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente, isso significou e ainda constitui o confronto com estruturas e epistemologias opressivas que concebem os africanos e, de fato, a África como marginais para a criação da realidade.

No Brasil e nos Estados Unidos, milhões de pessoas de herança africana crescem acreditando que a África é uma realidade marginal na civilização humana quando, de fato, África é o continente onde os seres humanos ergueram-se pela primeira vez e onde os seres humanos primeiro nomearam Deus. As implicações para tal reorientação são encontradas na comunicação, linguística, história, sociologia, arte, filosofia, ciência, medicina e matemática (ASANTE, 2016, p. 11).

É importante ressaltar que, a afrocentricidade é “uma ideia fundamentalmente perspectivista” (ASANTE, 2009, p. 96).

Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo<sup>7</sup> (ASANTE, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, na política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos[...]. O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo “universais”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não humano (ASANTE, 1991, p. 171).

Sendo uma ideia, a afrocentricidade articula uma poderosa visão contra-hegemônica questionando epistemologias que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal. Ora, existe uma ética assertiva entre os afrocentristas com o intuito de deslocar o discurso rumo a uma abordagem mais orientada para o campo analítico, investigativo e de observações dos fenômenos, demonstrando a ideia de interrelação multicultural, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideologia cultural universal e exclusiva.

A afrocentricidade, compreendida como uma ideia intelectual, também se anuncia sob os aspectos e características de uma ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista denunciadora, inovadora, capaz de desafiar e de criar formas excitantes de conhecimento baseadas no restabelecimento do contexto social, dos locais de vivência e convivência, da origem de um texto, de uma fala ou de um fenômeno.

Portanto, a interrogação de um fenômeno baseado em perspectivas, atitudes, filosofia ou valores africanos gerará respostas com novas informações, padrões de comportamento e percepções. A afrocentricidade é a resposta para afrouxar a supremacia branca da epistemologia e uma crítica dos vários aspectos da cultura ocidental, inclusive sua ideologia da invisibilização ou deletamento dos negros e de seu *modus vivendi*. O peso da cultura

---

<sup>7</sup> Embora o europeu branco possa dizer que seja sim uma versão negra do eurocentrismo.

estrangeira fez como que o paradigma da brancura se tornasse fonte de negação da raça e da existência de uma especificidade — também multiplicidade — da cultura africana no Brasil.

A proposta de uma sociedade mais simétrica e multipolar passa pelo reconhecimento, pela difusão e pelo incentivo da produção filosófica africana e afrodiaspórica — aqui denominadas sob a expressão genérica de pensamentos filosóficos afroperspectivistas. O ensino de Filosofia precisa encarar um desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista e, sobretudo, trilhar novas possibilidades, propiciando uma efetiva descolonização do pensamento de tal maneira, que favoreça a coexistência, a cooperação e o diálogo entre a filosofia eurocêntrica e a Filosofia Africana bem como com todas as perspectivas filosóficas do hemisfério sul. É o que nos propomos chamar de *diálogo-perspectivista-filosófico*.

Um diálogo libertário entre filósofos e filosofias, entre pensadores e correntes de pensamento, entre os hemisférios sul e norte, entre o Oriente e o Ocidente, desde os pré-socráticos até pensadores contemporâneos. Um diálogo que envolva os mais variados temas de importância para a filosofia e aspectos das Filosofias africana, brasileira, indiana, chinesa, islâmica, judaica, por exemplo, que permitam ao pesquisador interrelacionar e interculturalizar conceitos e teorias contraditórias e afins. Tudo isso requer um novo currículo que contemple o afrocentrismo como paradigma para os cursos de formação de bacharéis e licenciados em Filosofia.

Um terceiro potencial dentro do horizonte do pluralismo afroperspectivista vai de encontro ao repertório dos povos indígenas e ameríndios, com o conjunto de seus saberes, tradições e da visão de si, do outro e da natureza, o que constitui uma compreensão ontológica divergente do entendimento filosófico-canônico. É o que Viveiros de Castro (1996) e Noguera (2014) chamam de perspectivismo ameríndio, uma síntese conceitual utilizada para tratar de uma matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo — uma cosmologia.

É um conceito que desloca a reflexão filosófica para o objeto de investigação, tornando-o sujeito a partir do qual devemos questionar nossas próprias premissas, ou seja, a alteridade constitui a base sobre a qual o pensamento é construído — um morto, um espírito, um animal, um corpo, uma alma, uma planta e suas apreensões são imprescindíveis na definição da identidade pessoal e na circulação dos valores sociais. O contexto natural e sobrenatural compõem indissociavelmente o todo e o conhecimento dessa cosmologia amazônica é o que a mitologia se propõe a contar.

O perspectivismo ameríndio conhece um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada: o mito, que se reveste então do caráter de discurso absoluto. No mito, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma (como humana), e, entretanto, age como se já manifestando sua natureza distintiva e definitiva (de animal, planta ou espírito). De certa forma, todos os personagens que povoam a mitologia são xamãs [...]. Ponto de fuga universal do perspectivismo cosmológico, o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as afecções, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo — meio cujo fim, justamente, a mitologia se propõe a contar (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 135).

O que é proposto aqui não é o retorno ao mito, porém a difusão do perspectivismo ameríndio como um paradigma relevante na construção do conhecimento a partir de uma nova cosmovisão como matriz concomitante às demais matrizes filosóficas. Indica-se um caminho para se chegar à compreensão de uma filosofia e de novas interações pluriétnicas que envolvam o resgate da história, da arte, da música, da dança, dos rituais e de outros aspectos culturais que contribuam para o conhecimento das cosmologias ameríndias vistas como parte

de sistemas de pensamento e organização social que trazem em si um relevante contributo de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar<sup>8</sup>.

A educação em perspectiva da Filosofia Africana é um resgate do que foi ignorado pela racionalidade e suas configurações preestabelecidas. Povos como os judeus, os africanos, os indígenas e os latinos foram deixados à margem da sociedade e suas expressões culturais eram vistas como atentado contra os bons costumes ao longo da história. Quanto ao comportamento e aos diferentes modos de ser criaram-se estigmas para aqueles que não faziam parte do padrão de “normalidade”. Mulheres, homossexuais e afrodescendentes permanecem como pessoas que fogem da constituição identificadora do sujeito. Porém, a literatura, vinculando-se ao ensino de filosofia, possibilita a criação de cenários que podem impactar e desestabilizar a forma como pensamos e discutir novas atitudes frente àqueles que não atendem aos padrões normatizadores socioculturais.

A intenção de uma práxis pedagógica que tenha por base a africanidade filosófica visa impactar os envolvidos de modo crítico-reflexivo e contribuir no processo formativo para, primeiramente, se desconstruir um padrão de aula enciclopedista no qual o professor, considerado dotado de uma inteligência privilegiada, talha a individualidade dos jovens impossibilitando-os de serem sujeitos das transformações postas como causa e efeito pela própria ação-educativa; secundariamente, intenta construir uma metodologia “contranarrativa e anti-hegemônica” (NOGUERA, 2014, p. 55) da historiografia e do ensino eurocêntricos.

#### 4.2 O REFERENCIAL DA INTERSUBJETIVAÇÃO

É oportuno que o sujeito desenvolva uma práxis autorreflexiva mediante a leitura filosófica da realidade sob os aspectos da afrocentricidade e, com isso, possa repensar suas ações diante das influências sociais, culturais, epistêmicas e familiares estereotipadas, criando e desenvolvendo espaços de intersubjetivação.

Repare-se que decidimos pelo termo “intersubjetivação” e não, como seria de esperar, “intersubjetividade”. Assim procedemos porque entendemos que, já agora, os intersujeitos estão em “ação”, que para o tipo de práxis filosófica com a qual estamos comprometidos, a ação é *fulcral*. E a ação do filósofo deverá buscar e fundamentar novos espaços que podem ser criados para o exercício das liberdades individuais e coletivas (CASTIANO, 2011, p. 11, grifo meu).

Para o autor moçambicano, a práxis filosófica é *fundamental* na ação do filósofo para a intersubjetivação como ação individual e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem ao criar espaços favoráveis ao estudo e debate. De tal maneira, a práxis filosófico-africana é emancipadora, afirmativa dos sujeitos nela envolvidos e contribui para a construção de aprendizagens significativas mediante o desenvolvimento humano, tendo como objetivo o estímulo do senso crítico, da sensibilidade e da superação de situações de subalternidade nas quais os estudantes se encontram em muitos casos. Assim, os discentes se constituirão em agentes do discurso filosófico.

É importante sabermos que objetivação, subjetivação e intersubjetivação são “referenciais da filosofia profissional africana na sua marcha de autoinscrição na história universal do pensamento filosófico” (CASTIANO, 2010, p. 38). São, portanto, perspectivas

<sup>8</sup> O conceito de perspectivismo ameríndio é muito operado por Eduardo Viveiros de Castro e por Tânia Stolze Lima. Para um maior aprofundamento do tema, sugiro a bibliografia: LIMA, Tânia Stolze. 1995. A Parte do Cauim. Etnografia Juruna. Tese de Doutorado, PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Disponível em <[https://compress-pdf.coan.info/#google\\_vignette](https://compress-pdf.coan.info/#google_vignette)>. Acesso em: 01 dez. 2023 e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. MANA 2(2):115-144, 1996. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

teóricas para a ciência do conhecimento africano que dão resposta à pergunta: como é que os intelectuais africanos se representaram a si mesmos no quadro da produção do saber de natureza científica?

A primeira posição epistemológica, a perspectiva da *objetivação*, significa o estudo dos assuntos africanos (povos, clãs, etnia, cultura, religiões, crenças, mitos etc.) pelos referenciais das *etnociências* e da *etnofilosofia*. O africano é objeto de estudo, generalizado em suas características a partir de um olhar de fora, ou seja, a visão do europeu. “O escravo é objeto e as suas condições de vida são objetivadas em discursos elaborados” (CASTIANO, 2010, p. 27).

O segundo paradigma epistêmico, o da *subjetivação*, tenta recentrar o sujeito africano perante a sua história e a si mesmo, ressaltando a “presença de africanos como actores principais e não como simples objectos” (CASTIANO, 2010, p. 123) a partir dos discursos fundamentados pela *afrocentricidade* e pelo *ubuntuísmo*.

De “um esforço de objetivação deve passar-se para um esforço de subjetivação” (CASTIANO, 2010, p. 123) e, em seguida, chegar à terceira perspectiva, a saber, a da *intersubjetivação*, que se trata de um conceito desenvolvido e defendido por Castiano, obtendo uma denotação *sui generis* no âmbito do debate contemporâneo da Filosofia Africana. O autor concebe por intersubjetivação o processo no qual “os sujeitos do conhecimento entram em diálogo, em debate, em concordância e em discordância. [...] É a criação intersubjectiva de novos conceitos e quadros teóricos que estejam mais ajustados à vida comum colectiva no presente e no futuro” (CASTIANO, 2010, p. 190). Ainda segundo o filósofo moçambicano

O processo da intersubjectivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjectivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro (CASTIANO, 2010, p. 190).

A *intersubjetivação*, que possui como referenciais a *liberdade* e a *interculturalidade*, é capaz de tornar o discurso filosófico africano fundamental para o debate sobre a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros em sala de aula. Os alunos poderão compreender que não são apenas objetos, mas sujeitos do conhecimento. E mais ainda, serão capazes de, numa participação ativa e coletiva, tornar a escola um “espaço epistêmico no qual o diálogo da intersubjectivação pode ser exercido duma forma sistemática.” (CASTIANO, 2010, p. 232). O autor ressalta ainda:

Para nós está claro que, insistimos, é na educação, especialmente a formal. [...] É lá onde podem e devem preparar-se para o diálogo inter- e multicultural. Para isso devem primeiro ser confrontados com textos culturais que lhes dê a firmeza ontológica a partir da qual podem entrar com pés firmes nos círculos dos debates subsequentes, nomeadamente o inter- e o multicultural (CASTIANO, 2010, p. 232).

O que defendemos nesta abordagem é que se deve desenvolver na educação formal brasileira tendências de superação do estatuto periférico dos saberes produzidos pelos pesquisadores africanos para um estatuto paradigmático central na produção (pesquisa) e na disseminação (educação). Este cultivo e sementeira de saberes africanos e afro-brasileiros encontram seu pressuposto básico para uma mudança no engajamento do professor-pesquisador, seja na educação básica ou superior, no intuito da criação intencional e na ampliação de espaços de intersubjetivação dos conhecimentos produzidos como práxis pedagógicas nas escolas brasileiras que proponham o diálogo inter e multicultural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é só factível como urgente lançar um caminho que objetive uma práxis pedagógica capaz de conduzir os indivíduos a um estágio de relações interpessoais embasadas no respeito, na tolerância e na cultura de paz. Este artigo considera que os referenciais da Filosofia Africana são capazes de oferecer uma enorme contribuição a fim de uma ressignificação e potencialização do ensino de filosofia nos currículos escolares, desfazendo as barreiras coloniais do pensamento a partir de uma libertação que inclui a África como *locus* de atividade filosófica e o conhecimento africano como paradigma pelo qual as relações para todo encontro filosófico são possíveis, promovendo uma epistemologia pluriétnica, relações multiculturais e uma educação antirracista empenhados na tarefa de uma transformação social, ampla, revolucionária e emancipadora.

Destarte, o desejo é que este trabalho possa emergir para o mundo como luta e resistência contra o processo de deslegitimação e silenciamento dos saberes africanos — também indígenas — promovido pelo mentecídio/epistemicídio e pela lógica de um sistema excludente, exploratório e desigual, que produziu subjetividades subalternizadas pelo processo do colonialismo e do imperialismo.

A dimensão histórica da educação no Brasil, aqui abordada, não demonstra apenas uma sociedade supressiva e racista, mas uma história de resistência e autoafirmação do povo negro, que fomenta o desejo pelo respeito à diversidade, a ânsia de um currículo pautado na multiplicidade étnica e uma formação que se apresente como um movimento de alteridade.

Diante disso, apropriamo-nos da discussão sobre a construção de uma metodologia anti-hegemônica e pluriétnica por meio de práxis pedagógicas que visem a interculturalidade em consonância com os referenciais da Filosofia Africana, propondo uma mudança de paradigma e uma abertura ao diálogo.

O discurso sobre o racismo aponta que o conjunto de preconceitos direcionados mormente à população negra se encontra enraizado no consciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, sendo expresso por intermédio de ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis, sobremaneira no ambiente escolar. O racismo fora empregado no intuito de fazer apologia ao mito da barbárie africana e dos demais povos não-europeus, configurando-se no epistemicídio, termo utilizado para designar o mecanismo colonial que promove a invalidação sistemática dos saberes tradicionais produzidos nos territórios colonizados e que se constitui um racismo epistêmico, o que infere ao homem negro propriedades bestiais utilizando-se de um discurso segregacionista acerca da diversidade humana e tornando essa zoomorfização uma questão social a ser superada ainda na contemporaneidade.

Esta compreensão ontológica do *ser negro* nos levou a considerar as constantes iniciativas dos movimentos negros a nível global e local. No Brasil, a Lei nº 10.639/2003, implementada pela Lei nº 11.645/2008, se apresenta como uma grande conquista e peça essencial na implementação de práxis pedagógicas antirracistas, não obstante há os entraves em sua aplicação, como a dificuldade dos profissionais em transpor o ensino nos currículos e projetos, a falta de conhecimento, informação, orientação sobre a lei, bem como a ausência de engajamento e formação continuada dos docentes.

Uma exploração paradigmática *intersubjetiva* e *afroperspectivista* na área da filosofia poderá contribuir no desenvolvimento de práxis pedagógicas cujo intuito são um ensino e um currículo pluriétnicos avessos à ideologia da inferiorização ontológica de negros, africanos, indígenas e outros grupos humanos subalternizados. A construção de tal currículo abarca valores e princípios africanos, abrange a diversidade cultural e étnica, prima por uma ética de inclusão (ética Ubuntu), pensa e repensa epistemologias no intuito de propiciar uma vida e um mundo melhores. Ainda, trabalha gnoseologias para uma educação antirracista. Educadores,

currículos e instituições educacionais precisam de uma descolonização não exclusivamente curricular, mas também uma descolonização da mente, das relações de alteridade e da forma como se observa a realidade.

As projeções desta investigação nos remetem a apontar caminhos importantes frente aos desafios da Filosofia Africana: primeiramente, a descolonização curricular e metodológica como forma de descentralização filosófica e epistêmica; segundo, a criação e aplicação de práxis pedagógicas que visem a interculturalidade nos referenciais da Filosofia Africana; terceiro, a introdução da Intersubjetivação e do Afroperspectivismo como práxis pedagógica curricular capaz de promover uma educação antirracista; e, por fim, formação inicial e continuada dos docentes, associada ao incentivo desses profissionais para que assumam um perfil afroperspectivista e tornem a sala de aula um espaço de intersubjetivação. Tais ações representam um eficiente recurso objetivando o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentric idea in education**. The Journal of Negro Education. Washington, v. 60, n. 2, p. 170-180, primavera de 1991.

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University, 1998.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Elisa Larkin Nascimento (org.). Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. Vol. 4. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma Ideia. Ensaios Filosóficos, Volume XIV – Dezembro/2016.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias. **Pensamento Engajado**: Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. Maputo: Editora Educar, 2011.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da intersubjetivação. 1. ed. Maputo: Ndjira, 2010.

CORREA, Silvio M. de Souza. **O negro e a historiografia brasileira**. Revista Ágora. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

DA SILVA, Luciano. BATISTA, Tarciano Silva. SOARES, Alexandre. A filosofia africana nos livros didáticos de filosofia. Problemata: **Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 4, p. 36-49, 2018.

DIOP, Cheik Anta. **Interview with Cheikh Anta Diop** (Entrevista concebida a Carlos Moore e Shawna Madlangbayan). Black Books Bulletin, Chicago, Winter Issue, 1976, vol. 4, n. 4.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de Minas Gerais no século XIX**. AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.) Educação e diversidade: estudos e pesquisas, vol. 2. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (orgs). **A História da educação dos negros no Brasil.** – Niterói: EdUFF, 2016).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LACERDA, João Baptista de. Réplica à crítica da memória – Sur les méfis au Brésil. *In:* LACERDA, João Baptista de. **Informações prestadas ao Ministro da Agricultura Pedro de Toledo.** Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912, p. 85-101.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo:** os documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** 2a ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Rio de Janeiro: OR, 2002.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. **Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza.** Portal Geledés. Entrevista com o doutor em filosofia e professor da UFRRJ, Renato Nogueira, 12/07/2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em: 23 set. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.** MANA 2(2):115-144, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 22 set. 2023.

## **EDUCAÇÃO PARA DEPENDÊNCIA? AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA HOJE: UM OLHAR A PARTIR DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO**

Farai Estevão<sup>1</sup>  
Tiago Tendai Chingore<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo resulta da inquietação e reflexão em torno da baixa qualidade de educação e da tentativa de encontrar os decisores das políticas educacionais nos países em desenvolvimento ou considerados pobres, caso de Moçambique. A pesquisa resultou do estudo das diversas obras e relatórios sobre a qualidade de educação e da formação de professores em Moçambique. No entanto, ela constata que a baixa qualidade de educação é originada pela maior influência das políticas educacionais das organizações internacionais, caso de Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional que manipulam os governos dos países em desenvolvimento com discursos de expansão da educação e redução da pobreza através de empréstimos monetários, mas impondo certas condições nos modelos de formação e capacitação de professores e a política de progressão por ciclo de aprendizagem dos alunos no ensino primário. Os governos amarrados pelos empréstimos monetários aceitam as imposições dos parceiros doadores, mesmo que suas políticas empobrecem a qualidade de educação. São políticas que tornam os países pobres dependentes, empobrecendo cada vez mais as populações porque os doadores ditam as regras a serem cumpridas, por mais que não estejam de acordo com a realidade dos países. Nota-se que a maioria dos jovens que conclui os diferentes níveis de escolaridade não está em altura de intervir ou resolver os problemas das comunidades e nem ingressar nos ensino técnico-profissional e superior. Com isso, é preciso que os governos, numa forma independente, financiem o sector de educação para que sejam autônomos e ousados na definição das políticas educacionais que reflitam na resolução dos problemas do povo.

**Palavras-chave:** Dependência. Educação. Banco Mundial. Governos frágeis.

### **EDUCATION FOR DEPENDENCE? THE WORLD BANK'S EDUCATIONAL POLICIES IN MOZAMBICAN EDUCATION TODAY: A VIEW FROM JOSÉ CARLOS LIBÂNEO**

### **ABSTRACT**

This article is the result of concern and deep reflection on the low quality of education and the attempt to find the definers of educational policies in poor countries, such as Mozambique. The construction of this reflection was largely based on the study of various works and reports about the quality of education and teacher training in Mozambique. However, it finds that the low quality of education is caused by the greater influence of the educational policies of international organizations, such as the World Bank and the International Monetary Fund, to manipulate the governments of poor countries with speeches about expanding education and reducing poverty through monetary loans, but imposing certain conditions on the teachers' training models and the policy of progression by learning cycle of students in primary education. Governments tied to monetary loans accept the impositions of donor partners, even if their policies impoverish the quality of education. These are policies that make the poor countries dependent, impoverishing more and more the populations because the donors dictate the rules to be accomplished, no matter how much they are not in harmony with the reality of the countries. It is noted that most of the youths

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Licungo-Moçambique. E-mail: farai.estevao1984@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique, com sanduiche pela Universidade Federal do Ceará-Brasil. E-mail: ttendaigamachingore@gmail.com

that completes the different education levels is not in a position to intervene or to solve the problems of communities and nor to enroll in the vocational education and university. Therefore, it is necessary that the governments, in an independent way, finance the education sector so that they are autonomous and daring in defining educational policies that reflect in the resolution of people's problems.

**Keywords:** Dependence. Education. World Bank. Fragile governments

**Data de submissão:** 14.05.2024

**Data de aprovação:** 22.10.2024

## INTRODUÇÃO

O debate sobre quem define as políticas educacionais nos países em desenvolvimento divide opiniões entre os especialistas de educação quando relacionado com a qualidade de educação, mas o consensual é que a educação foi e continua sendo a base do desenvolvimento humano e veículo das políticas e objetivos do governo com o povo.

No contexto moçambicano, a Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 88, institui a educação como o direito e dever de cada cidadão, onde o direito pode se traduzir em igualdade de acesso a oportunidades educativas geradoras do bem-estar social garantido pelo Estado. Assim sendo, as políticas educativas constituem uma via para o alcance dos objetivos educativos do governo, onde as escolas são centros de implementação destes objetivos que institui a educação como alicerce das sociedades e do desenvolvimento sustentável.

Libâneo, Oliveira, Toschi, 2007, p.31) consideram que “[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e os seus profissionais”. Com isso, os governos a partir do Ministério de Educação devem ser autônomos e ousados na definição das políticas educativas sob risco de deixar ou mergulhar os seus povos numa dependência extrema, pobreza e na crise de valores.

Ao debater sobre a definição de políticas educacionais, nota-se que alguns dos problemas de educação que se vivem nos países pobres, exemplo de Moçambique, são procedentes da falta de clareza na definição de políticas entre políticas do governo e do Estado. Pela influência que a educação possui na vida das populações, ela não deve ser meta do governo, pois este é formado por um partido, uma coligação ou grupo de cidadão. A educação deve ser a meta do Estado. Aliás, é quase comum que em vários países pobres onde a democracia é frágil, o povo escolhe, mas não decide mudança de governação que podia melhor servir na solução dos problemas das comunidades.

Bonde e Matavel (2022, p.12) afirmam que “[...] desde a independência, em 1975, o financiamento da educação em Moçambique é assegurado por fontes internas e externa. O financiamento externo torna o país dependente e, conseqüentemente, perde a oportunidade de elaborar suas próprias políticas educacionais”. Esta dependência traz problemas porque os doadores passam a impor “as regras do jogo”, mesmo que não estejam em harmonia com os objectivos da educação no país.

No entanto, é preciso que o Estado se distancie da prática de “mão estendida” para que possa ter autonomia nas suas políticas. É partir da autonomia que a educação passa a ser parte da política do Estado de longo prazo, para que desde a base da escolaridade, o perfil do cidadão a liderar os destinos do país seja definido. Trata-se de política do Estado que define os destinos do país, independentemente de quem estiver no governo porque os pilares de desenvolvimento de um país excedem o período de mandato de uma governação. Assim, as políticas de educação devem

ser claramente definidas, pois é nelas que os governos se baseiam para projetar o futuro melhor dos povos, quer dizer, se as políticas educativas forem erradas ou negativas, o povo “caminha em caminhos” de heteronomia, desigualdade, injustiça e indiferença.

Mas quem define as políticas educacionais de Moçambique? Trata-se de uma das questões centrais em que se concentra esta reflexão que foi construído na base de obras e relatórios de pesquisas sobre a qualidade de educação e da formação de professores em Moçambique. Assim, o artigo apresenta estruturalmente as políticas educacionais das organizações internacionais na educação moçambicana; entre gastar menos na formação e em salário e a qualidade de formação de professores em Moçambique; o fenômeno “refresco” e a qualidade de educação; e por fim as considerações finais.

## **1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA**

A educação moçambicana vive um momento de sérios problemas, desde as infraestruturas precárias, corrupção, gestão danosa das escolas, inconsistências no currículo, formação/capacitação dos gestores escolares e pessoal não docente, formação de professores, o elevado rácio professor-aluno, para além da desmotivação da classe docente e não docente.

É visível que a expansão acelerada da rede escolar verificada nas últimas décadas tem desafiado ou diminuído a capacidade do governo de financiar a educação, afetando grandemente a qualidade de educação. Como alternativa, o governo recorre ao apoio internacional, principalmente do Banco Mundial (BM) que defende a “Educação Para Todos”, que na prática não significa a universalização da educação básica de maneira igualitária e com qualidade. É diante desta preocupação que Silva e Oliveira (2020) alertam que “[...] quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso a educação, podem entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas, (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.14).

É visível que a expansão acelerada da rede escolar tem desafiado ou diminuído a capacidade do governo no financiamento na educação, afetando grandemente a qualidade de educação. Como alternativa, o governo recorre ao apoio internacional, principalmente ao Banco Mundial (BM) que defende a “Educação para Todos”, que na prática não significa a universalização da educação básica de maneira igualitária.

Leher (1999, p. 26) considera a política de “Educação para Todos” defendida pelo BM como uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres, pois, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. Partindo da visão de Leher (1999), pode se entender que as populações pobres devem ser escolarizadas, mas não com qualidade para que continuem dependentes e transformadas em campo fértil para a viabilização de negócios das organizações internacionais e elite política.

Basílio, (2017, p. 277), afirma que “[...] o Banco Mundial (BM) é uma das instituições transnacionais que promove as reformas educacionais, assessora político, ideológico, técnico e economicamente o sector da educação em Moçambique”. Nota-se, no entanto que, as políticas educativas moçambicanas cumprem a agenda de organizações internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) e da elite poderosa que quer conquistar e manter a sua hegemonia a partir do controle total do sistema de educação.

Trata-se de um tipo de educação que mergulha a sociedade numa realidade em que os jovens têm pouca oportunidade de construir o pensamento crítico para que possam lutar por melhores condições socioeconômicos do seu povo. É uma educação que pouco permite aos jovens alcançarem a autonomia do pensamento para tornarem críticos e reflexivos perante as

desigualdades existentes. Portanto, privar as crianças, jovens, adultos e grupos sociais pobres de uma educação de qualidade é ampliar ainda mais a dependência e pobreza do povo.

É um tipo de educação que o povo deve livrar-se dele. Esta educação faz lembrar aquela criticada por Paulo Freire (1987), em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* ao narrar diversos cenários “do medo da liberdade” em que os oprimidos foram submetidos ao ponto de considerar que a consciência crítica conduziria à desordem. Freire (1987) refere que foi preciso aprofundar debates para que o povo entendesse o significado da liberdade e justiça para depois lutar por elas. Mas isso requer que os jovens e adultos saibam ler não apenas letras e números, mas ler o mundo, a partir de uma perspectiva crítica e autônoma.

No entanto, a educação básica moçambicana não permite o alcance da visão defendida por Freire (1987), pois, ser autônomo significa de alguma forma, agir com responsabilidade na tomada de decisões numa forma consciente e crítica e igualmente tomar consciência das influências externas e internas quanto aos seus impactos sociopolíticos e econômicos. Os jovens e adultos estão a tornar-se mais consumidores da educação dada pelas instituições e não atores críticos. É essa autonomia que a educação moçambicana vai perdendo a vista devido a interferência de alguns doadores, parceiros de cooperação ou “indivíduos de agendas duvidosas” infiltrados nas políticas educacionais que pretendem continuar a dominar o povo.

Freire (1987) defende que é através da tomada de consciência que se abre o caminho à expressão das insatisfações sociais. É preciso que os jovens saibam e lutem pela liberdade, pois, o opressor pretende “domesticar” o povo desde o presente para que o futuro repita o presente “domesticado”, transformando o futuro em algo pré-estabelecido – uma espécie de destino irremediável. Trata-se de uma educação bancária que tem como finalidade manter os dominados nesta condição, isto é, dominar o povo a partir da precarização da educação, desde o ensino primário ao superior. Freire (1987) considera que a autonomia pode ser alcançada a partir da formação docente e a prática educativa crítica, onde ensinar não significa transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a construção do seu próprio conhecimento. Com isso, a educação (escola) deve promover e oferecer a formação do indivíduo autônomo com possibilidades de agir na transformação ou desenvolvimento da sociedade.

A visão de Freire (1987) é, para a educação moçambicana, “uma profecia”, por ser uma educação que hipoteca o futuro dos jovens, ao submetê-los à uma educação passiva e que não resolve os problemas da sociedade. É visível que as políticas educativas moçambicanas cumprem mais os interesses de grupo de indivíduos e de algumas organizações internacionais que do país e do povo, usando-as como “instrumentos de dominação, opressão ou desumanização” (FREIRE, 1987), desde a formação de professores até a educação de jovens e adultos.

Libâneo & Freitas (2018, p.25) consideram que as políticas educacionais nos países emergentes e pobres estão atendendo as agendas de organismos multinacionais, principalmente do BM, FMI, Organização Mundial do Comércio (OMC) que intervêm fortemente em aspectos curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola, pois, a educação por eles defendida restringe os jovens à interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo de trabalho. Para Libâneo (2014), um currículo deve estar assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais, uma vez que a escola trabalha com alunos concretos inseridos em práticas socioculturais e institucionais. Libâneo (2014) defende que a educação deve propiciar em jovens e adultos uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises globalizantes, de interpretar informações, ou seja, a educação deve proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas para ajudar os jovens e adultos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo.

Mas como as organizações internacionais conseguem manipular os governos dos países

pobres?

Para responder esta grande questão, é preciso recordar que o BM e FMI, instituições criadas na conferência de *Bretton Woods* com sedes em Washington (Estados Unidos da América) são consideradas de “Senhores do Mundo” termo usado pela Noam Chomsky para resumir a influência que estes organismos junto com os Estados Unidos de América têm e como participam decisivamente na educação e na economia dos países pobres ou em desenvolvimento. A sua participação tem devastado as políticas educacionais e econômicas nos países pobres.

O BM e FMI tornaram-se os guardiões dos interesses dos credores internacionais (países pobres e emergentes), que para além de assegurar o pagamento de dívida externa, participam na reestruturação da mesma, mas passando a impor condições para o empréstimo, que dentre tantas imposições inclui-se as reformas das políticas educativas que nem sempre agradam ou impulsionam o bem-estar social nestes países. Estes organismos enganam os governos dos países pobres através de discursos humanista e democrático que se relacionam entre educação e redução da pobreza, mas na prática são discursos revestidos de visão economicista e mercadológica por meio de currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas, (LIBÂNEO & FREITAS, 2018, PP.25-26).

Os governos dos países pobres dificilmente resistem aos discursos aliciantes dos organismos internacionais. Por exemplo, BM (1995) em *Priorities and strategies for education* estabelece que a educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

Analisando esta abordagem, nota-se que é totalmente aliciante a qualquer governo que precisa de ajuda e pode facilmente cair nas armadilhas políticas. Trata-se, portanto, de discursos estratégicos que depois de integrar-se aos governos pobres, o BM condiciona o seu apoio como forma de introduzir as suas políticas e manter a hegemonia através de novos modelos e vigilância de sistemas educacionais, tornando-os cada vez mais dependentes e pobres.

Libâneo e Freitas (2018) criticam a educação carregada de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional pautado grandemente pelos “[...] homens de negócios ou agendas duvidosas” e pelos estrategistas políticos que querem tirar da educação proveitos individuais que os mantêm no poder. No entanto, os políticos e governantes devem lembrar e considerar que “a educação não é preparação para a vida, ela é a própria vida” (DEWEY, 1979), fazendo da escola um espaço aberto de interação democrática em que a educação passa a ser mais sobre aprender fazendo, valorizando a experiência das crianças, jovens e adultos como forma de prepará-los para o seu futuro que começa agora.

Assim, os governos precisam engajar-se na definição das políticas educativas de seus países, analisando criticamente os discursos e intenções dos “ditos” doadores e não simplesmente exaltar a qualidade e competências na educação dos jovens e adultos sem que as políticas educativas justifiquem, pois não se pode ensinar os jovens a cantar, sem cantar (Comenius, 1996). Com isso, a educação deve ser integral, isto é, “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1966, p.45), para que os jovens sejam capazes de resolver os problemas de suas comunidades, mas sempre numa convivência democrática.

Contrariamente ao preconizado em Comenius (1966), nas políticas das organizações internacionais, principalmente o BM nos países pobres, as escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, quer dizer, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido ao cumprimento de prazos e números percentuais de aprovação dos alunos, reduzindo a autonomia do professor e a pertinência da educação. O ensino baseado em resultados não considera criteriosamente as competências indispensáveis para a formação das crianças, jovens e adultos

como a reflexão crítica por meio da escrita ou oralidade, a formação de conceitos e teorias, ler e interpretar corretamente os textos, entre outras competências exigidas. O problema que o BM traz nos países pobres é de reduzir a educação a um fator econômico, antes de ser um direito básico para que as crianças, jovens e adultos possam assegurar a sua formação cultural e científica e desenvolvam as suas potencialidades.

É nesta crítica que Comenius (1966, p.14) alerta sobre a influência da educação na construção das sociedades ao afirmar que se queremos Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que ordenemos as escolas e façamo-las florescer, para que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens políticos e econômicos. Nesta visão, é preciso entender e transformar a escola como o lugar em que se promove a educação para o desenvolvimento mental, afetivo e moral das crianças, jovens e adultos a partir da apropriação e interação da sua experiência histórico-cultural em situações de aprendizagem.

## **2 ENTRE GASTAR MENOS NA FORMAÇÃO E EM SALÁRIO E A QUALIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

Sob o Diploma Ministerial no 41/2007, de 16 de Maio, os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e os Institutos de Magistérios Primários (IMAP) foram abolidos e substituídos pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs), um curso único (10<sup>a</sup> classe + 1 ano) que se concentrava na formação de professores para o ensino básico, começando em 2008, (MINEDH, 2019, p.69).

A tese defendida para este modelo (10<sup>a</sup>+1 ano) é de formar o maior número de professores em poucos anos em resposta da rápida expansão da rede de escolas primárias e evitar a contratação de professores sem formação pedagógica. Para além de ser menos onerosa na duração, a formação de professores deste modelo teve a maior implicação na redução dos custos salariais, considerando que os graduados recebem menos que os formados nos modelos anteriores. Para o Ensino Secundário Geral, foi introduzido o curso de 12<sup>a</sup> classe + 1 ano, ministrado pela Universidade Pedagógica (UP).

Volvidos três anos (em 2011), o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) instituiu um novo curso/modelo de Formação de Professores, (10 + 3 anos) que coexistia com o de 10<sup>a</sup>+1 ano, mas o novo visava estabilizar a formação de professores para o ensino básico. Foram levantadas vozes críticas em volta de qualidade dos formados nestes modelos, pois a realidade já mostra que os formados apresentam lacunas de literacia e numeracia que acaba se refletindo na educação das crianças, jovens e adultos que atingem o 6<sup>o</sup> ano de escolaridade sem saber ler e escrever frases simples. São problemas que permanecem até no ensino secundário geral, que ao invés de tirar os jovens da pobreza, das desigualdades por meio da escolaridade de qualidade, torna-nos dependentes.

Apesar de tantas críticas vindas da sociedade civil e vários especialistas, o MINEDH e parceiros continuam a defender na necessidade de massificação da escolaridade, mas com pouca ação e política que mostrem que a escolaridade massificada sem qualidade não beneficia as populações. Entende-se que massificar a escolaridade sem qualidade é igualmente massificar os maus resultados que deixam as sociedades em permanente dependência política e económica.

A massificação da escolaridade deve estar acompanhada da qualidade que depende, em grande medida, da contribuição ativa e de qualidade dos professores formados. Se a educação de qualidade depende, dentre vários fatores, da qualidade de formação de professores, então, levanta-se algumas questões reflexivas: Porquê tantas mudanças nos modelos de formação de professores em tão pouco tempo? Quem são os definidores destes modelos? A quem beneficia a formação de professores? Que qualidade os formados ostentam? Como os formados intervêm na qualidade do

processo de ensino e aprendizagem?

São questões complexas que mexem desde a política, a economia e até a própria soberania do país. Mas dentre várias respostas, a principal é atender as exigências dos “donos de dinheiros” em que na lista dos principais, inclui o Banco Mundial. Por exemplo, os dados disponíveis na web do Ministério da Economia e Finanças (MEF) mostram que a dotação orçamental para a educação em Moçambique tem oscilado entre 16 – 22 por cento nos últimos dez anos. Em linhas gerais e seguindo o valor de referência de 20% estabelecido pelo Compromisso de Dakar e 22% da SADC, o Governo alocou entre 18% e 22% do total de despesa pública ao setor da educação, (MINEDH, 2019).

Estes dados evidenciam que o financiamento do Estado à Educação não responde as demandas, o que obriga o governo a pedir o apoio externo, mesmo com tantos recursos que o país dispõe. Em seu estudo, Akkari (2011) afirma que “[...] os países da África Subsaariana são os mais permeáveis às influências externas sobre as políticas educacionais e os menos preparados para regulá-las (AKKARI, 2011, p.16).

Contrariamente a realidade que se vive na educação em Moçambique, Dourado e de Oliveira (2009, p.211), defendem que “[...] o financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade”.

Portanto, Moçambique vive um paradoxo, apesar do reconhecimento de que a educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento. Significa que desacreditar a educação de um país é hipotecar a vida das futuras gerações. Com isso, há necessidade de repensar as políticas educacionais do ensino primário e secundário, sem excluir os modelos de formação de professores para que no processo de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, os professores sejam os primeiros a ser bem formados porque os professores não podem ensinar sem saber, e as crianças, jovens e adultos não podem ter aprendizagem de qualidade sem professores competentes. É neste debate sobre a qualidade de formação de professores em Moçambique que muitas vezes surgem vozes críticas devido ao desencontro entre os programas de formação de professores e os currículos do ensino primário. Tem sido comum que os professores sejam formados num desalinhamento com as competências e habilidades exigidas a um professor para lidar com os alunos nas escolas. Aliás, UNESCO (2005, p. 23) através do Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos alerta que “os modelos externos de boas práticas educacionais, defendidos sem muita convicção por diferentes grupos de agências, geralmente não estão suficientemente sintonizados com as circunstâncias locais”.

É nesta reflexão que o governo, como garante da educação do seu povo, é convidado a prestar atenção aos indivíduos de agendas ocultas, os de “língua doce”, que por exemplo, anunciam e defendem modelos de formação de professores de curta duração sem a observância da qualidade que pode se refletir na formação humana. É preciso que a educação proporcione aos jovens e adultos a formação de estimável valor que resolva os seus problemas e de sua sociedade, tirando-os da dependência, das desigualdades e dominação.

É no mesmo debate sobre a qualidade de formação de professor que Timbane (2014), em seu estudo *A formação dos professores de ensino primário e as políticas linguísticas educacionais em Moçambique*, afirma que as competências da língua portuguesa não são completas, pois, o professor conclui a sua formação sem ter conhecimento suficiente para lecionar a língua portuguesa, qualidade indispensável para poder sistematizar o ensino, através do entendimento das dificuldades ortográficas de seus alunos e ajudá-los a superá-las. Na sua pesquisa, Timbane (2014) observou que os professores chegam a sala de aula com sérios problemas de comunicação, mas leccionando em português. E ele questiona: que resultados esperamos desses professores?

Em uma avaliação sobre a qualidade de educação feita pelo Instituto Nacional de

Desenvolvimento da Educação (INDE) apud (MINEDH, 2019, p.72), revela-se que “[...] apenas 1 em cada 16 alunos da 3ª classe pode ler frases simples e inferir informação num texto”. Está-se diante de um paradoxo porque de um lado, o governo através do MINEDH quer reduzir o analfabetismo, garantindo a educação básica de qualidade, mas do outro lado, pauta pela formação acelerada de professores (1, 2 ou 3 anos), formando professores que não garantem a boa qualidade de educação no ensino básico.

Em um outro estudo realizado pelo Banco Mundial, O Consórcio de Pesquisa Económica Africana (AERC) e o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) entre Março e Junho de 2014, que envolveu cerca de 1 006 professores e 1 731 alunos de 200 escolas, revela-se que num teste de língua, os professores identificaram apenas dois (2) em vinte (20) erros; no de Matemática, apenas 65% conseguiram subtrair 86-55.

Os resultados das pesquisas mostram claramente que a educação moçambicana apresenta sérios problemas na balança entre a massificação da escolaridade e qualidade que começa com políticas educativas que afetam grandemente a baixa qualidade de formação de professores. O problema de baixa qualidade de ensino tornou normal entre as direções das escolas que exigem percentagens altas de aprovação e os professores sem competências e “engolidos” pela política partidária e corrupção que os alunos transitam até a 10ª classe sem saber ler palavras e efetuar operações matemáticas simples. E concluída a 12ª classe com sérios problemas de conhecimento, o aluno é admitido à cursos de formação de professores que igualmente gradua sem competências exigidas a um professor.

Trata-se de um “ciclo de lacunas” que atingiu a educação moçambicana, pois, o professor de hoje foi aluno de ontem que transitou de classe em classe sem competências. Quer dizer, é o mesmo aluno que apresenta sérias dificuldades de leitura e escrita e de operações matemáticas simples que ingressa no curso de formação de professores em que as dificuldades não são sanadas, por ser um período relativamente curto de formação e que se concentra basicamente na formação metodológica, como é notável no Plano de Estudos do MEC/INDE (2006, p.17): Psicopedagogia; Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica; Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias de Ensino de Ciências Sociais; Metodologias de Ensino de Educação Física; Metodologias de Ensino de Educação Musical; Metodologias de Ensino de Matemática; Metodologias de Ensino de Matemática; Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue; Metodologias de Ensino de Ciências Naturais; Metodologia de Ensino de Ofícios.

A ideia desta abordagem não é de minimizar a importância das didáticas/metodologias, pelo contrário, elas são indispensáveis na formação do professor, mas por si só não resolvem os problemas de competências que os formandos trazem do ensino secundário. É na visão de incorporação de vários conteúdos no ensino que Libâneo (2014) defende a unidade entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais, o que exige dos professores, não apenas uma atitude humanista aberta à diferença, mas a incorporação dessa relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula como nos próprios conteúdos e na metodologia de ensino.

Nas suas contribuições teóricas no meio educacional, Libâneo (2014) propõe a reflexão crítica sobre a natureza histórico-social dos conteúdos de ensino e a própria didática de transmissão destes conhecimentos a perspectiva de uma metodologia que objetiva, de forma competente, a emancipação histórica-crítica dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no interior da escolarização, isto é, é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender, de desenvolver os próprios meios de pensamento e de buscar informações.

Aliás, o próprio MINEDH (2020, p.41), defende que “[...] a qualidade da aprendizagem depende da qualidade dos *inputs* e processos no sistema (os professores e outros profissionais da

educação, o currículo e os materiais didáticos, a língua de ensino, as práticas e as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem) que definem os resultados e correspondente desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Gusmão (2010, p.154) considera que “[...] as escolas de formação de professores precisam de uma modificação séria. Elas têm que oferecer uma preparação melhor, muito mais prática, pragmática, para o que é preciso ensinar o aluno, como preparar o professor para enfrentar os novos paradigmas da escola”.

É nesta perspectiva que se exige a necessidade de repensar a qualidade de formação de professores para o ensino primário porque é fundamental e indispensável para que os professores possam preparar com êxito as crianças, jovens e adultos para o futuro, considerando que,

a educação básica é um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades, quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham (DELORS ET AL, 1996, p.125).

A visão de Delors et al (1996) enaltece a importância de formação de qualidade de professores primários para que eles possam participar ativamente na resolução de problemas que afligem os jovens e adultos nas comunidades. A educação de qualidade influencia grandemente no estilo de vida das populações.

Contrariando a visão de diversos especialistas e pesquisadores da educação que defendem a qualidade de formação de professores a partir do perfil do candidato, a duração do curso, os conteúdos a serem lecionados até as condições econômicas, MINEDH (2017) através do *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*, mostra que Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores para o ensino primário desde a independência (1975).

**Tabela1:** Modelos de formação de professores para o ensino primário (1975-2023)

| <b>Modelo de formação de professores para o ensino primário</b>                                                                                                                                 | <b>Duração da formação</b>  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Curso de Formação de Professores de Posto Escolar                                                                                                                                               | 4ª classe + 4 anos          |
| Curso de Formação de Professores                                                                                                                                                                | 6ª classe + um a três meses |
| Curso de Formação de Professores                                                                                                                                                                | 6ª classe + seis meses      |
| Curso de Formação de Professores                                                                                                                                                                | 6ª classe + 1 ano           |
| Curso de Formação de Professores do Magistério Primário                                                                                                                                         | 5º ano do Liceu + 2 anos    |
| Curso de Formação de Professores (EFEP)                                                                                                                                                         | 6ª classe + 2 anos          |
| Curso de Formação de Professores (EFEP)                                                                                                                                                         | 8ª classe + 2 anos          |
| Curso de Formação de Professores (CFPP)                                                                                                                                                         | 6ª/7ª classe + 3 anos       |
| Curso de Formação de Professores (CFPP)                                                                                                                                                         | 7ª classe + 2 anos + 1 ano  |
| <i>(Regime experimental de 1999 à 2003).</i>                                                                                                                                                    |                             |
| Curso de Formação de Professores (IMAP)                                                                                                                                                         | 10ª classe + 2 anos         |
| Curso de Formação de Professores do Futuro (ADPP/EPF)                                                                                                                                           | 10ª classe + 2,5 anos       |
| Curso de Formação de Professores (IMAP)                                                                                                                                                         | 10ª classe + 1 ano + 1 ano  |
| Curso de Formação de Professores (IFP & ADPP/EPF)                                                                                                                                               | 10ª classe + 1 ano          |
| Curso de Formação de Professores (IFP & ADPP)                                                                                                                                                   |                             |
| <i>Este modelo funcionou em “fase de testagem desde 2012 em três (3) EPF-ADPP (Machava, Chimoio e Bilibiza) e em seis (6) IFP (Matola, A. Molocue, A. Chipande, Hemoine, Chitima, Nampula).</i> | 10ª classe +3 anos          |
| Curso de Formação de Professores (IFP)                                                                                                                                                          | 12ª classe +1 ano           |
| Curso de Formação de Professores (IFP & ADPP/EPF)                                                                                                                                               | 12ª classe + 3 anos         |

Fonte: INEDH (2017, p.45-51). Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, Maputo – Moçambique.

Analisando os diferentes modelos de formação de professores e respectivos planos de estudos, nota-se a necessidade de repensar a longo prazo os melhores modelos que podem responder aos problemas que a educação moçambicana enfrenta, considerando que em cerca de 48 anos (1975 – 2023), o MINEDH já experimentou cerca de dezasseis (16) modelos. No entanto, a formação de professor como uma ação educativa, deve responder os problemas da educação através da inclusão de conhecimentos específicos (científicos e culturais, didáticos/pedagógicos e interdisciplinares, valores éticos, políticos e sociais), para além de desenvolver no professor a capacidade de construção de conhecimentos baseado no diálogo constante entre diferentes esferas sociais e do mundo, mas sempre de uma forma democrática.

Os modelos a serem introduzidos devem responder os problemas das sociedades e do país em geral, como afirma Donaciano (2006, p.40) que “[...] um professor verdadeiramente formado sofreu mudança na sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas”. Para isso, é preciso que os especialistas e pesquisadores na área de formação de professores reflitam profundamente antes de definir os modelos de modo a aferir a exequibilidade, qualidade e as condições socioeconómica, político e cultural do país.

### **3 COMPETÊNCIA, O FENÔMENO “REFRESCO” E A QUALIDADE NA DOCÊNCIA**

Quando se fala da competência e qualidade no espaço da profissão docente, partimos do pressuposto de que, ambos os termos têm sido empregues com múltiplas significações, o dá margem a equívocos e contradições. A ideia de que o ensino competente pressupõe um ensino de boa qualidade.

Defendemos a tese de que ao adjetivar a qualidade e demonstrar que, ao explorar a expressão “boa qualidade”, teremos a possibilidade de fazer a conexão estreita entre as dimensões – *técnica, política, ética e estética* na atividade docente. Contudo, a reflexão sobre os saberes que estão por detrás da formação e na prática dos professores, visa essencialmente contribuir para uma interconexão efetiva, criativa, que permita o avanço na direção dos objetivos de uma perspetiva progressista que se propõe para a educação e o ensino.

Como defende Terezinha Rios (2010), o “conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto”. Isto nos permite entender por que encontramos na maioria dos documentos a referência a uma “educação de qualidade”, sinónimo de *boa educação*.

Entretanto, quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação.

O sector da educação é um dos que mais tem a maior mobilidade de crianças, jovens e adultos que procuram caminhos do futuro melhor. É igualmente um dos sectores com maior registo do fenómeno “refresco” que é um comportamento que renuncia a ética, a bons costumes ou a lei. Os autores usam o termo “refresco” para minimizar o peso da expressão “corrupção”. O fenómeno “refresco” é uma situação problemática que afeta a qualidade de educação prestada, conduz a um menor desempenho, a precarização dos serviços básicos que podem se traduzir em maiores níveis de desigualdades, desemprego, altos níveis de abandono escolar e pobreza.

Mosse & Cortez (2006, p.12), em sua pesquisa intitulada *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*, afirmam que “quase todos os atores que interagem no sector da Educação têm, de uma ou de outra forma, um pé na corrupção”. Há expressões comuns que para

nas escolas moçambicanas, como “padrinho ou caso”, para referir o professor que acompanha e garante a aprovação de alunos sem competências básicas exigidas ao fim da classe ou ciclo de aprendizagem, atribuição de classificações não merecidas e certificados indevidos em troca de confiança política, benefícios materiais ou sexuais. A realidade que se vive nas escolas é uma clara demonstração de que os alunos e pais ou encarregados de educação mentalizaram que para ter boas notas ou classificações, vaga de matrícula ou admissão à formação técnica profissional, é preciso negociar com o professor ou direção máxima da escola.

De acordo com Mosse & Cortez (2006), os professores secundários, devido a importância deste nível de ensino (ingressar na formação superior, formação técnico-profissional, mercado de emprego), são os que mais se envolvem em esquemas de corrupção, preparando as condições (armadilhas) deste esquema logo no princípio de ano através de testes considerados difíceis para que o aluno não seja capaz de aprovar sem negociar as notas com o professor. Os alunos (vítimas) relatam ainda que para além de cobrança em valores monetários, alguns professores preferem favores sexuais que acontece quando determinada aluna se mostra sem dinheiro para pagar ao professor.

Trata-se de uma prática que desmoraliza os alunos dedicados, que vivenciando o fenómeno “refresco”, não mostram mais interesse em atividades letivas e participação nas aulas, mas empenham-se em dinheiro que facilita para a conclusão daquele nível de escolaridade, ingresso nos centros de formação (educação, saúde, polícia), ensino técnico-profissional e até ao ensino superior. É relatado, de uma forma recorrente, o fenómeno de “refresco” nos centros de formação de professores em que os candidatos para admitir, devem pagar valores monetários que variam de 40 a 60 mil meticais (600 a 900 USD), que mesmo passando nos exames escritos, reprovam na entrevista (última etapa da seleção). Este fenómeno faz com que os candidatos mais qualificados reprovem por falta de dinheiro, considerando que não existe relação direta entre bens materiais e competências do indivíduo, para além de que o esquema montado nestes centros é de admitir quem tiver o “padrinho”.

Este fenómeno está a desqualificar a educação. A educação por ser a arma poderosa, se esta estiver afetada, o desenvolvimento do país é posto em causa porque condiciona a qualidade dos serviços públicos. Vários especialistas convergem na visão de que a ausência do fenómeno “refresco” é uma das condições necessárias para propiciar a educação de qualidade.

Ao concordar que a educação é uma arma poderosa e mola propulsora da cidadania, ela tem força de combater este mal. Dentre várias estratégias de combate, inclui a seleção de gestores escolares com competências pessoais e profissionais comprovadas em documentos e outros procedimentos de aferição de qualidade por meio do concurso público; promoção de uma gestão séria, responsável e participativa do orçamento ou fundo alocado na escola; criação de núcleo anticorrupção nas escolas, composto por professores e alunos éticos e aprovação de leis que protegem os denunciantes; e a aplicação de medidas desencorajadoras aos autores desde mal.

Vários estudos convergem na ideia de que as desigualdades propiciam a corrupção, o que pode ser evidente no contexto moçambicano. Assim, é preciso adotar uma série de medidas para estancar o fenómeno “refresco” que iniciam com a maior intervenção e colaboração entre as instituições bancárias e o governo com vista a harmonizar e reduzir o endividamento dos funcionários, exemplo de professores e pessoal não docente; adotar políticas claras, justas e permanentes de fixação de salários, promoções, progressões e mudanças de carreiras dos funcionários; adotar políticas que possam reduzir o alto custo de vida; e introduzir a disciplina de ética desde o ensino básico.

Para além destas medidas, vários professores e especialistas de educação consideram ser difícil ou quase impossível melhorar a qualidade de educação e estancar o fenómeno “refresco” nas escolas sem que os professores tenham salários condignos e competitivos aos sectores mais

remunerados do país. No entanto, o governo pode melhorar os manuais escolares, dar lanche aos alunos, melhorar salário dos gestores, etc., mas se não combinar com a valorização do professor, é evidente que o sector continuará mergulhado em problemas de qualidade e práticas antiéticas.

Ao analisar esta questão, GUSMÃO (2010, p.153) enfatiza que “[...] a valorização do professor é fundamental. Não é só aumentar salário – é ter credibilidade, ter condições de alcançar resultados, ser apoiado numa situação desafiadora, e muito mais”.

Portanto, defendemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má-educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e almejamos para nossa realidade, é uma educação pela qual lutamos, cujas qualidades carregam um valor positivo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os governos dos países pobres precisam estar atentos nas políticas educativas defendidas pelas organizações internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário internacional) porque apresentam melhores discursos de estratégias de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, que prática são para ludibriar os governos. São discursos revestidos de políticas de dominação e dependência, pois a ideologia e orientação de reformas de políticas educativas por elas apresentadas, mostram o descompromisso ou desconexão entre “Educação para Todos e Aprendizagem ou Qualidade para Todos”, considerando que estas organizações impõem medidas de redução dos gastos com educação, como aconteceu com o modelo de formação de professores em um (1) ano (10ª classe +1 ano, 12ª classe + 1 ano) para o ensino primário e secundário, respectivamente.

É preciso que os governos dos países pobres priorizem e adotem as políticas educativas correctas que podem resolver os problemas e radiar o futuro das sociedades. As políticas educativas devem garantir a qualidade de educação das crianças, jovens e adultos nos pilares de saber ser, estar e fazer, pois a educação é o alicerce de desenvolvimento, garantido pela qualidade.

No contexto moçambicano, o governo precisa discernir com sabedoria entre o que necessita ser mudado, mas preservando a qualidade. Com isso, deve definir e liderar as suas políticas educativas sem depender de intervenções externas que impõem condições que ao “fim-do-dia”, os jovens recebem certificados de conclusão de diferentes subsistemas de educação, mas sem saber ler, escrever e nem sequer um ofício (saber fazer). É a hora de priorizar os centros de formação profissional em todos os distritos das províncias para que os jovens aprendam um certo ofício com qualificações desejáveis – uma formação que assegura a complementaridade das formações teórica e prática que terminado o ciclo de formação, consigam intervir nos problemas das suas comunidades. Este tipo de formação, não só reduz a dependência externa, mas também o nível de desemprego nos jovens e adultos.

Para as escolas gerais, é necessário que o governo fortaleça o sector de educação, moralizando igualmente os professores e pessoal não docente e todos os intervenientes de modo a garantir uma educação robusta e justa. Deve focar-se, não só na purificação de diferentes áreas do sector de educação como na contratação e colocação de professores, venda de certificados, falsificação de notas, assédio sexual, desvio de fundos alocados nas escolas (Apoio Direto as Escolas), mas também na seleção ou eleição de gestores de educação a partir da meritocracia para que possam gerir com zelo os recursos existentes e não pela mera confiança política como tem sido comum.

Por fim, acredita-se que a criação e implementação do projeto pedagógico virado à ética nas escolas pode resolver ou minimizar os problemas de “refresco”, porque desde cedo, as crianças, jovens e adultos são desafiados a debater temáticas relacionadas à justiça, honestidade, igualdade, solidariedade, o respeito às diferenças e à diversidade cultural, a paz, a qualidade de vida, etc., quer dizer, eles aprendem a serem justos, honestos e solidários, não ouvindo alguém dizer, mas praticando no cotidiano e a cada momento.

O que se deseja para a sociedade moçambicana não é uma educação de qualidade total, mas uma *educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem. Essa educação de qualidade, deve passar pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças, e, mais especificamente na contemporaneidade, pela “renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais” pela “resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento” pelo alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas públicas, transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASÍLIO, Guilherme. As políticas educacionais e o ensino em questão. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 274 – 292 abr./jun.2017. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p274-292>.

BONDE, Rui Amadeu e MATAVEL Princidónio Abrão. **O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e119894, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119894vs01>. Acesso: 31 de Outubro de 2024, 14.31 min.

COMENIUS, John Amos. **Didáctica magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

DELORS, Jacques et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora. Tradução: José Carlos Eufrázio, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10<sup>a</sup>+1+1**. Estudo de caso na Província de Tete. 2006. Dissertação do Mestrado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade de Educação no Brasil: Consensos e Diversidade de Significados**. USP, Faculdade de Educação, (Dissertação de Mestrado), 2010, São Paulo.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, n. 3, 1999. p. 19-30.

LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª Ed. Editora Espaço Acadêmico. Goiânia-Goiás, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. In: Silva, M.A. e Cunha, C. (Orgs.) educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

MEC/INDE. **Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário**. Maputo, 2006.

MINEDH. **A Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique**. Maputo, 2019.

MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo, 2020.

MINEDH. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**. Maputo – Moçambique, 2017.

MOSSE, Marcelo & CORTEZ, Edson. **A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique**. Edição: Centro de Integridade Pública de Moçambique. Maputo, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo, Cortez editora, 2010.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. **Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, 2020.

TIMBANE, Alexandre António. **A formação dos professores de ensino primário e as políticas linguísticas educacionais em Moçambique**. Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o imperativo da qualidade. Relatório de monitoramento global**. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Moderna, 2005.

WORLD Bank. **Priorities and strategies for education**. Development in practice. First printing. United States of America, 1995.

## UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA B DO DISTRITO DE MANDIMBA

Samuel Manuel<sup>1</sup>  
Agostinho Rosario Teimoso<sup>2</sup>

### RESUMO

Face ao crescimento das tecnologias na sociedade e a recente surto da pandemia covid-19 que paralisou o mundo e impôs a sociedade novas maneiras de olhar para o mundo, novos modos de vida e de proceder com o ensino, os recursos tecnológicos tornaram meios importantes para o sector de educação. Tendo despertado interesse em realizar o estudo da temática: Utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem na escola B do distrito de Mandimba, cujo o objectivo de analisar as implicações da utilização das TICs no processo de ensino por parte de alguns professores. Para sua realização foi privilegiado o estudo qualitativo mediante aplicação da entrevista, observação e revisão bibliográfica que retratam a temática. Portanto, neste estudo é enfatizada a importância das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e suas vantagens, mas também, as razões que levaram alguns professores a não usarem as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino.

**Palavras-chave:** Utilização das TICs. Ensino e Aprendizagem. Escola B de Mandimba.

### THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LEARNING AND TEACHING PROCESS ON SCHOOL B OF MANDIMBA DISTRICT

### ABSTRACT

According to technology growth in society the recent covid-19 outbreak that stopped the world imposed new ways of living in society, looking at the world, new ways of teaching and learning, technological resources become important instruments for the education sector. This brought interest to study of the following thematic: the use of technologies of information and communication in teaching and learning process in B school in district of Mandimba. And the main aim is to analyze the impact of using technologies of information and communication in teaching and learning process by some teachers. The realization of this work was done by the use of qualitative research, accomplished by the application of interview, observation and bibliography revision that retreat the issue. By the way, in this study is evidenced the importance of technologies of information and communication in teaching and learning process, its advantages, and also the reason that took some teachers don't use technologies in the education process.

**Keywords:** The use of TICs. Teaching and Learning. School B of Mandimba.

**Data de submissão:** 15.05.2024

**Data de aprovação:** 31.10.2024

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. E-mail: samuelmanuel.az@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma-Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE), instituição: Escola Secundária Geral de Mandimba-Niassa/Moçambique. E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Actualmente a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem tem vindo a ganhar relevo, em relação as novas abordagens de educação, novas maneiras de pensar e de comunicar, mediante a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Embora, por um lado, a ideia da inclusão digital no processo de ensino seja fragilizada por parte de alguns docentes, alegadamente por provocar distração nos alunos, que no nosso entender não chega a ser determinante para tomar tal decisão, ainda carece se refletir em relação ao assunto, de modo a encontrar elementos que sustentem esse posicionamento, visto que a distração dos alunos pode ser motivada pela monotonia da aula, pelo desinteresse e indisposição dos alunos, entre outros factores. Por isso, outros defendem a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, e, é com base nestas ideias que o estudo vai trazer subsídios sobre a utilização das tecnologias no ensino e aprendizagem.

Para Porto (2006) a educação escolar precisa gerenciar as tecnologias de informação e comunicação de forma participativa, pois é crucial ensinar através das tecnologias, sendo necessário que os sujeitos criem relações entre as tecnologias com os materiais tradicionalmente usados na escola (livros, cadernos, lápis, esferográficas) de maneiras que resulte numa pedagogia comunicacional de propiciando a utilização de tecnologias na escola. Desta feita, o estudo elege o tema: Utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino na escola B do Distrito de Mandimba, cujo objectivo é analisar as implicações da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino por parte de alguns professores. Visto que, a utilização das tecnologias é feita por parte de alguns professores enquanto que, a outra parte dos professores se recusa a integrar e usar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Fato que nos motivou a proceder a realização do estudo, do qual espera-se que contribua na mudança de mentalidade e estimule mais a inclusão e utilização das tecnologias de informação e comunicação na escola B do distrito de Mandimba, bem como em outras instituições educacionais da Província de Niassa.

## 1 UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO

Actualmente a sociedade apresenta uma grande complexidade de socialização motivado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, através do uso da internet, a sociedade sente-se obrigada a adaptar-se para fazer face a novas formas de aprendizagem, comunicar-se entre outras. As tecnologias transformaram sociedades, em comunidades virtuais, em que a socialização e aprendizagem são feitas através da tecnologia, impactando sobre maneira nas famílias e nas instituições de ensino (SILVA, MEDEIROS E SOUSA, 2018).

É crucial que a escola não fique de lado, face os avanços tecnológicos, fazendo o acompanhamento de modo que ninguém seja excluído deste processo, pois as tecnologias de informação e comunicação resultam da combinação de várias ferramentas como os celulares, os computadores, que se conectam ao sistema de rede e processam informações que chegam ao requerente. Trata-se de uma sequência de actividades que resultam em informações requisitadas, podendo serem armazenadas em formato eletrónico em discos rígidos dos computadores ou memória dos celulares (LEMOS, 2021).

Com o avanço tecnológico a nível, a sociedade encontra-se mergulhada nela, fazendo seu uso para diferentes actividades, desfrutando-se das facilidades que o mundo digital dispõe, se evidencia mais para a comunicação a partir das redes sociais como, Facebook, Twitter, Whatsapp

e outras ferramentas, o mesmo acontece na prestação de serviços de saúde e bancários. Portanto, a escola não deve constituir exceção deste processo, ela não pode abster-se da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Algumas escolas no mundo integraram as tecnologias no processo de ensino já a bastante tempo. De acordo com Guimarães e Ribeiro (2011):

A escola utiliza diferentes tecnologias para facilitar o trabalho do professor e seus alunos. Hoje é comum encontrarmos salas em que as aulas são dadas com tecnologias introduzidas séculos atrás: giz e quadro-negro, ainda que estejam disponíveis as tecnologias digitais das quais um professor, um aluno, uma comunidade pode se apropriar e utilizar em função do ensino e aprendizado (p.45).

Antigamente o ensino estava centralizado nas apresentações do professor através de giz e quadro, se ostentando como detentor do conhecimento, mas actualmente com o avanço da tecnologia desempenha a função de mediador na medida em que os alunos encontram estes conteúdos disponíveis na internet, e somente precisam ser direcionados ao conteúdo certo. Podendo estes conteúdos serem transmitidos em slides durante a aula. A escola ao implementar novas pedagogias, esta promovendo mudanças na função do professor na sala de aula, e estará inovando o processo de ensino e aprendizagem. Visto que os alunos lidam com estas ferramentas em casa, e até chegando a transportar para escola, neste contexto, ao invés inibir o uso dessas tecnologias e constituir grande problema para alguns profissionais de educação, achamos que devia-se estimular tais habilidades que os alunos demonstram, numa situação em que o professor aparece como mediador do processo, pois, achamos que este talento pode ser capitalizado para aprendizagem mediante a orientação do professor. Entretanto, é necessário que se reflita com muita atenção a questão sobre a utilização ou não das tecnologias na sala de aula, e não simplesmente proibir os alunos, sem antes, porém explorar as vantagens advindas da integração e utilização das tecnologias, considerando que as mesmas ferramentas já são utilizadas no cotidiano dos professores e alunos, servindo-se delas para acessar informações de carácter científica a serem elaboradas para a aula. Para Pretti (2021):

Para que os educadores possam utilizar tecnologias em seu ensino, é necessário um conhecimento sobre a ferramenta e a melhor forma de usá-la de modo eficiente. Outros educadores preferem o método de ensino tradicional, deixando as tecnologias de lado e usando ferramentas como livro didático (p.9).

Diante deste cenário, fica evidente a necessidade da utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem, pois, com o devido monitoramento pode trazer resultados melhores para elevação da qualidade do ensino. Para tal, é necessário que os profissionais de educação abram as mentes e integrem as tecnologias no processo. Na visão do autor é necessário que haja mudanças na maneira como encaramos o processo de educação nos dias atuais, os métodos tradicionais do ensino estão ficando ultrapassados.

Para Araújo e Santana (2011) uma das grandes mudanças deve ser a reflexão do papel do professor na sua prática pedagógica, actualmente, o professor não é eficaz usando métodos tradicionais nas suas aulas, ignorando às mudanças e permitindo a utilização das tecnologias para fins educacionais. Pois, os professores têm em sala de aula muitos alunos com domínio das tecnologias, e o professor como mediador pode estimular a utilização das tecnologias de informação e comunicação para despertar o aluno a explorar diversas possibilidades. Para que isto se efetive deve-se mudar a maneira pensar, para permitir que desenvolva e mude a maneira de ensinar e aprender, as tecnologias não devem ser vistas como meros instrumentos.

Para Silva (2013), Pretti (2021) o uso de tecnologias na aula tem se mostrado como meio facilitador para a prática do ensino, o professor prepara o aluno para encerrar a conjuntura actual em relação a proliferação de ferramentas digitais que contribuem para as mudanças no sector da educação ao nível presencial e a distância.

Na visão dos autores acima referenciados evidenciam a necessidade de mudar o visual nas organizações educativas, a integração digital nas escolas auxilia o trabalho docente, e o tempo actual obriga-nos a adaptar-se face a nova realidade. Com o avanço das tecnologias, os cidadãos sentem-se obrigados a se adaptarem a elas, e o professor não é exceção dessa nova realidade, este precisa ter o domínio das tecnologias de modo que seja capaz de lidar com as ferramentas digitais e poder integrar no seu trabalho, como meios auxiliares do processo de ensino e aprendizagem. Visto que o aluno muitas das vezes se lida com um celular ou computador em casa e tem capacidades de se conectar a internet, e acessar vários conteúdos a sua disposição. Nesta ordem de ideia, o professor teria o papel de mediador auxiliando os alunos a contextualizar o conhecimento através das tecnologias. Pois, para Oliveira (2010) maior parte dos estudantes nascidos a partir dos anos 2000 frequentando ensino básico, pertencem a nova era que está emergindo, baseada em meios de comunicação através dos telefones, computadores ligados a internet. Esta geração desafia o modelo tradicional de educação, obrigando as instituições de ensino a repensarem em novas abordagens curriculares. Por outro lado, de acordo com Moran (1999, apud PRETTI, 2021, p.10), o professor tem várias opções metodológicas e pedagógicas que lhe permitem organizar a comunicação no trabalho docente. Na concepção do autor, “avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades os alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação” (p.1).

A partir dos pressupostos avançados pelos autores acima citados, compreende-se que tecnologia mudou alguns hábitos da sociedade, e modo como ensinamos os alunos inseridos nesta sociedade poderá mudar em função da nova realidade, o ensino pode ser ajustado mediante a integração digital. A inserção das tecnologias no processo de ensino deve ser encarada como um desafio, pelo facto de parte dos professores não terem domínio das tecnologias, se calhar por falta de recursos para sua aquisição, ou pela incapacidade de manuseá-los, não deve ser a condição para ignorar as tecnologias. Admitir o uso da tecnologia como sendo uma ferramenta contemporânea no processo de ensino é inovar o ensino e também constitui marco importante da transição do ensino tradicional para ensino modernizado.

Em determinados casos, os alunos têm domínio das tecnologias pelo facto de terem contacto com elas fora da sala de aulas, em alguns casos usam para aceder as redes sociais. Razão pela qual, há necessidade de repensar em relação a novos moldes de educação, não se pode apegar somente ao modelo tradicional de ensinar e aprender, deve-se abrir espaço para novas abordagens do processo de ensino mediante a integração das tecnologias. Para tal, é necessário que se faça uma reflexão em torno da integração das tecnologias no processo de ensino, e com base nas decisões provindas desse debate, a implementação e uso das tecnologias durante as aulas seja feita com a moderação do professor, ou seja, o professor como agente mediador ou facilitador. “É importante que o professor entenda que não se trata de uma mera substituição das ferramentas tradicionais de ensino por tecnologias digitais, como vídeos aulas, livros em formato digital, documentos em word/excel” (PRETTI, 2021, p.9).

Porém, não se pode apenas pensar em integrar as tecnologias na escola, mas também, os papéis do professor e do aluno devem ser definidos. De acordo com Araújo e Santana (2011) é notória a necessidade de uma prática educativa dialógica, em que o professor tem o papel de facilitador e não o centro do conhecimento. Deve-se abrir espaço para interação entre os alunos, participação e contribuição na construção do seu conhecimento. Em Giroto, Poker e Omote (2012)

afirma que hoje tem-se notado a presença das TICs em quase toda sociedade e o professor não pode evitar que as mudanças ocorram no ensino através do uso das tecnologias. Pois as novas gerações crescem inseridas nesta conjuntura de avanço da tecnologia, e os sistemas educacionais precisam se adequar a esta nova realidade, contando que sejam usados por todos envolvidos para fins da educação. A mudança nos processos de aprendizagem é o caminho para promover aprendizagem cooperada, servindo-se de dispositivos digitais destinados para o compartilhamento de informações em jeito de conferências nos campus virtuais entre os professores e alunos e motivando a aprendizagem conjunta ao mesmo tempo.

Para Lévy (1999) os estudantes podem participar em conferências virtuais de modo eficaz, e neste momento, a função do professor passa sendo de acompanhar e incentiva-los a aprendizagem coletiva e troca de saberes. Portanto, integrar as tecnologias de informação e comunicação nas práticas educativas é inevitável, não se pode abster-se do uso das tecnologias para alcançar o sucesso no ensino. Maior parte dos artigos científicos publicados recentemente são acedidos através das tecnologias. Face a crescente procura por informações que são muitas vezes fornecidas pela internet através da internet, realçam a necessidade de utilizar as TICs. A integração das tecnologias de informação e educação não deve constituir ameaça para o trabalho docente, antes pelo contrário, existem relatos da sua integração em outras escolas dentro do país, cabendo a cada escola traçar planos para capacitar os professores em matéria de utilização das TICs.

Para Guimarães e Ribeiro (2011) a introdução da mídia digital trouxe outra dinâmica que não existia na escrita, no processo de educação, que é a interatividade através dos chats, em que o professor é responsável em levar os seus alunos ao aprendizado. O professor deve refletir em torno processo de maneiras a interpretar com precisão a intenção dos alunos, pois, um artigo audiovisual transmite ricamente o conhecimento dada a associação entre imagens e áudio facilitarem que se atinja de forma fácil os sentidos. Portanto, para sua concretização é necessário que os professores e alunos tenham pleno domínio das tecnologias para que do processo de ensino e aprendizagem surtam efeitos. A integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem desempenham um papel preponderante, pelo facto de ajudarem na construção do conhecimento dos alunos, cabendo ao professor motiva-los a compreender a importância de aprender. Para efectivar isto, o professor pode usar várias metodologias para realizar as atividades na sala de aulas, abrindo espaço para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos. De acordo com Belusso e Peruchin (2018):

Os pesquisadores em educação buscam compreender o significado e as consequências da utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar. Diversos estudos refletem sobre a necessidade de novas práticas pedagógicas, relacionando professor, aluno e conteúdo em um processo de comunicação que promova uma aprendizagem significativa (p.2).

Neste contexto, a integração das tecnologias de informação e comunicação são responsáveis pela potencialização, estimulação para inovar as práticas pedagógicas no setor da educação, criando condições para que a aprendizagem dos alunos resulte na aquisição de conhecimento e competências necessárias para fazer face a escassez de material didático em formato físico (livros) na biblioteca escolar e, também para responder aos desafios que o mundo impõe para as sociedades. Desta feita, torna-se necessário evidenciar que, a inclusão de tecnologias de informação e comunicação no sector da educação deve se relacionar com a formação inicial e continuada dos fazedores da educação, de modo existam professores especializados capazes de ensinar por meio das tecnologias, e que a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem traga resultados positivos. Assim, torna-se necessário refletir em torno do papel do professor no processo

de ensino-aprendizagem, de modo que a inclusão das tecnológicas na sala de aula seja bem-sucedida.

## 2 TECNOLOGIA DIRECIONADA E SEU MONITORAMENTO

A presença do professor no contexto de ensino e aprendizagem é importante para situar os estudantes, em relação aos conteúdos e aplicativos a serem acessados, porque nem todos os aplicativos tecnológicos foram concebidos para a prática pedagógica.

De acordo com Guimarães e Ribeiro (2011) certas tecnologias não foram concebidas exclusivamente para a educação, mas podem ser adequadas para o seu manuseio por parte dos alunos e professores, como é o caso de ferramentas criadas para trabalho em grupo *e-grupos*, antes era usada por grupos de amigos ou trabalhadores, e hoje já é utilizada no ensino a distância. Razão pela qual é importante evidenciar que hoje temos aplicativos definidos para vários campos de atuação, com o objetivo de proporcionar a melhoria na prestação de serviços, estes podem ser adequados para aplicar no setor da educação. Embora não tenham sido concebidos para desenvolver a prática pedagógica. Assim como tem sido feito o uso de aplicativos como, *Google meeting*, *WhatsApp* e *Zoom* para lecionar.

De acordo com Melo e Carvalho (2013) foram criadas políticas de inclusão digital nas escolas de vários países, para a formação de alunos e professores utilizando aplicativos ou ferramentas digitais denominadas por software livre tais como: a utilização do Geogebra na disciplina de matemática, o Gcompris para leitura e escrita de língua portuguesa e Tux paint3 para desenhos e pintura

Através dos aplicativos mencionados são criados fóruns de grupos de amigos e colegas para facilitar a interação no tempo real, e com acesso de poder compartilhar diversos arquivos. Estas ferramentas são integradas para efeitos de ensino e aprendizagem, com o devido monitoramento dos professores, de modo que os objetivos da aula sejam alcançados. Admitimos que alguns professores encaram dificuldades para acessar as tecnologias por falta de domínio e contestação do uso dessas ferramentas, embora, assista-se a integração dos meios tecnológicos durante a aula por parte de alguns professores, com destaque para os recém graduados da formação de professores pelas universidades.

## 3 METODOLOGIA

De acordo com o objetivo principal do estudo: analisar as implicações da utilização das tecnologias de informação e comunicação na escola B do distrito de Mandimba, para a realização deste estudo escolheu-se a pesquisa qualitativa. E a recolha de dados para o estudo foi feita através da entrevista, a qual foi aplicada aos quatro participantes, selecionados aleatoriamente e todos eles pertencentes à escola B do distrito de Mandimba. sendo que, depois da recolha de dados seguiu-se a análise de conteúdo como técnica privilegiada para o estudo. Neste contexto, de acordo com os autores Gerhardt e Silveira (2009) a metodologia consiste na indicação de elementos relacionados com a organização metodológica do estudo, os procedimentos elegidos e envolvidos para serem usados durante a realização da pesquisa, portanto, a metodologia inteira-se no estudo dos meios e os instrumentos usados durante a realização de uma pesquisa científica. Por fim, em termos éticos da conduta de pesquisa, visando salvaguardar a imagem e o bom nome dos participantes da pesquisa foram, os nomes dos participantes codificados da seguinte maneira: (P-1, P-2, P-3 e P-4).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão de resultados neste estudo estão organizados em quatro categorias a saber: a) Conceito de tecnologias de informação e comunicação; b) utilização das tecnologias por parte dos professores; c) vantagens da utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino; d) Aplicativos tecnológicos usados no processo de ensino? e) Razões para parte dos professores não utilizarem as TICs no ensino. de acordo com os objetivos do estudo, para realização do estudo elegeu-se a escola B do distrito de Mandimba.

A primeira questão da entrevista teve por objetivo contextualizar o foco de estudo, tirando ilações acerca das TICs através dos testemunhos dos entrevistados. Nesta categoria procurou-se conceituar as tecnologias de informação e comunicação, visando a aferir o qual é o entendimento que os participantes têm em relação as tecnologias. Para tal, foram questionados acerca, oque entendiam por tecnologias de informação e comunicação, e os elementos envolvidos responderam: “[...] TICs são conjuntos de ferramentas tecnológicas utilizadas para vários fins em diferentes sectores alem da educação” (P1, P2, P3 e P4).

Atualmente os recursos tecnológicos não podem ser ignorados, pois estão presentes na sociedade e na vida dos cidadãos, pelo facto dos alunos estarem inseridos na sociedade, estes têm a oportunidade de ter contacto com diferentes recursos tecnológicos. E estes recursos chegam por vezes a ser inseridos no ambiente escolar para buscar informações sobre a aula, embora seja com ou sem a permissão do professor. Em muitos casos, estes recursos tecnológicos (celulares androids e computadores) são transferidos para a escola pelos alunos. E quando indagados se os professores da escola B de Mandimba utilizam as TICs no processo de ensino obtivemos as seguintes respostas: Sim, utilizamos as TICs para ensinar os alunos a usarem computadores na disciplina de TICs” (P2). Utilizamos para buscar informações da internet para a aula,” (P1, P3). Algumas vezes quando pretendemos ilustrar os conteúdos na aula projetamos a informação” (P4).

Analisadas as respostas fornecidas pelos entrevistados ambos convergiam afirmando que utilizam as TICs, e todos evidenciaram de que maneira usam os recursos tecnológicos, uns usam computadores para ensinar os alunos através da projeção dos conteúdos, ao mesmo tempo ensinando os alunos a manusear o computador, e os projetores são utilizados para transmitir conteúdos na aula. E os celulares são usados para aceder informações na internet e acessar.

Com o uso das tecnologias, os alunos têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de pesquisa, seleção e análise de informações, além de desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe e de se comunicar de forma eficaz. Essas competências são fundamentais para a formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade contemporânea (DUQUE et al, 2023, p.5).

O uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem aprendido ajuda a motivar e criar o entusiasmo no aluno para aprender através dos recursos tecnológicos (computadores e celulares) que tornam o processo de ensino fácil.

Perguntados: se há ou não vantagens da utilização das TICs no ensino. Os professores da escola B de Mandimba afirmaram que há vantagens quando se faz o uso das TICs, tendo se destacado o seguinte:

Sim, existe vantagens, em matemática economizamos o tempo para resolver operações complexas em curto tempo, utilizando o Excel (P1).

Sim há vantagens, a criação de grupos de WhatsApp ajuda os docentes a colocarem exercícios e fichas de leitura a disposição dos alunos (P2).

Sim é vantajoso, porque racionaliza o tempo, o aluno acede bibliotecas virtuais a partir de casa ou da escola, e não precisa se deslocar, e professor através do WhatsApp pode partilhar manuais em grupos de estudo (P3).

Sim há vantagens, As TICs encorajam os alunos tímidos a contribuírem na aula, pelo facto de se sentirem a vontade quando estão estarem sozinhos diante do recurso tecnológico (P4).

Analisadas as respostas colhidas através dos entrevistados ambos convergiram ao afirmarem que há vantagens. Entretanto, nas respostas de “P1”, “P3” afirmam que as tecnologias de informação e comunicação economizam o tempo para efetuar diferentes operações. Na mesma senda de pensamento, nas repostas de (P2, P3) afirmaram que usar o aplicativo WhatsApp ajuda no alojamento de material didático a ser usado pelos alunos para a aula. Portanto, facto não menos importante é a resposta do (P4) ao afirmar que as tecnologias de informação e comunicação auxiliam alunos com timidez para falar na sala de aula, as aulas virtuais os ajudam a se sentirem a vontade quando estão diante de debates virtuais. “A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p.27). e conforme os depoimentos coletados dos participantes, apontam que quanto às vantagens da utilização das TICs no ensino, maior parte dos professores fizeram exposição da sua experiência e também daquilo que observam durante o processo de ensino e aprendizagem, maior parte dos participantes afirmaram que as tecnologias são de enorme valia para o ensino e aprendizagem naquela escola.

Na pergunta, quais são os aplicativos tecnológicos que podem ser usados no ensino? O objetivo da questão visava compreender se a escola definiu um aplicativo tecnológico para ser usado no processo de ensino e aprendizagem, e obtivemos as seguintes respostas:

Os aplicativos utilizados no processo de ensino são Google Meeting e Zoom (P1).

O aplicativo utilizado para ministrar as aulas é o WhatsApp (P2) e (P4).

Criação de links para poder abrir uma reunião virtual que permita dar aulas, se existirem condições de acesso a internet” (P3).

De acordo com respostas coletadas revelam-nos que a escola não definiu um aplicativo que possa ser característico para aquela instituição, razão segundo a qual, os professores optam por serem criativos e utilizar o aplicativo que lhes for favorável. Portanto, culminando com aplicação de diferentes aplicativos na mesma escola. Analisando as respostas em (P2) e (P4) verificamos a convergência em relação ao aplicativo utilizado para alojar informações inerentes a aula e criação de ambientes de chat através de vídeos e áudios. Na resposta de (P1) fez referência a utilização dos aplicativos Google meeting e Zoom para criar ambientes de ensino e aprendizagem. As respostas revelam que a falta de uniformização de aplicativo para serem usado na escola B do Distrito de Mandimba leva-nos a crer que os gestores da escola tendem a resistir a integração de tecnologias durante as aulas, se calhar por falta de recursos para instalar rede de internet no recinto escolar.

Feita a questão, por que razões na escola B do Distrito de Mandimba não se faz sentir a utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem, os entrevistados deram as seguintes respostas:

Os professores mais novos são os que utilizam com muita frequência as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino, em relação aos professores com longos anos de experiência (P1).

Deve-se a falta de habilidades por parte de alguns professores devido a falta de acesso e formação para manejo das tecnologias de informação e comunicação (P2)  
Porque as salas de informática não estão equipadas com internet (P3)  
A razão de não se fazer sentir a utilização das TICs pelos professores deve-se a negligência dos professores em aprender, pois não se justifica um professor com habilitações de licenciado não saber utilizar um computador (P4).

Analisadas as respostas, (P1) e (P2) convergem ao afirmar que a utilização das TICs não se faz sentir naquela escola devido a falta de habilidades dos professores mais antigos, motivados por falta de acesso a essas tecnologias. Por outro lado, foi apontado a falta de infraestrutura devidamente equipadas com rede de internet contribuir para que os professores não utilizem as TICs com muita frequência. De salientar que,

O uso das TICs também permite que o professor amplie seu próprio repertório pedagógico, explore novas abordagens de ensino e promova a aprendizagem ao longo da vida. Ao abraçar essas oportunidades, o professor se torna um agente transformador na educação, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo (DUQUE et al, 2023, p.8).

Feita a pergunta, na sua opinião acha que todas as disciplinas podem integrar as TICs durante a aula. Esta questão foi feita com objetivo de colher informações sobre a integração das tecnologias em diferentes disciplinas lecionadas na escola B do Distrito de Mandimba, da qual obtivemos os seguintes depoimentos:

Sim, a escassez de material escolar nas bibliotecas faz com que recorramos as TICs como fonte primária para obter informações (P1)  
Todas as disciplinas podem utilizar as TICs, pois a aula ou o esclarecimento de um tópico pode ser feito através de um vídeo gravado pelo professor no WhatsApp explicando um determinado conteúdo aos alunos (P2)  
Sim, as TICs podem ser integradas na disciplina de história, a título de exemplo é mais fácil ensinar sobre a primeira guerra mundial através de vídeos e imagens na internet (P3)  
Na minha opinião todas as disciplinas podem utilizar as TICs, na disciplina de geografia podemos mostrar os mapas aos alunos através do google map. (P4)

As respostas fornecidas pelos professores demonstram visões diferentes sobre a integração das TICs no ensino e aprendizagem. Ambos trouxeram pontos positivos da aplicação dos recursos tecnológicos durante a aula, em (P2), (P3) convergem ao realçarem a utilização de vídeos para ensinar determinados conteúdos tem ajudado o trabalho da docência. Na fala de (P1) afirma que as TICs são o principal meio para aquisição de informação, de vários conteúdos para serem discutidos na aula, pois na biblioteca da escola é visível a falta de material.

A integração das TICs no currículo escolar possibilita a abordagem de conteúdos de forma mais dinâmica e interativa. Os recursos tecnológicos, como softwares educativos, simulações e vídeos, permitem uma apresentação mais atrativa e envolvente dos temas, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes (DUQUE et al, 2023, p.8).

Neste sentido, é preciso evidenciar que a escola e os pais e encarregados de educação precisam trabalhar juntos na integração de meios tecnológicos para que todos os alunos tenham acesso a estes instrumentos, porque nem todos os alunos têm condições de possuir estes meios, e caso não seja tomada a devida atenção poderá criar dificuldades de aprendizagem. Pois, uma das inquietações apresentadas por um dos participantes foi a falta de uma rede de internet *Wi-Fi* na

escola B do Distrito de Mandimba, para ser utilizada pelos professores e alunos na busca de informações ou conteúdos didáticos, sendo um dos fatores que faz com que as TICs não sejam utilizadas a tempo inteiro, que até certo ponto impede que alguns alunos participem com frequência as aulas, isto faz com que o processo de ensino e aprendizagem fique comprometido para alguns alunos.

Portanto, a integração e utilização das tecnologias de informação e comunicação mostram como sendo de enorme valia nas práticas pedagógicas, face as facilidades que as mesmas apresentam, para aquisição de conteúdos didáticos na internet e a realização de aulas em forma de conferências eletrônicas por meio de aplicativos tecnológicos como Google meeting, Zoom e o Whatsapp. Mas também, há que considerar que existem algumas dificuldades que contribuem para a fraca integração e utilização das tecnologias de informação, nomeadamente a falta de habilidades dos professores relacionada com falta de formação inicial e continuada. Assim, evidenciamos que as dificuldades no ato da integração e utilização das tecnologias no contexto escolar são diversas, no seio delas também nos referimos a falta de um provedor de internet, para além da falta de treinamentos preparação dos professores no uso das ferramentas tecnológicas, com vista a responder a nova prática no ensino-aprendizagem, pois a inclusão digital não se restringe apenas no acesso as ferramentas mas também a posse da literacia digital.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise feita dos dados coletados nesse estudo verificamos que os professores da escola B do distrito de Mandimba divergem nas opiniões sobre a integração das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino, uns afirmam que a utilização das TICs seja crucial para o processo de ensino, e outros contestam a utilização das tecnologias de informação e comunicação para o ensino e aprendizagem alegando que a escola tem poucos recursos e nem todos os alunos têm estes recursos, e os poucos recursos existentes naquela escola não são suficientes. Deste modo, de acordo com Duque et al (2023, p.6) afirma que a integração e utilização das tecnologias ajudam o aluno a familiarizar-se com as ferramentas digitais, motivando os a acederem a internet com segurança, e promovendo o desenvolvimento de habilidades.

Olhando que o objectivo deste estudo visava analisar as implicações da integração e utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, o qual traduziu-se em impactos positivos, na medida em que as tecnologias proporcionam facilidades de aquisição de material didático, auxiliando na escassez de livros na biblioteca escolar, que se conciliam com os depoimentos dos participantes na medida em que estes apontam para a capacidade das tecnologias na inovação do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de muitas escolas do nível secundário do Distrito de Mandimba não tenham meios tecnológicos e, as que têm recursos tecnológicos não cobrem a demanda dos alunos na escola.

Portanto, esperamos que o estudo contribua para a integração massiva e utilização das tecnologias por parte dos professores da escola B do Distrito de Mandimba durante as praticas pedagógicas, na sala de aula ou fora, visto que os depoimentos dos participantes apontam para a existência de vantagens advindas da integração e utilização das tecnologias, que dão a entender que seja relevante as escolas utilizarem as tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas. Em estrito alinhamento com vários estudos de actores do sector da educação entendem que é imprescindível alcançar o sucesso escolar no ensino secundário sem integrar e utilizar as tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem. Por fim, aos próximos estudos, que não deixem de olhar para os fatores que levam a falta de formação inicial e

continuada dos professores em relação a utilização das tecnologias, visto que é um dos problemas por de trás da não integração e utilização das tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adelma Lúcia de Oliveira Silva; SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. Algumas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias nas práticas docentes. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. PUC/Rio, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17876/17876.PDF>. Acesso em: 31 out. 2024.

BELUSSO, Roniele.; PERUCHIN, Débora. Modificações no processo de aprendizagem com a inserção de tecnologias digitais na educação. **Tear: revista de educação, ciência e tecnologia**. Canoas, v.7, n.1, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330777503\\_Modificacoes\\_no\\_processo\\_de\\_aprendizagem\\_com\\_a\\_insercao\\_de\\_tecnologias\\_digitais\\_na\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/330777503_Modificacoes_no_processo_de_aprendizagem_com_a_insercao_de_tecnologias_digitais_na_educacao). Acesso em: 31 out. 2024.

DUQUE, Rita de Cássia Soares et al. Impacto do uso das Tics no processo de ensino-aprendizagem: o papel do professor como mediador. **Caudernos de Educación y Desarrollo**, v.1, n.3, 2130-42, 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/371341299\\_Impacto\\_do\\_uso\\_das\\_Tics\\_no\\_processo\\_d\\_e\\_ensino-aprendizagem\\_o\\_papel\\_do\\_professor\\_como\\_mediador](https://www.researchgate.net/publication/371341299_Impacto_do_uso_das_Tics_no_processo_d_e_ensino-aprendizagem_o_papel_do_professor_como_mediador). Acesso em: 01 out. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora. Brasil, 2009.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca.; POKER, Rosimar. Bortolini; OMOTE, Sadao. (Orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo, **Revista Cultura Acadêmica**. Editora Brasil, 2021.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura.; RIBEIRO, António Mendes. **Introdução às tecnologias da informação e da comunicação tecnologia da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: Brasil, 2011.

LEMOS, Dalton Luiz. Tecnologia da Informação. 2ª ed. Florianópolis, Brasil. 2011.  
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Brasil, 1999.

MELO, R. da S.; CARVALHO, A. B. G. P. de. O Uso do Software Livre e a Construção da Aprendizagem Colaborativa: Limites e Possibilidades do Programa Um Computador Por Aluno. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41686>. Acesso em: 31 out. 2024..

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: o nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo, Brasil, 2010.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis...relações construídas. **Rev. Bras. Educ.** 11 (31), 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27503105.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024..

PRETTI, Leonardo Ohnesorge. Educação digital: um olhar sobre a educação em tempos de pandemia. **TCC(especialização)**. Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, pós-graduação lato sensu em práticas pedagógicas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2232/Artigo%20Leonardo%20Final%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 set. 2024..

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. [online]**Sciell Books**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024

SILVA, Aloirmar José da.; MEDEIROS, José Washington de Moraes.; SOUSA, Marckson Roberto. Ciberaula e nativos digitais: uma experiência de educação a distância na educação básica. **Tear: revista de educação, ciência e tecnologia**, Canoas, v. 7 n. 1, 2018. <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2733>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, Robson Santos da. **Gestão de EAD: Educação a Distância na Era Digital**. São Paulo, Brasil. Novatec, 2013.

## **A LIBERDADE POLÍTICA COMO ESPAÇO DA EXPRESSÃO DA DEMOCRACIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE SEVERINO NGOENHA**

Farai Estevão<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo é resultante da reflexão profunda sobre a intolerância política que se vive em África e Moçambique em particular, onde o indivíduo que pensa diferente e/ou critica a elite política e os governantes é considerado como um inimigo e é alvo de ameaças, de chantagem e de ser exterminado. Trata-se de uma forma de fazer a política que destrói a já frágil democracia. A construção desta reflexão baseou-se no exercício hermenêutico dos escritos de Severino Ngoenha. Portanto, a reflexão constata que os princípios democráticos devem ser (re)construídos a partir do esforço e ação de todos, iniciando pela elite política e governantes que são o garante do cumprimento da legalidade. Constata ainda que a liberdade política é o garante das demais liberdades do cidadão em que a partir dela, o indivíduo distancia-se de práticas desumanas sob forma de intolerância política, violência, marginalização e opressão ao outro. Assim, a liberdade política oferece a oportunidade aos cidadãos de cultivar os valores do viver-juntos, de participar e determinar quem deve governá-los, que para além de direito de votar e ser votado, ela dá a maior possibilidade ao cidadão de fiscalizar e criticar as ações dos governantes.

**Palavras-chave:** Liberdade política. Viver-juntos. Futuro melhor.

### **POLITICAL FREEDOM AS A SPACE OF THE EXPRESSION OF DEMOCRACY: A REFLECTION FROM SEVERINO NGOENHA**

### **ABSTRACT**

This article is the result of deep reflection on the political intolerance that exists in Africa and Mozambique in particular, where the individual who thinks differently and or criticizes the political elite and the rulers is considered as an enemy, is the target of threats, of blackmail and of being exterminated. This way of doing politics destroys the already fragile democracy. The construction of this reflection was based on the hermeneutic exercise of Severino Ngoenha's writings. Therefore, the reflection finds that the democratic principles should be (re)constructed based on the effort and action of everyone, starting with the political elite and rulers who are the guarantor of the execution of the legality. It is also clear that political freedom is the guarantor of the citizen's other freedoms in which, through it, the individual distances himself from inhuman practices in the form of political intolerance, violence, marginalization and oppression of others. Thus, political freedom offers the opportunity to the citizens to cultivate the values of living-together, to participate and determine who should govern them, which, in addition to the right to vote and be voted for, gives the citizen the greatest possibility of monitoring and criticize the actions of those in power.

**Keywords:** Political freedom. Live-together. Better future.

**Data de submissão:** 10.04.2024

**Data de aprovação:** 29.10.2024

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/Ensino de Filosofia. Área de pesquisa, Filosofia Política, Ética e Políticas Educativas. E-mail: farai.estevao1984@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O debate sobre a liberdade política é antigo e tornou-se um tema mais debatido nas ciências políticas na atualidade por ser um dos garantes da democracia. É antigo porque mesmo Aristóteles, na obra *A Política*, já argumentava que, em um governo democrático, a liberdade pública significava a possibilidade de governar e ser governado, cujos requisitos eram a existência de participação política e de leis, e inexistência de direitos inalienáveis.

Para o contexto africano, o debate é mais complexo porque para além do continente ser marcado por processo histórico de lutas e acordos para a formação dos atuais governos, é caracterizado igualmente por guerras e conflitos de interesses por parte da elite política e sua ganância em permanecer no poder, mesmo que isso custe a vida do povo inocente. Contrariamente à “Polis em Aristóteles”, na Grécia antiga, que era um espaço de debate e de reflexão onde os homens podiam desenvolver suas virtudes essenciais, e também como defende Jurgen Habermas (1997) que o espaço público político é o lugar onde o cidadão discute livremente as ideias para o bom funcionamento da sociedade, a política na atualidade, principalmente em estados colonizados, caso de África, tornou comum que pensar diferente é ser inimigo político e não adversário – o que tem conduzido vários políticos e governantes à intolerância política como forma de fragilizar os seus críticos.

Esta forma de fazer a política destrói a já frágil democracia, pois um Estado só pode ser considerado democrático se ele garante liberdade política aos seus cidadãos. É a liberdade política que clamamos em primeiro lugar para que (re)construamos a democracia, vencendo as árduas batalhas na (re)construção das sociedades mais justas, igualitárias e livres, e que eliminemos as novas formas de intolerância política e opressão onde os poderes dominantes florescem e aniquilam os sem proteção. Portanto, o nosso paradigma libertário não pode e nem deve, de forma alguma, abdicar a nossa história de luta pelas liberdades, a história de África e hipotecar o nosso presente e futuro das novas gerações por causa da ganância da minoria governante.

Ao discutir e refletir sobre o paradigma libertário africano, lembremos sempre que as independências conquistadas há décadas não foram uma conquista definitiva, mas o começo da caminhada em busca de uma verdadeira liberdade, que inicia com a conquista da liberdade política, que é considerada uma das principais características da democracia e garante das demais liberdades. As nossas liberdades dependem primeiramente da liberdade política que dá primazia a liberdade de escolher quem melhor compromete-se com o destino do povo, aquele que tem interesse em promover o bem-estar de todos povos, aquele que não permite que a opressão, a corrupção e desigualdade se aprofundem, que os mais vulneráveis sejam esquecidos e apenas lembrados no período eleitoral, e que as vozes dos mais fracos sejam silenciadas.

É neste pensamento libertário que se concentra esta reflexão, apresentando seguidamente a liberdade política como alicerce da democracia; o diálogo, consenso e reconciliação como pilares da liberdade política; a ganância pelo poder travando a liberdade política; e por fim as considerações finais sobre a temática em debate.

## 1 A LIBERDADE POLÍTICA COMO ALICERCE DA DEMOCRACIA

A liberdade política anda de mãos dadas com a democracia, ou seja, a liberdade política está diretamente associada à democracia. Ngoenha (2023)<sup>2</sup>, ao analisar vários problemas

---

<sup>2</sup> Discurso pela passagem dos 48 anos de Independência de Moçambique (25 de junho de 2023).

contemporâneos que caracterizam Moçambique, dentre eles, a intolerância política e a crise da democracia, encoraja-nos ao afirmar que “não podemos desistir de lutar por Moçambique” porque significaria negar o futuro das próximas gerações, privar os nossos filhos e netos de um país com oportunidades, educação de qualidade, serviços de saúde acessíveis e uma sociedade justa. Abdicar seria um ato egoísta e irresponsável, condenando as futuras gerações a um legado de desigualdade e limitações. Desistir seria trair o nosso passado de luta e comprometer o futuro das próximas gerações e permitir que as nossas riquezas sejam exploradas de forma predatória, beneficiando apenas alguns em detrimento da maioria.

Para tal, os povos precisam unir-se contra ditadura política sob forma de violência, ameaças e chantagem com finalidade de alcançar o poder, mas causando desgraça, desigualdade e opressão. Os povos precisam lutar contra o egoísmo exacerbado que considera o outro ou o adversário político como inimigo a ser abatido porque inviabiliza as pretensões da elite política governante. Portanto, Ngoenha (2004) defende que os partidos políticos devem considerar-se adversários e não inimigos. Eles devem rivalizar-se um com os outros, não a partir de pertenças étnicas ou religiosas, de amizade e apoios internacionais, mas de programas políticos que incrementam as liberdades nacionais, os espaços democráticos, a participação de culturas no debate civil e do nível de vida moçambicano.

No entanto, o povo precisa unir-se e defender o modelo democrático que não marginaliza algum grupo, mas que une os povos por uma causa – a construção da democracia e desenvolvimento. É nessa visão que Ngoenha (2004) recorda-nos que o contrato político entre os três movimentos (MANU<sup>3</sup>, UNAMI<sup>4</sup>, UDENAMO<sup>5</sup>) que deles surgiu a FRELIMO<sup>6</sup>, evidencia um exemplo de que quando os povos se unem, tornam fortes e conseguem resistir contra os desestabilizadores e instigadores. É através da união que os povos tornam capazes de questionar os interesses de seus governantes e dos imperialistas globais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial), pois seus modelos democráticos provocam o mau-estar político e social nas sociedades pobres.

À esses desestabilizadores, instigadores e egoístas, Ngoenha (2017) encoraja-nos a resistir e só podemos resistir-lhes, se estivermos unidos; se não cairmos na ratoeira das divisões e das ganâncias – não importa quão desafiadoras sejam as circunstâncias, mas o povo não pode em hipótese alguma, desistir de lutar pela liberdade política que é o garante das demais liberdades em sociedades democráticas.

Para Ngoenha (2017, p. 92), “[...] todo o liberalismo, no sentido de liberdades políticas, é feito de revoltas contra a opressão.” Contudo, a decisão de lutar pela liberdade política deve ser contínua e de todas gerações porque ela nunca pertence a uma geração e nem se transmite aos filhos pela corrente sanguínea, mas conquista-se através de processos de luta ininterrupta que requerem atenção e esforço de todos, principalmente por parte daqueles que acreditam nos valores de liberdade política.

É nesta visão libertária que em *Filosofia Africana: Das independências às Liberdades* (1993), Ngoenha considera que a democracia não se reduz a mera realização de eleições por um partido ou por outro, nem sequer de escolher o presidente que queremos que nos governe, como comumente se verifica nas democracias africanas, mas o lugar que o povo tem que ocupar nas decisões dos problemas fundamentais que lhe dizem respeito, para que tenha liberdade e controle

---

<sup>3</sup> MANU – União Nacional Africana de Moçambique.

<sup>4</sup> UNAMI – União Nacional Africana de Moçambique Independente.

<sup>5</sup> UDENAMO – União Democrática Nacional de Moçambique.

<sup>6</sup> FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique.

real da política, economia, educação e cultura. A democracia deve basear-se na inserção de cada indivíduo no seio da comunidade e na participação integral da sua vida. Nela, cada indivíduo deve poder cooperar, ouvir e fazer sentir a sua opinião, ajudar e fazer-se ajudar, amar e ser amado (NGOENHA, 1993).

A visão de Ngoenha é corroborada em Sen (2010), ao defender que a liberdade política permite que os cidadãos participem do governo de seu país, estado ou município, contribuindo no debate, formulação e implementação de políticas que definem prioridades e valores a serem seguidos. Sen (2010) elucida que a liberdade política em uma democracia, vai muito além do direito de votar e ser votado, mas fiscalizar o trabalho, expressar ideias políticas e insatisfações.

É a partir desta concepção que Ngoenha (2019) defende a diversidade de opiniões que contribuem para o bem comum da sociedade através de um regime político que, sem recolonizar nem criar hierarquias, permite unir os diferentes grupos e levá-los, não só a evitar conflitos, mas a cooperar e a criar juntos um processo de desenvolvimento político e social (NGOENHA, 2019).

Trata-se duma visão que interviria positivamente na resolução dos problemas de Moçambique e de consideráveis países africanos onde a oposição é considerada inimiga e a separação, descentralização e respeito pela autonomia de cada um dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário) não tem clareza ou quase é inexistente. É um modelo democrático que consolida e equilibra e separa os poderes porque a sua inoperância mergulha o estado em situações de crise política e social caracterizada pela corrupção, servilismo político e nepotismo que, com insatisfação de um certo grupo de indivíduo, etnia ou do povo de uma região pode provocar intolerância política e círculos de revoltas que vão alastrando-se como “bola-de-neve”.

É preciso mudar o paradigma político atual em que o vencido nas eleições, por exemplo, é excluído na formação do governo – uma verdadeira ignorância de que a vitória não foi a cem por cento em alguns casos e as guerras civis, casos de Moçambique e Angola, não foram ganhas militarmente, mas através de negociações e atos cívicos. Os africanos precisam viver e compreender que as diferenças políticas enriquecem a democracia e a união é a base para o desenvolvimento. As diferenças políticas devem apenas disputar os projetos políticos e não rivalizar por questões de ganâncias de pequeno grupo de pessoas, por questões étnicas ou por acordos internacionais que favorecem a elite governativa. O respeito pela diferença de opiniões não deixa o indivíduo ficar prisioneiro de padrões de pensamentos, mas olha a sociedade ou o mundo com novos olhos que visam mudar os velhos pensamentos.

É preciso que os governantes (re)construam uma democracia que não abre espaço de angústia e ódio político entre os povos ou grupos de indivíduos, por isso, Ngoenha (2004, p. 211), defende que “[...] o espaço político é e deve permanecer um campo aberto, uma vez que os homens são movidos por uma multiplicidade de interesses e opiniões”. É neste campo político aberto que pode ser construída uma democracia participativa baseada na liberdade política, através da aceitação do jogo democrático onde a democracia jamais transformará a força parlamentar do certo partido em instrumento para destruir a oposição. A oposição é necessária, ela tem que ser vista, não em termos de “inimigo”, mas de adversário político e *partner* para a construção de um Estado democrático. Quanto mais a oposição for marginalizada no debate político nacional, mas ela será tentada a aglutinar os conflitos etno-culturais (NGOENHA, 2004).

É a responsabilidade dos governantes, através de programas políticos e sociais, educar o povo a construir a cultura de conviver com as diferenças, pois nota-se que em sociedades em que as desigualdades são extremas, a intolerância política é maior. Com isso, a democracia deve

mudar o paradigma político de modo a dar a maior liberdade política, evitando constrangimentos, ameaças e chantagem em razão das posições políticas de cada cidadão.

## 2 A LIBERDADE POLÍTICA COMO CONDIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

Duma forma recorrente, discute-se nesta reflexão que a liberdade política é o garante da paz, do consenso, da reconciliação e do amor ao próximo. E igualmente relaciona-se com o desenvolvimento porque só desenvolve quem goza das liberdades, ou seja, “o homem é homem pela sua condição de ser livre” SARTRE (1978, p.9), e como NGOENHA (1993, 2004, 2013, 2017) faz entender em suas obras que a liberdade política é o garante das demais liberdades – o espaço onde o indivíduo constrói a sua identidade com a capacidade de escolher e agir por si mesmo com a autodeterminação e autonomia ou independência. Assim, considera-se o desenvolvimento como o processo de expansão das liberdades que as pessoas usufruem para o exercício das suas tarefas sem barreiras ou restrições que as deixam reféns.

Em *Resistir a Abadon* (2017), Ngoenha apresenta um conceito de liberdade otimizado relativamente as suas primeiras propostas apresentadas no final do século XX e atualmente através de seus discursos e obras recentes. Para ele, nesta nova proposta hermenêutica, a liberdade é vista, num primeiro momento, como distanciamento em relação as modas e correntes da época, e mais ainda, como um sonho de prosperidade e harmonia futura, por isso, como paz e desenvolvimento. Nas suas próprias palavras, “desde sempre, o viver juntos, a harmonia, constitui o âmago da reflexão filosófica”. (NGOENHA, 2017, p. 32).

Ngoenha (2017) procura fazer um diagnóstico do que impede o alcance da *Eudaimonia* (Aristóteles), a busca da felicidade e do bem-estar. Portanto, lutar pela riqueza ou pelo poder não faz a felicidade; que a verdadeira *eudaimonia* se funda sobre a liberdade, a autarcia e a impassibilidade e ele cita as posições antibelicistas de Sócrates e Platão que “a sua República é regida por normas de vida segundo a natureza; as armas não têm lugar”. (NGOENHA, 2017, p. 88).

Nesse caso, a liberdade seria a condição de distanciar-se da violência, de conflitos, de intolerância porque isso só retrocede o nosso desenvolvimento. Ao falar de paz e desenvolvimento alicerçados na liberdade política, o contexto que se vive em vários países africanos é preocupante. É relatado em consideráveis países africanos que a oposição política é combatida, é eliminada e supõe-se que as elites políticas não consideram a ideia proveniente da oposição política porque não espelha a agenda do desenvolvimento. Portanto, os africanos vivem um grande problema da dificuldade de reconhecer o outro. Para as elites políticas africanas, o outro só existe desde que se subordine a elas. Trata-se de um clima de combate e intolerância que gera conflitos, violência e mau estar nas sociedades por negar a existência do outro, isto é, a política que não lida com diferenças no modo de pensar.

Esta forma de fazer política retarda a paz e o desenvolvimento, pois não alimenta a cultura de conviver com as diferenças, de aproveitar as qualidades do outro na contribuição para o desenvolvimento da sociedade. É uma política que exclui o outro de beneficiar-se do fundo do Estado para projetos de desenvolvimento, de adquirir licenças de exploração de recursos naturais ou de explorar e beneficiar-se das potencialidades locais ou de ocupar funções de destaque nas instituições do Estado, independentemente das condições ou meritocracia.

À esta abordagem, associa-se a visão de Amartya Sen (2010) ao referir que as liberdades são as dimensões essenciais para o desenvolvimento de uma pessoa ou sociedade porque elas propiciam o poder de frequentar diversos ambientes sociais (educação básica, serviços de saúde,

acesso ao mercado, direitos civis e sociais), possuir auto-estima e participar da vida da comunidade sem constrangimento. Para Sen (2010), o que as pessoas conseguem fazer é influenciado pelo exercício das liberdades, mediante a liberdade para participar da escolha social e da tomada de decisões públicas.

Para Sen (2010), a liberdade política, incluindo os direitos civis, referem-se às oportunidades que as pessoas têm para determinar quem deve governar e com base em que princípios. Sen (2010) considera que a liberdade política permite as facilidades econômicas que são oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção e troca.

O autor considera que a liberdades política desempenha um papel fundamental para o processo de desenvolvimento, pois a existência de direitos políticos e civis dão às pessoas a oportunidade de chamar atenção eficazmente para necessidades gerais e exigir a ação pública apropriada. Trata-se de uma responsabilidade em que as instituições democráticas fornecem um instrumento de monitoramento do poder governamental, limitando a corrupção e políticas impopulares. Neste sentido, as ações do governo tornam-se respostas às pressões exercidas sobre o governo, “e é nisso que o exercício dos direitos políticos (votar, criticar, protestar, etc.) podem realmente fazer a diferença” (SEN, 2010, p. 199).

Apesar de ser inegável que a política seja uma luta pelo poder, mas é necessário que nessa luta, a elite política, o Estado, as pessoas ou grupos de pessoas lutem e defendam os interesses nacionais da sociedade, que os interesses egoístas. A efetivação da liberdade política evitaria a eventual tentativa de dominação de uns sobre outros, como tem sido comum nas políticas africanas, em que o outro do governo tenta dominar por meio de chantagem e ameaça política ao outro da oposição, gerando conflitos que retardam o processo de desenvolvimento.

Ngoenha (2017, p. 19) considera que o cerceamento da liberdade política limita-nos de todas outras liberdades, o que pode propiciar o recrudescimento de violência e conflitos. Aliás, Ngoenha afirma que a violência priva-nos das liberdades. No Moçambique contemporâneo, isso é uma verdade. A violência manifesta-se sob muitas formas, algumas latentes, escondidas, mas nem por isso menos devastantes. É um cancro que se insinua no corpo social e nos atinge lá onde menos esperamos.

Ngoenha vê as guerras em Moçambique, que apesar de mobilizadas internamente, como que motivadas por interesses econômicos de grandes atores da geopolítica global e afirma que foi assim nos 16 anos (com a guerra civil), e tem sido assim desde o conflito de 2013 com a “redescoberta” do petróleo e gás na bacia do Rovuma, envolvendo multinacionais com expressões globais.

Na visão ngoenhiana, o grande problema é a desconfiança e intolerância política que prevalência nos moçambicanos e africanos em geral, manifestadas através de violências, sequestros, mortes aos opositores e através das guerras com um risco profundo delas desgastarem os Estados, afigurando-se instrumentos de desordem contínua, que mina lentamente a nação e, muitas vezes, dividem o país, até geograficamente, como recentemente aconteceu com o Sudão (referendo de 2011). O curioso é que nem o pretexto que as mobiliza – o de alcançar o equilíbrio de forças ou restituir a ordem é alcançado. Nos dias atuais, os confrontos entre forças do governo e paramilitares e a crise política na região fronteira entre Sudão do Sul e Norte estão longe de chegar ao fim, levantando temores de uma nova guerra.

Em Moçambique, o recente conflito armado entre Frelimo – Governo e Renamo fez com que o falecido Dom Jaime Gonçalves, arcebispo católico da cidade da Beira, um dos protagonistas do Acordo Geral de Paz de 1992, clamasse, e Ngoenha o cita: “podemos tocar

todos os tambores de uma só vez – ninguém nos vai escutar. Se Moçambique não acabar com a guerra, a guerra vai acabar com Moçambique”. (NGOENHA, 2017, p. 123). Com quase uma centena de anos, Dom Jaime Gonçalves quis denunciar o paradigma da violência em Moçambique, alertando para a necessidade de desviar-se o curso da história, para um paradigma de paz que conduza o desenvolvimento das comunidades porque a violência, conflitos e guerras geram subdesenvolvimento. Ainda no contexto moçambicano, NGOENHA (2017, p.126) cita Max Stirner (1844) para esclarecer que a causa do conflito reside no fato de “[...] o indivíduo que emerge depois dos acordos de Roma parece-se muito com o indivíduo de Stirner. Não se trata de um sujeito emancipado, mas de um indivíduo que usa e abusa das suas relações e pertenças sociais para fins egoístas”.

Para Ngoenha (2017), o egoísmo de um ou de um grupo de indivíduos faz com que a ideia de povo deixa de existir; a ordem social pode ser ignorada; as instituições não são respeitadas; as leis comuns que materializam o viver juntos são ignoradas. “A sua única causa é o seu *Eu*, a sua particularidade, o único nele”, (NGOENHA (2017, p.126).

Entende-se, no entanto, que Ngoenha (2017) ao recorrer Stirner (1844), pretende esclarecer o egoísmo que caracteriza consideráveis líderes políticos africanos e em particular moçambicanos. Nota-se que para eles, a realização pessoal se encontra no desejo de cada um em satisfazer os interesses pessoais, de seu egoísmo, seja de que forma, por instinto, sem saber, sem vontade, ou conscientemente. O modo como comportam-se mostra que são guiados pelos impulsos egoístas, pois eles preocupam-se mais na sua vida privada, da singularidade, do isolamento com o povo no qual representam, mesmo sabendo que sua riqueza é proveniente do povo sofredor. Essa forma de fazer política dificulta o desenvolvimento uma vez as oportunidades econômicas, recursos públicos e serviços sociais estão concentradas num pequeno grupo de indivíduos que não se preocupa com o outro.

Assim, a liberdade política permitiria aos cidadãos ter mais potencial para cuidar de si mesmos e dos outros, com a maior possibilidade de gerir os seus interesses e projetos de desenvolvimento. Com isso, é positivo que os governantes e as elites políticas analisem e abracem os seus contraditórios, pois podem apresentar ideias construtivas e inspirações para os que governam. O não respeito pelas ideias dos críticos retroceda as aspirações do desenvolvimento porque os que defendem os mesmos ideais sem criticar são favoráveis a “bajulação, corrupção, branqueamento de capitais, nepotismo, arrogância e totalitarismo” – isto é, a mesma “família política” pouco abre espaço de crítica interna, mas sim uma conduta do individualismo e acumulação de riqueza por meio do poder político.

É necessário que os governantes africanos, e não só, aceitem e defendam a liberdade política que permite a participação ativa de todos atores com diferentes visões do desenvolvimento, pois ela abre o espaço de debate sobre o respeito ao bem público, vida em comum e instrumento de controlo do governo, tornando-se base fundamental de elaboração de programas de desenvolvimento que favorecem os desfavorecidos. É nessa perspectiva que se olha a liberdade política como o espaço de debate que abre o processo de expansão da educação, dos serviços de saúde e outras liberdades que contribuem para a melhoria das condições de vida, considerando que o garante dos serviços básicos ao cidadão não é um tipo de luxo que apenas países mais ricos podem se dar, pois representam os próprios meios e fins do desenvolvimento, incluindo o crescimento econômico.

### 3 O DIÁLOGO, CONSENSO E RECONCILIAÇÃO COMO PILARES DA LIBERDADE POLÍTICA

Duma forma recorrente, Ngoenha defende que é do exercício da liberdade política que se reivindica outros direitos e amplia-se as demais liberdades. Com isso, a liberdade política abre caminho ao diálogo, consenso e reconciliação dos povos.

Na obra *Resistir a Abadon*, Ngoenha (2017), coloca como principal desafio para os moçambicanos a resistência contra Abadon que significa a unidade, a reconciliação e a retoma da confiança mútua, que são os princípios que nortearam os congressos pan-africanos que ele nunca perde de vista. É nesta visão que ele considera que “um povo reconciliado é menos permeável às solicitações e seduções dos fazedores de conflitos” (NGOENHA, 2017, p. 132). É a partir da unidade dos povos que se chega ao diálogo, consenso e reconciliação que podem mudar o rumo dos acontecimentos da África pós-colonial caracterizada por conflitos de origem política, étnica, religiosa e territorial que aumentam a pobreza e miséria, para além das crises econômica e política.

Para Ngoenha (2013, p.157), “[...] a falta de consenso é a causa principal da instabilidade político-militar e das desigualdades sociais”. Por isso, ele defende o espírito de “viver-juntos” e a existência de uma comunidade política baseada em regras bem definidas, da clareza das formas lícitas de participação no debate político, separação dos poderes e de acordo sobre os princípios axiológicos que norteiam as vivências dos povos. É através do “viver-juntos” que o indivíduo torna tolerante, mas o ser tolerante não significa renunciar às próprias convicções, mas aceitar, e de boa-fé, que o outro possa ter, ideias diferentes das minhas.

É sobre o diálogo que Ngoenha recorda que a partir do momento em que se estabeleceu a democracia, a pluralidade de ideias e de pontos de vista, a vida política tornou-se necessariamente policêntrica, e afirma:

O diálogo começa quando reconhecemos o outro a quem nos dirigimos. O diálogo é essencialmente pôr em comum um sentido, é pôr em comum o que ainda não é, a partir do que já é; constatar as divergências com base no que já se tornou comum: a presença ao mesmo país, a existência de uma certa moçambicanidade, de uma história comum (mesmo de conflito) e o desejo comum da paz. No diálogo, a questão é saber como transitar de eu e tu, a nós. (NGOENHA, 2013, p. 168).

Portanto, o diálogo e o respeito pela pluralidade de opiniões são condições indispensáveis para a (re)construção da democracia. É a partir do diálogo e consenso que se encontra melhor via de resolver conflitos, pois, agrega-se as preocupações de todos antes que a decisão seja tomada. Mas isso depende principalmente da maneira como é feita a política, isto é, não fazer a política em função das regalias econômicas que os políticos e candidatos procuram – usar da política um meio para aceder a economia, governar e ter acesso a posições de poder. Trata-se de uma prática criticada em Ngoenha (2013) que sem discutir os projetos políticos que melhorem as condições de vida das populações, para os políticos moçambicanos e africanos em geral, a luta é aceder ao poder como trampolim para ter privilégios, mordomias, entrada em empresas, ser PCA, vantagens econômicas e as benesses materiais. Tornou uma prática comum que ser membro do partido no poder é ter uma porta aberta para a ascensão econômica, através de negócios por meio de tráfico de influência, o que faz com que os membros dos partidos sejam intolerantes políticos, pois usam todas as forças ao seu redor para aniquilar os seus adversários e críticos de modo a alcançar seus propósitos.

É uma prática e forma de fazer a política que gera conflitos e para evitá-los, é preciso que a liberdade política seja um espaço onde expressa-se a verdadeira democracia que respeita a pluralidade de ideias no debate sobre os projetos de desenvolvimento das sociedades – um lugar em que se transmite os princípios de “viver-juntos”, independentemente das diferenças políticas, sociais e culturais, onde o viver “em comum” exige de cada um, o espírito de diálogo, consenso e reconciliação. É no debate sobre o respeito pela pluralidade de ideias, diferenças étnicas e religiosas e políticas que recordamos Amílcar Cabral, um nacionalista de luta de libertação que criou a primeira equipa de futebol do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), constituída por 11 jogadores de etnias diferentes.

Portanto, Cabral tinha uma visão reconciliatória baseada na reconquista dos valores nacionalistas através de uma verdadeira reconciliação. É uma visão recorrentemente defendida por Ngoenha (2013) ao considerar que se não forem encontradas as soluções para a verdadeira reconciliação nacional, a nação será abortada, ou seja, será interrompido o espaço democrático que dificilmente é edificado juntamente com o desenvolvimento econômico e social. Ngoenha alerta que, se nós não tomamos a sério, abortamos como país, como nação e como povo.

É através do diálogo e reconciliação que se resolve os conflitos e impasses políticos e sociais, como passara pelo diálogo o fim dos conflitos da guerra civil em Moçambique. É neste debate que Ngoenha adverte que o diálogo não é acomodar os interesses das partes, quer sejam econômicos, ou a distribuição entre os beligerantes de lugares nos gabinetes eleitorais, ou subordinar o diálogo a um juridismo estéril, nem ao resultado de ameaças de armas ou de sabotagem (NGOENHA, 2013, pp.165-166). O diálogo deve ser a negociação que espelhe a vontade da maioria a partir de respeito pelos princípios democráticos, pois não seremos povo reconciliado se a nossa democracia for frágil e permeável a políticas negativas defendidas por um pequeno grupo de indivíduos. Quer dizer, o diálogo deve produzir resultados vantajosos à maioria e abrir o caminho da reconciliação, pois é difícil reconciliar o povo em crise de valores comuns, em desespero – “o povo sem futuro”.

O processo de diálogo e reconciliação estimula à renúncia das diferenças desvantajosas que dividem e alimentam ódio e violência entre os grupos, povos e etnias, como viveu-se em Ruanda após genocídio de 1994 (massacradas mais de 800 mil pessoas), ao eleger um *slogan* reconciliatório que dizia: “*já não há hutus nem tutsis, apenas ruandeses*”. Portanto, a história desagradável é olhada apenas como exercício de tirar ilações, isto é, como referência do que não pode voltar a acontecer – olhar a tragédia para melhor evitar o retorno do passado doloroso.

Os ruandeses tiveram a consciência de que o diálogo e a reconciliação são caminhos para o bem-estar, caminhos do desenvolvimento. Como afirma Lederach (1997), que a reconciliação consolida a paz, quebra o ciclo de violência e fortalece a nova democracia e é o impedimento uma vez por todas, do uso do passado como a semente do conflito renovado. Mas é preciso acautelar o processo de reconciliação para que não se salve apenas o Estado sem “curar” a sociedade, pois o surgimento posterior de fenômeno de violência como o aumento de criminalidade em algumas sociedades pode estar relacionado com processos de transição democrática pouco consolidados (SIMPSON, 1997; 2000).

Assim, torna evidente que a reconciliação é a tarefa de todos – um verdadeiro espaço da liberdade política, da (re)construção da democracia, um lugar onde as pessoas distanciam-se do “eu” e passam a pronunciar o “nós, nós em-comum”. É através da defesa dos princípios de “em-comum” que os homens se unem para (re)construir sociedades e recuperar os laços que reconstroem a harmonia social e criar um ambiente capaz de superar todas as diferenças por meio da convivência pacífica e tolerante.

#### **4 A GANÂNCIA PELO PODER TRAVANDO A LIBERDADE POLÍTICA**

O debate existente na ciência política evidencia que a história da humanidade é das lutas travadas por indivíduos ou grupos que visam fragilizar os seus críticos, para conquistar, manter ou expandir o poder político que é o garante dos outros poderes. Ngoenha (2004) reconhece que a tentação do poder é própria do homem, e esta aumenta mais devido a pobreza e miséria na nossa sociedade onde trava-se a batalha pelo melhoramento da condição de vida.

É uma história de lutas violentas pela conquista e manutenção do poder que se alargou desde as formas primitivas até algumas nações modernas, caracterizando-se hoje por ameaças políticas, sequestros, torturas e até assassinatos de ativistas, líderes e dirigentes de movimentos críticos ao governo ou governantes. Trata-se duma forma de conquistar e manter-se no poder que limita a liberdade política do indivíduo, contrariando desta, os princípios democráticos que devem defender, promover e garantir a liberdade política do indivíduo.

Se os princípios democráticos não forem respeitados, é evidente que se estará perante a ameaça de conflitos étnicos, políticos e sociais porque a ala oprimida, injustiçada ou impedida de gozar as suas liberdades cria um sentimento de revolta para proteger e salvar-se da dominação. É na luta pelo poder que a liberdade política é posta em causa, piorando a já fragilizada democracia em África. No contexto africano, há registo de governantes gananciosos que enquanto estiverem em vida ou gozarem de boa saúde, não almejam deixar o poder.

Apesar de seus Estados afirmarem-se como democráticos, os seus governantes não toleram a oposição política, pois ela é ameaçada e combatida, ou seja, há interesse dos governantes em extinguir a oposição que tem maior simpatia do povo. Na atualidade africana, são exemplos de governantes, Yoweri Kaguta Museveni de Uganda, presidente no poder desde 1986 e Paul Biya dos Camarões, desde 1982 que tiveram que alterar artigos constitucionais que impediam a sua continuidade no poder. Igualmente, associa-se à esta lista o Teodoro Obiang Nguema, presidente da Guiné Equatorial, no poder desde 1979 que é apontado como um dos governantes mais ricos da África e do mundo, enquanto a sua população está mergulhada na pobreza extrema, para além do Paul Kagame, presidente de Ruanda que está no poder desde 1994 (vice-presidente) e a partir de 2000 (Presidente), que sem ignorar a sua figura que reluz não só Ruanda, mas a África e o mundo inteiro em termos do crescimento económico, ele se opõe à limitação de número de mandatos.

Igualmente, no passado recente, o continente registou eventos similares em Angola onde o presidente José Eduardo dos Santos que esteve no poder entre 1979-2017, sem tirar o mérito de arquitecto de paz, beneficiou-se da nova constituição de 2010 para manter-se ainda mais no poder, tornando-se num dos chefes de estado africanos com mais anos no poder (38 anos). O outro exemplo é do Zimbábue, com Robert Mugabe no poder entre 1980-2017 (37 anos) e 93 anos de idade, que foi obrigado a renunciar a presidência por meio de golpe militar em Novembro de 2017. De um lado, o Robert Mugabe é considerado o ícone, líder da luta anticolonial e da libertação, e do outro como um déspota, rejeitado até pelos próprios camaradas de luta na fase final da sua vida. Com tantos problemas que o país atravessava, a elite política e veteranos de guerra ofereceram ao Mugabe várias saídas graciosas para deixar o poder, mas ele rejeitou-as, chegando o partido que há várias décadas tinha controlado, a criticá-lo publicamente.

Nestes países e não só, os diversos órgãos de comunicação reportam que os governantes não almejam deixar o poder, por mais que as suas populações estejam mergulhadas na pobreza e miséria. Como forma de livrarem-se da pressão, recorrem a intolerância política contra os seus opositores e os que pensam politicamente diferente e usam a ditadura travestida de democracia

para confundir a opinião pública, mas sabe-se que o cidadão é submetido às formas de chantagens políticas que, se ele almejar sucesso profissional, social e acadêmico, tem que pertencer ao regime do dia (partido do governo) e fazer parte do jogo político para dele tirar vantagens.

É por esta razão que Nóbrega (2010, p.131) considera a democracia em África como a democracia limitada pelo fato de negar o direito à oposição política – uma política herdada no período do regime de partido único e que prevalece nas mentes de alguns. O autor diz que em África, a oposição é tolerada, mas não acarinhada. Os opositores são chamados de “trouble makers”, expressão utilizada por Julius Nyerere (1961), em *One Party Government*, por serem considerados não um concorrente legítimo, mas o inimigo, a ameaça a que é preciso vigiar e, se possível anular.

No entanto, torna-se evidente que a limitação da liberdade política ao cidadão deve-se ao objetivo principal que os políticos gananciosos têm – aceder o poder e dele usufruir das mordomias e tirar a maior vantagem econômica e favores nas instituições. Para eles, oprimir e limitar a liberdade política aos seus críticos torna-se a estratégia de permanecer no poder, passando a considerá-los de inimigo que devem ser silenciados ou exterminados. Por isso, Ngoenha (2013) considera que a verdadeira face política que se vive em Moçambique e em vários países africanos, consiste na luta pelo poder para aceder à economia e vantagens materiais – uma maneira de fazer política que traz conflitos sociais, pois, esquecido o povo como a preocupação principal, não surpreende que o nível de vida dos detentores do poder seja desmedidamente mais elevado que o do cidadão comum e que as elites, doravante político-econômicas, não exijam de si próprias, os mesmos sacrifícios que exigem das outras camadas sociais.

Considera-se que embora a luta pelo poder seja a característica dos governantes africanos, ela constitui principal causa das desavenças políticas e sociais. A ganância pelo poder destrói a boa convivência social e faz com que o indivíduo ou um grupo deixe de fazer esforço para todos, como um país, região ou continente, mas para si, o que pode destruir o futuro das nações. Nota-se que a corrupção, nepotismo, abuso do poder, clientelismo e servilismo que vivemos hoje resulta da ganância exacerbada que caracteriza alguns governantes e elite política.

Por isso, Ngoenha adverte e apregoa a união de todos na luta pelo “bem-comum”, lembrando a ganância de alguns africanos que outrora venderam irmãos como escravos pensando que eram espertos, mas no fim, todo o negro tornou escravo. Então, aqueles que hoje pensam que podem tirar benefícios enormes pessoalmente em detrimento dos outros, o ponto de chegada vai ser o mesmo. É preciso que os governantes e todos os indivíduos tenham a consciência de povo, de grupo, de união e comunhão para fazer esforço e trazer benefícios para todos, o que pode distanciar os jovens e adultos de quaisquer manobras de vendedores de armas, de chantagistas políticos, de manipuladores ou de caçadores de recursos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta reflexão, constata-se que os governos que optam pela linha ideológica ortodoxa – uma espécie de barreira ou eliminação das liberdades do cidadão, iniciando pela liberdade política que é o garante das demais liberdades, destroem a democracia ao tentarem devolver os Estados à época do partido único defendido pelo modelo soviético que perseguia e prendia os opositores políticos. A imposição política por meio de intolerância política

(chantagem, ameaça, violência, sequestro, vingança, etc.) que se vive em África e Moçambique em particular, gera ódio, descontentamento, conflitos, revoltas e guerras.

E para salvar o povo destes males, é necessário que a elite política e governantes retirem-se da ganância exacerbada, da arrogância, do egoísmo, da corrupção e das amarras em ideologias do regime do partido único que aniquila os opositores políticos ou críticos. É preciso que eles entendam que os povos serão fortes política, social e economicamente se agregarem as diferenças de pensamento e a cultura de viver-juntos. É através da efetivação da liberdade política que se pode reduzir os conflitos, abrindo o espaço da expressão da democracia a partir do diálogo e consensos, considerando que o sucesso da democracia num país, não se resume em escolher um partido em detrimento do outro, mas em privilegiar a inclusão no debate político e na tomada de decisão sobre grandes assuntos do futuro e pelo respeito pelas diferenças de opinião e vontade política de cada indivíduo.

É pela liberdade política que os povos vivem a democracia, um verdadeiro sentido de viver-juntos em que “eu passo a respeitar as convicções e opiniões do outro e a minha liberdade justifica-se pela liberdade do outro”. No entanto, a liberdade política é realizada quando o sujeito se coloca diante do outro como presença – o que deve ser uma tarefa contínua de todos a partir da existência da moralidade e responsabilidade.

É na responsabilidade que se exige a ética- uma condição para que os indivíduos possam viver e conviver em sociedade, respeitando o diferente e responsabilizando-se por próprias escolhas. Negar ou condicionar a liberdade política ao povo, é negar a natureza humana e, conseqüentemente, gerar um profundo sofrimento porque o indivíduo livre politicamente e reconciliado, engaja e compromete-se com o seu bem-estar, da comunidade e do país em geral.

Conclui-se assim que a liberdade política implica conviver com o diferente nas preferências políticas e decisões que nem sempre agradam, principalmente aos governantes e elite política, mas necessárias para o reforço da (re)construção e expressão da democracia que conduz os povos à estabilidade política, social e económica.

## REFERÊNCIAS

HABERMAS, Jurgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneicher. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LEDERACH, John Paul. **Building Peace. Sustainable Reconciliation in Divide societies**. Washington DC: United States Institute of Peace, 1997.

NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia Africana: Das independências às Liberdades**. Maputo, Moçambique: Edições Paulistas, 1993.

NGOENHA, Severino Elias. **Intercultura, Alternativa à Governação Biopolítica?** Maputo, Moçambique: Editor: ISOED, 2013.

NGOENHA, Severino Elias. **Mondlane-Regresso ao Futuro**. Maputo: Real Design Editora, 2019.

NGOENHA, Severino Elias. **Os Tempos da Filosofia: Filosofia e Democracia Moçambicana**. Maputo: Imprensa Universitaria, 2004.

NGOENHA, Severino Elias. **Resistir a Abadon**. Maputo: Paulinas, 2017.

NÓBREGA, Álvaro. **A democracia em África: Meio século de independências africanas**. Universidade Autónoma de Lisboa: Editora Observare, 2010.

NYERERE, Julius. **One Party Government**, in *Transition*, n. ° 2. Dez. 1961.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução e notas de Virgílio Ferreira. 4ªed. Lisboa: Presença, 1978.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. 8ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIMPSON, Graeme. **Rebuilding Fractured Societies: reconstruction, reconciliation and the changing nature of violence**, Centre for the Study of Violence and Reconciliation, South Africa, 2000. Disponível em: <http://www.csvr.org.za/papers/papundp.htm>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SIMPSON, Graeme. Reconstruction and Reconciliation: emerging from transition. **Development in Practice**, vol. 7, n. ° 4, pp. 475-478, 1997. Disponível em: <http://www.wits.ac.za/csvr>. Acesso em: 18 mar. 2024.

## **DO CURRÍCULO LOCAL À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O SIGNIFICADO DO CURRÍCULO LOCAL NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS NUMA DAS ESCOLAS BÁSICAS DA CIDADE DE TETE**

Colarinho Brito Cuchupica<sup>1</sup>  
Mwalimu Dércio dos Santos Teresa Abreu<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo se intitula Do Currículo Local à Aprendizagem Significativa dos Alunos do Ensino Básico: Uma reflexão sobre o significado do currículo local na aprendizagem de alunos numa das Escolas Básicas da Cidade de Tete, tendo como objetivo geral: Analisar a influência do Currículo Local (CL) à Aprendizagem Significativa dos Alunos numa das Escolas Básicas da Cidade de Tete. Nesta conjuntura, a produção deste artigo teve como base a leitura bibliográfica, a experiência com professores do ensino básico e a análise de documentos oficiais, relatórios governamentais e artigos acadêmicos relacionados ao tema. Deste modo, como procedimentos metodológicos, adoptou-se pela abordagem qualitativa e quantitativa, onde, do ponto de vista dos seus objetivos, foi do tipo descritiva, pois consistiu no estabelecimento de relações de variáveis. Usamos a observação de quatro aulas para confrontar os saberes que o professor tem sobre o CL e a forma como e abordado na sala de aula, não obstante este ato foi antecedido pela recolha de informação com base em questionários previamente elaborados com intuito de aferir o nível de conhecimento que os professores têm do currículo local. Com base na análise feita assente, nos aspectos observados, e história de vida dos professores concluiu se que, não há dificuldades na recolha e sistematização dos conteúdos do currículo local que pode influenciar a aprendizagem Significativa nos alunos nas escolas básicas, assim como na abordagem metodológica durante a leccionação do currículo local. De igual modo, para haver uma aprendizagem significativa nos alunos, requer uma abordagem abrangente e colaborativa, que envolva todos os atores do processo educativo, nomeadamente: escola, família, comunidade e políticas públicas que garantem oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades.

**Palavras-chave:** Educação. Aprendizagem Significativa. Currículo local.

## **FROM LOCAL CURRICULUM TO MEANINGFUL LEARNING FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS: A REFLECTION ON THE MEANING OF THE LOCAL CURRICULUM IN STUDENTS' LEARNING IN ONE OF THE BASIC SCHOOLS IN THE CITY OF TETE**

### **ABSTRACT**

This article is entitled From the Local Curriculum to the Meaningful Learning of Basic Education Students: A reflection on the meaning of the local curriculum in the learning of students in one of the Basic Schools in the City of Tete, with the general objective: To analyze the influence of the Local Curriculum on the Meaningful Learning of Students in one of the Basic Schools in the City of Tete. At

---

<sup>1</sup> Mestrando em Avaliação Educacional, na UniRovuma e é Licenciado em Ensino de Física pela UniPúnguè. Actualmente é docente da disciplina de Física na ES-Catete no distrito de Macanga – Tete. E-mail: cuchupica94@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique, Mestre em Ciências Políticas e Estudos Africanos pela Universidade Pedagógica de Moçambique na Delegação de Nampula. Docente efetivo na Universidade Rovuma – Nampula. Director do Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF). E docente em regime de Part-Time na Universidade Católica de Moçambique (UCM), Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED). E-mail: mwalimuabreu01.2020@gmail.com

this juncture, the production of this article was based on bibliographical reading, experience with basic education teachers and the analysis of official documents, government reports and academic articles related to the topic. Thus, as methodological procedures a qualitative approach was adopted, where from the point of view of its objectives it was descriptive, as it consisted of establishing relationships between variables. We used the observation of four classes with a view to comparing the knowledge that the teacher has about C.L and the way in which it is approached in the classroom, although this act was preceded by the collection of information based on questionnaires previously prepared with the aim of assessing the level of knowledge that teachers have of the local curriculum. Based on the analysis carried out based on the observed aspects and the teachers' life history, it was concluded that there are no difficulties in collecting and systematizing the contents of the local curriculum that can influence meaningful learning in students in basic schools, as well as in the methodological approach during the teaching of the local curriculum. Likewise, for students to learn significantly, a comprehensive and collaborative approach is required, involving all actors in the educational process, namely: school, family, community and public policies that guarantee equal opportunities to develop their skills.

**Keyword:** Education. Meaningful Learning. Local Curriculum.

**Data de submissão:** 10.08.2024

**Data de aprovação:** 04.11.2024

## INTRODUÇÃO

Em Moçambique, assim como em outras nações, o currículo e a educação são estruturados para responder de forma eficaz às demandas emergentes nas esferas sociais, políticas, econômicas e às exigências do mercado de trabalho. A educação, considerada uma prática social essencial, visa preparar as novas gerações, assegurando a continuidade do tecido social por meio da transmissão de valores fundamentais, conhecimentos científicos e técnicos, além de fornecer ferramentas que capacitem os indivíduos a enfrentar os desafios da vida. Esse processo não se restringe ao bem-estar individual, mas estende-se ao bem-estar de suas famílias, das comunidades em que estão inseridos e, em última instância, do próprio país (CHIVANGA, 2021).

Na perspectiva de responder os novos desafios sociais e melhorar cada vez mais a qualidade do ensino, o Currículo do Ensino Básico traz consigo uma vasta gama de inovações, desde a passagem semiautomática, introdução de línguas moçambicanas, currículo local, a divisão do ensino em ciclos, ensino integrado, distribuição de professores, dentre outras. Nesse sentido, a pesquisa que pretendemos desenvolver evidência o processo curricular local e ilumina o processo de ensino e aprendizagem cooperativa entre o aluno-aluno e aluno-professor, construído ali mesmo na comunidade, onde, se torna significativo o processo educacional dos alunos na escola. O aluno tem um papel de suma importância ao instigar, aguçar e estimular o processo de ensino-aprendizagem, isto é, ele é essencial na criação de mecanismos metodológicos diversos que abordem a construção da identidade individual e colectiva. Uma dessas maneiras é o trabalho com a realidade da cidade onde se localiza a escola, englobando questões culturais, sociais, econômicas, históricas e ambientais.

A compreensão do papel do professor reside, fundamentalmente, na sua relação direta com o modo como desenvolve a mediação entre o aluno e o conhecimento, facilitando o pensamento crítico e a reflexão sobre os conteúdos que deseja e necessita ensinar, de modo que o aluno possa efetivamente aprender (MATSINHE, 2020). A construção crítica do raciocínio no ensino básico possibilita ao aluno desenvolver um pensamento mais complexo, que reorganiza e dinamiza suas interações culturais, sociais, econômicas, históricas e ambientais. Essa complexidade intelectual capacita o educando a compreender múltiplas questões, tanto locais quanto globais, relacionadas à organização de novas estratégias para pensar e analisar os conceitos científicos.

O processo de aprender implica oferecer ao sujeito um tipo de conhecimento que seja relevante e que já tenha algum vínculo com a estrutura cognitiva existente de quem aprende (SOUZA, 2019). Para que esse novo conhecimento tenha impacto positivo, é fundamental que ele apresente significado lógico, seja descoberto ou construído pelo próprio aluno. No entanto, é igualmente crucial que esse conhecimento contribua para a criação de novos significados e interligue com os já existentes.

A vida cotidiana de muitos alunos no contexto local de estudo baseia-se em suas práticas culturais, sociais, econômicas e ambientais, assim como nos seus deslocamentos diários e nas interações que adquiriram ao longo do tempo. Esses alunos, em sua maioria, trazem consigo uma bagagem rica em informações sobre as relações culturais, sociais e históricas do local, além das cadeias produtivas e exploratórias da região (SILVA; CARDOSO, 2021).

Compreender essas práticas é essencial para refletir sobre a aprendizagem significativa, tendo em vista que isso possibilita aos alunos discutir sua rotina e realidade diária à luz do conhecimento científico. Tal abordagem pode ser um estímulo vital no processo de construção dos saberes. Optou-se pela análise de documentos oficiais, relatórios governamentais e artigos acadêmicos relacionados ao tema. Deste modo, como procedimentos metodológicos, adotou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, onde, do ponto de vista dos seus objetivos, foi do tipo descritiva. Com base na análise feita, nos aspectos observados, como na história de vida dos professores e na realidade dos alunos sobre o currículo local. De igual modo, analisar a influência do Currículo Local na Aprendizagem Significativa dos Alunos numa das Escolas Básicas da Cidade de Tete.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 DEFINIÇÃO DO CONCEITO CURRÍCULO ESCOLAR**

O currículo escolar pode ser entendido como o conjunto de aprendizagens e experiências formativas elaboradas para os membros da comunidade, conforme o contexto em que o sistema educativo está inserido. Ele atua como o principal meio de transmissão de cultura e saberes acumulados ao longo das gerações, ao mesmo tempo que se configura como um mecanismo de inserção de crianças e jovens na cultura e valores do grupo social ao qual pertencem (SANTOS, 2020).

Dessa forma, o currículo não apenas preserva e perpétua o legado cultural, mas também desempenha um papel crucial na formação das novas gerações, promovendo tanto a continuidade quanto a transformação social. Segundo Oliveira (2020, p. 19), o currículo escolar é “um plano que apresenta um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, funcionando como um propósito flexível que se mantém aberto e depende das condições de sua aplicação”.

Na mesma linha, Santos (2021, p. 45) argumenta que o currículo, em seu sentido mais amplo, “abrange a totalidade da vida escolar, incluindo as atividades extracurriculares, essenciais para uma formação integral do aluno.”

Em síntese, pode-se afirmar que o currículo representa um conjunto de aprendizagens proporcionadas pela escola, que permite uma integração ativa do aluno na sociedade em que está inserido. Nesse sentido, a responsabilidade pela transformação do currículo — ou seja, pelos conteúdos programáticos — em experiências concretas e observáveis nos alunos recai tanto sobre os educadores quanto sobre a comunidade.

Dessa forma, um dos grandes desafios do Programa Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003, p. 27) consiste em “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria de suas vidas, da vida de suas famílias, da comunidade e do país, considerando os saberes locais das comunidades onde a escola se situa”.

## 1.2 DEFINIÇÃO DO CONCEITO CURRÍCULO LOCAL

A formação de um aluno capaz de intervir ativamente na comunidade em que está inserido requer a inclusão de conteúdos de aprendizagem que reflitam o meio social em que se encontra. No contexto das inovações curriculares, foi implementado o currículo local, definido como “o complemento do currículo oficial nacional, estabelecido centralmente, que incorpora diversas matérias da vida ou de interesse da comunidade local nas várias disciplinas contempladas no plano de estudos” (GONÇALVES, 2021, p. 82).

Conforme argumenta Silva (2022), os conteúdos locais devem ser definidos em consonância com as aspirações das comunidades, implicando uma negociação contínua entre as instituições educativas e as respectivas comunidades (p. 27). Para a implementação do currículo local, é previsto que a carga horária dedicada a essa componente seja de 20% do total do tempo previsto para a lecionar em cada disciplina. Essa porção curricular é composta por conteúdos considerados relevantes para a integração da criança em sua comunidade, promovendo um aprendizado que respeite e valorize a cultura local (MATSINHE, 2020).

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO LOCAL NO ENSINO BÁSICO

Um dos objetivos principais do Ministério da Educação é construir um currículo que proporcione aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza.

Nesta perspectiva, a seleção de conteúdos que atendam a esse anseio revela-se crucial para proporcionar ao aluno conhecimentos e habilidades que o capacitem a resolver problemas que afetam sua família e a comunidade em que está inserido. Para garantir essa eficácia, é fundamental observar os seguintes critérios na seleção dos conteúdos, conforme destacado por Lopes (2022, p. 92):

**Validade:** Os conteúdos seleccionados devem ser dignos de confiança, representativos, actualizados e relevantes para o contexto do aluno.

**Significação:** É imperativo que os conteúdos estejam relacionados às experiências do aluno. Um conteúdo se torna significativo quando, além de despertar seu interesse, motiva o aluno a aprofundar-se por iniciativa própria.

**Utilidade:** Deve existir uma conexão clara entre o que é aprendido e a realidade do aluno, facilitando a resolução de problemas contemporâneos.

**Relevância:** Os conteúdos escolhidos devem estar alinhados com a vida do aluno, assegurando que a aprendizagem tenha aplicação prática e significado.

Ademais, não é suficiente apenas selecionar os conteúdos a serem ensinados; é essencial uma planificação cuidadosa que defina as metodologias de ensino, os objetivos de aprendizagem e os comportamentos desejados nos alunos. Também se faz necessária a determinação criteriosa dos conteúdos a serem priorizados e aqueles que não devem ser abordados, conforme defendem Silva e Costa (2022), ao enfatizarem a importância de um currículo que respeite e incorpore a cultura local, permitindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Portanto, a formação contínua dos professores é crucial, não apenas para capacitá-los a integrar saberes locais eficazmente, mas também para promover uma comunicação fluida com as comunidades, como salientado por Araújo (2021).

### 2.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL NO ENSINO BÁSICO

O PCEB introduziu, em 2004, alterações significativas no currículo nacional do ensino básico, destacando-se a introdução dos saberes locais ou currículo local, visando promover uma formação que atenda às reais necessidades da sociedade moçambicana. Essa abordagem visa dotar crianças, jovens e adultos de habilidades, valores e atitudes que lhes permitam uma participação efetiva no desenvolvimento social, cultural e econômico de suas comunidades e do país, criando, assim, condições para a redução da pobreza absoluta e da vulnerabilidade (SILVA, 2020).

Para a implementação deste processo, o PCEB (2003, p. 27) estabelece diretrizes essenciais:

Os programas de ensino devem prever uma margem de tempo que permita a incorporação do currículo local, disponibilizando às escolas um período para a introdução de conteúdos considerados relevantes para a adequada inserção do educando na comunidade.

Os conteúdos locais devem ser elaborados em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação constante entre as instituições educativas e suas respectivas comunidades.

As matérias propostas para o currículo local devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, exigindo uma planificação cuidadosa das lições.

A carga horária dedicada ao currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina.

### 2.3 A RELEVÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS DEFINIDOS LOCALMENTE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Segundo Silva (2021, p.78) “A definição dos conteúdos relevantes a nível local é realizada de maneira colaborativa, envolvendo todos os participantes no processo educacional, como professores, alunos, encarregados de educação, líderes comunitários e representantes de instituições locais”. É responsabilidade da Direção da Escola e do Conselho de Pais a responsabilidade de planificar as atividades que irão terminar com a elaboração de um programa do Currículo local para a escola.

A integração dos conteúdos locais nos programas de cada disciplina é feita de duas formas: aprofundamento de conteúdos já previstos e inserção de novos conteúdos de interesse local no programa de ensino.

Em caso de dificuldades, o professor poderá, em coordenação com a Direção pedagógica e conselho de pais solicitar o apoio da comunidade. Apesar de todo este panorama desenhado pelo Ministério da Educação, ainda persistem dificuldades na implementação do currículo local ligados a falta de eficiência na comunicação entre a comunidade e a escola, o gera um défice em termos de conteúdos a serem leccionados, gerando, deste modo a falta de interesse por parte dos professores em leccionar este conteúdo.

## 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para garantir-se o maior entendimento sobre as percepções dos professores sobre o Currículo Local face à aprendizagem significativa dos alunos no ensino básico, adotou-se uma abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, essa abordagem é descritiva, pois envolve o estabelecimento de relações entre variáveis (FIGUEIREDO, 2020).

Em relação aos procedimentos da pesquisa que incluíram a Pesquisa Bibliográfica para o levantamento teórico e construção da revisão da literatura como alicerce para a interpretação dos conceitos-chave deste trabalho, o que permitiu a discussão entre estudos ou pensamentos documentados e o contexto real numa das Escolas Básicas. Foram aplicadas as técnicas de observação, a análise documental e a entrevista a este grupo de participantes.

No que tange ao tipo de amostra para este estudo, foi do tipo probabilístico ou aleatória simples, composta por 6 professores de uma das Escolas Básicas da Cidade de Tete.

Para obedecer às questões éticas de pesquisa não se foram revelados os nomes do grupo alvo, mas sim de acordo com as normas bioética foram atribuídas letras para identificar o grupo alvo, cada foi identificada pela letra C1, C2, C4, C5, C6.

**Tabela 1:** Amostra dos professores entrevistados numa das Escolas Básicas da Cidade de Tete.

| Grupo alvo       | Sexo      |          | Amostra |
|------------------|-----------|----------|---------|
|                  | Masculino | Feminino |         |
| Professores      | 03        | 03       | 06      |
| Total da amostra | 03        | 03       | 06      |

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024)

## 4 RESULTADOS E DISCURSÃO

### 4.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO LOCAL NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS

A concepção que os professores possuem sobre o currículo desempenha um papel crucial na definição da sua influência nas práticas pedagógicas em sala de aula. Conforme observa Nhalevilo (2013, p. 30), “um professor que tem a visão do currículo como um programa estará, sem dúvida, mais preocupado em cumprir as diretrizes estabelecidas, dedicando sua atenção a verificar continuamente em que ponto se encontra esse cumprimento. Em contrapartida, um educador que entende o currículo como um processo de reconstrução da aprendizagem significativa adotará uma postura crítica e transformadora, que permitirá até mesmo aos alunos questionar os valores e normas tidos como ideais em uma sociedade específica ou em seu contexto local”.

Essa diferenciação na abordagem curricular reflete diretamente na forma como os docentes interagem com os conteúdos e os alunos, moldando uma dinâmica de ensino que pode ser tanto rígida quanto flexível. É fundamental que os educadores desenvolvam uma compreensão abrangente do currículo, reconhecendo sua função como um meio para fomentar uma educação que promova não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas que preparem os alunos para atuar de maneira consciente e autônoma em sua realidade social (FREIRE, 2019).

Para colher a percepção que os professores numa das escolas Básicas da Cidade de Tete têm sobre a influência do Currículo local à Aprendizagem Significativa dos Alunos desencadeamos uma entrevista com questões previamente selecionadas, pelo que os professores responderam, de forma unânime que o currículo local “é uma componente do currículo nacional constituído por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração e para promover à Aprendizagem Significativa dos Alunos” (Professores C1, C2, C4, C5, C6).

No que respeita à importância da inclusão dos conteúdos do currículo local no ensino básico, quase todos os professores asseguraram que facilita a aprendizagem significativa do aluno.

Relativamente à sua percepção no tocante ao que os alunos aprendem na escola sobre o currículo local, (professores C1, C2, C3, C4, C6) afirmam que “os alunos aprendem os conteúdos definidos localmente que facilitam a sua integração na comunidade e promovem a aprendizagem significativa.” O professor (C5) afirmou que os alunos concretizam o que veem na sua zona no caso concreto de animais domésticos, os órgãos das plantas.

Do exposto acima, podemos concluir que embora os professores tenham uma noção em relação à questão em debate eles ainda carecem de aprofundamento do contributo do currículo local para aprendizagem significativa, uma vez que as respostas quase taxativas dos professores, excepto o professor C5, revelam que os professores tenham feito uma consulta mútua sobre a matéria e não exatamente um relato do que cada um sabe sobre o contributo do currículo para aprendizagem significativa.

Os professores também revelaram um desconhecer com precisão o que os alunos sabem sobre o que realmente deve ser ensinado às crianças quando se trata de currículo local. Como podem mostrar as respostas, os professores mostram que sabem que os conteúdos a serem leccionados são os definidos localmente, no entanto, nenhum entrevistado conseguiu dizer com precisão qual é o conteúdo a ser leccionado e se contribuem para uma aprendizagem significativa.

Consequentemente, esse deficit na abordagem dos conteúdos locais contribui para o insucesso na promoção da aprendizagem significativa, em consonância com as aspirações do PCEB (2003), que visa à formação de cidadãos capazes de resolver problemas em seu contexto de vida.

Nesse sentido, o “domínio de conhecimentos e habilidades tem como foco o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, destacando-se funções intelectuais como o pensamento independente e criativo” (SILVA; CARDOSO, 2021, p. 54). Assim, a falta de domínio dos conteúdos do currículo local por parte dos professores pode comprometer a efetividade da aprendizagem significativa.

#### 4.2 O CONTRIBUTO DOS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO LOCAL NA SALA DE AULAS

Tendo como ponto de partida o objectivo central da pesquisa que é analisar a influência do currículo local à aprendizagem significativa dos alunos numa das escolas básicas da cidade de Tete e partindo do princípio de que o professor é o principal interveniente na abordagem do Currículo local, optamos por assistir às aulas de quatro professores escolhidos de forma aleatória, com base numa guia de assistência às aulas previamente elaborada.

A observação visava interpretar a percepção dos professores no que respeita aos métodos de abordagem do Currículo Local face a uma aprendizagem Significativa dos alunos da escola em estudo.

Da análise feita dos dados recolhidos durante as entrevistas e a assistência de quatro aulas, constatamos, de modo geral, que os professores, embora apresentem algum domínio em relação aos conteúdos do Currículo local há algum défice de abordagem metodológica para leccionação de tais conteúdos que vem comprometendo à aprendizagem significativa.

Constantemente, os professores recorriam com ênfase à exposição oral como método expositivo e explicativa de conteúdos. Este método era, nalgumas vezes, acompanhado de perguntas e respostas, questionando aos alunos sobre o que sabiam em relação às matérias em questão.

A combinação de métodos de ensino utilizada pelos professores em uma das Escolas Básicas da Cidade de Tete “enriquece a aprendizagem significativa”. Contudo, o uso frequente da exposição não permitia que os alunos participassem ativamente das aulas, compartilhando suas experiências de aprendizado. Conforme Piletti (2022, p. 107), “a técnica de perguntas e respostas faz com que o aluno estude por conta própria, ganhando confiança em sua capacidade de interpretar fontes de informação sem a assistência do professor”.

Além disso, segundo o que é preconizado no PCEB (2003, p. 27), o objectivo central do currículo local “é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria de suas vidas, da vida

de suas famílias, da comunidade e do país, considerando os saberes locais das comunidades onde a escola se insere, promovendo assim uma aprendizagem significativa”.

Nesta perspectiva, desenvolver no aluno uma capacidade de interpretar fenômenos de forma independente, estaríamos a inculcar uma aprendizagem significativa, permiti-lo-ia encerrar a realidade da sua vivência, reforçando, deste, os objetivos da exposição na sala de aulas. A este respeito, Sporck e Tulippe (1978, p. 30) afirmam que é necessário que os alunos vejam “com discernimento, em vez de admirarem tudo cegamente, repensar cada coisa vista em função dos conhecimentos anteriores, em suma, reagir perante os fenômenos”.

Do acima exposto percebe-se que, a implementação do Currículo local na sala de aulas contribui do em vez de serem eminentemente expositivas, devem ser acompanhadas por um trabalho complementar que leva os alunos a terem um relacionamento teórico-prático com a realidade através da demonstração no campo real dos acontecimentos.

A demonstração é uma forma eficaz de representar fenômenos e processos que ocorrem na realidade, promovendo uma aprendizagem significativa. Essa prática pode ocorrer por meio de explicações durante um estudo do meio (excursão), da exposição colectiva de um fenômeno mediante experimentos simples ou da projeção de slides. Por exemplo, ao explicar o processo de fomento térmico em uma aula de Física, é importante mostrar não apenas o que ocorre, mas também as razões e mecanismos subjacentes a esse fenômeno (ARAÚJO, 2021, p. 85).

#### 4.3 IMPACTO DAS DIFICULDADES NA ABORDAGEM DO CURRÍCULO LOCAL À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A discussão até aqui feita revela algumas dificuldades ao nível da implementação do currículo local a vários níveis desde a concepção que o professor tem do currículo local, dificuldades ao nível de abordagem metodológica específica para o currículo local, desconhecimento dos conteúdos concretos ou relevantes para os alunos e para a comunidade.

No entanto, ao considerarmos o objectivo central da concepção do currículo local, que visa formar cidadãos ativos e conscientes dos fenômenos que ocorrem em seu meio social, é evidente que a implementação das diretrizes do currículo local em sala de aula representa um momento crucial para essa abordagem. “Cada aula é uma situação didática específica, onde objetivos e conteúdos se entrelaçam com métodos e formas didáticas, com o intuito de promover a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos” (SILVA, 2020, p. 112).

Assim sendo, a seleção de conteúdos específicos, combinada com a definição de métodos concretos para a sua abordagem, a fim de alcançar objetivos observáveis nos alunos, constitui um dos pilares ou momento crucial da abordagem do currículo local. Consequentemente, o impacto das dificuldades existentes na abordagem do currículo local à aprendizagem significativa reflete-se, em última instância, no aluno que se forma ativamente, pois o currículo representa o espelho, ou seja, aquilo que se espera ver no aluno.

Assim, ao considerarmos o processo relacionado à abordagem do CL naquela escola, acreditamos que a análise do impacto das dificuldades enfrentadas em sua implementação em relação à aprendizagem significativa não deve se restringir apenas aos resultados obtidos, mas sim abranger todo o processo. Nesse contexto, o erro pode servir como um indicador de processos que não funcionaram conforme o esperado, de problemas que não foram resolvidos de maneira satisfatória, de aprendizagens que não foram atingidas e de estratégias cognitivas inadequadas (SILVA, 2020, p. 112).

Para este efeito, a Escola não deve ser passivamente na promoção da aprendizagem significativa, antes deve ser o principal interveniente na mobilização de recursos e criação de condições para uma implementação com êxito do currículo local através do seu papel de intervenção na comunidade e outros sectores de intervenção social, os quais são chamados a

dar seu contributo na concretização deste plano curricular, guiando todo processo da seleção, integração, validação e implementação do CL.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fim desta pesquisa, concluímos que o currículo local face à aprendizagem significativa embora seja uma componente do currículo nacional bastante importante na melhoria da qualidade de ensino nas escolas do ensino básico, continua sendo uma área meramente teórica plasmada nos programas de ensino cuja implementação ainda deixa a desejar.

Dentre os fatores que influenciam do Currículo Local à Aprendizagem Significativa dos Alunos numa das escolas Básicas da Cidade de Tete, notamos serem os que contribuem para esta realidade, destaca-se a falta de conhecimento sobre como recolher informações relevantes na comunidade para serem leccionados. Embora exista um interesse por parte dos professores em abordar um e outro conteúdo relacionado com os saberes locais, achamos que tudo pode redundar num fracasso, já que a idealização deste currículo tinha em vista envolver a comunidade onde está inserida a escola, de modo a contribuir na educação dos filhos e com saberes locais. A componente formação dos professores para lidarem com estes conteúdos específicos também continua sendo uma “pedra no sapato” do setor da educação, gerando um deficit sobre tudo metodológico e organização de acervo sobre o conteúdo local.

Do currículo local à Aprendizagem Significativa dos Alunos numa das escolas Básicas da Cidade de Tete seria um veículo importante para estreitar os laços entre a escola e a comunidade, contudo, tanto a escola, assim como a comunidade continuam se mostrando retrocedentes na questão de contribuir para a melhoria da abordagem do conteúdo local. Achamos nós que a Escola devia ser dinâmica na tomada de iniciativa no sentido de se marcar passos para avançar neste processo, já que ela é que se afigura como sendo responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos afirmar que a intenção do MINED, embora seja preponderante na formação de cidadãos capazes de questionar o meio em que vivem, revela-se frustrada devida à fraca sistematização e operacionalização por aqueles que são de direito o fazerem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ricardo. **Educação e comunidade: desafios da interacção no contexto escolar**. Editora Universitária, 2021.

FIGUEIREDO, Rui. **Metodologias de pesquisa em educação: teoria e prática**. Editora Educacional, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, Tânia. **Currículo e práticas educativas: desafios e oportunidades**. Editora Educacional, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didáctica**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, Raquel. **Currículo e metodologia: construindo saberes na educação básica**. Editora Académica, 2022.

MATSINHE, Maria. **Educação e currículo: práticas inovadoras no ensino básico**. Editora Académica, 2020.

MATSINHE, Carlos. **O papel do professor na mediação do conhecimento**. Editora Acadêmica, 2020.

MINEDH. Ministério Da Educação e Desenvolvimento Humano. **PCEB: Programa Curricular de Educação Básica**. Maputo: MINEDH, 2003.

SANTOS, Maria. **Educação e cultura: uma nova perspectiva curricular**. Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, Ana. **Educação contextualizada: práticas e reflexões no ensino básico**. Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, João. **Educação e desenvolvimento em Moçambique: desafios e perspectivas**. Editora Moçambique, 2020.

SILVA, João. **Educação e comunidades locais: desafios e oportunidades**. Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, João, & COSTA, Luísa. **Currículo e saberes locais: uma abordagem contextualizada para o ensino**. Editora Acadêmica, 2022.

SOUZA, Ana. **Estratégias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no ensino básico**. Editora Educação em Foco, 2019.

## IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Adriano António Laina<sup>1</sup>  
Agostinho Rosário Teimoso<sup>2</sup>  
Almeida Meque Gomundanhe<sup>3</sup>

### RESUMO

Pretendeu-se com este estudo analisar as implicações da monodocência no processo de ensino e aprendizagem em Moçambique, examinando contornos positivos e negativos de sua implementação. Com isso procura-se ter uma compreensão mais ampla sobre quais são as implicações da lecionação com base na monodocência? Por esta razão buscou-se, descrever as consequências do ensino na monodocência e seu contributo na qualidade de ensino; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na monodocência; analisar o impacto da monodocência no desenvolvimento integral dos alunos e estudar o contributo da formação psicopedagógica dos professores na melhoria do trabalho docente. Um estudo de caráter qualitativo que contou com a participação de cinco professores de duas escolas primárias do distrito de Mandimba em Moçambique. Como instrumento de recolha de dados recorreu-se a entrevista semiestruturada. A técnica de triangulação de dados e análise de conteúdos foram usadas para a análise e discussão dos resultados. Os resultados da pesquisa mostraram que a monodocência permite um maior relacionamento entre professor e aluno e abre espaço para uma aprendizagem de qualidade. Contudo, elementos como o fraco domínio dos conteúdos pelos professores, o elevado número de alunos e disciplinas, a falta de acompanhamento pedagógico dos professores, torna esta modalidade ineficiente para o contexto moçambicano.

**Palavras-chave:** Conteúdos; Ensino e aprendizagem; Formação docente; Monodocência.

### IMPLICATIONS OF THE PRACTICE OF MONOTEACHING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

#### ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the implications of monoteaching in the teaching and learning process in Mozambique, examining the positive and negative aspects of its implementation. This seeks to have a broader understanding of what are the implications of teaching based on monoteaching? For this reason, we sought to describe the consequences of teaching in monoteaching and its contribution to the quality of teaching; identify the main challenges faced by teachers who work in monoteaching; analyze the impact of monoteaching on the integral development of students and study the contribution of teachers' psychopedagogical training to improving teaching work. A qualitative study that involved the participation of five teachers from two primary schools in the Mandimba district in Mozambique. As a data collection instrument, a semi-structured interview was used. The technique of data

---

<sup>1</sup> Mestrando em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: adrianolaina50@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique, docente nos cursos de graduação e pós-graduação no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: amequgomundanhe@gmail.com

triangulation and content analysis were used to analyze and discuss the results. The research results showed that monoteaching allows for a greater relationship between teacher and student and opens up space for quality learning. However, elements such as poor mastery of content by teachers, the high number of students and subjects, the lack of pedagogical support from teachers, make this modality inefficient for the Mozambican context.

**Keywords:** Contents; Teaching and learning; Teacher training; Monoteaching.

**Data de submissão:** 01.05.2024

**Data de aprovação:** 23.10.2024

## INTRODUÇÃO

O setor da educação em Moçambique foi desde o período pós-independência nacional caracterizado por reformas que tiveram como objetivo a consolidação da estrutura educacional e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre várias reformas concebidas dentro do contexto do Sistema Nacional de Educação, destacam-se a implementação da monodocência. Esta modalidade é caracterizada pela gestão pedagógica integral de uma turma por um único professor. Este professor é responsável por lecionar todas as disciplinas da turma. Esta abordagem contrasta com o modelo de polidocência, onde diferentes professores são designados para ensinar disciplinas específicas numa mesma turma. As implicações pedagógicas resultantes desta modalidade são enormes e o seu impacto abrangem a qualidade da instrução até o desenvolvimento integral dos alunos.

Pretende-se com estudo analisar as implicações monodocência em Moçambique, examinando os aspetos pedagógicas, sociais e políticas. Especificamente procura-se através desta pesquisa: a) descrever as consequências da monodocência e seu contributo na qualidade de ensino; b) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na monodocência; c) analisar o impacto da monodocência no desenvolvimento integral dos alunos e d) estudar o contributo da formação psicopedagógica dos professores na melhoria do trabalho docente que actuam na monodocência.

Constitui problema desta pesquisa o fato da monodocência ser implementada subcondições menos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, tais como, o elevado número de alunos por turma, o fraco domínio dos conteúdos das disciplinas curriculares no seio dos professores. Acredita-se que estes elementos contribuam para o fraco nível de desenvolvimento integral dos alunos nas turmas cuja modalidade de ensino é monodocência. Assim, este estudo procura responder o seguinte problema: quais são as implicações da leção na monodocência no processo de ensino-aprendizagem? Face a esta problemática propôs-se as seguintes questões secundárias: a) quais são as consequências da monodocência e seu contributo na qualidade de ensino; b) quais são os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na monodocência; c) qual é o impacto da monodocência no desenvolvimento integral dos alunos e d) qual é o contributo da formação psicopedagógica dos professores na melhoria do trabalho docente que atuam na monodocência.

Metodologicamente recorreu-se a abordagem qualitativa com suporte bibliográfico. Optou-se pela técnica de entrevista a 6 professores do 1º ciclo e do 2º ciclo de duas escolas primárias do distrito de Mandimba, província do Niassa em Moçambique.

Em termos estruturais este artigo comporta uma introdução, onde se faz a contextualização do estudo, uma fundamentação teórica, campo dedicado e abordagem dos elementos principais do ensino monodocente a luz das várias pesquisas; uma metodologia onde se apresenta o método escolhido incluindo as técnicas de recolha e análise de dados; resultados e discussão, dedicado a reflexão dos dados obtidos por meio das técnicas descritas na metodologia; as considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 EDUCAÇÃO E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) adotou nos primórdios da sua implementação uma ideologia voltada para a formação do homem novo cuja finalidade era o desmembramento do povo moçambicano ao pensamento colonial português (LEI 4/83 de 23 de Março), onde dentre vários princípios pretendia consolidar o espírito revolucionário através de uma formação integral do cidadão. Um elemento peculiar neste processo assentava-se na erradicação do analfabetismo por meio da introdução da escolaridade obrigatória de sete classes, onde o aluno aos 7 anos de idade ingressava a 1ª classe.

A lei 4/83 de 23 de Março a semelhança das leis 6/92 de 6 de Maio e a Lei 18/2018 de 18 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação encontrava-se estruturado em vários níveis. A lei 4/83 de 23 de Março obedecia quatro níveis (Primário, Secundário, Médio e Superior), a lei 6/92 de 6 estruturado em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar. Com base nesta lei, o SNE compreendia dois níveis de ensino (Primário e Secundário). Por sua vez a lei 18/2018 compreende o ensino primário e secundário.

Como se pode observar, as três leis que marcam a evolução do Sistema Nacional de Educação engloba de forma destacada o ensino primário. A luz da lei 18/2018, “o ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 4), cujo objetivo era garantir uma formação sólida e de qualidade nas classes de base.

O ensino primário em Moçambique compreender seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo que engloba a 1ª, 2ª e 3ª classe e o 2º ciclo, a 4ª, 5ª e 6ª classe. Nestes níveis, o ensino é realizado em duas modalidades, a monolíngue onde a língua oficial de ensino é o português e o bilingue lecionado em línguas moçambicanas tendo em conta a região onde a escola se localiza, bem como a língua de sinais (MOÇAMBIQUE, 2018).

Com base no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), nos dois ciclos do ensino primário cada professor leciona uma turma (MOÇAMBIQUE, 2003). Esta modalidade de distribuição de professores nas classes do ensino primário é denominado por monodocência. A introdução desta modalidade foi por um lado motivado pela necessidade de garantir uma expansão mais rápida da rede escolar, e por outro, reduzir o investimento dado na alocação de professores, ou seja, menos professores mais turmas e mais alunos.

Considerando ao que se encontra plasmado no Plano Curricular do Ensino Básico, olha-se para o Estado como a entidade cujo desafio sobre a educação é maior, entretanto, a fraca preocupação pela qualidade de ensino motivada pela redução do nível de investimento no setor da educação torna o sistema educacional mais obsoleto e a transmissão dos conteúdos pelo professor menos eficiente. Este instrumento legislador, demonstra que a distribuição de professores na monodocência visa a expansão escolar e a redução de custos, e não essencialmente o alcance de uma qualidade de ensino que se almeja, como podemos observar:

A redução do número de docentes por turma no EP2, de sete, para três, tem, como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares. A presente opção tem em vista uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso. (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 28).

Isto, mostra com clareza que esta medida não visa garantir uma educação de qualidade nas primeiras classes, que se caracteriza por serem níveis de ensino cujo impacto é refletido nos anos ou classes subsequentes. Mas sim, a inclusão de mais alunos na escola, menos professores e conseqüentemente a redução do nível de construção de conhecimento, habilidades e competências nos alunos.

## 1.2 PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA: DA EPISTEMOLOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A monodocência é o modelo de lecionação organizada pedagogicamente e que se caracteriza por um único professor lecionar todas as disciplinas na mesma turma/classe. Isaías e Favinha, (2014, p. 2), fornecem mais subsídios sobre esta modalidade de ensino que consideram ser “um regime educativo em que um mesmo educador, se ocupa de um grupo de alunos, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para a sua formação”.

Este modelo de ensino, dada à sua relação pedagógica recomenda que se estabeleça uma relação pessoal de grande proximidade afetiva entre professor e aluno, que permite conhecer a características de cada um (ANTUNES, 2015). A monodocência reforça a relação pedagógica professor-aluno, vista como um ponto importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Este modelo de ensino permite ao professor conhecer com profundidade o nível de conhecimento e as limitações dos seus alunos.

No campo da formação docente, vale destacar que, etimologicamente esta palavra resulta da junção dos termos “forma + ação”. A primeira se remete a ideia de dar forma a um objeto e torná-lo diferente do que era antes (DONACIANO, 2006). Entretanto, para uma pessoa não se pode afirmar que pretende-se atribuir uma forma porque ela por si só se auto-forma experimentando algo novo e conseqüentemente tornando-se diferente do que já foi antes. Assim, Niquice (2002, p. 102), define a “formação como um treinamento, pois o formador faz o treinamento de professores e desse treinamento resulta a formação como produto”.

A formação de professores é um processo educacional contínuo que prepara os indivíduos para exercerem a profissão docente. Esse processo envolve adquirir conhecimentos teóricos, habilidades práticas e competências necessárias para ensinar de forma eficaz e promover o aprendizado dos alunos. A formação de professores inclui tanto a educação inicial, que ocorre antes de começarem a lecionar, quanto a formação continuada, que ocorre ao longo da carreira para aprimorar e atualizar suas habilidades. Donaciano (2006, p. 40), refere que “a formação de professores é um processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, convicções, atitudes, comportamentos que proporcionam o bem-fazer do trabalho docente”.

Constitui uma prática do ensino primário especificamente nas classes iniciais a gestão total e global de uma turma por um professor. Esta modalidade denominada monodocência ou unidocência é vista por vários autores como uma forma de garantir uma maior comunhão entre o aluno e o professor. Ademais, o professor na monodocência deve garantir a lecionação de todas as disciplinas da classe.

Apesar de esta modalidade garantir a coexistência harmoniosa entre professor-aluno, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado com qualidade, eficácia e eficiência. Ora, é importante que o cumprimento dos objetivos educacionais constituam o foco desta modalidade. As classes iniciais onde se implemente com mais frequência esta modalidade de ensino, é a base para a formação integral do aluno e é onde este agrega valores, competências e habilidades que dão suporte nas classes subseqüente.

Ainda sobre a monodocência, Julião (2019, p. 12), afirma que “nessa modalidade de ensino, o professor tem grandes responsabilidades pelos aspetos de desenvolvimento global da criança, não só a nível afetivo, mas também ao nível emocional, social e moral sendo o desenvolvimento intelectual o centro das suas atenções”. Esta responsabilidade chamada à atividade docente, não é muitas das vezes verificada devido a incapacidade ou deficiência profissional que muitos professores apresentam. Esta deficiência advém dos problemas resultantes da má preparação do professor a quando da sua formação profissional assim como no 1º ou 2º ciclo do ensino secundário.

O PCEB reconhece a necessidade de uma preparação mais adequada e continuada dos professores cuja atividade docente está vinculada a monodocência, e por esta razão, este instrumento destaca que “aos professores bivalentes, em exercício ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem lecionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 28). Em termos regulamentais é clara a definição de ações de formação continuidade que profissionais encarregues de trabalhar com uma turma e todas as disciplinas, no entanto, contrariamente a uma medida estritamente política e administrativa, o professor não têm beneficiado de programas de capacitação de maneira permanente ou regular. Estas ações são, digamos um fantasma no quadro de garantia da melhoria do trabalho docente.

Ainda sobre a valorização do quadro docente, Baxe, Fernando e Paxe (2016), dizem que, “os professores que sentem dificuldades em aplicar a unidocência apresentam como causas fundamentais a falta de uma preparação específica para lecionar todas as disciplinas do currículo” (JULIÃO, 2019, p. 11). Este fato não constitui novidade no seio da comunidade docente e no setor da educação em geral. A fraca qualidade de ensino presente nos professores construído desde o ensino primário, passando pelo secundário até a sua formação profissional, se manifesta no exercício da atividade docente em sala de aulas. E, isso, se torna mais preocupante quando este professor é chamado a ministrar uma turma, fazendo a gestão pedagógica de todas as disciplinas curriculares da classe.

Julião (2019, p. 13), chama atenção de que é “imperativo se ter em atenção que a educação funciona como um sistema horizontal e a fraca qualidade da base pode condicionar negativamente as estruturas subsequentes, colocando em causa todo sistema e o próprio desenvolvimento do país, que da Educação muito depende”. Este posicionamento de Julião, leva a refletir sobre a eficácia da monodocência, tendo em conta a qualidade e a capacidade dos professores na gestão destas turmas, por se considerar que, se um professor é incapaz de ministrar com eficácia uma determinada disciplina de uma classe inicial, como seus alunos serão capazes de desenvolver as competências necessárias neste ciclo de aprendizagem?

O processo de preparação docente é vista por Isaías (2013, p. 47), como um aquele que visa garantir a “melhoria de qualidade e eficácia de ensino e tem como variável independente a valorização do professor”. Neste contexto, “para que o professor seja valorizado dentro do contexto da unidocência no ensino primário, a sua formação deve lhe proporcionar uma sólida base para trabalhar nesta modalidade de ensino (JULIÃO, 2019, p. 9).

A qualidade do ensino nos anos iniciais carece de uma postura diferenciada do professor. As qualidades científicas e pedagógico-didáticas do professor constituem fundamentais na gestão do professor. Libâneo (2011) sustenta esta ideia salientando que, ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental exige do docente conhecimentos de conteúdos em diferentes campos, visto que atua com disciplinas muito diferentes. No contexto moçambicanos os professores que lidam com uma turma nas classes iniciais estão sujeitos a ministrarem aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Visual para o 1º e 2º ciclo do ensino primário respetivamente.

Com base no exposto, se levanta uma inquietação: será que os professores do ensino primário detém domínio científico pleno em todas as disciplinas enquadradas no plano curricular do ensino primário? Será que os professores do ensino primários são especialistas das disciplinas que lecionam? São especialistas para as áreas das ciências naturais e sociais simultaneamente?

Levanta-se estas inquietações como forma de trazer ao debate público o impacto profissional dos professores neste nível de ensino. Esta inquietação também é suportada pela preocupação atinente a qualidade da formação de professores bem como pelo nível de formação escolar que estes professores foram passando, ou seja da 1ª à 10ª classe ou 12ª classe.

Numa abordagem sobre a monodocência e a formação de professores, Mame e Cambuta (2019, p. 11), fazem uma análise segundo a qual, “muitos professores não frequentaram os magistrados, nem tão pouco as escolas superiores cuja vocação é a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental”. Encontra-se aqui uma realidade a ser pensada e repensada. Os professores do ensino primário estão preparados cientificamente e pedagogicamente para trazer uma dinâmica educacional com padrão aceitável? Mame e Cambuta (2019, p. 11), vão mais à fundo salientando que, “aos professores em sua área de formação são dedicados pouco tempo para aprenderem conteúdos relacionados aos de anos de escolaridade que funcionam a monodocência”, ou seja, durante grande tempo, a formação dos professores relacionada a aspectos didáticos e metodologias de ensino e não meramente elementos científicos.

Ora, não existem aprendizagem sem conhecimento, ou seja, os professores precisam em grande medida do conhecimento científico e só depois, a componente metodológica ganha seu espaço no campo do processo de ensino. É importante potencializar a qualificação dos professores das classes iniciais em conteúdos específicos.

Outro porém recai sobre o ensino superior destes profissionais que deve estar alinhado às disciplinas lecionadas nas classes iniciais. Não adianta a existência de professores com nível superior cuja área de formação não se enquadra com os conteúdos das disciplinas do plano curricular do ensino primário. As instituições de ensino superior precisam adequar os seus planos curriculares para responder as necessidades do ensino nas classes iniciais.

As dificuldades dos professores em lecionar todas as disciplinas de uma classe podem ser diversas e variadas. Alves (2017), destaca as seguintes dificuldades:

- a) Falta de especialização - muitas vezes, os professores são especialistas em uma ou algumas disciplinas específicas. Lecionar disciplinas para as quais não têm formação adequada pode ser desafiador e exigir um esforço adicional para compreender o conteúdo e preparar aulas eficazes.
- b) Volume de conteúdo, o currículo escolar pode ser extenso e abranger uma ampla gama de disciplinas. Lecionar todas essas disciplinas em profundidade requer tempo e esforço significativos para garantir que todos os tópicos sejam adequadamente abordados.
- c) Variedade de métodos de ensino – cada disciplina pode exigir métodos de ensino diferentes, dependendo do tipo de conteúdo e das necessidades dos alunos. Adaptar constantemente os métodos de ensino para cada disciplina pode ser desafiador e exigir flexibilidade por parte do professor.
- d) Diferenças de preparo dos alunos – alunos podem ter diferentes níveis de preparo e interesse em diferentes disciplinas. Gerenciar essas diferenças e garantir que todos os alunos estejam engajados e compreendam o conteúdo pode ser um desafio adicional para o professor.
- e) Tempo limitado – o tempo de aula é limitado, e os professores precisam equilibrar a cobertura de múltiplas disciplinas com a profundidade necessária para garantir o entendimento dos alunos. Isso pode resultar em uma sensação de correr contra o relógio e dificultar o aprofundamento em determinados temas.
- f) Recursos limitados – professores podem enfrentar restrições de recursos, como materiais didáticos inadequados ou falta de suporte técnico, o que dificulta ainda mais o ensino eficaz de várias disciplinas.

Essas dificuldades podem afetar negativamente a qualidade de ensino em vários os subsistemas e nas classes subsequentes, visto que, o ensino primário alimenta todos os outros níveis de ensino. Superar esses desafios requer habilidades de gerenciamento eficazes, flexibilidade e apoio adequado por parte da escola e da comunidade educacional.

## **2 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Os objetivos deste estudo foram alcançados mediante o uso de uma abordagem qualitativa. A escolha deste tipo de pesquisa prende-se pelo fato de esta proporcionar percepções profundas e significativas sobre fenômenos complexos e contextualizados uma vez que “a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar e multidisciplinar que se preocupa com a compreensão e interpretação dos significados, experiências e perspectivas humanas, buscando capturar a complexidade e a riqueza da vida social” (DENZIN; LINCOLN, 2018).

Para a coleta de dados recorreu-se a técnica de entrevista por se considera uma ferramenta crucial na pesquisa qualitativa, permitindo que o pesquisador pudesse explorar e compreender com profundidade as experiências, perspectivas e opiniões dos participantes, além de que “a entrevista é um método privilegiado para acessar a vida social das pessoas, pois permite uma interação direta e pessoal entre o pesquisador e o participante, possibilitando a coleta de dados ricos e contextualizados” (FONTANA; FREY, 2005). Esta técnica permitiu ainda que os participantes fornecessem dados de maneira detalhada. E para dar suporte a técnica e garantir que esta pesquisa fosse executada com eficiência, foi concebida o guião de entrevista cuja natureza das perguntas foram dissertativas (DIEHL; TATIM, 2004), formuladas para responder os objetivos da pesquisa e por se notar que estas poderiam ajudar a obter informações mais sólidas e concisas.

A pesquisa envolveu 5 professores sendo três mulheres e dois homens de duas escolas primárias localizadas no distrito de Mandimba, província de Niassa-Moçambique, selecionadas aleatoriamente.

Para análise e discussão dos resultados optou-se pela técnica de triangulação de dados, que permitiu confrontar os dados obtidos por meio da entrevista com a fundamentação teórica e assim “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). E também utilizou-se a técnica de análise de conteúdos, por ser a que “oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 27) dos resultados empíricos.

Para salvaguardar os aspetos éticos de pesquisa, a identidade dos professores foram ocultadas. Para tal, aos professores foi-lhes atribuída a letra “P” como código seguido de um número que indica o número de professores, um hífen e um outro número referente a classe que o professor leciona. Assim os participantes foram codificados da seguinte maneira: P1-1<sup>a</sup>C, P2-1<sup>a</sup>C, P3-4<sup>a</sup>C, P4-6<sup>a</sup>C, P5-5<sup>a</sup>C, respetivamente.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A discussão dos resultados desta pesquisa foi orientada pelos seguintes pontos: consequências da prática da monodocência no trabalho docente; contributo da monodocência na melhoria da qualidade do ensino dos alunos; capacitação psicopedagógica dos professores nas disciplinas curriculares e os desafios enfrentados pelos professores na monodocência.

#### **3.1 CONSEQUÊNCIAS DA PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE**

Pretendia-se neste ponto saber as consequências que a prática da monodocência provoca no trabalho docente, considerando que o professor é um elemento indispensável na implantação de qualquer modalidade de ensino. Diante desta inquietação os entrevistados afirmaram que esta prática tem como efeito:

Fadiga devido ao número elevado de alunos. Fraca assimilação dos conteúdos dos alunos principalmente nos últimos tempos (P1-1<sup>a</sup>C).

Dificuldade na planificação diária das aulas e na lecionação devido ao número elevado de disciplinas (P3-4<sup>a</sup>C).

Fraco domínio das disciplinas da classe (P2-1<sup>a</sup>).

Não cumprimento do programa de ensino na íntegra (P4-6<sup>a</sup>C, P5-5<sup>a</sup>C).

Os dados apresentados, podem de forma mais implícita destacar que os professores tem-se ressentido dos efeitos da implementação desta modalidade de ensino. No contexto educacional moçambicano, o elevado número de alunos exige maior empenho e dedicação do professor para que os conteúdos planificados cheguem ao aluno com perfeição.

Esta exigência é também verificada no quadro da planificação, em que o professor é chamado a preparar as aulas de todas as disciplinas, o que muitas vezes não tem sido tarefa fácil devido ao fato de grande parte deste “apresentarem falta de uma preparação específica para lecionar todas as disciplinas do currículo” (JULIÃO, 2019, p. 11), e desta forma, é necessário que, ao professor seja garantida uma “formação que lhe proporciona uma sólida base para trabalhar nesta modalidade de ensino” (JULIÃO, 2019, p. 9).

Mas “apesar de ser importante a indução do professor ao processo de formação contínua, nota-se ainda o desinteresse de muitas docentes principalmente das áreas periféricas na busca por novas qualificações” (MAYEMBE p. 118). Isto acaba por prejudicar todo o processo de ensino de aprendizagem das classes iniciais, causando um problema ainda maior pois, as bases de que se espera não são consolidadas naquelas classes.

Os dados apresentados são levantados pelo entrevistado P2-1<sup>a</sup>C, que indica o fraco domínio de conteúdos das disciplinas da classe e turma. E isto tem causado o não cumprimento do programa curricular traçado.

Deste modo, é crucial que a implementação da prática da monodocência considere vários aspetos que podem contribuir negativamente para o cumprimento dos objetivos delineados, pois, caso estes objetivos estejam condicionados, a aprendizagem do aluno também podem não ser eficientes. É importante, que a integração do professor numa determinada turma monodocente, tenha em conta o número de alunos recomendado e haja para este docente tempo disponível para a preparação e execução da aula planificada.

### 3.2 CONTRIBUTO DA MONODOCÊNCIA NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO DOS ALUNOS

Procurando-se saber junto aos entrevistados, qual o contributo da monodocência na melhoria da qualidade de ensino, estes responderam nos seguintes moldes:

Afinidade e simpatia dos alunos em relação ao professor, o que contribui na sua aprendizagem (P1-1<sup>a</sup>C).

Motivação e confiança do aluno sobre o professor. O aluno sente-se bem com o professor e isto facilita na aprendizagem (P3-4<sup>a</sup>C).

Não contribui na melhoria da qualidade de ensino devido a sobrecarga e a falta de domínio dos conteúdos de todas as disciplinas pelos professores (P2-1<sup>a</sup>, P4-6).

Permite uma interação permanente com os alunos, possibilitando o acompanhamento da evolução do conhecimento dos alunos (P5-5<sup>a</sup>C).

Observando as respostas acima, encontra-se dois pontos de vista. Por um lado nota-se uma ideia positivista sobre como esta modalidade pode impactar na qualidade do ensino e por outro, assumindo que ela é fundamental, mas que, há fatores que podem condicionar o contributo desta modalidade no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com alguns entrevistados, esta modalidade proporciona maior familiaridade entre o aluno e o professor, motiva e causa confiança entre ambos, permitindo deste modo que haja maior interação entre eles, como refere Antunes (2015), segundo a qual, dada à sua relação

pedagógica recomenda que se estabeleça uma relação pessoal de grande proximidade afetiva entre professor e aluno que os permite conhecer a características de cada um.

Entretanto, aos professores das turmas de classe com cinco disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física), esta modalidade não permite que o professor seja verdadeiramente professor em sala de aulas. A deficiência e fraco domínio dos conteúdos pelo professor da classe “condiciona negativamente as estruturas subsequentes” (JULIÃO, 2019, p. 13), do aluno no campo da aprendizagem.

Diante disso, é necessário que “aos professores bivalentes, em exercício sejam ministrados cursos de capacitação para poderem lecionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola” (MOÇAMBIQUE, 2003, 28). Mas contrariamente ao que deve ser feito, grande parte dos professores tendem a baixar o seu nível de desempenho pedagógico por causa da falta de acompanhamento e seguimento da sua formação profissional.

### 3.3 CAPACITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Para ultrapassar os grandes problemas no campo profissional docente, a formação contínua constitui um elemento fundamental. Assim, procurou-se saber se os professores entrevistados já beneficiaram de capacitação nas disciplinas curriculares. Em resposta, estes afirmaram que:

Não (P1-1ªC, P2-1ª, P5-5).

Sim. Só na disciplina de matemática. Mas não ajuda pois os procedimentos são mais complexos e não se adequam com a duração da aula (P3-4ªC).

Sim. Na disciplina de Matemática da 3 classe e esta capacitação não esta surtir efeito porque ao invés de estar a lecionar a 3 classe, tal como fui capacitado para tal, encontro-me a lecionar a 6 classe (P4-6ªC).

Observando as respostas dos professores, nota-se que muitos professores não tem tido capacitação. E os que se tem beneficiado, alguns referem que a metodologia transmitida nos cursos de capacitação não se adequam ao contexto real, e outros, afirmam que os conteúdos transmitidos não chegam aos alunos pois estes, não se encontram a lecionar na devida classe. Esta contradição de fatores revela a gestão ineficiente do processo de ensino e aprendizagem.

A capacitação é fundamental para a classe docente. Os professores devem ser capacitados nas respetivas áreas em que estes trabalham. Mas, verifica-se um certo desinteresse na preparação do professor. É por estas razões que Libâneo (2011), chama atenção que, ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental exige do docente conhecimentos de conteúdos em diferentes campos, visto que atua com disciplinas muito diferentes.

É necessário que se introduza um processo de formação sólida, permanente e contínua, porque desta forma, o professor estará mais atualizados sobre as dinâmicas e o contexto de ensino em todas as disciplinas. E ainda porque, em Moçambique “os professores não frequentaram os magistrados, nem tão pouco as escolas superiores cuja vocação é a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental” Mame e Cambuta (2019, p. 11). Aliás, os professores dos níveis iniciais não tem beneficiado de formação superior. Isto tem causado enormes problemas no desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno.

Um elemento a destacar no campo da capacitação, é referenciado por Margarida Barros (2013, apud MAYEMBE, 2016, p. 118), segundo a qual, “nas áreas periféricas o problema da extensão da monodocência é ainda grave uma vez que, a maior parte dos professores que trabalham nestas escolas não buscaram novas qualificações”. Ora, não se preocupando com a formação continua, o professor torna-se estático, não progride. Isto vai causando problemas na

aprendizagem dos alunos, porque, as deficiências apresentadas pelo professor vão sendo transmitidos ao aluno.

Considerando que, os professores com formação contínua não tem demonstrado competência suficiente em todas as disciplinas, a falta de motivação para dar seguimento a formação é um retrocesso e um grande problema no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante criar elementos de motivação para a classe docente de modo a tornar o ensino nesta modalidade muito mais eficiente e de qualidade. O Estado deve garantir a criação de condições tanto materiais, financeiras e infraestruturais e de pessoal, para tornar o processo de ensino e aprendizagem no ensino primário para produtivas.

### 3.4 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA MONODOCÊNCIA

Este ponto procurava saber quais os desafios enfrentados pelos na monodocência, e os entrevistados indicaram os seguintes desafios:

Garantir que todos os alunos sejam abrangidos nas atividades letivas e que estes demonstrem melhoria no campo da leitura e escrita. Avaliação das atividades (exercícios) dos alunos e na preparação da aula pelo professor (P1-1ªC, P3-4ªC).

Traças estratégias que ajudem que os alunos aprendam os conteúdos lecionados (Nenhuma (P2-1ªC).

Conciliação de conteúdos de disciplinas diferentes todos os dias, busca incessante de estratégias de ensino das disciplinas que tenho menos domínio. Exiguidade de tempo para a planificação da aula, motivada pela mistura de conteúdos de diferentes disciplinas e que as metodologias também variam (P5-5ªC, P4-6ªC)

Nota-se que os grandes desafios enfrentados pelo professor, constituem problemas de longa data. Os professores sendo educadores, precisam que os conteúdos por si transmitidos cheguem a todos os alunos com perfeição. Para os professores que trabalham com cinco disciplinas apontaram para o nível de sobrecarga na gestão de todas as disciplinas, e isto é defendido por Mayembe (2016, p. 118), segundo a qual “a sobrecarga de disciplinas lecionadas por um único professor, está prejudicando, principalmente, aqueles alunos que têm um professor pobremente formado e com enormes dificuldades nos conteúdos”. Apesar de se considerar que “o fato de acompanhar os mesmos alunos ser um aliado do professor por ajudá-lo a descobrir as dificuldades deste ou daquele aluno, o pouco domínio das novas disciplinas pelos professores dificulta a promoção de um ensino de qualidade” (Mayembe, 2016, p. 118). Em torno disso, vai se agregando elementos condicionantes de uma aprendizagem negativa do aluno, fazendo com que a presença do professor na sala de aulas não garanta uma transmissão eficaz dos conteúdos e por conseguinte um fraco nível de assimilação da matéria.

Diante disso, vale reconhecer que embora a monodocência proporcione uma proximidade do professor ao aluno e vice-versa, vários elementos outrora indicados causa um desequilíbrio pedagógico. Isto vai fazendo com que os “professores sejam obrigados a redobrar esforços em múltiplas funções para as quais não estão preparados em assumir (MAYEMBE, 2016, p. 116), no sentido de inculcar no aluno conhecimento, habilidades e aptidões.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem nas classes iniciais se tem mostrado mais desafiadores no campo da qualidade de ensino. O ensino primário tem sido alvo de grandes reformas cujo objetivo é a garantia de uma qualidade de aprendizagem melhor nos alunos e o desenvolvimento de habilidades e competências que possam ser aproveitadas e capitalizadas nas classes subsequentes.

Entretanto, a realidade mostra-se contrária, a monodocência no contexto moçambicano tem implicações negativas ao processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se aqui fatores como o elevado número de alunos, a deficiente formação dos professores o que faz com que haja um fraco domínio dos conteúdos das disciplinas.

Os professores afetos a monodocência devem ter domínio científico pleno dos conteúdos de todas as disciplinas da classe. Mas, verifica-se que muitos professores não são especialistas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Física respetivamente, e isto é mais agravante a partir da 4ª classe em diante.

Outro elemento de fracasso desta modalidade de ensino está relacionado ao elevado número de alunos. As turmas dos professores entrevistados agregam de 80 a 120 alunos. Este número de alunos condiciona a execução eficiente dos conteúdos na sala de aulas. O tempo dedicado a uma aula (45 minutos) não é suficiente para que todas atividades sejam desenvolvidas. Os professores são chamados a buscar estratégias fora do seu alcance para garantir que o processo de ensino e aprendizagem flua normalmente.

No campo da formação, apesar do Plano Curricular do Ensino Básico, (Moçambique, 2003), prever a formação do professor como um dos elementos do alcance dos objetivos nesta modalidade, os professores mostram-se sépticos quanto a sua realização. Para estes, não há capacitações ligadas a disciplinas de uma forma específica, e caso haja, os conteúdos transmitidos, não se adequam a ensino nas respetivas classes.

Diante disso, chama-se a atenção em relação aos desafios da monodocência nas classes do ensino primário. Estes desafios fruto dos problemas desta modalidade estão causando prejuízos de nível pedagógico aos alunos destes níveis de ensino. Por isso é importante a revisão das estratégias de sua implementação.

## REFERÊNCIAS

Alves, Maria. Desafios do professor multifuncional: um estudo de caso nas escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n. 1, p. 63-74, 2017.

ANTUNES, Inês de Almeida. **Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada: Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Sage Publications. 2018.

DIEHL, Aston António e TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais**.

FAVINHA, Marília; ISAIAS, Aniceto. **A monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do ensino primário em Angola: a visão dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora. 2014.

FONTANA, Andrea; FREY, James. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. In: **The SAGE handbook of qualitative research** (3rd ed., pp. 695-727). N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Sage Publications.

LIBÂNIO, José Cláudio. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. Organização Selma G Pimenta. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 63-100.

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; CAMBUTA, Aristides Jaime Yandelela. **Educação em Angola: monodocência e formação de professores**. Huambo, Angola, Bié, (2019).

MAYEMBE, Ndombele. **Reforma educativa em angola: a monodocência no ensino primário em cabinda**. 2016. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2016.

MOÇAMBIQUE. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83 de 23 de Março. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92 de 6 de Maio. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação. Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: INDE/MINED, 2003.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: gradiva, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## USO E CONSERVAÇÃO DAS ÁGUAS TERMAIS DE PINDA-MOÇAMBIQUE

Chantel Carlos Mário<sup>1</sup>

Mario Silva Uacane<sup>2</sup>

Paulo Domingos Bene<sup>3</sup>

Marcia Aparecida Silva Pimentel<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo sobre águas termais de Pinda, em Morrumbala, província da Zambézia, em Moçambique, pretende discutir o uso dos recursos hídricos especialmente relacionado às águas termais da referida região e a sustentabilidade dos recursos naturais diante de cenário das alterações ambientais. O tema do uso dos recursos naturais, especialmente em áreas protegidas, tem aproximado pesquisadores da Universidade Licungo, em Beira, Moçambique e Universidade Federal do Pará, Brasil em projetos de ensino e pesquisa. O objetivo principal desta pesquisa consiste em avaliar o estado de conservação e das formas de uso local das águas termais, tendo como finalidade propor formas de uso sustentável dessa água para garantir o reaproveitamento do espaço local no contexto do turismo regional. A pesquisa foi efectuada com levantamento de fontes secundárias, observação de campo e entrevista a liderança comunitária. Ainda assim, recorreu-se igualmente a ferramentas de SIG, nomeadamente ARCGIS com dados da CENACARTA, para produção de mapas temáticos. Os resultados deste estudo indicam as características das águas termais locais bem assim o estudo de uso e conservação do meio local.

**Palavras-Chave:** Águas termais; Uso e conservação dos recursos hídricos; Moçambique.

### USE AND CONSERVATION OF THERMAL WATERS OF PINDA-MOÇAMBIQUE

#### ABSTRACT

This article on Pinda thermal waters in Morrumbala in Zambézia, analyzes the quality and conservation status of the water from this natural source and presents proposals for its future, in terms of use and sustainability of this resource and local environment. The main objective of this research is to evaluate the state of conservation and forms of local use with the aim of proposing forms of sustainable use of this water to guarantee the reuse of local space for tourism. The research was carried out using secondary sources, observation and interviews with community leaders. Even so, GIS tools were also used, namely ARCGIS with data from CENACARTA, to produce maps used to illustrate the work. The results of this study indicate the characteristics of local thermal waters as well as the study of use and conservation of the local environment.

**Keywords:** Hot springs; Use and conservation of water resources; Mozambique.

**Data de submissão:** 13.05.2024

**Data de aprovação:** 29.10.2024

### INTRODUÇÃO

O estudo das águas termais no território moçambicano constitui uma das actividades muito importantes deste país tendo em consideração a importância económica e social deste recurso para as comunidades locais e para outras regiões. Em Moçambique e no Brasil, a existência das águas termais constitui uma fonte de actividade turística e económica para as populações locais, além de promoverem uma organização específica do território que se faz a

<sup>1</sup> Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Licungo, Moçambique. E-mail: chanelmario5@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Licungo, Moçambique. E-mail: uacanehomo1@gmail.com

<sup>3</sup> Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Licungo, Moçambique. E-mail: pdbene88@gmail.com

<sup>4</sup> Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Licungo, Moçambique. E-mail: mapimentel@ufpa.br

partir do uso dos recursos hídricos. Portanto, para além dos estudos sobre a gênese dessas fontes, das propriedades medicinais e das implicações na saúde e bem estar, importa refletir sobre o uso, a conservação e a sustentabilidade dessas fontes termais no território moçambicano, especificamente na região da Zambézia. O tema do uso dos recursos naturais, especialmente em áreas protegidas tem aproximado pesquisadores da Universidade Licungo, em Beira, Moçambique e Universidade Federal do Pará, Brasil em projetos de pesquisa e ensino, com princípio do compartilhamento de saberes entre pesquisadores e estes com as comunidades locais.

Assim, o presente estudo trata do conhecimento substancial sobre as águas termais da localidade de Pinda, no posto administrativo de Megaza, em Morrumbala, com a finalidade de contribuir para planeamento de acções estratégicas para o desenvolvimento local. No âmbito do desenvolvimento sustentável falar de formas de aproveitamento das águas termais é, simultaneamente, falar da geoconservação ambiental e manutenção de espaços geográficos. O objectivo deste artigo é partilhar o conhecimento existente sobre as águas termais de Pinda, gênese e características naturais, uso e possível aproveitamento, enfatizando as formas da sua conservação local.

## 1 DESENVOLVIMENTO

Verifica-se uma lacuna no aproveitamento dos recursos geotérmicos em Moçambique, sendo que as águas termais da localidade de Pinda é um potencial natural que se encontra fora das medidas de conservação. A água termal tem sido usada desde a antiguidade em vários pontos do mundo principalmente para fins turísticos.

A utilização da água termal é diversificada desde tempos remotos, assim como Santos (2011); Hellmann e Rodrigues (2017) explicam que todas as grandes culturas antigas a utilizavam como forma de aliviar os seus padecimentos e o termalismo actual está em conformidade com um tipo de medicina preventiva e naturista em expansão. São muito procuradas para proporcionar o bem-estar às populações e criam o valor turístico deste património. As águas termais de Pinda, conforme apurou o estudo, datam nos anos 1920 uma época meramente colonial tendo a sua história inicial sendo usada em suas diferentes formas até então.

Na Zambézia, as águas termais, existem nos distritos de Morrumbala, Nicoadala, em Pebane, entre outros, caracterizadas pela inexistência de uso adequado ou seja estão fora do uso sustentável. Em várias partes do mundo estas tem sido conservadas e aproveitadas de varias formas, um exemplo evidente tao evidente de uso da água termal é como o caso de Brasil, e em Portugal. Nunes (2012), Cachapa; Patatas (2021), apontam que as águas minerais naturais são as soluções formadas em condições geológicas específicas e caracterizadas por “dinamismo físico-químico”, elas se originam nas nascentes, são bacteriologicamente puras e apresentam potencial terapêutico.

### 1.1 METODOLOGIA

Para Rauber, (2003) e Marconi e Lakatos (2017), o métodos de investigação podem ser entendidos como diversos sistemas de procedimentos, utilizados para obter conhecimentos, assim como os diversos modelos de trabalhos ou sequências lógicas, que ajudam na obtenção de conhecimento científico e orientam uma determinada investigação científica, assim os métodos são importantes, porque eles proporcionam caminhos para se atingir um fim. Esta pesquisa abarca um conjunto de acções metodológicas que visam à descoberta de novos conhecimentos na área de estudo. Assim sendo, a abordagem do presente trabalho, tem o mérito de ser feita com base na combinação de vários tipos de métodos e técnicas de pesquisa que se

seguem.

Com recurso a consulta bibliográfica foi feito levantamento do quadro conceptual sobre o tema em estudo, envolvendo os assuntos relacionados com a temática, neste caso foram consultados artigos científicos publicados, dissertações e planos de perfil distrital.

A pesquisa do campo foi feita com frequência e permitiu que fossem levantados os aspectos físicos através da observação directa junto da extração de fotografias. Foram elaboradas entrevistas aos moradores locais, especificamente com um representante da comunidade para verificar os indicadores ambientais, associando as informações com registos fotográficos do local. Para atender a etapa do mapeamento geomorfológico e altimétrico, utilizou-se o software ArcMap 10.2.1 e recorreu-se a imagens do Google Earth e base de dados da CENACARTA, 2021.

## 2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

### 2.1 ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DA ÁREA DE ESTUDO

As águas termais de Pinda junto as margens do rio Chire, a 17° 24' 42,4" de latitude sul e 35° 21' 20,7 longitude este. Portanto, a área de estudo fica a sul da sede distrital de Morrumbala na região do Baixo Zambeze, nas margens do monte Morrumbara, ao longo da estrada regional (ER 325) que dá acesso a travessia do rio Chire, limite com a província de Tete.

A descoberta desta fonte foi ao acaso e data de períodos muito recuados quando estas terras foram ocupadas pelos povos que constituem hoje o regulado Ndambuenda. Na época a principal actividade de subsistência familiar era a caça pois por ali abundavam muitos animais. Contam as histórias locais que dois grandes caçadores repousavam quando os seus cães atraídos por um cheiro estranho aproximaram-se de uma fonte de águas quentes pondo-se a ladrar depois de sofrer queimaduras. Preocupados com latir dos cães, os seus donos aproximaram-se do local para se aperceber do que se passava, tendo-se deparado com uma nascente de águas quentes expelindo fumo e cheiro estranho. Espantados pelo que viam estes se dirigiram ao povoado para transmitir a notícia aos chefes da comunidade. Incrédulos e duvidosos da informação recebida foram confirmar a ocorrência. Crentes de que se tratava de um acontecimento sobrenatural o Régulo utilizando farinha e outros produtos realizou cerimónia de oferenda aos espíritos para travar qualquer mal e agradecer pela bênção e deste então passaram a visitar regulamente a fonte (CEPEC, 2015).

**Figura 1:** Fonte de água termal vedada com betão

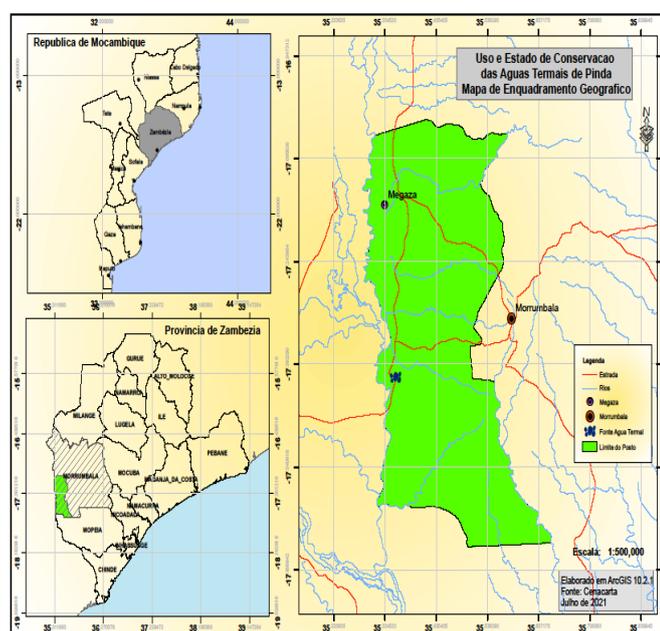


**Foto:** Chanel Carlos (2022)

As águas termais de Pinda datam desde os anos 1920 quando foram descobertas pelo um grupo de caçadores conforme apurou a pesquisa através da entrevista feita ao regulado Chirpaluo tendo sido tornadas públicas depois da independência nacional de Moçambique. Do ponto de vista histórico pertenceu a Companhia Madal, actualmente verificam-se vestígios de aproveitamento através das bacias de retenção de água e infraestruturas abandonadas. A companhia de Zambézia fez o seu uso pela primeira vez em 1930 com objetivo de banho termal para trabalhadores camponeses das suas fábricas de sisal, tendo terminado em 1950.

Por outro lado é acompanhada da serra de Morrumbala, que representa o «monte-ilha» mais importante da parte meridional de Moçambique Setentrional e o planalto onde se insere e estabelece o contacto entre o Vale do Zambeze e a Depressão de Chire (Muchangos, 1999). Vide figura 2.

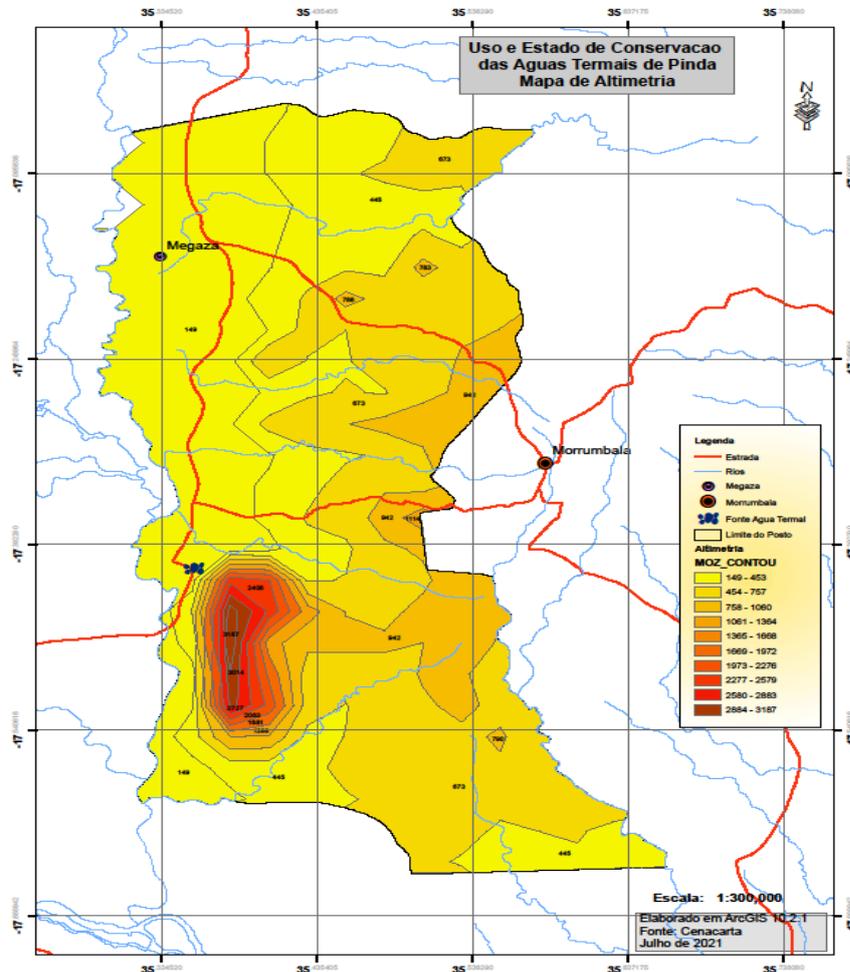
**Figura 2:** Enquadramento geográfico da área de estudo



Fonte: Cenacarta, 2021

Em geral no distrito de Morrumbala incluindo a área de Pinda, no que se refere à natureza pedológica dos solos, verificam-se como principais ocorrências de planaltos e montanhas (15% com declives medianos entre 6-16%, 3% com declives acentuados entre 16-25% e 3% com declives muito acentuados > 25%), a área de estudo não é homogénea, variando entre as altitudes 100 m e os 1 100 m (FAO, 2006).

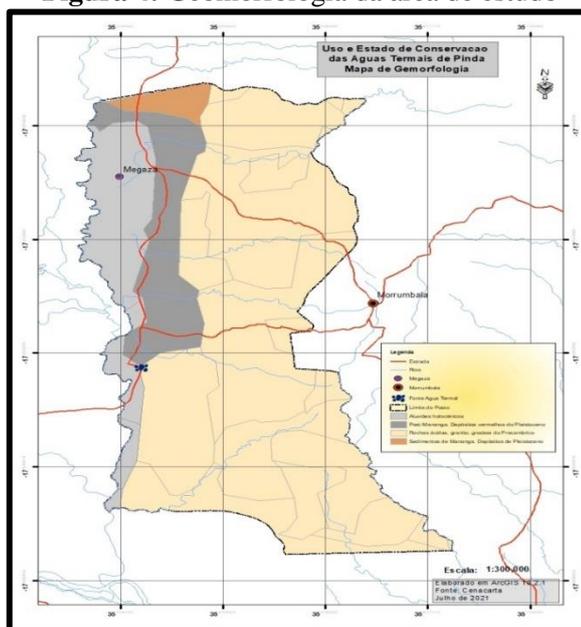
A área de Pinda possui altimetria que varia entre os 200 m e os 500 m que culminam em duas formações orográficas, nomeadamente, área de Antiplanalto que atinge altitudes de 1 000 m e, a Sudoeste área de Montanha que atinge altitudes de 1.100m (conhecida como a Montanha da Morrumbala), sendo que o Antiplanalto da Morrumbala e a sua continuação para nordeste, contribui para a divisória de águas do Chire e dos rios Lima (vide figura 3 de Altimetria).

**Figura 3: Mapa de Altimetria**

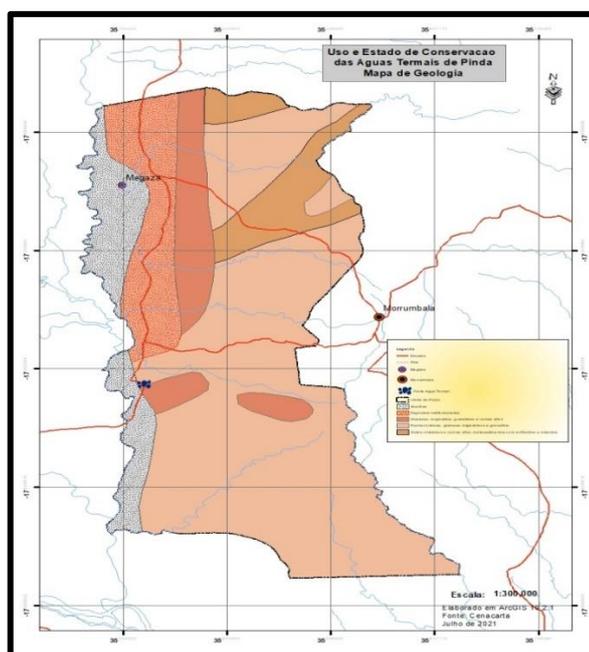
Fonte: Cenacarta, 2021

Quanto a morfologia e geologia da área que corresponde águas termais de Morrumbala é apresentada a distribuição das principais formações que se relaciona as unidades litológicas das mais antigas para as mais recentes caracterizadas por solos fortemente ácidos, com horizonte subsuperficial de acumulação argiloso e de reduzida capacidade de troca catiônica, sendo dominando por argilas do tipo Caolinite. Grande parte das águas termais são proveniente de regiões vulcânicas, e surge tanto como resultado de eventos eruptivos, quanto de manifestações hidrotermais, (CRUZ, et al. 1996).

Se verifica a ocorrência de aluviões, depósitos indiferenciados, Gnaisses, migmatitos, grantóides e rochas afins Rochas básicas, gnaisses migmatíticos e granulitos, Xistos cristalinos e rochas afins, metasedimentos com anfibolitos e milonitos aluviões Holocénico post-Mananga, depósitos vermelhos do Pleistoceno Rochas ácidas, granito, gnaisse do pré-câmbrico Sedimentos de Mananga e depósitos de pleistoceno que de tal forma se relaciona com geomorfologia de fontes termais conforme se observa nas figuras 4 e 5 abaixo, geomorfologia e geologia da área de estudo.

**Figura 4:** Geomorfologia da área de estudo

Fonte: Cenacarta, 2021

**Figura 5:** Geologia da área de estudo

Fonte: Cenacarta, 2021

### 3 PROPRIEDADES, ESTADO DE CONSERVAÇÃO E USO DAS ÁGUAS TERMAIS DE PINDA

De acordo estudo realizado pelo CEPEC (2015) com o título “Avaliação de Águas Termais e seu Potencial para a Actividade Turística - província da Zambézia” da análise de treze parâmetros físico-químicos e bacteriológicos para determinar a qualidade das águas de quatro fontes termais, designadamente, Mole, Mucharo, Nhafuba e Pinda, a fonte termal de Pinda apresenta as seguintes propriedades, tabela abaixo.

As águas desta fonte registam temperaturas mais baixas de 74° e 75° C, valores elevados de PH (8.5), altos teores de turbidez (1.21NTU) o que pode estar associada a condições inadequadas de higiene e saneamento no ponto de insurgência e baixos teores de cloretos (99.2 mg/L). Quanto a Dureza Total (mg/L CaCO<sub>3</sub>) as águas da fonte são consideradas como sendo águas moles (28 mg/l), indicam uma presença de coliformes fecais nas águas em concentrações muito baixas <3, porém registam concentrações de CE acima de 1.087µS/cm sendo por isso consideradas como águas ligeiramente salobres. Vide tabela 2

**Tabela 1:** Quadro resumo das propriedades físico-químicas das quatro fontes

| Parâmetro Analisado                      | Método                         | Resultado |
|------------------------------------------|--------------------------------|-----------|
| Temperatura (T°C)                        | Multiparameter                 | 74        |
| PH                                       | PH-Meter                       | 8.5       |
| Condutividade Elétrica (µS/cm)           | Condutivimetro                 | 1.087     |
| Turvação (NTU)                           | Turbidimetro                   | 1.2       |
| Cloretos (mg/L)                          | Titulação com Nitrato de Prata | 99.2      |
| A Dureza Total (mg/L CaCO <sub>3</sub> ) | Titulação com EDTA             | 28        |
| Cálcio (mg/L Ca <sup>2+</sup> )          | Titulação com EDTA             | 10        |
| Magnésio (mg/L Mg <sup>2+</sup> )        | Por cálculos                   | 4.3       |
| Coliformes Fecais (Laury/37°C/48h)       | Tubos Múltiplos                | < 3,0     |
| Oxigénio Dissolvido (mg/L)               | Multiparameter                 | 0.31      |
| Oxigénio Dissolvido (%)                  | Multiparameter                 | 5.2       |
| Totais de Sais Dissolvidos (mg/L)        | Multiparameter                 | 545       |
| Salinidade (%)                           | Multiparameter                 | 0.54      |

Fonte: CEPEC (2015).

Assim, em conformidade com as análises laboratoriais efectuadas pelos autores, a fonte termal de Pinda possui águas alcalinas, mole, salobre e turva e ainda com um índice de qualidade baixo a zero. Do levantamento de campo, depreendeu-se que as águas termais de Pinda estão votadas ao abandono pelo que o seu estado de conservação é mau. Não obstante ainda conservação, a piscina de betão dividido em tanques esta fonte termal precisa de ser reabilitado para voltar a ser um atrativo turístico e cultural.

**Figura 6:** Estado de conservação das águas termais de Pinda-Morrumbala



Fonte: Chanel Carlos (2022)

As águas termais de Pinda por serem excessivamente quentes podem constituir atractivo para os que percorrem para este destino, porque diferentemente de outras com temperaturas

mais baixas podem até aliviar dores musculares e até mesmo crônicas, ajudam a tratar alergias e outras doenças cutâneas, hidratam a pele e devolvem sais minerais fundamentais que perdemos durante a transpiração. Isso sem contar que atuam na diminuição da pressão arterial e estimulam a renovação de células da pele, o que favorece o rejuvenescimento semelhante ao uso do Brasil.

Partindo das propriedades físico-químicas observadas nas águas de Pinda pode-se tecer certas recomendações aos interessados, para o melhoramento das actividades do turismo de saúde, pois são apropriadas para o tratamento de moléstias do aparelho digestivo, de nutrição, artritismo e eczemas por conterem bicarbonato, cloretos e sulfatos alcalinos.

As águas termais de Morrumbala por serem excessivamente quentes podem constituir atrativo para os que percorrem para este destino, porque diferentemente de outras com temperaturas mais baixas podem até aliviar dores musculares e até mesmo crônicas, ajudam a tratar alergias e outras doenças cutâneas, hidratam a pele e devolvem sais minerais fundamentais que perdemos durante a transpiração. Isso sem contar que atuam na diminuição da pressão arterial e estimulam a renovação de células da pele, o que favorece o rejuvenescimento semelhante ao uso do Brasil (BOLÉO, 1950).

A existência de águas termais em Pinda constituem oportunidades turísticas a desenvolver de uma forma mais integrada num roteiro geoturístico, do qual os *inselbergs* que abundam na região, surgem como principal atracção perfazendo o local das águas termais de Pinda em unidade de paisagem, caracterizada pelas vegetação arbustiva que cobre toda a localidade junto de florestas e montanhas. Entretanto, tal como acontece no resto do mundo, em particular em países como Portugal e Brasil, conhecidos como detentores de águas termais e como aproveitamento de formas sustentáveis, as águas termais de Pinda, em Morrumbala, podem ser usadas para a promoção de actividades que gere renda a comunidade local, a economia e valorize a cultura local através das seguintes acções: qualificação local e reabilitação das infraestruturas existentes de forma integrada junto das comunidades locais de modo a sua valoração e valorização; implementação de práticas geotérmicas sustentáveis providenciando se à sua respectiva conservação e promoção turística e uso para banhos termais como uma forma de aproveitamento medicinal.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A fonte de águas termais de Pinda representam uma ressurgência derivada de falhas que caracterizam o ambiente geológico na parte sul do Rift Valley, ou seja nas proximidades da confluência do rio Chire junto o rio Zambeze. Pelas propriedades físico-químicas das suas águas, esta fonte termal foi no passado usado para o turismo e lazer pela autoridade administrativa colonial bases da Vila de Morrumbala e pela Companhia da Madal.

Com vista a promover maior interesse e participação particularmente das famílias e empresariado locais na promoção das acções de activação da actividade turística a partir da fonte termal são apresentadas as seguintes sugestões ou recomendações: promover formas alternativas de subsistência, particularmente através do desenvolvimento de actividades complementares ao turismo (cestaria, artesanato, locais sagrados e históricos) que aumentem a base de atracção das fontes termais; e incentivar a construção de infraestruturas de conservação e de apoio ao turismo termal, nomeadamente, bacias ou piscinas de retenção de águas quentes, bancas e quiosques, alojamento e outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, J. “O (re)posicionamento do termalismo como estratégia de Desenvolvimento turístico. O caso da região Dão-Lafões (NUTS III)”. **Revista Turismo e Desenvolvimento**, 2012. N.º 17/18

BAUER, M. W.; Gaskell, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOLÉO, J. de O. Geografia física de Moçambique: esboço geográfico. *Boletim de Minas*, vol. 33, nº 2, 1950, p 129-137. Disponível em: <https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=Geografia+Mocambique&btnG=&lr=#7>. Acesso em: 29 out 2024.

CALÇADA, J. Saúde e Termalismo – Contextos de renovação das tendências das clientelas termais. In: **O Expresso**, 1643 (Dossiês Especiais), 2004 pp. 8-12.

CEPEC. **Estudo de Avaliação de Águas Termais e Seu Potencial para a Actividade Turística**. Província da Zambézia, Centro de Pesquisa e Consultoria, Direcção Provincial De Cultura e Turismo, Dezembro de 2015

CEPEC. **Monte Mabu: Avaliação da Biodiversidade e seu Potencial para a Criação de Área de Conservação**. Direcção Provincial do Turismo da Zambézia, Quelimane, Dezembro. 2014

CHAPADA, A. F; PATATAS, T.J.P.A. Preservação e valorização do património natural e científico de Angola: águas termais da Montipa, Namibe. **South Florida Journal of Development**, Miami, v.2, n.2, p. 3622-3634 apr./jun. 2021.

Cruz, J. Et al. Breve descrição das ocorrências termais com temperatura superior a 20°C em Portugal Continental. **Boletim de Minas**, 1996, 32, 132-134.

FERREIRA, Gomes L. M; ALBUQUERQUE, F. (s/d). **A Utilização em Multi-Usos da Água Minero-termal do Campo Geotérmico de s. Pedro do Sul**, Lisboa, Portugal, s/d.

HELLMANN F; RODRIGUES, D.M.O. **Termalismo e crenoterapia no Brasil e no mundo, Santa Catarina**. Editora Unisul, 2017.

Lourenço, C.; Cruz, J. Aproveitamentos geotérmicos em Portugal Continental. **XV Encontro Nacional do Colégio de Engenharia Geológica e de Minas da Ordem dos Engenheiros**. Ponta Delgada. 26 a 29 de Maio de 2005.

MARCONI, E; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MOÇAMBIQUE. Governo do Distrito de Morrumbala. **Relatório Balanço do PES III Trimestre**. 2014

MUCHANGOS, Aniceto dos. **Moçambique: paisagens e regiões naturais**. Maputo.1999.

NUNES, S.; TAMURA, B. M. Revisão histórica das águas termais. In: **Surgical & Cosmetic Dermatology**. v. 4. n. 3. São Paulo: Sociedade Brasileira de Dermatologia, p. 252-258. 2012. Disponível em: [www.redalyc.org/articulo.oa?](http://www.redalyc.org/articulo.oa?).

PEREIRA, A. I. F. Tratamentos termais e dermatoses: evidências da cosmética termal como coadjuvante. 104 f. **Dissertação (Mestrado)**. Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Instituto Politécnico do Porto. Porto, Portugal, 2015. Disponível em: [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/7855/1/DM\\_PereiraAna\\_2015.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/7855/1/DM_PereiraAna_2015.pdf).

REBELO, H. **Águas Termais em Portugal: Indicações Terapêuticas e Modos de Utilização**. Departamento de Saúde Ambiental, Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, Lisboa, Portugal. 2000.

RODEIA, N. **Relatório sucinto sobre as análises de águas sulfurosas das termas de Nisa, efectuadas no laboratório de microbiologia da FCUL**. Lisboa: Departamento de Biologia Vegetal da FCUL, 1999.

SANTOS, A. C. L. D. **Propriedades e aplicações dermatológicas das águas termais**. Porto. 2011.

Simões, M. M. Águas minerais portuguesas. Da sua caracterização físico-química ao esboço duma classificação. **Boletim de Minas**. Lisboa: DGGM. 30:1 (1993), 13-26.

## IMPLICAÇÕES DO FINANCIAMENTO NO SETOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

Samuel Manuel<sup>1</sup>  
Rassul José Júlio Mardade<sup>2</sup>  
Rolf Calisto Uarasse<sup>3</sup>  
Agostinho Rosário Teimoso<sup>4</sup>

### RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar as implicações do financiamento no setor da educação básica em Moçambique, com foco na qualidade do ensino. Na pesquisa são destacados dois intervenientes: o Estado e os parceiros. Para realização do estudo elegeu-se a pesquisa bibliográfica, que consistiu na consulta de obras e artigos publicados. Portanto, feita a análise do conteúdo, os dados da pesquisa relevam que o financiamento ao setor da educação é feito pelo orçamento do Estado de forma deficiente, e para complementar o défice, conta com a intervenção de parceiros nacionais e internacionais. Por fim, os poucos recursos existentes não são geridos de forma transparente, as vezes são direcionados para outros fins para o qual não foram alocados.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino Básico de Moçambique; Financiamento.

### THE IMPLICATIONS OF FINANCING THE BASIC EDUCATION SETOR IN MOZAMBIQUE

### ABSTRACT

The main aim of the following research is to analyze the impact of education financing with especial attention on the basic teaching quality. In wich, is done by several sources of sponsors, as: by own State and partners. For the realization of the study were selected qualitative study, accomplished bibliography methodology, consisting on revision of books and articles already published. By the way, from the analyses of the contents, show that the financing to education setor is done by the deficient budget of Mozambican government and to complement this deficiency is necessary the intervention of national and international partners as (World Bank). Therefore, the few resources existing are not managed with transparence, sometimes allocated to different objectives that were not planed.

**Keywords:** Education; Basic teaching Mozambique; Financing.

**Data de submissão:** 15.05.2024

**Data de aprovação:** 02.10.2024

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. Universidade Católica de Moçambique, Moçambique. E-mail: samuelmanuel.az@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. Universidade Católica de Moçambique, Moçambique. E-mail: rassuljose@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique. Universidade Católica de Moçambique, Moçambique. E-mail: rolfcalisto@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O setor da educação ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento do capital humano, destaca-se pelo seu objetivo primordial de formação contínua do ser humano, dotando-lhe de conhecimentos suficientes para lidar com a sociedade onde está inserido. Assim sendo, o papel deste setor reflete-se nos mais diversos campos da sociedade, visando transformar as mentes humanas para que se tornem indivíduos com mentes capazes de refletir acerca dos vários fenômenos da natureza. Entretanto, as políticas que durante vários anos foram sendo implementadas no Sistema Nacional de Educação, tiveram como objetivo promover uma educação de qualidade e assegurar que grande parte da população moçambicana tivesse acesso a educação.

Desde a independência nacional em 1975, um dos desafios do Estado moçambicano foi o de garantir que todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação, numa altura em que enfrentava enormes dificuldades financeiras, bem como de infraestruturas, material didático e recursos humanos qualificados para atender os objetivos do setor da educação. Entretanto os objetivos nunca foram os mesmos, refere-se aqui as três leis que compõem o percurso histórico da educação moçambicana. Considerando todos os desafios que o Estado enfrentou para se consolidar e responder as preocupações que mais se ressentiam e precisavam ser resolvidos para garantir o crescimento do país, e o financiamento ao setor da educação não constitui exceção, pois constituiu um dos maiores dilemas neste campo de vital importância para o desenvolvimento do país.

Diante disso, foi por meio de suas ações de intervenção ao setor que o Estado procurou apoio junto as entidades tanto nacionais assim como internacionais. Ora, o apoio externo é suportado por vários países através de entidades internacionais como: UNICEF, Banco Mundial, Canadá, Alemanha, Irlanda e a Finlândia, e o apoio interno é suportado pelo Governo Moçambicano através de entidades nacionais e outras instituições internacionais como: Progresso, Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil (CESC) que operam no setor da educação no país. Importa salientar que este apoio ao setor de educação foi suportado por uma legislação específica fundamentada na Constituição da República.

Assim, este estudo cujo tema é implicações do financiamento a educação, se orienta para uma análise mais específica do ensino básico em Moçambique. Para isso, pretende-se analisar as implicações do financiamento a educação básica com foco na qualidade de ensino. Especificamente, a pesquisa visa: identificar as fontes de financiamento do setor da educação em Moçambique; conhecer os meios usados para alocação dos financiamentos do setor da educação; e averiguar as vantagens do financiamento interno quando provido pelo Estado.

Evidenciamos para isso, várias fontes que intervêm no financiamento da educação em Moçambique, realçando dentre estas o financiamento interno e externo. O apoio ao setor da educação é motivado pela exiguidade de recursos do Estado e pela gestão danosa, não transparente dos escassos recursos existentes, direcionados para o setor da educação, e para contornar o problema o Estado recorre a mecanismos de apoio interno e externo, com vista a suprir as necessidades do setor, como: a construção de mais salas de aulas, a aquisição de livros escolares, giz e cadernos. Esta concepção sobre o financiamento ao setor da educação é debatida por vários autores, com intuito de apresentar conjunto de saberes que ajudem a desmitificar a economia do setor da educação.

No entender de Bonde e Matável (2022), evidenciam que os financiamentos direcionados ao setor da educação em Moçambique são de proveniência interna e externa. Moçambique se tem mostrado dependente de ajudas externas para garantir o funcionamento do setor da educação. Outrossim, estes apoios são regidos por termos e condições que obrigam o país a seguir agendas que não constituem necessidade e preocupação da sociedade e, por outro lado, tiram o foco daquilo

que são realmente as preocupações da sociedade moçambicana, deixando o sistema nacional de educação de mãos atadas e totalmente impossibilitada de criar suas próprias políticas educacionais que se identifiquem com a realidade do povo.

Razão pela qual, o sistema nacional de educação (SNE) tem implementado várias reformas em função dos recursos que são alocados ao setor, que em alguns casos não chegam a espelhar as reais necessidades do país. Como consequência disso, não há provisão de uma educação de qualidade que promova nem ao menos conhecimentos de leitura e escrita, cálculos matemáticos e habilidades de comunicação em língua portuguesa nas crianças dos diferentes subsistemas de ensino.

O sistema nacional de educação (SNE) tem muito a se preocupar em responder agendas internacionais. Em meados da década de 80 os manuais de ensino não reconheciam a cultura local e o conhecimento das vivências dos alunos, e isto tende a persistir nos dias atuais. Os programas de ensino básico estão sujeitos a várias alterações em um curto espaço de tempo, desmontando a incapacidade do setor em disponibilizar às escolas os materiais básicos para a aprendizagem dos alunos e isto tem consequências na qualidade ensino.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 CURRÍCULO DE ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

A abordagem do financiamento a educação com mais ênfase para a educação básica é de extrema importância para compreender a gestão dos fundos alocados à educação. De acordo com a Lei 6/92, de 06 de Maio, o Sistema Nacional de Educação (SNE) encontra-se estruturado em ensino pré-escolar, escolar e extraescolar. O ensino básico foi concebido por níveis: 1ª a 7ª classe. Contudo, essa estrutura do ensino básico sofreu mudanças com a atualização da Lei subsequente (MOÇAMBIQUE, 2018).

Na Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, a estrutura do ensino básico subdivide-se em, pré-escolar, ensino de adultos, geral, profissional e de professores. Essa lei do SNE expõe que o ensino básico passou a compreender nove classes (1ª a 9ª classe). Alteração acompanhada pela gratuidade, cujo objetivo é massificar a escolarização, em que reduz o alto índice de desenvolvimento e não dispõe de recursos financeiros para cobrir todas as despesas do funcionamento do setor da educação. Assim, vê-se obrigada a encontrar parceiros que possam financiar o setor da educação.

Vale destacar que “a transição do sistema do período educativo colonial para uma de educação moçambicana dá-se com a nacionalização do ensino, por meio do Decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício a título privado da atividade de ensino em Moçambique, passando essa atividade a ser exclusiva do Estado” (GUEBERT; RODRIGUES, 2021, p. 262).

Isso demonstrava determinação e compromisso para com as necessidades estruturais do setor da educação em Moçambique. Entretanto, como o país, tinha a “necessidade de reconstruir-se como uma nação em que todos têm o direito e oportunidades iguais no processo de ensino, o Estado com uso deste instrumento procurou redimensionar a educação com um valor social para todos” (GUEBERT; RODRIGUES, 2021, p. 262).

Garantindo, dessa forma, o acesso universal e inclusivo embora, que para a sua “a implementação do processo educacional inclusivo, fosse preciso obedecer as recomendações internacionais relativas as infraestruturas adequadas, atendimento a diversidade; alocação de materiais; programas de formação inicial e continuada junto aos profissionais da educação” (GUEBERT; RODRIGUES, 2021, p. 259).

Os recursos financeiros contribuem para realização dos objetivos e asseguram a autonomia para organizar e implementar os modelos curriculares, que se identificam com as necessidades do povo, pelo menos este seria o foco, mas, se tem verificado um fracasso na implementação das políticas educacionais no país.

Nesse contexto, a implementação de um modelo curricular está dependente da disponibilidade financeira para sua execução, que permite a aquisição de meios necessários para que se execute o modelo desejado. Pois, os modelos curriculares representam uma tentativa de adequar o processo de aprendizagem e os objetivos que se pretendem atingir, e os modelos implementados pelo sistema nacional de educação de Moçambique ao longo dos tempos até aos dias atuais, sempre foram dependentes do orçamento do Estado direcionado ao setor, e do financiamento externo através dos apoios vindos de cooperações com outros países.

Ao observar que a educação básica representa uma transição importante de um indivíduo não escolarizado para escolarizado, pois muitos moçambicanos ingressam na escola com a expectativa de saber ler, escrever e dominar os cálculos, conforme atesta Franze (2017) “a educação básica pode ser entendida como apropriação de um conjunto de conhecimentos básicos e desenvolvimento de habilidades e atitudes julgadas necessárias para a sobrevivência dum cidadão e que constituem uma base fundamental para a prossecução de estudos posteriores (p. 112) ”.

Assim, por meio de financiamentos obtidos dos parceiros que apoiam o setor de educação, com objetivos de promover à educação para todos os cidadãos no país, e no mundo, conforme a ideologia de vários tratados do setor que visam massificar a educação além das fronteiras. Desse modo, em função das doações que o Estado moçambicano recebe, há implementação de vários modelos, com intuito de encontrar um que se ajuste com a sociedade, mas também, as sucessivas mudanças ou variação de modelos educacionais estão por detrás das exigências emanadas pelos parceiros de apoio ao setor.

Tanto é que, em algum momento, sobretudo na década de 80 os manuais do Sistema Nacional de Educação (SNE) não reconheciam a cultura local das comunidades, o conhecimento das vivências dos alunos no seu meio, os programas e manuais dos professores não abriam espaço para a criatividade. Entretanto, quando Moçambique começa a receber financiamentos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional são definidos termos e condições pelas agências e impostas ao país. Um desses condicionalismos foi a saída do país do regime monopartidário ao regime político multipartidário e liberalismo econômico. Essa medida culminou com a construção do novo plano curricular focado na conservação da unidade nacional, paz, democracia, respeito aos direitos humanos, na preservação da cultura e ao desenvolvimento socioeconômico de Moçambique (FRANZE, 2017).

De acordo com Ayres (2018), em meados de 1945 a 1960 registra-se um aumento na procura pela educação face ao crescimento populacional. A educação passa a ser vista como um direito de todos, sendo obrigação do Estado prover estes serviços à população, em que serve de vetor de desenvolvimento econômico, propiciando desta feita, um ambiente social e técnico para o desenvolvimento nacional.

Conforme Stiglitz (1975 cit. em Ayres, 2018) em meados de 1970 a 1990 houve uma forte mobilização para repensar o impacto dos gastos públicos e discussões sobre o papel da educação no sistema econômico. A educação dota os indivíduos de habilidades e capacidades contribuindo para sua competência profissional. Nesse período questionava-se sobre o papel da educação no âmbito político e econômico, uma vez que, várias nações do mundo estavam em busca do desenvolvimento por meio da educação.

Na medida em que o governo enviava esforços para promover a educação no país, a educação durante o conflito armado foi caracterizada pela guerra civil entre a Frente de Libertação

de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) que teve um impacto devastador sobre a economia do país, e destruição e encerramento de escolas (ROSÁRIO; ENNIS, 2015).

Entretanto, a preocupação de Moçambique em prover educação para todos começa a ganhar vida depois do país alcançar a independência, pois sai do sistema colonial, em que a educação e seus objetivos não visavam massificar, e nem estavam a dispor de todos cidadãos Moçambicanos. Por isso, a partir de 1975 quando os nativos assumem o destino do seu país, um dos seus objetivos prioritários está em combater o elevado índice do analfabetismo do qual o país se ressentia, e para realizar esse plano o país teve de se reinventar, procurando recursos para efetivar esse plano.

Assim, dentre os fatores que fragilizaram a economia da educação destaca-se a guerra civil que destruiu muitas escolas no território moçambicano e a falta de professores formados para trabalhar nos diferentes ciclos de educação. Portanto, as necessidades a serem supridas eram demasiadas para um país que acabava de renascer, precisando se solidificar para responder as exigências do mercado internacional. Não tendo recursos financeiros para cobrir as despesas de formação dos professores foram criadas políticas de cooperação com outros países, muitos moçambicanos eram enviados a diversos países como Cuba e Alemanha para dar formação em diversos cursos, como, também, teve de recorrer apoios externos para aquisição de material escolar, formação de professores e construir escolas, bem como mobiliar as salas de aulas.

## 1.2 FINANCIAMENTO AO SETOR DA EDUCAÇÃO

É notável o esforço do Estado moçambicano em prover condições de acesso a educação aos moçambicanos, como se estabelece na Constituição da República de Moçambique: a educação é direito de todo o cidadão, e o Estado tem a função de promover a igualdade no acesso. Neste sentido, foram traçadas políticas para melhorar o sistema de ensino (MOÇAMBIQUE, 2004).

De acordo com Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano MINEDH (2012) desde o período da independência o Estado moçambicano concebe a educação como um direito fundamental dos cidadãos e centra-se na criação e expansão de oportunidades para que todas as crianças tenham acesso a educação básica. Assim, o governo tendo noção de que a educação básica não seja suficiente para apoiar o desenvolvimento do país, num ambiente caracterizado por uma economia e sociedade em constante mudança, para promover o crescimento do setor educativo foram concebidas políticas que visam angariar recursos financeiros a partir de entidades nacionais e também a nível da diáspora. Conforme atesta o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano MINEDH (2020) em relação as formas de proveniência dos financiamentos para o setor de educação, desse modo:

A estratégia de financiamento e angariação de recursos é feito de modo combinado, sendo: recursos do Estado, recursos dos Parceiros de Cooperação, recursos dos pais e encarregados de educação, contribuições do setor privado e organizações não-governamentais em espécie ou em numerário (p. 174).

A dificuldade de Moçambique em financiar o setor da educação, fez com que o país optasse na ajuda externa. Inicialmente os financiamentos externos provinham de vários países com acordos bilaterais e multilaterais. Os financiamentos externos entre os anos 1975 e 2010 eram direcionados diretamente para o Orçamento Geral do Estado (OGE) e, por meio dele eram encaminhados para o setor da educação. Em 2002, face algumas constatações verificadas, dentre as quais o desvio de aplicação dos fundos destinados a educação para outros fins, o qual não foram planejados, fez

com que fosse criado o Fundo de Apoio ao Setor da Educação (FASE) como meio para a alocação dos fundos externos diretamente ao setor.

A incapacidade de Moçambique em garantir o funcionamento da educação são sustentados em Bonde e Matável (2022), ao afirmar que o Estado moçambicano tem enormes dificuldades para prover o financiamento ao setor da educação, acrescentando que uma das grandes dificuldades dos países subdesenvolvidos é financiar a educação. Maior parte desses países não têm recursos para suprir suas necessidades, e por causa da fragilidade de seus Estados tendem a ser dependentes economicamente.

Conforme consta do relatório da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional “United States for International Development, USAID” (2022), em conformidade dos testemunhos acima referenciados, a incapacidade do país para financiar o setor da educação, de modo a garantir que as crianças tenham acesso a educação de qualidade até 2029, sucede que o governo foi financiado com doadores, a partir da disponibilização de mais de cem milhões de dólares por ano, encaminhados ao Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE), por meio de parceiros como o UNICEF, Banco Mundial, Canadá, Alemanha, Irlanda e a Finlândia, de modo a atingir objetivos do setor.

O Fundo para Apoio ao Setor da Educação (FASE) contribui para a materialização dos programas no ensino básico como aquisição do livro escolar, formação de professores, supervisão e construção de salas de aula, que também serve para responder aos programas internacionais, com objetivos no desenvolvimento do milênio e no desenvolvimento sustentável.

Desta feita, os financiamentos ao setor de educação têm-se mostrado instáveis, pois variam de um período para outro. Com isso, queremos nos referir que nos últimos anos os investimentos reduziram. Entretanto, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, MINEDH (2020), evidencia que apesar da incapacidade do governo, este situa-se dentre os maiores financiadores do setor da educação, ou seja, destaca-se por disponibilizar a maior percentagem destinada ao funcionamento do setor, embora os financiamentos externos continuem entrando no setor, tem que destacar, significativamente, a redução nos últimos anos, chegando a atingir uma percentagem de redução em cerca de 12% depois da descoberta das dívidas não declaradas no país.

Considerando que um dos fatores de sucesso para um país seja o componente financeiro, Moçambique (2016, p. 11), destaca que “um dos grandes desafios do Estado Moçambicano é actualmente com uma dívida pública bastante elevada o que pode comprometer a curto e médio prazo os seus objetivos e metas de expansão, acesso e melhoria da qualidade de educação para todos”. Isso também pode causar um dos maiores males, que é a falta credibilidade do país para com os credores, podendo provocar ainda, rotura no funcionamento do setor da educação.

As fontes de financiamento ao setor da educação têm duas proveniências, a saber: os fundos internos que vem do orçamento do Estado e os fundos externos que resultam de doações dos parceiros, estes são alocados a um programa denominado por Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE), e em seguida são distribuídos as escolas através de um mecanismo de distribuição chamado por Apoio Direto às Escolas (ADE), aplicado para manter o funcionamento das escolas, com despesas correntes. É de salientar que o setor de educação recebe maior parcela do orçamento do Estado, se comparado com os outros setores, refletindo como uma representação quantitativa de resultado em um processo de negociação e competição entre diferentes intervenientes do Estado (Rosário; Ennis, 2015).

De acordo com Bonde e Matável (2022), o Fundo de Apoio ao Setor de Educação (FASE) representa o maior financiamento externo para o setor da educação, com destaque para o ensino básico, que serve de apoio canalizado diretamente para a escola, isto é, não é canalizado para os

cofres do Estado. Com este fundo a escola serve para compra de material escolar, formação dos professores e construção de salas.

O fundo de Apoio Direto a Escola (ADE) foi introduzido no ano de 2003 como um mecanismo de garantia para que não seja desviado para outras aplicações, e que as escolas recebam diretamente para aquisição de materiais essenciais (quadro, giz, cadernos e manuais) entre outros equipamentos, ajudando a resolver as preocupações sobre a qualidade de ensino.

Importa destacar a redução dos financiamentos nos últimos tempos ao setor da educação, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) em seus relatórios não avança as reais causas que motivaram este sucedido. Embora, na percepção de Bonde e Matável (2022), a redução dos financiadores ao setor possa estar relacionada á descoberta das dívidas não declaradas no ano de 2016. Com isso, o peso do orçamento de Estado alocado ao setor de educação mostra a prioridade que o governo dá ao setor, numa altura em que os recursos não são suficientes para suprir todas as necessidades, e em função disso, são tomadas decisões difíceis durante o ajuste para priorizar a educação, pois os últimos anos o orçamento do setor é de vinte por centos (20%), por sinal o maior entre os setores.

Assim, os financiamentos feitos obedecem alguns critérios a seguir descritos: de acordo com Rosário e Ennis (2015), as fontes de financiamento são classificadas em 3 (três) categorias, a saber: a) Recursos recorrentes financiados por fonte interna; b) investimento interno obtidos a partir de fontes locais; e c) investimento externo proveniente de fontes externas.

De acordo com MINEDH (2020) na fonte interna a verba é proveniente de recursos oriundos de receitas fiscais do Estado, tais como: receitas tributárias, contribuições sociais, patrimoniais, exploração de bens do domínio público, receitas de impostos de mais-valias e fundos de apoio direto orçamental. E maior parte da despesa do setor de educação são financiadas pela fonte interna, em termos percentuais o valor varia, como se pode ver: em 2018 era estimado em 83% e em 2019 em 89%. Este financiamento serve também para pagar salários do pessoal docente, não-docente, aquisição de bens e serviços para o funcionamento das instituições.

As outras receitas vêm de cobranças nas taxas de matrículas, do aluguel de estabelecimentos, produção escolar, dos pais e encarregados de educação, que contribuem para o financiamento das escolas. A título de exemplo, a contribuição para o pagamento de guardas e pequenas reparações à escola. Realçando que atualmente as inscrições para frequentar o ensino básico não são pagas taxas de matrícula, em respostas aos acordos, tratados, de agendas internacionais, como os Objetivos do Milénio e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que visam promover a universalização da educação no mundo inteiro, isto abre espaço para que todos cidadãos tenham acesso a educação. Portanto, a taxa de matrícula para acesso ao ensino constitui receita para as escolas suprirem suas necessidades, e com a retirada da taxa de matrícula muitas escolas ficaram impossibilitadas de suprir algumas necessidades, tendo passado a depender apenas do orçamento vindo do Estado, que muitas vezes tem sido deficiente.

O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) encoraja estas contribuições para ajudar as escolas, embora no processo de execução desses fundos oriundos de diferentes contribuintes não sejam geridos com transparência, pois, ainda existem comunidades com escolas precárias, falta de salas de aulas em muitas escolas e persiste a falta de material didático para os professores e alunos.

As contribuições internas promovidas pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) podem ser entendidas como desafio com vista a encontrar mecanismos de resolução da dependência externa para garantir o funcionamento do setor da educação. Mas não basta apenas pedir apoio, o governo precisa trabalhar e criar políticas que ajudem a fazer uma

gestão transparente dos fundos alocados ao setor e colmatar a má gestão e desvio dos fundos públicos no país.

De acordo com Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano MINEDH (2020), a fonte externa de financiamento consiste no apoio direto ao orçamento do setor de educação, por meio de projetos bilaterais e multilaterais, das organizações não-governamentais (ONGs) nacionais e internacionais que também apoiam as escolas em materiais, construção e reabilitação de salas de aulas e capacitação dos professores.

De acordo com o relatório da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional USAID (2022), apesar dos esforços envidados através dos financiamentos ao setor da educação em Moçambique existem muitas crianças frequentando as escolas que terminam o ensino primário sem conhecimentos referente a letras, números, em que o analfabetismo ainda persiste.

O fraco desempenho dos alunos no ensino moçambicano pode estar relacionado por um lado, com a sobrecarga dos conteúdos ministrados em diferentes níveis ou classes, não sendo proporcionais ao tempo atribuído para o professor ensinar e os alunos aprenderem, as unidades temáticas são muitas em função dum curto tempo para o ensino e aprendizagem, e por outro lado pode estar relacionado a passagem semiautomática para responder agendas externas, a qual promove a transição de classe dos alunos, sem necessariamente levar em conta se os alunos reúnem requisitos para sua transição de classe.

O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano MINEDH (2019) no seu relatório sobre revisão de políticas educacionais de Moçambique afirma que a qualidade de ensino, embora tenha registado incremento no rácio de professor por alunos e implementadas reformas na formação dos professores, os resultados da aprendizagem do ensino revelam falta de qualidade, motivados pelo fato de muitos professores primários não terem domínio e habilidades para lecionar as disciplinas de Português e Matemática.

A qualidade de ensino incide sobre vários fatores, para melhoria do desempenho na leitura, escrita, contagem, na relevância dos conteúdos, sobretudo quando estes se alinham com as necessidades da sociedade, e finalmente pelo ambiente das instalações de aprendizagem. Portanto, é necessário que estes elementos sejam coordenados, de modo que a sua implementação resulte num processo sólido que contribua para o crescimento dos cidadãos e que estes sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento do país.

Nesse sentido, aliadas as dificuldades do país em prover financiamento ao setor de educação, Moçambique se torna dependente de apoios externos para prover recursos ao setor da educação e isso influencia sobre maneira como se escolhe e implementa os modelos curriculares. Não conseguindo autossustentar-se, Moçambique encontra limitações de autonomia para desenhar e implementar um currículo que se identifique com as preocupações do seu povo, e que seja aceita pelos cidadãos. Atualmente, é notório a insatisfação com a formação das crianças por parte dos pais e/ou encarregados da educação, resultado da falta de qualidade de ensino público e motivado pela falta de material escolar, salários dos professores que são extremamente baixos e pela existência de escolas em condições precárias.

Outro elemento a destacar está relacionado ao investimento direto ao aluno. Durante anos até os dias atuais, o Estado e o setor da educação tem investido pouco no aluno. Essa tendência é reforçada por Moçambique (2016), e aponta para o fraco investimento no aluno e o impacto significativo não apenas na qualidade da educação para as crianças em particular, mas também no alcance das metas de educação para todos, principalmente no ensino secundário, em que as taxas de desistência escolares, principalmente por parte das raparigas tem sido elevadas, com destaque para as regiões centro e norte do país.

É justamente isso que preocupa grande parte dos fazedores de educação. Pois acredita-se que “um maior investimento per capita pode trazer oportunidades que criam uma maior retenção da rapariga na escola, através da implementação de programas orientados para a criação de habilidades para a vida das raparigas, e que incluem pacotes relacionados com a promoção dos direitos de cidadania dos adolescentes, rapazes e raparigas” (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 11).

É nesse sentido que se chama a consciência sobre a relevância que o financiamento eficiente do Estado pode trazer para a melhoria da qualidade do ensino. A capacidade de um país em prover sua educação contribui para que o ensino tenha a qualidade desejada, e que os frutos dessa educação resulte em alunos que graduam, sabendo ler e escrever, fato que não acontece em casos em que o país não tem a capacidade de financiar sua educação. Portanto, na medida em que o país cria condições financeiras e materiais para o setor da educação, também garante que os alunos vindos desse processo se identifiquem com as preocupações da sociedade em que vivem.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação dos Moçambicanos com relação a qualidade de ensino básico tem vindo a intensificar-se a cada dia, carecendo que se faça algo a respeito. Sendo razão de estímulo para a realização do presente estudo, com base na revisão dos artigos e outras obras publicadas.

A partir da análise feita percebe-se que é necessário que as entidades envolvidas no setor da educação, trabalhem de modo que a dependência financeira do setor da educação seja criada políticas que incentivem a gestão de transparentes fundos alocados. E, também, é importante que haja rigorosidade na gestão dos poucos recursos existentes no setor, pois tem-se assistido frequentemente aplicação de uma gestão desastrosa, culminando com desvio dos fundos públicos alocados.

Neste sentido, após o governo garantir a seriedade na criação de políticas que estimulem boa gestão dos fundos públicos, deve-se criar mecanismos de autossustentação com fundos internos que incrementem o financiamento destinado ao setor da educação para construção de salas, com condições básicas de aprendizagem, produção de materiais escolares e o aumento nos salários dos professores.

O governo precisa aumentar o financiamento para a construção de escolas, funcionamento das instituições de ensino, pagamento de salário dos professores e para os demais problemas que o setor enfrenta. O Estado moçambicano precisa criar um fundo específico através das contribuições internas para financiar a educação, pois não pode apenas limitar-se em pedir apoio externo enquanto o país possui recursos suficientes para o seu financiamento.

Por fim, com base nas análises feitas, concluímos que a deficiência orçamental do estado moçambicano faz com que recorra a apoios externos para garantir o funcionamento do setor da educação. E a dependência do país tira a sua autonomia em definir suas próprias políticas educacionais, promovendo a aprendizagem de temas que não se identificam com as preocupações da sua sociedade. Atualmente o ensino básico moçambicano está centrado no cumprimento dos objetivos de entidades internacionais (universalização da educação), que até certo ponto estão inclinados no alcance de metas estatísticas e não no domínio da ciência.

O Estado é chamado a assumir esse papel na gestão do sistema educacional, considerando que só dessa forma seria possível que moçambique defina políticas que promovam uma educação de qualidade. Com o suporte financeiro do Estado ao setor da educação o foco será em responder as necessidades e os desafios do setor, tendo em vista o alcance em níveis aceitáveis de qualidade de ensino, garantindo que os problemas da sociedade moçambicana sejam abordados e resolvidos internamente por meio de uma educação mais eficiente e eficaz.

Portanto, numa altura em que o país regista o aumento de professores com nível superior, supõe-se que os alunos graduados do ensino básico fossem capazes de ler e escrever, fato que não acontece, pois existem centenas de alunos graduados do ensino básico sem domínio de leitura, escrita e matemática. A incapacidade financeira deve ser ultrapassada, com aplicação racional e transparente dos recursos existentes, dessa forma, abre-se o horizonte do país para desenhar políticas próprias para sua educação.

## REFERÊNCIAS

AYRES, Victor Rabello. **Economia e educação: percepção, evolução e responsabilidade**. UFRJ. 2018.

BONDE, Rui Amadeu; MATÁVEL, Princidónio Abrão. **O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios**. 2022.

CORBIN, Juliet M.; STRAUSS, Anselm L. **Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. Los Angeles. 2008.

FERNANDES, Rafael José Gonçalves. **Um currículo de ciências diferente. O caso da Escola Móvel**. Universidade de Lisboa. 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa – Um guia para Iniciantes**. Porto Alegre: Brasil. 2013.

FRANZE, Francisco Daniel. **O Currículo do Ensino Básico em Moçambique e a Educação para a Cidadania**. 2017.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain; RODRIGUES, Mariano Araújo. Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. **Revista RIDH**, Bauru. 2021.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**. Moçambique. 2012.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico de Educação (2020-2029): por uma educação, inclusiva, patriótica e de qualidade**. Maputo. 2020.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Revisão de Políticas Educacionais Moçambique**. Moçambique. 2019.

MOÇAMBIQUE. **Publicação oficial da República de Moçambique**. Lei 6/92, I Série nº 19, de 6 de Maio. S.N.E. Maputo. 1992.

MOÇAMBIQUE. **Publicação oficial da República de Moçambique**. Lei 18/2018, I Série nº. 254. de 28 de Dezembro. SNE. Maputo. 2018.

**MOÇAMBIQUE. Estudo regional sobre assimetria no setor da educação e financiamento interno em Africa: caso de Moçambique.** MEPT. IBIS & ANCEFA. 2016.

**MOÇAMBIQUE. Introdução do Novo Currículo do Ensino Básico.** XXVIII Conselho Coordenador Por uma visão futura e segura da educação. 2003.

**MOÇAMBIQUE. Publicação oficial da República Popular de Moçambique.** Lei 4/83, I Série nº. 12, Maputo, 1983.

**RIBEIRO, António Carrilho. Desenvolvimento Curricular.** Texto Editora, Lisboa. 1992.

**ROSÁRIO, Domingos Manuel; Ennis. Clare Mart. Estudo sobre a economia política do setor da educação em Moçambique.** 2015.

**SILVA, Carlos Manuel Ribeiro. Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional.** Universidade do Minho. Brasil. 2011.

**USAID. Fundo de apoio ao setor da educação (FASE).** 2022.

**VARELA, Bartolomeu Lopes. O currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções. Praxis e Tendências.** Praia: Cabo Verde. 2013.

## REFLEXÃO SOBRE DEPOSIÇÃO INADEQUADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS NA BERMA DO RIO NAMACULA NO MUNICÍPIO DE LICHINGA

Yuniss Ali Nhamombe<sup>1</sup>  
Nelito João Nhamombe<sup>2</sup>  
Elias João Namaja<sup>3</sup>  
Ventura, Amisse<sup>4</sup>

### RESUMO

Uma das práticas recorrentes no município de Lichinga é o depósito de resíduos sólidos em locais inadequados. A pesquisa desenvolvida teve como objetivo refletir sobre deposição inadequada de resíduos sólidos na berma do rio Namacula no município de Lichinga. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa baseou-se na revisão bibliográfica e documental e consubstanciada pelas técnicas de observação direta, questionário e entrevista. Interpretação e a construção de gráficos foram através da SPSS versão 21 e Microsoft Excel 2010. O resultado mostram que a frequência de recolha de resíduos sólidos pelo Conselho Municipal da Cidade de Lichinga é uma vez por semana na zona urbana e uma vez por mês na zona suburbana, inexistência de meios de acondicionamento devido ao número reduzido de contentores e prestadores de serviços de reciclagem. Concluiu-se que os serviços municipais de recolha de resíduos sólidos não são abrangentes, grande parte dos municípios da zona suburbana deposita os resíduos sólidos em locais inadequados.

**Palavras-chaves:** Resíduos sólidos; Decomposição inadequada.

### REFLECTION ON INADEQUATE DEPOSITION OF SOLID WASTE IN RIVER BERM NAMACULA IN THE MUNICIPALITY OF LICHINGA

### ABSTRACT

One of the recurring practices in the municipality of Lichinga is the deposit of solid waste in inappropriate locations. The research carried out aimed to reflect on the inappropriate disposal of solid waste on the banks of the Namacula River in the municipality of Lichinga. With a qualitative approach, the research was based on bibliographic and documentary review and substantiated by direct observation, questionnaire and interview techniques. Interpretation and construction of graphs were done using SPSS version 21 and Microsoft Excel 2010. The result shows that the frequency of solid waste collection by the Municipal Council of the City of Lichinga is once a week in the urban area and once a month in the suburban area, lack of packaging facilities due to the reduced number of containers and recycling service providers. It was concluded that municipal solid waste collection services are not comprehensive, with most residents in suburban areas depositing solid waste in inappropriate locations.

**Keywords:** Solid waste; Inadequate decomposition.

**Data de submissão:** 14.05.2024

**Data de aprovação:** 29.10.2024

---

<sup>1</sup> Pesquisador do Instituto de Investigação Agrária de Moçambique. Doutorando em Energia e Meio Ambiente na Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: yunissnhamombe@gmail.com

<sup>2</sup> Pesquisador do Instituto de Investigação Agrária de Moçambique e Mestre em Gestão Ambiental na Universidade Rovuma- Extensão de Niassa-Moçambique. E-mail: joaonhamombe@gmail.com

<sup>3</sup> Pesquisador do Instituto de Investigação Agrária de Moçambique. Licenciado em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário na Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa. Email: namanja236@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrando em Gestao ambiental na Universidade Rovuma-Extensao de Niassa, Mozambique. E-mail: nunes.amisse76@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A problemática que envolve o homem e o lixo é tão antiga quanto a sua própria existência, contudo, a sua capacidade de geração de resíduos era bastante limitada se comparada com os dias atuais. O mais inerente a qualquer atividade dos homens é a produção de resíduos, ao se alimentar, ao construir infraestrutura, ao editar livros, os resíduos estão presentes (EIGENHEER, 1999). A composição e a quantidade variam, culturalmente, através da história e da geografia, assim poder-se-ia caracterizar o homem das cavernas pelas cinzas, ossos e cascas, como pelos plásticos, vidros e metais o contemporâneo.

Há proliferação de resíduos sólidos na cidade de Lichinga, fato agravado pela exiguidade de contentores, revelando a falta de sensibilização e educação sobre os riscos que o depósito de lixo em locais impróprios representa para a saúde pública.

Os resíduos são depositados no mesmo local (em contentores ou diretamente ao solo), não possuem locais específicos para depositar conforme a sua origem e natureza. Contudo, pode-se afirmar que na cidade de Lichinga não se estabelecem os parâmetros residuais, pese embora alguns projetos venham emergindo com o intuito de dar um tratamento. A gestão de resíduos sólidos tem sido uma questão preocupante, particularmente na zona suburbana, visto que os moradores fazem o depósito do mesmo em locais inapropriados, e isso acontece em locais públicos como: berma de estradas no leito do rio, por insuficiência de contentores locais estabelecidos para deposição de resíduos sólidos, porém há cidadãos que negligenciam mesmo com os contentores expostos, tem sido uma prática comum.

Este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre deposição inadequada de resíduos sólidos na berma do rio Namacula no município de Lichinga. Para o alcance desse objetivo foram estabelecidos dois objetivos específicos, nomeadamente: i) observar a frequência de recolha dos resíduos sólidos e; ii) verificar a prestação de serviços de recolha de resíduos sólidos pelas autoridades municipais e o contributo da comunidade na gestão dos resíduos sólidos na urbe.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Na prossecução do tema em alusão, a revisão de literatura começa por classificar os resíduos sólidos e discutir alguns conceitos básicos nos quais as nossas reflexões vão se cingir para o desenvolvimento do tema em estudo.

### 1.1 CONCEITO DE RESÍDUOS SÓLIDOS

O decreto 15/2006, de 13 junho, que regula a gestão de resíduos em Moçambique no seu Artigo 1, define resíduos como sendo: substância ou objeto que se elimina, que se tem intenção de eliminar ou que é obrigado por lei a eliminar, também designado por lixo.

De igual modo Gestão de Resíduos - todos os procedimentos viáveis com vista a assegurar uma gestão ambientalmente segura, sustentável e racional dos resíduos, tendo em conta a necessidade da sua redução, reciclagem e reutilização, incluindo a separação, recolha, manuseamento, transporte, armazenagem e/ou eliminação de resíduos bem como a posterior proteção dos locais de eliminação, por forma a proteger a saúde humana e o ambiente contra os efeitos nocivos que possam advir dos mesmos (MOÇAMBIQUE, 2006).

### 1.2 SUSTENTABILIDADE E CRISE AMBIENTAL

O desenvolvimento sustentável, conforme Jacob (2003), pode ser entendido como um processo onde, de um lado, as restrições mais importantes estão relacionadas com a exploração

dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o macro institucional, e do outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso e a geração de resíduos e contaminantes. Além disso, a ênfase deve fixar-se na superação dos déficits sociais, nas necessidades básicas e na alteração de padrões de consumo, principalmente nos países desenvolvidos, para que se possa manter e aumentar os recursos-base.

Para Oliveira (2004), para que a sustentabilidade seja alcançada gradativamente, é necessário que sejam desenvolvidas as várias dimensões que se combinam, interpretam-se, integram-se e inter-relacionam-se. Essas dimensões referem-se às possibilidades integradas de desenvolvimento futuro, sustentável, de um todo — um lugar, uma cidade, um município, uma região, um país, um continente, enfim, o planeta. A sustentabilidade é considerada uma qualidade, onde se pode identificar e exigir dos diferentes processos sociais, desde os que se dão na esfera privada — reduzir o consumo individual e reciclar produtos no espaço doméstico — até os que se desenvolvem na esfera de políticas públicas. A capacidade de inserir em todos os processos uma qualidade, tornando-os diferentes do que eram antes, faz com que a sustentabilidade possa ser afirmada como um paradigma. Essa característica paradigmática da sustentabilidade é que dá suporte à formação da possibilidade de sustentabilidade urbana, permitindo considerar possível e desejável que o desenvolvimento urbano ocorra em bases sustentáveis (BEZERRA; FERNANDES, 2001).

Durante o ciclo da água, a água altera sua qualidade e esta mudança é efetuada em condições naturais, como resultados de inter-relação dos recursos hídricos e o ambiente, segundo Lima (1998). O autor ainda elucida que a poluição dos cursos de água e a eutrofização dos reservatórios embasam questões fundamentais sobre o gerenciamento de uma bacia e a necessidade de monitoramento e simulação de substâncias, além disto a atividade humana também introduz poluentes e degrada a qualidade da água.

Porto (1995), comenta que além do escoamento superficial, a poluição difusa possui origens diversas, envolvendo também as ligações clandestinas de esgotos, os efluentes de fossas sépticas a abrasão e desgaste das ruas pelos veículos, os resíduos sólidos urbanos acumulados nas ruas e nos passeios, os resíduos orgânicos e inorgânicos de animais e das atividades de construção, resíduos de combustíveis, óleo de graxo deixados por veículos poluentes do ar, entre outros e todos contribuem com o aumento das cargas poluidoras transportadas pelas redes de drenagem que terminam por ser depositadas no leito do rio. Segundo Sánchez (1998) define impacto ambiental como a alteração da qualidade ambiental resultante da modificação de processo natural e social provocada por ação humana, a realização do balanço de cargas poluidoras possibilita atribuir a uma determinada área a geração dessas cargas e desta forma contribuir para a gestão do ambiente por meio da definição da responsabilidade da emissão de poluentes pelos atores envolvidos e priorizar investimentos.

### 1.3 PLANO DE GESTÃO DE RESÍDUOS EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique o plano de gestão de resíduos sólidos é regulado ao abrigo do disposto no artigo 7 do decreto n.º 13 /2006 de 15 de Junho, as suas líneas:

1. Todas as entidades públicas ou privadas que desenvolvem atividades relacionadas com a gestão de resíduos, deverão elaborar um plano de gestão dos resíduos por elas geridos, antes do início da sua atividade, contendo no mínimo, informação precisa constante do anexo I e/ou do anexo II, consoante esteja em causa, respectivamente, um aterro ou outra operação de gestão de resíduos.

2. O plano aludido no número anterior deverá ser submetido ao Ministério para a Coordenação da Ação Ambiental, para aprovação, no prazo máximo de 45 dias úteis, contados da data de recepção do expediente.

3. Os planos de gestão de resíduos são válidos por um período de cinco anos, contados a partir da data da sua aprovação.

4. O plano de gestão de resíduos referidos no número anterior deverá ser atualizado e submetido ao Ministério para a Coordenação da Ação Ambiental, até 180 dias da data do seu termo de validade, devendo esta instituição proceder à renovação da respectiva licença ambiental, nos termos do disposto no artigo 10, do presente regulamento.

5. Ao pedido de renovação deverá anexar-se o plano de gestão de resíduos atualizado, tendo em conta as constatações das auditorias ambientais públicas ou privadas decorridas durante o período a que se refere o plano.

#### 1.4 GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM MOÇAMBIQUE

A Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro em 1992, conhecida por Cimeira do Rio, reconheceu que a prosperidade, a paz e o desenvolvimento econômico de um país depende do meio ambiente. Esta Cimeira adotou a Agenda 21, a qual reconhece a necessidade das cidades tornarem-se sustentáveis, independentemente do seu tamanho, olhando particularmente as necessidades de abastecimento de água, acesso aos serviços do saneamento ambiental, gestão de águas residuais, resíduos sólidos, sistemas de drenagem, controlo de vectores, entre outros (MINISTÉRIO PARA A COORDENAÇÃO DA AÇÃO AMBIENTAL, 2012).

Em Moçambique, a Constituição da República e a Lei n.º. 20/97, de 01 de outubro — Lei do Ambiente concede a todos os cidadãos o direito de viver num ambiente equilibrado, assim como o dever de defender. Para materialização destas ferramentas nacionais passa necessariamente por uma gestão correta do ambiente e dos seus componentes e pela criação de condições propícias à saúde e ao bem-estar dos cidadãos em prol do desenvolvimento sócio-econômico e cultural das comunidades e pela preservação do ambiente, acelerando deste modo a sua qualidade de vida (MOÇAMBIQUE, 1997). O melhoramento da qualidade de vida dos cidadãos passa necessariamente pela melhoria do saneamento do meio através de gestão, com envolvimento de todos intervenientes da sociedade, de resíduos sólidos em particular nos centros urbanos, nos aglomerados populacionais, nos locais de trabalho, escolas, hospitais, indústrias, locais de comércio, vias públicas e nas residências (MICOA, 2012).

Os resíduos representam um problema que não só afeta apenas os grandes centros urbanos, mas também as cidades de pequenas dimensões, embora produzindo menor quantidade, também sofrem com a degradação ambiental e social relacionadas com os resíduos sólidos urbanos.

#### 1.5 SITUAÇÃO DE GESTÃO DOS RESÍDUOS EM MOÇAMBIQUE

Os resíduos sólidos podem ser acondicionados de viárias foras para posterior recolha, como em contentores, caçambas, tambores, entre outro, e posteriormente podem ser encaminhados para o Lixão, o Aterro sanitário, as Usina de compostagem ou mesmo para a reciclagem, mediante uma prévia coleta seletiva.

Segundo MICOA (2012), os resíduos representam um problema que não só afeta apenas os grandes centros urbanos, mas também as cidades de pequenas dimensões, embora produzindo menor quantidade, também sofrem com a degradação ambiental e social relacionadas com os resíduos sólidos urbanos:

**Produção de resíduos sólidos nos municípios e vilas de Moçambique** – estimativas oficiais apontam para uma variação na produção anual de resíduos sólidos nos principais centros urbanos do País. A tabela abaixo faz destaque a produção anual de resíduos em algumas cidades de Moçambique (MICOA, 2012).

**Caracterização dos resíduos produzidos** – relativamente à composição dos resíduos em termos de grandes grupos de componentes, verifica-se a presença atualmente de: 60% de materiais facilmente fermentáveis (matéria orgânica), 25% de materiais potencialmente recicláveis e 15% de outros (MICOA, 2012).

**Recolha** – a recolha de resíduos sólidos pelos serviços municipais não tem sido abrangente (MICOA, 2012).

**Transporte** – os meios de transporte mais usados para a recolha dos resíduos sólidos nos centros urbanos do país variam desde triciclos a viaturas basculantes de recolha manual e de caixas abertas, viaturas de compactação e de carga de contentores de grandes volumes e tratores. As motorizadas apoiam a supervisão dos serviços para monitorar o processo de recolha de resíduos sólidos ao longo das vias públicas (MICOA, 2012).

**Tratamento** – não existe nenhuma forma de tratamento implantada no País, embora existam algumas iniciativas da sociedade civil que seleccionam informalmente plásticos, vidro e metais por vezes para uso próprio ou para venda informal (MICOA, 2012).

**Deposição Final** – o destino final dos resíduos sólidos em Moçambique são as lixeiras a céu aberto e aterros controlados (MICOA, 2012).

## 2 METODOLOGIA

Nesta parte apresentam-se as referências aos aspectos metodológicos que diz respeito à especificação da descrição da área de estudo incluído os aspectos demográficos, índice de pobreza e abordagem que orientam o estudo, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, a caracterização das fontes de recolha de dados e dos procedimentos de análise.

### 2.1 DESCRIÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Segundo a Lei n.º 26/2013, administrativamente, a cidade de Lichinga é um Município, com um governo local eleito, dista da capital do país, Maputo cerca de 2800 km, entre as coordenadas: 13º 19' S 35º 14' E. Uma unidade administrativa local do Estado central moçambicano.

Em termos administrativos, a Cidade de Lichinga está estruturada em 15 bairros comunais. Em termos de limites, a cidade de Lichinga é contornada totalmente pelo distrito de Lichinga, designadamente: a norte pela localidade de Lussanhando, a leste pelos Postos Administrativos de Lione e Meponda, a sul e a leste pelo Posto Administrativo de Chimbonila (RELATÓRIO CONSELHO MUNICIPAL DE LICHINGA, 2011).

### 2.2 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2019), em 2017 a Autarquia de Lichinga possuía uma população com 204.720 habitantes. Sendo que a população em 2007 era de 142,331 habitantes, tem-se que, no último decênio, aumentou a população da Autarquia com mais 62,389 habitantes, e um crescimento anual de 3.7%2.

### 2.3 ÍNDICE DE POBREZA

A pobreza é uma temática mais ampla de bem-estar e refere-se às múltiplas dimensões da vida humana, tais como despesas de consumo, acesso e qualidade da saúde e educação, habitação, posse de bens duráveis, liberdade, entre outros. No entanto, deve-se considerar que um indivíduo enfrente privações em relação ao consumo, mas não em relação a outras dimensões sociais e vice-versa (MINISTÉRIO DE ECONOMIA E FINANÇAS, 2016).

De acordo com a IV Avaliação Nacional da Pobreza, seguindo uma perspectiva regional, observa-se uma rápida redução da pobreza nas províncias do Sul e reduções significativas, mas menos rápidas no centro. Estes ganhos foram contrariados por um aumento estimado em cerca de dez pontos percentuais no Norte, em particular na província do Niassa, onde ocorreu, de longe, o maior aumento da pobreza (MINISTÉRIO DA ECONOMIA E FINANÇAS, 2016).

Não obstante este cenário, é de observar a importância que a Autarquia de Lichinga tem para o Distrito em particular, e para a Província no geral, que para além de ser a capital político-administrativa da Província de Niassa e exercer influência em toda a província, é também a confluência de estradas da mais extensa via-férrea do Corredor de Desenvolvimento do Norte constituído por três estradas e linha férrea que ligam Lichinga à Província da Zambézia, Nampula e Cabo Delgado (PLANO ESTRATÉGICO URBANO, 2014).

## 2.4 GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO MUNICÍPIO DE LICHINGA

As autoridades municipais são as que tradicionalmente se encarregam por garantir os trabalhos de limpeza urbana da sua área de jurisdição, atualmente os programas ambientais incentivam para o planeamento e gestão de resíduos sólidos, sendo estes traduzidos em plano de gestão integrada de resíduos sólidos urbanos. O mesmo é elaborado conforme as capacidades financeiras de cada município ou em parceria com outras instituições, de modo a sua continuidade após o término das parcerias estabelecidas.

Os principais problemas relacionados com a deficiente gestão de resíduos sólidos do município de Lichinga estão ligados à escassez de recursos financeiros alocados ao setor de saneamento do meio, incluindo a gestão de resíduos sólidos urbanos. Esta e outras situações fortalecem o reconhecimento da necessidade da elaboração de um plano de gestão integrada de resíduos sólidos urbanos, que irá orientar o município na minimização dos principais problemas, visando otimizar o exercício da melhoria da qualidade de prestação de serviços no que respeita a remoção, transporte e deposição final (CONSELHO MUNICIPAL DE LICHINGA, 2023).

## 3 MÉTODO

Para responder aos objetivos traçados no presente trabalho, é de salientar que foi desenvolvida a pesquisa quantitativa. Pesquisa esta que apresenta os resultados mediante percepções e análises, visto que ela descreve a complexidade do problema e a interação de variáveis.

O método de abordagem para responder aos objetivos do presente trabalho foi o hipotético dedutivo, e para complementar o trabalho, fez-se também uma pesquisa bibliográfica, observação, questionário e a entrevista. Constituíram-se estas como sendo as principais técnicas de recolha de dados empregues na pesquisa para responderem aos objetivos traçados. A amostra da pesquisa foi de 69 pessoas que se dispuseram a fazer parte da pesquisa, sendo um técnico do Conselho Municipal da área de vigilância em saneamento urbano.

### 3.1 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O processamento dos dados foi feito mediante análise de conteúdo, o qual, segundo Fonseca (2002), esclarece que pesquisas quantitativas podem ser quantificadas. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A

pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Com o auxílio do programa estatístico do programa SPSS versão 21 e Microsoft Excel 2010, no processamento dos dados fizeram-se lógicas e justificadas às respostas dadas pelos inqueridos, com base em operações complementares, de modo a enriquecer os resultados ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada.

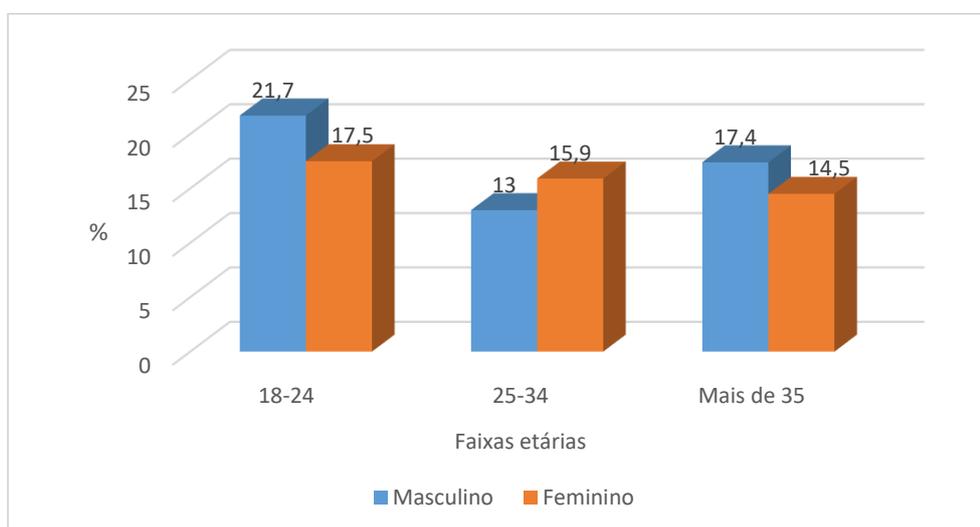
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte apresentam-se os resultados dos levantamentos no campo, tendo em conta os objetivos traçados e abordagem sobre deposição e coleta de resíduos sólidos e o nível de satisfação pelos serviços prestados pelo município.

### 4.1 DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DA AMOSTRA

Na pesquisa, participaram mais homens (52.1%) em relação às mulheres (47.9%). Um aspecto de realce é que a pesquisa abrangeu mais jovens (68.1%) contra 31.9% de adultos. Em termos de insciência sexual, participaram mais jovens do sexo masculino (34.7%) em detrimento de jovens do sexo feminino (33.4%), conforme a figura 1.

**Figura 1:** Distribuição sexual e etária da amostra da pesquisa.



**Fonte:** autores

### 4.2 LOCAL DE DEPÓSITO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

Os munícipes da Cidade de Lichinga depositam os resíduos sólidos diretamente sobre o solo. Dos entrevistados, 21% deitam o lixo sobre as bermas de estradas, 36%, margens dos rios, 23% é que depositam em local oficial, 13% depositam em aterro caseiro e 7% depositam em outros locais, como ilustra a figura 2.

O Município de Lichinga conta com poucos pontos oficiais de coleta de resíduos sólidos pelas autoridades do conselho municipal. Mas nem todos os munícipes têm acesso a esses locais pela acessibilidade dos mesmos, daí que os que residem mais distantes tendem a depositar nos seus quintais através de abertura de aterros, deposição em tambores e, no período chuvoso, o lixo é despejado na estrada e no córrego de água da chuva.

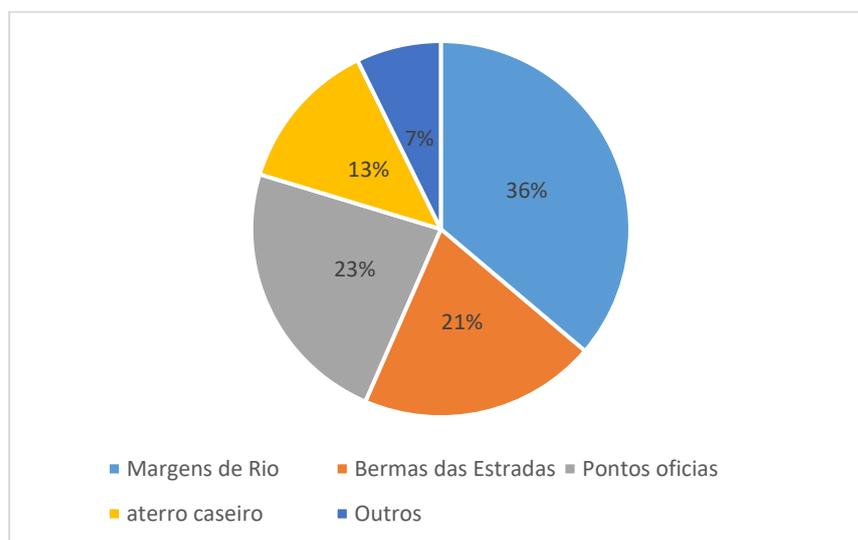
Questionados os munícipes em relação aos critérios usados para a escolha dos locais para a deposição dos resíduos sólidos, invocaram a questão de acessibilidade dos pontos existentes como uma das principais motivações. Para a urbanização, a infraestrutura existente nas zonas suburbanas dificulta o acesso ao interior do bairro, condiciona a identificação e a recolha de resíduos depositados. A insuficiência de contentores para que os munícipes façam o depósito dos resíduos sólidos. A exiguidade de fundos para aquisição de transporte articulado, contentores para o condicionamento dos resíduos sólidos desde as residências até o local de tratamento e deposição final. De acordo com IBAM (2001), “acondicionar os resíduos sólidos domiciliares significa prepará-los para a coleta de forma sanitariamente adequada e, compatível com o tipo e a quantidade dos resíduos”. O acondicionamento adequado evita acidentes, proliferação de vetores, minimiza o impacto visual e olfativo e facilita a realização da etapa de coleta.

Oliveira (2006) adverte que o resíduo sólido depositado inadequadamente traz problemas de saúde, gerando doenças transmitidas por vetores que se proliferam no resíduo, como mosquitos, moscas, ratos, baratas, bactérias e fungos. Se tivessem deposição correta, as cidades teriam um nível de poluição bem menor e os aspectos sanitários seriam favoráveis.

Para Andreoli et al. (2014), reforçam que o acondicionamento dos resíduos deve ser realizado para evitar acidentes e proliferação de vetores. Para o acondicionamento temporário de resíduos, podem ser utilizadas caçambas, contentores e lixeiras destinadas à coleta de resíduos recicláveis (coleta seletiva), dependendo do tipo de resíduo.

Portanto, Nassel (2011), afirma que ao ser reduzida a quantidade de resíduos produzidos, serão reduzidos os custos de transporte e tratamento dos resíduos, haverá menos necessidade de aterros, diminuirá a produção de substâncias que poderão ser prejudiciais aquando da sua destruição e há uma menor utilização de matérias-primas.

**Figura 2:** Local de depósito de resíduos sólidos.



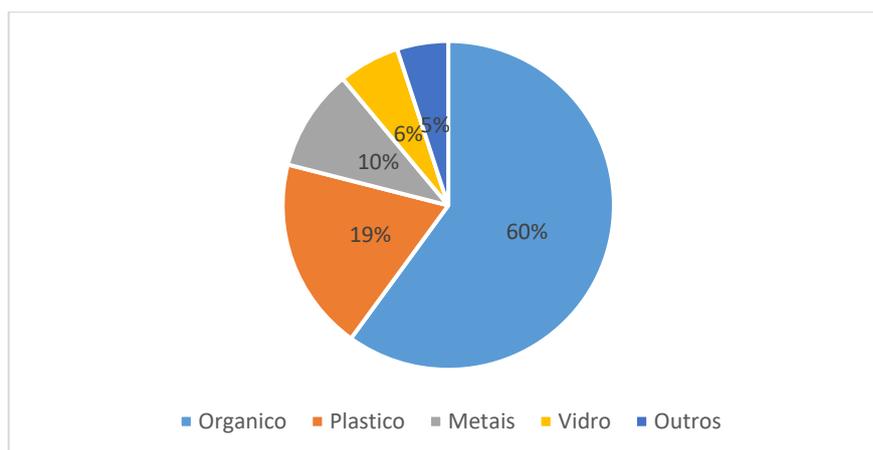
**Fonte:** autores

### 4.3 RESÍDUOS GERADOS

Diversos tipos de resíduos são gerados no Município de Lichinga. No geral, os resíduos orgânicos, plásticos, vidros, metálicos e efluentes líquidos são os que se destacam. Dos tipos de resíduos produzidos pelas atividades dos Municípios de Lichinga, a maior concentração é de resíduos orgânicos e uma menor concentração de resíduos plásticos. O Conselho Municipal da Cidade de Lichinga, a respeito dos tipos de resíduos gerados, afirmou que, na Cidade de Lichinga gera 60% de resíduos orgânicos, 19% de resíduo plástico, 10% de resíduo metálico, 6% de resíduos de vidro e 5% proveniente de outras atividades.

Pode-se afirmar que no Município de Lichinga produzem-se, na sua maioria, resíduos orgânicos em relação aos outros tipos de resíduos sólidos ou líquidos. Portanto, os resultados relativos aos tipos de resíduos gerados convergem com os dados do Conselho Municipal da Cidade de Lichinga. Contudo, os resultados obtidos são concordados por Andreoli *et al* (2014), que afirmam que, a composição gravimétrica média dos resíduos sólidos urbanos é bastante diversificada nas diferentes regiões, uma vez que está directamente relacionada com características, hábitos e costumes de consumo e descarte da população local.

**Figura 3:** Tipo de resíduos gerados.



Fonte: autores

### 4.4 RECOLHA DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

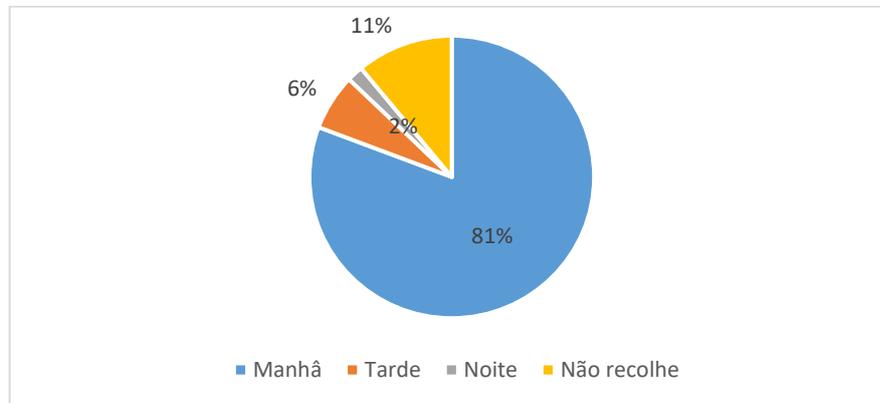
Os municípios da Cidade de Lichinga depositam resíduos sólidos nos pontos de depósito em horários distintos, 81% dos entrevistados responderam que o lixo é retirado no período da manhã, 6% no período da tarde, 2% na calada da noite e 11% lixo não é retirado do local como ilustra a figura 5, pese embora, o conselho municipal tenha um horário definido. Os resíduos são, posteriormente, recolhidos pelas autoridades municipais.

A respeito da periodicidade da recolha de resíduos sólidos na zona suburbana pelo Conselho Municipal, a maioria dos inquiridos afirmou que os resíduos são recolhidos no período da manhã.

Quando questionado o Conselho Municipal da Cidade de Lichinga a existência de um plano de gestão de R.S. afirmou categoricamente não existência de um plano de gestão, não obstante as atividades realizadas de recolha de R.S. são feitas observando os locais de deposição de resíduos se as quantidades estão elevadas para recolha, em locais com difícil acesso não é efetuada recolha dos resíduos. Portanto, as informações convergem, no que concerne ao período de recolha do resíduo sólido, tendo em conta os locais de moradia.

O IBAM (2001) informa que a qualidade da coleta e transporte de lixo dependem da forma adequada do seu acondicionamento, armazenamento e da disposição dos recipientes no local, dia e horários estabelecidos pelo órgão de limpeza urbana para a coleta.

**Figura 4:** Período de recolha de resíduos sólidos.



**Fonte:** autores

#### 4.5 FREQUÊNCIA DE RECOLHA DE RESÍDUOS SÓLIDOS

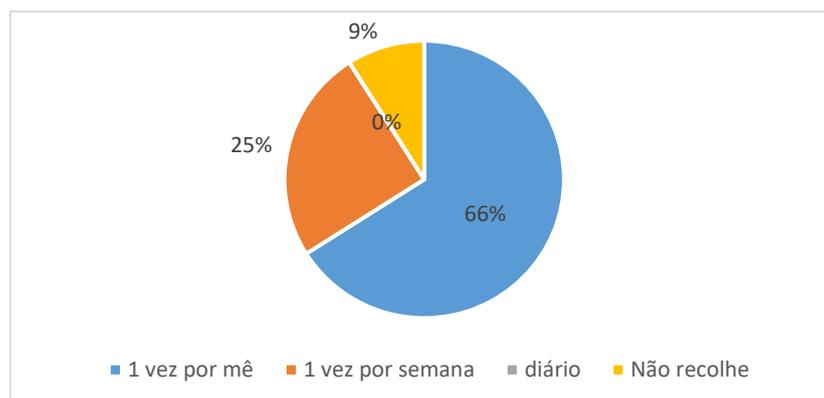
Quanto ao índice de frequência de recolha de resíduos sólidos nas zonas suburbanas e na zona urbana, há divergência de informações, em que 66% responderam que o lixo é retirado uma vez por mês, 25% uma vez por semana, 9% não recolhem, como ilustra a figura 4.

Em contrapartida, o Conselho Municipal da cidade de Lichinga afirmou que efetua a recolha de resíduos sólidos diariamente na Zona Urbana e duas vezes por semana na Zona Suburbana.

Portanto, há divergência das informações do Conselho Municipal e dos Municípios dos Bairros em relação ao índice de frequência de recolha de resíduos sólidos. Com base na metodologia de Moraes (2007) citada por Tavares et al. (2014), o processo de coleta dos resíduos sólidos considera-se irregular, visto que houve ausência da recolha e recolha deficitária com intervalos semanal e/ou mensais.

De acordo com Andreoli et al. (2014), a recolha de resíduos sólidos é uma etapa que deve ser realizada com frequência para evitar que o resíduo fique muito tempo exposto e ocorra emissão de odores e atração de vetores. Por essa irregularidade, é imprescindível reduzir o acúmulo de resíduos nos recipientes de acondicionamento.

**Figura 5:** Frequência de recolha dos resíduos sólidos.



**Fonte:** autores

A frequência e eficiência da coleta dos resíduos, segundo Fernando (2013), serão influenciados pelo clima, distância de transporte, motivação e cooperação da comunidade. A capacidade técnica e financeira das instituições responsáveis pela coleta também vão influenciar no tipo de sistema a ser usado.

#### 4.6 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE RECOLHA DE RESÍDUOS SÓLIDOS PELAS AUTORIDADES

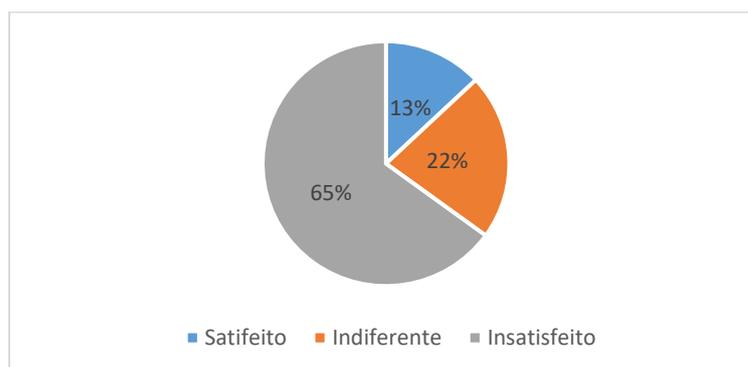
O nível de satisfação dos serviços prestados pelo Conselho Municipal da Cidade de Lichinga na recolha dos resíduos sólidos. Dos inquiridos, 65% mostraram-se insatisfeitos com os serviços de recolha de resíduos sólidos, 13% mostraram-se satisfeitos com os serviços de recolha de resíduos sólidos e 22% mostraram-se indiferentes, como ilustra a figura 6. Com tudo, os longos intervalos de recolha de resíduos e pela insuficiência de meios de acondicionamento de resíduos sólidos, assim como a não terceirização dos serviços de recolha, fazem com que os serviços sejam deficitários.

Segundo Fernando (2013), para além do comprometimento e boa vontade da população, é necessário que o gestor dos resíduos forneça infraestrutura adequada, pois a operação poderá ser prejudicada se for gerada a expectativa sem a satisfação da necessidade.

Conforme Tavares et al. (2014), quando não existe um sistema de captação de descartados, o lixo urbano é o destino “natural” de tudo o que se torna insensível no domicílio, materiais orgânicos e inorgânicos, de diferentes tamanhos, misturados e colocados à disposição dos órgãos públicos.

O Decreto número 94/2014 de 31 de dezembro no seu artigo 6, na sua alínea (a), obriga os Conselhos Municipais e Governos Distritais a Garantir que os resíduos sólidos urbanos não sejam lançados em praias, no mar, cursos e corpos de água, ou noutros locais que possam constituir perigo para a saúde pública e para o meio ambiente.

**Figura 6:** Nível de satisfação dos serviços prestados.



**Fonte:** autores

Os resultados obtidos mostraram que parte dos Municípios optou pela terceirização dos serviços de gestão de resíduos sólidos avaliando pela necessidade de manter as suas moradias e leito dos rios mais saudáveis, com o conhecimento gerais em matéria de resíduos sólidos, como posicionamentos individuais que estão enquadramentos na sociedade, a educação ambiental é um processo cujos moradores das zonas ribeirinhas almejam para a gestão dos resíduos produzidos em sua moradas tendo em conta o difícil acesso para os locais de deposição do mesmo.

A educação ambiental vem como um instrumento no processo de gestão integrada dos resíduos sólidos, pois, como descrito anteriormente, para a gestão ser integrada é preciso envolver diversos setores da sociedade. Em um cenário empresarial, os trabalhadores precisam

ser completamente envolvidos no processo, para haver um comprometimento com a eficácia e continuidade da gestão. E para que isso seja efetivo, é preciso educá-los ambientalmente, ou seja, auxiliá-los a obter boas práticas ambientais para alcançar a melhoria da qualidade de vida coletiva (SAUVÉ, 2002).

E quanto a proposta de gerenciamento, o conselho Municipal de Lichinga é responsável pelo gerenciamento de seus resíduos desde a geração até a disposição final, atendendo aos requisitos ambientais e de saúde pública, sem prejuízo da responsabilidade civil solidária, penal e administrativa de outros sujeitos envolvidos, em especial os transportadores e depositários finais (PREMIER, 2013).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão, uma grande parte dos resíduos sólidos gerados no Município de Lichinga é do tipo orgânica de origem domiciliar, limpeza de ruas, comércio entre outros locais. No entanto, os munícipes depositam resíduos sólidos em locais inadequados, como no leito do rio, berma da estrada, entre outros locais inapropriados, criando assim a proliferação de mosca, mosquito, barata e outros insectos e a produção de cheiro nauseabundo.

O processo de recolha dos resíduos sólidos não obedece a um plano traçado, por tanto os planos de recolha são realizados dia após dia, podendo verificar os locais críticos, a recolha é realizada no período da manhã.

A frequência de recolha dos resíduos sólidos é de uma vez por mês em zona suburbana e uma vez semanal na zona urbana. A prestação de serviços de recolha de resíduos sólidos. Os serviços de recolha dos resíduos sólidos não são abrangentes, elevando o nível de insatisfação dos munícipes da zona suburbana.

## REFERÊNCIAS

AGENDA 21 Conferência das Nações Unidas **sobre meio ambiente e desenvolvimento**, 3. ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições (2001).

ANDREOLI, Cleverson V.; NADAI, Fabiana de; TRINDADE, Andreoli Tamara Vigolo; HOPPEN, Cinthya. **Resíduos sólidos: origem, classificação e soluções para destinação final adequada**. 2014, pág. 535, 539 e 541.

BEZERRA, Maria do Carmo de Lima; FERNANDES, Marlene Allan (Coord). **Cidades Sustentáveis**: subsídios à elaboração da Agenda 21 brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis; Consórcio Parceria 21 IBAMISER- REDEH, 2001.

EIGENHEER, Emilio M. (org) **Lixo e Vanitas Considerações de um observador de resíduos**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niteroi, RJ, 1999).

FERNANDO, Agostinho. Diagnostico sobre o Gerenciamento de Resíduos sólidos Urbanos no Município de Maxixe, Inhambane/Moçambique. **Tese (Mestrado)**: Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

FONSECA, Edson Nery. **Problemas de comunicação da informação científica**. São Paulo: Thesaurus, 2002.

Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. **Gestão Integrada de Resíduos Sólidos: Manual Gerenciamento Integrado de Resíduos Sólidos**. Rio de Janeiro: IBAM, 15.ed. 2001.

JACOB, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa n. 118. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2003.

LIMA, J. D. **Gestão de resíduos sólidos urbanos no Brasil**. Campina Grande ABES: Associação Brasileira de Engenharia Ambiental, 1998a.

MINISTÉRIO para a Coordenação da Acção Ambiental. **Estratégia de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos Urbanos em Moçambique**. Maputo, Setembro 2012.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. **Lei nº 20/97 de 01 de Outubro**. Lei do Ambiente. Aprova a lei do ambiente. Boletim da República Maputo, I série n. 40, 01 out. 1997.

MOÇAMBIQUE. Republica de Moçambique. **Decreto 15/2006, de 13 junho, 2006**.

MOÇAMBIQUE. **Decreto número 94 /2014 de 31 de dezembro**, sobre gestão de resíduos sólidos urbanos 2014.

NASSEL, Constantino Wilson. **Manual de Gestão de Resíduos Sólidos. 2011**, p. 10.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Eiras de. Arquitetura e urbanismo nas cidades sustentáveis. In: SEMANA OFICIAL DA ENGENHARIA, DA AGRICULTURA E DA AGRONOMIA, 61. Congresso Nacional dos Profissionais. **Anais**. São Luíz, 30 de Nov a 04 de Dez de 2004.

OLIVEIRA, N. A. S. A percepção dos resíduos sólidos (lixo) de origem domiciliar no Bairro Cajuru, Curitiba-PR: um olhar reflexivo a partir da educação ambiental. **Tese (Mestrado em Geografia)**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.dspace.c3sl.ufpr.br>>. Acesso em 2020.

PORTO, M.F.A. Aspectos qualitativos do escoamento superficial em áreas urbanas. In: TUCCI, C.E.M., PORTO R.L.L., BARROS, M.T. **Drenagem Urbana**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/ABRH, 1995, V. 5, p. 387-414.

PREMIER. **Plano de Gerenciamento De Resíduos Sólidos Estação de Tratamento de Esgotos (ETE) Insular / Florianópolis**, 2013.

RELATÓRIO DO CMCL. **Diagnóstico integrado de infraestruturas e serviços básicos para os municípios da província de Niassa**. 2011.

RELATÓRIO DO CMCL. **Diagnóstico integrado de infraestruturas e serviços básicos para os municípios da província de Niassa**. 2023.

SÁNCHEZ, LE. **As etapas do processo de Avaliação de Impacto Ambiental**. In: Avaliação de impacto Ambiental. São Paulo: Secretaria do meio Ambiente. 1998. P. 35-55.

SAUVÉ, Lucie. L'éducation relative à l'environnement : possibilites et contraintes. **Article publié Connexion**, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, Vol. XXV11, 2002, no 1/2, p. 1-4. Université du Québec à Montréal.

## **SEÇÃO LIVRE**

## RELAÇÕES DE GÊNERO NO QUILOMBO: AS MULHERES DE JURUSSACA E SUAS HISTÓRIVIVÊNCIAS<sup>1</sup>

Maria Helena Aviz Dos Reis<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo, entre tantas questões observadas dentro da comunidade quilombola de Jurussaca, localizada no município de Tracuateua/PA, região nordeste da Amazônia paraense, prioriza as relações de gênero existentes e visibiliza as histórias de vida e as vivências das mulheres em seu cotidiano, conceituado aqui como as *histórivivências* delas e suas (re)construções ou (re)invenções de vida dentro do quilombo. As narrativas delas estão voltadas para a religiosidade, a devoção, a fé e os fazeres dentro e fora da Festa de Todos os Santos, evento originado de uma promessa e acontece anualmente na primeira quinzena do mês de outubro, assim como, os afazeres em seus espaços domésticos fora do ciclo festivo.

**Palavras-chave:** Jurussaca. Mulheres. *Historivivências*. Relações de gênero.

## GENDER RELATIONS IN THE QUILOMBO: THE WOMEN OF JURUSSACA AND THEIR HISTORIES<sup>3</sup>

### ABSTRACT

This article, among many issues observed within the quilombola community of Jurussaca, located in the municipality of Tracuateua/PA, northeastern region of the Pará Amazon, prioritizes existing gender relations and makes visible the life stories and experiences of women in their daily lives, conceptualized here as their histories and their (re)constructions or (re)inventions of life within the quilombo. Their narratives are focused on religiosity, devotion, faith and activities within the Feast of All Saints, an event that originated from a promise and takes place annually in the first fortnight of October, as well as activities in their domestic spaces outside the festive cycle.

**Keywords:** Jurussaca. Women. Historical experiences. Gender relations.

**Data de submissão:** 08.05.2024

**Data de aprovação:** 29.10.2024

## INTRODUÇÃO

*A voz da minha bisavó, ecoou criança nos porões do navio.  
Ecoou lamentos de uma infância perdida.  
A voz de minha avó, ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela.  
A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.  
A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade (EVARISTO, 2008:21-22)<sup>4</sup>*

<sup>1</sup> Usamos esse termo inspirada em Conceição Evaristo e a maneira dela contar suas experiências de vida nas suas *Escrevivências*.

<sup>2</sup> Professora de História e Antropologia do Centro Universitário FIBRA. Filiação: Universidade Federal Do Pará - UFPA. E-mail: malenaviz.43@gmail.com

<sup>3</sup> We use this term inspired by Conceição Evaristo and her way of telling her life experiences in her writings

<sup>4</sup> O poema *Voces-mulheres* faz parte do livro *Poemas da Recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo. Lançado em 2008.

Não deixaria de passar por tantas narrativas das mulheres quilombolas de Jurussaca, sem lembrar desse poema de Conceição Evaristo (2008), entre muitos que li, esse me afetou intensamente porque nas linhas dela, li muitas histórias das mulheres de Jurussaca. As gerações que se formam, se partilham e resistem, a enaltecência da presença feminina como referência nas suas poesias, me trouxe inspiração para contar algumas histórias que escutei em dias de campo, dias de festa, dias de rotina, assim como a autora escreve por meio das suas *Escrevivências*, a história de suas ancestrais, bisavós, avós, mães e filhas, deixo aqui, algumas *histórivivências* dessas mulheres que vivem na comunidade de Jurussaca.

Com objetivos de trazer uma discussão em que as relações de gênero e de poder na comunidade quilombola de Jurussaca, estão imbricadas no cotidiano, mantendo a subalternidade e a domesticidade como forma de controle na vida das mulheres. Seja no espaço privado ou no coletivo, dentro e fora da festa, essas relações muitas vezes são naturalizadas, ora pela voz deles, noutras, pela delas.

Isso posto, vi e ouvi, sobre a devoção e a fé delas e deles que saia do espaço familiar e transitava noutros espaços. Dessa forma, procurei saber: quais as histórias de vida e vivências reiteradas no cotidiano e que se constituem enquanto dimensões das práticas culturais e religiosas daquele lugar? Até que ponto a Festa de Todos os Santos media a vida das pessoas, (re)constrói e (re)significa, transmite os saberes ditos tradicionais, demarca lugares e posiciona as relações de gênero?

Percebemos no poema *Vozes-Mulheres*, a sensibilidade de Evaristo para contar a história das suas linhagens femininas e como foi importante (re)contar essas histórias pela escrita da memória, um processo fundamental para que outras pessoas pudessem ler, refletir e escrever sobre suas memórias e de suas ancestralidades, assim sendo, seria mais duradoura e possível de compartilhar as histórias de vivências com as novas gerações. A relação geracional é essencial para que seja exitosa esta recuperação e permanência da memória das vencidas.

O poema de Evaristo nos levou novamente aos caminhos do quilombo de Jurussaca, onde escutamos tantas *histórivivências* das mulheres de lá e por algum tempo, a pedido delas, nos silenciámos também. Escutamos vozes interrompidas e silenciadas, gritos abafados e línguas *cortadas*, foram narrativas que nos fizeram repensar esta escrita e nos levaram para a discussão das relações de gênero, a divisão sexual do trabalho e as relações de poder dentro da Festa de Todos os Santos e nos ambientes fora da festa.

A Festa de Todos os Santos é um evento afrocatólico anual, realizado pela comunidade há mais de oitenta (80) anos. A festa surgida a partir de uma promessa feita por um jovem é contada pela voz de d. Fausta e d. Maria José, acompanhadas por seu Jacó. Escutamos como a promessa ficou famosa e arrasta todos os anos, mais e mais pessoas para dentro da comunidade.

A promessa famosa consistiu no compromisso ou juramento de que escapando ao recrutamento obrigatório pela Força Expedicionária Brasileira (FEB), seria feita uma festa em homenagem a São Benedito. Na época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a FEB corria o Brasil recrutando jovens para ir à guerra, conhecido popularmente como *pega-pega*. Os relatos de d. Fausta, d. Maria José e seu Jacó concordam, *com os santos nós não brinca não [...]*, o que leva aos detalhes deles sobre os acontecimentos (REIS, 2023).

Esta intensa guerra, pelas linhas do autor da Era dos Extremos, Eric Hobsbawm (1995:35) declara que:

As origens da Segunda Guerra Mundial produziram uma literatura histórica incomparavelmente menor sobre suas causas do que as da Primeira Guerra, e por um motivo óbvio. Com as mais raras exceções, nenhum historiador sério jamais duvidou de que a Alemanha, Japão e (mais hesitante) a Itália foram os agressores. Os Estados arrastados à guerra contra os três, capitalistas ou socialistas, não queriam o conflito, e a maioria fez o que pôde para evitá-lo. Em termos mais simples, a pergunta sobre quem ou o que causou a Segunda Guerra Mundial pode ser respondida em duas palavras: Adolf Hitler.

Contudo, em termos simples como explica Hobsbawm, o grande causador desta guerra foi Adolf Hitler, o ditador que arrastou o mundo para esta dizimação humana, nisso, o Brasil, que vivia na ditadura de Getúlio Vargas<sup>5</sup>, também viajou para o front da guerra (REIS, 2023).

Bem distante da Europa e sem saber o que de fato acontecia com o mundo naquele tempo, os jovens da comunidade quilombola de Jurussaca no município de Tracuateua, no Estado do Pará e de outros lugares do Brasil, não sabiam o que fazer para se livrar desse recrutamento. Destarte, em meio a tantos anseios e à beira do desespero dona Fausta diz que,

[...] ele, o Taquiri, já não sabia mais que fazer pra escapar do “pega-pega” e se agarrou com São Benedito que tinha lá na casa dele, que é esse que fica aqui em casa agora e o Manel (seu Jacó) toma de conta, ai ele fez a promessa né, eles eram muito devoto de São Benedito (até hoje nós somos né) [...], é ele (São Benedito) que nos ajuda, Deus e São Benedito.

Dona Fausta silenciou, pensativa olhou para o vazio no chão, como se reconstruísse a cena em sua memória, não demorou muito e falou, como se estivesse murmurando para si mesma – *eu imagino como ele num ficou desesperado pra não ser pego e pediu pra ele e pros outros, que São Benedito livrasse eles do “pega-pega” e se ele fosse atendido, ia dá uma festa pra ele (São Benedito) e pra todos os outros santos que tivessem na comunidade.*

De modo que, a festa de agradecimento se realizou com o que tinham naquele momento, os santos e algumas garrafas de cachaça. Se reuniram na casa do *Taquiri*, rezaram uma ladainha e festejaram a noite toda. O que ficou na memória é a carga de gratidão para os santos que foram responsáveis em cuidar de seu devoto aflito.

## 1 EMARANHADAS TRILHAS METODOLÓGICAS

É verdade que o emaranhado de trilhas soltas por vezes nos deixa confusa em relação ao que escrever, descrever, escrever e seguir, porque o processo metodológico pareceu-me difícil demais, no entanto, trouxe propostas que levaram em conta, a escuta dessas vozes, com entrevistas semiabertas, questionários e em diálogos informais onde as/os interlocutoras/os falaram o que veio à mente. Sobre as entrevistas, sempre tratei como uma conversa em que direcionei algumas perguntas não tão sistemáticas, mas com objetivo de obter e registrar as experiências de vida individual e coletiva, nos dias de festa e nos dias de rotina depois da festa, mas que estivessem guardadas em suas memórias, de velhos e novos, de homens e mulheres.

Me disponibilizei enquanto pesquisadora, por um trato que trouxesse para as falas, as lembranças em suas infâncias e trajetórias de vida, possibilitando reflexões sem induzi-los no que eu gostaria de ouvir, mas de fato, a liberdade em suas respostas. As entrevistas foram geradas em média de trinta a sessenta minutos, as quais abordavam questões familiares, heranças identitárias e religiosas, convivência comunitária, conflitos sobre terras, outros conflitos, agricultura e meios de economia das famílias, aspectos voltados a vida sociocultural das pessoas.

Nem todas as entrevistas foram gravadas e filmadas, pois algumas pessoas se intimidavam diante da câmera e do gravador, pediam para desligar ou então, não conseguiam responder além de *sim e não*, o que me levou a modificar tanto o local dos encontros, quanto as estratégias de anotar tudo o que pudesse em meu diário de campo para não perder informações das falas. Ressalto que até agora todas as gravações, filmagens e fotos foram permitidas pelos

---

<sup>5</sup> Governou o Brasil durante o Governo Provisório (1930-1934), depois como Presidente do Governo Constitucional (1934-1937), seguidamente como Presidente-Ditador durante o Estado Novo (1937-1945), totalizando 15 anos de governo sem interrupções. Acabou renunciando ao cargo em 1945 com a queda de seu regime (NUNES, 2020).

envolvidos, estando cientes e concordando com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para mais, a Etnografia e suas variadas metodologias se apresentam de forma fundamental nesta pesquisa científica, pois contempla a voz das pessoas envolvidas neste trabalho. Por se tratar da escuta dessas vozes, que variam em suas faixas etárias, a Etnografia visibiliza suas relações de socialidades e heranças identitárias no seio da Festa de Todos os Santos e o trabalho de campo como porta aberta para a realidade da pesquisa. Deste feito, o trabalho de campo é uma das fases essenciais para que o processo investigativo siga em dialética. Considerando a Etnografia mediadora desta investigação, pois coloca entrevistados e entrevistador em redes de significados entre um e o outro. Sendo esta, a que lança holofote para as descrições/informações e certamente reverberam novas possibilidades e abordagens no trabalho científico.

Ao conversar e observar a rotina dessas pessoas, lembrei de Lévi-Strauss (1996) e seu texto “Como se tornar um etnógrafo”, e como é o lugar privilegiado de estar etnografando, muitas vezes nos colocamos em uma posição distante, o suficiente para não se envolver (nem sempre acontece), com isso nos tornamos desenraizados, órfãs e órfãos de casa, nunca mais nos sentiremos em casa, em lugar nenhum, porque a Etnografia nos levará para estes lugares por longos períodos. E assim “como a matemática ou a música, a etnografia é uma das raras vocações autênticas. Podemos descobri-la em nós, ainda que não nos tenha ensinado por ninguém” (1996, p.59).

Destarte, escuto na voz de Jucileide (33 anos), o compartilhamento do que a comunidade considera de saberes tradicionais e como vai seguindo na relação geracional das famílias de Jurussaca, seja dentro da festa ou nas atividades diárias com parentes e amigos. Jucileide fala da entrega, da rotina antes e durante a festa – se declara,

[...] eu aprendi com minha mãe desde pequena, a fazer todas nossas coisas antes da festa, até na escola nós falava pra professora que ia faltar porque nos tinha que ir buscar os santos né... a mesma coisa eu faço com minhas duas filha, nós acorda cedo e arruma a casa, depois coloca o chapéu na cabeça e já era... (risos) [...] essa ano a minha mais velha num foi porque tá com menino novo, mas ano que vem ela já volta pra festa de novo. E meu netinho já vai junto também, ele já tá na fila de ser juiz.

A interlocutora informa que por ser mulher não pode ser juíza, assim, sua vontade será realizada por intermédio do seu neto que já está inscrito e aguardando o dia de ser sorteado. Refletir sobre a declaração de Jucileide e como as relações vão se entrelaçando, de geração em geração, abre possibilidades para compreender essas partilhas que chegam às crianças como perspectiva de manutenção e reafirmação desses saberes, nos afazeres do dia a dia, na relação entre avós, avôs, mães, pais, filhas, netas e netos.

## **2 TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JURUSSACA: RIO, QUINTAIS, ROÇA E PALMEIRAS DE BABAÇU**

No meio do caminho para Jurussaca tinha o rio da Passagem (figura 01), rio de águas amareladas comuns na Amazônia. Rio que alimenta a alma peralta de tantas crianças que se jogam em suas frias águas, sem preocupações de atravessar a infância. Este rio é o que passa nos fundos do terreno do seu Jacó e da d. Fausta, carrega consigo representatividades intergeracionais e afirmação de identidades das famílias (pais, filhas e filhos, netas e netos, bisnetas e bisnetos), pois produzem relações afetivas das pessoas com a terra, com a plantação ao redor, com os animais domésticos e as histórias imaginárias<sup>6</sup> contadas pelos mais velhos para manter as crianças afastadas do rio, porque se fizer gosto, como diz d. Fausta – *elas*

<sup>6</sup> História da Mãe D'água, do Curupira, da Mula sem cabeça, Matinta Perera, o Menino do Rio, entre outras.

*amanhecem e anoitecem dentro do rio [...], o rio é o que alimenta a memória dos velhos, a infância solta das crianças e dá o sustento para as famílias.*

**Figura 01:** O Rio da Estrada ou da Passagem



**Foto:** Arquivo da autora (2021)

O quilombo de Jurussaca pertence ao município de Tracuateua, região nordeste da Amazônia paraense. Distante aproximadamente 11 quilômetros da sede do município. O acesso é por estrada de terra que atravessa várias comunidades. Há época de inverno amazônico, a estrada que leva ao quilombo fica praticamente inacessível por conta de grandes lagos que se formam por todo o trecho, causados pelo excesso de chuva. O município de Tracuateua se localiza cerca de 188 quilômetros afastado da capital Belém.

**Figura 02** – Plantação de maniva, feijão, maxixe e milho ao lado da casa, no quintal do seu Jacó.



**Foto:** Arquivo da autora (2019)

A respeito do território quilombola e dos quintais das famílias, o uso da terra é variado, individual e comum – as roças, os quintais e as casas são pertencças familiares, mas algumas casas de farinha, os rios, o barracão e o centro comunitário são espaços coletivos. Há cultivo nos terrenos, em algumas casas visto nas figuras 02 e 03, a roça, a casa de farinha ou o cercado para guardar os animais a noite, é no quintal.

**Figura 03** – Casa de Farinha no quintal da D. Fausta e seu Jacó.



**Foto:** Arquivo da autora (2019)

O quintal tem muito mais utilidade no dia a dia das mulheres quilombolas, o resultado da dedicação delas junto às plantas que estão nos canteiros suspensos ou no chão, ervas medicinais, ervas para tempero gastronômico, verduras, hortaliças e legumes que vão ajudar na alimentação diária das crianças, dos mais velhos e da família toda. Em alguns casos, serve a vizinhança também. O cultivo das plantas em canteiros suspensos é também para proteger da invasão das galinhas e outros animais.

No quintal existem outras atividades, como o manuseio da terra para o plantio de mandioca, milho, feijão, macaxeira, maxixe, entre outras variedades de legumes (figuras 02, e 03). A casa de farinha, pertencente ao quintal, protagoniza relações afetivas de familiares e amigos, crianças e adultos que se reúnem nos dias de torrefação para conversas triviais e brincadeiras. Logo abaixo a figura 4, a visão do quintal.

**Figura 04** – A barraca de barro e palha de coco babaçu atrás da cozinha da casa.



**Foto:** Arquivo da autora (2019)

Essa barraca feita de barro e coberta com palha de coco babaçu, bem acentuada e vista na figura 04 (abaixo), é onde fica o fogão à lenha e o fogo sempre aceso com um pedaço de

madeira queimando lentamente para não o deixar apagar. Ali fica o jirau<sup>7</sup> e algumas plantas pequenas, é guardada também a lenha seca, o carvão, o milho para alimentar as galinhas, os patos, perus, as marrecas, as galinhas d'angola conhecidas na comunidade como catraias e outros animais domésticos; guardam alguns utensílios domésticos como panelas de barro, peneiras, bacias plásticas, paneiros, tachos e alguidar<sup>8</sup>.

Esses costumes- vistos e vividos nas/pelas comunidades tradicionais como o quilombo de Jurussaca, mantendo a exemplo da barraca de palha (figura 04) a continuidade de suas vivências, são repassados às novas gerações, porque os mais velhos dizem que é necessário para assim ser mantida sua cultura e seus modos de viver. Foi o que me explicou d. Fausta na hora que tomávamos café, *nós precisa passar nossos costumes pros nossos filhos, netos e bisnetos né professora? Por que senão como eles vão saber o que nos passemos pra chegar até aqui? Nossas lutas... Eles precisa valorizar nossas raízes [...]*, com essas colocações de d. Fausta me confirma que as relações intergeracionais existentes na família e com os mais próximos, garante a manutenção de seus saberes e a continuidade de suas existências.

### 3 RELAÇÕES DE PODER: AS MULHERES DE JURUSSACA E SUAS HISTÓRIVIVÊNCIAS

Vejo ano após ano desde 2010 (quando estive na festa pela primeira vez), que a festa é sempre coordenada por um homem. É por meio de sorteio no sábado logo após a ladainha, que é apresentado o novo juiz, este, será o responsável pela festa do ano seguinte. Isso certamente me causou uma *cuíra* porque eu nunca tinha visto uma mulher ser sorteada para juíza. Foi somente na festividade de 2018 que a curiosidade deu lugar às minhas reflexões, aos questionamentos que foram materializados nas entrevistas.

Ao entrevistar seu Antônio Cristino, rezador oficial e primeira voz da ladainha, pergunto que nunca vi uma mulher ser juíza desde minha chegada na comunidade e ele me responde: *professora, pelo que eu sei até hoje e ouvia meus pais falarem desde criança, eu num era nem nascido ainda, foi que a promessa pra fazer a festa foi feita por um homem pros homens, era eles que iam pra guerra né? Então eu me entendi escutando isso e acho que tá certo né?*

O que responder afinal? quando sou questionada se é certo ou errado na permanência da tal tradição em relação à promessa feita por um homem que pensou em outros homens, para se livrar de uma viagem que incertamente poderia não retornar, a viagem para a grande guerra. Ele pensa como a mãe e o pai o ensinaram, ensinado por seus avós aos seus pais, ensinado pelos tataravôs de seus pais e assim, chega-se até hoje à tradição patriarcal.

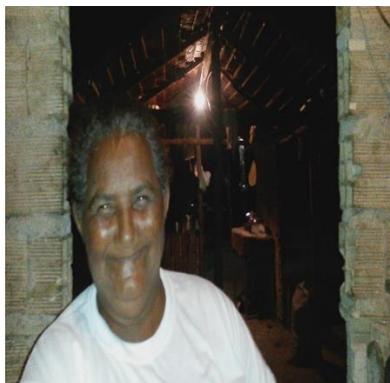
**Figura 05** – Mulheres quilombolas de Jurussaca



<sup>7</sup> Nesse caso, o jirau é o lugar onde são lavadas as louças maiores como panelas, tachos e alguidares e ainda, tratar (cortar) o peixe, o porco, a galinha. A pia dentro de casa é para as louças pequenas e mais frágeis, como copos, pratos, colheres (diário de campo).

<sup>8</sup> Vasilha feito de argila (barro especial) e usada normalmente para colocar o açaí pronto.

Vicência Araújo (In memorian) liderou quatro gerações. Foto: Dilma Oliveira (2002)



Benedita Araújo, mãe de três gerações. Foto: Arquivo pessoal

Fausta Ramos, lidera três gerações no quilombo. Fotos: Arquivo pessoal



Luzia, lidera duas gerações de filhas, filhos e netos

Maria José Mamedes lidera quatro gerações em Jurussaca



Três gerações – da direita para a esquerda, mãe, filha e neta.

Dias que se luta tanto pela desnaturalização das desigualdades de gênero, da divisão sexual do trabalho, dos diálogos para favorecer as igualdades e fazer o apagamento das diferenças, por tudo isso, a promessa permanece em sua *fase original*, o sistema do patriarcalismo mantém os portões da tradição fechados para que as mulheres tenham o mesmo direito de pagar suas promessas como juízas e não somente como as esposas de juízes, as irmãs de juízes ou as mães de juízes. Escuto desabaços de mulheres que são insatisfeitas por essa questão considerada ultrapassada.

A imagem de algumas mulheres na figura 05 (acima) trazem tataravós, bisavós, avós, mães e netas). Mulheres que já contaram e ainda contam a história das suas gerações dentro de Jurussaca, *históricivências* de suas mães ancestrais que ajudaram a fundarem o quilombo e deixaram as marcas de resistência encravadas em suas descendentes e na linha do tempo tatuado no rosto, nas mãos, no corpo de cada uma delas. São lideranças femininas ativas na luta pela igualdade dos seus direitos que certamente, serão conduzidos por suas novas gerações.

Nestes diálogos sobre os desabaços delas, no tempo das idas ao campo da pesquisa para aplicar as entrevistas e os questionários, encontrei quatro mulheres que considero especiais e corajosas, (não desconsiderando a luta individual das outras mulheres do quilombo). Nas entrevistas<sup>9</sup> com elas, não se falava apenas da divisão de tarefas, da divisão sexual do trabalho ou da devoção e da fé delas no período festivo, falava-se das crianças, da escola, da roça, da pesca, das filhas que já são mães, dos filhos que já são pais, das suas mães, dos seus pais e de seus companheiros.

Quando a conversa caminhava para a relação de convivência diária com seus pares (maridos), mudava de tom, os risos soltos iam desaparecendo aos poucos e a expressão de suas faces anuviava-se, ganhava melancolia e o olhar baixava em tristeza. Eu sabia que muitas histórias estavam por trás dessas atitudes, com receio de deixá-las constrangidas, perguntava outras coisas triviais, porém, muitas delas queriam falar de suas relações conjugais e como forma de desabaço, expunham suas angústias, medos e receios de que eu viesse a falar da vida delas com outras pessoas da comunidade.

<sup>9</sup> Eram entrevistas formais e muitas vezes conversas informais, momento que elas ficavam mais à vontade para falar de suas histórias de vida. Mantereí o anonimato para não comprometer suas vidas no lugar onde vivem.

Uma delas tinha vontade de estudar e parou os estudos no atual sexto ano<sup>10</sup>, porque na escola de Santa Tereza não tinha o fundamental completo, seu pai não permitiu que ela fosse estudar para a sede do município. Quando se casou, aos dezessete anos, foi morar com a família do marido enquanto sua casa ficava pronta. Pediu permissão ao marido para voltar a estudar<sup>11</sup>, ele não permitiu, disse à ela quando a casa deles estivesse pronta, ele a deixava estudar. Dois anos e alguns meses depois, o casal já estava morando na casa própria construída no pedaço de terreno doado pelo pai dele e ela, de resguardo da sua primeira filha.

Ela disse que estão casados há catorze anos, tem um casal de filhos (a menina de onze e o menino de sete anos), o marido nunca a deixou estudar, nem trabalhar fora. De tanto pedir que ele a deixasse estudar, ele já se aborrecia e saía de casa quando ela tocava no assunto, passaram os anos e depois que ela teve as duas crianças, desistiu de pedir e aceitou não mais falar no assunto para evitar brigas e desarmonia dentro de casa na frente das crianças. Este foi o argumento usado por ele, ela terminou usando o mesmo argumento para justificar porque não voltou a estudar. Quando perguntei se ainda tinha vontade de estudar, ela respondeu que era o sonho dela se formar no Ensino Médio, mas para que isso acontecesse ela tinha que ficar viúva ou se separar do marido.

Em algumas brigas que tiveram, ele disse que se ela quisesse ir embora, podia, porém tinha que deixar as crianças e não tinha direito nem a casa que foi construída no terreno do pai dele. Ela refletiu se daria conta de cuidar e sustentar as crianças, sozinha, pensou que não tinha trabalho e a única renda era do Programa Bolsa Família, desistiu da separação! Na *histórivivência* desta mulher, o domínio e o poder masculinos foram fundamentais para ter seu sonho esmagado. Primeiro foi o pai dela que a proibiu de estudar na escola da sede, segundo foi o marido que alimentou o sonho dela continuar a estudar e depois da chegada do casal de filhos, arrumava pretextos para não a escutar e para encerrar a conversa, saía de casa.

O que se vê neste caso, é a continuidade de um sistema patriarcal fechado em tradições e permanência de costumes que não se sustentam mais na contemporaneidade. Um sistema patrilinear entendido como transferência de tutoria, quando o pai da mulher a entrega para o marido por meio do pedido de casamento, em um ritual comumente conhecido como pedir a mão da mulher em noivado/casamento. Uma explicação para inflexões constantes quando se trata das amarras patriarcais.

Gerda Lerner (2019) confirma essas amarras patriarcais ao citar as mulheres no século dezoito como subordinadas e dependentes de seus maridos e “[...] parentes homens dentro da família, mesmo sendo consideradas, em especial nas colônias [...]”. Haviam sido excluídas do acesso à educação, da participação e do poder na vida pública (LERNER, 2019:54), de tal modo que, elas por muito tempo se limitaram ao espaço privado da casa, se ocupando das múltiplas tarefas domésticas além do papel maternal, do cuidar das filhas e filhos, trabalho quase todo exclusivo às mulheres. E ainda, quando se tratava de uma relação pautada na patrilocalidade<sup>12</sup>, a mulher era induzida (obrigada) a cuidar da família do marido, também, sobrecarregando de trabalho o seu dia a dia muito mais.

---

<sup>10</sup> Há época que ela estudava, ainda era a quinta série do fundamental. Não tinha sido implantado os nove anos do Ensino Fundamental.

<sup>11</sup> No ano que se casou já tinha o Ensino Fundamental completo na escola de Santa Tereza, escola mais próxima da comunidade de Jurussaca.

<sup>12</sup> A Patrilocalidade estrutura o parentesco de modo que a mulher tenha de deixar sua família de origem e morar com o marido ou a família dele. A observação desse fato gerou a suposição de que a mudança no parentesco, de laços matrilineares para patrilineares, seria um ponto decisivo na relação entre os sexos, coincidindo com a subordinação das mulheres. A Matrilocalidade estrutura o parentesco de forma que um homem deixe sua família de origem para morar com a esposa ou a família da esposa (LERNER, 2019, p. 82).

Noutra *histórivivência*, ela narrou os dias de martírio que vieram depois de ter sido aprovada no Processo Seletivo Especial – PSE<sup>13</sup>, quando começou a estudar o curso de graduação em uma universidade pública federal, sentiu as dores de um casamento com mais de vinte anos, fragilizado pelo ciúme machista do seu marido. No início do primeiro semestre ele foi acompanhá-la na universidade, ver como era o local onde ela iria passar a estudar pelos próximos quatro anos.

A dificuldade maior foi com o transporte, eram quatro<sup>14</sup> conduções para chegar até a universidade, ela chegava de volta na sede do município as vinte três horas aproximadamente, algumas vezes o marido ia buscá-la de moto ou bicicleta porque ele não permitia que ela pernoitasse na casa da prima dela. Quando ela perguntava se podia dormir – segundo relatos dela, ele respondia: *mulher casada que dorme fora de casa é um passo pra colocar chifre no marido, e os amigo inda vão ficar encarnando em mim que num dominu minha mulher*. Ela então se calava, chegava em casa por volta de uma hora da madrugada quase todos os dias.

Com a intensificação das atividades acadêmicas extraclasse ela perdeu o ônibus dos estudantes que leva para Tracuateua e teve que dormir na casa de uma colega da faculdade, retornando ao quilombo somente a noite do outro dia. Durante o dia, conseguiu falar com sua filha e pediu que avisasse ao pai o ocorrido e quando retornasse explicaria com calma. Ao chegar em casa o marido a recebeu com extrema ignorância, na frente das filhas perguntou se ela tinha gostado de *trepar com outro*.

Ela disse que ficou tão surpresa com a reação dele e nada falou, foi para dentro do quarto, iria tomar banho e descansar porque já passava da meia noite e precisava dormir porque no outro dia tinha *farinha pra fazer*. Ele foi atrás dela e quando chegou dentro do quarto, a puxou pelo braço, rasgou sua roupa com violência e a fez manter relação sexual à força, ela chorou em silêncio, sofreu as dores de ser abusada e sentir-se impotente diante da situação, porque suas filhas estavam na sala e não podia gritar. No final da agressão sexual, o marido *determinou* que ela não iria mais estudar, se desobedecesse, ela podia pegar as coisas dela e ir embora!

Ao amanhecer, ela saiu para a casa de farinha com as filhas, sentiu alívio ao saber que ele não as seguiu. Na casa de farinha falou para as filhas que iria se separar do pai delas, iria para a casa da sua irmã que morava em outra comunidade, perguntou se as filhas queriam ir com ela ou ficar com pai, as meninas concordaram em ir com a mãe para a casa da tia. Nesse dia, ela não foi para a universidade porque terminou de fazer farinha muito tarde e não deu tempo, e ainda precisava falar com sua irmã sobre a separação e pedir *agasalho* na casa dela até conseguir um lugar para ficar com as filhas adolescentes.

Quando chegaram de volta em casa no final da tarde, o marido não estava, aproveitaram para ir arrumando as roupas e depois voltariam para buscar as outras coisas maiores. Já se aproximava das vinte e uma horas quando ele chegou em casa e foi perguntando por que o jantar não estava pronto, uma das meninas respondeu que chegaram tarde e não tinha dado tempo para cozinhar, então ele olhou para a esposa e disse para ela fazer comida porque estava com fome ao que ela respondeu se ele quisesse comer, ele mesmo fosse fazer a comida dele. Isso o deixou bastante irritado e partiu em direção a ela com o braço erguido para esbofeteá-la, as filhas correram para segurar o pai enquanto ela ia na cozinha pegar uma faca para se proteger.

---

<sup>13</sup> A criação dessas vagas visa promover o acesso para grupos cuja possibilidade de ingresso nas universidades públicas é dificultada por sua cultura e modos de vida próprios, e que foram historicamente excluídos de diversos espaços da sociedade brasileira. Assim, a política de ações afirmativas para indígenas e quilombolas tem o objetivo de reparar injustiças históricas que foram cometidas sobre esses povos. <https://wp.ufpel.edu.br/naaf/politicas/indigenas-e-quilombolas/>. Acesso em 23 novembro 2022.

<sup>14</sup> Ela saía do quilombo de bicicleta ou de moto quando conseguia carona com algum amigo do marido, até a sede do município quando pegava a segunda condução, o ônibus da secretaria de educação do município que levava alunas e alunos universitários e de curso preparatório até o município de Bragança onde ficava a universidade. Eram quatro conduções (Ida e Volta).

Com receio de coisa pior acontecer, ela e as filhas foram embora na mesma noite. Caminharam cerca de quatro quilômetros até chegar na casa da irmã, já era madrugada, estavam extremamente cansadas, deitaram-se e dormiram com o coração descansado por não sentirem ameaçadas. Porque, ao proteger a mãe da violência que ele ia cometer, o pai ficou muito bravo com as filhas e quis espancá-las também. Naquela noite, ela sabia que sua vida daria uma volta de trezentos e sessenta graus, pois não voltaria a morar com o marido, iria procurar um trabalho de meio período para sustentar as filhas, procurar uma casa para morar e continuar as aulas na universidade. Afinal de contas, o ingresso na universidade foi o *pivô* da separação e isso ela ia agradecer pelo resto da vida, pois de outra maneira, a vida dela e talvez das filhas, fossem silenciadas para sempre pelo imperioso machismo do marido e pai.

Esta narrativa, por dias e dias me deixou pensativa, angustiada e com a sensação de impotência, porque na minha correria diária de cumprir a agenda da tese, não tive a sensibilidade para a acolhida dessa e das outras mulheres de Jurussaca que engolem diariamente suas dores, seus sonhos, seus gritos. Muitas vezes elas dizem, que a força delas vem das filhas e filhos, o cuidar, não abandonar e superar as dificuldades por eles, é um compromisso maternal que não as abandona. Quando podem, partilham suas *histórivivências*, uma com as outras, se confortam em suas relações de apoio e se sustentam entre si. São mulheres estrategistas e resistentes ao poder machista que tenta subalternizá-las e silenciá-las em suas buscas por igualdade de direitos.

Diante do processo histórico patrilinear construído e fortalecido por gerações, a mulher foi submetida aos desmandes desta sociedade que a desvalorizou e a deixou invisibilizada, silenciada e extremamente usurpada da sua dignidade, sequer pensava em lutar por melhores condições, seu bem-estar e a igualdade de direitos. A *naturalização* da desigualdade imposta pelo patriarcalismo, não permitiu que os homens se aproximassem do universo doméstico e do cuidado com suas filhas e filhos, provavelmente se desta maneira fosse, menos sobrecarga a mulher teria em seus afazeres diários.

Para Hirata e Kergoat (2007, p. 3), “essa tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente””, a necessidade urgente de enfrentar a resistência masculina nos espaços públicos, institucionais e privados, porque a grande massa trabalhadora feminina trabalhava/trabalha gratuitamente e, esse trabalho é invisível, “realizado não para elas, mas para os outros, de forma que a carga de trabalho é sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno” (Ibidem). Em relação a isso, pode-se medir a dimensão que ainda deve ser perseguida para retirar dos mapas de exclusão, a história silenciada das mulheres, ora subalternizadas e oprimidas, em outro momento, pelejadoras na corrida para a desnaturalização das desigualdades.

Nesta correria para avançar na historiografia das mulheres desentrincheiradas, desafogadas e emergidas de um sistema patriarcal brutalmente violento e voraz, compartilho mais um relato das mulheres de Jurussaca que conseguiram/conseguem transformar dias dolorosos e difíceis em dias descontraídos e de esperança. Escutei uma jovem extrovertida e de riso fácil, buscadora ativa de santas e santos desde criança, é devota de São Benedito e Santa Maria, casou-se com dezesseis anos, seu marido, treze anos a mais que ela.

Na época do casamento, estudava o primeiro ano do Ensino Médio e queria chegar ao nível superior para se formar em jornalismo e trabalhar viajando, fazendo reportagem de cidade em cidade, era o sonho dela. Contudo, alguns meses depois, o marido começou a reclamar que ela nunca estava em casa para preparar o jantar, pois ele alegava que chegava cansado demais do trabalho e não podia fazer tal tarefa. Ela estudava no turno vespertino e, portanto, chegava da escola a noite, próximo das dezenove horas e trinta minutos. Era vendedora autônoma de catálogos *Avon* e *Natura*, fazia suas vendas pelo período da manhã logo após arrumar a casa e deixar o almoço pronto, porque quando voltava, era em cima da hora para ir à escola. Algumas

vezes, ela tentou fazer almoço a mais e deixar para o jantar, porém, o marido gostava do jantar preparado na hora.

Vieram as primeiras discussões ao casal que ainda ressecava uma lua de mel, ele insinuava que ao concluir o Ensino Médio tudo iria ficar melhor porque ela já não precisava mais ir à escola, ao que ela respondia – *vou continuar meus estudos porque quero entrar em uma universidade e me formar em jornalismo*, ele retrucava e dizia que após a conclusão do Ensino Médio ela não iria mais estudar porque teriam filhos, *ele já estava esperando muito tempo por isso*. Ela disse a ele desde antes do casamento, não queria ter filhos ainda, primeiro queria se formar.

Perguntei a ela por que se casou tão jovem se não pretendia ter filhos e tinha o sonho do jornalismo? Relatou um pouco ao me responder, mas de cabeça baixa confidenciou que precisava se livrar do seu pai. Era ciumento demais, somente com ela, era a única mulher de quatro irmãos, quando ela falava para a mãe sobre o ciúme exagerado do pai, sua mãe sempre dizia que era zelo pela única filha e a caçula dele, assim encerrava a conversa.

Um dia ela estava tomando banho<sup>15</sup> e o viu olhando-a entre as frestas das tábuas que cercavam o banheiro. Em outra ocasião, estava trocando de roupa para ir à escola ele entrou no quarto sem bater na porta, ela estava despida da cintura para cima e colocou as mãos para cobrir os seios, ele continuou na porta, parado e olhando para ela. Depois do susto pela abertura brusca da porta, ela pediu que ele se retirasse do quarto dela, ele respondeu: *eu sou teu pai e tu não tem que ter vergonha de mim*; ela disse a ele que tinha vergonha até da mãe dela e gritou por sua mãe. Ele fechou a porta rapidamente e se foi, sorrateiramente.

Diante dessas situações ela não conseguia desabafar com sua mãe e muito menos com seus irmãos, ficava com receio que não acreditassem nela. Não se sentia segura em falar com as amigas na escola, ficava envergonhada. Começou a tomar banho de calcinha e sutiã, às vezes esperava o momento que ele não estava em casa para fazer isso. Quando chegava a hora de dormir, colocava uma tampa de panela na porta, caso ele abrisse de noite, ela acordaria. Uma noite foi a mãe dela que abriu a porta, a tampa caiu, ambas levaram um susto muito grande e a mãe perguntou por que ela tinha colocado aquela tampa na porta? ela ficou calada, não sabia o que falar. A mãe não insistiu para saber a resposta, simplesmente encostou a porta e saiu.

Depois que ela começou a namorar com o atual marido, seu pai não permitiu, ficou bravo, mas a mãe insistiu muito para que ele permitisse, arranjou o argumento que se fosse proibir ela poderia não obedecer e namorar escondido. Ela tinha pressa de sair de casa e se agarrou nessa oportunidade, quase um ano depois, já estavam casados. Para ela era a primeira vez, ele, já era o segundo casamento.

Ela tinha uma certeza, não queria mais voltar para a casa da mãe e do pai, sabia que precisava ter paciência com o marido e ir *enrolando* até onde pudesse. Disse que precisava arrumar estratégias para manter esse casamento até ter condições de caminhar sozinha, para isso teria que arrumar um trabalho fora da comunidade, às vezes sentia remorso porque gostava do marido, *ele é bom, mas é muito enjoado e exigente*. Uma certeza ela deixou no olhar, se tivesse que escolher entre um casamento e os estudos, certamente iria perseguir o sonho para ser jornalista.

A relação afetiva filha-pai, é rompida a partir das ações *suspeitas* do pai tentar *naturalizar* a nudez da filha diante dele, do espreitamento no banheiro e a perda da confiança nele, a omissão/submissão de sua mãe, são características impostas por um sistema patriarcal escravizador que se sustenta desde a primeira metade do segundo milênio antes da Era Cristã, segundo Lerner (2019, p. 230), um patriarcado com evidências históricas que prevalecia “entre as tribos semitas do Oeste nos documentos dos arquivos reais de Mari, datados de cerca de 1800

---

<sup>15</sup> O banheiro ficava no quintal, ao lado da casa e era cercado por tábuas, sem cobertura, com um balde grande para encher de água. A água era trazida de um poço aberto também no quintal.

a.C”, um passado fincado na terra natal de Abraão e que ofereceu muitas informações sobre a vida das famílias e dos costumes, transmitidos por gerações patrilineares até nossos dias.

Ao pensar em sair das armadilhas que seu pai construía, esta mulher (uma menina na época) de Jurussaca procurou por alternativa que a libertasse do pesadelo de ser abusada, molestada sexualmente. O casamento foi a estratégia que lhe permitiu pensar em outra vida mais confortável, porém, com um pouco mais de seis meses casada, começou a viver outro pesadelo, a convivência diária com um marido ciumento e controlador. Mais maduro e vindo de um casamento anterior sem filhos, persegue nesta mulher o desejo de realizar a paternidade, no entanto, o sonho dela é continuar os estudos.

Não sei que caminho esta mulher seguiu, até gostaria de encontrá-la novamente, saber se conseguiu seguir seus sonhos, se alcançou seus objetivos e se quebrou os grilhões da dominação masculina. Para esta mulher, sempre deve existir uma estratégia de se desviar desta dominação instaurada por séculos, mas que a partir da nossa resistência e luta pode-se reconhecer muitas conquistas e transformações nas relações de gênero e na divisão sexual do trabalho, ou seja, a partir dessas transformações e conquistas as bases dominantes do patriarcado se desestruturaram.

Uma das mais importantes conquistas das mulheres foi o acesso à educação, com as portas abertas para a educação básica e superior, o que favoreceu sua visibilidade social, inclusive com maior autonomia sobre a escolha do casamento, do divórcio e uma certa independência sobre a relação masculina (BOURDIEU, 2002), com estratégias ou *arranjos* estabelecidos na relação conjugal.

Outra protagonista dessas *histórivivências* escondida em território quilombola é de uma mulher que não conheci, mas escutei por intermédio de sua prima, a vida que ela (re)inventa para esperar por uma transformação que traga felicidade e bons momentos. Sua prima resolveu contar a história de vivência porque acompanha há mais de seis anos como ela sobrevive ao autoritarismo e ao desrespeito do marido machista. Ela tem duas meninas e dois meninos com a faixa etária de seis a quinze anos de idade, é vendedora autônoma de picolés e sorvetes em sua própria casa, além de fazer peças artesanais de crochê, guardanapos e bonecas de pano, pintar e bordar outros tecidos.

Conta que o marido da prima é tão opressor que ela não pode cortar o cabelo sem a permissão dele, não pode ir à casa da mãe dela sem pedir a permissão dele, não pode comprar uma calcinha sem a permissão dele. Mesmo ela vendendo as coisas dela, ele sempre fala que esse dinheiro *não dá pra ela se sustentar um dia*. Nos finais de semana ele sai para o bar ou para o campo de futebol com os amigos e quando ela pede para ele comprar alguma coisa que está faltando em casa, ele diz para ela que não tem dinheiro. Quando falta as coisas para as meninas e os meninos é a mãe e o pai dela que ajudam.

Em alguns dias quando ele chega bêbado e tem alguma coisa que não o agrada, ele se torna agressivo, violento com ela e as crianças. Para evitar que as crianças vejam ou sofram violência nesses dias, ela deixa na casa da mãe e do pai ou na casa de alguma vizinha que escuta o barulho e corre para levar as crianças, no entanto, ao tomar essa atitude, ela fica mais vulnerável, porque ele chega a agredi-la fisicamente, inclusive violência sexual (estupro conjugal). Ela já quis se separar muitas vezes, mas ele não deixa! Diz que se ela sair de casa não vai levar nem a roupa do corpo, imagine os filhos, e se ela não for dele não vai ser de mais ninguém. Diante dessa exposição, ela vive coagida, refém dentro da sua casa, com a porta aberta, mas acuada e enjaulada.

Pergunto por que ela não denuncia e faz boletim de ocorrência na Delegacia da Mulher ou na Delegacia Geral, contra ele e a violência que pratica com ela e os filhos? Falei sobre o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que tem contribuído bastante para o fortalecimento do combate à violência contra a mulher e as Jornadas Maria da Penha, que junto ao CNJ criou um

espaço de promoção de debates, troca de experiências, cursos, orientações e diretrizes, voltados à aplicação da Lei 11.340/2006 (Maria da Penha) no âmbito do Sistema de Justiça (CNJ, 2022).

A prima responde que ela tem medo dele fazer alguma maldade com ela e as crianças, de tornar a convivência mais difícil porque sabe que ele não vai desistir de persegui-la. Violentada todos os dias, seja física ou psicologicamente ela se fortalece na rede de apoio das outras mulheres de Jurussaca, sensibilizadas, estas ajudam como podem, desde o cuidado para ficar com as crianças às vendas dos bordados, picolés e crochês.

Durante o dia ela sai<sup>16</sup> para vender seu artesanato, quando as crianças estão na escola. Havendo necessidade, as vizinhas cuidam das crianças menores. Entre todas as dificuldades experienciadas na sua vida de esposa coagida, no ano de dois mil e dezenove ela encontrou estratégias ou uma fuga para suavizar seus dias. Aconteceu um campeonato de futebol na comunidade, vários times vieram de outras localidades para participar e naquela tarde um rapaz foi até a casa dela pedir água para beber, o primeiro olhar foi de encanto, ele para ela e vice-versa, marcaram de se encontrar, se desse, na festa que aconteceria após o encerramento do campeonato. Neste intervalo, o marido dela não estava em casa, se ocupava com o time dele que iria jogar.

Neste dia, após o término do campeonato, teve tanta bebedeira que o marido não aguentou e foi dormir muito bêbado. Ela não foi para a festa, porque os amigos do marido podiam falar para ele e a briga seria muito violenta. Como o rapaz não a viu na festa, foi novamente pedir água, já estavam todos dormindo e ela saiu para encontrar com ele no quintal da sua casa. O quintal não era cercado e ela se escondeu atrás de uma mangueira, caso alguém passasse por ali, ela não correria o risco de ser vista.

Daquele dia em diante ela arrumou estratégias para encontrar com ele uma vez por semana, geralmente aos finais de semana quando o marido dela estava bêbado e dormia cedo. O rapaz sempre aparecia no início da noite e ficava monitorando o marido dela, se percebia que estava muito bêbado, ficava a esperá-la atrás da mangueira no quintal. Passaram-se dias, semanas e meses nesta rotina, o rapaz era mais jovem e solteiro, porém, não era visto como problema pois ele a enchia de carinhos, sempre levava um presente ou perguntava se estava precisando de alguma coisa, se colocava à disposição caso ela viesse precisar. Estavam apaixonados, enamorados e cúmplices.

Ela confidenciou esse romance com algumas mulheres que a aconselharam para ter muito cuidado, caso o marido dela descobrisse, seria uma fatalidade, com certeza! Ela disse ser cautelosa e seria a forma dela se vingar de todas as formas de violência que o marido cometia com ela. Disse que ficam muito atentos aos movimentos dos amigos do marido dela e principalmente aos passos dele. O rapaz já propôs levá-la para morar com ele na outra comunidade, ela e as crianças, entretanto, ela não tem coragem ainda para se libertar desse casamento usurpador. Os encontros não são mais frequentes porque devido não ter área de cobertura para celular, a comunicação fica difícil entre eles, visto que, não podem confiar em outras pessoas para mandarem recados.

De dois mil e dezenove até o dia da entrevista no primeiro semestre de dois mil e vinte dois ainda estavam juntos, se contentam com um dia na semana para fazer esse amor proibido existir. Acredito na fala dessa mulher em relação a se vingar do marido pela violência que pratica com ela, entretanto, acredito que para se manter um relacionamento desse, no anonimato, traduz o preenchimento de sentimentos que ela não encontra dentro do casamento oficial, as sequelas e as cicatrizes abertas por uma vida rotineira cheia de agressão são atenuadas pela forma de viver fora do casamento, a doação, o amor e a cumplicidade de uma mulher

---

<sup>16</sup> Ela sai escondido do marido, caso ele apareça sem avisar no horário que ela esteja fora, as vizinhas dizem que ela foi na reunião da escola. Isso é combinado previamente entre elas. Ele trabalha às proximidades de Jurussaca. Em uma fazenda na comunidade de Santa Tereza.

madura cheia de resistência e persistência com um rapaz cheio de sonhos e esperança para um recomeço.

A *histórivivência* dessa mulher narra tanta perversidade do cônjuge, uma delas é a dificuldade que ela tem de conseguir dinheiro com o marido para providenciar alimentação e cuidados com as filhas e filhos, ele só dá quando quer e se ela reclamar corre o risco de apanhar, desabafa. Para amenizar essa situação ela vende variedades em casa, conseguir algum dinheiro e não deixar faltar as coisas. No tocante a esta situação, na cidade de Paris do século dezoito, as donas de casa dependiam do salário de seus maridos e quando reclamavam, eram espancadas. Perrot (2017, p. 175) expõe que elas se queixavam ao comissário de polícia – “reclamam que seus maridos não dão o necessário para a subsistência dos filhos. [...], em 1831, em plena crise, fecha os serviços de assistência às mulheres e crianças, para reservá-los aos homens, [...]: do que viverão?”.

Com esses questionamentos na cabeça, retorno do quilombo para casa refletindo e me perguntando se essa prima existe mesmo ou foi a maneira dessa mulher desabafar sem se comprometer com a narrativa forte de sua vida. Seria vergonha ou falta de coragem para contar sua *histórivivência*? Será que ela tem medo de ser julgada por seus atos adúlteros? Quem a julgará? Ninguém deverá julgar a vida de outra pessoa, conhecendo ou não sua vivência. A violência que invade todos os dias a vida dessas mulheres de Jurussaca não poderá ser banalizada, silenciada e nem julgada por este poder patriarcal.

O trabalho doméstico, praticamente não é compartilhado entre os homens e as mulheres, parece continuar desde a origem dos tempos, da noite das cavernas “à alvorada dos conjuntos habitacionais de brancos e negros, mas ele muda em suas práticas e seus agentes” (Perrot, 2008, p. 115), de fato, a divisão sexual do trabalho parte do princípio que os homens são responsáveis por uma carga maior ou mais pesada, o trabalho que eles consideram produtivo como a roça, a pesca, a pecuária, enquanto as mulheres cuidam da casa, do quintal, a criação de pequenos animais e produção de hortaliças para consumo, visto pelos homens como não-trabalho, uma oposição expressa entre o roçado e a casa (NOBRE, 2005), não se pode esquecer o cuidar, ser a mãe de família, da maternidade e a proteção dos filhos em terras de quilombo.

A religiosidade delas segue pelos caminhos do sagrado e forja a igualdade de gênero dentro da Festa de Todos os Santos, promove uma *igualdade* espiritual forçadamente diante do afrocatolicismo popular que envolve a festa, isso porque as religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre elas e eles, um dos seus fundamentos – o poder sobre as mulheres (PERROT, 2008). “O catolicismo em princípio, é clerical e macho, à imagem da sociedade de seu tempo. [...] Eles detêm o poder, o saber e o sagrado” (Perrot, 2008, p. 84), para elas ficam as preces, a limpeza dos templos e a busca pela santidade. As mulheres de Jurussaca são devotas, cozinheiras, promesseiras e fazedoras de batida<sup>17</sup>. Batida de frutas sazonais, porque são dias de festa dentro do quilombo, quando elas saem da vida cotidiana e experimentam intensamente, a vida festiva religiosa e profana (DURKHEIM, 1968).

Na voz de Luzia e Lôra, *isso é muito divertido, porque nós sai de casa e vem trabalhar na festa pra esquecer os problema de lá e aqui a gente brinca e se diverte o tempo todo, porque nós ajuda uma a outra*, é a sororidade que alcança as mulheres dentro da festa e, embora eu veja como diferença de gênero e desvalorização do trabalho feminino nos dias festivos, elas me mostram outras formas de sentirem-se valorizadas e não segregadas, felizes. Atitudes as quais a teórica feminista Bell Hooks (2018) chama de uma *sororidade poderosa*.

#### 4 CONSIDERAÇÕES (FINAIS?)

---

<sup>17</sup> Bebida alcoólica feita com cachaça e frutas como abacaxi, maracujá, limão e outras frutas sazonais. Elas preparam sempre um dia antes do início da Buscação dos santos, colocam para gelar e levam para consumir durante a caminhada. Na Deixação dos santos não se vê esses preparativos com frequência.

Esse trabalho que sai do espaço doméstico, invade o lugar da festa, é resistente às evoluções igualitárias entre elas e eles, sendo uma premissa desmistificar a *naturalização* da divisão sexual do trabalho e das diferenças de gênero em Jurussaca. No que diz respeito à Festa de Todos os Santos, nos faz refletir sobre as relações hierárquicas e de poder estabelecidas no período festivo. Ao olhar para a complexidade dessas relações de gênero sem a sensibilidade de entender a dinâmica como se (re)produzem nesses lugares é olvidar-se de um processo patriarcal assolador, secular e culturalmente naturalizado.

As relações de gênero estabelecidas na sociedade e colocadas como *naturalizadas*, são oriundas de um poder dominador e normatizador das diferenças. No entanto, o protagonismo, a solidariedade e a luta levantadas pelas mulheres de Jurussaca, pela igualdade de direitos não é invisível, nem estático. As estratégias de valorização e *históricivivências* dessas mulheres, são reforçadas por encontros mensais no centro comunitário, participação em eventos fora do município, é o coletivo de mulheres (re)construindo sua história e seu cotidiano.

No bojo dessa discussão, reflito sobre a possível continuidade das diferenças nas relações de gêneros que se abriga em Jurussaca. Evaristo endossa esse texto sobre as mulheres de Jurussaca, quando expõe a força e a luta cotidianas de uma mulher negra, esperançosa em dias melhores, dias que a voz das mulheres negras ecoará e será escutada. Dias em que a esperança vai abraçar a nova geração, destemida, derrubará as paredes do labirinto do silêncio e a memória dessas mulheres ancestrais, será (re)escrita.

*Escrevivências* escritas pelas falas de Evaristo em suas experiências individuais, familiares e coletivas, (re)contarão as experiências vividas. As mulheres de Jurussaca (re)construirão suas *históricivivências* dentro da comunidade. Terá chegado então, o tempo que esse sistema patriarcal destroçador de vidas femininas pretas e brancas, caminhará tropeçando pelas estradas da igualdade de gênero, do trabalho e dos direitos feministas?

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988\\_12.07.2016/art\\_68\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_12.07.2016/art_68_.asp).

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maia Helena Kuhner. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DURKHEIM, E. – 1979 – **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ática.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Ed. Malê, 2017.

HIRATA, Helena; Kergoat, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set. 595-609, set./dez. 2007.

HOBBSAWM, Eric John Ernest, 1917- **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** / Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric John Ernest, 1917- **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** / Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LERNER, Gerda, 1920-2013. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens** / Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NOBRE, Miriam. Faria, Nalu. Silveira, Maria Lúcia. **Feminismo e Luta das Mulheres: análise e debates**. Sempreviva Organização Feminista (SSOF). SOF: São Paulo, 2005.

NUNES, Aurimar Jacobino de Barros. **O Itamaraty e a Força Expedicionária Brasileira (FEB): o legado da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial como ativo de política externa** / Aurimar Jacobino de Barros Nunes. - Brasília: FUNAG, 2020.

REIS, Maria Helena de Aviz dos. Nos caminhos do sagrado: a devoção e as relações geracionais e de gênero na Festa de Todos os Santos no quilombo de Jurussaca, Pará. 2023. **Tese de doutorado**, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – PPGA, Universidade Federal do Pará – UFPA. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/violencia-contr-a-mulher/>. Acesso em 11/11/2022.

## O ENSINO DE QUÍMICA E O SABER FAZER DAS LOUCEIRAS DO MARUANUM – AMAPÁ

Jacqueline Victoria Gomes Sobral<sup>1</sup>  
Agerdânio Andrade de Souza<sup>2</sup>

### RESUMO

As louceiras do quilombo do Maruanum, no estado do Amapá, são um grupo de mulheres ceramistas que detém uma tradição secular de confecção de louças de barro, mesclando ancestralidade, tecnologias sociais, sistema artístico, elementos biodiversos e simbolismos próprios de suas múltiplas identidades. A contextualização do patrimônio cultural de comunidades tradicionais no ensino da química evidencia novas formas de cognição para o aprendizado de jovens e adultos. Nesse sentido, as relações entre a química da louça, transmitida por meio da oralidade, e o ensino de química no nível médio regular, possibilita uma promissora qualidade na compreensão de conceitos basilares na formação dos estudantes, além de incorporar aspectos importantes da educação patrimonial e ambiental no escopo da ciência da Amazônia.

**Palavras-chave:** Ensino de química. Louceiras do Maruanum. Saber fazer. Quilombo. Amazônia. Educação.

### *CHEMISTRY TEACHING AND THE TO KNOW MAKE OF CROCKERY FROM MARUANUM –AMAPÁ*

### ABSTRACT

The tableware makers (craftswomen) of the quilombo do Maruanum, in the state of Amapá, are a group of women who have a centuries-old tradition of making earthenware, mixing ancestry, social technologies, an artistic system, biodiverse elements and symbolism typical of their multiple identities. The contextualization of the cultural heritage of traditional communities in the teaching of chemistry evidences new forms of cognition for the learning of young people and adults. In this sense, the relationship between the chemistry of tableware, transmitted orally, and the teaching of chemistry at the regular high school level, allows for a promising quality in the understanding of basic concepts in the formation of students, in addition to incorporating important aspects of heritage and cultural education environment in the scope of science in the Amazon.

**Keywords:** Chemistry teaching. Maruanum tableware makers. Know how to do. Quilombo. Amazon. Education.

**Data de submissão:** 26.05.2024

**Data de aprovação:** 24.10.2024

### INTRODUÇÃO

As “loiceiras do Maruanum”, como se autodenominam, perpetuam a tradição da confecção de louças de barro há quase um século na região, refletindo um universo cultural e socioecológico complexo. Essa prática de conhecimento é passada de geração em geração por

---

<sup>1</sup> Licencianda em Química pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: victoriagomes452@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Química pela Universidade Estadual de Londrina-UEL/Paraná. Doutorando em Inovação Farmacêutica - 2020-2022, Professor do Magistério Superior, cadeira dupla em Ensino de Química e Física nas áreas de Ciências exatas e da natureza, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: agerdanio.souza@unifap.br

meio da oralidade (Silva, 2019). É oportuno ressaltar que, no estudo limiar de Alicia Coirolo (1991), sobre os saberes tradicionais da comunidade do Maruanum, foram identificadas problemáticas acerca do risco de desaparecimento da “técnica” das ceramistas em razão da resistência dos mais jovens em dar continuidade ao ofício, questão que foi reafirmada em estudos de Silvani (2012) e Silva (2019).

As mesclas interétnicas no cenário da Amazônia, perpassam por diferentes culturas e manifestações, a saber: os povos indígenas, populações ribeirinhas, comunidades locais, pescadores, extrativistas e populações quilombolas. Esse último grupo possui singularidades culturais provenientes da convergência da floresta e das ancestralidades africanas. Suas atividades constituem, ao longo do tempo, o saber fazer da Amazônia, executadas em coparticipação por essas populações, transitando entre os saberes materiais e imateriais.

A respeito deste trabalho, é importante dizer que os quilombos perpetuam processos de fabricação de utensílios voltados às suas necessidades, objetos que remontam às suas origens e trocas interétnicas com os indígenas da região, a relevância teórica e prática é sintetizada pela contribuição da pesquisa aos estudos sobre a educação patrimonial e o ensino da química em comunidades quilombolas do estado do Amapá, fornecendo novos contornos teóricos e metodológicos para o campo educacional na região.

Os conhecimentos da Comunidade do Maruanum resguardam o uso da Química, podendo contribuir na dinamização da educação científica e tecnológica. Consequentemente, traçando um novo olhar a partir da interlocução dos saberes científicos e tradicionais. Tendo em vista a utilização da química em todos os processos da vivência humana (Abreu; Nunes, 2012), o presente estudo tem como objetivo geral, analisar as relações existentes entre o ensino da química e os conhecimentos tradicionais das Louceiras do Maruanum. E como objetivos específicos: a) historiar a química na região amazônica, especificamente, em comunidades quilombolas; b) descrever o saber fazer das louceiras do Maruanum, no estado do Amapá; c) Identificar as relações existentes entre o conhecimento tradicional das louceiras do Maruanum e o ensino da química na comunidade.

## **1 A QUÍMICA DA AMAZÔNIA AO QUILOMBO**

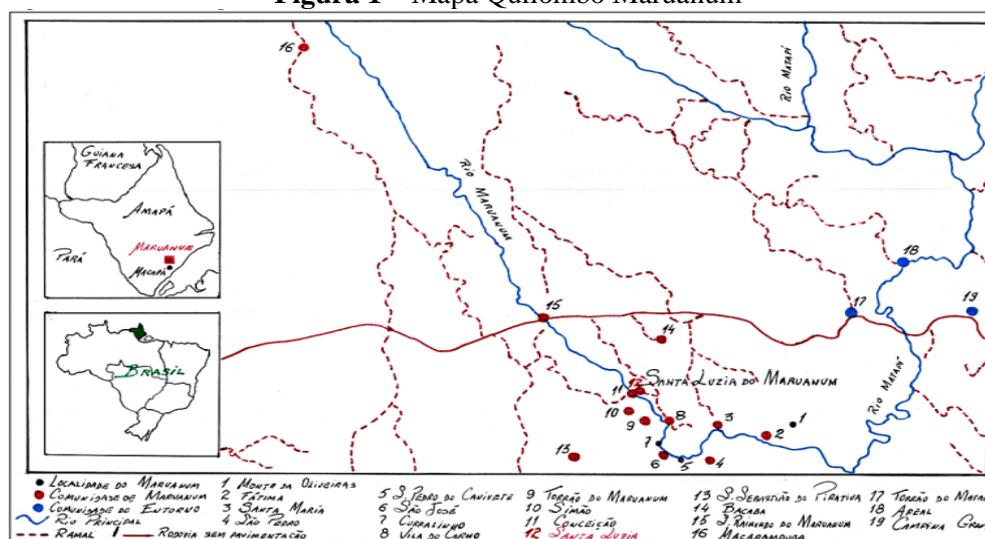
A química nasce com a elaboração e transmissão de conhecimentos práticos em meio às tradições (RHEINBOLDT, 1994). Portanto, a química está presente na vivência dos povos, manifestados culturalmente em diversos aspectos da vida comunitária e que sobrevivem entre as gerações através da oralidade. O acúmulo dessas práticas, através das vivências e provenientes da existência humana; a perpetuação das mesmas são chamadas de saberes e fazeres (Maciel, 2012). A identidade amazônica é formada por uma mescla migratória no decorrer da história, as migrações e mestiçagens tanto biológicas como culturais caracterizam todos os povos da floresta (MUNANGA, 1996); a interação desses povos gera uma nova identidade étnica para os quilombos, que por sua vez passa a agregar os saberes indígenas com a ancestralidade africana.

Para esta pesquisa as narrativas foram coletadas com base no arcabouço teórico acerca do campo da química, descrevendo e interpretando os saberes tradicionais sob a luz de conceitos e relações com o ensino e prática em sala de aula. Partindo dessas reflexões, é possível entender que a química também pode ser aprendida de forma correta e aprofundada por meio de técnicas seculares, sendo a floresta o maior laboratório vivo, dinâmico e sustentável, responsável por aspectos únicos de identidade, crenças e conhecimentos ligados às ciências exatas e da natureza (Toledo, 2001).

### **1.1 CONHECENDO O MARUANUM**

A cerca de 80 km da capital Macapá está o quilombo do Maruanum, banhado pelo rio Maruanum, afluente do Rio Matapi. Atualmente a comunidade é formada em torno de um chefe de família, parentes dos primeiros moradores que fundaram a comunidade, as casas possuem plantações, criação de animais e casa de farinha nos quintais. As dezesseis comunidades presentes na região são divididas entre o “Maruanum 1” e “Maruanum 2”. As vilas de Santa Luzia, Conceição, Simão, Torrão do Maruanum, São Raimundo e São Sebastião do Pirativa constituem o “Maruanum 1”, todas elas situadas ao redor da Vila do Carmo do Maruanum, primeira vila fundada na região. As vilas São João, Bacaba, Fátima, Monte das Oliveiras, São Pedro, São José, Lago do Banha e Maçaranduba constituem o “Maruanum 2”, estão localizadas ao redor da Vila de Santa Maria do Maruanum, A Figura 1, mostra a região do Maruanum e as vilas localizadas às margens do rio.

**Figura 1 – Mapa Quilombo Maruanum**



Fonte: Silva (2019) adaptado de Henriques (2011).

A fonte de renda das famílias é baseada na produção e comercialização de farinha de mandioca e tucupi, que são vendidos na feira do produtor de Macapá. Produz-se também farinha de tapioca e carvão, vendidos principalmente para os moradores da região e visitantes. Alguns instrumentos de trabalho são fabricados localmente, como o tipiti, peneiras, paneiros, cestos e balaios. Outra atividade a ser destacada é a produção tradicional de louças de diversos tipos que são tanto utilizadas nas casas dos moradores e também vendidas em Macapá, por encomenda direta às louceiras ou por intermédio da presidente da Associação das Louceiras do Maruanum - ALOMA, que reside em Macapá (Henriques, 2011).

## 1.2 TECNOLOGIA TRADICIONAL DAS CERAMISTAS DO MARUANUM

A comunidade partilha das culturas indígena e africana, expressadas em sua vivência, tradições culturais e religiosas (SILVA, 2019), podendo ser entendida entre múltiplas identidades, dentre elas, a de afro-indígenas (PACHECO, 2012). Lévi-Strauss (1985, p. 37) destaca a complexidade do saber fazer dos povos tradicionais, os quais partem da observação ativa e metódica, formulando hipóteses que são comprovadas através da experiência, não sendo apenas “uma série de achados e feitos por acaso”. O manuseio da cerâmica é tão importante para o desenvolvimento da sociedade que o estudo acerca da técnica é utilizado para determinar o nível cultural organizacional de sociedades pré-históricas (ROCHA; SUAREZ, GUIMARÃES, 2014).

No que tange à cerâmica do Maruanum, a sua confecção continua sendo artesanal. As comunidades de Santa Luzia, Torrão, Carmo e Simião concentram a produção das louças de barro; nesse sentido, muito além da produção material, a feitura da louça revela o encanto e misticismo da Amazônia, sendo expressado desde a extração do barro até a queima da louça. Até um certo período, a extração de barro era feita somente por mulheres, pois a presença de homens faria a “veia do barro” desaparecer (SILVANI, 2012). Atualmente, os homens podem participar dessa etapa, mas somente para a escavação, já que a maior parte das louceiras são senhoras de idade avançada.

A descrição de Silva (2019, p. 31) apresenta o universo simbólico das louceiras durante o preparo das peças:

Enquanto eu acompanhava a tia Marciana na feitura das louças, ela cantava os versos do Marabaixo e conversava sobre a sua visão de mundo. Entendi que o conhecimento que nutria as suas práticas artístico-culturais trazia uma compreensão muito profunda acerca da natureza e de sua própria existência.

É válido ressaltar que por onde corre o rio Maruanum, correm os elementos da arte das louceiras, sendo “o rio e a floresta como origens, o lugar de todos os começos” (Loureiro, 2016, p. 130).

Assim, o ofício do coletivo de mulheres ceramistas, louceiras, membros da ALOMA, é nutrido pela estreita relação com a biodiversidade que circunscreve o quilombo e que compõe os simbolismos de seu sistema artístico. Tal sistema pode ser entendido sob distintos campos do conhecimento e subsidiar novas formas de interpretações das ciências na contemporaneidade. A seguir, os resultados e discussões apontam para os caminhos possíveis de entendimento do ofício das louceiras do Maruanum e o campo da química.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Os saberes empíricos utilizados pelas louceiras podem ser atribuídos ao ensino de ciências, a exemplo os conceitos correlacionados às propriedades da matéria direcionados ao estudo do solo, fenômenos físicos e químicos, propriedades organolépticas, propriedades físicas e gerais da matéria. Assim, os conceitos químicos, extraído a partir dos saberes das louças do Maruanum, em possibilidades educacionais, podem estimular os sentidos e a curiosidade do aluno, em espaços formais e não formais dos quilombos, logo uma contextualização e aproximação entre os saberes e a química trabalhada em sala de aula, surgem como pistão de caráter investigativo e estimulador do ensino, tornando o aprendizado mais divertido e significativo.

O aproveitamento do conhecimento prévio trazido pelo aluno é de suma importância para dar significado ao ensino, de modo com que a proximidade com o cotidiano possa ser estimulante e instigante. Sobre a relação existente entre o ensino de química e o conhecimento por trás das louças do Maruanum, foi coletado o relato de uma jovem louceira, Giuliana Dias da Silva (18 anos), que concluiu o ensino médio no ano de 2021. O diálogo se encontra a seguir:

Entrevistadora: Como foi passar pela matéria de química durante o ensino médio? E como acha que o ensino de química a partir da produção de louças de barro iria ajudar no ensino?

Entrevistada: Eu tinha muita dificuldade, era a minha maior dificuldade, mas colocando o lado de louceiras, colocando um lado que eu teria mais facilidade porque seria o meu cotidiano e eu tenho mais hábito com essa cultura, seria mais fácil, facilitaria muito e deveria ser implementado nas escolas e pros alunos tentarem aprender mais sobre a cultura local e empreender talvez, tentar aprender e também participar um pouco. (Trecho da entrevista concedida à autora em maio de 2022).

Giuliana exerce o ofício de louceira desde a infância. Em conversa com a autora da pesquisa sobre os assuntos que poderiam ser abordados a partir da louça, ela demonstrou surpresa ao conseguir relacionar a termoquímica na queima das peças, reações químicas na mistura do caraipé e propriedades orgânicas e inorgânicas quando citada a eficácia do plástico no armazenamento do barro.

O conhecimento das mulheres ceramistas surge da tradição e respeito entre o ser humano e a natureza, todas as técnicas abordadas são ecologicamente aplicadas e os sistemas artísticos e práticos são perfeitamente cognoscíveis. Além de se relacionar com as diretrizes sobre a educação em química através da Base Nacional Comum Curricular -BNCC

A BNCC assegura que o ensino da Química, com esses pressupostos, envolve a contextualização sociocultural dos conhecimentos, isto é, a discussão de processos químicos e suas implicações sociais e ambientais (Brasil, 2018). Considerando a tecnologia social do manuseio do barro em Maruanum, seu baixo impacto ao meio ambiente por ser uma prática autossustentável e no campo da química pode traçar novos escopos metodológicos para o aprendizado e valorização da ciência na(da) Amazônia.

No presente trabalho o ensino de química vem sob a tradição do uso da cerâmica na comunidade quilombola do Maruanum, sendo a educação escolar quilombola é das modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996), a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 42).

A diretriz também objetiva garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional (BRASIL, 2012, p. 43). Logo, a contextualização demanda que os conceitos químicos sejam entendidos em determinadas culturas, no caso da região do Maruanum, o ensino de química pode ser elaborado a partir da manifestação cultural do manuseio do barro, associando o ensino de ciências institucional aos conhecimentos tácitos trazidos pelos alunos, desenvolvendo o senso crítico e investigativo, além de abordar questões ambientais, despertar o interesse pela ciência e promover a manutenção da tradição.

### 3 RESULTADO E DISCUSSÃO

A extração de recursos naturais faz parte da passagem humana pelo ambiente, de forma que seria impensável a evolução da sociedade sem eles, sendo a argila um dos recursos mais explorados cuja suas propriedades explicam a grande variedade de uso e aplicação no cotidiano (BORLINI; CARANASSIOS, 2007). Para descrever o processo de transformação de argila em cerâmica foram estudados os recortes da confecção artesanal da louça do Maruanum, destacando seus aspectos químicos e possíveis articulações com o ensino de ciências. Em entrevista, Dona Marciana, líder da Associação das Louceiras do Maruanum-ALOMA, detalhou as etapas do processo da preparação da louça de barro:

[...] a gente se reúne, vai pro barreiro tirar o barro [...] aí os homem vão tirar 4 camadas de terra<sup>1</sup> de dentro desse buraco pra chegar na argila [...] Mulher menstruada

não pode ir no barreiro<sup>2</sup>, que fica o barro todo caldeado com a terra e o barro. [...] Sai de lá carregando o barro até na beira pra embarcar na canoa pra chegar até em casa, quando chega em casa, deixa aquele barro lá. Quando é no outro dia, pega aquele barro, coa o caripé pra amassar com a argila<sup>3</sup> que é pra dar resistência no barro [...] deixa secar bem, lixar aquelas peças pra passar a pedra pra burrir [...] Depois disso tudo é que a gente vai fazer a queima dela no fogo<sup>4</sup> [...] Quando pega o fogo todinho que fica só a brasa, é tirada aquela peça do fogo pra passar a jutaica<sup>5</sup> [...]. (Trecho da entrevista concedida à autora em maio de 2022).

Na etapa 1, é necessário acompanhar o ciclo da água, e avaliar as propriedades da matéria como a compressibilidade e densidade, elasticidade, além de utilizar os sentidos como o tato, olfato e visão, saberes esses vindos da observação e experimentação durante o preparo da cerâmica. Em adição, na etapa 2 têm-se a oportunidade de estudar e contextualizar, a partir dos saberes e fazes das louceiras, o que ocorre com o próprio corpo durante a adolescência, possibilita as abordagens voltadas a educação sexual, não só, para as escolas inseridas em contexto quilombola.

Na etapa 3, além de todas as características químicas que podem ser abordadas através do uso do caraipé, questões ambientais e sociais estão atreladas ao manuseio deste material, Coirolo (1991), registrou a falta da matéria-prima, já escassas no ano de sua pesquisa. Silva (2019), salienta que atualmente a matéria prima é comprada em comunidades vizinhas, pela louceiras do Maruanum. Vale ressaltar o uso ecológico e autossustentável do caraipé na comunidade, que utilizam apenas da casca da árvore de acordo com a sua necessidade, porém enfrentam a falta da matéria-prima em decorrência da exploração predatória e agravado ao desmatamento para plantio ou criação de gado.

A etapa 4, aborda conteúdos como a combustão, cinética, pontos de fusão e ebulição, oxirredução, pressão, cristalização, educação ambiental, manejo de recursos naturais podem ser estudados a partir da queima da louça, a contextualização dos estudos de físico-química podem ser essenciais para melhor entendimento aproveitamento do ensino na região. E por fim, na etapa 5 notamos processos químicos de solubilidade, e uso material não cristalino, podendo ser abordado no ensino de química inorgânica, sendo o método de impermeabilização de superfícies algo comum na vida cotidiana, logo a contextualização se torna fácil e necessária.

A tabela 1 evidencia as etapas e os distintos conteúdos que podem ser trabalhados a partir das mesmas de acordo com o plano BNCC para educação em química.

**Tabela 1** - Processo artesanal e conteúdos relacionados à BNCC – Química (continua)

| CONTEÚDOS RELACIONADOS BNCC                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ETAPA                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>“vai pro barreiro tirar o barro [...] aí os homens vão tirar 4 camadas de terra”</b></p> | <p><i>UCIQ _ Materiais, propriedades e usos: estudando materiais no dia-a-dia.</i></p> <p><b>CNQU1MOA001-</b> Reconhecer a origem e ocorrência de materiais.</p> <p><b>CNQU1MOA002-</b> Identificar as propriedades físicas: temperaturas de fusão e ebulição, densidade, solubilidade e separação de misturas.</p> <p><b>CNQU1MOA008-</b> Reconhecer a ocorrência de TQ</p> <p><i>UC5Q _ A Química de sistemas naturais: qualidade de vida e meio ambiente</i></p> <p><b>CNQU3MOA002-</b> Identificar os ciclos de carbono, nitrogênio e enxofre e sua importância para a química da atmosfera.</p> <p><i>UCIQ _ Materiais, propriedades e usos: estudando materiais no dia-a-dia.</i></p> <p><b>CNQU1MOA002-</b> Identificar as propriedades físicas: temperaturas de fusão e ebulição, densidade, solubilidade e separação de misturas.</p> |

“Mulher menstruada não pode ir no barreiro”

*UC2Q \_ Transformações dos materiais na natureza e no sistema produtivo: como reconhecer reações químicas, representá-las e interpretá-las.*

**CNQU1MOA013 (Contextualização histórica, social e cultura)** - Compreender que as transformações químicas fazem parte da história da humanidade, associadas a processos tecnológicos de produção de materiais e à busca de explicações e criação de modelos para as transformações químicas.

(conclusão)

**ETAPA**

**CONTEÚDOS RELACIONADOS BNCC**

“coa o caripé pra amassar com a argila”

*UC1Q \_ Materiais, propriedades e usos: estudando materiais no dia-a-dia.*

**CNQU1MOA003 (Contextualização histórica, social e cultura)**- Relacionar as propriedades dos materiais e as possíveis aplicações tecnológicas, buscando informações para comparar os materiais utilizados na confecção de objetos em diferentes épocas.

**CNQU1MOA008**- Reconhecer a ocorrência de TQ

*UC3Q - Modelos atômicos e moleculares e suas relações com evidências empíricas e propriedades dos materiais.*

**CNQU2MOA012**- Investigar as relações entre as propriedades de materiais naturais, os usos orientados pelas tradições populares e a possibilidade de sua produção sintética, a partir de modelos de suas estruturas.

*UC5Q \_ A Química de sistemas naturais: qualidade de vida e meio ambiente.*

**CNQU3MOA007**- Elaborar comunicações sobre problemas ambientais estudados, visando a esclarecimento da população.

*UC6Q \_ Obtenção de materiais e seus impactos ambientais.*

**CNQU3MOA010**- Estudar a obtenção de novos materiais e avaliar o seu alcance no aprimoramento dos materiais tradicionais.

“[...] Depois disso tudo é que a gente vai fazer a queima dela no fogo”

*UC1Q \_ Materiais, propriedades e usos: estudando materiais no dia-a-dia.*

**CNQU1MOA008**- Reconhecer a ocorrência de TQ

*UC3Q - Modelos atômicos e moleculares e suas relações com evidências empíricas e propriedades dos materiais.*

**CNQU2MOA012**- Investigar as relações entre as propriedades de materiais naturais, os usos orientados pelas tradições populares e a possibilidade de sua produção sintética, a partir de modelos de suas estruturas.

*UC4Q - energia nas transformações químicas: produzindo, armazenando e transportando energia pelo planeta.*

**CNQU2MOA014**- Identificar processos endotérmicos e exotérmicos, reconhecendo-os nas transformações químicas.

**CNQU2MOA015**- Conceituar calor de reação, entendendo sua importância prática.

**CNQU2MOA016**- Compreender a importância histórico-tecnológica da “dominação” do fogo pelo ser humano

*Materiais, propriedades e usos: estudando materiais no dia-a-dia.*

**CNQU1MOA003** -Relacionar as propriedades dos materiais e as possíveis aplicações tecnológicas, buscando informações para comparar os materiais utilizados na confecção de objetos em diferentes épocas.

*UC6Q \_ Obtenção de materiais e seus impactos ambientais.*

**CNQU3MOA010**- Estudar a obtenção de novos materiais e avaliar o seu alcance no aprimoramento dos materiais tradicionais.

“Quando pega o fogo todinho que fica só a brasa, é tirada aquela peça do fogo pra passar a jutaica”

Diante do exposto, as análises bibliográficas, documentais e de campo, conduzidas sobre a química presente no artefato cerâmico podem ser abordadas no ensino regular com o intuito de potencializar a educação de ciências na Amazônia, combinando o patrimônio cultural e o ensino de química para jovens e adultos na garantia da manutenção de tradições como o ofício das louceiras do Maruanum.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises conduzidas até aqui apontam para caminhos possíveis na interlocução de saberes na Amazônia. A contextualização do patrimônio cultural de comunidades tradicionais no ensino da química evidencia novas formas de cognição para o aprendizado de jovens e adultos. Nesse sentido, as relações entre a química da louça, transmitida por meio da oralidade, e o ensino de química no nível médio regular, possibilita uma promissora qualidade na compreensão de conceitos basilares na formação dos estudantes e possibilita o incentivo ao ingresso no ensino superior. Logo, a pesquisa nos permitiu compreender a relação entre a produção das louças de Maruanum e as práticas culturais das comunidades locais, demonstrando a importância desse patrimônio cultural para a região, atingindo assim os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa.

O conhecimento das ceramistas se assemelha aos profissionais da área de Ciências Exatas e da Natureza, e até mesmo as crianças exercem o ofício com perfeição. A manutenção da tradição consiste em uma relação de identidade que se perpetua através de um legado simbólico, refletido em modos de vida. O que chamou a atenção durante a pesquisa documental, foi a infinidade de conhecimento que Milena, de 6 anos, neta de Dona Marciana, compartilhou durante a visita à comunidade. Os relatos sobre seu interesse pelas louças e em participar das atividades ligadas a elas demonstram a memória cultural presente nas mulheres ceramistas do Maruanum, que assumem o ofício desde a infância.

Utilizar do conhecimento já trazido por esses jovens para o ensino de química fomenta a manutenção de tradições que resistem no enfrentamento de inúmeras crises ecológicas, promovendo a educação patrimonial combinada à teoria e prática da química no cotidiano. Foi possível observar a presença de propriedades químicas que estão atreladas ao ensino programático da disciplina de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como: propriedades químicas e físicas da matéria, termoquímica, reações químicas, química orgânica, química inorgânica, propriedades coligativas, mistura homogênea e heterogênea, ponto de fusão e ebulição, curva de aquecimento e resfriamento, processos de separação de mistura e transformação química podem ser trabalhados relacionados ao processo do manuseio do Barro do Maruanum, além de incluir educação ambiental através da Abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA).

#### REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; NUNES, Nina Lys. Tecendo a tradição e valorizando o conhecimento tradicional na Amazônia: o caso da “Linha do Tucum”. *In: MACIEL, Maria Eunice. (org.). Horizontes Antropológicos: Saberes e fazeres*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. p. 15-43.

BORLINI, Mônica Castoldi; CARANASSIOS, Adriano. Caracterização química, mineralógica e física da argila do Vale do Mulembá – ES utilizada na fabricação de painéis de barro. *In: Jornada do Programa de Capacitação Interna do CETEM, 1., Rio de Janeiro. Anais[...]*. Rio de Janeiro: CETEM, 2007. Disponível em: [https://pt.scribd.com/document/137203463/Caracterizacao-Quimica-Mineralogica-e-Fisica-](https://pt.scribd.com/document/137203463/Caracterizacao-Quimica-Mineralogica-e-Fisica)

da-Argila-do-Vale-do-Mulemba-ES-Utilizada-na-fabricacao-de-panela-de-barro. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 fev. 2023.

COIROLO, Alícia Durán. Atividades e tradições dos grupos ceramistas do Maruanum (AP). notas preliminares. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi – Série Antropologia**, Paraná, n. 7, p. 71-95, 1991. Disponível em: <https://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/426>. Acesso em: 15 fev. 2023.

HENRIQUES, Giuliana Cristina Cesar. **“Tudo é remédio”:** estudo de práticas curativas em Maruanum – AP. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2011. Disponível em: [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_831203a93d32b52d4e25956146f548ed](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_831203a93d32b52d4e25956146f548ed). Acesso em: 15 fev. 2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A oleira ciumenta.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.  
LOUREIRO, João de Jesus Paes. Meditação devaneante entre o rio e a floresta. **Arterias**, Belém, v.2, n. 3, p.126-132, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/3924>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MACIEL, Maria Eunice. **Horizontes antropológicos:** saberes e fazeres. Porto Alegre: Ufrgs, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, p. 56-63, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, p. 197-226, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10219>. Acesso em: 15 fev. 2023.  
RHEINBOLDT, Heinrich. A química no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (Org). **As ciências no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994, v. 2. p. 9-89.

ROCHA, Fernando N.; SUAREZ, Paulo A. Z.; GUIMARÃES, Edi M. Argilas e suas Aplicações em Utensílios e Materiais Cerâmicos. **Revista Virtual de Química**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 1105-1120, 2014. Disponível em: <https://rvq-sub.sbq.org.br/index.php/rvq/article/view/736>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Elloane Carinie Gomes. **As louceiras do Maruanum e o turismo cultural na região Amazônica.** 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria).

Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2019. Disponível em:

<https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Elloane%20Carinie%20Gomes%20e%20Silva.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVANI, Juliana Morilhas. O valor da cultura: Um estudo de caso sobre a inserção da Louça do Maruanum/AP no mercado e sua relação com a preservação do patrimônio cultural. 2012.

Orientador: Luciano de Souza Silva. 2012. 108 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<http://cmsportal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta+%C2%BA+%C3%BAo%20Juliana%20Morilhas%20Silvani.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TOLEDO, Victor M. Povos/comunidades tradicionais e a biodiversidade. In: Levin, S. (ed.). **Encyclopedia of Biodiversity**. Cambridge, Academic Press, 2001. p. 451-463. Disponível em:

<https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/VITOR%20TOLEDO%20povos%20e%20comuniades%20PRONTO%20%281%29.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

## LÍNGUA, CULTURA E TRADUÇÃO: INTERLOCUÇÕES COM A REALIDADE AMAZÔNICA

Silvia Benchimol-Barros<sup>1</sup>  
Tabita Fernandes<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como cenário original o conjunto de falas proferidas no III Seminário Internacional Linguagens, Saberes e Sociobiodiversidade da Amazônia – o III SILSSA, em painel da linha de pesquisa Língua Cultura e Tradução. O tema geral do evento *Linguagens e Saberes que potencializam existências e resistências nas Amazônias* é o espaço onde se inserem estas falas. O objetivo do painel composto pelos professores Silvia Benchimol, Tabita Fernandes e Walter Carlos Costa foi socializar com os docentes, mestrandos e público-alvo geral do evento, elementos norteadores da referida linha, os quais constituem os eixos: *Línguas minoritárias, Léxico e cultura na Amazônia; Texto, Discurso e Práticas socioculturais; Tradução, Terminologia e Interculturalidade* e, em sequência, trazer à reflexão resultados de trabalhos e publicações que revelam, por meio da atividade de tradução, o mosaico formante da Amazônia e as suas representações em obras estrangeiras de viajantes do século XIX, por meio das quais, detectam-se sinais discriminatórios, julgamentos valorativos em relação a elementos da cultura, modos vivendi e fenotípicos dos habitantes originários das terras amazônicas. Resultam dessas interlocuções, problematizações que tomam em consideração o contexto sócio histórico da produção original em língua inglesa, o olhar estrangeiro sobre a cultura desconhecida e o olhar do tradutor local.

**Palavras-chave:** III Silssa. Língua. Cultura e Tradução na Amazônia. Interdisciplinaridade. olhar estrangeiro.

### LANGUAGE, CULTURE AND TRANSLATION: INTERLOCUTIONS WITH THE AMAZONIAN REALITY

### ABSTRACT

This article has as its original environment, the set of speeches delivered at the III International Seminar on Languages, Knowledge and Sociobiodiversity of the Amazon – the III SILSSA in the panel of the Research Line: Language, Culture and Translation. The general theme of the event *Languages and Knowledges that enhance existences and resistances in the Amazon* is the ambience where these speeches are inserted. The purpose of the panel composed by professors Silvia Benchimol, Tabita Fernandes and Walter Carlos Costa was to socialize with professors, master's students and the general target audience of the event, guiding elements of the referred research line, which constitute the axes: Minority languages, Lexicon and culture in the Amazon; Text, Discourse and Sociocultural Practices; Translation, Terminology and Interculturality and, in sequence, bring into reflection the results of works and publications that reveal, by means of the translation activity, the mosaic that constitutes the Amazon and its representations in foreign works produced by travelers from the XIX century, where discriminatory signs are detected in relation to elements of the culture, ways of life and phenotypics of the original inhabitants of the Amazonian lands in the 1800s. As a result of these interlocutions,

---

<sup>1</sup> Doutora na área de Tradução e Terminologia pelas Universidades de Aveiro (UA) e Nova de Lisboa (UNL) - Portugal, Mestre em Letras pela UFPA, graduada em Pedagogia e Licenciada Plena em Letras Inglês. Professora efetiva - adjunto da Universidade Federal do Pará. Possui especializações nas áreas de Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa pela UFPA. E-mail: sbenchimol@ufpa.br tabitafsl@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Atualmente é servidor público da Universidade Federal do Pará. Atuou como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, nos anos de 2015 a 2017, com sede de atuação no Campus de Bragança da Universidade Federal do Pará. E-mail: tabitafsl@hotmail.com

problematizations emerge taking into account the socio-historical context of the original production in English, the foreign perspective on the unknown culture and the translator's view.

**Keywords:** III Silssa; Language, Culture and Translation in the Amazon; Interdisciplinarity; foreigner's view.

**Data de submissão:** 10.08.2024

**Data de aprovação:** 20.11.2024

## **1 A Linha língua, cultura e tradução na Amazônia e sua contribuição ao programa Linguagens e Saberes na Amazônia**

A área de concentração única [do Programa de Pós-graduação PPLSA], Linguagens e Saberes, visa à análise das experiências relacionadas aos repertórios dos saberes, das linguagens e culturas, como realizações de práticas sociais, encampa os âmbitos e dimensões de suas representações e a socialização dos conhecimentos produzidos. Nesses processos, são observadas as interações dos sujeitos com e sobre o meio na Amazônia. Para alcançar tais propósitos, é imperativo superar os limites do conhecimento disciplinar para uma discussão interdisciplinar teórico-prática, necessária para se compreender e buscar soluções para os fenômenos sociais manifestados na sociedade capitalista.<sup>3</sup>

É por meio dessa descrição que se apresenta o Programa de Pós-Graduação PPLSA ao justificar sua área de concentração e seu atrelamento à área interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A partir dessa concepção e da substância medular em que se ampara o programa – as Linguagens e Saberes –, é que uma linha de pesquisa centrada na abordagem dessas linguagens e suas formas se faz necessária para dar espaço às investigações que tem a própria língua-linguagem como objeto central. A transversalidade das linguagens em um programa de natureza interdisciplinar é fato incontestável. A mediação da própria investigação rende-se a ela e, a materialidade dos textos que constroem o acervo científico do programa, encontra-se nela inscrita. Não está em pauta, a indiscutível presença da linguagem em qualquer das linhas. O (re)surgimento dessa linha de pesquisa, contudo, ampara-se na necessidade de descortinar novo corpo de estudos que advém das ciências da linguagem e que tem como cerne a sua essência – as letras.

O grupo de pesquisadores que compõem a linha Língua, Cultura e Tradução na Amazônia destaca elementos descritores que apontam para a sua inserção e estreita aderência à área de concentração do programa, realçando o fato de suas temáticas travarem, permanentemente, o diálogo crítico entre o local e o global, extrapolando a noção de circunscrição geográfica proposta no segmento “na Amazônia” e expandindo-a para os domínios universais com os quais a Amazônia trava relevantes interlocuções e em cujo cenário se impõe com imponência. A preservação desses laços que valorizam a riqueza e a diversidade dos estudos locais em projeção para cenários mais amplos corroboram a visibilidade dos saberes tradicionais e ciência produzidos na região com ênfase no campo da linguagem. Assim, a linha Língua, Cultura e Tradução na Amazônia se consolida desde 2021, centrada em eixos e temáticas ilustrados na Figura 1, e que perpassam por:

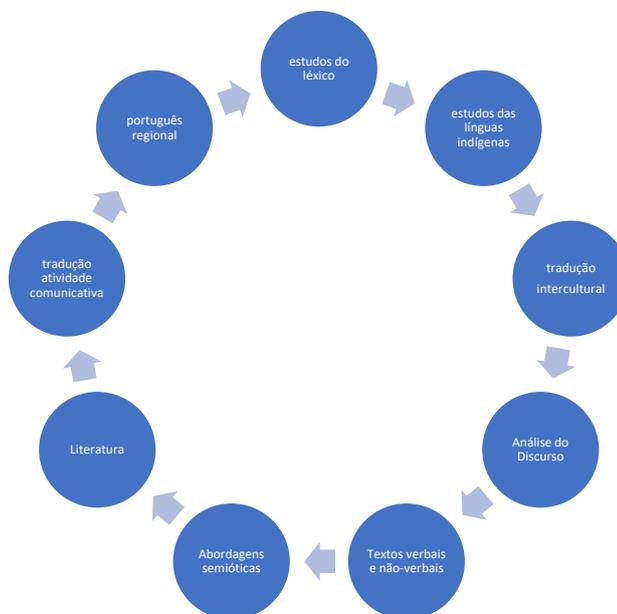
- estudos do léxico em sua relação com a cultura amazônica;
- estudos das línguas indígenas e do português regional em suas diversas realizações;
- tradução como atividade comunicativa e intercultural em interface com os estudos culturais e com as artes;

---

3 <https://pplsapropesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>

- questões identitárias, éticas e ideológicas presentes nos textos/discursos comunicação social, educação e política linguística,
- Textos verbais, não-verbais e/ou sincréticos
- Abordagens semióticas

**Figura 1:** Temas e elementos imbricados nos eixos da linha Língua, Cultura e Tradução na Amazônia



**Fonte:** criado pelas autoras

## 2 Interdisciplinaridade, transversalidade e diálogos entre linhas

De acordo com a CAPES,

A interdisciplinaridade se caracteriza como espaço privilegiado para as ações da Capes em relação ao sistema nacional de pós-graduação, em virtude de sua natureza transversal, para avançar além das fronteiras disciplinares, articulando, transpondo e gerando conceitos, teorias e métodos, ultrapassando os limites do conhecimento disciplinar e dele se distinguindo, por estabelecer pontes entre diferentes níveis de realidade, lógicas e formas de produção do conhecimento. Portanto, é fundamental o diálogo da Área Interdisciplinar com as demais áreas, induzindo e fortalecendo as interconexões no próprio interior da Área Inter.<sup>4</sup>

A linha de pesquisa Língua, Cultura e Tradução na Amazônia (LTC) busca dialogar internamente, a partir da conexão entre os eixos que lhe são constitutivos. Direcionada para a investigação de fenômenos que partem do espaço amazônico e se expandem para outras realidades e contextos, a LTC tem na língua/linguagem o seu ponto de convergência. Assim, por meio de seus diferentes eixos, os estudos promovidos por meio de seus projetos vinculados e atividades de pesquisa, ensino e extensão, nessa linha de pesquisa, têm feito dialogar as *manifestações linguísticas*, sobretudo as lexicais, relacionadas às situações de *contato* estabelecidas na região amazônica, o que, necessariamente, convoca os estudos da *tradução*, os quais sustentam-se no diálogo com as questões *culturais*.

4 <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf>

Os estudos que relacionam língua, cultura e tradução são provocados pelas vivências dos sujeitos que habitam a Amazônia a partir das narrativas próprias desses sujeitos, ou das narrativas de outros que migraram com suas línguas, histórias e culturas. Debruçar-se sobre as línguas/linguagens das narrativas permite um diálogo com a Linha do Programa Narrativas e imagens na Amazônia. Da mesma sorte, consubstancia-se o diálogo com a linha de Sociodiversidade e Saúde na Amazônia, pois quaisquer questões de saúde envolvem uma linguagem oficial e uma linguagem popular, envolve encontro entre sujeitos com formações diferentes com experiências culturais distintas que interagem e, necessitam, frequentemente, traduzir-se e serem traduzidos. As trocas de experiências impelidas pelos contatos passam, necessariamente, pelas línguas/linguagens medidoras desses sujeitos.

### **3 O SILSSA E O PAINEL DAS LINGUAGENS**

#### **3.1 OS TERRITÓRIOS DA LINGUAGEM**

O painel das linguagens é introduzido com a proposição de refletir sobre língua e as linguagens como territórios de poder, de resiliência, de identidade. A língua é, exemplarmente, esse espaço de revelação, de expressão, mas é também lugar do obscurantismo e da opressão. A língua é espaço de manipulação, de dominação e de fortalecimento de posturas colonialistas tanto quanto de libertação e de visibilidade. É por meio das línguas e linguagens, que são vivenciadas, acessadas, narradas as culturas dos povos e é por sua mediação, que se consolidam seus territórios, suas territorialidades. Seja nos discursos permeados de ideologia, seja pela literatura que nos “transmove” no tempo, no espaço e nas dimensões mais abstratas, seja nos contatos linguísticos, nos movimentos estéticos da poesia, nas variações linguísticas das comunidades tradicionais, nos registros etnoterminológicos, seja nas diferentes cosmovisões das línguas indígenas, a língua nos constitui e nos resgata; traz-nos a consciência “do que” e “de quem” somos e de nosso pertencimento ao nosso lugar. As linguagens, em perspectiva mais alargada, nos revelam pelo movimento, pelo som, pelas imagens, pelos signos.

A tradução, como atividade de linguagem, é inerente à própria natureza humana, que, ao recorrer à competência de cognição, interpreta o signo como por instinto, e o reproduz, recria nessa ou naquela língua ou linguagem, seja para sua simples introjeção ou para interação. Na mesma língua, entre diferentes línguas ou entre diferentes signos a tradução conduz, aproxima, dissemina, faz dialogar com os conhecimentos produzidos nos diversos cantos do planeta, faz conversar as culturas dos distintos povos, faz interagir as diferenças, os diferentes e seus mundos, seus contextos de cultura e de situação. É com essa percepção, que são pensados “os territórios de linguagem”, seus espaços de expressão no Seminário Internacional Linguagens Saberes e Sociobiodiversidade na Amazônia.

#### **3.2 A LINGUAGEM CONDUTORA DO DIÁLOGO INTERNACIONAL**

Outrossim, na empreitada da internacionalização que move nossos tempos, as instituições produtoras de ciência e de cultura, em busca da ruptura de fronteiras, projeta a tradução como condutora da Amazônia e de seus saberes, ao mesmo tempo que exercita a desafiadora função de destacar o local e o global, sem prejuízo do primeiro ou desprezo do segundo. A internacionalização da literatura é movimento fulcral para o fomento da representatividade de nossos autores e para o transporte de nossos textos, vivências, histórias e temas para uma dimensão transfronteira. Nesse âmbito, os arcabouços dos Estudos de Recepção (Iser, 2000; Jauss, 2002); o Modelo dos Polissistemas (Zohar, 2013) e a concepção de tradução como reescrita de Lefevere (2007) traçam linhas entrelaçadas com os Estudos da Tradução.

Sobre esse movimento e a importância que adquire em tempos mais recentes Celedon e Benchimol-Barros comentam,

Tendo em conta que a tradução como atividade filosófica, hermenêutica, inerente à produção intelectual do ser humano e à tradução de textos literários, em particular, têm histórias de muitos séculos (os romanos estudavam e traduziam os clássicos gregos), curiosamente só no passado século XX, surge preocupação de discutir a tradução e criar tanto uma Teoria quanto uma Crítica da Tradução. (CELEDON, BENCHIMOL-BARROS, 2019, P. 208).

Outro movimento – de essência mais acadêmica – também desponta com vigor na segunda metade do século XX. Comentam os autores que,

A segunda metade do século XX assiste também, em face à necessidade de interlocução das ciências e seus agentes, ao surgimento da tradução de especialidade e suas nuances terminológicas e, ato contínuo, surge o tradutor profissional. A tradução de textos, independente do seu gênero e tipologia, se justifica entre outros aspectos pelo fato de abrir caminhos a outras formas de expressão (em outras línguas, outras culturas, outros lugares e outros tempos históricos), utilizando os recursos de cada língua para articular e confrontar modos de saber e de experiência, permite exercitar a questão da transposição da linguagem formal, técnica, mas também coloquial, das gírias e expressões criadas na fala cotidiana de um grupo de pessoas de um local e uma época específica (sempre presentes em textos literários e igualmente contemplados nos estudos socioterminológicos) e auxiliar no amadurecimento da reflexão teórica acerca de aspectos específicos da tradução (Celedon, Benchimol-Barros, 2019, p 208).

Esse painel convida a penetrar na literatura de viagens ou escritos/relatos de viagens e, por meio deles, compreender o que o tempo e o longínquo obscureceram. Há muito, que registros de viagens recebem especial atenção no meio literário por configurarem fontes de informação para sociólogos, antropólogos e historiadores. É inquestionável o contributo desses registros para os estudos de diversas áreas. Da natureza desses textos e da riqueza plural de seus teores para a ciência, emerge o questionamento sobre serem fontes documentais ou, simplesmente, peças de valor literário. Sem dúvida, como menciona Ritter (2015),

que as viagens e seus relatos são marcados por uma experiência de alteridade, pelo encontro com o “outro”, pela construção de um olhar sobre o “outro”. Além disso, os conceitos de etnocentrismo e identidade são úteis para pensar em como no contato com o “outro” e no julgamento da cultura alheia o viajante constrói a “si mesmo”, pois a identidade é uma categoria relacional (p.1).

Desse encontro com o “outro” e com o “diferente” surgem relatos que mesclam diferentes formas de registros e gêneros discursivos como o diário, a carta, a literatura que se inscreve no tempo, alimenta-se da realidade e a descreve. Fato é que, quem descreve uma realidade imprime sua marca de subjetividade que é fruto da fusão do que é captado pelos olhos com o que o cérebro interpreta e traduz. Fato é, que a tradução tem total correlação com as experiências de quem a produz com o tempo em que ocorre. Isto posto, concluímos que são inevitáveis as representações imagéticas e verbais que se (re)produzem a partir de referências culturais desses viajantes.

Vistas por outros olhos, em outros tempos, certamente essas reproduções imagológicas resultarão em críticas e apontarão “distorções” ou “descompassos”. Refere o E-dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia<sup>5</sup>,

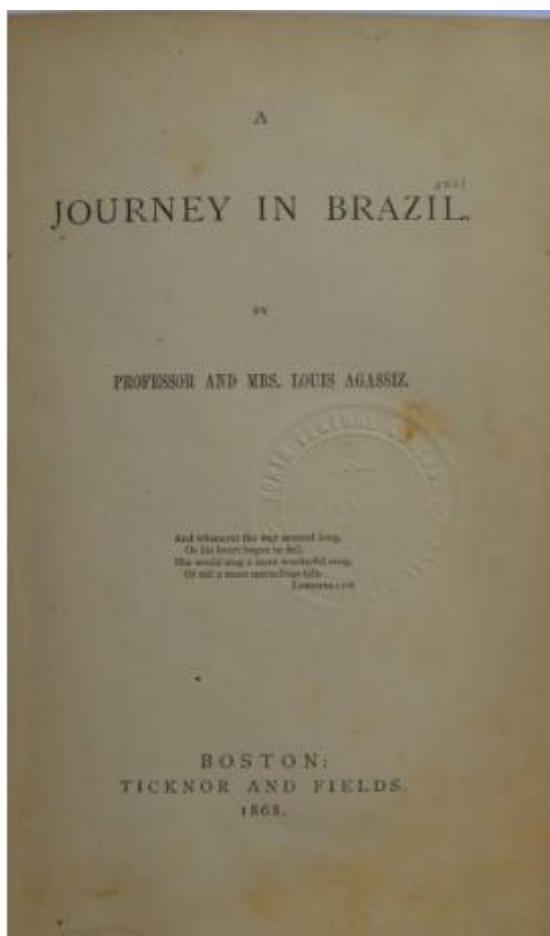
---

5 <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/imagologia-literaria>

A Imagologia Literária é um ramo dos Estudos Literários e Culturais que tem por objecto o estudo das formulações caracterizadoras de mentalidade e de identidade no texto literário. Oriunda do domínio da Literatura Comparada, a Imagologia Literária começou por atender à representação literária do *outro*, o *estrangeiro*, nas literaturas nacionais. Mais recente, a Imagologia Literária têm alargado o seu âmbito de análise à auto-representação literária da identidade nacional.

A definição de Ceia é aporte para algumas reflexões trazidas ao painel Língua, Cultura e Tradução na Amazônia em que foram evidenciados recortes da obra “A Journey in Brazil” produzida pelo zoólogo suíço Louis Agassiz e sua mulher Elizabeth Agassiz durante a expedição Thayer entre 1865 e 1866 e publicada pela Ticknor & Fields -Trubnor & Co. em 1868. Retratos caricatas e juízos de valor permeiam de modo frequente a obra de 540 páginas.

**Figura 2:** Folha de rosto da obra Journey in Brazil



**Fonte:** imagem da folha de rosto feita da obra de propriedade das autoras deste artigo

Sem prejuízo dos inúmeros trabalhos suscitados pela referida obra onde se incluem a defesa de uma biogeografia estática, de elementos indicativos do racismo (Kury, 2001) – segregação das raças a partir dos estudos de ictiologia – questões de gênero (Santos, 2005; Oliveira, 2021); sociabilidade e trabalho de campo (Antunes, 2016); entre outros, as discussões centraram-se na representação dos indígenas da Amazônia.

As descrições e comentários de Elizabeth Agassiz contemplam a diversidade dos tipos físicos humanos e suas mesclas bem como a diversidade de espécimes da fauna e da flora encontradas na Amazônia. Há na realidade e encontra-se espelhada no texto da obra importante conexão entre os indígenas e a nomeação da fauna e da flora amazônica. Saltam aos olhos o

repertório lexical representativo desses domínios na obra. Importa recordar que, quando os colonizadores chegaram ao Brasil, a exuberância e diversidade das espécies naturais da Amazônia brasileira já estavam nomeadas nas línguas indígenas dos povos que a habitavam. O desconhecimento, tanto das espécies da Amazônia brasileira quanto das línguas que nomeavam tal realidade, não raro gerou o surgimento de palavras e expressões moldadas à língua do colonizador.

A progressão dos contatos entre povos distintos gerou um acervo lexical que têm sido importante indicador das relações entre os povos no espaço amazônico. Ainda hoje, mesmo após séculos de espólio e destruição dos povos originários e de suas línguas e culturas, na fauna e na flora amazônicas ainda resistem nomeações com a presença de elementos das línguas indígenas. O mesmo se pode dizer do léxico toponímico da região em que se pode, ainda, confirmar a presença de elementos das línguas indígenas, sobretudo os de base tupí. O texto de Agassiz é um convite ao estudo desse léxico.

Assim, estudar o léxico do português falado na Amazônia tem singular importância para a linha de Língua, Cultura e Tradução na Amazônia, principalmente, por se constituir como um lugar onde os indícios das relações étnicas estabelecidas na região ficaram salvaguardados e pelo quanto esse léxico revela sobre as identidades do homem amazônida.

Excusa dizer que o léxico que representa e diz a realidade amazônica é diverso tanto quanto diversos são os povos, as culturas e as línguas que a constituem. A constatação dessa diversidade e singularidade suscita a pergunta de quase sempre: como dar a conhecer, ao mundo, tal diversidade e singularidade? O texto de Elizabeth Agassiz constitui-se como uma dessas tentativas cujas estratégias adotadas são um importante material de reflexão no campo da tradução linguística e culturalmente falando.

#### 4 Considerações Finais

O Painel Língua, Cultura e Tradução na Amazônia, inserido na temática maior do Evento III Silssa: “Linguagens e Saberes que potencializam existências e resistências nas Amazônias” teve como objetivo socializar o perfil das pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha, ressaltando a fundamentação interdisciplinar que rege os movimentos de investigação e produção científica dos docentes a ela vinculados. Neste intento, foram apresentados os eixos, consubstanciados nos GTs 7 e 8, respectivamente: Línguas indígenas, Lexico e Cultura na Amazônia e Português regional e; Línguas em contato na Amazônia Oriental, Tradução, Terminologia e Interculturalidade.

Na sequência, o painel trouxe à reflexão resultados de trabalhos e publicações que, por meio da tradução, interlinguística e cultural, configuram o mosaico formante da Amazônia, tecendo considerações sobre as representações de nossos povos, nossa vegetação e nossa rica composição hidrográfica. Os aspectos xxx

#### Referências

AGASSIZ, Elizabeth Cary e Louis. **A Journey in Brasil. Boston: Fields & Osgood, 1867**

ANTUNES, A. P. Sociabilidade e Trabalho de Campo: Apontamentos sobre a viagem de Louis Agassiz ao Brasil (1865 - 1866). **Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, v. 9, p. 1, 2016. Disponível em [https://www.sbhc.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=942](https://www.sbhc.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=942). Acesso em 25 de junho de 2023.

CELEDON, Esteban Reyes; BENCHIMOL-BARROS, Silvia Helena (2019). Estudos da tradução: literária e especialidades: a título de prolegômenos. In: Juciane Cvalheiro;

Carlos Roberto Ludwig; Elder José Lanes (Org.), Ling(uagem). **Ensino e Formação Docente**. Manaus: UEA, v. 01, p. 207-224

EVEN-ZOHAR, Itamar. 1990 [1978]. **The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem**. Polysystem Studies, Poetics Today 11.1: 45-51.

ISER. Wolfgan. **The Range of Interpretation**. New York: Columbia University Press, 2000. Disponível em <https://francais.cuso.ch/fileadmin/francais/iser-the-range-of-interpretation.pdf>. Acesso em 4 de março de 2023.

JAUSS, Hans Robert. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução e Organização de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz E Terra S/a, 2002.

KURY, Lorelai, A sereia amazônica dos Agassiz: zoologia e racismo na Viagem ao Brasil. In: **Revista Brasileira de História**. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/gLSbT884tq5WjQsYrmTBszP>. Acesso em 25 de junho de 2023.

LEFEVER, Andre. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007, 264 p.

SCHEMES, Elisa Freitas. A literatura de viagem como gênero literário e como fonte de pesquisa. In: XVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do XVIII Simpósio Nacional de História**, 2015. Disponível em [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439245917\\_ARQUIVO\\_2.ARTIGOANP\\_UH2015Elisa-Final.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439245917_ARQUIVO_2.ARTIGOANP_UH2015Elisa-Final.pdf) . Acesso em 24 de junho de 2023.

OLIVEIRA, N. F. DE. HISTÓRIA NATURAL E ESCRITA DE VIAGEM: A VOZ DE ELIZABETH CABOT CARY AGASSIZ. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 36, n. 1, p. 93-108, 20 nov. 2021.

SANTOS, Fabiane V. Brincos de ouro, saias de chita: mulher e civilização na Amazônia segundo Elizabeth Agassiz em Viagem ao Brasil. In: **História, Ciência, Saúde - Manguinhos** R.J. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pTBkgzDr9tvD3fZR5y96QLg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de julho.

## **ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS**

## ALIMENTAÇÃO, CRENÇAS E COSTUMES NAS COMITIVAS DO GLORIOSO SÃO BENEDITO DE BRAGANÇA (PA)

## FEEDING, BELIEFS AND CUSTOMS IN THE ENTOURAGES OF THE GLORIOSO SÃO BENEDITO DE BRAGANÇA (PA)

Maria Natália Silva de Aviz<sup>1</sup>  
Érico Silva Alves Muniz<sup>2</sup>

**Data de submissão:** 04.12.2023  
**Data de aprovação:** 29.10.2024

A festividade de São Benedito na cidade de Bragança (PA) tem início com as saídas das comitivas após a Páscoa, próximo ao final do ano, as mesmas retornam à cidade, sendo esse momento semelhante ao da saída. As chegadas das comitivas são momentos importantes que reúnem fé e festa, as Marujas acompanham com suas saias estampadas, seguidas por várias pessoas que acompanham o cortejo. De acordo com Fernandes (2011), as Comitivas do Glorioso São Benedito de Bragança (GSB) no estado do Pará são grupos compostos por jovens e senhores que, empunhando estandartes e bandeiras juntamente com instrumentos musicais de percussão para acompanhar ladainhas e cânticos de louvores, realizam arrecadação de donativos para o santo e para sua festividade.

O presente ensaio etnofotográfico traz uma sequência de imagens que mostram momentos da chegada a Bragança das Comitivas do Glorioso São Benedito dos Campos e das Colônias em contextos de momentos de almoços e de pernoites. O processo de acolhida das comitivas passa por modificações a depender das instalações disponíveis e das movimentações da comitiva no território. No entanto, observou-se que a busca do devoto, as rezas e louvações e a maneira de servir as refeições principais possuem seus próprios rituais e momentos litúrgicos próprios.

Quando a comitiva se aproxima da residência do(a) promesseiro(a), o encarregado vai até a casa entregar a opa, vestimenta específica desse momento, fundamental para o(a) promesseiro(a) vestir-se para receber o santo. De acordo com Silva (1997), o uso da opa durante a folia de chegada é um símbolo de autoidentificação. Da parte dos foliões, ela distingue nesse momento quem serão os rezadores da frente, quanto ao(à) promesseiro(a), vestir a opa é um gesto de identificação com a irmandade.

Após receber a opa, o(a) promesseiro(a) espera na porta com a imagem de um(a) Santo(a), nesse momento, quem se aproxima primeiramente são os foliões que levam as bandeiras entrelaçadas e conduzem o(a) promesseiro(a) até a comitiva que espera com a imagem de São Benedito para a troca dos santos, todos se ajoelham e é cantado o bendito. Na sequência, todos se dirigem à residência, em um altar são colocados os santos para serem realizadas as louvações e rezas, havendo algumas variações nesse momento a depender de diversas situações. Em Nonato da Silva (2006), encontramos que o bendito é uma reza em louvor a Deus e a São Benedito, pela alegria e fartura das refeições ou de qualquer outro ritual, é o canto “Benedictus”, em latim, tirado da tradição católica (NONATO DA SILVA 2006, p.147).

---

<sup>1</sup> Licenciada em história pela Universidade Federal Do Pará. E-mail: nathalyaviz@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em História pela Casa de Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz com período sanduíche na University of Toronto, Canadá (2012) e pós-doutorado em História pela UFPA. E-mail: ericomuniz@ufpa.br

Na oferta das refeições aos foliões, estão envolvidos diversos rituais. Durante o almoço ou jantar, a comida é posta ao centro da mesa, os pratos e talheres um ao lado dos outros, virados para baixo. Ao se dirigir à mesa, o encarregado leva uma vela do altar, quando todos os foliões estão em volta da mesa em pé, momento em que é feita uma oração para que todos se sentem. Uma vez em seus lugares, o encarregado bate de leve um talher no seu prato, aviso para que todos possam desvirar os seus pratos e, na sequência, o mesmo começa a se servir e passar a bandeja de comida para o folião ao lado, que após se servir, passa para o próximo. Assim, todos se servem de maneira orquestrada, todas as travessas de comida passam uma por uma para cada folião.

Os membros da família, convidados e demais presentes são servidos em outras mesas. Os momentos durante as refeições, são sempre descontraídos, todos conversam alegremente, alguns fazem questão de contar suas histórias com o santo, havendo uma sintonia de sentimentos, até os que não se conhecem nesse momento sorriem e se cumprimentam, o(a) promesseiro(a) que está ofertando o comensal se certifica que todos estão sendo bem servidos.

O jantar segue uma sequência análoga ao almoço. Após o jantar é rezada a ladainha de São Benedito, outro momento em que a comunidade do entorno da residência se faz presente. Ao final, os devotos formam filas para poderem beijar a fita do Santo, deixar um donativo (dinheiro) e fazer seus pedidos. Para Silva (1997), as cantorias e as músicas se tornam elementos revitalizadores, pois mediam as passagens dos atores na estrutura ritual da reza, servindo à aproximação e ao distanciamento entre os homens e entre estes e a santidade (SILVA, 1997, p.149).

Ao término é servido o mingau, nas observações nos anos de 2018 e 2019, na cidade, o mingau sempre era de milho branco. De acordo com Silva (1997), o mingau é um alimento prioritário, feito em grandes quantidades, sendo a forma que o grupo doméstico encontra para evitar que seus convidados saiam desprestigiados, sendo esses de milho, arroz e a mandicuera (SILVA, 1997 p.133).

A fé dos promesseiros em São Benedito também fortalece expressões dessa manifestação cultural, principalmente o cortejo das comitivas pela cidade de Bragança e seus arredores. Podemos concluir que é por meio da “paga” das promessas que são garantidos aos foliões, suas refeições e abrigo durante meses. Ou seja, a oferta do comensal aos foliões que levam São Benedito, é uma maneira que o promesseiro tem para “pagar” sua promessa ou agradecer o Santo de Bragança por uma dádiva alcançada, levando em consideração que as comitivas percorrem grandes distâncias, e para muitos, pode ser a principal forma de pagar suas promessas ao Santo de Bragança.

Para o(a) promesseiro(a) é importante não só ofertar o comensal para os foliões, mas também compartilhar a fé e os alimentos com sua comunidade, familiares, amigos e vizinhos. De acordo com Silva (1997) esses momentos evidenciam como a comunidade pode se reunir em torno da mesa por um objetivo em comum, que nesse caso é a louvação ao Santo. Essa dinâmica atende ao que Montanari (2008) define ao dizer que, em todos os níveis sociais, a participação na mesa, é o primeiro sinal de pertencimento ao grupo, que pode ser a família ou uma comunidade mais ampla.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Pés que andam, pés que dançam**. Memória, identidade e região cultural na esmolação e Marujada de São Benedito em Bragança (PA). Belém: Ed. UEPA, 2011.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

NONATO DA SILVA, Dário Benedito Rodrigues. Os Donos de São Benedito: convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século XX. **Dissertação.** Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2006.

SILVA, Dedival Brandão. **Os Tambores da Esperança.** Belém: Editora Falangola, 1997.











## CULTIVAR E CAMINHAR - UM OLHAR ‘LIVRE’ SOBRE UM SISTEMA AGROFLORESTAL

### CULTIVATING AND WALKING - A ‘FREE’ LOOK AT AN AGROFORESTRY SYSTEM

Daniela Pauletto<sup>1</sup>  
Lucieta Guerreiro Martorano<sup>2</sup>

**Data de submissão:** 28.03.2024

**Data de aprovação:** 29.10.2024

Este ensaio se estabeleceu na intenção de mostrar os caminhos silviculturais que se percorre para o cultivo de plantas. Foi baseado na dimensão ofertada pela discussão acadêmica na disciplina “Manejo de Recursos Naturais” do Programa de Pós graduação em Biodiversidade e Biotecnologia. O horizonte para a realização do ensaio foi inspirado por uma Mulher, Pesquisadora, Professora e Mãe – Dra. Flávia Cristina Araújo Lucas - e sua dimensão generosa do ensino. A visitação ao ambiente foi realizada no verão amazônico no ano de 2021 no município de Santarém, Pará.

O cenário base para esta reflexão é um mosaico de sistemas agroflorestais. Os sistemas agroflorestais têm como definição ser um conjunto de técnicas que combina intencionalmente, em uma mesma unidade de área, espécies florestais com cultivos agrícolas, com ou sem a presença de animais (Silva, 2013). São listados pela interface direta com objetivos do milênio, como alcançar a segurança alimentar e promover a agricultura sustentável (ONU, 2015) e são considerados uma estratégia para produção de bens, serviços ambientais e a promoção de renda (Dubois e Castro, 1996; Arco-Verde e Amaro, 2015; Vasconcellos e Beltrão, 2018). Baseado nestes delineadores acadêmicos trabalhos com abordagem ecológica, produtiva e econômica vem sendo realizado ao longo dos anos na área escolhida. No entanto para este ensaio os parâmetros dendrométricos foram postos de lado para ceder passagem para uma nova configuração sobre os cultivos e interações.

A área é composta por plantios de árvores, arbustos, palmeiras e outras plantas “úteis”. O local é acadêmico, restrito, experimental. O cultivo e suas realizações iniciais, traduzem, no entanto, sonhos, esperanças, inseguranças e ajudam a formar novas certezas e histórias. Que memórias o cultivar traz à tona? Que emoções ressurgem e se apresentam ao olhar e se perder diante de uma árvore majestosa que foi inserida no solo como uma plântula? Esta já foi uma semente, tímida, na palma de sua mão. Os fatos e as fotos são uma singela captura deste turbilhão de acontecimentos. Do micro ao macro, do pequeno ao grande, o cultivar apresenta sua face e sua realidade.

Ao longo da busca por imagens foi se apresentando a beleza das interações, os sons das folhas secas, os pequenos animais e a arrebatadora beleza das flores. O pequeno se torna revelador. São perfumes intensos, são comunidades vegetais formando seus mundos. É o que se apresenta. Buscar imagens por vezes se mostra invasor, por outras, arrebatador.

A busca das imagens acaba por reluzir o belo. Esta faceta se revela quando se permite observar, por mais dureza que se apresente no ambiente. O sol ardente, as picadas de insetos, o cansaço e a resistência do solo em receber e acolher novos exemplares vegetais. A luta pela sobrevivência neste ambiente com tanta vida, a escassez de água no verão, os insetos e

---

<sup>1</sup> Doutoranda no PPG em Biodiversidade e Biotecnologia da Rede Bionorte. Professora do Instituto de Biodiversidade e Florestas. Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. E-mail: danielapauletto@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Fitotecnia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2007). Pesquisadora da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Brasil. E-mail: martorano.lucietta@gmail.com

microorganismos e suas demandas – sim, há dificuldades. Mas este cenário se aquieta e reanima quando há êxito no cultivo de uma árvore.

Caminhar entre as folhas secas, fruto da generosidade das plantas em deixar o que já não é necessário, mostra o significado em um ciclo de renovação nutricional. Este caminhar lembra, com sua sonoridade “crocante”, que o cultivar deixa suas marcas. A escolha das plântulas, o cuidar, o manter, o adubar, o podar, tudo isso é representado nos sons produzidos ao pisar as folhas secas. Se pudermos ouvir, por um instante que seja, é possível ver que transformamos um espaço e este espaço também nos transformou. Que elo se fez? Que elo permanecerá?

O muricizeiro florido, com suas abundantes flores amarelas e sua intensa visitação por abelhas (sem ferrão) faz com que se crie um microcosmos. O zumbido é intenso, a ameaça inexistente, a generosidade abundante. Árvores estas que “apareceram” em meio a outros cultivos, que vieram por meio dos pássaros, que estavam guardadas no solo esperando seu momento de germinar... Aí está posta a dinâmica da natureza. Reafirma-se, em um ato voluntário e pretensiosamente coerente, o cuidado em ali deixá-las. Para nossa sorte resta sonhar com seus frutos, pois que, com sua sombra já se pode contar.

Extraír imagens que simbolizam estes cultivos é como justificar intervenções. Se foram ou não acertadas ou se as espécies escolhidas tiveram o comportamento esperado. É buscar respostas simples para um universo complexo. Aguça-se o olhar, busca-se respostas ao redor. De relance se encontra uma família em formação, se apoiando em galhos e troncos que não foram retirados, devidamente instalados em ambiente que lhes parece seguro. Lá também está a fauna do solo com sua sagacidade em se estabelecer em ambiente úmidos e sustentar processos de renovação cruciais. De repente o silêncio se quebra e o fluxo fica intenso. É um ir e vir infundável. Os troncos são longos caminhos de formigas, os galhos e sua providencial angulação, são área de trânsito seguro. A arquitetura de copas sustenta ninhos em preparação, com ovos bem protegidos, com filhotes famintos ou com algumas penas e resíduos de uma casa, que por hora, já não se faz mais necessária.

Após esta pequena incursão não será mais possível transcrever estas árvores somente com índices, refutados ou confirmados no escopo acadêmico. O cultivar mostra que percorrer esta trajetória, quando se pode ouvir, ensina mais que o chegar. É uma conexão. Caminhar por onde a força da natureza se estabelece é recomençar, se impressionar, se decepcionar, se admirar. A busca é o que define. Estas despreziosas palavras querem, de alguma forma, sinalizar que a beleza está onde os olhos, mãos e sementes, juntos, puderam pousar.

## REFERÊNCIAS

ARCO-VERDE, M. F.; AMARO, G. C. Metodologia para análise da viabilidade financeira e valoração de SA em sistemas agroflorestais. In: PARRON, L. M.; GARCIA, J. R.; OLIVEIRA, E. B.; BROWN, G. G.; PRADO, R. B. **SA em sistemas agrícolas e florestais do bioma Mata Atlântica**. Brasília, DF: Embrapa, 2015. Capítulo 30.

DUBOIS, J. C., & CASTRO, C. Sistemas e práticas agroflorestais de maior importância para a Amazônia. **Manual agroflorestal para a Amazônia**, p. 30-169, 1996

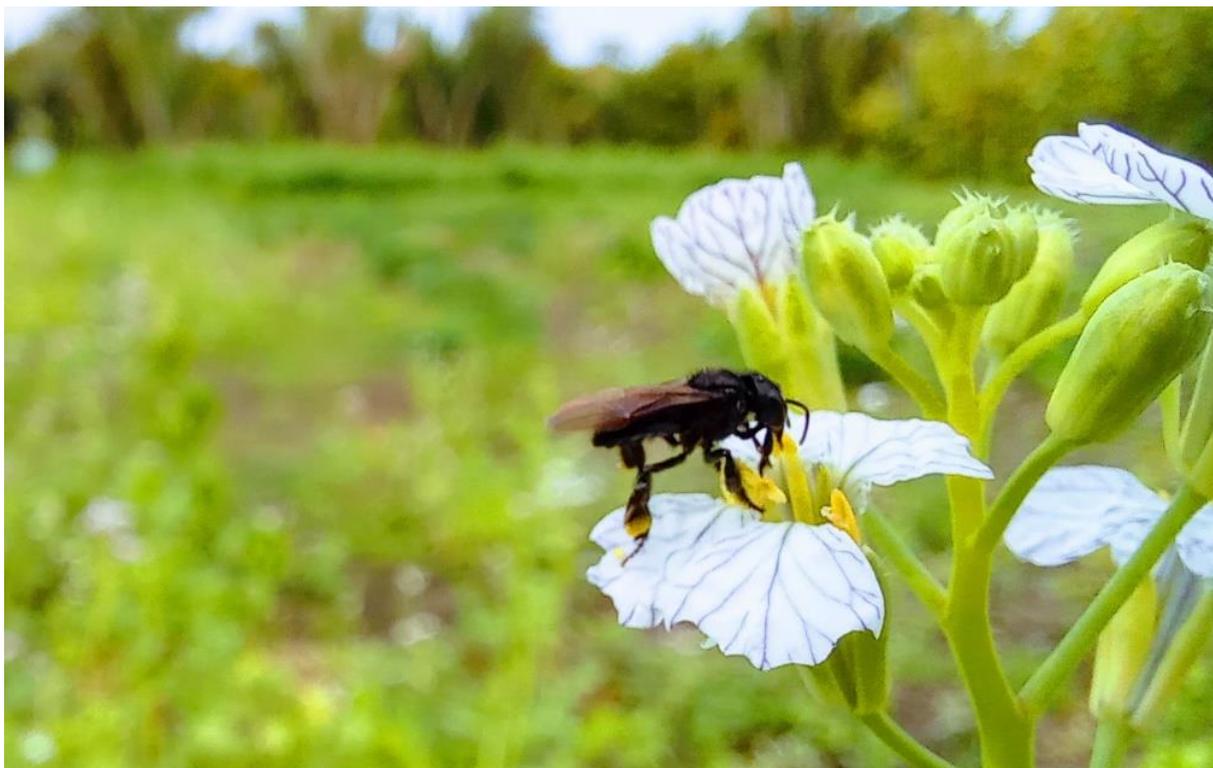
ONU. Organização das Nações Unidas. (2015) **17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/amp/>.

SILVA, I. C. **Sistemas Agroflorestais: Conceitos e métodos**. Sociedade Brasileira de Sistemas Agroflorestais. Itabuna. 308p, 2013.

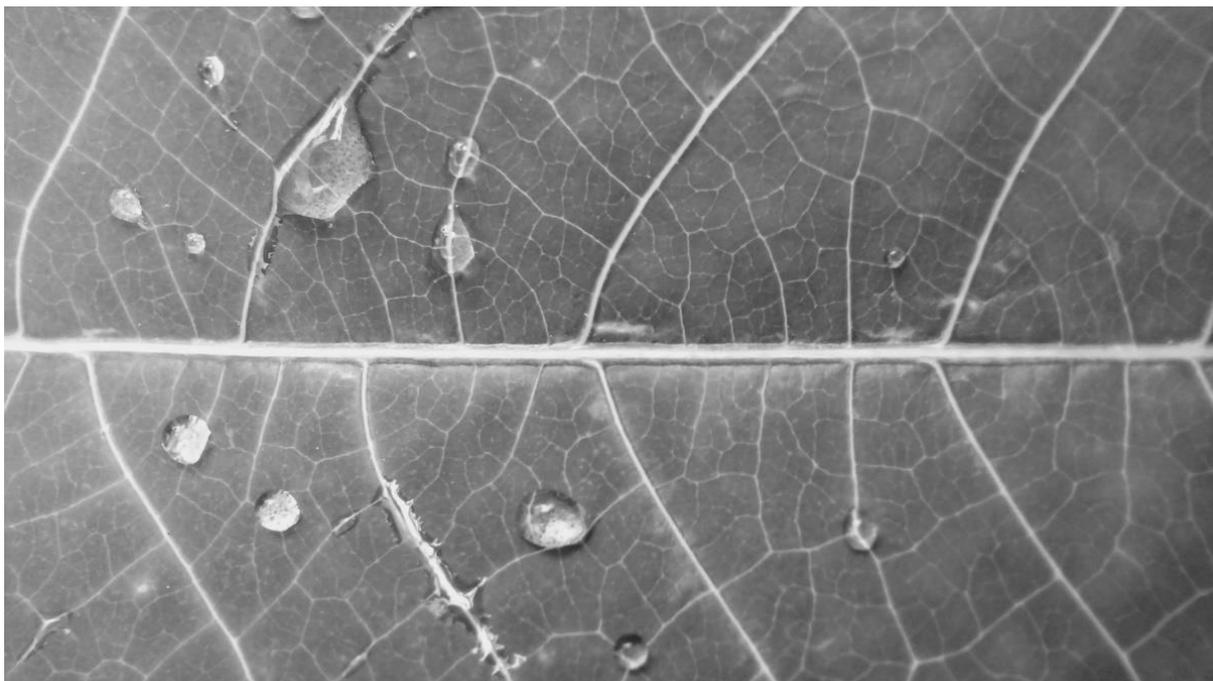
Vasconcellos, R. C. D., & Beltrão, N. E. S. (2018). Avaliação de prestação de serviços ecossistêmicos em sistemas agroflorestais através de indicadores ambientais. **Interações (Campo Grande)**, 19, 209-220











## **VÍDEOS ETNOGRÁFICOS**



**Epistemologia Ecocultural: saberes e estratégias de subsistência em comunidades tradicionais, Tracuateua-PA (Amazônia oriental)**

**Ecocultural Epistemology: knowledge and strategies of subsistence in traditional communities, Tracuateua-PA (Amazônia oriental)**

Danilo Gustavo Silveira Asp<sup>1</sup>  
Jéssica do Socorro Leite Corrêa<sup>2</sup>

**SINOPSE:** O filme apresenta saberes tradicionais, expressos empiricamente através da prática e (re) produção de dadas estratégias de subsistência realizadas por moradores da Comunidade Remanescente de Quilombolas do Torres, em Tracuateua-PA. O audiovisual dialoga com os saberes locais de uma comunidade negra, compartilhando algumas de suas técnicas de sustento familiar e geração de renda, dinâmica que atravessa gerações e, de acordo com os relatos, aos poucos vão sendo relegadas. O Torres é exemplo de resistência e riqueza em seus elementos materiais e imateriais. As filmagens foram executadas em parceria com representantes da Comunidade, sobretudo com a ajuda e colaboração de José Maria “Tigrita” Gomes - morador e Secretário da Associação dos Remanescentes de Quilombolas da Comunidade do Torres-ARQUIT.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em História (FAHIST/UFPA, Bragança-PA). Esp. em Educação das Relações Étnico Raciais (GERA/UFPA, Belém-PA). Membro do Grupo de Estudos Socioambientais Costeiros (ESAC/IECOS/UFPA, Bragança-PA), pesquisador do Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias (LELIM/PPLSA/UFPA, Bragança-PA). *E-mail:* [asp.gustavo@gmail.com](mailto:asp.gustavo@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia. Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia-PPLSA, Universidade Federal do Pará-UFPA, *Campus* de Bragança-PA. Membro Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias (LELIM/PPLSA/UFPA, Bragança-PA). *E-mail:* [etieljessica@gmail.com](mailto:etieljessica@gmail.com).

**Palavras-chave:** Saberes. Comunidades Tradicionais. Estratégias de subsistência. Tracuateua-PA.

**SYNOPSIS:** The film presents traditional knowledge, expressed empirically through the practice and (re) production of given subsistence strategies carried out by residents of the Quilombolas do Torres Remnant Community in Tracuateua-PA. The audiovisual dialogue with the local knowledge of a black community, sharing some of its techniques of family support and income generation, a dynamic that crosses generations and, according to the reports, are gradually being relegated. Torres is an example of resistance and wealth in its material and immaterial elements. The filming was carried out in partnership with representatives of the Community, especially with the help and collaboration of José María "Tigrita" Gomes - resident and Secretary of the Quilombolas Remnants Association of the Torres-ARQUIT Community.

**Keywords:** Knowledge. Traditional Communities. Strategies of subsistence. Tracuateua-PA.

**FICHA TÉCNICA:**

Produção: Danilo Gustavo Silveira Asp e Jéssica do Socorro Leite Corrêa

Operadores de câmera: Danilo Gustavo Silveira Asp e José Maria Gomes

Edição: Danilo Gustavo Silveira Asp

Roteirista/Texto: Danilo Gustavo Silveira Asp e Jéssica do Socorro Leite Corrêa

Música: "Marujinha", de Almirzinho Gabriel

Parcerias: Associação Remanescente Quilombola do Cigano-ARQUIT; Grupo de Pesquisa "Estudos Socioambientais Costeiros-ESAC/IECOS/UFPA; Associação dos Remanescentes de Quilombolas da Comunidade do Torres-ARQUIT.

Realização: Co. Inspiração Amazônica Filmes e Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memória-LELIM/PPLSA/UFPA.

**CREDITS:**

Production: Danilo Gustavo Silveira Asp and Jéssica do Socorro Leite Corrêa

Camera operators: Danilo Gustavo Silveira Asp and José Maria Gomes

Edition: Danilo Gustavo Silveira Asp

Writer / Text: Danilo Gustavo Silveira Asp and Jéssica do Socorro Leite Corrêa

Music: "Marujinha", by Almirzinho Gabriel

Partnerships: Cigano-ARQUIT Quilombola Remnant Association; Research Group "Socio-environmental Studies Coastal-ESAC / IECOS / UFPA; Association of Quilombolas Remnants of the Torres-ARQUIT Community.

Accompaniment: Amazon Inspiration Co. Films and Laboratory of Language, Image and Memory Studies-LELIM / PPLSA / UFPA.

***Link para acesso:***

<https://youtu.be/TMAUFTh38Qw>

## **RESENHAS**

## Mergulhar num Banzeiro do Xingu

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó**: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Kátia Barros Santos<sup>1</sup>

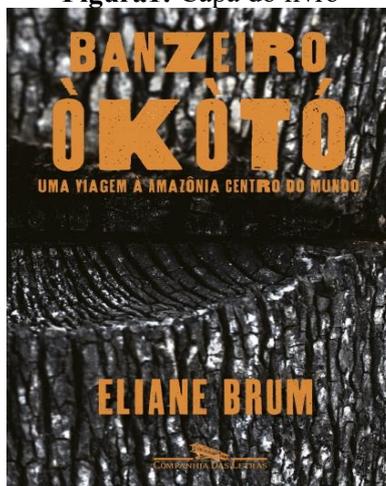
**Data de submissão:** 13.05.2024

**Data de aprovação:** 31.10.2024

Eliane Brum é jornalista, escritora e documentarista, nascida em Ijuí, gaúcha. Veio para a Amazônia se desbranquear, se reflorestar e se amazonizar, termos que vão sendo construídos ao longo de sua conexão com a floresta e com os povos-floresta, sobretudo uma atitude de luta por uma Amazônia em pé. Brum, em meio à experiência não linear contada na obra *Banzeiro Òkòtó*, não segue uma narrativa cartesiana, guia-se sob a perspectiva do rio cheio de curvas, do Banzeiro que brava, da floresta que clama, dos povos-floresta que urgem em defesa da Amazônia. Autora dos livros publicados também no exterior, repórter renomada e colunista do espanhol *El País*.

O título desta obra chama a atenção, *Banzeiro Òkòtó*, para aqueles leitores que nunca tiveram no Xingu, com certeza irão buscar o seu significado. O banzeiro é o movimento do rio Xingu na sua braveza e Òkòtó de língua iorubá dada a autora da obra por um jogo de búzios que significa caracol que se move em espiral, cresce ao longo do processo, isto fica explícito nas narrativas escutadas por Brum e na Amazônia que brada em seus entes, entres, humanos e não humanos perceptíveis no movimentar-se para fora e para dentro. A capa já é um convite, para que os leitores façam esta viagem à Amazônia centro do mundo (figura 1)

**Figura1:** Capa do livro



**Fonte:** Livraria companhia das letras

A obra foi escrita dentro do possível em linguagem inclusiva ou neutra, para compor outras agudezas de estranhamento e provocação. As páginas deste *Banzeiro* entrecruzam os gêneros textuais relato pessoal, memórias, manifesto e investigação jornalística, predominantemente narrativos, principalmente sobre a região Amazônica, no rio Xingu e Altamira, uma fronteira repleta de contradições e cercada pelo sistema capitalista. Aqui se encontram muitos embates da contemporaneidade, bem como as resistências dos povos

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de pós-graduação em Agricultras Amazônicas – PPGAA/UFPA. Mestre em Linguagens e saberes na Amazônia-UFPA. Bolsista Capes. E-mail: katiabarrosatm@gmail.com

tradicionais frente aos impactos socioambientais e culturais causados pelas dinâmicas dos grandes projetos de desenvolvimento na região.

Entro neste banzeiro com o pensamento de mergulhar em muitas histórias vividas por humanos e não humanos que fazem parte das Amazôniaas. A cada folha aberta parece que o mergulho é mais profundo, às vezes, nem consigo respirar, tenho que esperar “o Banzeiro se recolher suas garras ou amainar” (p.9), como em um dos capítulos “entre floresta” que retrata um pouco sobre beradeiros ou ribeirinhos impactados pelo empreendimento chamado Belo Monte, um léxico rodeado de destruição da vida e da floresta. E para o barramento do rio, os estrondos ensurdecedores, a morte do rio era inevitável e as vidas que por ali viviam também eram dilaceradas por retiradas compulsórias, como a de Otávio das Chagas, narrado pela jornalista, um pescador sem rio e sem peixe. Pescador, este, expulso da ilha onde nasceu, posto na periferia da cidade de Altamira. Ilha da Serra (ilha de seu Otávio) afundou, hoje debaixo do paredão da hidrelétrica.

São cenas fortes da história deste pescador, por isso, preciso de fôlego para folhear o restante das páginas, além disso, sei que há muito mais para refletir sobre as expropriações e impactos dessas memórias que se fizeram marcadas nos povos do rio Xingu. A obra gira em torno da denúncia das extravagâncias do poder sobre as várias realidades da Amazônia, como a devastação da floresta, estando em voga questões climáticas e os povos-floresta impactados pelos grandes projetos de desenvolvimento.

No decorrer da leitura me vejo também debruçada nas imagens assistidas pela autora, através da linguagem que impulsiona a gente a mergulhar mais fundo. As histórias aqui delineadas em 383 páginas, muitos capítulos, nos quais não seguem uma numeração, isso faz mais sentido porque as vidas, as histórias, as Amazôniaas seguem a narrativa da vida e não por uma cronologia ocidental.

Logo no sumário, o leitor pode escolher um título sem se perder no caminho, mas aconselho que ora o Banzeiro te levará para baixo, pois os textos se apresentam numa realidade nua e crua. São vidas barradas, afogadas pelas hidrelétricas, são beradeiros, ribeirinhos forçados a sair do seu lugar, são violências vivenciadas pelos povos-floresta em meio à conjuntura política e econômica configurada para a Amazônia. Estas políticas desenvolvimentistas ganharam maior fluxo, sobretudo, ao longo do século XX, pois novos olhares se voltados para a exploração de riquezas na região. A centralidade do crescimento econômico visava o ciclo de novos projetos de exploração. Em voga, o contexto dos projetos desenvolvimentistas ganha maior potencial mundial, por ser um território de grande biodiversidade, com recursos naturais, entre outras riquezas minerais. Todavia, isto implica nos mais variados dramas vivenciados pelas populações tradicionais, entre eles violações de direitos, impactos socioambientais, perdas de territórios e mudanças em suas cosmologias.

Os títulos dos capítulos expressam as singularidades do contexto amazônico, eu os li sem linearidade, talvez por me sentir no meio do Banzeiro: 45. estupro. e reflorestamento – apresenta uma narrativa em manifesto, logo ao mudar para a cidade de Altamira, das entranhas joga para fora os desmandos e violências experienciadas pelos corpos da floresta, humanos ou não humanos, neste ínterim, o Xingu sendo violentado por Belo Monte, aqui Eliane Brum diz que quer se reconverter em floresta, nos leva a pensar sobre os corpos subalternizados, fragmentados e destruídos pelo modelo colonizador, a reflexão nos leva a entrar no movimento radical para quebrar a hegemonia do pensamento ocidental, nos diz ainda que a luta pela floresta é uma luta contra os sistemas sociais ao longo da história.

666. o fim do mundo não é fim. é meio – inicia o capítulo com uma frase que ouviu numa entrevista de Eduardo Viveiros de Castro, antropólogo, que dizia: “os indígenas são especialistas em fim do mundo, já que o mundo deles acabou em 1500”, a colonização veio devorando os povos em muitas etapas, ao longo da história, etnocídio, extermínio cultural, assimilação, política de branqueamento são os caminhos das políticas eurocêtricas para com

os povos tidos como subalternos aos olhos do europeu. Na lógica da frase de Viveiros de Castro, o mundo dos indígenas se desmorona a cada política de desenvolvimento para a Amazônia. Contudo, eles sabem sobreviver a cada fim de mundo. Na experiência de viver na fronteira simbólica, Brum catalisa as vivências impactadas com os povos e compreende que viver na catástrofe é um meio de sobreviver, mas coletivamente.

13. entres da floresta – conta a história de um ribeirão submerso por Belo Monte, o ser ribeirão na Amazônia, não é somente aquele que está na beira do rio. A jornalista descreve como “entres da floresta”, conceito tecido para a compreensão daqueles que são povos invisíveis da Amazônia. Belo Monte engoliu o rio, as ilhas, as vidas e as histórias de muitos ribeirinhos.

1987. refugiados de belo monte – resultado da escuta ativa com os impactados pela hidrelétrica, movimento que naquele momento ganhava um nome “clínica do cuidado”, com especialistas selecionados para a escuta foram feitos muitos atendimentos na rua e no rio, uma logística debruçada em ir até os povos-floresta, sobretudo psicólogos/psiquiatras/jornalista experienciaram nas vozes dos ribeirinhos, a dureza de viver num território onde a construção de Belo Monte a cada estrondo esraçalhava cada perspectiva futura, de viver no lugar que foi escolhido para garantir pertencimento e reconhecimento de si próprio e do outro, como o que aconteceu com dona Raimunda e seu João que tiveram sua casa queimada no processo de construção da barragem, isto lhe tirou o direito de pertencer e de ser ribeirão. Muitas escutas são histórias sentidas na pele pelos ribeirinhos expulsos por Belo Monte.

2042. amazônia centro do mundo – um momento ímpar descrito pela jornalista, na abertura do encontro do movimento Amazônia no Centro do Mundo, na cidade de Altamira, em 2019, depois de um discurso com teor libertário de Erasmo, os povos coletivamente se juntaram em nome da resistência “[...]então mãos de todos os tons de terra se empilharam. A aliança pela Amazônia foi consumada naquele momento[...].” (p.337). Um capítulo, onde o sentido de resistência tomava corpo diante das contradições, das mazelas e dos desafios que estão por vir, numa Amazônia que precisa ser mantida de pé.

O termo Amazônia Centro do Mundo é apresentado na obra como um conceito e, ao mesmo tempo um movimento que condiciona a centralidade da Amazônia. Uma obra divulgada nacional e internacionalmente, foi resenhada pela plataforma híbrida Amazônia Latitude e em outras redes *online*. Este livro foi divulgado pela Companhia das Letras e no *YouTube*. Uma referência de diálogos sobre Amazônia, questões climáticas e resistências dos povos podem ser encontradas em artigos/periódicos. Esta obra pode ser lida do fim para o começo sem se perder nas narrativas e, advirto, você leitor, mergulhará muitas vezes no Banzeiro do Xingu, na escuta da jornalista e nas experiências dolorosas dos ribeirinhos expulsos por Belo Monte, contudo é um convite a se juntar à luta ao Movimento Amazônia Centro do Mundo!

## REFERÊNCIA

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó**: Uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

**Nova Revista Amazônica**

[novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com](mailto:novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com)