



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA

HUMANITAS

REVISTA DE CIÊNCIAS, HUMANIDADES E TECNOLOGIAS



MAPUTO, FEVEREIRO DE 2024

HUMANISMO • RIGOR • PROFISSIONALISMO

6



**Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA**

HUMANITAS

REVISTA DE CIÊNCIAS, HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

MAPUTO, FEVEREIRO DE 2024

Conselho Editorial

Pedro Baltazar, Irene Mendes, Ana Guina, Nazir Khan,
Crisalia Sabonete Tuto

Conselho Científico:

Armando Jorge Lopes, Cristiano Macuamule, Francisco Noa,
Pedro Maciel Baltazar, Irene Mendes, Inocente Vasco Mutimucuo,
Ana Guina, Marcos Lourenco, Alberto Razul, Nazir Khan, Hachimo Chagane,
Augusto Jone, Ruy Moreira Cravo, Jorge Atouguia, Elias Torres Feijó,
Carlos Teixeira, Gerhard Siebert.

NÚMERO ORGANIZADO POR:

Conselho Editorial

REVISÃO LINGUÍSTICA

Armando Jorge Lopes | Irene Mendes

ENDEREÇO

Universidade Politécnica

Av. Paulo Samuel Kankhomba, 963 | Maputo, Moçambique

Tel: +258 21 352750 | Fax +258 21 352 701

Cels. +258 82 358 5250 | 82 313 3700 | 82 3126 180

Humanitas.apolitecnica@apolitecnica.ac.mz

www.apolitecnica.ac.mz

A revista HUMANITAS publica-se uma vez por ano.
O Conselho Editorial aceita artigos de investigadores, académicos e
docentes de outras instituições, dentro e fora do país.

Produção Gráfica

Maquetização: Gabinete de Relações Públicas, Cooperação e Marketing (GRPCM)

Tiragem: 1000 exemplares

ISSN 2959-4413

GABINFO- 02/GABINFO-DEPC/2023

Índice

RESUMO TEMÁTICO	07
OS DESAFIOS DECORRENTES DAS TIC's EM CORRELAÇÃO COM A GLOBALIZAÇÃO	13
MALANGATANA: TODOS FORAM SEUS MESTRES, TODOS SOMOS SEUS ADMIRADORES E AGORA, O QUE FAZER?	21
A DIGITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS	27
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESCOLARIZAÇÃO DE TODOS	47
O PAPEL DA COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NA GESTÃO DE CONFLITOS LABORAIS NO MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO PROFISSIONAL (MCTESTP)	61
IMPACTO AMBIENTAL DA TEMPESTADE ANA EM TETE	75
ESTUDOS LITERÁRIOS NO QUADRO DUMA FUTURA CULTUROLOGIA	85
ENGAJAMENTO POLÍTICO, RESPONSABILIDADE E SUSTENTABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE CIDADÃ: UM ENSAIO TEÓRICO-EMPÍRICO A PARTIR DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA	91
COLONIALISMO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: HIERARQUIZAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E SEGREGAÇÃO DA VIDA SOCIAL	105
IMPULSIONAMENTO DA QUALIDADE DE OPERAÇÕES ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO CONCEPTUAL Abordagem sob orientação da Soft Systems Methodology (SSM)	121
RELEVÂNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL PILARES DE UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE	143
CULTURA E TURISMO O MAIS E O MENOS DE UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL	153

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DISCIPLINA ESCOLAR NA SALA DE AULA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS COMPLETAS DA CIDADE DE QUELIMANE – MOÇAMBIQUE	161
BIOTÉTICA AMBIENTAL: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (MOÇAMBICANOS E BRASILEIROS) SOBRE O USO DE ANIMAIS NÃO-HUMANOS PARA VESTUÁRIO E TRABALHO	175
APRESENTAÇÃO DO LIVRO “NDANGU WA TXINDI NA MUSUMBULUKU”, DE MUSUMBULUKU N’HUVU	197
PREFÁCIO DE ANA CRISTINA FONSECA NOGUEIRA DA SILVA (DIREITO DO TRABALHO MOÇAMBICANO AO LONGO DOS TEMPOS: COLONIAL, PÓS- INDEPENDÊNCIA E CONTEMPORÂNEO, DE PEDRO BALTAZAR)	203

Nota Editorial

Pedro Baltazar

O inverno abrandou, o sol queima as montanhas, a terra, os rios, as estepes e o mar. O urso, que durante o inverno rigoroso hibernou na sua toca, acordou e vasculha agora o bosque todo à procura de comida fresca.

Cá está a *Humanitas* de volta, como o urso. A última vez que a tínhamos visto tinha sido em Março de 2013, há dez invernos. É expectável que a reaparição seja consolidada e preencha o percurso de uma publicação por ano.

Esta edição, a sexta por sinal, integra dezasseis trabalhos, dos quais duas resenhas e catorze artigos completos, que nos trazem uma ementa de contribuições que enchem o arco-íris. E talvez seja este, como as ciências de gestão lhe chamariam, o ponto forte desta edição. Podem ser encontrados nesta publicação não só artigos de renomados Professores Doutores da nata académica de Moçambique e de outros quadrantes do além fronteiras, como pela leitura ficará comprovado, mas também de autores acabados de brotar, como é o caso de Eduardo Félix Pita Duarte in “Impacto ambiental da tempestade Ana em Tete”. O mosaico que é esta 6ª Edição da *Humanitas* não se fica por aqui. Vai desde as artes, sendo exemplo disso “Malangatana: todos foram seus mestres, todos somos seus admiradores e agora, o que fazer”, de Alda Costa, passando pelas TIC`s, das mãos de António Miguel Ndapassoa in “A digitalização das línguas moçambicanas”, atravessando o continente das ciências sociais em “O papel da comunicação interpessoal na gestão de conflitos laborais no Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional” de Deogénia Ubisse, passando por “Estudos literários no quadro de uma futura cultorologia”, de Elias J. Torres Feijó, por “Engajamento político, responsabilidade e sustentabilidade na construção de uma Universidade cidadã”, de Elton João Caetano Laisson, por “Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social”, de Gerhard Seibert, por “Relevância nacional e internacional, pilares de um ensino superior de qualidade” e “Cultura e turismo, o mais e o menos de uma relação indissociável”, ambos de Lourenço Rosário, por “Representações sociais da disciplina escolar na sala de aula nas Escolas Primárias Completas da Cidade de Quelimane – Moçambique”, de Marcos Artur Lourenço, por “Bioética ambiental: percepção dos estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) sobre o uso de animais não-humanos para vestuário e trabalho”, de Trindade Filipe Chapare e, com elevada emoção, em gesto de merecido tributo, a título póstumo, por três artigos de três embondeiros da Universidade Politécnica que muito recentemente se adiantaram na caminhada e nos foram esperar no futuro, nomeadamente por “Os desafios decorrentes das TIC`s em correlação com a globalização”, de Agostinho Abdul, por “A educação inclusiva e as práticas pedagógicas para a escolarização de todos”, de Carlos Sotomane, e, finalmente, por “Impulsionamento da qualidade de operações do desenvolvimento e validação de um modelo conceptual”, de José Francisco Manjate.

RESUMO TEMÁTICO

OS DESAFIOS DECORRENTES DAS TIC's EM CORRELAÇÃO COM A GLOBALIZAÇÃO

Agostinho Abdul

Sob o tema “Os desafios decorrentes das TIC's em correlação com a globalização”, Agostinho Abdul revela a importância das TIC's para o desenvolvimento económico e informacional na actual ordem social e política das nações, enfatizando a relação que as mesmas têm com os poderes, num contexto global. Neste diapasão, o autor questiona a possibilidade de alcance dos objectivos de qualquer nação sem a vantagem do uso das TIC's.

MALANGATANA: TODOS FORAM SEUS MESTRES, TODOS SOMOS SEUS ADMIRADORES E AGORA, O QUE FAZER?

Alda Costa

O artigo de Alda Costa enaltece as obras de Malangatana e sugere a continuação da reflexão e estudo das obras literárias e artísticas desta proeminente figura, assumindo a grandeza do seu contributo, do seu legado, para o desenvolvimento cultural, sobretudo do país.

A DIGITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS

António Ndapassoa

Encontramos, no artigo de António Ndapassoa, a relação entre o crescente recurso ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação e o aumento do uso da *internet* na diversidade linguística, nas plataformas digitais, facto que promove grande presença das línguas africanas no Ciberespaço. Sugere o autor que haja reflexão e se examine o estágio e os desafios da digitalização das línguas moçambicanas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE TODOS

Carlos Sotomane

O artigo debruça-se sobre a educação inclusiva e as práticas educacionais que integram a escolarização, a partir de políticas públicas universais e nacionais, a formação do corpo docente e as práticas pedagógicas. Carlos Sotomane fala sobre a educação no contexto moçambicano, chamando especial atenção para a educação inclusiva no nosso contexto.

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NA GESTÃO DE CONFLITOS LABORAIS NO MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO-PROFISSIONAL (MCTESTP)

Deogénia Ubisse

A partir de um estudo de caso extraído da dissertação de mestrado, Deogénia Ubisse apresenta um artigo que identifica os factores que geram falhas no processo de comunicação, sobretudo interpessoal e, conseqüentemente, promovem conflitos laborais no MCTESTP.

IMPACTO AMBIENTAL DA TEMPESTADE ANA EM TETE

Eduardo Duarte

Eduardo Duarte desenvolveu um estudo ilustrado que evidencia o impacto ambiental da tempestade *Ana* em Tete, Moçambique, entre 2021 e 2022, descrevendo as diversas acções assumidas pela população com o fito de acautelar o seu bens.

ESTUDOS LITERÁRIOS NO QUADRO DUMA FUTURA CULTUROLOGIA

Elias Feijó

Elias Feijó, num enquadramento reflexivo e temporal de cerca de vinte anos, fala sobre os estudos literários no quadro duma culturologia. O autor observa o contexto dos sistemas vigentes, o espaço reservado ao ensino, a actividade pública discursiva e o papel relevante da literatura para a coesão e debate de ideias.

ENGAJAMENTO POLÍTICO, RESPONSABILIDADE E SUSTENTABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE CIDADÃ: UM ENSAIO TEÓRICO-EMPÍRICO A PARTIR DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Elton Laissone

Encontramos, no estudo de Elton Laissone, um discurso sobre o pressuposto principal da missão da Universidade na formação de cidadãos voltados para a construção da cidadania, nas vertentes investigativa, reflexiva, de construção de opinião e de intervenção no âmbito social. O autor fixa o espaço geográfico do seu estudo em Tete e destaca a existência da indústria extractiva mineira.

COLONIALISMO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: HIERARQUIZAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E SEGREGAÇÃO DA VIDA SOCIAL

Gerhard Seibert

As ilhas de São Tomé e Príncipe foram colonizadas por Portugal, duas vezes, em contextos históricos e económicos distintos e com sistemas diferentes da hierarquização, classificação e segregação da população. Contudo, o dominador comum das duas épocas foi uma economia de plantação baseada no trabalho forçado e na monocultura para a exportação. A primeira colonização, no século XVI, resultou na emergência de uma sociedade e cultura crioulas nas ilhas. Depois do colapso da indústria do açúcar no século XVII, a população crioula, chamada de “forros”, tornou-se a categoria socioeconómica dominante enquanto a presença portuguesa era muito fraca. Esta situação colonial mudou radicalmente na segunda metade do século XIX, quando começou a segunda colonização do arquipélago. Os portugueses reestabeleceram a economia de plantação, retomaram o poder e marginalizaram os forros económica e politicamente. Ao mesmo tempo, foi abolida a escravatura e introduzido o regime de contrato.

IMPULSIONAMENTO DA QUALIDADE DE OPERAÇÕES ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO CONCEPTUAL

José Francisco Marcos Manjate

No que concerne às contribuições para a teoria, argumenta-se o primeiro resultado do exercício de validação, i.e., o modelo conceptual entendido como uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma teoria em gestão de operações. Para a prática, o principal resultado do processo de validação teórica é um conjunto de questões que foram usadas para orientar o desenvolvimento sistemático de perguntas, para abordar a situação do mundo real, i.e., os impactos na estrutura organizacional e para operacionalizar um debate estruturado sobre mudança neste domínio.

RELEVÂNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL DOS PILARES DE UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE

Lourenço Rosário

O artigo aborda a problemática da qualidade do ensino superior em Moçambique, com enfoque na imagem equivocada que permeia os juízos de valor produzidos pelo senso comum. O autor faz uma retrospectiva da história do ensino superior em Moçambique e o seu papel em conformidade com o poder político em relação ao princípio de autonomia, apontando directrizes para uma análise mais objectiva sobre a inserção da Universidade na sociedade como factor da ciência e do homem.

CULTURA E TURISMO O MAIS E O MENOS DE UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Lourenço Rosário

O foco da abordagem neste artigo, dada a sua natureza multidisciplinar, permite-nos estabelecer a ligação com o tema da qualidade, tema central deste número da revista *Humanitas*, de modo a considerar esta relação entre cultura e turismo como um importante factor de construção da qualidade que se espera, quer na cultura quer no turismo.

Ao referir-se ao Antropólogo Inglês, Radclyffe-Brown, na obra *Método em Antropologia Social: Ensaios Seleccionados*, que tipifica o fenómeno cultura, este artigo caracteriza a mesma como uma herança criada pelos grupos sociais fechados que, ao longo da sua História, vão transmitindo, quase que de uma forma homogénea e tendencialmente imutável, todos os signos passíveis de serem reconhecidos pelos integrantes de cada um, constituindo a sua marca identitária.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DISCIPLINA ESCOLAR NA SALA DE AULA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS COMPLETAS DA CIDADE DE QUELIMANE – MOÇAMBIQUE

Marcos Artur Lourenço

O presente artigo aborda os avanços registados na ciência e na tecnologia, nos últimos anos, e os processos de globalização que estão precipitando mudanças acentuadas na construção das representações sociais da disciplina escolar e do ajustamento imediato do comportamento humano. Aborda, por um lado, a desorganização da ordem e, por outro, a forma de autonomia social. O estudo fundamenta-se em duas razões básicas: a de ordem teórica, que explica a necessidade de compreensão profunda da questão para melhor esclarecimento e a de ordem prática, que permite a consciencialização do

público (directores de escolas, professores, técnicos e alunos) sobre as especificidades da disciplina escolar.

BIOÉTICA AMBIENTAL: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (MOÇAMBICANOS E BRASILEIROS) SOBRE O USO DE ANIMAIS NÃO-HUMANOS PARA VESTUÁRIO E TRABALHO

Trindade Filipe Chapare

Sobre o uso de animais não-humanos para vestuário e trabalho, segundo este artigo, existem deficiências éticas/bioéticas que têm motivado a falta de consciência dos estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) perante a violência imposta aos animais, dando a entender que esforços devem ser envidados no sentido de incorporar os referenciais éticos/bioéticos na formação universitária, elevando, assim, a consciência ecológica.

Esta pesquisa circunscreve-se na análise de como a ausência dos referenciais éticos/bioéticos na formação de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) motiva práticas de violência contra animais não-humanos.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO “*NDANGU WA TXINDI NA MUSUMBULUKU*”, DE MUSUMBULUKU N’HUVU

Luís Bernardo Honwana

O exercício que o livro de Narciso Matos nos propõe é o de fazer incorporar, de forma pacífica e descomplexada, no português que prevalece em Moçambique, os termos, os sons, os conceitos, as mundividências das culturas locais.

Apresentação do livro “DIREITO DO TRABALHO MOÇAMBICANO AO LONGO DOS TEMPOS: COLONIAL, PÓS-INDEPENDÊNCIA E CONTEMPORÂNEO”, Pedro Baltazar

Ana Cristina Fonseca Nogueira da Silva

A prefaciadora argumenta que o autor procura mostrar de que modo as Organizações e Convenções Internacionais, bem como as normas do Direito internacional do trabalho, delas emanadas, influenciaram o Direito moçambicano, durante um longo arco temporal.

No seu livro, quando trata do tema da escravatura, Pedro Baltazar não se dedicou tanto a analisar as normas que regularam as relações entre escravos ou entre estes e os seus

senhores, ou as regras jurídicas que organizaram o próprio tráfico. Em vez disso, deixamos muito bem informados sobre a legislação que pôs fim a estes processos, bem como os princípios que lhe presidiram.

Os Desafios Decorrentes das TIC's em Correlação com a Globalização

Agostinho Abdul (A título póstumo)

Universidade Politécnica, Instituto Superior de Altos Estudos e Negócios (ISAEN)

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC's) trouxeram consigo uma nova ordem económica e informacional. Neste artigo, analisam-se os desafios que as TIC's representam a ordem social e política das sociedades bem como à soberania das nações. Isto significa que as TIC's, hoje em dia, são imprescindíveis, uma vez que constituem instrumentos deveras importantes na realização de quaisquer actividades, para o desenvolvimento económico, social e político, tanto das nações como da humanidade inteira, à escala planetária. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o papel das redes, a sua relação com o poder e o choque cultural, decorrentes das TIC's, são alguns dos pontos abordados, neste artigo, por estarem directamente envolvidos com o processo de globalização. Com efeito, o grande desafio que se coloca na fase de desenvolvimento tecnológico em que vivemos é o seguinte: Poder-se-ão realizar actividades humanas de grande importância sem se socorrer das TIC's? Se não, quais os desafios que devem ser enfrentados pelas nações face ao desenvolvimento acelerado das TIC's e a imprescindibilidade do seu uso? Com o sistema económico de redes, até onde vai o princípio de soberania das Nações e o papel do Estado?

Palavras-Chave:

Tecnologias de informação e comunicação (TIC's), Globalização e Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objectivo discorrer sobre os desafios referentes ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), relacionando-os com as linhas de desenvolvimento que sustentam as tecnologias, partindo de simples fluxos de informação financeira à informação de fluxos científicos, ligado aos processos de transferência de informação, alargados com a globalização. Com efeito, face à indispensabilidade do uso das TIC's, a partir do contexto económico, tecnológico e cultural de hoje, pretende-se analisar o impacto destas no desenvolvimento económico e social das nações.

Efectivamente, com a expansão do uso das TIC's, novos processos de geração, acesso, fluxo, disseminação e uso de informação e conhecimento foram surgindo, causando transformações profundas a nível planetário. Com as TIC's, as redes e os serviços de

informação e comunicação foram redefinidos a nível mundial, sendo citados como exemplos, a Internet, o comércio eletrónico e o teletrabalho.

A Sociedade da Informação, caracterizada pela predominância da informação e do conhecimento, foi sendo instalada, por todo o lado. O monopólio, por parte de algumas nações, sobre os novos conhecimentos e informações fez despontar questões a respeito da propriedade intelectual com ecos nos campos económico, político e social. Controvérsias foram surgindo a partir de divergências de interesses e de pontos de vista, com implicações jurídicas, éticas, morais, tecnológicas, chegando aos direitos humanos. No âmbito económico, a grande questão relaciona-se com a prevalência de desigualdades nas infra-estruturas tecnológicas exigidas para a produção e circulação de bens, configurando assim, a existência de blocos dos detentores e não detentores de tecnologia. Assim, a posse ou não de tecnologia é causa e consequência do poder económico das nações.

Advogamos a existência de uma sólida ordem informacional que implica um conjunto de políticas e de instrumentos de regulação jurídico-normativa. Neste sentido, para lá do desenvolvimento e difusão das infra-estruturas de informação e comunicação no plano global, nacional e local, deverão existir políticas que possam ir de encontro às necessidades de interconexão entre infra-estruturas e equipamentos, possibilitando o incremento e a transformação dos já existentes serviços de informação, abarcando as aplicações multimídias em todos os sectores da economia, incluindo o comércio eletrónico. Numa perspectiva de igualdade de oportunidades, torna-se vital que se conceda um amplo acesso às infovias tanto por usuários quanto por provedores, incrementando um serviço universal. No mesmo âmbito, há necessidade da adopção de políticas que assegurem a privacidade e a confidencialidade na difusão de informações. Em paralelo, torna-se necessário um código de conduta, tanto para provedores como usuários. Relativamente às Mídias, o incremento das TIC's determina a necessidade de regras e limites e proibições em relação à difusão de informações com conteúdo ultrajante em matérias ligadas à orientação sexual, vinculação religiosa ou racial e, ainda, informações que estimulem a violência, ou seja, inadequadas para crianças. No tocante à indústria de conteúdos, acreditamos que deverão ser empreendidos esforços para o desenvolvimento e a distribuição de serviços e produtos tais como publicações *on line* (jornais, revistas, periódicos científicos, livros, etc.), informações eletrónicas sob a forma de base de dados, videotextos, audiotextos, videogames, CDs, DVDs, etc. Assim, caberá ao Estado actuar nas regulamentações necessárias, tomando em conta os interesses da sociedade. É dentro deste cenário, a nível global, que vamos seguidamente abordar, neste artigo, os desafios relacionados às TIC's, para os países em vias de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique.

O Desafio das TIC's em Correlação com o Desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia

As inovações tecnológicas surgiram a partir de uma vinculação estreita entre o desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

A ciência passou a exercer um papel estratégico, trazendo com isto a valorização do conhecimento, sendo que tanto a ciência quanto a tecnologia começaram a integrar o cotidiano das sociedades.

Cada vez mais a conexão simbiótica entre ciência, tecnologia e poder foi sendo ampliada. O poder, aqui referido, nos tempos que correm, é representado, não apenas pelo Estado, mas também pelos detentores de capital. Neste sentido, Milton Santos (2000:65), ao criticar o que designou de “tecnociência”, contesta o facto de que a ciência passa a produzir aquilo que interessa ao mercado e não à humanidade em geral” pelo que considera que o progresso técnico e científico não constituiu um progresso moral.

A criação e a difusão do conhecimento passaram a ser actividades rotineiras nesta nova era, sendo o conhecimento o seu recurso principal e a aprendizagem o processo central. Dentro do processo de produção do conhecimento científico e tecnológico, os institutos de pesquisa foram destacando-se ao lado de serviços de informação e do sistema educacional. Juntos passaram a ser objeto das políticas de informação e de C&T. A promoção de redes de todos os tipos e níveis, de natureza sistémica e interactiva passou a fazer parte dos processos de inovação e aprendizagem que têm como base os recursos humanos.

O Desafio das TIC's em Correlação com as Redes Globalizadas e do Poder

Hoje, as TICs exercem um papel muito importante no processo de globalização através da transferência de informação e conhecimento de uma maneira supostamente mais fácil e barata, como afirmam Lastres e Albagli (1999:13). Na perspectiva destes autores, este fluxo informacional, que se apresenta sob a forma de rede globalizada, transforma a informação codificada em mercadoria e, como tal, pode ser armazenada, apropriada, reproduzida, licenciada ou vendida. Assim, há uma organização social em rede, em processo de expansão com base no uso das TIC's, modificando os processos produtivos, a cultura e o comportamento individual. As redes, além de tecnológicas, são sociais e políticas. Elas são materializadas pelas mensagens e valores que nelas circulam, mas são também uma abstracção. As redes empregam, cada vez mais, na disseminação de informações, o entrelaçamento de suas diversas formas (escrita, visual, sonora) que, codificadas e transmitidas pelas TIC's, integram o fluxo informacional que circula pelo globo. O tele-comércio, as tele-reuniões, o ensino à distância socorrem-se de novas formas de comunicação que privilegiam a imagem e se valem da transmissão directa dessas mesmas imagens ou da projecção de vídeos.

Esta rede possui núcleos que assumem o controle de decisões socio-políticas e exercem a sua supremacia nas actividades de pesquisa e inovações tecnológicas e na acumulação de capitais. Neste sentido, a globalização está assente no fluxo informacional

que circula com rapidez entre diversos pontos do planeta a partir e sob o comando de pontos estratégicos representados pelos núcleos de destaque tecno-económico que detêm o poder. O poder é o processo que impõe a vontade de alguns indivíduos sobre outros, em relações com base na produção e na experiência, utilizando a violência física ou simbólica. As instituições sociais, entre elas o Estado, são constituídas para o poder. Elas estabelecem os tipos de relações sociais em períodos históricos, difundindo este poder de forma a penetrar nos indivíduos, instalando neles uma estrutura rigorosa de deveres formais e agressões informais e gerando nestes indivíduos acções de poder em escala menor em suas actividades rotineiras. Segundo Michel Foucault (1979) “a verdadeira fonte de poder deve ser procurada bem mais na comunicação que na circulação.” O poder, hoje, está eminentemente vinculado à informação e um dos meios informacionais, por excelência, é a informática seguida pela televisão. Com efeito, tanto a informática como a televisão se socorrem de redes. Estas são representadas por diversos caminhos que ligam pontos de forma múltipla e indeterminada. Estas redes caracterizam-se pela flexibilidade, configurada na adaptabilidade a situações concretas ou deformadas de maneira a servir como instrumento de retenção. Neste sentido, pelo seu carácter móvel, multiforme e inacabado, as redes colhem os seus dividendos do tempo e do espaço.

Elas (as redes) tanto libertam quanto aprisionam e são, por todas estas características, “instrumentos” do poder. Os indivíduos, os seus grupos e a sociedade estão presos a uma rede de comunicação. Por conseguinte, segundo Raffestin (1993:209), “as redes são não somente a exibição do poder, mas são ainda feitas à imagem do poder.” Todavia, na perspectiva de Castells (2000:498) “uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico, suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.

Em conformidade com o relatório da UNESCO (1996:2), as TIC's são empregues, presentemente, no desenvolvimento industrial e nos serviços por países do Norte e por multinacionais que definem e negociam vários parâmetros, prioridades, regras e o processo da futura Sociedade da Informação em três níveis : Infra-estrutura de Informação Global (GII), Nacional (NII) e Local (LII). Aos países do Sul, como é o caso de Moçambique, por enquanto, não há outra opção senão a de seguir as decisões destes no domínio económico, socio-político e cultural. No entanto, segundo a UNESCO, o uso das TIC's não devia nem deve ser exclusividade dos países do Norte, sendo legítimo que os países em desenvolvimento, como Moçambique busquem alcançar os países industrializados no uso das TIC's para poder participar da GII e NII e reduzir o fosso existente entre os que “têm informação” e os que “não têm informação”.

Nesta abordagem da relação entre as redes e o poder, importa citar Albagli (1999:295) que, com propriedade, defende que “as redes financeiras, mercantis e de informação assumem um carácter estratégico, promovendo a unificação técnico-económica do planeta e colocando em discussão o princípio da soberania das nações e o papel do Estado.” É dentro desta perspectiva que vamos seguidamente abordar a correlação entre as TIC's e a globalização.

A Globalização em Correlação com as TIC's

A globalização é, de certa forma, o ponto culminante do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. (Santos, 2000:23). Assim, com base em Santos (2000), pode afirmar-se que a verdadeira globalização é informacional e económica, configurando uma força integradora e homogeneizadora, sustentada pelo fluxo informacional, promovido pelas TICs. A globalização, como processo, é dinâmica e contraditória. Se, por um lado, promove a integração entre pessoas, empresas e países, ela simultaneamente estabelece uma desintegração. Se, por um lado, promove a convergência informacional, por outro, suscita a divergência; se, por um lado, faz surgir novos processos de trabalho, por outro, destrói os antigos. Se, por um lado, inclui indivíduos, instituições e Nações na rede económica e informacional globalizada, automaticamente, determina a exclusão dos “outros”.

A globalização trouxe à tona carácter cumulativo das vantagens competitivas com base nas inovações de grandes empresas internacionais que, mesmo assim, estão sujeitas à instabilidade de suas propriedades, factor que gera insegurança para elas, como instituições e também para as pessoas. Está-se perante um processo de instabilidade diante das transacções económicas virtuais e imponderáveis. Com a globalização, ocorre outra dicotomia: o surgimento de boas oportunidades em todos os sectores derivadas do alongamento das relações local/presente e distante/presente, mas que também podem ser vistos como problemas, podendo gerar ordem ou desordem. Com efeito, há um processo desigual na globalização, ocorrendo diferenças de actuação consoante as regiões, países, áreas e grupos sociais, bem como diferentes ritmos nos domínios económicos e sociais. Portanto, a globalização, sob o aspecto económico, é um mito uma vez que as empresas multinacionais são, de facto, transnacionais, com base em países de forte economia com realce para a tríade (EUA, Alemanha e Japão), que concentram os fluxos comerciais, produtivos e tecnológicos. Neste sentido, o investimento directo, nos países desenvolvidos, coloca os países do Terceiro Mundo à margem dos grandes investimentos e trocas comerciais. A globalização faz-se no fluxo informacional, particularmente relativo às operações de capital, na forma industrial e financeira, produzindo uma tecnologia própria, inovada com grande rapidez.

O Desafio da Globalização Cultural em Correlação com as TIC's

A comunicação simbólica entre os indivíduos e o relacionamento deles com a natureza formam no tempo (história) e no espaço (territórios específicos) culturas e identidades culturais. No entanto, as tecnologias acabam por influir na formação da personalidade dos indivíduos, uma vez que o uso integrado das TIC's vem transformando a organização da vida das pessoas.

Segundo a UNESCO (1996:12), se, por um lado há fortes receios, por parte das pessoas, de que o uso das TIC's possa provocar a perda de elementos essenciais de uma cultura tais como, a língua, o folclore, a história oral e a tradição, entre outras,

há, por outro lado, quem reconheça que elas colaboram na preservação desta mesma herança cultural, representada por monumentos, manuscritos, artefactos, música, etc.

Com efeito, as novas aplicações das TIC's têm implicações sociais, culturais e éticas. Elas possibilitam o trânsito de informações através de uma grande infovia parecendo, por este motivo, serem uma extensão dos tradicionais meios de comunicação. As TIC's oferecem flexibilidade, individualidade e interação com o usuário em tempo real, com acesso de ponto a ponto por telecomunicações. Esta situação gera desafios, inerentes a questões como o direito a privacidade, integridade de conteúdos e direito de acesso. As sociedades, tanto dos países desenvolvidos quanto dos países em desenvolvimento, buscam o acesso às TIC's para a solução de seus problemas. Todavia nem sempre os problemas críticos pessoais ou públicos são solucionáveis mediante um acesso rápido à informação. O grande desafio é saber dosear o uso das TIC's de maneira a poder proporcionar um mundo melhor.

A diversidade de usuários e suas necessidades não deve ser ignorada localmente, observando-se sempre as diferenças sociais, profissionais e geográficas, assim como as necessidades estabelecidas por organizações governamentais, não-governamentais e internacionais. As condições locais, dentro de um país, devem ser tomadas em consideração e o modo de usar as TIC's pode ser diferente em decorrência disto. Pesam na decisão sobre o uso das TIC's, em sociedades como a nossa, os custos em telecomunicação, a inacessibilidade dos equipamentos para muitos indivíduos que, por vezes, ainda sofrem com a precariedade de energia eléctrica. Outros problemas de ordens diversas podem ainda ser citados como causas da não utilização das TIC's. A debilidade física e cognitiva dos usuários e o analfabetismo, decorrentes de desigualdades sociais ou simplesmente da falta de interesse, alijam do uso das TIC's por pobres, deficientes, idosos e pelas minorias sociais e raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução das TIC's, para além dos desafios, mencionados neste artigo, gerou muitos pontos positivos no contexto da vida dos indivíduos e das Nações nos dias de hoje. De entre estes pontos, destaca-se o desenvolvimento de mercado, a automação de trabalhos, o acesso à cultura e à educação, mesmo distantes. Os serviços governamentais, desenvolvidos a partir das tecnologias, possibilitaram uma maior e melhor participação comunitária e política e integram-se no rol das vantagens.

De entre os pontos negativos, que constituem desafios, está a ampliação e a criação de novas formas de exclusão e de controle do poder, assim como a difusão da violência, da pornografia e do racismo.

Neste sentido, caberá às sociedades discutir a produção das TIC's, a sua regulamentação e principalmente a sua adequação no dia-a-dia das sociedades, sem que haja perda de suas identidades culturais. Neste sentido, é inegável que as redes, em especial, as do sistema económico, estão a incrementar a unificação técnico-económica e informacional do planeta.

Face a isso, até onde vai o princípio de soberania das Nações e o papel do Estado? Como evitar que as TIC's possam constituir factor de conflitos nacionais, raciais, étnicos e religiosos e de promoção da exclusão social, do desemprego e da polarização entre regiões, países, grupos sociais, acentuando o fosso entre ricos e pobres?

Referências Bibliográficas

Albagli, S. (1999) *Novos espaços de regulação na Era da Informação e do Conhecimento*. In: Lastres, H. M.M. & Albagli, S. *Informação e globalização na Era do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, (cap. 11) (296-313).

Cassiolato, J. E. (1999) *A economia do conhecimento e as novas políticas industriais e tecnológicas*. In: Lastres

H. M.M. & Albagli, S. *Informação e globalização na Era do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, (cap.7) (164-190).

Castells, M. (2000) *Conclusão: a sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra. (497-506). Foucault, M. (1979) *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Lastres, H. M. M. & Albagli, S. (1999) “*Chaves para o Terceiro Milênio na Era do Conhecimento*” In *Informação e globalização na Era do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, Introdução. (7-26).

Raffestin, C. (1993) “*As redes e o poder*”. In *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, (cap. 4) (200-220).

Santos, M. (1996) “*Por uma geografia das redes*” In: *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Hucitec,. (cap. 11) [2ª ed.] (208-222).

_____(2000) *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record. (174).

UNESCO. *Information and communication technologies in development: a UNESCO perspective*. Paris, 19

Malangatana: Todos foram seus mestres, todos somos seus admiradores e agora, o que fazer?¹

Alda Costa

RESUMO

O artista Malangatana Valente Ngwenya (1936-2011), activo ao longo de várias décadas, dos anos 50 do século passado até à sua morte em 2011 e tendo vivido diferentes períodos da história de Moçambique e de África, possui um considerável arquivo de publicações, maioritariamente escritas em Português, em geral entrevistas e textos integrados em catálogos de exposições reflectindo interpretações e narrativas que importa revisitar, rever, alargar e tornar mais complexas.

O presente texto/escrito pretende reflectir sobre algumas dessas interpretações e narrativas chamando a atenção para a necessidade de continuar a estudar, a reconstituir, com rigor e, com recurso a diversas fontes, a trajetória artística de Malangatana Valente Ngwenya. Fá-lo a partir de um pequeno número de trabalhos académicos, teses de doutoramento e dissertações de mestrado, que têm sido produzidos nos últimos anos, em particular fora de Moçambique. Argumenta-se que o seu contributo é fundamental para complementar as diversas acções realizadas localmente e para um melhor conhecimento do legado do artista para o mundo.

Palavras-chave: Malangatana Valente Ngwenya, artista moçambicano

INTRODUÇÃO

Recentemente, na biblioteca/centro de documentação do Museu Nacional de Arte em Maputo, deparei-me com uma entrevista feita por Luís Carlos Patraquim ao artista José Júlio (1925-2022), entrevista a que não tinha tido acesso, e divulgada em 1987 pelo Diário de Moçambique (Beira). José Júlio, contemporâneo e muito próximo de Malangatana, usou quando então se referiu ao artista, a frase “hoje todos foram mestres de Malangatana (e ele tem culpa disso)”, frase que tomei de empréstimo para integrar o título que escolhi.

¹Este texto foi apresentado por ocasião do lançamento (versão em inglês) do documentário *No trilho de Malangatana: Do legado à memória* no dia 22 de Setembro de 2023 no *Museu Virtual da Lusofonia* da Universidade do Minho. O documentário enquadrou-se no projecto de pós-doutoramento (2016-17) de Lurdes Macedo realizado, parcialmente, em Moçambique (com o Professor Catedrático Armando Jorge Lopes na *Universidade Politécnica*, Maputo) e pretende ser uma forma de comunicação alargada dos resultados do processo de investigação realizado.

José Júlio sugeria, já nessa época, que as narrativas sobre o artista deveriam ser revisitadas e chamava a atenção para a dificuldade em separar a produção artística de Malangatana (1936-2011) e a pessoa de Malangatana. Como escrevi já, a sua pessoa, a sua personalidade marcante, o seu relacionamento com todas as pessoas, de perto e de longe, o seu trabalho, mais ou menos conhecido, não deixava ninguém indiferente.

Artista de talentos múltiplos², é mais conhecido, principalmente, pela pintura e pelo desenho, mas recorreu também a outras linguagens. Os murais, feitos sobre cimento ou mármore, que se foram espalhando por diversos lugares, a obra gráfica, independentemente das diferenciações técnicas ou processos, a sua intervenção no ‘renascer’ da tapeçaria, no pós-independência, com Maya Zurcher (1945-1997) e José de Bragança, do sector de Artesanato, o bordado, menos conhecido, a cerâmica que experimentou, tal como a gravura, na sequência de uma bolsa concedida pela Fundação Calouste Gulbenkian e que mostrou em 1972, no salão de exposições da COOP, a escultura e outras artes foram por si praticadas. A Sagrada Casa dos Mabjaia é um exemplo paradigmático do que referimos.

Ao acrescentar à frase do artista José Júlio, no título desta intervenção, uma interrogação, pretendo chamar a atenção para a necessidade de continuar a estudar, a reconstituir, com rigor, e com recurso a diversas fontes, o percurso deste artista ao longo das várias décadas em que esteve activo, dos anos 50 do século passado até à sua morte em 2011, e para a importância de visitar e alargar as interpretações sobre o mesmo, permitindo, assim, um conhecimento cada vez mais completo sobre o artista e a sua obra. É sobre este tema que pretendo partilhar algumas informações e reflexões que tenho vindo a fazer a propósito. Fazê-lo por ocasião do lançamento (versão em inglês) do documentário *No trilho de Malangatana: Do legado à memória* que aqui nos junta, parece-me o lugar e momento certo.

Continuar a estudar e a divulgar Malangatana a partir de Moçambique e do Mundo

1. Aceitando que há uma pluralidade de Histórias da Arte, vários métodos e diversas abordagens de interpretação, enfatizo a importância de divulgar conhecimento factual, de procurar revelar como foram feitas as obras de arte e as circunstâncias históricas da sua produção, o significado das obras de arte para quem as viu pela primeira vez, para quem as viu anos depois ou vê hoje, mas também a possibilidade de as analisar e explicar. No caso de Malangatana, “o mais representativo pintor de Moçambique” (*Século Ilustrado*, Lisboa, 18.03.72) como era então chamado, o artista que se transformou “em paradigma do cânone artístico moçambicano” (Mariana Fujisawa, 2023), um dos pioneiros da arte moderna em África, ainda tão pouco estudada na nossa região oriental/austral, mas não só, muito há a fazer. É fundamental criar condições

²Malangatana Valente Ngwenya recebeu, em 2007, o título “Doutor Honoris Causa” pela Universidade Politécnica.

para ser estudado, identificar e disponibilizar a consulta de fontes, incluindo fontes orais, e arquivos, rever interpretações, esclarecer dúvidas, abrir outros caminhos. Como refere Alexandre Pomar no seu recente livro sobre o artista Júlio Pomar, seu pai, a história pode ser ‘mal contada’ e precisa, permanentemente, de correções e de novas pistas para continuar o seu curso.

2. Parece haver, em certos círculos, a percepção de que há muita documentação sobre o artista, que quase tudo já foi escrito e dito sobre o mesmo, que Malangatana “virou Deus” (a partir do título da Revista *PROLER*, Julho 2011), que os arquivos existentes sobre o artista estão organizados e acessíveis, pergunte-se a alguns investigadores que os usaram, leia-se o que têm escrito. Mas é preciso dizer que, em Moçambique, vivemos um contexto em que a educação artística é incipiente e, praticamente, inacessível, o sistema de educação não incentiva o ensino da arte, a formação de professores de arte e de outros profissionais, não desenvolve a capacidade de ver e sentir, as escolas artísticas existem apenas na capital, as instituições para tal vocacionadas, em geral públicas, têm dificuldades em cumprir as suas funções. Carecem de profissionais e de recursos essenciais. A disciplina de história da arte, uma disciplina em renovação permanente, é ensinada apenas em alguns, poucos, cursos como complemento curricular e são em número muito reduzido os que a ela se dedicam. Escasseiam localmente, por essa razão, as produções académicas, também sobre este artista e é quase inexistente a crítica da arte e a reflexão sobre a arte, embora haja sinais, recentes, de mudança, quer local quer internacionalmente.
3. No meu caso, já lá vão duas décadas, dei o que considero um primeiro passo. A vontade de contribuir para um maior conhecimento das artes visuais em Moçambique, sistematizando o que já havia sido escrito, reunindo informação inacessível ou dispersa, procurando abrir outras possibilidades de interpretação e de escrita, levou-me a apresentar e a defender uma tese de doutoramento *Arte em Moçambique: Entre a construção da nação e o mundo sem fronteiras (1932-2004)*, publicada em livro em 2013. Nela reforço a dimensão histórica da arte moçambicana e procuro os seus múltiplos caminhos identitários e heranças culturais. Embora tenha estado bastante presente, desde o início da década de 80, e acompanhado o percurso do artista após o seu regresso de Nampula e durante alguns anos, optei por situar e apresentar o artista Malangatana nesta narrativa mais ampla, relacionando-o com o continente e com o mundo nas diversas circunstâncias em que viveu, produziu a sua obra e foi apreciado. O seu percurso era (é) suficientemente aliciante para ser estudado, mas, ao mesmo tempo, o artista era já o mais conhecido dos artistas de Moçambique. A opção que então fiz pareceu-me necessária face às interpretações e narrativas existentes sobre o artista, assentes, quase sempre, no paradigma do artista ‘autêntico’, isolado dos desenvolvimentos e dos debates que se vinham fazendo a propósito da arte africana contemporânea, do questionamento das histórias das artes até aí produzidas e também face às políticas culturais seguidas. Levantar questões, aprofundar o conhecimento sobre a arte moçambicana, questionar a validade das histórias até aí contadas, foi a escolha.

4. Passaram alguns anos e só recentemente (2017 e 2018-2020), voltei a escrever sobre Malangatana, um pequeno texto sobre *A Sagrada Casa dos Mabaia* para o documentário de Lurdes Macedo e coordenei um projecto, de que muito me orgulho, de conservação e restauro dos murais por si produzidos à guarda da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Mas tenho tido o gosto e a oportunidade de contribuir para um (ainda) pequeno número de estudos académicos que se têm realizado nos últimos anos, em diálogo com os seus autores, e que marcam um momento muito importante no conhecimento do artista e da sua obra. Richard Gray é autor da mais recente tese de doutoramento sobre o artista (2003) onde procura analisar e desconstruir interpretações e narrativas existentes, quer no contexto colonial, quer no contexto pós-colonial, e mostrar Malangatana de outras maneiras e como uma figura global, por direito próprio. A pesquisa que faz sobre Malangatana beneficiou de duas teses, igualmente recentes, sobre o artista, a de Mário Pissarra (2019) e a de Polly Savage (2018). Até aí havia, como disse Pissarra, um considerável arquivo de publicações, principalmente escritas em Português, mas os catálogos eram a principal fonte de informação sobre o artista. Gray conheceu Malangatana em Nampula, uma amizade que, para além do artista, se estendeu à sua família e amigos próximos, possui um bom domínio da língua portuguesa e recorreu a novas fontes e arquivos, incluindo os seus arquivos pessoais e os de Malangatana. Seguiu também, como referiu, uma pista dada por Pissarra: a necessidade de pesquisar junto das pessoas comuns que estão presentes na obra do artista. As palavras, memórias, entrevistas, textos do artista e de outros intervenientes ocupam lugar central na sua tese que analisa também uma parte da obra de Malangatana. Mário Pissarra, que procurou reconstituir historicamente a vida profissional e pessoal do artista, também analisou obras de arte específicas, o que não era habitual até aí. A ênfase sobre a sua biografia e diferentes períodos da sua história secundarizava a análise das suas obras. A mesma necessidade de análise teve Mariana Fujisawa (2023) na sua dissertação de mestrado que tenta perceber os processos subjacentes às interpretações sobre Malangatana como “um artista moçambicano autêntico” e, em particular, como o conceito de autenticidade as continua a marcar, merecendo, por isso, reflexão contínua. Seria injusto não mencionar a referência a Malangatana e à sua *Escolinha Vamos Brincar* na tese de doutoramento de Alexandra Baudouin (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos mudam, o mundo mudou e Moçambique também. O papel do Estado reduziu-se drasticamente, cresceu o número de agentes culturais, principalmente oriundos da sociedade civil, um número crescente de artistas, de diferentes gerações, utilizando múltiplas linguagens, luta para se afirmar e ser reconhecido. É inegável o importante contributo, e no caso de Malangatana em particular, que associações como, por exemplo, a *Kulungwana Associação para o Desenvolvimento Cultural* ou a Fundação Malangatana, com a colaboração e apoios que têm conseguido reunir, têm prestado

para manter vivo o legado do artista. Estas mudanças, que têm vindo a ocorrer, são fundamentais para o sistema da arte mas, tal como em outras esferas, sente-se ‘alguma falta de rumo’, dificuldade em tomar decisões, falta de mais conhecimento para saber o que fazer. No entanto, continua a ser muito importante entender a história e a história da arte moçambicana. Como disse, já há alguns anos, o historiador Eric Hobsbawm “hoje pesquisar e escrever a história são actividades fundamentais, e a missão mais importante é combater mitos...para substituí-los justamente por história”. Não posso concordar mais. Malangatana é hoje mais estudado mas é preciso que a sua obra continue a ser pesquisada, escrita, filmada, divulgada por todos os meios que temos ao nosso alcance.

Referências Bibliográficas

Baudouin, A.S.dos S. (2021) *O que eu vejo de onde estou: Contributo de um programa artístico-pedagógico ao desenvolvimento da livre expressão criadora na infância*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade de Lisboa.

Costa, A. (2013) *Arte em Moçambique: Entre a Construção da Nação e o Mundo sem Fronteiras (1932-2004)*. Lisboa: Babel/Verbo.

Costa, A. (2017) *A Sagrada Casa dos Mabaia. Utilizado para o documentário No trilho de Malangatana: do legado à memória* disponível em <http://www.museuvirtualdalusofonia.com/galeria/no-trilho-de-malangatana-do-legado-a-memoria-documentario/Diário de Moçambique> (Beira), 27.06.87, p.7 & 4.07.87, p.6-7.

Fujisawa, M. (2023) *“Um pintor natural”: Construções da autenticidade a partir de Malangatana Valente Ngwenya*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Federal de S.Paulo.

Gray, R. (2023) *Through the eyes of the crocodile: The artist Malangatana and decentering western modernist of art*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade de Londres.

O Cooperador de Moçambique (LM), Abril de 1972, 1a, p.7.

O Século Ilustrado (Lisboa), n.1785, 18.03.72, 79.

Pissarra, M.de A. (2019) *Locating Malangatana: Decolonisation, aesthetics and the roles of an artist in a changing society*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Cabo.

Revista *PROLER*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, N.22, Julho de 2011.

Savage, P. (2018) *Um só povo: Transnational solidarity and art education in Mozambique, 1961-1986*. Tese de Doutoramento (não publicada), Royal College of Art.

Alda Costa, natural de Pemba, possui formação académica em História (bach.1974, Univ. LM; licenc.1976, Univ. Lisboa), Museologia e História da Arte, área em que se doutorou (2005, Univ.Lisboa) e é Prof^a. Auxiliar aposentada da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A sua experiência profissional, ao serviço da Educação e da Cultura, a partir de 1977, inclui o ensino (secundário e universitário) e a investigação, a planificação curricular (INDE/SNE), a museologia, o património e a programação e gestão cultural. Presidiu à Comissão Instaladora do Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC) entre 2007-09. Exerceu a função de Directora de Cultura na UEM (2010-2021). É autora de manuais, múltiplos artigos, capítulos em livros e em catálogos de arte e autora de livros como *Arte em Moçambique* (2013) e *Arte e Artistas de Moçambique: Diferentes Gerações e Modernidades/Art and Artists in Mozambique: Different Generations and Variants of Modernity* (2014). É actualmente investigadora, curadora de conteúdos no Projecto Resistência e Afirmção Cultural (Associação Cultural Scala), museóloga responsável pela colecção etnográfica no Projecto de Requalificação do Museu de História Natural da UEM e colaboradora em diversos outros projectos culturais.

A digitalização das línguas moçambicanas

António Miguel Ndapassoa, PhD

Email: ndapassoa@gmail.com

RESUMO

O contínuo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e a crescente universalização do acesso à internet têm contribuído para o aumento da diversidade linguística nas plataformas digitais, abrindo-se, assim, as portas a uma maior presença das línguas africanas no ciberespaço. Contudo, a conhecida pobreza digital das línguas moçambicanas (LMs) confirma os receios de que a mera presença das línguas na *internet* não é única e suficiente condição para o seu pleno uso em tal contexto. Assim, e tendo em conta que factores como a disponibilidade de tecnologias linguísticas desempenham um papel determinante na digitalização das línguas, procede-se, neste trabalho, à descrição do panorama linguístico da internet em Moçambique, procurando-se examinar o estágio e os desafios da digitalização das LMs. A reflexão tem como base critérios avançados por Soria (2016) e por Djomeni & Sadembou (2016) e incide sobre uma diversidade de plataformas digitais que são dinamizadas por diferentes actores, entre os quais são de destacar activistas digitais, algumas entidades que praticam transacções financeiras electrónicas e operadores de media públicos, nomeadamente, a Rádio Moçambique (RM) e a Televisão de Moçambique (TVM). Nesta reflexão, para além de se reiterar o papel dos agentes infra-estatais na adopção de estratégias para a efectiva promoção da presença e uso de LMs no contexto digital, avançam-se propostas de acções para a reversão da pobreza digital das LMs. Entre as soluções identificadas, destaca-se a priorização da padronização e harmonização dos sistemas de escrita, a criação de acervos digitalizados de dados dessas mesmas línguas, sob forma de textos escritos e registos da fala, bem como a mobilização de activistas de língua, programadores de aplicativos e softwares e investigadores, para o desenvolvimento de tecnologias linguísticas próprias e específicas para as línguas e culturas em causa.

Palavras-chave: digitalização; *internet*; línguas moçambicanas; tecnologias linguísticas; redes sociais

1. INTRODUÇÃO

O crescimento da utilização de línguas africanas nas plataformas digitais é resultado da combinação de vários factores entre os quais a massificação do uso da *Internet* e do acesso a dispositivos de comunicação digital. A acção dos chamados activistas digitais, que se distinguem por promover as “suas” línguas no ciberespaço, criando e dinamizando comunidades virtuais, é um dos factos que muito tem contribuído para o aumento da utilização de línguas africanas nas páginas web e nas interacções em plataformas, como o *Facebook*, o *Tweeter*, o *Instagram* ou até interacções em blogues.

As línguas locais (africanas) e, por extensão, todo o capital simbólico e cultural que as envolvem, têm igualmente merecido uma maior atenção no universo digital na sequência da crescente importância que os mercados atribuem aos conteúdos e aos consumidores locais. A preponderância do “conteúdo local” no contexto da efervescência da globalização decorre da necessidade de se adaptar produtos e negócios “globais” às especificidades e necessidades dos consumidores locais.

A glocalização pode traduzir-se em acções de incorporação em produtos e serviços globais de elementos culturais, referências históricas, artísticas, culinária, indumentaria, etc. do local de consumo. Mas é, certamente, o elemento linguístico, isto é, o uso das línguas locais, que constitui a estratégia mais transversal e recorrida e que contribui mais reconhecidamente para assegurar o sucesso dos negócios¹.

28

Com efeito, muitos são os exemplos que ilustram uma utilização mais expressiva das línguas africanas em contextos públicos, tais como, comunidades linguísticas virtuais, indústria mediática, *marketing* e publicidade, operações da banca digital e programas de mobilização social e de mudança social e de comportamento, etc., como estratégia de *domesticação* do negócio.

Atentos a esta realidade, provedores universais de plataformas digitais de comunicação como o *Google* têm-se mobilizado para a criação de tecnologias linguísticas que facilitem e ampliem o uso daquelas línguas na *internet* e nas redes sociais².

Apesar destes esforços, constata-se que as línguas africanas continuam a estar pouco presentes na internet, como também não se apresentam devidamente equipadas nessas plataformas. Para que sejam consideradas efectivamente digitalizadas, é imprescindível que se beneficiem de algumas facilidades tecnológicas próprias, tais como aplicativos baseados na voz, corrector linguístico, *templates* de *email* e de redes sociais, plataformas de ensino de línguas, *e-books* (livros electrónicos) e *audio-book* (gravação áudio de livro).

¹Como diz Bastardas-Boada (2012) “The global spread of economic activity seems to induce firms to undertake major cultural adaptations too, in order to ensure their success in new countries and cultures where they wish to operate” (p.33), ou seja, numa tradução livre da nossa responsabilidade “A expansão global da actividade económica parece induzir também as empresas a grandes adaptações culturais, a fim de garantir o seu sucesso em novos países e culturas onde desejam operar”.

²É neste âmbito que se pode situar o anúncio feito recentemente, em 2022, pelo *Google*, de que mais 10 línguas africanas estão apetrechadas com o motor de tradução automática, o que habilita os falantes dessas línguas a circular na *internet* e aceder a conteúdos escritos em outras línguas sem abandonar as suas próprias línguas.

É tendo em conta este cenário que se examina nesta reflexão o nível de digitalização das línguas moçambicanas (LMs). O alcance deste objectivo implica passar em revista o grau de disponibilidade e utilização das tecnologias linguísticas no ciberespaço moçambicano, analisando-se, in *tandem*, os desafios enfrentados nesse processo.

Do ponto de vista teórico, a reflexão enquadra-se na sociolinguística crítica e, muito particularmente, nos estudos da diversidade linguística digital, cuja importância se fundamenta nos direitos linguísticos e na assumpção de igualdade de oportunidades digitais para todas as línguas e para todos os cidadãos (Soria 2014: 116).

Nesta reflexão assume-se que a utilização das línguas no universo digital depende, obviamente, da disponibilidade de tecnologias (apropriadas) de processamento de linguagem natural, NLP, (do inglês *Natural language Processing*) e visa a preservação e revitalização das línguas.

Como objecto de estudo foram seleccionadas as plataformas digitais operadas pelos media públicos, nomeadamente, a Rádio Moçambique (RM) e a Televisão de Moçambique (TVM). A selecção destes *media* justifica-se, porque os mesmos são reconhecidamente utentes privilegiados *offline* das LMs estando, por isso, num grupo do qual se espera um uso mais empenhado daquelas mesmas línguas nas plataformas digitais. Esta expectativa alicerça-se na duplicação dos papéis que a media cumpre, uma vez que, como defende Kelly-Holmes (2019), ela não é somente uma entidade de veiculação e difusão de medidas sobre o uso da língua, como cumpre igualmente a função de agente de Política e Planificação Linguística, adiante LPP, designação adoptada da expressão correspondente em inglês “*Language Planning and Policy*”.

Adicionalmente, serão analisadas as redes sociais e webpage operacionalizadas pelos activistas digitais. Estes actores, como já foi referido anteriormente, dinamizam de forma notável o uso de línguas maternas no ciberespaço, investindo na busca de soluções tecnológicas para os desafios colocados no seio das suas comunidades linguísticas.

O presente trabalho explora, sequencialmente, três tópicos. Depois desta introdução, segue-se a revisão da literatura, que incidirá sobre o percurso e desafios da digitalização das línguas africanas. Antes da conclusão, que encerra esta reflexão, procede-se à análise do estágio da digitalização das LMs.

2. REVISÃO DA LITERATURA

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e a crescente universalização do acesso à *internet* conduziram a uma maior presença das línguas nas plataformas digitais, impulsionando, assim, o que se designa na literatura de especialidade como *diversidade linguística digital*.

Tal como no contexto *offline*, a diversidade linguística digital é caracterizada pelo domínio das línguas indo-europeias³. Essa realidade resulta do facto de as tecnologias

modernas NLP terem-se desenvolvido de forma pioneira e com mais vigor nos países ocidentais, os quais registam igualmente um elevado nível de literacia digital e uma acentuada disponibilidade de dispositivos digitais. Estes factos juntos é que fazem com que aquelas línguas tenham muitos usuários na *Internet* (Adebara & Abdul-Mageed 2023: 1).

Contrariamente, as línguas pobres digitalmente, entre as quais se inclui a maioria das línguas faladas em África, enfrentam vários desafios, nomeadamente, a insuficiência de tecnologias apropriadas e abaixa literacia (digital) dos seus falantes. Para a reversão desta situação, interessados na matéria, nomeadamente, académicos e activistas, têm vindo a propor, embora sem muito sucesso, a adopção de políticas que reforcem a presença e utilização *online* mais eficiente e eficaz das línguas menos favorecidas (Kelly-Holmes 2019; UNESCO 2011).

O presente trabalho enquadra-se no âmbito dos estudos da diversidade linguística que se preocupam em perceber mecanismos e práticas de organização e gestão *online* das línguas. Ou seja, procura-se com este trabalho, fazendo uso das palavras de Kelly-Holmes (2019: 25), apurar a forma como as línguas são `disponibilizadas, apoiadas, apresentadas, representadas´ no mundo digital, assumindo-se, portanto, que a LPP digital está empenhada na actualidade em verificar a disponibilidade e funcionalidades das tecnologias existentes de línguas específicas.

2.1. A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DIGITAL

A diversidade linguística digital é entendida como sendo a extensão para a realidade digital da diversidade linguística do mundo real (Soria 2014:116). Nestes termos, a realidade digital compreende o mundo gerado pela *internet* e seus sistemas operacionais que, tal como é por exemplo a rede *web*, é ilimitada. Subjaz nesta colocação que, do ponto de vista tecnológico, não há em princípio limitação ao número de línguas presentes na *Internet* e aos conteúdos a disponibilizar nessas línguas.

Assim, fica claro que, embora a diversidade linguística digital não represente uma transposição completa da situação linguística prevalecente no “mundo real”, deverá, contudo, reflecti-la, nem que seja de forma “parcial” (Adegbola 2021). Ou seja, é defensável assumir-se que a realidade prevalecente ao redor do mundo se caracteriza por uma acentuada desproporcionalidade entre o universo das línguas faladas e o “*stock*” das línguas representadas na *internet* (Soria 2014: 117). Esta constatação prova que a *internet* não é linguisticamente tão diversa como o mundo real que pretende retratar.

A limitação do número de línguas que se fazem presentes na *internet* e nas redes sociais, também apelidada de *internet* informal em certa literatura, parece ser uma barreira constituída por factores de natureza complexa, que integra alguns elementos de ordem política e outros de natureza técnica (Pimenta 2021: 65).

³Pimenta (2021: 12) chama a atenção para o facto de que está em marcha uma deslocação do centro de gravidade na internet das línguas europeias para as línguas asiáticas e árabes.

Para a solução destes desafios, que se destacam por se interligarem a aspectos como falta de tecnologias apropriadas, limitação de dados digitalizados, falta de comprometimento político, etc., requerem-se abordagens e intervenções de LPP igualmente variadas e complexas, cujo estudo e operacionalização podem, no entanto, demandar prazos alargados, de médio-longo prazos, tal como ensina Lopes (1997: 24-25), ao discutir de forma seminal a questão linguística moçambicana. Há alguns riscos associados a processos de médio e longo prazo, entre os quais, atrasos e hesitações, os quais, por sua vez, podem exacerbar a divisão digital de língua e conduzir ao aumento da `lacuna entre aqueles que têm acesso suficiente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e aqueles que não possuem⁴ (Yaman 2014: 767).

Um exemplo bastante elucidativo da desconformidade digital entre as línguas no ciberespaço é-nos fornecido pelo *Google*, cuja máquina de tradução automática estava disponível para apenas 10 línguas africanas, contra 39 de línguas europeias e 38 de línguas asiáticas, num universo de 90 línguas (Djomeni & Sadembouo 2016: 39)⁵.

Ao se constatar a prevalência de dificuldades de “idiomas menos usados manterem o ritmo do desenvolvimento tecnológico disponível para idiomas com mais recursos”, dificuldade essa que conduziria à perpetuação do fosso digital entre as línguas, erguem-se vozes apelando à adopção de medidas urgentes para reverter estes riscos (Soria 2014). É neste sentido que, para se enfrentar riscos advenientes do *digital language divide*, há unanimidade no sentido de, a par do histórico enfoque no quesito político, se mobilizarem respostas mais pragmáticas para a abordagem da digitalização das línguas minorizadas (Adegbola 2021). A partir deste ponto de vista, sugere-se que se devem encetar esforços para se desenharem acções de execução imediata, devendo tais actividades ser orientadas para “dotar as línguas dos instrumentos mínimos, para acessar a *Internet* e começar a produzir conteúdo”.

Uma das acções a considerar de forma prioritária é a captação e armazenamento de dados linguísticos (texto, som, etc.), também conhecido como *Big Data*, uma vez assumir-se que a sua existência constitui uma das condições essenciais para o desenvolvimento de tecnologias NLP (cf. Soria2016; Pimenta 2021; Adegbola 2021; Adebara & Abdul-Mageed 2023).

⁴No original “digital divide can be roughly defined as the gap between those having enough access to ICTs and those who do not have”, que, numa tradução livre, pode-se entender como “a *divisão digital pode ser definida aproximadamente como a lacuna entre aqueles que têm acesso suficiente às TICs e aqueles que não têm*”.

⁵A quantidade de línguas suportadas pelo *Google Translate* expandiu-se em 2022 para 134 línguas, com o acréscimo de mais 24 línguas, entre as quais o Xitsonga/Tsonga, que corresponde à língua (Xichangana) em Moçambique). Disponível em <https://ai.googleblog.com/2022/05/24-new-languages-google-translate.htm>.

2.2. TECNOLOGIAS LINGUÍSTICAS

As tecnologias NLP registam um desenvolvimento global frenético, que se caracteriza pela disponibilização e actualização das mais específicas, inovadoras e diversificadas soluções e aplicações. Essas funcionalidades, de acordo ainda com Kunh (2021), visam, essencialmente:

- Constituir arquivos da fala;
- Ensinar a língua;
- Adequar os dispositivos para a escrita das línguas africanas;
- Permitir aceder a conteúdos escritos de outras línguas por meio de tradução; e
- Correção automática.

A partir destes objectivos (cf. Kunh 2021), foi produzida uma lista de tecnologias linguísticas mais extensa, a qual inclui o seguinte:

1. Implementação de fontes e *layouts digitais* com conjuntos de caracteres;
2. Conversão entre diferentes ortografias para o mesmo idioma;
3. Verificação ortográfica;
4. Ferramenta para o ensino;
5. Dicionários;
6. Pesquisa aproximada;
7. Máquina de tradução;
8. Tecnologias de fala:
 - Reconhecimento automático da fala;
 - Pesquisa de palavras-chave através de dados de fala;
 - Alinhamento fala-texto;
 - Texto para fala;
9. Tecnologias de imagem; e
10. Aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL, do inglês *Computer-assisted Language Learning*).

Para além destas ferramentas, a internet, o *e-mail* e as redes sociais, podem ser enquadrados no grupo das tecnologias da língua, visto cumprirem, igualmente, um papel directo na revitalização e preservação da língua (Kuhn 2021: 90). O reconhecimento destas valências consolida a relevância daquelas plataformas no âmbito da comunicação digital (Kelly-Holmes 2019: 24)⁶ onde, como já se sabe, constituem em conjunto um suporte para as operações tecnológicas, incluindo a funcionalização das outras tecnologias NLP.

⁶A comunicação digital é uma realidade que se refere à conectividade que, por seu turno, é resultado de aprimoramento de TICs como a internet e a WWW e sua integração em todos os aspectos da vida quotidiana (Kelly-Holmes 2019: 24).

2.3. DIGITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS

Diante da multiplicação de tecnologias NLP e da sua desigual disponibilidade e acesso, existe a preocupação e interesse em discutirem-se metodologias e enfoques práticos que apoiem e orientem o estudo da digitalização da língua.

Um dos pressupostos a considerar é que a disponibilidade de tecnologias das línguas ex-coloniais não resolve as necessidades das sociedades multilingues, como as africanas. Com efeito, a questão central, como discutem Adebara e Abdul-Mageed (2023), é que as conhecidas ferramentas tecnológicas da língua foram produzidas para atender às características das línguas e da cultura indo-europeias, deixando de lado a maioria das 7000 línguas naturais que são faladas em todo o mundo.

Em função desta realidade, Adebara e Abdul-Mageed (2023) são de opinião que os esforços para a construção das tecnologias das línguas africanas devem ter em conta as preocupações, a cultura e as especificidades das línguas e da cultura africanas, e não buscar uma mera transposição das soluções de contextos culturais e sociolinguísticos distintos.

É para atender a esta perspectiva que o estudo das tecnologias linguísticas tem estado a ser abordado na literatura de especialidade, como devendo ser orientado por critérios não só relativos a uma delimitação de uma espécie de *corpus*, como também argumentando-se sobre a importância de se fornecer informação sobre as funcionalidades e a importância dessas mesmas ferramentas.

As propostas de elaboração de um índice para avaliar a diversidade linguística digital, como as avançadas por Pimenta (2021) e Adegbola (2021), ilustram as tendências dos estudos actuais que priorizam a determinação dos aspectos específicos que devem ser alvo de atenção no estudo da digitalização de línguas.

Com esta perspectiva, o que se pretende ultrapassa a simples organização de *rankings* que posicionam as línguas em função de maior disponibilidade desta ou daquela tecnologia NPL ou do seu grau de funcionalidade e abrangência. O seu fim último, como aponta Soria (2016), é rastrear as áreas [de digitalização de línguas] onde a intervenção é necessária, por exemplo, destacando onde o esforço deve ser canalizado e o respectivo financiamento dirigido' (p.40).

Assim, reflectir sobre o grau de digitalização de uma língua passa pela aferição da existência de determinados recursos tecnológicos linguísticos, tais como, o corrector linguístico, a tradução automática, o motor de busca, teclados linguisticamente adaptados, aplicativos de voz, etc.

Djomen & Sadembouo (2016: 40), por seu turno, preferem considerar que, na verificação do estágio de digitalização de línguas, o que importa são as plataformas de comunicação, verificando-se, especificamente, o uso da língua no *Website e no Facebook* e o nível de desenvolvimento do sistema de escrita.

Argumentando sobre o valor da plataforma *website* como tecnologia de língua, Djomeni & Sadembouo (2016: 40) esclarecem que a mesma constitui a primeira evidência da presença de um determinado idioma no ciberespaço. É que, como explicam,

“um site é de alguma forma fácil de criar e gerenciar, e pode ser visitada de qualquer lugar do mundo”.

3. AS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Como foi referido na introdução, a tarefa principal que motiva esta reflexão é a análise da digitalização das LMs. Esse exercício será realizado combinando duas abordagens, nomeadamente, a desenvolvida por Soria (2016)⁷, que enumera as ferramentas a considerar na análise, e a perspectiva de Djomeni & Sadembouo (2016)⁸, que indica as plataformas digitais-chave a estudar bem como a relevância de se considerar questões extra-tecnológicas como o sistema de escrita, que, vistas de um ângulo mais amplo, tal como é recomendado por Adebara e Abdul-Mageed (2023), apontam para a consideração do meio cultural visto na sua globalidade.

Assim, a análise que se empreende na presente reflexão incide sobre as LMs, procurando-se não apenas mapear a sua presença e utilização nas plataformas digitais, mas também, e igualmente, identificar as tecnologias NPL ao serviço daquelas. E uma vez que as tecnologias visam processar e comunicar informação, isto é, dados, a gestão destes últimos será também objecto de atenção.

Embora não se pretenda operacionalizar um índice da diversidade linguística digital das LMs, pelo menos no sentido proposto por Adegbola (2021), ao longo da análise será sempre considerado o quadro linguístico digital, que se caracteriza pelo multilinguismo, uma vez que só assim será possível extrair a real dimensão da situação das LMs no ciberespaço *vis a vis* o português, que é a língua oficial do país e predominante em diversos contextos, como aliás, melhor se ilustra na descrição que se segue da situação linguística de Moçambique.

3.1. AS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

• Situação linguística de Moçambique

O cenário linguístico de Moçambique caracteriza-se pela coexistência no território nacional de Português e outras línguas europeias, línguas estrangeiras africanas, línguas asiáticas, línguas moçambicanas, também designadas línguas bantu (de Moçambique), conforme recomendação de Lopes (1987: 19)⁹. Estas últimas línguas são conhecidas e faladas pela maioria da população, predominantemente residentes nas zonas rurais, conhecida pelo seu elevado nível de analfabetismo e pobreza. A língua portuguesa, por seu turno, apesar de ser o idioma oficial e língua de ensino, é conhecida por uma

⁷Máquinas de tradução, teclados linguisticamente adaptados, aplicativos de voz: reconhecimento automático da fala (Kunh 2021: 89).

⁸Sistemas de escrita; Facebook; Website.

⁹Cf. Ngunga & Bavo (2011: 1); Siteo (2014: 39); Chimbutane (2015: 40-41); Lopes (1987: 15-19)

minoría, eminentemente urbana, sendo por isso frequentemente associada às elites (Firmino 2015: 6).

- **Sistema de escrita**

O sistema de escrita das LMs está ainda no processo de busca de consensos, visto co-ocorrerem distintas propostas de ortografia e regras de escrita. Algumas destas propostas resultam de estudos científicos e estão resumidas em relatórios que têm sido publicados sob a égide da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), como se detalha mais adiante. Outras propostas são praticadas seguindo tradições como a desenvolvida por religiosos. Mas também há registos escritos que resultam da percepção individual.

Como resultado de pesquisas e consultas coordenadas pela UEM, em que participam autoridades do governo, políticos, religiosos, académicos, a *media* e pesquisadores de diferentes disciplinas científicas, entre os quais se destacam linguistas e pedagogos, foram publicados quatro relatórios de padronização e harmonização da ortografia das LMs, nomeadamente, Nelimo (1989), Siteo & Ngunga (2000), Ngunga & Faquir (2011) e Ngunga et al. (2023).

Os resultados deste exercício têm sido utilizados em vários contextos, como acontece no ensino bilingue, que está em implementação em algumas escolas do país, desde 2003, em paralelo com o ensino monolíngue (Chimbutane 2011) e na *media*, principalmente, através das suas plataformas digitais.

Muitas obras, porém, são escritas e publicadas usando-se outros códigos. Como exemplo, pode-se citar o “Dicionário Chisena-Português”, que foi lançada em 2004, no qual o autor preferiu utilizar uma grafia distinta da padronizada alegando constrangimentos editoriais e a necessidade de harmonizar com a escrita prevalente nos países vizinhos (Simbe 2004)¹⁰.

- **Presença das LMs na internet**

No geral, há unanimidade quanto à fraca representação e utilização das LMs na *internet* e nas redes sociais. Esta situação decorre de vários factores, entre os quais avultam a baixa literacia digital e geral e a inexistência de tecnologias linguísticas.

Mas é a indisponibilidade de infra-estruturas de telecomunicações, nomeadamente, dispositivos de comunicação e redes de *internet*, que constituem obstáculos de primeira linha. Com efeito, apenas cerca de 18 % dos moçambicanos tem acesso à internet (Tsanzana, 2018: 238), num contexto em que, citando INE (2019), 4,4 % da população é que usa computador. Portanto, e como se defende em Joanguete (2011: 54), numa descrição que, *mutatis mutandi*, se ajusta à realidade moçambicana, “falar de *internet*

¹⁰Na obra, o autor, Padre Dionísio Simbe, explica a opção por uma ortografia diferente da recomendada no relatório da padronização existente na altura, 2004, por dois motivos: (i) questões práticas associadas ao processo de edição; (ii) seguimento da ortografia já consolidada e usadas por outras línguas, tais como “Swahili, Chinyanja (Chichewa,) e Shona” (Simbe 2004: 10).

é uma miragem ou algo que pertence às elites iluminadas da sociedade”. Tal elite, em Moçambique, caracteriza-se por ser urbana, falante do português e por pertencer aos grupos com maior poder económico (Joanguete 2011: 81), daí ser vista como detendo um estatuto social mais elevado.

Em Moçambique, tanto no ambiente rural, assim como nas cidades, o número de pessoas que usa os telefones celulares para aceder às redes sociais vem aumentando de forma consistente, atingindo nos últimos tempos a cifra de 26,6 % da população (INE 2019). Ainda de acordo com Tsanzana (2018: 243) dos 2.000.000 de moçambicanos que acessavam em 2018 de forma activa o *Facebook*, 90 % faziam-no por meio de telefones, o que atesta a relativa popularidade desta ferramenta entre os jovens, que constituem igualmente o maior grupo de utentes desta rede social em Moçambique.

3.2. DIGITALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS: PLATAFORMAS DIGITAIS DA RM E DA TVM

- **Website**

A RM e a TVM dispõem de *websites* que, para além das tradicionais informações corporativas, publicam notícias e informações de actualidade, muitas das quais igualmente difundidas nos media tradicionais a que estão ligadas, daí serem importantes fontes de informação.

Como se pode constatar ao visitar os *sites* abaixo indicados, as páginas web da RM e da TVM distinguem-se por usar exclusivamente a língua portuguesa, tanto no template, assim como nos conteúdos jornalísticos e corporativos publicados.

O monolinguismo que caracteriza as páginas electrónicas da RM e da TVM contrasta com a diversidade linguística, com o multilinguismo e com o perfil linguístico do seu contexto social, assim como da *media* tradicional que pretendem retratar e representar (os vários canais da RM e da TVM na sua programação recorrem a uma diversidade de línguas, nomeadamente, línguas moçambicanas, português e inglês)¹¹.

Tabela 1: Línguas usadas na programação tradicional e no website

	Línguas Moçambicanas	Português	Inglês
Emissões radiofónicas da RM	x	x	x
Emissões televisivas da TVM	x	x	x
https://www.rm.co.mz/		x	
https://www.tvm.co.mz/		x	

(fonte: Autor)

¹¹A RM utiliza na sua programação radiofónica 21 línguas (português, inglês e 19 línguas moçambicanas e, a TVM, 17 línguas (português, inglês e 15 línguas moçambicanas).

• **Rede social Facebook**

A semelhança entre a RM e a TVM na gestão da sua presença nas redes sociais, mais especificamente no *Facebook*, manifesta-se, igualmente, no campo do uso de línguas. Com efeito, o *template* e os conteúdos, entre os quais o material informativo de actualidade, informações de visibilidade institucional e até a interacção com os seguidores e “amigos”, processam-se em português.

Esta abordagem linguística, que indicia uma tendência de monolingüismo baseado no uso exclusivo do português, verifica-se não apenas nas “contas” institucionais, geridas “centralmente”, como também ocorre, de forma geral, nas plataformas das estações provinciais. Esta realidade contraria a propalada visão expressa pela RM e pela TVM de que nas estações provinciais as LMs são prioritárias.

Algumas das “contas” de *Facebook* da RM são geridas por unidades especializadas, como é o caso da direcção de emissões em línguas moçambicanas. É nestas “páginas” que se faz um uso bastante extensivo e regular daquelas línguas, reflectindo acentuadamente a diversidade linguística do meio.

Tabela 2: Lista de páginas de Facebook da RM e da TVM

Entidade/canal	Conteúdo	Língua usada
RM institucional https://www.facebook.com/radiomoc/ ,	Notícias, programas Institucionais	Português
Direcção de emissões em línguas moçambicanas https://www.facebook.com/linguasmocambicanas/ https://m.facebook.com/Delim-Rm-	Notícias, interacção, <i>lives</i> , programas gravados, promoção de actividades Institucionais	Português e 19 LMs usadas na programação das emissoras provinciais
RM-Desporto (20+) RM Desporto Facebook	Notícias, programas em directo (<i>lives</i>) e gravados, programação, interacção	Português
RM Nampula Kharipu Emakhuwa - Página inicial (facebook.com)	Notícias, programas	Português
RM Tete Emissor Provincial Tete (facebook.com)	Notícias, promoção da programação	Português
RM Sofala - sector da criança Sector da Criança, Adolescente e Jovem- RM Sofala - Página inicial (facebook.com)	Promoção das actividades internas, reportagens	Português

RM Zambézia (20+) Rádio Moçambique Zambézia Facebook	Notícias e promoção das actividades internas	Português
TVM institucional https://www.facebook.com/ mocambique.tvm .	Notícias, programas gravados	Português
Tvm Ogumana Zambézia (20+) Facebook	Programas gravados, interacção	Português
Tvm-Beira (20+) Tvm-Beira Facebook	Jornal local e programas gravados	Português
Tvm- Tete (20+) TVM Tete Facebook	Jornal local, programas gravados	Português

(fonte: Autor)

PLATAFORMAS DIGITAIS DE ACTIVISTAS

- **Website**

As pesquisas na *internet* usando-se o *Google* permitiram identificar a página <http://www.xizronga.org>¹². Os seus autores definiram como objectivos a alcançar com a página “preservar e desenvolver a língua ronga”, consubstanciando um dos principais objectivos da digitalização das línguas.

A língua Xizronga¹³ tem um histórico notável nos meios de comunicação social. Foi a primeira LM a ser utilizada num meio de comunicação social escrito, mais precisamente no jornal “Brado Africano”, que circulou nos primórdios da implantação do poder colonial em Moçambique, isto é, em 1908 (Mendonça 1988:12; Rocha 2000:91, citados por Ndapassoa 2019:36). Posteriormente, esta língua viria, igualmente, a inaugurar o uso das LMs na radiodifusão, mais precisamente nas emissões do Rádio Clube de Moçambique, através de um programa bilingue difundido em 1943 (Ndapassoa 2019: 38).

O motor de busca do Google apresenta-se na língua Shona (segundo Ngunga & Bavo, 2011:59, é o nome do grupo a que pertence a língua Cindawu em Moçambique) e em Kiswahili (língua com alguns falantes em Moçambique, mas com maior inserção em muitos países da África Oriental, tais como a Tanzania, o Quênia, Burundi, etc., onde é oficial)).

Como se infere, o aprofundamento dos processos de codificação e graficização da escrita e a harmonização das designações das línguas constituiriam um passo muito importante para melhorar a visibilidade e representação das LMs, tornando-as mais facilmente identificáveis e acessíveis através dos motores de busca.

¹²Acessada a 22 de Maio de 2022.

¹³Escrita adoptada no relatório do IV seminário de padronização (cf. Ngunga et al. 2023), como melhor se esclarece mais adiante, na página 19.

- **Rede social (facebook)**

Apesar de serem definidas como sendo de LMs (cf. lista que segue), verifica-se que o template, carta de objectivos, títulos e até grande parte do conteúdo das páginas do Facebook em análise estão grafados em português.

CONTAS DE FACEBOOK GERIDAS POR ACTIVISTAS

- a) (20+) História em Cisena | Facebook “Ola macena, aqui é apenas diversão e nos lembrar dos velhos tempos da fogueira”;
- b) (20+) Língua Sena não Português aqui | Facebook “Site de Artes e Humanidades”;
- c) (20+) língua e cultura sena | Facebook “Promoção de conhecimento da língua e a cultura sena, desde a origem, a forma de organização e vivência, hábitos, ritos e tradição”.
- d) (20+) Emakhuwa Consultoria & Serviços – Publicações | Facebook “Sobre LMs e cultura”
- e) (20+) Emakhuwa em 100% | Facebook “Ensino e aprendizagem da língua Emakhuwa em 100”
- f) <https://www.facebook.com/cibalke/> “Página criada com o objectivo de promover a língua e cultura balke”

TECNOLOGIAS DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS

Reflectindo as dinâmicas que se verificam para as outras línguas africanas e minorizadas, os dados em análise ilustram uma tendência de crescimento de uso de LMs na *internet*, mais exactamente nas redes sociais. Contudo, percebe-se que estas línguas não são servidas por tecnologias linguísticas próprias ou para elas adaptadas. Como exemplo, pode-se citar os *frames e templates* que estão codificados na LP, embora sejam de páginas em LMs.

O recurso à LP e a presença de tecnologias codificadas nesta língua nas páginas em LMs é uma estratégia usada para assegurar a utilização destas últimas línguas na *internet*, mesmo não dispondo as referidas línguas de tecnologias linguísticas próprias e específicas. Esta lacuna, como tem sido reiterado em diversos estudos, afecta a utilidade de línguas minorizadas, como é o caso das LMs, nas plataformas digitais e contribui para o não desenvolvimento das competências de leitura e escrita por parte dos seus falantes mais jovens.

Com efeito, a indisponibilidade de tecnologias como teclados linguisticamente adaptados, dicionários, máquinas de tradução e correctores automáticos de língua

online, para além de complicar a escrita das LMs, torna impossível resolver questões básicas como precisar o sentido de uma palavra, procurar os seus sinónimos, saber se ela está correctamente escrita ou resolver dúvidas sobre a sintaxe, usando a própria LM.

Quanto às tecnologias da fala, é um facto que a realidade do ciberespaço moçambicano indicia uma maior produtividade no sector de serviços financeiros e de atendimento por telefone. Esses provedores, de forma expedita, vêm disponibilizando mais aplicativos e produtos de voz nas LMs para operações de transacções financeiras, linhas de atendimento das operadoras de telefonia móvel e de serviços de utilidade pública, especificamente, linhas para denúncias, reclamações e divulgação de mensagens educativas.

A produção e disponibilização do livro nas plataformas *online*, por seu turno, situa-se num patamar bastante baixo. Entre as excepções avulta uma editora moçambicana, designada *Trinta Zero Nove*, que publica áudio-books num número cada vez mais alargado de línguas moçambicanas, traduzindo para estas línguas autores de outras realidades linguísticas e culturais.

Tal como os produtos literários *online*, as plataformas digitais de ensino de línguas, por exemplo, que se apresentam como tendo um grande potencial de mercado, também escasseiam. As poucas experiências que se destacam no *youtube* ou no ambiente web reproduzem práticas *offline*, como é o caso de aulas expositivas gravadas ou então textos em “*PDF*”. É claro que nestas situações não se faz a exploração das principais características do meio digital, entre as quais se pode destacar a interactividade, a utilização de recursos multimédia, auto-aprendizagem, acervo da fala para precisar a pronúncia de palavras e frases, ilustrações, etc.

Apesar desta situação de total carência de tecnologias de LMs, o exame às plataformas digitais permitiu, contudo, descortinar duas ferramentas que utilizam estas línguas. Trata-se do motor de busca *Google* e da enciclopédia digital, a *Wikipédia*, cuja descrição e subsequente análise se passa a apresentar.

• **Motor de busca**

O motor de busca do *Google* apresenta-se em três línguas faladas em Moçambique, a saber:

- a) Kiswahili - língua com alguns falantes em Moçambique, mas com maior inserção em muitos países da África Oriental, tais como a Tanzânia, o Quênia, Burundi, etc., onde é oficial.
- b) Chinyanja – ou #Cinyanja, também remete para “Chichewa”. Trata-se da designação da mesma língua usada nos países vizinhos, nomeadamente, Zâmbia e Malawi, onde tem o estatuto de língua oficial e está mais bem documentada, visto ser até língua de ensino.
- c) Chishona: Shona refere tanto uma língua assim como o grupo linguístico ao qual pertence a língua Cindawu (cf. Ngunga & Bavo 2011: 59).

- **Wikipédia**

Algumas línguas faladas em Moçambique marcam presença na enciclopédia *Wikipedia*, como são os casos de Kiswahili, Chichewa (Cinyanja), Xitsonga (Xichangana), Chishona (Cindawu) e SiSwati.

O uso das LMs no motor de busca do *Google* assim como na *Wikipedia* tem em comum dois aspectos. Em primeiro lugar nenhuma das três LMs que são usadas naquelas plataformas é falada exclusivamente em Moçambique. Com efeito, o Kiswahili, o Xitsonga e o Cinyanja são falados em Moçambique e igualmente nos países vizinhos, sendo que nessas nações são línguas tidas como oficiais (Kiswahili, na Tanzania; Xitsonga, na África do Sul; Chichewa/Cicewa/Cinyanja na Zâmbia e Malawi).

Em segundo lugar, analisados a ortografia e o conteúdo, verifica-se algum distanciamento da realidade moçambicana, que se manifesta pela diferença da designação da língua e da ortografia adoptada.

Relativamente aos conteúdos da enciclopédia, os textos daquelas línguas mostram que os mesmos abordam conteúdos que têm a ver com a realidade e interesse de quem os pós lá. Isto significa que, apesar da língua também ser falada em Moçambique, os assuntos tratados destacam outros países ou realidades distintas do contexto moçambicano.

Quanto à ortografia e, tal como foi visto em relação ao Cinyanja, a língua que é assim conhecida na Zâmbia, mas no Malawi é mais conhecida como Chichewa/Cicewa, algo similar acontece com o (xi)Tsonga¹⁴, que, na África do Sul, é o nome de uma língua¹⁵, mas que, em Moçambique, este mesmo termo refere um grupo de línguas, que engloba, para além do Xichangana, o Xirzonga e o Citshwa (cf. Ngunga & Faquir 2012: 225).

A questão da escrita e da denominação das línguas também é problemática mesmo no caso daquelas que só se falam em Moçambique. Por exemplo, até há pouco tempo, em certos documentos considerados “oficiais” escrevia-se Xirhonga. Mas o motor de busca da *Google* só reconhecia a forma Xironga (sem o grafema **h**) e mesmo assim remetia para Xizronga¹⁶. Isto porque o único *website* existente foi construído por activistas que usavam aquela ortografia, que só muito recentemente foi adoptada “oficialmente”¹⁷.

No caso da entrada “Cinyanja”, como se escreve em Moçambique, a busca na internet permite identificar vários resultados, os quais aparecem associadas a outras designações da mesma língua, nomeadamente, nyanja, nianja, chinyanja (cf. www.pt.wikipedia.org; www.Ethnologue.com).

¹⁴Na classificação de Guthrie (1967/71), a língua Xitsonga (Xizronga) é identificada como S53.

¹⁵<http://www.pt.wikipedia.org/wiki/lingua-tsonga>, acessado a 3 de Junho de 2022.

¹⁶O relatório do IV Seminário Sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas foi apresentado em Fevereiro de 2023, recomendando a adopção de três grafemas que representam os sons típicos e exclusivos da língua Ronga: **zr** [ʔ] em vez de **rh;tsr** [tʔ] em vez de **tr;dZR** [dʔ] em vez de **dr**.”

¹⁷A *webpage* da língua xizronga é trilingue, pois, para além da língua xirhonga/xironga/xizronga, que é usada para compor a maior parte do *template*, igualmente apresenta conteúdos em português e inglês.

Pelo exposto, percebe-se que a prevalência e convívio de diferentes registos de escrita das LMs na *internet* têm implicações no acesso a conteúdos escritos nestas línguas, constituindo de certo modo um elemento desincentivador ao seu uso.

A falta de harmonia nas designações de algumas línguas, principalmente das transfronteiriças, constitui igualmente um desafio, embora, o seu impacto esteja a ser contido pela estratégia de co-referencialidade. Com efeito, muitos utentes da *internet*, ao indicarem nos textos publicados as diferentes designações conhecidas da mesma língua, estão de facto a assegurar uma taxa maior de sucesso nas buscas na *internet* ou em qualquer plataforma digital.

Assim, pode-se assumir e concluir que o processo de busca e identificação de conteúdos escritos em LMs na *internet*, isto é, através do Google e na Wikipedia, afigura-se penoso e incerto. Duas principais barreiras se destacam nesse exercício. Primeiro, é a proliferação de escritas e, em segundo lugar, a falta de harmonização na designação, principalmente, de algumas línguas transnacionais, mas também, e em terceiro lugar, sublinhe-se, a pouca presença de conteúdos ligados ao contexto cultural, histórico, social e político das línguas moçambicanas.

4. NOTAS FINAIS

Examinadas as plataformas digitais, verifica-se que poucas são as LMs presentes no ciberespaço e que as poucas línguas disponíveis têm sido usadas na *Internet* recorrendo-se a tecnologias de línguas como português e inglês, uma vez não existirem ferramentas próprias e específicas às LMs.

Um uso mais alargado das LMs nas plataformas digitais é travado não só pela inexistência de tecnologias linguísticas apropriadas, mas também pela proliferação de sistemas de escrita e sua falta de harmonização, principalmente com os países vizinhos, cujo estágio de desenvolvimento das línguas africanas é notoriamente mais elevado.

Uma última, mas importante limitação, é a fraca disponibilidade de conteúdos sobre Moçambique nas LMs, o que minimiza a relevância da presença dessas línguas nas plataformas digitais para os seus falantes em Moçambique e demais interessados.

Assim, conclui-se que as LMs são pobres digitalmente, uma realidade originada pelos factores acima mencionados, os quais são suscitados igualmente pela inexistência de uma política de línguas que promova a diversidade linguística e a digitalização das línguas moçambicanas.

Esta situação agrava a exclusão dos moçambicanos que falam exclusivamente estas línguas, limitando a sua participação no ciberespaço e na vida social e política local e global, ao mesmo tempo que condiciona a sua “digitalização” à aprendizagem e ao domínio do português.

Para a reversão deste quadro de pobreza digital e assimilacionista, como tem sido continuamente defendido por vários interessados, destacadamente, diversas autoridades, organizações nacionais e internacionais, como a UNESCO (cf. UNESCO 2011), sublinha-se a importância das políticas públicas, de todos os níveis, preverem de forma expressa a relevância do uso das línguas locais no processo de digitalização, indicando as condições necessárias para que tal suceda.

Entre as acções discutidas por Djomeni & Sadembouo (2016) e Adebara e Abdul-Mageed (2023) e cuja realização está ao alcance dos vários actores nacionais que têm vindo a ser mencionados nesta reflexão, pode-se considerar, por exemplo, a mobilização de investigadores, programadores de *software* e de aplicativos, professores, activistas digitais, profissionais da media, etc., para a construção do acervo linguístico, produção de soluções tecnológicas específicas e próprias das línguas locais.

Alguns exemplos “domésticos” revelam-se “pragmáticos” e muito inspiradores. Pode-se citar o caso do projecto de produção de artigos que um grupo de jovens está presentemente a concluir com o objectivo de integrar a língua Emakhuwa na *Wikipedia*¹⁸. Esta é uma actividade orientada para alimentar e constituir o (*Big*) Data das LMs. Aqui destaca-se o papel central da *media*, no caso da RM, as Rádios Comunitárias e a TVM, que, ao gerarem continuamente um volume assinalável de textos escritos e orais em pelo menos 19 LMs, disponibilizam a base para o enriquecimento sistemático do acervo digital.

Outra iniciativa destacável é a *startup* designada Editora *Trinta Zero Nove*, que produz áudio-books em 17 LMs¹⁹. O recurso ao áudio-book permitiria uma mais ampla preservação da fala e divulgação da literatura, tanto a dita “moderna”, assim como da tradição oral, nacional e estrangeira.

Com efeito, num contexto fortemente marcado pelo analfabetismo²⁰, mas que regista uma forte expansão do uso do telefone celular, e da internet, de foram geral, como se ilustrou em 3.1, as tecnologias da fala são essenciais e recomendáveis e constituem um caminho aberto para se estender, ampliar e massificar o acesso aos serviços públicos e bancários, às mensagens educativas e linhas de apoio directo e pessoal, que passariam a ser disponibilizados não só em português, como têm sido até este momento, mas também em LMs.

A finalizar, algumas palavras sobre as máquinas de tradução automática. Posicionando-se a montante de uma capilaridade de soluções e facilidades tecnológicas, a sua activação pode atacar um dos principais responsáveis pela pouca utilidade das LMs na internet, a sua desconexão dos sistemas de intercomunicação linguística. Com efeito, é de capital importância funcionalizar tecnologias que permitam os falantes das LMs, sem abandonar as suas línguas, aceder a informação codificadas nas outras línguas e vice-versa. E isso inclui, para além das máquinas de tradução, correctores de

¹⁸Mocambique: Wikipédia na língua nacional Emakhuwa | NOTÍCIAS | DW | 19.09.2021

¹⁹A editora *Trinta Zero Nove* foi fundada em 2018 e dedica-se a traduzir obras, incluindo para as LMs.

²⁰Situada em 39%, segundo INE (2019).

língua, a escrita inteligente e reconhecimento de variantes linguísticas, conversores de áudio para texto e de texto para áudio.

Nesse âmbito, destacam-se alguns exemplos. Primeiro, um projecto de desenvolvimento de uma tecnologia NPL²¹ que visa a tradução automática de línguas bantu moçambicanas, especificamente do Emakhuwa. O segundo exemplo vem de fora dos pais, mais precisamente da África do Sul. É o caso da startup **Academia Vambo**²² que disponibilizou no mercado uma ferramenta de aprendizagem das línguas africanas faladas em cinco países. Do Quênia, a experiência da **Abantu**²³, dinamizada e auto-financiada por um entusiasta queniano, transformou-se numa referência internacional ao desafiar desenvolver tecnologias NPL visando a tradução automática das línguas africanas. Tanto uma como outra iniciativa são de muita relevância, porque do rol das línguas abarcadas nos projectos algumas são faladas em Moçambique.

Referências Bibliográficas

Adebara, I. e Abdul-Mageed, M. (2023) *Towards Afrocentric NLP for African Languages: Where We Are and Where We Can Go*. ArXiv: 2203.08351v2 [cs.CL] 17 Mar 2022.

Adebola, T. (2021) *Linguistic diversity in the age of big data-African Languages Technology Initiative*. In M.M. Nogués (2021).

Dias, A. e Pinheiro, M. (2012) *Política de Governo Electrónico em Moçambique: Um Olhar na Perspectiva de uma Cultura de Informação*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/19818920.2012v17n1p60>.

Bastardas-Boada, A. (2012) *Language and Identity Policies in the 'Glocal' Age-new Processes, Effects, and Principles of Organization*. Barcelona: Institute D' estudies Autotomics.

Chimbutane, F. (2011) *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts* Clevedon: Multilingual Matters.

Cru, J. (2016) *Digital media and language revitalisation*. In Josep Cru, *linguapax review 2016- Digital Media and Language Revitalisation*. Disponível em: <https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/LinguapaxReview2016web.pdf>.

²¹O projecto está a ser desenvolvido por Felermino Ali, estudante moçambicano do programa de doutoramento da Universidade do Porto, cuja investigação tem como objectivo criar um modelo de tradução automática para as línguas bantu moçambicanas usando algoritmos de inteligência artificial.

²²<https://vamboacademy.com/>, acessado a 30 de Maio de 2023.

²³www.abantu.ac, acessado a 13 de Maio de 2023

Djomeni, G. D. e Sadembouo, E. (2016) *African languages and digital media: Practice, challenges and perspectives in Cameroon*. In Josep Cru, *linguapax review 2016-Digital Media and Language Revitalisation*. Disponível em <https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/LinguapaxReview2016web.pdf>.

Firmino, G. (2015) *Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: Questões sobre Política Linguística em Moçambique*. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Série Ciências Sociais. Vol. 1, nº 1, 118-129.

Hellen-Holmes, H. (2012) *Media and multilingualism*. In Martin-Jones, M., Blackledge, A. e Creese, A. (eds) (2012).

Joanguete, C. (2011) Política pública moçambicana sobre a inclusão digital. *REDMARKA CIECID - Unidad de Investigación en Marketing Aplicado-Universidad de A Coruña* Año IV, 7, 61-82.

Joanguete, C. (2013) *As mudanças para o jornalismo digital na imprensa pública e privada moçambicana: Estudo comparativo dos jornais Notícias e a @ Verdade*. Universidade do Minho- Instituto de Ciências Sociais; Disponível em: <http://www.https://hdl.handle.net/1822/287>.

Kelly-Holmes, H. (2019) *Multilingualism and technology: A review of developments in digital communication from monolingualism to idiolingualism*. *Annual Review of Applied Linguistics* 39, 24–39. Doi: 10.1017/S0267190519000102.

Kuhn, R. (2021) *The indigenous languages technology: Project at the national research council of Canada and its context*. In M.M. Nogués (2021).

Disponível em <https://www.linguapax.org/en/linguapax-review-en>.

Lopes, A.J. (1997) *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Imprensa Universitária, Universidade Eduardo Mondlane.

Martin-Jones, M., Blackledge, A. e Creese, A. (eds) (2012) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge.

Ndapassoa, A. (2019) *A batalha pelo resgate das línguas moçambicanas: O caso das emissoras provinciais da Rádio Moçambique*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade Eduardo Mondlane.

Ngunga, A. e Faquir, O. (2011) *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas – Relatório do III Seminário*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Ngunga, A. (2023) *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do IV Seminário*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

Nogués, M.M. (2021) *Language Technologies and Language Diversity*. Disponível em <https://www.linguapax.org/en/linguapax-review-en>.

Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2011) *Public Service Broadcasting and Language Development: A Summary Report on the Situation in Five Countries*. Paris: Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura.

Ortiz, G.L. (2016) *Investigando projectos digitales en torno a las lenguas indígenas de América latina*. In Josep Cru, *Linguapax Review - Digital Media and Language Revitalisation*. Disponível em <https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/LinguapaxReview2016web.pdf>.

Pimenta, D. (2021) *Internet and linguistic diversity: The cybergeography of languages with the largest number of speakers*. In Maite Melero Nogués (2021). Disponível em <https://www.linguapax.org/en/linguapax-review-en>.

Simbe, D. (2004) *Dicionário Chisena-Português*. Maputo: Rádio Moçambique.

Soria, C. (2014) *Towards a notion of 'digital language diversity'*. In: Evgeny Kuzmin, *Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace - Proceedings of the 3rd International Conference* (Yakutsk, Russian Federation, 30 June – 3 July 2014). Disponível em yak_mling_2015.pdf (ifapcom.ru).

Soria, C. (2016) *What is digital language diversity and why should we care?* In Josep Cru, *Linguapax Review - Digital Media and Language Revitalization*. Disponível em <https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/LinguapaxReview2016web.pdf>.

Tsandzana, D. (2018) *Juventude urbana e redes sociais em Moçambique: A participação política dos conectados desamparados*. *Comunicação e sociedade [online]*, 34 | 2018. Disponível em <http://journals.openedition.org/cs/602>.

Yaman, I. (2014) *Digital divide within the context of language and foreign language teaching*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273899151_Digital_Divide_within_the_Context_of_Language_and_Foreign_Language_Teaching.

CURRICULUM VITAE

António T. Miguel Ndapassoa, Doutor em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane, 2020. Docente de jornalismo e média digital nos cursos de graduação e pós-graduação nas Universidades A Politécnica e Eduardo Mondlane. Coordenador dos livros “Estudo sobre o uso das línguas moçambicanas na Radiofusão” (E-book)). Maputo: Rádio Moçambique, 2013; e “Glossário de Termo políticos, sociais e desportivos: Português - Línguas Moçambicanas” (em 18 línguas moçambicanas). Maputo, Rádio Moçambique, 2015. É autor de vários artigos, entre os quais “Ideologias e políticas linguísticas: o caso da Rádio Moçambique no período pós-colonial. in C. L. da Câmara & A. A. Timbane (Orgs), *Estudos linguísticos e literários sobre Moçambique* (pp. 136-148). Itapiranga: Schreibern (2022). Suas áreas de interesse são Política e Planificação Linguística; Digitalização de línguas; Média digital.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESCOLARIZAÇÃO DE TODOS

Por Carlos Sotomane

(A título póstumo)

RESUMO

O objectivo deste artigo é contribuir para a reflexão sobre educação inclusiva e práticas educacionais que incluam a escolarização para todos, decorrentes das políticas de inclusão universais e nacionais. Por educação inclusiva entende-se o direito de todos, ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade na educação, independentemente de suas condições étnicas, económicas, culturais e de desenvolvimento.

O presente artigo é baseado numa pesquisa qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados contaram com a revisão bibliográfica e análise documental, sendo de destacar as políticas nacionais e internacionais sobre a educação inclusiva, formação académica docente, práticas pedagógicas para educação inclusiva.

O estudo conclui que: (i) a abordagem sobre a universalização da educação inclusiva conhece o seu apogeu na década de 1990, com a disseminação do movimento pela inclusão de pessoas, com necessidades educativas especiais, nas escolas normais; (ii) apesar da Constituição da República de Moçambique consagrar o direito de educação para todos e o Estado promover a educação e igualdade de acesso de todos os cidadãos do gozo deste direito, plasmado nas “Estratégias para a Educação Inclusiva do MINEDH”, ainda há muito por fazer; (iii) a par, verifica-se uma enorme escassez de escolas inclusivas, docentes capacitados, equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem adequadas; (iv) o currículo escolar deve estabelecer princípios para uma prática pedagógica, que favoreça a aprendizagem de todos; (v) trata-se de um processo complexo, que envolve políticas públicas, formação do docente, práticas pedagógicas à altura da educação para todos e outros factores que influenciam a inclusão de alunos.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Políticas Inclusivas, Formação do docente, Práticas Pedagógicas

I. INTRODUÇÃO

O objectivo deste artigo é contribuir para a reflexão sobre práticas educacionais que incluam a escolarização para todos, decorrentes das políticas de inclusão universais e nacionais, ou seja, sobre educação inclusiva. Especificamente, debruça-se sobre políticas públicas universais e nacionais, a formação do docente e as práticas pedagógicas da escolarização nas escolas inclusivas. Para o efeito, realizou-se uma pesquisa qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados contaram com a revisão bibliográfica e análise documental, sendo de destacar as políticas nacionais e internacionais sobre a educação inclusiva, formação do docente e prática pedagógica para a educação inclusiva.

O quadro teórico, utilizado como subsídio para o desenvolvimento da investigação, teve como base as abordagens de Fontes (2009), Freire (2005), Januzzi (2012), Sacristán (1998), Stobaüs e Mosquera (2012), as quais fundamentam discussões sobre a escolarização de alunos com deficiência e como o docente pode organizar práticas pedagógicas no contexto da escola.

Por educação inclusiva, entende-se o direito de todos ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade na educação, independentemente de suas condições étnicas, económicas, culturais e de desenvolvimento. A educação inclusiva, fenómeno complexo, apesar de desencadear novas perspectivas para práticas educacionais ou pedagógicas, na relação ensino- aprendizagem e na formação docente, tem sido assumida com ambiguidade. Por um lado, entendida como um processo difícil de implementar em contexto escolar e, por outro, vista como algo que vai para além dos espaços escolares, incluindo sectores como a saúde, a justiça e a tecnologia.

Partindo da premissa de que a educação inclusiva tem como objectivo proporcionar escolarização para desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afectivo, sociocultural e académico, é necessária a construção de uma proposta educativa de aprendizagem plena para todos. Neste sentido, é indispensável a aposta em programas para a formação do docente, que privilegiem práticas pedagógicas voltadas para a construção da identidade dos escolarizados, respeitando as suas diferenças e singularidades, para o desenvolvimento pleno do individuo, seja deficiente, ou não.

Assim, a preocupação com as práticas pedagógicas, que implicam a flexibilização das estratégias de ensino-aprendizagem, com uma formação do docente que favoreça a escolarização de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um, constitui a principal reflexão que consta deste texto.

II. PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As reflexões sobre a problemática da deficiência remontam das civilizações gregas e romanas, cuja documentação revela que as crianças com deficiências eram eliminadas, seguida de uma fase de indiferença no início do Cristianismo e a primeira época da Idade Média (Pessotti,1984; Giordano, 2000).

Já na segunda metade da Idade Média e no período de Renascimento, a percepção sobre a deficiência avançou para uma dualidade de interpretação: os deficientes como filhos de Deus, com poderes divinos ou possuidores de demónios, deviam ser rejeitados e eliminados. Por conseguinte, foram os valores decorrentes das Revoluções Francesa e Industrial que permitiram uma maneira diferente de abordagem da deficiência, pelo seu impacto ao nível social, sobretudo na área da educação (Gugel, 2007). Contudo, segundo outros autores (Pessotti,1984; Giordano, 2000) considera-se que foi entre os séculos XVIII e nos princípios do século XIX que o conceito de deficiência evoluiu de maneira progressiva, no sentido de uma abordagem mais científica e uma visão mais humanizada.

No início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, surgiram instituições de ensino especial que conduziram a uma reorganização social com impacto na reestruturação a nível da educação, com seguimento na progressiva democratização do ensino, na escolaridade obrigatória e gratuita e, subseqüentemente, na ideia da integração das crianças com deficiência (Pessotti,1984; Giordano, 2000).

A problemática da integração das crianças com deficiência, com necessidades educativas especiais, que altera o paradigma da exclusão social, inicia na segunda metade do século XX, na Europa, nos anos 60, e nos Estados Unidos, na década de 70 (Aranha, 1994; Santos,1995). A este propósito, a integração das crianças com deficiência no contexto da educação é como uma abordagem não segregada de crianças e jovens deficientes e não deficientes. Deste modo, as autoridades responsáveis pela educação têm o dever de proporcionar às crianças e jovens com necessidades educativas especiais as mesmas oportunidades que aos seus pares sem deficiência.

O conceito de crianças com necessidades educativas especiais, no contexto de universalização do ensino, conheceu o seu apogeu na década de 1990, com a disseminação do movimento pela inclusão, face à aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994. Segundo a UNESCO (1994), a declaração de Salamanca expressa a sua opção por uma escola inclusiva, ajustadas a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

A educação inclusiva dispõe de duas correntes de pensamento: a inclusão e a inclusão total. A primeira escola tem por objectivo auxiliar o aluno com deficiência no domínio de conhecimentos e habilidades no processo da escolarização. A segunda refere-se ao fortalecimento do espaço escolar, a socialização e a modificação do pensamento sobre a deficiência (Alves, 2010; Candeia, 2009; Rodrigues, 2003).

Segundo Porter (1997), a escola inclusiva deve incidir sobre a turma. Neste âmbito, deve ser feita uma avaliação das condições do ensino-aprendizagem, saber o que faz o professor, o que faz a classe e o que faz a escola, para promover o sucesso dos alunos.

Assim, para Alves (2010: 261), “a escola inclusiva engloba a prestação de serviços para crianças com necessidades educativas especiais nas escolas para todos”. Trata-se de aplicação do princípio da educação para todos, onde a escola serve de espaço diversificado, que responde às necessidades individuais, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras.

Por sua vez, Candeia (2009: 48) considera que a escola inclusiva, escola para todos, está aberta, incondicionalmente, a todos os alunos, através de um exercício de cooperação e de tolerância, valorizando a diversidade. Rodrigues (2003), corrobora com esta perspectiva de que a escola inclusiva assegura que todos os alunos estão na escola para aprender.

Portanto, o conceito de escola inclusiva assenta num sistema flexível, dinâmico, orgânico, cultural e num contexto específico, onde todas as crianças podem aprender. O conceito permite valorizar a diferença, a idade, a deficiência, o género, a etnia, a religião, a condição de saúde, etc.

III. MARCOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas sobre a educação inclusiva de nível mundial expressam declarações para reforçar o ideal de escola para todos. Neste sentido, o articulado 26, da declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU (1948), estabelece que “toda a pessoa tem direito à educação”, o que significa que a educação é necessária para a efectiva implementação prática dos direitos humanos. Nesta perspectiva, para que uma total implementação prática dos direitos humanos seja uma realidade, é necessário que a educação esteja disponível e acessível para todos.

50

Assim, para a efectivação desse desiderato, no século XX, realizaram-se reuniões mundiais importantes, com destaque para as cidades de Jomtien (1990), Manágua (1993), Salamanca (1994), Dakar (2000), para a educação básica de qualidade, cujos compromissos assentam no desenvolvimento da cooperação entre países, estabelecimento de parcerias, bem como a mobilização e/ou a angariação de fundos para a educação para todos.

A conferência de Jomtien (1990), após constatar a existência de milhões de crianças de muitos países que não têm acesso à educação básica e outras que mesmo possuindo não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, avançou para a necessidade de discutir a problemática de educação para todos (UNESCO, 1990). Neste sentido, a reunião de Salamanca (1994), para além de discutir o acesso e qualidade, abordou a necessidade de capacitar as escolas, para acolher todos os alunos, especialmente os que têm necessidades educativas especiais. A este nível, a reunião de Dakar (2000) constitui referência mundial, no sentido de que tem procurado responsabilizar cada país para a construção de um mundo menos desigual e que compreenda as especificidades de cada indivíduo.

Para Santiago, Akkari e Marques (2013: 01), tanto a declaração de Jomtien como a de Salamanca, são de extrema importância, pois “resultaram no desenvolvimento de políticas voltadas para a universalização do acesso e permanência à educação”.

Portanto, estas reuniões permitiram que a educação especial passasse a fazer parte efectiva da estrutura da “educação para todos”. Os governos, a partir destes documentos internacionais, assumiram a necessidade de elaborar propostas de ministrar o ensino,

no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

Dessa maneira, os países, que são signatários dessas leis, comprometem-se a garantir as medidas inclusivas e essa garantia pode ser oferecida “a qualquer custo” sem os cuidados e planeamentos para a construção de um processo inclusivo.

Sob o ponto de vista prático, as influências das resoluções, emanadas das reuniões ou conferências, permitiram que os países signatários e outros que ratificaram a posterior pudessem ter as seguintes obrigações,: (1) adoptar, com força de lei, ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas normais; (2) promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e no processo de tomada de decisões para atender alunos e alunas com necessidades educativas especiais; (3) assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação docente, tanto inicial como contínua, estejam voltados para as práticas pedagógicas para educação para todos, entre outras recomendações.

IV. ABORDAGEM NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na Constituição da República de Moçambique (2018, artigo 88), está estabelecido que a educação constitui um direito e dever de cada cidadão e o Estado promove a educação e igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito. Este articulado tem sido pretexto para o exercício paulatino da implantação de uma educação básica, gratuita que contemple todos os cidadãos moçambicanos. Neste sentido, desde a Independência Nacional, a escolarização universal das crianças e adultos, pela via formal e não formal, tem sido equacionada como uma meta a atingir.

A República de Moçambique, ao reconhecer a educação como sendo um instrumento fundamental para promover o bem-estar dos indivíduos, cujos alicerces estão enraizados no ensino básico ou primário, tem envidado esforços para conformar com as declarações de Jomtien e de Salamanca, de que Moçambique é subscritor. Nos objectivos e metas de Dakar (2000), Moçambique assumiu o compromisso colectivo para a acção em prol da educação e, no ponto 3 da mesma, reafirmou a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990).

Segundo Chambal (2012), nas primeiras décadas após a proclamação da Independência (1975-1990), o país possuía efectivos escolares de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais que não alcançavam o número de 50 alunos e cujo rácio professor/aluno oscilava entre 3 a 7 alunos. A mesma fonte indica que esse número de alunos estava distribuído por 4 escolas especiais, sendo duas na cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), duas na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na cidade de Nampula (Deficiência Mental).

O Plano Estratégico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano 2012-2016 expressa o compromisso do governo com o conceito de inclusão, embora, na prática, dados recentes, fornecidos por PNAD II, revelem que apenas 24,600, de cerca de 2 milhões de meninas e meninos com deficiência, estão na escola primária e secundária em Moçambique e com enorme escassez de escolas inclusivas, professores capacitados e materiais de ensino e aprendizagem adequados.

No esforço de viabilizar os compromissos assumidos nas conferências mundiais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) e face à situação da escassez de escolas inclusivas, o governo, através da Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995, preconiza o estabelecimento de parcerias com ONGs ou outras entidades externas, para participarem em programas conjuntos de desenvolvimento de escolas especiais.

É neste sentido que organizações como, por exemplo, A Light for the World apoia projectos-piloto em Sofala com provedores de educação privada e em escolas públicas, através do trabalho dos nossos parceiros de Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC). Ainda, sob os auspícios do programa de Escola Inclusiva, foram desenvolvidos programas de formação, apoio material e monitorização na adopção da abordagem da educação inclusiva.

No contexto de reforço da legislação, em prol da educação inclusiva, o governo, através do MINEDH, procedeu à revisão da Lei do Sistema de Educação na necessidade de alinhar e harmonizar a Lei do SNE com as convenções internacionais, sobre a promoção do direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam deficiência sensorial, mental, física e/ou dificuldades de aprendizagem. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que os alunos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais.

De acordo com Chambal (2012), os esforços do governo, em prol da educação inclusiva, têm resultado no incremento do número de crianças assistidas, formação do docente, criação de infraestruturas e equipamento, como ilustram os dados seguintes:

- (i) Em 2003-2005, já frequentavam as escolas regulares de todo o país cerca de 31.000 crianças e jovens com necessidades educativas especiais, 418 que exigiam uma atenção mais especializada.
- (ii) No biénio 2007/2008, frequentaram as escolas do ensino primário regular aproximadamente 89.125 alunos com necessidades educativas especiais.
- (iii) Relativamente ao ensino superior, foram integrados 17 estudantes, sendo 15 com deficiência visual dos quais 5 mulheres.
- (iv) Para além desta actividade, foram integrados conteúdos específicos sobre necessidades educativas especiais nos novos modelos de formação de professores, na disciplina de Psicologia, para assegurar a integração socioeducativa e apoios complementares a criança e jovens com deficiência e necessidades educativas especiais.

- (v) Em relação às infraestruturas, as novas construções e ou reabilitadas contemplam o acesso à pessoa com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, através de rampas e corrimões.

Outros desafios, enfrentados pelo processo inclusivo, têm a ver com a mobilidade de técnicos, directores e professores de escolas de formação/capacitação. Assim sendo, no âmbito de uma abordagem inclusiva, visando abranger alunos com necessidades educativas especiais, há a necessidade de se prosseguirem acções preconizadas nos diferentes Planos Estratégicos do MINEDH que possibilitem tanto o acesso, como a retenção; adaptações arquitectónicas às infraestruturas escolares; desenvolvimento de programas para formação de professores; curricula flexíveis que respondam às características e às necessidades de todos alunos; a organização de recursos técnicos de serviços e parcerias com as comunidades.

V. ABORDAGENS DA FORMAÇÃO ACADÉMICA DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A discussão sobre a prática pedagógica do docente na perspectiva inclusiva perpassa também o processo de formação. Segundo Reis (2006), a formação docente deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitando as suas características sociais, biológicas e cognitivas. Para Garcia (1999: 18-19), o conceito de formação do docente refere-se às acções com adultos, destinadas à aquisição de saberes e de “saber fazer” mais do que “saber ser”. Para o autor, a formação geral do docente implica três dimensões: conhecimento, moral e estética e a formação especializada relacionada com a formação profissional.

Portanto, a formação do docente deve ter em conta que este é um profissional que trabalha com a diversidade, tendo a responsabilidade de desenvolver com êxito as aprendizagens nas múltiplas especificidades dos alunos, e não apenas a transmissão de conhecimentos, o que implica a actuação do profissional no âmbito técnico e intelectual.

A discussão sobre a prática pedagógica do docente, na perspectiva inclusiva, perpassa também o processo de formação. Segundo Reis (2006 página?), a formação docente deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitando as suas características sociais, biológicas e cognitivas. Para Garcia (1999, p. 18-19), o conceito de formação do docente refere-se às acções com adultos, destinadas à aquisição de saberes e de “saber fazer” mais do que “saber ser”. Para o autor, a formação geral do docente implica três dimensões: conhecimento, moral e estética e a formação especializada relacionada com a formação profissional.

A formação académica do docente, segundo Reis (2006), deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro. Neste sentido, a formação do docente, na perspectiva da educação inclusiva, agrega influências, relacionadas aos saberes constituídos na prática do docente, alinhada às necessidades

educativas especiais dos alunos. O docente deve ver a heterogeneidade do grupo de alunos como um factor a explorar, pelo que precisa de conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta, quando com eles trabalhar.

Por sua vez, Sanches (2005) considera que a formação do docente deve garantir conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes. Assim, o docente, na educação inclusiva, precisa de ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Relativamente ao ensino superior, de acordo com Martins (2006), as universidades, em especial aquelas que se dedicam à formação de profissionais de educação, precisam de assumir, de forma cada vez mais efectiva, o seu papel de formadoras de profissionais de ensino para actuarem frente à diversidade do aluno, nos diversos níveis de ensino.

Por sua vez, Sá (2009) considera que as instituições de ensino superior devem prever, na sua organização curricular, formação do docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos, com necessidades educacionais especiais.

Face às abordagens referenciadas, não é difícil perceber que o nosso país carece de docentes treinados para lidar com alunos com necessidades educativas especiais.

Portanto, apesar de ser necessária a preparação adequada dos agentes educacionais e estar preconizada na Declaração de Salamanca (1994), o que tem acontecido nos cursos de formação do docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos.

VI. CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As práticas pedagógicas, de acordo com Sacristán (1999), são acções do docente no espaço de sala de aula, que favorecem o aluno no seu processo de aprendizagem, na maneira de conduzir as aulas, desde a elaboração do plano e subsequente realização das aulas. A prática pedagógica incorpora acções, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola. Para Veiga, I. (2008), as práticas pedagógicas são acções voltadas para o fazer do professor, no processo de ensino aprendizagem, tendo coerência com o seu método de ensino.

Por sua vez, Diniz (2007), quando fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didáctica, envolvendo, o seguinte: (i) circunstâncias da formação, (ii) espaços-tempos escolares, (iii) opções da organização do trabalho docente, (iv) parcerias e expectativas do docente. Para o autor, nas práticas de docência, estão presentes, não só as técnicas didácticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço escolar.

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. A concepção que o professor possui sobre a prática pedagógica tem uma influência significativa na construção da relação ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Houssaye (2004), o docente, no contexto de sala de aula, está perante muitas circunstâncias variáveis e situações, tais como: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didácticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipa pedagógica, organização do espaço temporal das actividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências e experiências anteriores.

Assim, pode afirmar-se que as práticas pedagógicas incluem desde planeamento e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até à caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem.

No contexto de sala de aula, os autores Tomlinson e Allan (2002) consideram que é necessário promover a prática e diferenciação pedagógica dos alunos, o talento das crianças. Segundo essas autoras, a prática pedagógica, em função do perfil de aprendizagem dos alunos, exige que os docentes sigam um conjunto de tarefas e actividades, tais como:

- criar um ambiente de aprendizagem com espaços e opções de aprendizagem flexíveis;
- incentivar actividades individuais e também em grupos;
- apresentar a informação sob forma auditiva, visual e cinestésica;
- assegurar um conjunto diversificado de experiências de aprendizagem competitivas, cooperantes e autónimas;
- apresentar uma abordagem equilibrada de diversas perspectivas acerca de uma dada questão ou de um tópico;
- providenciar oportunidades capazes de estimular aprendizagens autênticas.

Por sua vez, Correia (2003) assume que as práticas pedagógicas possíveis, a serem adoptadas, podem ser as seguintes:

- Trabalho cooperativo – incentivar a cooperação em vez da competição, privilegiar o grupo em vez do individual. A partir do trabalho cooperativo, obtêm-se melhores desempenhos, favorece-se a interacção positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais.

- Parceria pedagógica – partilhar o espaço, o tempo e responsabilidades entre professores e entre alunos. É uma estratégia de referência nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da monodocência.
- Aprendizagem com os pares – reconhecer o direito dos alunos com necessidades educativas especiais de aprender com os seus pares. A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia praticamente indispensável numa escola que se pretende de todos e para todos.

Neste sentido, pode afirmar-se que as práticas pedagógicas organizam-se intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, baseadas nos princípios seguintes:

- as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas;
- as práticas pedagógicas caminham por entre resistência e desistências; caminham numa perspectiva dialéctica;
- as práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade: implicam tomadas de decisões, de posições e transformam-se pelas contradições.

Considerando os conceitos e as abordagens acima referenciados, fica evidente que existe um grande caminho a percorrer no contexto moçambicano. A escassez de docentes formados, capacitados para levar a cabo as práticas pedagógicas que têm em conta a diferenciação pedagógica dos alunos, princípios, bem como as práticas já anunciadas pelos especializados na área da educação inclusiva, confirma elevados desafios para o governo rumo à educação inclusiva.

Portanto, é difícil falar da escola inclusiva no espaço moçambicano, com professores sem formação psicopedagógica qualificada e/ou capacitações de professores e gestores administrativos que correspondam às exigências, com práticas pedagógicas reducionistas, escolas ainda a funcionarem ao ar livre, alunos sem material básico escolar, programas de ensino uniformistas e avaliações formatadas.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objectivo de reflectir sobre as práticas pedagógicas na educação inclusiva, primeiro, abordaram-se as políticas públicas universais e nacionais sobre a educação inclusiva, seguidamente, a formação do docente para escolarização nas escolas inclusivas, finalmente, as práticas pedagógicas utilizadas para a aprendizagem de todos. Significa que a abordagem sobre a universalização da educação inclusiva conhece o seu apogeu na década de 1990, com a disseminação do movimento pela inclusão de pessoas, com necessidades educativas especiais, nas escolas normais.

Dentre as políticas públicas universais, destacaram-se as declarações e os compromissos mundiais das conferências de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (1994), sobre o movimento da educação para todos. A nível nacional, constatou-se que o país está longe de educação inclusiva plena, embora envidando esforços para estar em conformidade com as declarações e compromissos internacionais de que é subscritor, apesar de existir legislação que regula a educação inclusiva no país, como seja as Estratégias para uma Educação Inclusiva.

O reforço da legislação sobre a educação inclusiva e do incremento da assistência às crianças com necessidades educativas especiais, formação do docentes e introdução nos currícula de formação de professores de materiais sobre educação inclusiva, são evidências do esforço do governo para levar a cabo, junto da sala de aula, práticas pedagógicas de aprendizagem para todos. No entanto, denota-se um elevado défice de preparação de profissionais a todos os níveis, sobretudo para lidar com a escola inclusiva. Ou ainda, verifica-se uma enorme escassez de escolas inclusivas, docentes treinados, equipamentos e materiais de ensino aprendizagem adequadas

Quanto às práticas pedagógicas nas escolas inclusivas, existe escassez de informação, pois não há dados e nem estudos sobre as técnicas didáticas usualmente aplicadas nas poucas escolas existentes no país, bem como acções que possam impulsionar a aplicação de princípios, actividades e próprias práticas pedagógicas em contexto escolar. Se existem avanços sobre esta matéria, são pontuais e específicos e de carácter incremental. O currículo escolar deve estabelecer princípios para uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem de todos;

Como continuação desse estudo, sugere-se uma análise mais aprofundada de cada um dos aspectos abordados, concretamente a formação do docente e práticas pedagógicas em contexto de educação inclusiva, isto considerando que a nossa tese consiste em considerar a escola inclusiva como espaço que deve proporcionar práticas pedagógicas para aprendizagem para todos.

Referências Bibliográficas

Alves, M (orgs) (2010). *Polo de excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho docente*, Editores Areal.

Aranha, M. (1994) *A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica*. *Temas em Psicologia*, n.º 2, p. 63-70.

Azevedo, S. (2003). *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE.

Candeias, A. (coord.) (2009). *Educação inclusiva: Conceções e Práticas*. FCT.

Chambal, L. (2012). *A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de Doutorado. PUCSP. São Paulo.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.

Fontes, R. (2009). *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Fontes, R. (2007). *A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da docência* 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Fórum Mundial de Educação, Dakar, 2000

Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, V. (2005). *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 268 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia

Giordano, B. (2000). *(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume: Fapesp.

Gugel, M. A. (2007). *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica.

Houssaye, J. (2004). *Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE et al. Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, p. 9-46.

Jannuzzi, G. (2012). *A educação do deficiente no Brasil*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.

Lei nº 6/92, de 06 de Maio, que aprova o novo Sistema Nacional de Educação (publicada no BR nº 19, I Série, de 06 de Maio de 1992).

Martins, L. (2006). *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes.

MINED (2012). *Plano Estratégico do Sector de Educação – 2012 – 2016*. Maputo.

MINED (2013). *Departamento de Educação Especial*. Maputo.

Moçambique (1995), *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*, Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995.

Moçambique, *Constituição da República de Moçambique*, 2018.

Moçambique, *Plano Estratégico do MINEDH 2012-2016*.

Moçambique. *Lei 6/92 Sistema Nacional de Educação Moçambique*.

Moçambique. *Plano Estratégico de Educação (2006-2010-2011)*.

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Nova York, 10 de dezembro.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (eds.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. 33-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Reis, M. (2006). *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Descubra.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

Sá, M. (2009). *Exclusão das crianças cegas da prática de ensino de alfabetização espacial em um contexto de escola inclusiva. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA.

Sacristán, G. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sacristán, G. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre, Editora ArtMed.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Santiago, M.; Akkari, A.; Marques, L. (2013). *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes.

Santos, M. (1995). *Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa*. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 2, nº 3, p. 21-29, São Paulo.

Stobaus, C., Mosquera, J. (2012). *Educação Especial em direção à educação inclusiva*. 4ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação pedagógica*. Lisboa: edições ASA

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtiem/Tailândia*. Brasília.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE.

Veiga, I. (2008a). *A prática pedagógica do professor de didática*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 186p.

Breve bibliografia do autor

Carlos Davide Cassimo Sotomane, em vida foi docente, Doutor em Recursos Humanos. A partir de 2012, foi promovido a diferentes categorias de professor (professor auxiliar e professor associado) no campo de psicologia e gestão. Dedicou-se à investigação na área de gestão, cultura e comportamento organizacional. Participou de numerosos júris de defesa de mestrados e doutoramentos e desempenhou funções de direcção e chefia na Universidade Politécnica.

O PAPEL DA COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NA GESTÃO DE CONFLITOS LABORAIS NO MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO PROFISSIONAL (MCTESTP)

Deogénia Ubisse
deogeniaubisse@gmail.com
Universidade Politécnica

RESUMO

O presente artigo é resultante da dissertação do Mestrado que tem como título “O papel da comunicação interpessoal na gestão de conflitos laborais no MCTESTP” como objectivo de analisar o papel da comunicação na gestão de conflitos, amostra de 50 funcionários numa pesquisa de campo e qualitativa.

Palavras-chave: Conflitos, Comunicação, Gestão de Conflitos.

ABSTRACT

This article is the result of the Master’s dissertation entitled “The role of interpersonal communication in the management of labor conflicts at MCTESTP” with the aim of analyzing the role of communication in conflict management, a sample of 50 employees in a field and qualitative research.

Keywords: Conflicts, Communication, Conflict Management.

INTRODUÇÃO

Encontrámo-nos numa época em que o trabalho se torna cada vez mais participativo, complexo, competitivo e interdependente, propiciando o surgimento de diferenças entre indivíduos e que cada vez mais se vão acentuando. E, porque a sociedade é constituída por organizações sociais, grupos e pessoas que possuem percepções e perspectivas próprias

de acordo com a realidade que os rodeia, neste contexto de elevada inteiração entre os diferentes indivíduos, os conflitos tornam-se cada vez mais frequentes (Kunsch, 2003).

Por muitos e longos anos, o conflito foi visto como um elemento prejudicial e indesejável ao ambiente das instituições, facto que se mostra diferente nos dias-de-hoje, em que se tem verificado ganhos nas últimas décadas, resultantes do dinamismo e das mudanças estruturais que acontecem nas instituições. É dentro deste contexto que o presente artigo se vai debruçar; vai focar sobre os conflitos laborais que podem surgir devido à existência de simples diferenças de pontos de vista ou diferença de ideias ou até mesmo por alguma insatisfação pessoal ou colectiva, em resultado da falta ou da deficiente comunicação.

Os conflitos laborais constatados no MCTESTP podem estar relacionados com a existência de deficiente comunicação, falta de incentivos sobre a promoção e a progressão na carreira. Os conflitos também podem estar associados à falta de transparência sobre viagens para troca de experiência, à falta de informação sobre a afectação aos cursos de longa e curta duração para a aquisição de experiências no dia-a-dia no exercício das suas funções e também à escassez de recursos entre outros.

DEFINIÇÃO DE CONCEITOS CONFLITOS

62

Conflito é o resultado das desigualdades existentes entre as pessoas que são desiguais e as organizações que também são desiguais entre si, os conflitos são reacções obtidas da interacção entre os diferentes pensamentos, estilos, desejos e ambições, é uma discussão e uma competição que está ligada ao processo de junção dessas diferenças (Chiavenato, 2009).

Para Chiavenato (1998:469), *“conflito significa existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagónicos e colidentes que podem chocar-se.[...] como desacordo, desaprovação, dissensão, desentendimento, incongruência, discordância, inconsistência, oposição [...] conflito é a condição geral do mundo animal [...] requisitos básicos da vida humana – são variáveis graças ao elevado grau de congruência de objectivos entre os homens, ou, pelo menos, devido a alguns mecanismos ou regras de conduta que imponham ordem e acomodação”*.

Segundo Robbins (2004), nem todos os conflitos geram bons resultados, alguns conflitos geram melhorias e outros atrapalham o desempenho, estes podem ser divididos em funcionais que estão quase sempre relacionados com os conflitos de tarefa e processo e os disfuncionais que quase sempre estão relacionados com os conflitos que envolvem o relacionamento entre pessoas e grupos.

Para Bacal (2004), os conflitos laborais são construtivos quando melhoram a qualidade das decisões, estimulam a criatividade e inovação e encorajam interesses e a curiosidade entre membros de equipas, fornecem meios pelos quais os problemas podem ser manifestados, diminuindo tensões, e fomentam um ambiente de auto-avaliação e mudança.

Por sua vez, Lopes (2006:142) diz que o conflito pode ser, simultaneamente, ameaça e oportunidade, mas deve ser resolvido sempre que possível. Este autor destaca as principais causas ou fontes de conflitos laborais nas instituições que são, nomeadamente: salários em atraso; falta de respeito para com os colaboradores; falta de pontualidade e interesse dos trabalhadores; chefes incapazes de criar um processo de comunicação acessível, mais ou menos inteligível, denotam falta de respeito pelos trabalhadores, usam agressões verbais com frequência e; promessas não cumpridas pelos chefes.

Na perspectiva de Bueno (2003: 23), as organizações modernas reduzem, gradativamente, os níveis hierárquicos; a liderança tradicional – aquela que o chefe consegue obter adesão dos subordinados mais pelo exercício da autoridade do que pelo seu carisma ou virtude esta desaparecer.

A dificuldade é caracterizada por Bueno (2003: p.13) ao afirmar que, apesar de crescente profissionalização da área, o empirismo ainda governa a maioria das acções e estratégias de comunicação postas em prática pelas organizações ou entidades. Evidentemente, a intuição e a experiência são relevantes, mas é preciso incorporar a prática de pesquisa, de desenvolvimento de metodologias para mensurar resultados, o que permitirá que se atinja um novo patamar.

A partir dos autores acima, pode depreender-se que a comunicação é parte essencial da capacidade do homem como ser social. Podemos dizer que a maioria dos animais se comunica de alguma forma, já no homem, este processo mostra um alto nível de complexidade e versatilidade.

Para Moscovici (2001: 148), na gestão de conflitos, o diagnóstico da situação de conflito ajudará a enfrentá-lo adequadamente. Robbins (2002: 383) reforça ao afirmar que *“as evidências sugerem que o conflito pode melhorar a qualidade do processo decisório por permitir que todos os pontos sejam avaliados nas decisões importantes, especialmente aqueles pouco usuais ou difundidos por minorias”*.

IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Ficou patente que os conflitos são presentes em todos os ambientes, organizacionais ou não, pois sempre que houver a convivência entre um grupo de pessoas, inevitavelmente haverá divergências de ideias, objectivos, entre outros factores. Porém, uma boa comunicação interpessoal pode significar o sucesso da mesma organização.

Por sua vez, Mitsumuni (2014) afirma que a comunicação interpessoal é um método que promove a troca de informações entre duas ou mais pessoas. A pessoa, que é considerada como interlocutor, troca informações baseadas em seu repertório cultural, sua formação educacional, vivências, emoções, ou seja, toda a “bagagem” que traz consigo. Deste modo, a comunicação interpessoal é fundamental para o progresso e desenvolvimento das organizações, não só, mas também assume um papel de grande relevância para o desenvolvimento racional e coerente dos processos de produção. Comunicar é ter

uma fonte inesgotável de entendimento entre duas pessoas, de tal forma que possam compartilhar aquilo que sabem e sentem. O factor comunicação interpessoal tornou-se na ferramenta mais importante para cada indivíduo, por conseguinte, este deveria utilizá-la para o alcance de seus objectivos, sejam eles a curto, médio ou a longo prazo.

GESTÃO DE CONFLITOS LABORAIS EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, a gestão de conflitos laborais segue as linhas gerais dos sistemas de mediação e arbitragem. De acordo com a Organização dos Trabalhadores de Moçambique, Central Sindical, os conflitos laborais são em parte fomentados pela crise económica que caracteriza o ambiente de negócios do país. Para os trabalhadores moçambicanos, o maior problema de conflitos são os despedimentos sem um aviso prévio. Para Niconte, Diretor do Centro de Mediação e Arbitragens de Conflitos Laborais, a única forma de atenuar os conflitos é continuar a tentar fazer a ponte entre as partes desavindas.

MARCO REFERENCIAL

64

A nível da região austral de África (SADC), são vivenciados vários tipos de conflitos laborais e, para resolvê-los, os membros têm pautado pela partilha de informações entre si, através de conferências específicas dos Ministros da Justiça, do Interior e das Relações externas dedicadas ao acesso à Justiça e à Resolução Alternativa de Conflitos Laborais. A resolução alternativa de conflitos laborais representa importante contributo na promoção do acesso ao Direito e à Justiça, com características como: celeridade, informalidade, menor custo, proximidade e envolvimento das partes na resolução do conflito, propiciam uma maior procura da tutela jurídica por parte do cidadão. Desta feita, a ratificação de algumas convenções facilita as relações entre os Estados membros e, sem dúvida, dinamiza as convenções. Enfim, a nível da África Austral, a resolução alternativa de conflitos laborais, em harmonia com alguns instrumentos bilaterais, constitui um instrumento precioso de flexibilização de procedimentos e desempenha um papel importante na cooperação internacional entre os países membros.

Nos países de Língua Portuguesa, são adoptados Sistemas Públicos de Mediação e Arbitragem Laboral, cuja importância se justifica, não apenas por ser “uma forma, por excelência, de expressão da autonomia dos parceiros sociais, mas também a mais importante via pela qual empregadores e trabalhadores estabelecem conjuntamente esquemas de organização económica e social, determinando condições de vida e de trabalho e fixando regras que influenciam o desenvolvimento económico e a concorrência entre empresas.

No entanto, ficou patente que os conflitos são inerentes as organizações, dado que congregam indivíduos que se relacionam entre si no quotidiano e que ocorrem/(OU se manifestam) pela diferença de objectivos e interesses pessoais, e é parte inevitável da natureza humana; constitui o lado oposto da cooperação e da colaboração.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO-ALVO

No que respeita à caracterização do grupo-alvo, esta compreende o género dos funcionários, idade, tempo de serviço na instituição, a carreira profissional e o grau académico. Em termos gerais, 60% dos recursos humanos do MCTESTP no órgão central e das instituições tuteladas são do género feminino e os restantes 40%, são do género masculino (inserir o gráfico 1).

As instituições tuteladas do MCTESTP, que apresentam mais recursos humanos do sexo feminino, são: Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade, Fundo Nacional de Investigação e Instituto de Bolsas de Estudo. Igualmente, (inserir o gráfico 2), a maior parte dos recursos humanos do MCTESTP encontra-se concentrada no órgão central e no Instituto Nacional de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em relação ao grau académico, a maioria possui o grau de Licenciatura, correspondente a 42% (inserir o gráfico 3).

Entretanto, para o presente artigo, mostramos a participação de 50 funcionários do MCTESTP, que comportavam idades dos 27 aos 54 anos de idade; sendo, 18% com idades entre ao 27-33, 40% com idades de 34-40, 30% com idades dos 41-47 e os restantes 12% com idades dos 48-54anos de idade, (inserir a tabela 1).

Quanto ao género, a investigação mostrou que 60% dos funcionários que participaram do estudo são do género feminino, enquanto os restantes 40%, do género masculino, (inserir a tabela 2).

Em relação ao tempo de serviço na instituição, 32% dos funcionários do MCTESTP afirmou estar a trabalhar naquela instituição a menos de 1 Ano, 48% entre 1 a 5 Anos, e os restantes 20% a mais de 5 Anos, (inserir a tabela 3 em apêndice).

Em termos de carreira, 10% encontram-se na categoria de auxiliar administrativo, 18% são auxiliares técnicos, 14% são técnicos profissionais e os restantes 58% são técnicos superiores, (inserir a tabela 4 em apêndice).

Relativamente à formação académica dos funcionários do MCTESTP, 6% são doutorados, 8% mestres, 36% licenciados, 12% técnicos profissionais e os restantes 38% possuem o ensino básico, (a tabela 5 em apêndice).

É nesta concepção que Dutra (2004:28) lembra que *“o simples facto de possuir um conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes não garante que o indivíduo desenvolva suas atribuições e responsabilidades, ou ainda, agreguem valor à instituição”*. Isto quer dizer que a aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional e, entretanto, sem ela, a aprendizagem institucional não ocorre, havendo a necessidade de integração entre as perspectivas individuais e institucionais neste âmbito.

FACTORES QUE GERAM FALHAS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

Em relação à identificação dos factores que geram falhas no processo de comunicação, foi possível perceber as situações de conflito que são vivenciadas na instituição e a forma como são resolvidos. Foi possível também compreender os benefícios experimentados após a resolução dos mesmos, tendo sido obtidas as seguintes respostas:

- (i) Os pesquisados concordam que existem conflitos entre funcionários e os seus chefes e também entre os chefes. As principais razões desses conflitos são: o surgimento de choques e desentendimento; a ausência de recursos, entre outros factores o que afecta o ambiente de trabalho na instituição. Durante as entrevistas, ficou evidente que a falta de comunicação entre os colaboradores e dirigentes, contribui para o surgimento de conflitos laborais, na medida em que o desempenho de muitos funcionários tem sido afectado negativamente devido as situações de conflito vivenciadas na instituição, afectando sobretudo o clima organizacional.
- (ii) Os pesquisados foram unânimes ao afirmar que têm sido utilizados métodos de negociação colectiva, o que têm concorrido para a satisfação geral dos funcionários, mas que não tem sido possível medir a insatisfação pessoal dos funcionários. Porém, todos têm a expectativa de que esforços tendentes a melhorias na comunicação podem estancar os conflitos e concorrer para a melhoria do desempenho dos trabalhadores.
- (iii) Foi possível perceber que os conflitos fazem parte do quotidiano do MCTESTP e são gerados devido as adversidades internas, o que tem contribuído para aprofundar as relações entre funcionários e seus chefes, o que podem permitir que ocorram mudanças internas na instituição. No entanto, para se alcançar tal quesito, é necessário e fundamental a gestão de tais conflitos, contando com as capacidades de seus gestores, sem descuidar o enfoque na comunicação interpessoal dada a possibilidade de melhorar os relacionamentos, agilidade e transparência nas interações entre os funcionários. Contudo e inevitavelmente, os esforços para a melhoria do processo de comunicação interna podem contribuir na gestão de conflitos laborais, sendo a comunicação uma ferramenta básica no funcionamento das instituições.

PERCEÇÃO DOS CONFLITOS LABORAIS NO MCTESTP

Todos os pesquisados foram unânimes em concordar, afirmando que as falhas na comunicação entre funcionários determinam grandemente na existência de conflitos na instituição. Na busca acerca da percepção sobre os conflitos laborais e de suas causas, os pesquisados afirmaram haver adversidades no MCTESTP que se manifestam pela existência de diferenças, relações de poder, influência, diversidade de interesses, necessidades diferentes, diferenças de pontos de vista e de ideias e comunicação deficiente, gerando dificuldades de entendimento e ruídos nos canais de comunicação.

Outras linhas dizem respeito a estrutura organizacional traduzida pela disputa de papéis, escassez de recursos; os mal-entendidos no ambiente de trabalho; diferenciação de tarefas; alta rotatividade; compromisso individual nas organizações; falta de confiança e desvalorização do trabalho entre os membros da equipa. Não poucas vezes, os chefes são incapazes de criar um processo de comunicação acessível, mais ou menos inteligível, denotam falta de respeito pelos trabalhadores, não fazem o retorno da informação, falta a escuta activa e com frequência usam a agressão verbal. Ainda, este artigo mostra que foram encontradas, na investigação, fontes de conflitos no âmbito laboral, como as diferenças nos incentivos, diferenças dos objectivos e interesses pessoais, discriminação por idade, género ou outro tipo de privação da possibilidade de promoção profissional, avaliação negligente de um subordinado, sobrecarga do trabalhador para que transpareça ser uma pessoa incompetente, a não atribuição de tarefas a alguns funcionários ou a atribuição de tarefas sem qualquer utilidade, atribuição de trabalhos que sejam muito inferiores às competências ou capacidades do funcionário, fazer comentários em relação ao funcionário que o desacreditem tanto a nível profissional como pessoal.

De acordo com Carvalho (1998), Quinn (2003) e Paula (2005), no que concerne às especificidades da gestão pública, estes autores defendem que tal facto leva a concepção dos funcionários públicos a cometerem actos de irresponsabilidade e descomprometimento com a coisa pública por: “achar que ser funcionário público é sinónimo de ganhar bem e trabalhar pouco”, o que se configura como sendo um mito.

Os mesmos autores apontam outros factores que aumentam a possibilidade de conflito nas instituições públicas, como: o organograma da instituição, que, muitas vezes, é moldado. A divisão hierárquica na Administração Pública nem sempre obedece a critérios racionais e administrativos, podendo variar de acordo com a vontade dos gestores, assim como a distribuição dos chamados cargos de confiança. Estes cargos permitem a entrada de pessoas que não possuem cargos efectivos na instituição, e por vezes, a nomeação destes não se dá por competência ou mérito, mas, muitas vezes, por posições políticas e pessoais, o que gera conflitos também ligados às relações de poder.

De acordo com Quinn (2003) e Dutra (2004), a divisão de tarefas nem sempre é unânime. Nessas organizações, existem alguns funcionários que têm mais responsabilidades do que outros e, portanto, se sentem mais sobrecarregados. Aqui se apresenta um factor muito importante para a geração de conflitos. Além disso, a formulação de políticas públicas e o processo decisório encontram-se sob o domínio de uma elite, gerando inúmeras situações conflituosas. E, por último, é a deficiência na comunicação interpessoal que pode causar graves problemas, pois as pessoas se tornam mais resistentes às mudanças, há um afastamento dos indivíduos e uma redução da moral e da produtividade.

Para Quinn (2003) e Robbins (2003), a escuta reflexiva e a emissão de feedback são algumas habilidades de comunicação que, quando ausentes, dificultam as relações, tornando mais fácil o surgimento do conflito. De acordo com os funcionários entrevistados, no que diz respeito aos tipos dos conflitos laborais no MCTESTP, estes afirmaram que, dentre os tipos de conflitos, que ocorrem com maior frequência na organização, se destacam o tipo hierárquico e o tipo discussão.

O conflito do tipo hierárquico é causado por problemas de relacionamento entre chefes e subordinados. Na maioria das vezes, os envolvidos deixam de se falar, prejudicando a comunicação e a tomada de decisões importantes. Os gestores não se reúnem com os funcionários porque pensam que os funcionários vão apresentar críticas à direcção, problemas, dificuldades e, para evitar ouvir esses problemas, os gestores preferem não fazer reuniões periodicamente; usam os seus chefes de departamentos para colherem as preocupações dos funcionários e estes não fazem chegar toda informação aos gestores, ou se a informação é dada, chega deturpada.

Em relação as implicações dos conflitos laborais, os funcionários do MCTESTP foram quase unânimes em afirmar que, directa ou indirectamente, os conflitos vão sempre afectar significativamente o contexto de uma instituição. Os impactos às relações de trabalho também se mostraram muito importantes, acarretando em desmotivação, insatisfação, falta de comprometimento com a instituição e quebra na produtividade uma vez que os funcionários poderiam utilizar o tempo para se dedicarem a novas actividades e desafios.

Como afirma Crispino (2007), os conflitos influenciam no rendimento dos funcionários de qualquer instituição. Porém, quanto aos impactos, a nível administrativo, eles são também unânimes em afirmar que os conflitos podem tornar os funcionários dessas instituições desmotivados e insatisfeitos com o ambiente de trabalho, podendo gerar até mesmo a falta de comprometimento com suas atribuições, conduzindo a um maior isolamento dos funcionários e dos sectores a longo prazo.

No respeitante às formas de gestão dos conflitos laborais no MCTESTP, não foi verificado nenhum mecanismo de solução de conflitos prévia e devidamente definido institucionalmente. Isto significa que a gestão dos conflitos é completamente pessoal, baseada nas concepções que os gestores têm de como as situações conflituosas devem ser conduzidas e pelo seu estilo de liderança, o que faz com que se utilizem os mesmos mecanismos de gestão de conflitos. Da mesma forma, o diálogo é utilizado de forma pessoal, isto é, alguns gestores devido à sua personalidade ou à sua concepção, consideram o diálogo a melhor forma de gerir os conflitos, associando a aplicação da legislação vigente, a transferência de funcionários de departamentos e o uso da autoridade que lhes foi atribuída, para se resguardarem de problemas futuros e punirem os funcionários que não se comprometem com os cargos para os quais foram empossados. Sobre este assunto, Griffin e Moorhead (2006) defendem que a comunicação é de suma importância para direccionar acções coordenadas, transmitir informações e dizem que a maneira como é realizada influencia sobremaneira os comportamentos e atitudes organizacionais. Por isso, é necessário destacar o papel que a comunicação desempenha nas organizações. Para os profissionais do MCTESTP, a comunicação interpessoal é fundamental na gestão de conflitos laborais, pois é um dos instrumentos centrais para as instituições públicas, sobretudo porque a participação e o envolvimento de todos é um dos pressupostos para o seu êxito.

PROPOSTAS DE MELHORIA DA COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL NO MCTESTP

Apresentadas as causas e os tipos de conflito, apresentamos algumas propostas para a melhoria da comunicação interpessoal no MCTESTP: (i) A introdução de boas práticas laborais capazes de zelar para que ocorram conflitos na medida certa; (ii) Introdução de protocolos internos de actuação para a avaliação das condutas conducentes aos conflitos laborais; (iii) Preparação, pela Direcção, dos seus funcionários e superiores para enfrentarem os conflitos; (iv) Envolvimento de todos funcionários na gestão de conflitos laborais-caso seja necessário, também utilizar o relançamento dentro da instituição para os casos de conflitos de relacionamento que não forem sanáveis, objectivando procurar formar grupos que trabalhem com maior afinidade; (vi) Utilização das ferramentas de comunicação correctas para informar e mobilizar funcionários a todos os níveis; (vii) Esforços para saber escutar e estar em sintonia com o grupo, estabelecendo um diálogo intragrupal para se chegar a um acordo que satisfaça as partes em conflito.

CONCLUSÃO

É fundamental compreender que os conflitos fazem parte da vida das pessoas e das organizações e que estes proporcionam a oportunidade para se usar a criatividade, a inovação e a reflexão, daí que é importante criar-se um espaço para o crescimento individual e colectivo das partes envolvidas através da abertura na gestão de conflitos. Porém, actualmente é reconhecida a importância de gerir os conflitos que surgem entre as pessoas de um grupo para encontrar as melhores soluções ou decisões.

O papel do gestor é equilibrar todos os factores, utilizando-se técnicas e habilidades para mensurar a eficácia da solução e verificar a origem dos novos conflitos que dela decorrem. Portanto, coloca-se como fundamental a comunicação interna, um esforço para estabelecer canais que possibilitem o relacionamento, ágil e transparente, da direcção com os diferentes públicos internos e entre os próprios elementos que os integram.

Importa recordar que, tradicionalmente, os conflitos eram vistos como um mal a evitar a todo e qualquer custo, razão pela qual que, sempre que surgisse um conflito, era eliminado com base no poder e na autoridade. Pressupunha-se que os conflitos fossem resultado de comportamentos de certos indivíduos indesejáveis. Esta era a visão tradicional e bastante limitadora e redutora. Com a evolução dos estudos, chegou-se à conclusão de que o conflito pode ser prejudicial, mas pode também trazer benefícios, possibilitando o surgimento de ideias inovadoras. O desacordo aberto pode levar a uma maior exploração de sentimentos, valores, atitudes e pontos de vista. Actualmente, entende-se que a existência de conflitos é útil para manter a vitalidade das organizações e dos grupos e para as relações interpessoais.

A partir dos aspectos teóricos revistos e da investigação realizada, percebeu-se que os funcionários públicos consideram os conflitos como sendo naturais e inerentes às relações interpessoais dado que são necessários para gerar inovação, mudanças

e para a melhoria de processos. Porém, alguns cépticos, distanciam-se em relação à possibilidade de que os conflitos possam gerar resultados positivos para a instituição ou para os próprios indivíduos, posto que estes lidam com as situações conflituosas de forma pessoal, sem se preocupar em gerar mecanismos de solução.

Com este artigo, foi possível identificar que não existem apenas conflitos explícitos, mas também latentes, onde nem sempre se conhecem as reais motivações e nem é visível ou percebido por todos; permitiu ainda averiguar que as principais causas para o surgimento dos conflitos nas organizações são: a diversidade humana, as relações de poder geradas por esta estrutura e pelos interesses divergentes que conflituam com os interesses colectivos e organizacionais e pelos problemas de comunicação. Outrossim, é importante ter em consideração de que os conflitos também comportam consequências negativas como sejam: o bloqueio da comunicação, redução de coordenação, o surgimento de estereótipos negativos, mudanças na direcção de uma liderança autocrática e redução da habilidade de buscar outras perspectivas.

Referências Bibliográficas

Bacal, R. (2004) *Organizational Conflict- The good, the bad, and the ugly*. In: *The Journal & Participation*. EUA.

Bueno, W. (2003) *Comunicação organizacional: teoria e pesquisa*. São Paulo: Manole.

Carvalho, C. A. (1998) *Poder, conflito e controle nas organizações modernas*. Maceió: EDUFAL.

Chiavenato, I. (1998) *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Chiavenato, I. (2009) *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Dutra, J. S. (2004) *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

Griffin, R.W.& Moorhead, G. (2006) *Fundamentals of Organizational Behavior Managing People and Organizations*. Houghton Mifflin Company: Boston.

Kunsch (2003) *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada, histórico, fundamentos e processos*. São Paulo: Saraiva.

Lopes, M. L. P. (org) (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Mitsumuni, M. (2014) *Actuators acting without actin*. Springer: Gewerbertrasse.

Moscovic, I. F. (2001) *Desenvolvimento Interpessoal: Treinamento em Grupo*. 10^a Edição. Rio de Janeiro. Editora: José Olympio.

Paula, A. P. P. (2005) *Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social*. *Revista de Administração de Empresas* (v. 45) nº 1 (36-49) São Paulo: CEPEAD:

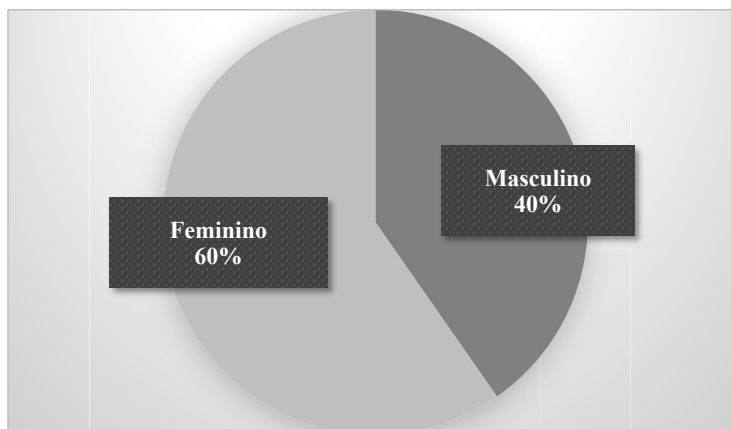
Quinn, R. E. et al. (2003) *Competências Gerenciais: princípios e aplicações*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Robbins, S. P. (2003) *Administração: mudanças e perspectivas*. Tradução. São Paulo: Cid.

Robbins, S. P. (2004) *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación [10^a Edição].

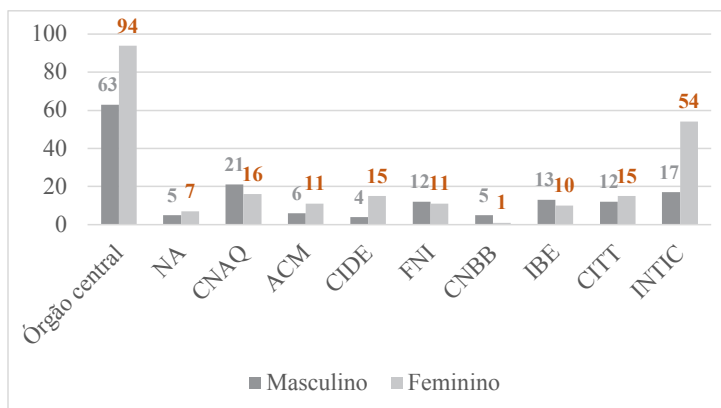
ANEXOS

Gráfico 1 – Género dos Funcionários do MCTESTP



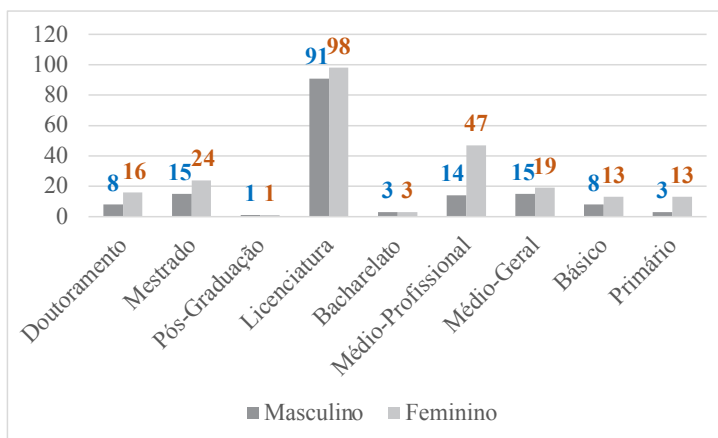
Fonte: MCTESTP (2019)

Gráfico 2 – Género dos Funcionários do MCTESTP



Fonte: MCTESTP (2019)

Gráfico 3 – Carreiras Profissionais dos Funcionários do MCTESTP



Fonte: MCTESTP (2019)

TABELAS DA PESQUISA

Tabela 1 - Idade dos Funcionários do MCTESTP

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
27-33	9	18.0	18.0	18.0
34-40	20	40.0	40.0	58.0
41-47	15	30.0	30.0	88.0
48-54	6	12.0	12.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 2 - Género dos Funcionários do MCTESTP

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Masculino	20	40.0	40.0	40.0
Feminino	30	60.0	60.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 3 - Tempo de serviço dos Funcionários do MCTESTP

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Até 1 Ano	16	32.0	32.0	32.0
De 1 a 5 Anos	24	48.0	48.0	80.0
Mais de 5 Anos	10	20.0	20.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 4 - Carreira Profissional dos Funcionários do MCTESTP

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Auxiliar Administrativo	5	10.0	10.0	10.0
Auxiliar Técnico	9	18.0	18.0	28.0
Técnico Profissional	7	14.0	14.0	42.0
Técnico Superior	29	58.0	58.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 5 - Formação Acadêmica dos Funcionários do MCTESTP

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulada
Doutorado	3	6.0	6.0	6.0
Mestrado	4	8.0	8.0	14.0
Licenciatura	18	36.0	36.0	50.0
Técnico Profissional	6	12.0	12.0	62.0
Básico	19	38.0	38.0	100.0
Total	50	100.0	100.0	

Fonte: Dados da Pesquisa

Impacto ambiental da tempestade “Ana” em Tete

Eduardo Félix Pita Duarte

Faculdade de Ciências Agrárias, Universidade Zambeze

Celular: (+258) 846617316 (Whatsapp)

Email: Eduardolagrange1234@gmail.com ou eduardo.duarte@uzambeze.ac.mz

RESUMO

A tempestade tropical “Ana” foi uma depressão tropical que assolou Moçambique e Madagáscar deixando milhares de danos, desde materiais até humanos. Desenvolveu-se a partir de uma área de convecção, que foi designada Invest 93S, a nordeste da ilha. Foi a primeira tempestade nomeada da temporada de ciclones do Sudoeste do Oceano Índico 2021-2022. Esta pesquisa visa apurar os diversos impactos que esta tempestade tropical deixou, concretamente na província de Tete, região centro de Moçambique. Para além de compreender os principais impactos que a tempestade tropical Ana causou, tem como finalidade apurar, de igual modo, as diversas medidas tomadas pela população com vista a preservar o seu bem-estar no período de vigência da depressão tropical e momentos após a sua passagem.

Palavras-chave: Impacto, Ambiente, Tempestade, Ana, Tete, Moçambique.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vai fazer uma descrição dos principais impactos ambientais da tempestade tropical Ana. Serão avaliados diversos aspectos concernentes às marcas que este fenómeno deixou na cidade.

Este trabalho possui uma estrutura virada, essencialmente, aos aspectos importantes para o alcance dos objectivos ou metas traçados, vão ser descritos os materiais e métodos, sendo que os materiais constituem diversos meios ou ferramentas contribuintes para o sucesso desta pesquisa.

No que concerne aos métodos, serão descritas todas as técnicas a serem usadas ou aplicadas nesta pesquisa com vista a colher informações diversas em prol do cumprimento dos objectivos traçados.

Na discussão dos resultados, prover-se-á o desenvolvimento da pesquisa, fazendo a apresentação e análise das principais informações de diversos lados, relevantes para, posteriormente, se chegar a conclusões, que serão apresentadas em sincronia com os objectivos da pesquisa, ou seja, serão respondidas as metas traçadas para esta pesquisa. Por último, a apresentação das principais fontes das informações contidas neste trabalho e os apêndices, neste caso, as fotografias tiradas nos locais afectados pelo ciclone no momento da observação.

OBJECTIVOS

Geral: Avaliar o impacto ambiental da tempestade Ana.

Específicos

- Descrever a tempestade tropical Ana.
- Descrever a trajetória da tempestade Ana em Tete.
- Descrever os danos e impactos causados pela tempestade Ana.
- Identificar as medidas tomadas pela população para minimizar os impactos da tempestade.

Sobre matérias e métodos, referimo-nos aos instrumentos e caminhos usados pelo pesquisador com vista a alcançar os objectivos da pesquisa, sublinhando-se sobretudo o contexto relacionado com a recolha de dados para posterior análise.

Para Gerhardt e Silveira (2009: 68) a colecta de dados é definida como sendo “a busca por informações para a elucidação do fenómeno ou facto que o pesquisador quer desvendar”. No que diz respeito aos materiais, eles são todo tipo de ferramenta elaborada pelo autor com vista a coleccionar dados e informações relevantes para o alcance dos objectivos da pesquisa.

Portanto, a primeira técnica a ser usada no campo é a observação, que, com base nos mesmos autores, pode ser definida como sendo “a inserção prolongada do pesquisador em um meio de vida, de trabalho. Defrontamo-nos em carne e osso com a realidade que queremos estudar. Devemos observar mais de perto os que a vivem e interagir com eles.” Com isto, o trabalho de campo irá consistir em fazer a observação dos efeitos do fenómeno nos locais em que passou para se recolher dados relevantes que ajudem a alcançar os objectivos da pesquisa.

Também será aplicada a metodologia de pesquisa electrónica para enriquecer as informações e, conseqüentemente, tecer conclusões valiosas. Este tipo de pesquisa é concebido por Gerhardt e Silveira (op.: 69) por ser “constituída por informações extraídas de endereços electrónicos, disponibilizados em home page e site, a partir de livros, folhetos, manuais, guias, artigos de revistas, artigos de jornais, etc.” Desta feita,

perspetiva-se que algumas notícias e informações dos órgãos de comunicação online possam ser úteis para a pesquisa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tempestade Tropical “Ana”

Neste espaço vamos fazer uma breve descrição da tempestade tropical Ana com vista a conhecê-la melhor. Portanto, para o portal Wikipédia:

A tempestade tropical moderada Ana foi um ciclone tropical mortal que afectou Madagáscar e Moçambique, desenvolvendo-se a partir de uma área de convecção que foi designada Invest 93S a nordeste da ilha. Foi a primeira tempestade nomeada da temporada de ciclones do Sudoeste do Oceano Índico 2021-2022.

No que concerne ao período de formação dessa tempestade tropical, os radares detectaram este fenómeno formado no dia 20 de Janeiro, como descreve ainda o portal Wikipédia:

Às 07:30 UTC de 20 de janeiro, o Joint Typhoon Warning Center relatou a formação de uma área de convecção, que designaram como Invest 93S, aproximadamente 378 milhas náuticas (700 km; 430 mi) das Maurícias, com a agência dando uma baixa chance de potencial ciclogênese nas próximas 24 horas.

No que diz respeito à entrada desse fenómeno no território nacional, de acordo com Pedro (2022) “a Tempestade Tropical Ana aproximou-se da zona continental no centro e no norte de Moçambique a 24 de Janeiro. Afectou 5 Províncias (Nampula, Zambézia, Tete, Niassa, Sofala e Manica) com Tete, Zambézia e Nampula a sofrer o maior impacto.”

Zonas afectadas pela tempestade “Ana” em Tete

A tempestade tropical Ana na província de Tete, fez a sua entrada no dia 24 de Janeiro, dia em que houve chuvas durante mais de 24 horas sem parar, para as cidades de Moatize e Tete.

As zonas mais afectadas foram as áreas mais próximas do caudal do rio Rovubwe, pois as imparáveis chuvas que se fizeram sentir acabaram por elevar o caudal deste rio. Sendo assim, as zonas próximas do Rio Rovubwe na margem de Moatize foram muito afectadas e a área do Chingodzi, próxima do rio, na margem da cidade de Tete, também foi afectada.

Impactos/Danos e Medidas tomadas face à Tempestade “Ana” em Tete

Os danos causados por essa tempestade tropical são incontáveis, desde materiais, humanos e as vastas modificações ambientais. Foram casas e lares perdidos, culturas perdidos, infraestruturas danificadas entre outros danos.

Em estimativa, segundo o portal DW:

Cerca de 2.450 famílias foram directamente afectadas pela subida das águas do rio Rovubwe, que transbordaram na sequência do mau tempo. Além de afectar a zona norte de Moçambique, a tempestade também fustigou a província de Tete, no centro do país.

Portanto, este é um número muito significativo de indivíduos afectados pela fúria das águas do Rovubwe. Ainda acerca dos danos humanos causados pela tempestade Ana, vale a pena realçar que a infelicidade mais destacável foi a morte do administrador do distrito de Tete que em vida respondia pelo nome de José Maria Mandere. O corpo deste governante havia desaparecido, arrastado pelas águas do Rovubwe junto com sua comitiva, como descreve Muvale (2022):

O Administrador do Distrito de Tete na Província Central moçambicana do mesmo nome, José Maria Mandere, foi encontrado hoje (26) sem vida, depois de ter sido arrastado pela corrente das águas provocada pela tempestade tropical Ana. (...) Mandere fazia parte de uma comitiva do Governador da Província de Tete, Domingos Viola, que foi surpreendida por uma corrente das águas que antes destruíram a ponte sobre o rio Revúbue.

A via era quase intransitável devido ao elevado caudal do Rovubwe que veio a transbordar como ilustra a imagem abaixo e a população optou por passar a pé na estrada que liga Moatize à cidade de Tete, via ponte Cassuende.



Figura 1: População passando a pé (Fonte: Portal R7 (2022))

Para além da morte do administrador, o portal R7 estimou uma media de dezoito (18) mortes causados pela tempestade Ana sem contar com centenas de indivíduos feridos “O número de mortos durante a passagem da tempestade tropical Ana subiu para 18 em Moçambique, segundo actualização feita pelo Instituto Nacional de Gestão e Redução do Risco de Desastres (INGD) (...)”.

Dos danos causados a diversas infraestruturas, a mais triste foi a perda da ponte sobre o rio Rovubwe, infraestruturas que ligava a cidade de Moatize e a cidade de Tete, a fúria daquelas águas junto com vários troncos arrastou por completo um pilar daquela ponte, deixando uma espécie de vazio muito grande, como ilustra a imagem abaixo.



Figura 2: Ponte destruída pela tempestade Ana (Fonte: Dgedge (2022))

Portanto, com a perda desta infraestrutura muito importante, até então, a travessia para cidade de Tete saindo de Moatize e vice-versa é por intermédio da ponte longínqua do Cassuende, que para além do custo de transporte ser muito elevado, a distância percorrida não é favorável.

Fala-se também da inundação de alguns estabelecimentos, o caso de destaque é da inundação parcial do estabelecimento bancário do Banco Comercial Internacional (BCI), filial localizada na zona de matema na cidade de Tete.



Figura 3: Estabelecimento bancário cercado de água (fonte: Portal ONU News)

Das medidas de contingência tomadas, uma delas foi a evacuação imediata da população que reside nos arredores do rio Revubwe, onde algumas se moveram antes do caudal se elevar devido à queda das suas águas, e algumas saíram quando sentiram o perigo de continuar naquela área quando o caudal se elevava cada vez mais.



Figura 4: População acolhida (fonte: Portal ONU News)

O principal centro de acolhimento na cidade de Tete era o salão de futebol da Escola Industrial de Matundo, e com a intervenção do Governo, foi mobilizada alguma ajuda com vista a transferir a população das zonas de perigo para aquele local de aconchego temporário.

Desta feita, com base nas abordagens de Pedro (2022) podemos apresentar em linhas gerais os impactos causados pela tempestade Ana em Moçambique:

- A Tempestade Tropical Ana aproximou-se da zona continental no centro e no norte de Moçambique a 24 de Janeiro. Afectou 5 Províncias (Nampula, Zambézia, Tete, Niassa, Sofala e Manica) com Tete, Zambézia e Nampula a sofrer o maior impacto.
- A poderosa tempestade causou inundações, danificou casas e infraestruturas públicas, incluindo pontes, linhas eléctricas, escolas, sistemas de água e instalações de saúde.
- Relatórios, até à data, indicam que mais de 120.000 pessoas foram afectadas. E esperamos que estes números aumentem nos próximos dias, pois há ainda algumas áreas cortadas: 29 pessoas morreram e 196 ficaram feridas.
- Mais de 23.400 casas ficaram parcial ou totalmente destruídas ou inundadas.
- 13 Instalações de saúde ficaram danificadas ou destruídas.
- 543 Salas de aula (249 escolas) ficaram danificadas ou destruídas, afectando mais de 46.000 alunos. O novo ano escolar começa na Segunda-feira (31 de Janeiro), pelo que estamos particularmente preocupados com a capacidade das crianças de retomarem às escolas (edifícios disponíveis, espaços seguros, aprendizagem).
- 10.814 pessoas ficaram deslocadas e actualmente estão alojadas em 20 centros de acolhimento na Zambézia, Nampula e Tete.

Das observações feitas nos locais deu para constatar que a menor parte da população voltou para as suas antigas residências pois a maioria deles reside em casas precárias de fácil reconstrução e ficam naquela área para praticar a agricultura. A ausência da restante população foi justificada pelo facto do Governo ter distribuído alguns terrenos em espaços seguros para aquela população se alojar. Enquanto isso, um número não significativo de indivíduos ainda se encontra no centro de alojamento da escola industrial de Matundo.

Em resumo, dos danos ambientais ainda visíveis naquele local, pode-se destacar a degradação do sono e inundações em áreas antes não inundadas; este facto deve-se ao transbordo do rio Revubwe que levou algumas águas para a outra margem da estrada que liga Moatize e a cidade de Tete através da ponte Cassuende. Pode-se dizer também que a paisagem de alguns locais próximos ao rio ficaram em estado não agradável, troncos deixados pelas águas, espalhados de uma forma desordenada.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho chegou à sua rota final, e recordar que este versou acerca da avaliação do impacto ambiental causado pela depressão tropical moderada Ana, que afectou o solo pátrio no início do ano.

Dos resultados apresentados na fase anterior desta pesquisa e em coordenação com os objectivos outrora traçados, conclui-se que a tempestade tropical Ana foi um ciclone que afectou Madagáscar e Moçambique, teve a sua formação no sudeste do Oceano Índico, o alerta inicial emitido pelos radares oceânicos foi no dia 20 de Janeiro do curso em curso.

No que concerne à trajectória deste ciclone na província de Tete, conclui-se que este teve maiores impactos nas zonas próximas do Rio Revubwe nas cidades de Tete e Moatize e em outras províncias um impacto moderado devido às chuvas que não cessavam.

No que diz respeito aos impactos e danos causados pelo ciclone tropical Ana, conclui-se que este causou grandes impactos de natureza variada. Parte de humanos a materiais, destaca-se a destruição de residências causadas pelas chuvas e inundações, perda de infraestruturas, como é o caso da queda da ponte sobre o rio Revubwe em Tete que liga as cidades de Moatize e cidade de Tete.

Destaca-se também a perda de vidas humanas causadas por afogamentos, com particular destaque ao triste acontecimento do falecimento do administrador do distrito de Tete, entre outros que de acordo com os dados publicados pelas autoridades competentes, estima-se que mais de dezoito pessoas perderam a vida em variadas circunstâncias causadas pela tempestade tropical Ana.

Face a isto, como medidas de contingência foram evacuadas diversas famílias sem tecto ou que viviam em zonas de risco, o principal posto de acomodação, as vítimas da tempestade Ana foi o salão de futebol e algumas salas de aulas do Instituto Industrial de Matundo.

Foi, de facto, um momento preocupante para diversas famílias, viveu-se uma situação real e assustadora não só para as famílias próximas do rio, mas também para famílias cujas casas são de construção precária. Devido às chuvas, certas famílias viram suas casas a serem consumidas pouco aos poucos e os danos ambientais são incontáveis com principal destaque para a degradação dos solos.

Referências Bibliográficas

Dgedge, R. (2022) *ANA faz seis mortos e destrói infra-estruturas em Tete*. O país disponível em <https://www.opais.co.mz/depressao-tropical-ana-mata-seis-pessoas-em-tete/> acesso em 06/03/2022.

Gerhardt, T.E. e Silveira D. T. (2009) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFGR [1ª edição].

Muvale, J. S. (2022) *Moçambique/Tete: Tempestade Tropical Ana Mata Administrador Distrital*, AIM, disponível em <https://aim.org.mz/2022/01/26/mocambique-tete-tempestade-tropical-ana-mata-administrador-distrital/> acesso em 06/03/2022.

Pedro, B. (2022) *Tempestade tropical Ana em Moçambique*, UNICEF disponível em <https://www.unicef.org/mozambique/tempestade-tropical-ana-em-mo%C3%A7ambique> acesso em 06/03/2022.

Portal, D.W. (2022) *Famílias atingidas pelo mau tempo em Tete pedem mais apoio*, disponível em <https://www.dw.com/pt-002/fam%C3%ADlias-atingidas-pelo-mau-tempo-em-tete-pedem-mais-apoio/a-60624423> acesso em 06/03/2022.

Portal ONU News (2022) *Nova tempestade tropical pode atingir Moçambique nos próximos dias*, disponível em <https://news.un.org/pt/story/2022/02/1779862> acesso em 06/03/2022.

Portal R7 (2022) *Tempestade tropical deixa 18 mortos em Moçambique*, disponível em <https://noticias.r7.com/internacional/tempestade-tropical-deixa-18-mortos-em-mocambique-27012022> acesso em 06/02/2022.

Portal Wikipedia (2022) *Tempestade tropical moderada Ana (2022)* disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tempestade_tropical_moderada_Ana_\(2022\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tempestade_tropical_moderada_Ana_(2022)), acesso em 06/03/2022.

Estudos literários no quadro duma futura culturologia¹

Elias J. Torres Feijó

Rede Galabra – Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO

As que seguem são notas complementares duma linha reflexiva sobre os estudos literários e a cultura que venho mantendo desde há vinte anos. A funcionalidade dos estudos literários depende do quadro de situação dos sistemas em que funcionarem. Em determinadas situações, eles ocupam ou ocuparam um lugar central no ensino regrado e, em geral, na actividade pública discursiva, no espaço público. Isso acontece, e é neste texto explicado, em circunstâncias em que a literatura desempenha relevantes papéis colectivos, de coesão, de debate de ideias ou do seu próprio sentido individual e social.

INTRODUÇÃO

Even-Zohar (1994) mostrou o relevante efeito que textos literários tiveram mesmo na fundação das nações, o seu uso por parte de grupos ou agentes que queriam transmitir e impor os seus critérios para as construções nacionais.

Se, por exemplo, olharmos para os conceitos dominantes do *amor* ou da *pátria* no denominado mundo ocidental, provavelmente teremos que procurar em textos românticos do século XIX ou no uso romântico doutros passados a sua génese ou factor impulsionador.

Desse modo, textos literários aparecem ao longo da história de muitas comunidades como ferramentas para determinados objectivos sociais e como bens que determinados agentes ou colectivos querem manter. Aqueles transmitem ideias; estes alicerçam-nas como prestigiadas, mesmo fazendo abstracção, em ocasiões, daqueles e dos motivos e agentes que as levaram a constituir-se em elementos patrimoniais. Bastará recorrer ao papel histórico e ainda actual que *Os Lusíadas* de Camões têm para Portugal e, ainda, para o mundo de língua portuguesa e, mesmo, desses mundos para os outros como *cartão*

¹O presente texto é, em parte, uma síntese e, em parte, um aditamento a um texto de diversa índole previamente publicado ao longo de mais de vinte anos. Referências a reflexões sobre a função dos estudos literários podem ser encontradas aqui: Torres Feijó (2022), ao lado doutros trabalhos, como o de Even-Zohar, Torres e Monegal (2019); e diferentes aplicações e formulações, como por exemplo as que se podem encontrar, entre outros textos do autor, em Torres Feijó 2021 e 2008.

de visita ou imagem de marca para verificá-lo. Luís B. Honwana, Craveirinha, Mia Couto, Ungulani Ba ka Kossa, Paulina Chiziane, João Paulo Borges Coelho e outros nomes que não de vir funcionam também assim em relação ao conceito *Moçambique*, na sua pluralidade. *Nós Matámos o Cão Tinhoso*, *Karingana ua karingana*, *Ualalapi ou Terra Sonâmbula* são espelho dessas marcas e cartão de visita; e provavelmente, outros textos estão a lavar esses estatutos, porque há quem assim os vê, assim os lava e tem poder para veicular essas ideias. São, autoras/es e obras, resultados de produções de valor, em sistemas literários, intersistemas (linguístico-culturais, como o de língua portuguesa ou, ainda mais fraco mas existentes, geoculturais, como o africano ou índico) e, mesmo, no polissistema mundial da literatura, se ele realmente existir. Essas produções de valor dependem de muitos factores, desde correntes ideológicas que funcionam em determinado momento, em níveis comunitários, nacionais, regionais ou internacionais, até ao domínio de esferas de exercício de poder (prémios, editoras, meios de comunicação, escolas, governos, leitores...) e da capacidade das diversas instâncias de impor os seus pontos de vista. Isso pode produzir alterações, mais ou menos rápidas, na hierarquia de posições ocupadas e nas tensões que podem produzir num determinado campo ou em diversos sistemas. Por exemplo, estamos a assistir em diversas partes, à proposta, tentativa e prática de revisão de textos passados e prestigiados, por eles conterem passagens ou perspectivas racistas, machistas, violentas aos olhos de diversos agentes e sectores sociais. Uma controvérsia, aliás, que evidencia a costela heterónoma da literatura, o seu funcionamento social e os condicionalismos sociais a que pode dar lugar.

86

Portanto e, naturalmente, o texto literário (e, incorporemos já, a narrativa oral) não funciona do mesmo modo universalmente; o belo, o bom e o verdadeiro, tríade de qualidades com que em regra são examinados não são percebidas de igual maneira de indivíduo para indivíduo, de comunidade ou sector social para comunidade ou sector social, de texto para texto. Só que essa tríade é despossuída do seu carácter construído para aparecer como traço inerente e a-histórico, o que dá lugar a cânones, resultado de processos em que, quem conseguiu e consegue impor os seus critérios, ganhou. Até mesmo uma construção individual e social, como o gosto (Bourdieu, 1971), acaba por aparecer como uma anomalia em quem não adere, em quem não gosta do cânone dominante.

Desentranhando os espaços e contextos da literatura

Dependerá da posição e da função dos estudos literários em cada quadro de situação em que se considere que a literatura tenha socialmente um espaço social dado? O assunto é complexo, a começar por desentranhar tudo o que se contém em enquadramentos definidos socialmente e entendendo por quadro de situação as circunstâncias condicionantes e a sua hierarquia. Obviamente, essa dependência existe mas pode haver efeitos de *longue durée* ou determinações simbólicas externas (não alheias) a esse espaço que façam que persista, ou seja impulsionada determinada posição ou função. Serei mais concreto. O estudo da literatura desenvolveu um papel fundamental na educação sentimental das elites da Europa desde o século XIX; educação em determinados valores (onde a tal pátria era um elemento fundamental para impor uma determinada ideia de nação e de coesão

social). Esse construto estendeu-se nesse espaço e dele a outros, de tal modo que se estuda literatura (sobretudo, literatura *nacional*) em muitos lugares, com o objectivo implícito ou explícito de inculcar ideias sobre o bom, o verdadeiro e o belo, desenhando hierarquias internas e, em função do poder social de cada país no concerto mundial em que se sente inserido ou está inserido, o de outros. Esse estudo, regrado e imposto, manifesta o interesse dos estados e os seus governos em utilizar um dos seus principais agentes de uniformização social, a escola ao serviço da própria existência e modo de existência desse estado; e tem sido mui útil para isso, certamente. Mas, em muitos lugares, já não o é tanto; por várias razões, entre as quais, o objectivo já foi cumprido, que há outros meios mais eficazes para conseguir esses objectivos (redes e meios de comunicação, por exemplo; produções culturais massivas...) e que há outras prioridades no ensino e em que ensinar. Só que aquela marca genética do ensino da literatura perdura no seu prestígio e no universo mundial ou regional de trocas simbólicas, nem no interior do sistema, nem para o seu exterior seria fácil exibir um abandono ou subestimação que, na prática, se manifesta na cada vez menor procura deste tipo de estudos e, em muitos casos, com um perfil de estudantes de habilitações académicas relativamente baixas... Isto, sem considerar circunstâncias mais *corriqueiras*, derivadas da rede existente, construída historicamente, por agentes e agências à volta do fenómeno literário e do seu ensino: centros académicos, docentes, ofertas académicas, ministérios e áreas de gestão, bibliotecas, livrarias, editoras, distribuidoras, escritoras/es, revistas, críticos/as, etc., de difícil reconversão, sobretudo se forem parte do serviço público... Nesse mercado de bens simbólicos (Bourdieu, *op.cit.*), e precisamente pelo carácter concorrencial simbólico desse mercado internacional, muitos agentes sistémicos com poder nas esferas educativas podem ver-se condicionados a tomar decisões valiosas para objectivos do bem-comum ao dependerem do *qué dirán* externo, do medo de serem indigitados, por exemplo, como utilitaristas *sem alma*, ignorantes ou negadores da cultura, etc.

E nada disto retira, claro, o facto de que a literatura possa ser relevante e o seu estudo também; e inclua dentro dessa relevância outras utilidades. Por exemplo, as que se prendem com fruições estéticas, com mercados de bens, com formas de intervenção e transmissão social. Convém, neste sentido, identificar os sectores e subsectores sociais em que ela funciona ou pode funcionar para entender os seus mecanismos e pertinências, sem apreciações globais ou de grandes angulares que não permitam identificar esses modos de funcionamento.

Por exemplo, o funcionamento da narrativa oral tem ainda em muitos espaços sociais um papel determinante na vida das comunidades em que se insere e na aprendizagem individual e colectiva dos elementos fortes que dão sentido a essa comunidade, nas relações internas, externas e com o meio, com instruções para a compreensão e para a acção.

Regra geral, essa narrativa é constituída por uma mistura de factos empiricamente verificáveis ou entendidos como acontecidos, com elementos *ficativos*, gerando mitos, lendas, ficção e realidade, mas onde apurar a sua referencialidade não interessa porque o seu funcionamento se justifica no carácter de lazer e *exemplum* que porta, que é a sua verdade, e não se preocupa em saber se teve lugar ou não, o que é pouco importante, acessório ou irrelevante.

Por este mundo de misturas, que é também basilar no repertório textual literário, aproximamo-nos de conceitos mais alargados de narrativa, onde a própria consideração do fenómeno literário pode ser apreciado com outras coordenadas; precisamente, aquelas informativas, condicionantes, transmissoras. Aqui um provérbio, ali uma atitude, acolá uma canção ou uma cerimónia, ou uma lei, um costume ou a distribuição espacial duma aldeia ou duma cidade: todas elas e muitas outras são narrativas porque indicam como são ou como usar os seus objectos referentes.

Se esta reflexão for aceite, provavelmente a consideração do objecto *literatura* como matéria de ensino e, já podemos acrescentar, de investigação, possa mudar e seja vista a partir dessas potencialidades. A elas une-se uma outra que está implícita nas anteriores: aprender a interpretar, a manejar códigos de entendimento, a pensar e a expressar e comunicar. Certamente, essa dimensão pode obter-se por outras vias mas é evidente que a construção literária, com personagens, supostos, apelos para a imaginação, discursos e estruturas relativamente específicos pode ser cumprir essas funções (para o que, diga-se de passagem, não se faz preciso acudir ao cânone, excepto para a primordial tarefa de conhecer como ele foi construído e como funciona e a quem serve).

Esse pensar/comunicar, que pode ter o auxílio de tecnologias recentes, entre as quais as ligadas à denominada Inteligência Artificial, provavelmente se constitua e de modo progressivamente crescente, numa esfera fulcral para resistir e vencer qualquer uniformismo e automatismo e, precisamente, para ajudar a resolver problemas, assumir desafios, poder avançar em termos de melhorias da qualidade de vida e da produção e uso de bens, para além de alicerçar o sentido comunitário da vida humana.

São previsíveis, por vários motivos, reacções de toda a classe perante essas inovações que, sem dúvida, irão incidir no modo de ensinar e apreender e que se abrem como excelente oportunidade para o trabalho neste campo de estudo.

Convém, pois, prestar também atenção ao facto de que estaríamos num terreno de conhecimentos e competências transversais, versáteis, numa polivalência que pode traduzir-se em diversos empregos e caminhos profissionais.

Esta utilidade pode medir-se bem, se de ensino falarmos, no desempenho profissional das pessoas. Um ensino superior excessivamente colado ao discurso docente e pouco participativo, em que os conteúdos sejam decisivos para as boas qualificações, que dão acesso a outro tipo de bens (bolsas, contratos, boa reputação...) não permitirá mais do que verificar se os/as estudantes se acoplaram bem ao sistema imposto. Destrezas, competências, habilidades, entendidas sempre em função da trajectória individual e, ao mesmo tempo, com fomento de trabalho em equipa devem emergir ao lado do conhecimento dos assuntos propostos. Isso permitirá avaliar e ajudar a conseguir melhor os objectivos formativos e futuramente profissionais das pessoas.

Entre outras, duas acções podem ser privilegiadas para medir a capacidade que os estudos literários tenham de conseguir esses objectivos.

Uma delas é a acção relativa às aprendizagens por serviço ou por projecto: o desenho, cooperativo, e aplicação de soluções para problemas, oportunidades, possibilidades

detectados e que são portadores de um processo de aprendizagem para resolver problemas; ou um processo similar a aplicar à aprendizagem-conhecimento dum assunto e a sua focagem previamente determinada.

A outra acção são as práticas profissionais em entidades públicas ou privadas, que exigem um acompanhamento tutorial, académico e profissional, que convém que sejam curriculares e que podem incluir também práticas de auto-emprego (o que demanda serviços especializados de apoio aos projetos nas entidades de formação superior, para garantir a sua viabilidade, quer sejam ou não levados à prática real).

Essas acções podem, aliás, orientar o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem no sentido de fortalecer todas as dimensões deste em benefício da/o estudante e contribuir para evitar a sua fragilidade ou vulnerabilidade perante dinâmicas lesivas ou perniciosas do mercado laboral.

As reflexões antecedentes quanto às características assinaladas conduzem-nos a pensar os estudos literários e, agora já, os denominados estudos humanísticos em geral, não em si mesmos mas como partes alargadas de determinadas formas de expressão humana (e não apenas humana, mas isto fica fora do nosso alvo aqui). Os textos literários podem vir a constituir-se em informações relevantes, na sua especificidade, para conhecimento de parcelas do mundo e de referencialidades concretas e, mesmo, em determinados contextos, informações (e as suas autorias, informantes) privilegiadas para entendê-las, por si ou com conjuntos mais alargados e diversos de narrativas. Podem, mesmo, vir a constituir-se como fontes para o conhecimento de posições e funções de escritoras/es ou intelectuais em determinados campos, a partir das suas tomadas de posição e daquelas instâncias homólogas noutros campos, como o do poder ou culturais; e permitir, desse modo, entender estruturas, relacionamentos e dinâmicas sociais em função dos interesses e desinteresses actuantes (veja-se, para o caso da literatura moçambicana, a nossa proposta de abordagem ao romance pós-independência: Torres Feijó, 2022).

Num quadro, então, ampliado, o texto literário (por melhor dizer, um corpus sólido de textos seleccionado com parâmetros adequados às perguntas investigadoras, em cada caso) e o seu estudo, pode ter um papel necessário e incontornável para a compreensão de aspectos da cultura, se a entendermos como os modos em que as pessoas e as comunidades veem, classificam e actuam no mundo, como elas mobilizam recursos ou tomam decisões para o seu êxito individual e colectivo, mesmo em questões que têm a ver com a sua sobrevivência ou manutenção ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

A abordagem neste texto utilizada, que se prende com as considerações que Even-Zohar faz sobre o texto como elaboradores e transmissores de ideias, como também com instruções para a vida e a acção, leva-nos a uma dimensão de trabalho em parte nova, para que os estudos literários conduzam a uma melhor formação, e que possa albergar muitos e diferentes âmbitos do conhecimento, da economia ao turismo, da antropologia à sociologia,

à ecologia, à psicologia social ou à geografia e à história, ou por referir algumas delas; âmbitos que se situam, na sua transdisciplinaridade, no estudo e explicação de fenómenos sociais de primeira magnitude e que são portadores de uma componente planificadora nos seus resultados inerente e verdadeiramente importantes. *Culturologia*² é um nome que crescentemente se está a utilizar para denominar esta dimensão transdisciplinar, também para distingui-la com clareza nos denominados *cultural studies*.

É a abertura para essa via de trabalho académico, de investigador e de transferência que nos anima e também esperamos ao amigo leitor.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, P. (1971) *Le marché des biens symboliques*. *L'Année Sociologique* (1940/1948 Vol. 22) 49-126 [3^a.série].

Even Z., Torres F., Elias J. e Monegal, A. (2019) *The end of literature: Or what purposes does it continue to serve? Poetics Today* 40, 7-31.

Even Z. (1994) *La Función de la literatura en la creación de las naciones de Europa*. In D.Villanueva (org.) (1994) (pp. 357-377).

90

Torres Feijó, E.J. (2008) *As leituras de Bichos: Diferentes códigos culturais para apreender o mundo. A minha verdadeira imagem está nos livros que escrevi*. Porto: Afrontamento.

_____ (2021) *Literatura, verdade, Antropologia. A propósito de 'Olhos de Água' de Alves Redol*". *Nova Síntese* 21, 21-61.

_____ (2022) *Estudar sem Melancolia: Reflexões Teóricas e Aplicadas nos Bastidores do Sistema Literário*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. Villanueva, D. (org.) (1994) *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

²Culturologia é denominação utilizada pelo antropólogo cultural L.A. White nos seus trabalhos. A noção aqui utilizada é muito próxima da dele, tendo em conta as definições que colocámos no texto.

ENGAJAMENTO POLÍTICO, RESPONSABILIDADE E SUSTENTABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE CIDADÃ: UM ENSAIO TEÓRICO-EMPÍRICO A PARTIR DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA

Elton João Caetano Laissonne, Assistente Universitário, eltonlaissonne@gmail.com
Universidade Católica de Moçambique (FAGRENM): Docente a tempo inteiro
Universidade Politécnica (ISUTE): docente a tempo parcial

RESUMO (abstract)

The purpose of this article is to support the following thesis: to build a citizen university, it is necessary to discuss concepts such as *political engagement, responsibility and sustainability*, in a discussion based on the philosophy of science and the production of scientific knowledge as a citizen practice. For theoretical foundation, we have three approaches: (i) political engagement, conceived from the contribution of Mounier; (ii) responsibility, conceived from Jonas's theory of responsibility, Cury's principle of *inevitable co-responsibility* and Weber's ethics of responsibility; and (iii) sustainability, perceived in the wake of Bacha, Santos and Schaun. For methodological foundation, the article, with a qualitative, interpretative and sociocritical approach, seeks the contribution of four authors of the philosophy of sciences: Popper, Kuhn, Lakatos and Feyerabend. The three theoretical approaches gain their empirical and contextualized character from the double case study, constituted by the Faculty of Management of Natural Resources and Mineralogy (FAGRENM) and by the Higher University Institute of Tete (ISUTE), together thus forming a single extended case. We arrive at the realization that we cannot speak about a citizen university if we do not have committed university citizens; citizenship that does not take into account the finitude of resources, the limits of growth and future generations is not sustainable; and university students who build decontextualized knowledge do not exercise citizenship.

Keywords: Citizen university, political engagement, responsibility, sustainability and philosophy of science

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Este artigo parte do pressuposto de que a universidade tem a missão de formar cidadãos cuja cidadania é marcada pela actividade investigativa e reflexiva, pela construção de opinião e pela intervenção social num contexto determinado. O contexto é a cidade de Tete, marcada pela presença da indústria de extracção mineira. Para tornar esta reflexão empírica e contextualizada, foram identificadas duas unidades orgânicas (de duas universidades diferentes): o Instituto Superior Universitário de Tete – ISUTE (da Universidade Politécnica) e a Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia – FAGRENM (da Universidade Católica de Moçambique).

A pesquisa tem o objectivo de sustentar a seguinte tese: para a construção de uma universidade cidadã, é preciso trazer à discussão conceitos como *engajamento político*, *responsabilidade e sustentabilidade*, mas que tal discussão deve ser fundamentada na filosofia da ciência e na produção do conhecimento científico como prática cidadã.

Assim, a pesquisa segue três etapas, de acordo com três objectivos específicos: (i) colher as sensibilidades dos intervenientes da pesquisa sobre a possibilidade de a universidade ser um espaço de produção de conhecimento científico, de uma forma engajada e comprometida com o desenvolvimento e o bem-estar das comunidades; (ii) discutir o nível de responsabilidade que a universidade tem de conceber conhecimentos em contínuo diálogo com os saberes locais, com os resultados da sua pesquisa, e com as implicações na realidade social e comunitária em que foram construídos; e (iii) construir uma narrativa teórico-empírica de uma universidade que forma cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mercado, com consciência da finitude dos recursos e dos limites do crescimento e capazes de fazer opções sustentáveis em questões ligadas ao cuidado com o ambiente e com as gerações futuras.

1.2. Problematização

Com as relações desiguais estabelecidas entre o Norte Global e o Sul Global (Santos, 2007), percebe-se que as universidades do Sul Global são organizadas e legitimadas de acordo com os critérios do Norte Global. Isto faz com que elas (i) não sejam espaços de produção de conhecimento científico, mas de reprodução de conhecimentos concebidos nos contextos ocidentais; (ii) não sejam espaços de coabitação entre o conhecimento científico e as experiências construídas e vivenciadas pelas comunidades locais, mas apenas de reprodução do conhecimento tido como “universal”; e (iii) nem sejam espaços de prática cidadã no contexto da academia, mas de reprodução de modelos de cidadania descontextualizados.

As duas instituições, ora em estudo, experimentam as três constatações acima referidas. Assim, podemos levantar a seguinte pergunta de partida: como compreender o engajamento político, a responsabilidade e a sustentabilidade na construção de uma universidade cidadã a partir da perspectiva da filosofia das ciências, do fazer científico e da produção do conhecimento científico como prática cidadã?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica, temos três abordagens: (i) o engajamento político é concebido a partir da contribuição de Macfarlane (2007), que tem o engajamento como uma das virtudes do *academic citizen*, Mounier (1961), que fala da acção e do engajamento como constituintes do compromisso, que é uma das sete estruturas do universo pessoal e Max Weber (in Carneiro & Alves, s. d.), que coloca o engajamento no contexto da teoria da acção social; (ii) a responsabilidade é concebida a partir do princípio *responsabilidade* de Jonas (2006), do princípio de co-responsabilidade inevitável de Cury (2005) e da ética da responsabilidade de Max Weber (in Carneiro & Alves, s. d.); e (iii) a sustentabilidade é percebida na esteira de Bacha, Santos e Schaun (2010), tendo em consideração os saberes locais das comunidades, tal como são teorizados por Pidner (2010) na sua dissertação de mestrado, intitulada *Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas*.

2.1. Engajamento político: exercício de cidadania numa universidade cidadã

Para Macfarlane (2007), a *academic citizenship* é um conceito dinâmico, que se realiza dentro de um processo dialéctico de aquisição de certas virtudes. Para este autor, o engajamento é a virtude que deve caracterizar o *academic citizen* ao relacionar-se com as comunidades fora da universidade. Engajar-se na comunidade não é um favor que os universitários fazem, mas faz parte da sua essência como membros de uma comunidade académica. Por isso, diríamos que o engajamento deve caracterizar também a própria universidade. Macfarlane (2007) refere também o vício por excesso e por defeito, quando a universidade não é engajada: a simplificação (por excesso) e o academicismo (por defeito). Com a simplificação, o *academic citizen* sente que não tem nada a fazer nas comunidades, pois as suas acções não alterariam nada, não sente a diferença que a universidade pode fazer na comunidade e, por isso, acomoda-se ao *status quo*. Pelo contrário, o academicismo é o vício do *academic citizen* que acha que a comunidade não tem nada para oferecer à universidade, antes, pelo contrário, tudo o que se aprende na universidade é para implementar na comunidade.

Mounier (1961) vai além do engajamento, fala do compromisso que compreende, ao mesmo tempo, acção e engajamento. A acção possui quatro dimensões: *económica* (o fazer que modifica a realidade exterior), *ética* (é o agir, em que o ser humano joga a sua liberdade, dignidade e autenticidade), *contemplativa* (contemplação como acto que envolve todo o humano na exploração dos valores e na busca da perfeição e da universalidade) e *colectiva* (que inclui a dimensão *religiosa*, pois é a comunidade de destino na sua comunhão espiritual que se encontra reconhecida e integrada numa acção concreta de uma pessoa singular). O engajamento, por sua vez, tem dois polos (político e profético) intimamente relacionados, pois a acção do engajamento compromete o sujeito na realização da comunidade.

Max Weber (*in* Carneiro & Alves, s. d.) fala da *acção social*. De acordo com o autor, a acção social pode ser determinada: (i) de modo racional referente a fins (usar expectativas como condições ou meios para alcançar fins próprios), (ii) de modo racional referente a valores (pela crença consciente no valor absoluto e inerente a determinado comportamento, independentemente do resultado), (iii) de modo afectivo-emocional (afectos ou estados emocionais actuais) e (iv) de modo tradicional (por costume arraigado, submetendo-se a valores institucionalizados e sempre seguidos).

2.2. Responsabilidade: característica do *academic citizen*

Carneiro e Alves (s.d.), citando Max Weber, referem que a ética da responsabilidade é aquela que o ser humano, enquanto ser de acção, não pode deixar de adoptar, pois ela ordena a colocar-se numa situação, a prever as consequências das suas possíveis decisões e a procurar introduzir, na trama dos acontecimentos, um acto que atingirá certos resultados ou determinará certas consequências desejadas. Portanto, a ética da responsabilidade interpreta a acção em termos de meios-fins. É diferente da ética da convicção, pois esta incita a agir de acordo com nossos sentimentos, sem referência às consequências. Essas duas não se contrapõem, mas completam-se e formam aquele ser humano que pode aspirar à “vocação política” (daí o engajamento político). Para Weber, a ética da responsabilidade está ligada à acção racional, enquanto a ética da convicção está ligada à acção afectiva, e isto ajuda a entender o ser humano enquanto um ser social na sua integralidade.

Jonas (2006), olhando para o desafio da revolução tecnológica (sobretudo das biotecnologias) e do poder ilimitado do ser humano sobre a natureza, introduz o princípio *responsabilidade*, visto na perspectiva do ambiente e das gerações futuras. Assim, o engajamento do cidadão na comunidade é influenciado pela heurística do medo e pela precaução, e é caracterizado por acções que visam preservar o ambiente e criar condições para que as futuras gerações possam encontrá-lo bom. Assim, o *academic citizen* sente-se responsável pelo progresso da academia e da comunidade, mas também pelo cuidado com o ambiente e com as gerações futuras.

Uma outra contribuição vem de Cury (2005), com o princípio da *co-responsabilidade inevitável*. Para este autor, os nossos actos, quer sejam conscientes ou não, bons ou maus, mudam os acontecimentos e o desenvolvimento da humanidade. Todos somos afectados pela sociedade, mas também todos interferimos nas conquistas e perdas da própria sociedade através de tudo o que somos e fazemos a cada momento. Os nossos comportamentos afectam os outros de três modos: (i) alteram o tempo delas; (ii) alteram a memória delas, através do registo desses comportamentos; e (iii) alteram a qualidade e a frequência das suas reacções. Alterando estes três modos, modificamos seu futuro e sua história.

2.3. Sustentabilidade: critério da acção cidadã

O desafio de falarmos da sustentabilidade, tal como referem Carneiro e Alves (s. d.), está no facto de estarmos a passar por uma crise que requer, da nossa parte, reflexões e modificações em hábitos, valores, acções e experiências historicamente legitimadas, mas centradas num ideal antropocêntrico, em que o ser humano utiliza a natureza como meio para finalidades meramente humanas. Portanto, precisaríamos de encontrar novos embasamentos para articular as relações sociais de produção, de consumo e de convivência com a disposição limitada dos recursos naturais e a degradação natural provocada pela actuação do homem no meio natural. Por isso, diriam Bacha, Santos e Schaun (2010), que a sustentabilidade seria uma consequência de um complexo padrão de organização que teria que ter, pelo menos, cinco características básicas: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade. Ouriques (2009) acrescenta outra característica muito importante: o território mental. Para este autor (*in* Tavares, 2012), o território mental é onde ocorre o fluxo de pensamentos, afectos e percepções, ou seja, o fluxo dos estados mentais que são a fonte de referência para a acção no mundo e, por isso, critério de sustentabilidade. Eis um quadro-síntese das várias contribuições sobre sustentabilidade:

Quadro 1: **Resumo de algumas concepções de sustentabilidade**

Autores	Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável
Cabestré; Graziade; Polesel Filho (2008)	Sustentabilidade seria a relação entre os sistemas económicos e os sistemas ecológicos na qual a vida humana continuaria indefinidamente e os efeitos das actividades humanas permaneceriam dentro de limites sem destruir a diversidade, complexidade e funções do sistema ecológico de suporte da vida.
Giacometi (2008)	A sustentabilidade é um objectivo que deve permear as acções das sociedades contemporâneas, diminuindo o uso insensato dos recursos renováveis e não renováveis.
Tomazzoni (2007)	Sustentabilidade significa desenvolvimento económico. Desenvolvimento seria sinónimo de sustentabilidade social que depende de acções coordenadas de cooperação para reverter o quadro de concentração de renda em determinadas regiões.
Junqueira; Adorno-Silva; Rodrigues; Barbieri (2008),	Sustentabilidade estende-se além da responsabilidade social, que determina acções que a empresa toma em relação apenas ao contexto no qual está inserida, porém, ambos os termos estão relacionados com a ética da empresa. As instituições estão a deixar de usar o termo responsabilidade social apenas como uma postura frente à sociedade.
Cabestré; Graziade Polesel Filho (2008).	Acções de responsabilidade socioambiental devem considerar os pressupostos do paradigma de sustentabilidade. A responsabilidade social caracteriza-se pelas atitudes e actividades baseadas em valores éticos e morais para minimizar os impactos negativos que as organizações causam ao ambiente.

Fonte: Adaptado de Bacha, Santos e Schaun (2010).

2.4. Em síntese

O engajamento político, a ética da responsabilidade e a sustentabilidade, se aplicados ao *academic citizen* de Macfarlane (2007), podem oferecer bases para caracterizar comportamentos de abertura, respeito e compromisso com as comunidades, explicar a motivação para ações objectivas e orientar para metas de empregabilidade dos finalistas e de formação de cidadãos comprometidos com a construção social, cuidado socioambiental, entre outros. Estes três conceitos podem também ser o referencial para as práticas racionais direccionadas às comunidades e ao meio ambiente, e influenciar as decisões ao mensurar os benefícios e as consequências das ações do *academic citizen* de forma integrada.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA

3.1. Opções metodológicas gerais

Quanto à metodologia, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa de matriz interpretativa e sociocrítica (Coutinho, 2015; Mororó, Couto & Assis, 2017). De acordo com estes autores, as pesquisas interpretativas interessam-se por interpretar a realidade e conferir-lhe sentido relevante para a sociedade, enquanto as pesquisas sociocríticas procuram reorientar os acontecimentos rumo às mudanças que se pretendem, buscam a transformação e a emancipação social a partir dos processos e epistemologias locais.

Assim, o artigo procurou, primeiro, interpretar o engajamento político, a responsabilidade e a sustentabilidade na perspectiva das contribuições dos quatro filósofos das ciências (Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend) e, depois, reconstruir os seus significados a partir das contribuições de Macfarlane, Mounier, Jonas, Cury e Max Weber e das contribuições de 12 docentes-investigadores e 30 estudantes da FAGRENM e do ISUTE em torno das suas experiências de cidadania.

É de notar que, num universo indeterminado de docentes e estudantes destas duas instituições de ensino superior, foi seleccionada, por conveniência (Coutinho, 2015), uma amostra de seis docentes-investigadores de cada uma das instituições, tendo um total de 12, e também uma amostra de 15 estudantes de cada uma das instituições, totalizando 30. Para os docentes-investigadores, os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e, para os estudantes, os dados foram recolhidos por meio de um questionário semiestruturado, usando a plataforma *Google forms*. Os dados foram analisados por meio do *software Atlas Ti 9*, que é um *software* próprio para a análise de dados qualitativos. Procedeu-se a codificação e a categorização dos dados, tal como explicamos na análise de dados.

No que diz respeito à contribuição dos quatro autores da filosofia da ciência, baseamo-nos no terceiro volume da obra *Textos seleccionados da filosofia da ciência* organizada por Oliveira (2022). Em poucas palavras, temos (i) Popper, que introduz a teoria falsificacionista, segundo a qual, uma teoria é científica quando é passível de ser falsificada; (ii) Kuhn, que introduz o conceito de paradigma e refere que a ciência é tal na

medida em que pertence a um paradigma que, mudando as circunstâncias, dá-se a crise paradigmática que leva à revolução científica e à mudança de paradigma; (iii) Lakatos, que introduz a metodologia dos programas de pesquisas científicas; e (iv) Feyerabend, para quem não existe um método específico da ciência e, por isso, defende o anarquismo epistemológico ou o *tudo vale da ciência*.

Todas estas posições, lidas a partir de um só olhar, por meio de uma discussão teórico-empírica, centrada nas percepções dos participantes sobre as suas experiências de cidadania e, por meio do exercício de resignificação do engajamento político, da responsabilidade e da sustentabilidade, dão autoridade ao *academic citizen* de ser o construtor da ciência e do conhecimento, fazem com que a universidade assuma a responsabilidade da sua missão e seja, por isso, uma universidade cidadã.

3.2. Correspondência entre objectivos específicos, técnicas de recolha e análise de dados

A partir dos objectivos específicos, foram concebidas as técnicas de recolha e análise de dados tal como mostramos no quadro seguinte:

Quadro 2: Correspondência entre objectivos específicos, técnicas de recolha e de análise

Objectivos específicos	Técnicas de recolha	Técnicas de análise
Colher as sensibilidades dos intervenientes da pesquisa sobre a possibilidade de a universidade ser um espaço de produção de conhecimento científico, de uma forma engajada e comprometida com o desenvolvimento e o bem-estar das comunidades.	Observação e entrevistas semiestruturadas como dados primários.	Análise descritiva de conteúdo, recorrendo a categorias. - Conceito-chave: engajamento político
Discutir o nível de responsabilidade que a universidade tem de conceber conhecimentos em contínuo diálogo com os saberes locais, com os resultados da sua pesquisa, e com as implicações na realidade social e comunitária em que foram construídos.	Entrevistas semiestruturadas como dados primários e recolha documental como dados secundários.	Análise descritiva de conteúdo, recorrendo a categorias; análise interpretativa e reflexiva. - Conceito-chave: responsabilidade
Construir uma narrativa teórico-empírica de uma universidade que forma cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mercado, com consciência da finitude dos recursos e dos limites do crescimento, e capazes de fazer opções sustentáveis em questões ligadas ao cuidado com o ambiente e com as gerações futuras.	- Não há recolha de dados.	Reflexão e análise interpretativa Construção teórico-empírica. - Conceito-chave: sustentabilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. Síntese da recolha de dados e sua análise

Aos docentes-investigadores, foram feitas entrevistas semiestruturadas em que se procurava saber da ideia que tinham da cidadania e participação cidadã; da forma como eles exerciam a sua cidadania dentro e fora da instituição; da forma como entendiam a sua actividade de docentes e investigadores como prática cidadã; e a sua opinião sobre o tipo de envolvimento da universidade nas comunidades. Para os estudantes, o teor das questões era o mesmo. As palestras, proferidas por nós, nestas duas unidades orgânicas, a análise dos planos curriculares e outros documentos e a convivência no lugar foram também importantes para a recolha de dados por meio da observação e da indução.

Dos dados recolhidos, em geral, vê-se que há variedade de concepções da experiência cidadã (para uns, o conceito é mais jurídico, para outros, é mais político e social, enquanto alguns introduzem o aspecto mais global); há também variedade dos níveis de profundidade (a maioria é mais parcial, poucos são mais profundos). Mas todos têm actividades que identificam como prática cidadã dentro e fora da instituição. O exercício da discussão consiste, por isso, na releitura dessas contribuições em função do quadro teórico, epistemológico e metodológico aqui proposto. Assim, essas contribuições, relidas a partir destas linhas teóricas, metodológicas e epistemológicas, levaram-nos à concepção de uma universidade cidadã.

4.2. Opções epistemológicas como chave interpretativa à luz da filosofia das ciências

4.2.1. A falseabilidade do conceito de universidade na esteira de Popper

Para Popper (*in* Oliveira, 2022), o que torna uma tese científica é a sua capacidade de ser falsificada. Qualquer afirmação científica tem carácter de provisoriedade, pois o cientista deve estar em contínua verificação das suas asserções para poder substituí-las por outras melhores. A diversidade de experiências cidadãs que se nota nos participantes é prova disto. Assim temos a ousadia de dizer que o modelo de universidade que nós recebemos do Norte Global, ao querer assumir-se como universal, falsificou-se. E nós estamos conscientes da provisoriedade do conceito de universidade presente nesta pesquisa e da teoria aqui proposta em torno dos três conceitos (engajamento político, responsabilidade e sustentabilidade).

Com o conceito de universidade cidadã, não pretendemos afirmar um conceito absoluto muito menos apresentá-lo como se fosse novo. O que aqui fazemos, sobretudo ao adjectivar o conceito de universidade por *cidadã*, apenas queremos sublinhar a importância do engajamento das universidades nas comunidades de forma responsável e sustentável. Não basta fazer actividades em prol das comunidades, como acontece com essas duas unidades orgânicas, mas é preciso que tais actividades sejam realizadas sob critérios de responsabilidade e sustentabilidade. Assim, ao apresentarmos a FAGRENM e o ISUTE como um caso duplo que, na linha de Coutinho (2015), se constitui em

caso alargado, queremos dizer que o resultado aí recolhido não é algo fechado, mas característica do lugar e de todo o contexto da cidade de Tete, que é um contexto diverso, difuso, sem clareza de orientação. Por isso, arriscamo-nos a dizer que este caso duplo é, na linha de Melo (2020), um caso exemplar ou emblemático, pois, é reflexo de vários outros casos do mesmo contexto. Assim, para a sua compreensão, exige do *academic citizen* uma postura serena, inteligível e determinada (Macfarlane, 2007).

4.2.2. A universidade cidadã como paradigma balizador na esteira de Kuhn

Em relação a Kuhn (*in* Oliveira, 2022), podemos dizer que, se a temática da presente pesquisa quebra, em vários elementos, com a estrutura tradicional de organização dos trabalhos académicos existentes nas duas instituições ora em estudo, é porque pode estar a denunciar alguma mudança paradigmática no campo das ciências sociais no contexto de Tete, assim como as diferenças das percepções em torno da experiência cidadã demonstradas pelos participantes podem estar a mostrar que há uma espécie de transição paradigmática dessa experiência.

Normalmente, o conceito de universidade é concebido a partir de um determinado perfil, e não leva o adjectivo *cidadã*, pois aparentemente é irrelevante. Se percebemos que a universidade constrói conhecimentos, ensina, forma cidadãos para a sociedade e para o mercado, então, de princípio, o termo *cidadão* já estaria subentendido no próprio conceito de *universidade*. Mas, na presente pesquisa, sentimos a necessidade de trazer o adjectivo porque queremos sublinhar o engajamento político, a responsabilidade e a sustentabilidade como marcas do perfil dessa universidade. Assim diríamos que a universidade é *engajada* porque ela age, de forma comprometida, nas comunidades; é *responsável* porque se responsabiliza pelas acções realizadas no passado e no presente e trabalha para influenciar as acções e a direcção das mudanças no futuro; é *sustentável* porque ela se sustenta perante mudanças e ganha forma específica em cada contexto, ou por outra, ela actualiza-se constantemente. E quer em um, quer em outro contexto, a universidade faz a experiência de cidadania de formas diferentes. E o encontro das várias experiências de universidade leva à assunção do conceito *ecologia de experiências cidadãs universitárias*.

Visto o conceito neste sentido, compreende-se que já não se trata de uma realidade objectiva, simples e estável, características próprias da ciência dominante (termo de Santos, 2007), mas intersubjectiva, complexa e que se dá no meio de uma instabilidade imprevisível, características próprias de uma ciência alternativa à ciência dominante, ciência que entra em diálogo com outros saberes. O ISUTE, por exemplo, ao admitir várias orientações formativas, mostra essa irrelevância de ter uma única orientação e a necessidade de assumir uma postura flexível da ciência perante as imposições do mercado.

4.2.3. A universidade cidadã: núcleo firme do programa de pesquisa na esteira de Lakatos

Para Lakatos (*in* Oliveira, 2022 & Silveira, s. d.), falar de ciência é falar de uma metodologia de programas de investigação científica. Para ele, um programa de investigação é composto por um *núcleo firme* (que é teoria contra a qual não é aplicada a “retransmissão da falsidade”, que é convencionalmente aceite e “irrefutável” por decisão provisória), pelo cinturão protector (composto por hipóteses e teorias auxiliares, que são bases sobre as quais se estabelecem as condições iniciais), pela *heurística negativa* (que é a proibição de declarar a falsidade do núcleo firme frente a qualquer anomalia, pois, nestes casos, só se deve refutar ou falsear algumas hipóteses auxiliares do cinturão protector) e pela *heurística positiva* (que é a orientação parcial das modificações que devem ser feitas no cinturão protector quando se depara com alguma anomalia, para superá-la).

O programa de investigação pode ser entendido como um projecto que deve ser definido e passível a pesquisas futuras. Para este autor, a concorrência entre programas de investigação, mesmo quando conflituantes, é o que move o progresso do conhecimento. Assim, diríamos que, para a presente pesquisa, a reflexão em torno da universidade cidadã constitui o núcleo firme, enquanto o engajamento político, a responsabilidade e a sustentabilidade no contexto da FAGRENM e do ISUTE constituem o cinturão protector, que seria, para nós, a mais viável em concorrência com outros programas de investigação, pois o seu resultado colocaria a universidade em diálogo construtivo com as comunidades. Em concreto, tendo a universidade cidadã como o núcleo firme, o cinturão protector, na FAGRENM, seria composto pelas hipóteses teóricas ligadas às engenharias da mineração por serem cursos de identidade da instituição, enquanto, no ISUTE, tais hipóteses teriam uma abrangência maior, tocando questões de engenharias, tecnologias e humanidades.

Lakatos fala também das heurísticas negativa e positiva. Na heurística negativa, devem estabelecer-se as ideias consideradas irrefutáveis dentro do programa de universidade cidadã. Por exemplo, na FAGRENM, a contribuição de Jonas (2006), com o seu princípio *responsabilidade*, desperta a atenção para o cuidado com o meio ambiente e as gerações futuras num contexto de formação de engenheiros para a área de mineração, convencendo-nos de que esta contribuição modifica o cinturão protector e não o núcleo firme. Na heurística positiva, orienta-se como lidar com as diferenças experimentais da teoria. São adições à heurística negativa que respondem a essas divergências, a fim de mantê-la firme como referência absoluta. Por exemplo, as diferenças de orientação formativa no ISUTE podem mostrar que estamos diante de dois programas de pesquisa científica ou que estamos diante de diferenças experimentais da teoria, dentro do mesmo programa, o que é pacífico na ciência.

4.2.4. O carácter livre da concepção da universidade cidadã na esteira de Feyerabend

Na linha de Oliveira (2022), a tese principal de Feyerabend é a defesa do *anarquismo epistemológico*, o *pluralismo metodológico*, a *contra-indução* e o *tudo-vale*. Este filósofo da ciência critica abertamente o método científico e postula que não existe um

método científico universal porque, para ele, a ciência é um empreendimento anárquico. Nesta linha, entende-se o espírito das várias opções teóricas e metodológicas presentes neste artigo; entende-se também a diversidade de concepções de cidadania por parte dos participantes. Não diríamos que esta pesquisa seja fruto de um anarquismo puro, mas, com certeza, permitimos que algum grau de liberdade, criatividade e imaginação tomasse conta de nós na sua concepção, elaboração e efectivação. O próprio conceito de universidade cidadã é concebido a partir desta liberdade. Note-se que, para Feyerabend, o avanço da ciência acontece quando violamos as regras metodológicas impostas como se fossem padrões fixos.

Assim, os conceitos de engajamento político, responsabilidade e sustentabilidade escolhidos para embasarem a universidade cidadã devem ser vistos como aproximações e nunca como definições, muito menos como conceitos acabados, pois não se pode atingir a verdade, mas apenas nos podemos aproximar dela. A opção pelos três conceitos, a recorrência à análise a partir dos quatro filósofos das ciências e a própria ideia de universidade cidadã são motivadas por este anarquismo feyerabendiano. Aceitar todas as contribuições dos participantes, acreditando que existem outras formas de ser universidade e de exercício da cidadania, noutros contextos, sob outras formas de dialogar, de avaliar, de sentir etc. é afirmar que não existe um modelo preconcebido, não existe um roteiro a seguir, mas há, sim, caminhos a abrir e a inventar.

4.3. Discutindo e ressignificando os três conceitos à luz da filosofia da ciência

As acções sociais, trabalhadas por Max Weber (*in* Carneiro e Alves, s. d.), podem ser relacionadas às práticas ou programas curriculares e actividades extracurriculares efectivadas pela comunidade académica da universidade cidadã em relação às comunidades. Por isso, para a resposta à pergunta de partida, vamos seguir a tipologia de Weber, a saber:

- a) A acção racional, referente a fins, ocorre quando os universitários gozam da liberdade epistemológica (Feyerabend). Se integrados dentro de programas de investigação científica (Kuhn e Lakatos), podem assumir condutas efectivas direccionadas ao desenvolvimento das comunidades de forma contextualizada, engajada, responsável e sustentável, incorporando meios específicos de actuação como leis, normas e sanções a nível da instituição, e agindo de forma racional para a consecução do ideal de universidade cidadã. Os participantes deste estudo, ao indicarem actividades que realizam dentro e fora da instituição como prática cidadã, mostraram que estão conscientes do seu comprometimento cidadão com a instituição e com a comunidade. Sobretudo os docentes-investigadores reconhecem que as suas tarefas são uma prática cidadã. Aqui conta muito o seu nível de consciência, racionalidade e profundidade na busca dos seus objectivos e dos da instituição enquanto universidade cidadã.

- b) A acção racional, referente a valores, acontece quando o ideal de universidade cidadã serve de referência para validar as práticas dos membros da comunidade académica como práticas cidadãs, sendo este um entendimento mais ou menos colectivo, um apelo valorativo socialmente aceite. Nesta matéria, os estudantes precisam muito mais de fazer o exercício da descoberta do valor daquilo que fazem. Alguns docentes também não fogem a isso. Esta acção apela ao facto de que um docente-investigador deve sentir o peso da sua função, a importância do que faz. Não se trata tanto dos objectivos dessa sua função, mas do peso, do valor que tal função tem. Assim, quanto maior for o valor que o *academic citizen* dá à sua universidade, mais esta será cidadã. Trata-se, portanto, de colocar a universidade cidadã como o paradigma balizador (Khun) ou como o núcleo firme (Lakatos). E quanto maior for o valor que nós damos a uma realidade, maior é o nosso engajamento nela, maior também é a responsabilidade que temos com tal realidade, restando-nos apenas usar o discernimento para práticas sustentáveis.
- c) A acção afectiva, para uma universidade cidadã, verifica-se em situações em que cada membro da comunidade académica passa a analisar a qualidade do seu engajamento, a responsabilidade pelas suas acções e os ideais de sustentabilidade a partir de uma óptica emotiva e empática, (i) assumindo a dimensão afectiva como parte do fazer científico, (ii) emitindo suas noções de cuidado, de amor, de solidariedade, de ligação amorosa com a natureza, (iii) referindo-se à importância do afecto e da paixão pelo espaço universitário e pela acção académica nas comunidades e a necessidade de se cultivar sentimentos de compaixão e respeito por tudo aquilo que envolve academia, comunidades e natureza; e (iv) cultivando uma consciência ou interioridade ou mente sustentável (Ouriques, 2009; Tavares, 2012). Não esteve tão evidente este aspecto nas respostas dos nossos participantes. Por isso, é uma atitude a ser cultivada.
- d) O modo tradicional de acção e de engajamento desempenha três papéis na consolidação para universidade cidadã: (i) reconhecer que o fazer universitário, os modelos de conhecimento e de universidade e os valores arraigados são um entrave à promoção de novas noções de engajamento cidadão e de emancipação da universidade cidadã, pois a lógica epistemológica trabalhada até agora tem como pauta o reconhecimento de um único fazer científico: o fazer do conhecimento tido como “universal”, do ocidente; (ii) negar esse ideal “ocidental” de universidade, de comunidade e de conhecimento, questionar o modelo de sociedade e de vida que desfrutamos actualmente, o que necessariamente causa desconforto e resistência; e (iii) substituí-lo por outro (sobretudo outros) mais contextualizado, que se coloque em diálogo com os saberes locais das comunidades que, para Pidner (2010), é também diálogo entre sujeitos enquanto produtores, portadores e transmissores desses saberes de forma inter-retro-relacionada, mas também que se coloque em definição, pois o novo paradigma, a nova epistemologia, o novo modelo de universidade e de sociedade ainda não estão definidos, mas irão se definindo no processo em que vão sendo concebidos e construídos. Por isso, sabendo que é o próprio sujeito que também muda nesse processo, introduzimos o conceito de *ecologia de experiências cidadãs universitárias*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos três objectivos específicos e da discussão acima apresentada, podemos apresentar as seguintes considerações finais:

- a) Não podemos falar de universidade cidadã se não tivermos cidadãos universitários engajados. Assim, a universidade deve continuar a afirmar-se como espaço de produção de conhecimento científico e a encarar essa auto-afirmação como um verdadeiro engajamento político, isto é, universidade comprometida com o desenvolvimento e o bem-estar da comunidade em redor. Assim deve ser o *academic citizen*.
- b) Não exerce cidadania aquele universitário que constrói conhecimentos descontextualizados, incapaz de se responsabilizar pelos resultados da sua pesquisa, pois estes não têm implicações na realidade social e comunitária em que vive. Esta é uma experiência alienante da cidadania, ou, diríamos, uma anticidadania. Para fugir dessa alienação, a universidade deve assumir a responsabilidade pela sua liberdade e autonomia académicas ao ponto de (i) poder construir conhecimentos em contínuo diálogo com os saberes locais das comunidades e responsabilizar-se pelos resultados da sua pesquisa; e (ii) formar um *academic citizen* capaz de construir o seu ser académico na realidade social e comunitária em que é construído.
- c) Não é sustentável a cidadania que, mesmo nascendo no contexto da academia, não põe em consideração a finitude dos recursos, os limites do crescimento e o cuidado com as futuras gerações. Assim, para que a universidade possa ser cidadã, é imperioso que saiam dela cidadãos responsáveis e capazes de enfrentar os desafios do mercado com uma mente sustentável em todas as suas opções, uma mente aberta e dialogante com a realidade. Só um cidadão com uma mente sustentável é capaz de fazer opções sustentáveis em questões ligadas ao cuidado com o ambiente e com as gerações futuras.

Por isso, respondendo à pergunta de partida, podemos dizer que, para compreender o engajamento político, a responsabilidade e a sustentabilidade na construção da universidade cidadã a partir da perspectiva da filosofia das ciências e da produção do conhecimento científico como prática cidadã, é preciso que o engajamento político seja uma virtude do *academic citizen*, que a responsabilidade seja princípio de acção e co-responsabilidade, pois o *academic citizen*, que tem uma mente sustentável, dialogante e aberta, é responsável por tudo, por todos e pelo futuro. Acima de tudo, o *academic citizen* deve ter, como virtude, a liberdade teórica, epistemológica e metodológica porque ele é o fazedor da ciência em que acredita. Esta via pode ajudar-nos a acreditar que uma universidade pode ser cidadã.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacha, M. de L., Santos, J. & Schaun, A. (2010) “*Considerações teóricas sobre o conceito de Sustentabilidade*”. VII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Brasil: SEGeT.

Carneiro, V. C. V. & Alves, S. (s. d.) “*A sustentabilidade como princípio ético: os conceitos weberianos sobre ética e ação social como subsídios teóricos dessa concepção*”. Encontro Internacional de Gestão Empresarial e Meio Ambiente. Brasil: ENGEMA.

Coutinho, C. P. (2015) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina. [2ª ed.].

Cury, A. (2005) *O Futuro da Humanidade: a saga de um pensador*. Rio de Janeiro: Sextante. [4ª ed].

Jonas, H. (2006) *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Editora PUC, Contraponto.

Macfarlane, B. (2007) *The Academic Citizen: the virtue of service in university life*. USA and Canadá: Routledge.

Melo, V. (2020, Janeiro) *Estudos de Casos e Casos Exemplares: um aspecto da fundamentação de propostas de políticas públicas*. Texto para discussão. Brasília: IPEA.

Mororó, L. P., Couto, M. E. S. & Assis, R. A. M. (orgs) (2017) *Notas Teórico-metodológicas de Pesquisas em Educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus, Bahia: EDITUS.

Mounier, E. (1961) *Le personnalisme*. Paris: Les Presses universitaires du France. [7ª ed.].

Oliveira, D. G. da (Org.) (2022) *Textos Selecionados da Filosofia da Ciência III: Série Investigação Filosófica*. Pelotas: Editora UFPel.

Ouriques, E. V. (2009) “*Comunicação, palavra e políticas públicas: a importância do conceito envolvimento para a construção da cidadania sustentável*”. In *Programa Avançado de Cultura Contemporânea*, ano V, n. 2 (pp. 1-35).

Pidner, F. S. (2010) *Diálogos entre Ciência e Saberes Locais: dificuldades e perspectivas*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Univ. Federal de Minas Gerais.

Santos, B. de S. (2007) “*Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78 (pp. 3-46).

Silveira, F. L. da (s. a.) *A Metodologia dos Programas de Pesquisa: a Epistemologia de Imre Lakatos*. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS.

Tavares, M. (2012, Fevereiro 7). “*Território Mental: a Chave do Humano*”. *Entrevista com professor Evandro Vieira Ouriques. Relatório Astronomia* 101.

Zolet, L. A. da S. (2016, Janeiro-Abril). “*Jonas, Hans. O Princípio Responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*”. *Revista Jurídica Cesumar - Mestrado*, 16 (1) (pp. 233-239).

COLONIALISMO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: HIERARQUIZAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E SEGREGAÇÃO DA VIDA SOCIAL¹

Gerhard Seibert

CEI / ISCTE-IUL

mailseibert@yahoo.com

ABSTRACT

São Tomé and Príncipe was colonized twice by Portugal. During the first colonization, in the sixteenth century, the hitherto uninhabited archipelago was settled by white colonists and enslaved Africans. This period was marked by the establishment of a plantation economy based on slave labour and sugar monoculture and the emergence of the Creole society. The decline of sugar in the seventeenth century was followed by an interregnum, during which the Creoles practically ruled themselves. The second colonization, started in the mid-nineteenth century, was characterized by the reestablishment of the plantation system centred on contract labour, cocoa monoculture, and the dominance of the Portuguese. In the sixteenth century, due to the fragility of Portuguese hegemony in a colonial society in formation, the political hierarchy was frequently contested by the different social and racial categories. The second colonization resulted in the establishment of a more rigid hierarchy permeated by racist concepts. The categories were classified according to their supposed degree of civilization and lived spatially separated. After independence, all inhabitants were granted equal rights and gradually a major inclusion of the previously discriminated categories in the Creole society began.

Keywords: *São Tomé and Príncipe; plantation economy; creolization; slavery; contract labour.*

¹Este artigo foi publicado primeiro, numa versão mais extensa, no Anuário Antropológico 2014/II dezembro de 2015, disponível em <https://journals.openedition.org/aa/1411>. Agradecemos aos editores desta revista da Universidade de Brasília a autorização de republicação, gentilmente concedida em 19 de fevereiro de 2023.

INTRODUÇÃO

Em contextos africanos, em muitos aspetos, a experiência colonial dos arquipélagos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe foi bem diferente daquela dos países do continente. O povoamento e a colonização dos dois arquipélagos, desabitados na altura da chegada dos primeiros portugueses, começaram na segunda metade do século XV. Com a exceção de poucos enclaves ao longo da costa africana, onde houve alguma presença europeia desde o século XVI, no continente africano, a ocupação efectiva do território e a própria colonização pelas potências europeias começaram apenas depois da Conferência de Berlim (1884–85). No continente, o colonialismo foi imposto a sociedades autóctones, enquanto, nos dois arquipélagos, foi a colonização antiga durante a expansão marítima portuguesa que esteve na origem da emergência das duas sociedades insulares. Como resultado da sua colonização por colonos europeus e escravizados africanos e a consequente mestiçagem biológica e cultural entre e os dois grupos e entre os africanos de origens diversas, em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, emergiram as primeiras sociedades crioulas no mundo atlântico.

Os europeus, maioritariamente portugueses, foram cultural e linguisticamente mais homogêneos, enquanto os escravizados africanos, oriundos de várias regiões e etnias com línguas e culturas diferentes, foram mais heterogêneos. Além disso, os colonos brancos detinham o poder político e económico, mas sempre constituíram uma pequena minoria da população. Desde o início, os africanos, antes, em maior parte escravizados, mas, depois, cada vez mais alforriados, ultrapassaram os europeus de longe em número. Por padrões africanos, os dois arquipélagos têm experimentado um longo período de dominação colonial, cerca de quinhentos anos. Os dois arquipélagos não têm uma história pré-colonial, mas passaram por períodos distintos da colonização portuguesa. O primeiro período, marcado pelo povoamento, pela prosperidade económica e pelo processo de criouliização, nos séculos XV e XVI, foi seguido por um declínio económico e quase abandono pelos portugueses. O segundo refere-se ao colonialismo moderno nos séculos XIX e XX, quando os arquipélagos recuperaram alguma importância estratégica e económica.

O povoamento efectivo de São Tomé começou em 1493. Inicialmente, o arquipélago foi povoado por duas categorias principais, colonos brancos e escravizados africanos, que primeiro foram trazidos do vizinho reino do Benim, no delta do Rio Niger e, desde o início do século XVI, também dos reinos do Congo e do Ndongo (Angola). Os escravos do Benim falavam edo, pertencente às línguas Benue-Congo ocidental, ao passo que os do Congo e de Angola falavam línguas banto (Benue-Congo oriental), kikongo e kimbundu, respectivamente. Essa situação linguística reflecte-se na génese dos três crioulos das ilhas.² A mestiçagem genética deu origem a uma terceira categoria, os mestiços. A alforria de escravos resultou na emergência de uma quarta categoria de negros livres, os chamados forros. Ao longo do tempo, outros escravos alforriados foram sucessivamente integrados na categoria dos forros, os crioulos maioritários de São Tomé.

²Sobre a génese das línguas crioulas de São Tomé e Príncipe, ver Hagemeijer (2009).

Os moradores de São Tomé envolveram-se no tráfico de escravos e estabeleceram a primeira economia de plantação nos trópicos, baseada na monocultura de cana-de-açúcar e no trabalho escravo. A fuga dos escravos das fazendas de açúcar foi um fenómeno recorrente durante a primeira colonização de São Tomé. A topografia montanhosa da ilha e uma densa floresta tropical no seu interior facilitaram o estabelecimento de uma comunidade de quilombolas no sul da ilha. O isolamento relativo dessa comunidade, que viveu principalmente da pesca, da colónia no norte da ilha durante mais de dois séculos resultou na existência de um grupo minoritário distinto em termos culturais e linguísticos, os angolares.

Uma segunda colonização do arquipélago, possibilitada pela introdução do café e do cacau do Brasil, começou na segunda metade do século XIX, quando a economia de plantação foi reestabelecida. Essa recolonização foi marcada por um maior influxo de colonos brancos, uma marginalização dos forros e, devido à abolição da escravatura, em 1875, pela introdução de uma nova categoria, os serviçais que vieram de Angola, Cabo Verde e Moçambique.

São Tomé e Príncipe era uma sociedade plural, onde as várias categorias da população viveram largamente separadas, conforme regras diferentes. Grosso modo, no topo da hierarquia colonial, estiveram os colonos brancos, no meio os crioulos e, no fim, os contratados africanos. Na altura da independência, em 1975, o Estado independente concedeu a plena cidadania e direitos iguais a todos os habitantes. Sucessivamente, houve uma maior aproximação dos vários grupos, mas as antigas barreiras coloniais ainda não desapareceram completamente. Este artigo aborda as várias categorias populacionais e os respectivos sistemas classificatórios gerados durante os dois períodos do colonialismo português em São Tomé e Príncipe.

A primeira colonização

Descoberto por navegadores portugueses, por volta de 1471, o arquipélago no Golfo da Guiné ganhou relevância geoestratégica apenas depois da construção do Forte São Jorge da Mina (no actual Gana), em 1482, e da chegada dos portugueses ao Congo, no ano seguinte. Os objectivos da colonização das ilhas desabitadas foram o estabelecimento de uma colónia de povoamento europeu, a produção de açúcar, a instalação de um entreposto para a navegação marítima para a Ásia e a difusão do cristianismo na região (Caldeira, 2013). Como nos outros arquipélagos atlânticos antes, a nomeação de um capitão donatário com amplos poderes jurídicos e financeiros foi o modelo administrativo aplicado em São Tomé (859 km²).

Em 1493, o terceiro donatário de São Tomé, Álvaro de Caminha (1493–99), conseguiu o povoamento efectivo da ilha. O grupo de colonos brancos, que trouxe para a ilha, integrou alguns voluntários, mas sobretudo degradados e crianças judias separadas dos seus pais à força. Esses judeus vieram da Espanha, donde fugiram para Portugal, em 1492. As crianças judias foram doutrinadas na fé cristã por padres católicos que viajaram na mesma comitiva de Caminha. Esses “moços judeus” não foram considerados escravos, mas, ao contrário, recebiam escravos para cuidá-los. Também cada colono recebia uma escrava e um escravo para trabalhar para ele (Albuquerque, 1989).

A deportação de degradados para São Tomé tornou-se uma medida frequente, visto que, devido à insalubridade do clima e à longa distância de Portugal, poucos colonos iam voluntariamente para o arquipélago. Pela mesma razão, o estabelecimento de uma colónia de povoamento europeu, como na Madeira e nos Açores falhou. Consequentemente, brancos, muitas vezes degradados, sempre foram uma pequena minoria em São Tomé e Príncipe. Os degradados podiam participar plenamente em actividades económicas e alguns ocuparam cargos públicos de destaque (Nascimento, 2008). O povoamento do Príncipe (142 km²) iniciou-se pouco depois de 1500, ano em que a pequena ilha foi concedida ao donatário António Carneiro (1500–45). Os seus herdeiros mantiveram a capitania do Príncipe até 1753, ano em que a ilha passou para a coroa. No mesmo ano, a vila de Santo António, no Príncipe, foi elevada à cidade e tornou-se capital do arquipélago, visto que a localização da pequena ilha era considerada menos insalubre e mais favorável para o tráfico de escravos na região (Nascimento, 2008). São Tomé já revertera à coroa desde 1522, quando o quinto donatário foi condenado por corrupção e o governador da ilha foi nomeado por Lisboa. Depois do fim do tráfico de escravos e o início do restabelecimento da economia de plantação, em 1852, a capital voltou a São Tomé.

Inicialmente, a colonização de São Tomé tornou-se difícil devido à falta de plantas alimentares e animais domésticos para a alimentação dos moradores e dos escravizados. Plantas alimentares e animais domésticos foram introduzidos do continente africano, da América e da Europa. A mão de obra vinha de escravizados africanos resgatados no vizinho reino do Benim. A importação de escravizados do Congo e de Angola começou na primeira década de 1500. Foi também, nessa altura, em 1514, que a Coroa obrigou os senhores a baptizar os escravizados dentro de seis meses após o resgate (Cunha, 2001). Eles recebiam nomes cristãos e eram assimilados na cultura portuguesa. Houve, em São Tomé, também alguns africanos livres do continente que actuavam como intermediários no tráfico de escravos (Cunha, 2001). Uma parte dos cativos trabalhou como escravos domésticos em casa dos moradores, na produção de alimentos e, subsequentemente, nas fazendas de açúcar.

Geralmente, os escravos domésticos, maioritariamente mulheres, tinham mais possibilidades de obter a alforria. Outros escravizados, resgatados no continente, destinados para a reexportação, ficaram apenas temporariamente em São Tomé. Enquanto em trânsito na ilha, esses escravos trabalhavam nas fazendas no cultivo de produtos alimentares e no plantio da cana-de-açúcar (Caldeira, 2013). Considerados bens transmissíveis, às vezes, os escravos serviam de meios de pagamento, particularmente de soldos (Nascimento, 2008).

No início, os moradores de São Tomé participaram no tráfico regional de escravos entre o Reino de Benim e o Forte São Jorge da Mina que, naquela altura, foi um mercado importador de escravizados. Em 1519, São Tomé obteve o monopólio desse tráfico de escravos entre Benim e a Costa de Ouro, em que os portugueses participaram a partir de 1480. Outros escravizados foram reexportados para Portugal. O tráfico transatlântico de escravos para as Américas começou por volta de 1530. Em 1532, São Tomé perdeu o acesso directo aos escravos de Angola quando o Congo se tornou intermediário desse tráfico (Cunha, 2001). Nos meados do século XVII, São Tomé perdeu sua importância como entreposto do tráfico de escravos, devido à emergência de Luanda como principal

mercado de escravos do tráfico transatlântico na região. Subsequentemente, as áreas de resgate dos traficantes de São Tomé foram restritas a Gabão e Calabar.

Depois de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe foi o segundo território, onde europeus e africanos conviveram permanentemente. Perante a escassa imigração europeia e a elevada taxa de mortalidade dos brancos nos trópicos, a Coroa promoveu uniões entre colonos e escravizadas africanas para salvaguardar a colonização nas ilhas. Essa política não era comum, visto que, no século XVI, nos Fortes de Arguim (actual Mauritânia) e São Jorge da Mina, a Coroa não permitiu uniões de portugueses com africanas (Henriques, 1987). Em São Tomé, uniões com africanas eram mais frequentes entre degradados e diminuía quanto maior era a posição na hierarquia social da povoação (Cunha, 2001). A mestiçagem biológica, linguística e cultural entre brancos e africanos iniciou um processo de crioulanização que resultou na emergência de sociedades e línguas crioulas nos dois arquipélagos.

Nesse processo de aculturação mútua, devido ao monopólio do poder político dos europeus, os africanos não podiam restabelecer a sua organização social e económica nem as suas instituições políticas e religiosas no novo território. Contudo, os africanos que partilhavam certos conceitos, conseguiram manter saberes, crenças, hábitos e parte da sua cultura material, particularmente em relação à esfera doméstica e privada (Mintz e Price 1992). Por razões geográficas e históricas, em São Tomé e Príncipe apareceram três línguas crioulas: além do forro, o crioulo maioritário, a longa ngola dos angolares e o lung'yie (literalmente, “língua da ilha”) do Príncipe.

Em 1534, São Tomé tornou-se sede de um bispado, o segundo em África. Mestiços e negros forros faziam parte do clero nas nove freguesias, das quais uma no Príncipe. Já em 1526, os forros fundaram a Irmandade da Nossa Senhora dos Homens Pretos que, mais tarde, recebeu o direito de alforriar seus membros escravos. A Igreja não apenas se envolveu em conflitos com as autoridades seculares, mas também era palco de disputas internas, às vezes de cariz racial, entre negros e mestiços. Em 1535, a povoação, fundada por Caminha, foi elevada à cidade de São Tomé. Em 1548, a Coroa concedeu à câmara municipal o direito de substituir o governador, nomeado por Lisboa, caso o cargo estivesse vago por morte ou ausência. Devido à elevada taxa de mortalidade por doenças tropicais, essa situação aconteceu frequentemente até 1770, quando essa regra foi abolida.

A pedido dos moradores de São Tomé, em 1515, o rei concedeu aos seus filhos mestiços e às suas mães escravas a alforria. Dois anos mais tarde, outro decreto real libertou também os escravos homens que vieram com os primeiros colonos. Ao longo do tempo, a alforria individual, resultante da vontade dos senhores, contribuiu para o crescimento desse grupo dos forros. Devido ao reduzido número de habitantes brancos, que provavelmente nunca ultrapassou os quinhentos, os mestiços e os negros livres constituíram o grupo maior dentro da população livre. Perante a falta de brancos para cargos públicos, em 1528, os mestiços receberam direitos limitados para exercer funções na administração local. Em 1546, a Coroa concedeu aos mestiços o pleno direito de ocupar ofícios camarários e servir na milícia. Essas pessoas foram alfabetizadas pelos membros mais letrados do clero local. Nessa fase da formação da sociedade colonial, os mestiços rivalizaram com os brancos

e, por outro lado, tentaram impedir a ascensão social dos negros forros. Formou-se uma elite local constituída por europeus residentes, mestiços e negros livres. Essas categorias traficaram escravos, detiveram escravizados e terras, ocuparam cargos seculares e religiosos e obtiveram patentes militares (Nascimento, 2008).

Graças às condições naturais, o arquipélago tinha boas condições para a cultura de cana-de-açúcar que foi introduzida da Madeira. A produção do açúcar começou por volta de 1517, quando foram documentados os primeiros engenhos de açúcar em São Tomé. Foi o início de um tipo de produção agrícola em larga escala, baseada em trabalho escravo, monocultura e exportação, conhecido por *plantation*. Ao mesmo tempo, o regime de trabalho, nas fazendas de açúcar, tornou-se mais duro. Os donos das fazendas eram moradores, oficiais, a igreja, a Coroa e muitos proprietários residentes em Portugal. Desde o início do século XVI, havia proprietários mestiços, entre os quais também mulheres, como Ana de Chaves, Catarina Alves, Simoa Godinho e Violante Alva Brandão.

Enquanto o tráfico de escravos continuou, a indústria do açúcar expandiu até cerca de 1580, quando começou o seu declínio. Em meados do século XVI, São Tomé tornou-se o principal produtor mundial de açúcar. Durante a expansão das *plantations* de açúcar, que ficavam nas planícies no terço norte da ilha de São Tomé, aumentou também o número de escravizados. No apogeu da indústria açucareira, houve entre nove e doze mil escravizados em São Tomé (Garfield, 1992). Algumas fazendas empregavam mais de 150 e até 300 escravizados (Cunha, 2001). Frequentemente, apenas o dono ou, na ausência deste, o feitor era europeu ou mestiço. O caseiro, responsável pela gestão do pessoal da fazenda, podia ser branco ou mestiço, mas também era frequentemente um negro forro. Pelo menos inicialmente, os escravizados podiam trabalhar um dia de semana, aos sábados, para a própria subsistência. Os escravizados recém-chegados foram chamados boçais, enquanto os escravos nascidos no arquipélago foram chamados crioulos. Além da diferença entre escravos domésticos e escravos nas fazendas, houve uma hierarquização destes conforme as funções laborais que exerceram no engenho. Os escravizados treinados praticaram vários ofícios nas fazendas, tais como carpinteiros, ferreiros, tacheiros, caldeireiros, mestres de açúcar, purgadores e caixeiros (Caldeira, 2013).

Com o aumento da população escrava e o endurecimento do regime de trabalho nas *plantations*, intensificou-se também a fuga de escravos, que fora fenómeno constante desde o início da colonização. Graças ao relevo montanhoso da ilha vulcânica e a uma densa floresta tropical no seu interior, em São Tomé, esses fujões encontraram condições favoráveis para estabelecer pequenas comunidades no sul da ilha, fora do controle das autoridades coloniais no Norte. Esses grupos de escravos autolibertados, chamados mocambos, frequentemente assaltavam as fazendas para roubar alimentos e escravas, pois havia um déficit de mulheres entre os fugitivos, visto que foram maioritariamente homens. Por volta de 1530, os assaltos dos fugitivos rebeldes preocuparam as autoridades de tal maneira que foi constituída uma milícia que, durante décadas, fez uma guerra de mato contra os mocambos. Essa milícia era, em grande parte, composta por escravizados.

A última expedição militar contra os mocambos ocorreu nos fins do século XVII. Desde então, a comunidade dos quilombolas teve alguma autonomia e viveu em isolamento relativo no Sul de São Tomé. Esse facto é notável quando se sabe que a ilha tem apenas

50 km de comprimento. Tal isolamento foi possível devido às referidas características geográficas que, também, condicionaram a concentração da população no Norte. Além disso, o quilombo foi considerado hostil, visto que “nenhum estranho se aventurava a entrar, sob pena de não sair com vida” (Almeida, 1962). A partir do início do século XIX, os descendentes dos escravos fugitivos ficaram conhecidos por “angolares”. Eles conseguiram manter sua autonomia até ao último quartel do século XIX³.

Devido à distância com Portugal e a própria dinâmica de uma sociedade colonial híbrida num espaço insular, desde os séculos XVI a XVIII, a hierarquia política e social no arquipélago foi frequentemente contestada. São Tomé foi marcado por instabilidade política, causada pelos conflitos recorrentes entre governador, câmara municipal e bispo. Outras disputas envolveram funcionários reinóis e oficiais crioulos.⁴ Além disso, houve desentendimentos entre fazendeiros, que dominaram a câmara municipal, e dentro do clero. O clima de disputas pelo poder político, cargos institucionais ou vantagens económicas era uma constante. A elevada taxa de mortalidade dos governadores também contribuiu para a instabilidade visto que criou um vácuo de poder. No período de 1586 a 1613, São Tomé teve 18 governadores, incluídos aqueles eleitos pelo Senado da Câmara (Cunha, 2001). Durante um dos conflitos entre bispo e governador, em 1595, numa altura em que a indústria de açúcar já entrara em declínio, São Tomé foi abalado por uma grande revolta de escravizados liderada por Amador. Durante a revolta, que durou três semanas e em que participaram cinco mil escravizados, mais da metade dos cerca de 120 engenhos existentes na altura foram destruídos.⁵ Desde os fins do século XVI, as duas ilhas sofreram vários ataques dos franceses e holandeses. De 1641 a 1648, a holandesa Companhia das Índias Ocidentais ocupou a fortaleza e o porto de São Tomé. Todos esses factores contribuíram para a queda do açúcar em São Tomé.

Contudo, o factor principal do declínio do açúcar foi a emergência do Brasil como produtor desse alimento. Os engenhos brasileiros eram mais produtivos, e a qualidade do açúcar, muito superior à de São Tomé. Além disso, no Brasil, o clima era menos insalubre para os europeus e houve menos instabilidade política do que nas ilhas no Golfo da Guiné. Consequentemente, muitos fazendeiros se mudaram para o Brasil, onde reproduziram o sistema de plantation. Durante o século XVII, a produção de açúcar desapareceu em São Tomé. Com a extinção das grandes fazendas, a escravatura doméstica dominou. Mais comum era a posse de um ou dois escravos, com a excepção de alguns maiores proprietários. Na maior parte, os escravos não eram naturais das ilhas, mas oriundos do continente (Seibert, 2014).

A economia de plantação transformou-se numa agricultura para a subsistência e o abastecimento com provisões de navios negreiros que passavam pelo arquipélago. Os mantimentos, adquiridos nas ilhas, incluíam farinha de mandioca, milho, feijão, banana, inhame, coco, azeite de dendê, bois, porcos, cabras e sal (Silva, 2002).

³Sobre os angolares, ver Seibert (2004).

⁴Reinóis eram pessoas naturais do reino de Portugal.

⁵Sobre a revolta de Amador, ver Seibert (2011).

O tráfico de escravos do arquipélago também continuou, mas em menor escala. Os traficantes de São Tomé e Príncipe resgatavam os escravos principalmente na vizinha região do Gabão. Finalmente, na sequência dos acordos que Portugal assinou com a Grã-Bretanha, em 1836, o tráfico de escravos tornou-se ilegal- Contudo, continuou a ser praticado ilegalmente até 1850, quando o Brasil acabou com esse comércio. Além disso, escravizados continuaram a chegar de Angola, visto que até a abolição da escravatura, em São Tomé e Príncipe, em 1875, a legislação permitiu aos proprietários transferir um máximo de dez escravizados entre as colônias portuguesas.

Com a perda da relevância económica do arquipélago, a presença de brancos tornou-se insignificante. Em 1758, de uma população total de 12.672 nas duas ilhas, havia 53 brancos (0,4 por cento) e 8.880 escravizados (70 por cento), incluídos os para a reexportação. Geneticamente, a ausência do elemento branco e a mestiçagem interafricana resultaram numa africanização da população crioula. Consequentemente, durante esse interregno, a categoria de mestiços praticamente desapareceu, diluindo-se na dos negros forros (Seibert, 2014). Durante quase duzentos anos, até à década de 1840, os forros dominaram a economia e a política em São Tomé. Nesse período, São Tomé estava mais ligado ao Brasil e ao Golfo da Guiné, enquanto as ligações com Lisboa eram escassas. O tráfico de escravos e a venda de mantimentos garantiam o sustento da elite forra, que também se empregava na administração, enquanto a maioria, constituída por pequenos proprietários e rendeiros, se dedicava à agricultura de subsistência.

A segunda colonização

Depois da independência do Brasil, em 1822, e o fim das Guerras Liberais, em 1834, Portugal redescobriu seu interesse pelos territórios em África. Em São Tomé e Príncipe, a introdução do café (1787) e do cacau (c.1820) do Brasil incentivou o restabelecimento da economia de plantação pelos portugueses na segunda metade do século XIX, que resultou em mudanças consideráveis na hierarquia social e política no arquipélago. O regresso da capital a São Tomé, em 1852, marcou o início dessa recolonização. Ao contrário do continente, em São Tomé e Príncipe, não existia resistência da população local à colonização europeia (Nascimento, 2008). São Tomé e Príncipe foi o primeiro território africano onde se produzia cacau. A expansão das plantações de café e cacau alcançou regiões que tinham ficado incultas durante a indústria do açúcar, no século XVI. Em 1878, o território dos angolares, no sul de São Tomé, foi ocupado pelas autoridades coloniais. Naquela altura, eles formavam uma comunidade de cerca de 2.000 pessoas. A ocupação do seu território não resultou da mudança da sua vida económica, dominada pela pesca artesanal. Contudo, levou a um maior intercâmbio com os forros e a alguma assimilação de sua cultura, sem que os angolares perdessem completamente suas características socioculturais e linguísticas.

No início da recolonização, a maior parte das terras estava nas mãos dos forros, ou por título de posse, ou por usufruto habitual. Ainda em 1872, 96 dose 153 proprietários foram classificados como negros. Inicialmente, proprietários forros participaram com sucesso na produção das novas culturas de rendimento. Contudo, muitos proprietários forros

foram sucessivamente expropriados e politicamente marginalizados pelos portugueses. Os forros perderam suas terras por venda, mas também por práticas fraudulentas e pela força (Tenreiro, 1961). Os portugueses também se beneficiaram de títulos de posse defeituosos, da ausência de um cadastro actualizado e de disputas pela terra devido a fronteiras mal delineadas. Além disso, as autoridades coloniais não reconheceram seu direito de usufruto de terras pertencentes à Coroa que foram vendidas a colonos brancos (Eyzaguirre, 1986). No fim do século XIX, os proprietários portugueses possuíam 90% das terras e dominaram a economia do arquipélago (Eyzaguirre, 1986). Ao mesmo tempo, o cacau ultrapassara o café como principal produto de exportação, tornando-se uma monocultura. Apesar das sucessivas quedas, que a produção do cacau sofreu desde então, sempre representou aproximadamente 90% das exportações agrícolas do arquipélago, até hoje.

Em 1913, a produção de cacau atingiu 35.500 toneladas, a maior produção de sempre. A maior parte das plantações pertencia a companhias sediadas em Lisboa que frequentemente possuíam diversas roças. As grandes roças não eram apenas explorações agrícolas, mas comunidades autónomas com senzalas, creches e hospitais. As maiores roças, como Água-Izé, Monte Café, Santa Margarida e Rio do Ouro, empregavam entre 2.500 e 4.000 serviçais. Durante poucos anos, antes da Primeira Guerra Mundial, São Tomé e Príncipe tornou-se o maior produtor mundial de cacau. Contudo, a partir de 1918, a produção começou a descer devido à infestação dos cacaueiros por pragas, à erosão de solos e à concorrência crescente dos pequenos produtores no continente africano. Na véspera da independência de São Tomé e Príncipe, em 1975, a área cultivada pelo cacau era apenas um quarto da área total do país, e a produção não ultrapassava 10.000 toneladas (Eyzaguirre, 1986).

No início da expansão das roças, como foram chamadas as plantações de café e cacau, a mão de obra foi escrava. De 1855 a 1872, o número de escravizados no arquipélago aumentou de 4.580 (37 por cento da população) a 8.575 (40 por cento) (Nascimento, 2008). Um decreto de 1869 transformou os escravos em “libertos”. Estes eram obrigados a trabalhar mais nove anos para os seus senhores. Conforme uma lei aprovada em 1875, a abolição da escravatura, no império colonial português, estava prevista para o ano seguinte. Quando receberam essa notícia, os escravizados em São Tomé deixaram as plantações e manifestaram-se na cidade a favor do fim imediato da escravatura. Perante a revolta, o então governador Gregório Ribeiro (1873-76) cedeu às demandas e aboliu a escravatura com efeito imediato. Naquela altura, havia quase 7.500 “libertos” no arquipélago (27 por cento). Os escravos recém-libertados recusaram-se a voltar às plantações em regime, o que provocou uma crise braçal em São Tomé, que não demorou muito. Os portugueses, logo, substituíram os escravos por trabalhadores contratados, chamados serviçais.

Inicialmente, os roceiros recrutaram os serviçais também no Gabão, em Daomé, na Costa do Ouro e na Libéria, mas depois de 1879 exclusivamente em Angola. O recrutamento de serviçais de Cabo Verde e de Moçambique começou apenas em 1903 e em 1908, respectivamente (Seibert, 2006). A imigração dos serviçais ressuscitava práticas e crenças africanas em São Tomé. A dança “puíta” e o culto de possessão

“djambí” foram introduzidos por trabalhadores angolanos. Do início do século XX até aos anos 1940, os contratados africanos ultrapassaram em número a população são-tomense. Em 1900, da população total de 42.103, 21.136 eram serviçais e apenas 19.150 eram são-tomenses. Em 1921, a população total atingiu 59.055, sendo 1.115 brancos, 38.697 contratados e 19.243 ilhéus (Nascimento, 2008).

Os contratos eram de cinco anos renováveis e, a seu fim, os serviçais tinham de ser repatriados. No entanto, inicialmente essas disposições não foram cumpridas. Contratos foram prorrogados tacitamente sem o consenso dos serviçais, cujas condições de vida e trabalho assemelharam-se à escravatura. Embora oficialmente proibidos, na prática, castigos corporais com palmatória ou chicote eram frequentes. A taxa de mortalidade nas roças variava, consideravelmente, entre 2,5 por cento e 22 por cento, o número mais alto alcançado no Príncipe, em 1902, devido a um surto da doença do sono. De 1911 a 1928, 23.866 serviçais morreram no arquipélago (Oliveira, 1993). Os serviçais trabalhavam diariamente nove horas, menos aos domingos, quando trabalhavam, era durante cinco horas. Das 21h às 5h30, ficavam trancados nas senzalas. Seu regime laboral era rígido e apenas lhes permitia sair da roça aos domingos. A metade do seu salário era depositada num fundo de repatriamento e apenas desembolsada quando regressavam à sua terra. Duas vezes por ano, os serviçais recebiam roupa e, uma vez, um cobertor de algodão (Seibert, 2006).

Apesar da sua miséria e do seu número elevado, ao contrário dos escravos, durante os cem anos do regime do contrato, os trabalhadores das roças nunca organizaram uma grande revolta. Em contraste com os escravizados do século XVI, eles eram sujeitos a um controle mais efectivo e enfrentavam não apenas colonos brancos, mas também uma população crioula que os desprezava e excluía. Além disso, pelo menos teoricamente, podiam sair da sua condição depois do fim do contrato. Contudo, a fuga temporária de contratados era um fenómeno recorrente. No início do século XX, as notícias sobre a miséria dos serviçais nas roças provocaram uma campanha pública contra o “cacau escravo” de São Tomé na Grã-Bretanha, na altura, era o maior importador do cacau das ilhas. Os roceiros recusaram as acusações dos activistas britânicos, afirmando que as condições de trabalho não eram diferentes das dos outros contratados em outras partes do mundo. No entanto, em 1909, a campanha culminou num boicote do cacau de São Tomé pelos principais chocolateiros ingleses. Consequentemente, o governo português implantou regras para melhorar as condições de vida dos serviçais. Desde então, os trabalhadores eram repatriados regularmente.

No contexto da recolonização do arquipélago, o número de brancos, quase exclusivamente portugueses, aumentou consideravelmente. De 1855 a 1900, cresceu de 150 (1,2 por cento) a 1.185 (2,8 por cento) (Nascimento, 2008). Ao contrário de Cabo Verde e Angola, em São Tomé e Príncipe, não havia “brancos de terra”, pois todos viviam apenas temporariamente nas ilhas, durante os anos de serviço, alguns por décadas, depois regressavam a Portugal. Eles constituíram o topo da hierarquia colonial, particularmente os roceiros, enquanto havia também brancos pobres analfabetos que procuraram uma vida melhor em São Tomé. Brancos ocuparam os cargos altos na administração colonial e na gestão das roças e controlaram o comércio. Os portugueses

viviam no centro da cidade e das vilas, assim como nas casas grandes das roças. A mestiçagem entre brancos e forros era menos frequente do que no século XVI, visto que havia mais mulheres brancas e o racismo do colonialismo moderno desprezava essas uniões. Grosso modo, também a elite forra ressentia uniões das suas mulheres com brancos, que eram restritas a mulheres forras pobres. Para camuflar essas relações, as forras, que viviam com brancos, eram conhecidas por lavadeiras. De 1853 a 1950, a proporção da população classificada como mestiça aumentou de 1,5 por cento para 7,1 por cento (Tenreiro, 1961).

Desde os fins do século XIX, a subalternização económica e social dos forros na sequência da expropriação das suas terras foi agravada pela crescente discriminação racial pelos europeus. Durante poucos anos, a Primeira República (1910-26) abriu o espaço político que os forros instruídos aproveitaram para se organizar em associações de defesa de seus interesses políticos e fundaram jornais para promover a emancipação dos negros e a igualdade racial. Depois do golpe militar de 1926, o associativismo e os jornais foram proibidos pelo regime colonial. Com a vinda do Estado Novo, em 1933, o colonialismo português em São Tomé tornou-se mais duro, empurrando os forros para a marginalidade económica e social. Nos anos de 1930, houve a tentativa de criação do imposto individual indígena, uma primeira ameaça da posição intermédia dos forros na hierarquia social do arquipélago. A criação do imposto falhou devido à resistência da população nativa. Porém, a política colonial de marginalização económica e social dos forros continuou até aos anos de 1960, quando Portugal reorientou a sua política devido ao início da guerra de libertação em Angola e a pressões internacionais a favor da descolonização.

Geralmente, os forros e os angolares recusavam-se a aceitar o trabalho manual regular nas roças, que consideravam como trabalho escravo, indigno ao seu estatuto social de africanos livres. Essa recusa era uma característica identitária dos crioulos. Culturalmente homogénea, a sociedade forra foi muito estratificada em termos socioeconómicos. Depois da expropriação das suas terras, durante o último quartel do século XIX, a pequena elite forra escolarizada e formada viu seu estatuto social reconhecido pelo emprego na administração colonial, onde ocupou cargos baixos e intermediários. Alguns eram médicos, advogados e professores primários. Pressões assimilacionistas levaram os forros instruídos a favorecer o uso do português em detrimento do crioulo, também em casa. Proibiram aos filhos falar o forro, visto que acharam que podia prejudicar a sua ascensão social. Uma camada intermédia trabalhava nas plantações em ofícios como motorista, enfermeiro, carpinteiro, serralheiro ou contabilista. Outros eram empregados nas lojas e nos escritórios na cidade.

A maioria dos forros era analfabeta e dependia da subsistência das suas pequenas propriedades, as chamadas glebas. Uma gleba contém um conglomerado de cultivos arbóreos semiespontâneos, pois tradicionalmente forros evitam cultivos que necessitam plantio periódico ou trabalho regular. Nessa propriedade, também se encontra a casa de madeira em estacas, a habitação tradicional dos forros. A gleba era um importante marcador de pertença à comunidade dos forros, embora tivesse pouca relevância em termos económicos. No século XX, as glebas ocupavam apenas 5 por cento da superfície do arquipélago, enquanto as roças cobriam todo o resto.

A pequena elite instruída era endógena, os seus membros estiveram interligados por casamento e compadrio e mantiveram relações clientelistas com forros pobres. Os homens, tradicionalmente polígamos, também mantiveram relações com mulheres de origens mais modestas, com quem tinham filhos. Alguns homens tinham mais de trinta filhos com várias mulheres, que sempre viviam em casas diferentes. Além disso, famílias crioulas, abastecidas da cidade, costumavam buscar como criado uma criança pobre das roças, principalmente uma menina, a chamada “mina kiá” (literalmente, “menina para criar”). O destino dessas meninas dependia da vontade da família de acolhimento. Com alguma sorte, elas eram bem tratadas e podiam frequentar a escola; no pior caso, eram vítimas de maus-tratos e abusos sexuais.

Devido à sua recusa de trabalhar nas roças, a maioria forra foi estigmatizada pelos portugueses como preguiçosa e inútil. Por outro lado, os forros perceberam a possibilidade do trabalho obrigatório nas roças como uma ameaça à sua identidade e posição intermédia na hierarquia colonial. Apesar disso, devido à sua origem, seus hábitos e costumes, como a fé católica, os portugueses consideravam os forros mais civilizados. Como categoria, os forros ocuparam uma posição intermediária na hierarquia colonial. Enquanto subordinados aos portugueses, eles mantiveram atitudes de superioridade tanto em relação aos serviçais nas roças como relativamente aos angolares, que consideravam primitivos e menos civilizados. Os forros viveram espacialmente separados dos contratados nas suas povoações, chamadas luchans, nas pequenas vilas e nos bairros periféricos da cidade. Geralmente, os forros evitavam qualquer proximidade com o mundo das roças e não aceitavam a participação dos serviçais nas suas associações recreativas e nas irmandades católicas. Chamavam o contratado depreciativamente “gabão”, uma alusão à origem dos escravos no século XVIII. Homens forros, que tinham acesso às roças, costumavam manter relações sexuais informais com africanas e frequentemente levavam filhos dessas relações para a sua residência, onde viviam com a mulher principal. Contudo, era impensável que uma forra se relacionasse com um contratado ou o seu descendente. As famílias costumavam investigar a descendência de um potencial parceiro da filha para evitar tal união.

Os próprios contratados recebiam tratamento diferente conforme a sua origem. Regra geral, os contratados de Angola e Moçambique, maioritariamente homens, chegavam sozinhos, eram analfabetos e não praticavam o catolicismo. Impedida pelos roceiros, a actividade missionária entre os contratados nas roças era insignificante. Em contraste, os cabo-verdianos, que aceitavam o contrato para fugir das secas e fomes da sua terra, frequentemente iam como casais, às vezes, até com filhos. Eles eram católicos, em geral, mais bem instruídos, e muitos falavam português. Por outro lado, havia também roceiros que se queixavam dos cabo-verdianos, que eram mais assertivos, frequentemente reivindicavam seus direitos e eram menos trabalhadores do que os outros africanos (Oliveira, 1993). Por seu lado, os cabo-verdianos mantinham atitudes de superioridade em relação aos outros contratados e aos forros (Eyzaguirre, 1986). Os três grupos também ficavam separados dentro das roças. Os filhos dos serviçais, nascidos em São Tomé, eram conhecidos por tongas. Os serviçais não tinham direito à posse de terra, mas, às vezes, podiam cultivar uma parcela dentro da roça para

contribuir para seu sustento. Como as pessoas das várias categorias não se distinguiram pelo fenótipo, o estatuto foi marcado de várias formas – o de forro, pela propriedade das glebas. O sobrenome, o catolicismo, a língua, as associações culturais, e, no caso de mulheres, o traje de saia, quimono e xaile também revelavam a pertença forra. O ritual de cura “pagá-dêvê”, a apresentação do filho recém-nascido na igreja pela mãe, o “flêcê”, a vigília de sete dias em memória do falecido, o “nozado” e a reunião familiar na Quarta-Feira das Cinzas, o “bócadu”, eram todos elementos da cultura forra.

Em termos legais, os serviçais angolanos e moçambicanos eram classificados como indígenas, conforme a legislação discriminatória do Estatuto de Indigenato, em vigor de 1926 a 1961. Os crioulos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe nunca foram classificados como indígenas, mas também não eram explicitamente excluídos. Em 1947, Portugal concedeu aos cabo-verdianos a plena cidadania. Perante o problema da falta da mão de obra, no início de 1953, o regime colonial em São Tomé, ponderou aplicar o estatuto dos indígenas aos nativos das ilhas para obrigá-los a trabalhar nas roças. Em Fevereiro desse ano, ameaçados de perder o seu estatuto intermédio, houve uma manifestação espontânea de forros contra intenções da sua indigenização. O então governador Carlos Gorgulho (1945–53) respondeu ao protesto com uma onda de violência excessiva contra os forros, em que morreram centenas de pessoas inocentes durante um mês. A tragédia revelou as tensões entre as várias categorias no arquipélago. Poucos brancos se opuseram explicitamente às arbitrariedades do governador. A maioria dos portugueses apoiou suas acções, e muitos participaram nas atrocidades contra os forros. À ordem de Gorgulho, administradores das roças incitaram os serviçais a participar na onda de violência contra os forros inocentes e indefesos. Os acontecimentos sangrentos foram conhecidos por Guerra de Batepá. Finalmente, em Junho de 1953, Portugal também concedeu a cidadania aos são-tomenses. Em 1960, um pequeno grupo de nacionalistas forros criou a primeira organização política que, a partir do exílio, defendeu a independência de São Tomé e Príncipe. Depois de alguns anos de inatividade, essa organização foi reconstituída como Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), em Malabo, em 1972. Durante o processo de descolonização, em 1974, Portugal reconheceu o MLSTP como único representante legítimo do povo são-tomense. Depois da independência, em 1975, o Estado são-tomense concedeu constitucionalmente a plena cidadania a todos os residentes do arquipélago. Pelo menos oficialmente desde então toda a segregação e a discriminação legal entre as categorias populacionais desapareceram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ilhas de São Tomé e Príncipe foram colonizadas por Portugal duas vezes em contextos históricos e económicos distintos e com sistemas diferentes da hierarquização, classificação e segregação da população. Contudo, o dominador comum das duas épocas foi uma economia de plantação baseada no trabalho forçado e na monocultura para a exportação. A primeira colonização no século XVI resultou na emergência de uma

sociedade e cultura crioulas nas ilhas. Depois do colapso da indústria do açúcar no século XVII, a população crioula, chamada os forros, tornou-se a categoria socioeconómica dominante enquanto a presença portuguesa era muito fraca. Esta situação colonial mudou radicalmente na segunda metade do século XIX quando começou a segunda colonização do arquipélago. Os portugueses reestabeleceram a economia de plantação, retomaram o poder e marginalizaram os forros económica e politicamente. Ao mesmo tempo, foi abolida a escravatura e introduzido o regime de contrato. Os contratados de Angola, Cabo Verde e Moçambique, que viviam separadamente nas plantações, constituíram uma nova categoria. Ficaram no fim da hierarquia colonial, enquanto os são-tomenses estavam no meio e os portugueses no topo. Esta hierarquização e classificação discriminatória terminou com a independência de São Tomé e Príncipe em 1975 quando o novo Estado concedeu a plena cidadania e direitos iguais a todos os habitantes. Na altura, a categoria dos brancos praticamente desaparecera devido à saída dos portugueses. Mesmo assim, algumas repercussões da classificação colonial continuam a existir na sociedade são-tomense.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, L. de (1989) *A Ilha de São Tomé nos séculos XV e XVI*. Lisboa: Alfa.
- Almeida, A. de (1962) *Da origem dos angolares habitantes da Ilha de S. Tomé: separata das “memórias”*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Caldeira, A. M. (2013) “*Aprender os trópicos: plantações e trabalho escravo na Ilha de São Tomé*”. In: Machado, M. V. do R.; Gregoriano, R. D.; Silva, S. S. (coords.). *Para a história da escravatura insular nos séculos XV a XIX*, pp. 27-56. Lisboa: Centro de História de Além-Mar (CHAM). (pp. 27-56).
- Caldeira, A. M. & Pinto, M. do R. (2006) *Relação do descobrimento da Ilha de São Tomé*. Lisboa: Centro de História de Além-Mar (CHAM).
- Cunha, P. J. P. da (2001) *A organização económica em São Tomé (de início do povoamento a meados do século XVII)*. Tese de mestrado (não publicada) Universidade de Coimbra.
- Eyzaguirre, P. B. (1986) *Small farmers and estates in São Tomé, West Africa*. Tese de doutoramento (não publicada). New Heaven: Yale University.
- Garfield, R. (1992) *A history of São Tomé Island 1470–1655: the key to Guinea*. San Francisco: Mellen Research University Press.
- Hagemeyer, T. (2009) “*As línguas de S. Tomé e Príncipe*”. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, 1 (1-27).
- Henriques, I. C. (1987) “*Ser escravo em S. Tomé no século XVI: uma outra leitura de um mesmo quotidiano*”. *Revista Internacional de Estudos Africanos*. 6/7 (167-188).

Mintz, S.W. & Price, R. (1992) *The Birth of African-American Culture. An Anthropological Perspective*. Boston: Beacon Press.

Nascimento, A. (2008) *Atlas da lusofonia: São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Prefácio.

Oliveira, J. E. da C. (1993) *A Economia de S. Tomé e Príncipe*. Lisboa: Instituto para a Cooperação Económica/Instituto de Investigação Científica Tropical.

Seibert, G. (2004) “Os angolares da ilha de São Tomé: Náufragos, Autóctones ou Quilombolas?”. *Textos de História. Revista da Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília*, 12(1/2) (43-64).

Seibert, G. (2006) *Comrades, Clients and Cousins. Colonialism, Socialism and Democratization in São Tomé and Príncipe*. Leiden: Brill.

Seibert, G. (2011) “São Tomé’s great slave revolt of 1595: background, consequences and misperceptions of one of the largest slave uprisings in Atlantic history”. *Portuguese Studies Review*, 18 (2) (29-50).

Seibert, G. (2014) “Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias”. *Revista Afro-Ásia*, 49 (41-70).

Silva, D. B.D. da (2002) “O tráfico de São Tomé e Príncipe, 1799 a 1811: para o estudo de rotas negreiras subsidiárias ao comércio transatlântico de escravos”. *Estudos de História*, 9(2) (35-51).

Tenreiro, F. J. (1961) *A Ilha de São Tomé*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

IMPULSIONAMENTO DA QUALIDADE DE OPERAÇÕES ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO CONCEPTUAL

Abordagem sob orientação da *Soft Systems Methodology* (SSM)

José Francisco Marcos Manjate

(A título póstumo)

Universidade Politécnica (A Politécnica) –

RESUMO

O objectivo do artigo é mostrar o impulsionamento da qualidade de operações de produção, através de um exercício de desenvolvimento e validação de um modelo conceptual para estudar o impacto da mudança dos Sistemas de Informação (SI) na integração interna e externa da estrutura organizacional (Christopher, 1999). Portanto, as questões de investigação que surgiram foram: Quais são as perspectivas relevantes para a qualidade? Existe algum modelo conceptual adequado ao propósito da investigação? Como desenvolver um modelo conceptual original ou a partir de uma base existente; Como validá-lo? Metodologicamente, foi opção a *Soft Systems Methodology* (SSM). Esta é uma abordagem baseada em sistemas de pensamento de situações-problemáticas desestruturadas do mundo real. Assim, é apresentada uma estrutura descritiva que identifica os sistemas relevantes que definem a situação-problema não estruturada. Seguidamente, foi seleccionado o modelo conceptual e, posteriormente estendido, com base numa minuciosa revisão da literatura. Após a extensão citada, foram revistas as condições para a eficácia estrutural, *i.e.*, as hipóteses da congruência e da configuração – primeira parte da validação. Na segunda parte, modelo conceptual estendido, foi verificado por comparação com um modelo rival – a gestão lean (Womack *et al.*, 2007). Optou-se por uma investigação qualitativa, porque é, particularmente, adequada para uma recolha natural e em profundidade de dados (Silva, 2002). Do ponto de vista de resultados, o exercício de validação permitiu verificar: i) a inconsistências e/ou inadequações no modelo conceptual, ou ainda, nas definições de raiz subjacentes ao mesmo; ii) a inclusão dos componentes críticos cuja ausência ou ineficiência é crucial para a existência da situação-problema; iii) a integridade; e, iv) a utilidade do modelo quando comparado com as actividades do mundo real (Checkland, 1994). Em suma, o modelo conceptual consistente, completo, robusto, holístico, integrado e útil para o propósito estabelecido.

No que concerne às contribuições para a teoria, argumenta-se o primeiro resultado do exercício de validação, *i.e.*, o modelo conceptual entendido como uma contribuição significativa para o desenvolvimento de uma teoria em gestão de operações (Manjate, 2016: 9-71). Para a prática, o principal resultado do processo de validação teórica é um conjunto de questões (Silva, 2002: 446) que foram usadas para orientar o desenvolvimento sistemático de perguntas para abordar a situação do mundo real, *i.e.*, os impactos na estrutura organizacional para operacionalizar um debate estruturado sobre mudança neste domínio (Manjate, 2016: 2, 8, 74, 76, 84-6, 90-2, 140). Para a investigação, foi cumprida uma importante verificação; análise; e discussão do foco estrutural da empresa PETROMOC, S.A. seguindo uma metodologia cientificamente relevante. Salienta-se, também, que o teste empírico do modelo estendido no caso, e a sua utilidade tornou-se inerentemente clara (Manjate, 2016: 108-148) e, portanto, também, é discutida uma possível contribuição para o praticante.

Palavras-Chave: Qualidade de operações; Estrutura organizacional; Desenvolvimento e validação de um modelo conceptual; Sistemas de informação; *Soft Systems Methodology*.

IMPULSIONAMENTO DA QUALIDADE DE OPERAÇÕES ATRAVÉS DO DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO CONCEPTUAL

Abordagem sob orientação da *Soft Systems Methodology*

INTRODUÇÃO

A questão central, que induziu à investigação que suporta artigo, é o papel que os sistemas de informação (SI) têm ao contribuir para a formalização da estrutura organizacional, facilitando o aumento do controlo centralizado, ou em alternativa, podendo permitir a descentralização da tomada de decisão, criando assim novos canais de informação. Neste sentido, afigurou-se, como oportunidade de investigação, interessante saber como se tem enquadrado e que papéis têm vindo a apresentar os SI numa estrutura organizacional que tem vindo a evoluir de posicionamento, num paradigma de economia centralizada para outro de base liberal.

Para a operacionalização, foram colocadas perguntas de investigação: i) Quais são as perspectivas relevantes para a qualidade de produção? ii) Existe algum modelo conceptual adequado ao propósito da investigação? iii) Como desenvolver um modelo conceptual original ou a partir de uma base existente? iv) Como validá-lo?

Adicionalmente, foi definida a área de investigação que enquadra técnica e epistemologicamente o exercício – gestão de produção e operações, focando-se a cadeia de abastecimento (CA).

Argumenta-se o seguinte a favor desta decisão: primeiro, a implementação de uma CA foi uma iniciativa fortemente atractiva, em virtude de proporcionar maior valor agregado ao negócio, aos clientes e aos accionistas (Lambert e outros, 1998). Ademais, esta perspectiva permitiu visualizar a rede como conjunto integrado de empresas numa relação colaborativa, que além do atendimento de interesses próprios dos seus membros, estes se constituem numa entidade nova – que é única (Garcia-Dastugue e Lambert, 2003). Nesta condição, eles investem em interesses comuns, gerando até mesmo oportunidades de novos negócios. Portanto, num contexto competitivo, as capacidades descritas tornam as empresas-membro distintas, facto que tornou esta área fértil para a investigação e susceptível de produzir resultados interessantes.

Segundo, a implementação de uma CA implicou adequar as competências e recursos face às oportunidades encontradas no meio ambiente externo, minimizando os custos de operação, e desta forma, diferenciar-se da concorrência. Portanto, trabalhar, neste domínio, foi interessante, pois salientou-se a importância da CA em relação à estratégia competitiva da empresa, em contexto específico de Moçambique.

METODOLOGIA

Foi opção a *Soft Systems Methodology* – SSM (Checkland, 1981). Neste âmbito, a revisão da literatura, deu uma orientação, em termos de base teórica de suporte, incluindo a sua prática em contextos da investigação e das organizações; fundamentação epistemológica; bem como as escolhas feitas, tais como: primeiro, as ideias centrais que estruturam o núcleo das concepções específicas da SSM, nomeadamente, o *Soft Systems Thinking*; o *weltanschauung*; a concepção da metodologia como um processo de aprendizagem contínua; e os modelos de sistemas de actividades humanas (Checkland, 1981).

O carácter sistémico da SSM está associado a três momentos fundamentais: o processo cíclico das sete fases desta metodologia (Figura 1); a forma de utilização das concepções sistémicas na construção do modelo conceptual dos sistemas de actividades humanas; e os modelos conceptuais dos sistemas de actividades humanas, suportados nas noções que estruturam o conceito de sistema (Checkland e Scholes, 1990). O desenvolvimento da SSM é suportado por quatro dimensões: fenomenologia, hermenêutica, inquérito singeriano (Nielson e Pate, 2008) e pesquisa no mundo real (Checkland, 1981 e Checkland e Poulter, 2006).

A justificação do interesse pela SSM assenta em quatro argumentos: i) pretende-se seguir a *soft systems thinking*; ii) a SSM gera uma concepção emergente, conciliável e adaptável, que leva em consideração múltiplas realidades na óptica de cada participante do processo (Vilas-Boas, 2009a); iii) a estratégia qualitativa do estudo de caso segue uma perspectiva holística e sensível ao contexto, permitindo flexibilizar a definição do limite

do estudo em profundidade (Eisenhardt, 1989 e Vilas Boas, 2009b); iv) pretende-se, ainda, uma abordagem abduativa do estudo de caso com vista a explicação do fenómeno estudado (Dubois e Gadde, 2002 e Vilas Boas, 2009b).

A implementação da SSM foi feita em seis etapas: i) situação-problema não estruturada; ii) situação-problema estruturada; iii) definição dos sistemas relevantes; iv) extensão, desenvolvimento e validação do modelo conceptual dos sistemas relevantes; v) comparação do modelo conceptual com o caso; vi) apresentação de uma lista completa de actividades no modelo representando as mudanças para melhorar a situação-problema estudada (Checkland, 1981, Checkland e Poulter, 2006 e Vilas Boas, 2009b).

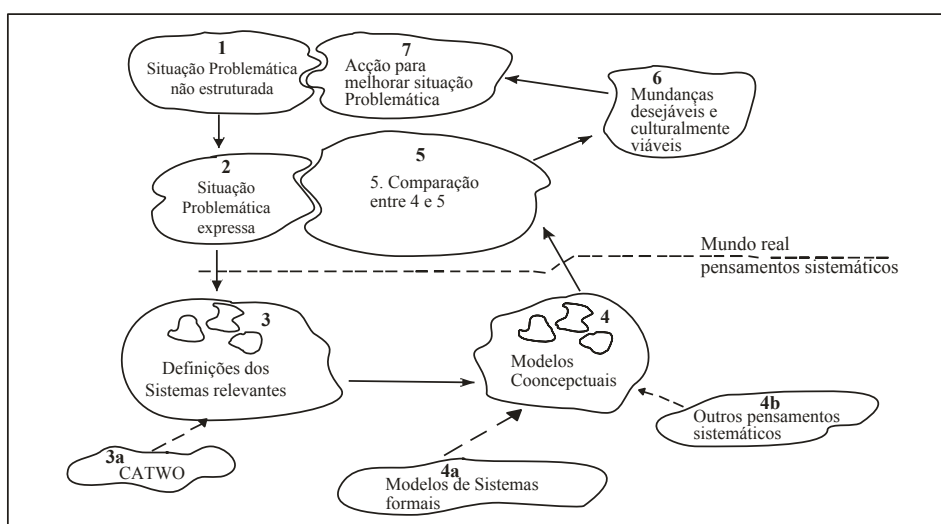


Figura 1 - Etapas da aplicação do SSM

Fonte: Checkland (1981:163)

O desenvolvimento do trabalho seguiu uma estratégia qualitativa (Jick, 1979), operacionalizada através do estudo de caso longitudinal (Pettigrew, 1990). A recolha de dados foi feita através da consulta documental e entrevista, enquanto que a análise foi baseada na triangulação e na análise de conteúdo (Ahlström e Karlson, 2009).

Em suma, a *Soft Systems Methodology*, em conjunto com a estratégia qualitativa do estudo de caso longitudinal, mostrou-se útil como abordagem para questionar a mudança em situações complexas do mundo real e forneceu uma lista de contribuições inovadoras para orientar a discussão das mudanças na estrutura organizacional relativas aos SI, no contexto específico do caso estudado.

REVISÃO DA LITERATURA

O desenvolvimento da revisão da literatura está orientado, principalmente, para a obtenção fundamentada do modelo estendido.

Modelo conceptual inicial

A revisão preliminar da literatura permitiu identificar um modelo com o qual o autor concorda (Checkland, 1981), e que foi tomado como referência inicial (figura 2).

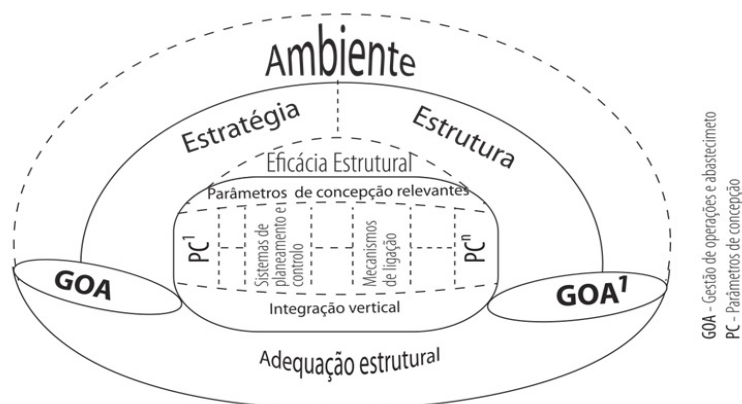


Figura 2 - Modelo inicial

Fonte: Adaptado de Vilas-Boas (2009a)

A decisão de seguir este modelo tem como fundamentos: primeiro, o modelo prossegue a avaliação da organização como um todo. Neste sentido, contempla um elevado número de potenciais variáveis, quer internas, quer externas, as quais são referidas na literatura especializada como tendo impactos relevantes na estrutura organizacional. Segundo, mostra uma tendência, forte, para a integração das variáveis e uma orientação para uma perspectiva sistémica da abordagem organizacional, colocando ênfase nas interfaces funcionais. Terceiro, tem um carácter genérico, o que permite acolher a diversidade epistemológica e de perspectivas de abordagem da estruturação organizacional reflectidas nas teorias das organizações.

Estes argumentos, no seu todo, foram relevantes para a investigação que suporta o artigo, dado que forneceram um quadro global para a abordagem, o qual corresponde à realidade das organizações. Adicionalmente, facilitou o desenvolvimento e a adaptação à sua realidade.

Por fim, os mesmos fundamentos credibilizam o estudo, porque o modelo, em apreço, resulta de uma investigação empírica cuja concepção, desenvolvimento e resultados têm sido comunicados à comunidade científica.

Variáveis do modelo e sua articulação

A concepção do modelo seguiu os pressupostos das escolas da estratégia e do estruturalismo, portanto, esta abordagem à estruturação da organização assentou nestas duas visões. Estas foram consideradas relevantes, porque a abordagem estruturalista é mais desenvolvida no que respeita aos parâmetros de concepção da estrutura organizacional e as suas determinantes (Silva, 2002:233). De facto, a perspectiva estrategista completa a abordagem estruturalista em virtude de: i) permitir a consideração de outras estratégias funcionais para além da produção, tais como, *marketing* e os sistemas de informação (SI); ii) propor procedimentos de planeamento e controlo mais desenvolvidos, detalhados e específicos; iii) incluir as áreas de decisão de longo prazo; e iv) finalmente, apresentar alguns conteúdos e semântica mais adaptados à realidade empresarial, endereçando, designadamente aspectos como tecnologia, controlo da produção, a própria gestão da cadeia de abastecimento (CA), entre outros.

É, nesta base, que Vilas-Boas (2009a; 2009c) posiciona a estrutura organizacional, efectuando uma síntese que posteriormente foi validada teoricamente por sujeição às condições das hipóteses da eficácia estrutural. Desta forma, foram obtidos os parâmetros de concepção e as determinantes da estrutura, conforme ilustração do quadro 1.

Variáveis	Sub-variáveis
Determinantes da estrutura	Ambiente externo - complexidade, estabilidade, hostilidade e diversidade dos mercados
	Ambiente interno – estratégia, idade e dimensão, tecnologia, poder e cultura, padrões passados prosseguidos
Parâmetros de concepção	Capacidades, instalações, tecnologia, integração vertical, concepção das posições, concepção da superestrutura, concepção das ligações laterais, concepção da tomada de decisões, planeamento e controlo da produção, controlo de qualidade, manutenção/fiabilidade do sistema, medição do desempenho, controlo do trabalho, gestão dos recursos humanos, aspectos de gestão

Quadro 1 - Variáveis do modelo inicial

Fonte: Vilas-Boas (2009a) e Vilas-Boas e Kay (1998)

Vilas-Boas (2009a) identifica como variáveis, nomeadamente as determinantes da estrutura, incluindo a estratégia como variável independente e os parâmetros de concepção, tendo, igualmente, em consideração as categorias de decisão na estratégia de produção, como variáveis dependentes. Este autor salienta que a forma de articulação das variáveis, expressa no seu modelo, fornece uma ligação estratégica para as decisões relativas à gestão do fluxo de materiais, ora entendida de forma abrangente, incluindo os procedimentos de planeamento da produção, em particular. Além disso, o mesmo autor destaca, também, que, apesar da categorização das variáveis, elas emergem entre

as duas categorias, designadamente as determinantes da estrutura e os parâmetros de concepção sendo, contudo, exibida uma potencial circularidade e a conseqüente complexidade.

Os procedimentos seguidos pelo autor estão alicerçados em outros estudos relevantes, e.g.: Morgan (1997) afirma que “a organização eficaz depende do desenvolvimento de um conjunto coeso de relações entre o planeamento da estrutura, a idade, o tamanho, a tecnologia da empresa e as condições existentes no ramo industrial no qual se acha operando”. Por sua vez, Khandwalla (1974a) constatou que existe uma correlação entre tecnologia, integração vertical, descentralização e controlo, de tal forma que, para uma entidade ter um desempenho elevado, seria necessário que estas quatro dimensões organizacionais estivessem alinhadas. Mintzberg e outros (2003:140), na mesma linha, afirmam que a eficácia depende da utilização de diferentes parâmetros de forma consistente e integrada. Com base nas conclusões retro referidas, duas hipóteses sobre a eficácia estrutural emergem, nomeadamente a da congruência e a da configuração (Mintzberg, 1979).

Na verdade, estas duas hipóteses podem ser complementares quando se considera que uma organização pode escolher tanto os seus parâmetros de concepção quanto determinados aspectos de sua situação. Consequentemente, uma terceira hipótese pode ser elaborada, a saber: a estruturação eficaz de uma organização requer a consistência entre parâmetros de concepção e os factores de contingência (Manjate, 2016).

Fundamentação das perguntas de investigação no modelo inicial e identificação das lacunas face às características da cadeia de abastecimento

Esta unidade, tratada em formato resumo, parte de duas premissas: o modelo inicial corresponde às boas práticas promovidas por outros autores que trabalham na mesma linha de investigação e que o autor decidiu seguir, e o exercício de fundamentação das perguntas de investigação no modelo em apreço. Foi o método escolhido para identificar as suas lacunas face à intenção de criar *interfaces* externas com os fornecedores e clientes.

Nesta base, o mais importante resultado foi a constatação de que o modelo inicial, embora tenha uma orientação para desenvolvimentos externos, esta vertente não é explorada, constituindo uma lacuna teórica a colmatar. O esforço de suprir esta lacuna implicou a extensão do modelo inicial. Este exercício foi feito seguindo o trabalho seminal de Lambert e outros (1998). Neste, salientou-se o papel das TI como facilitadores, primeiro da integração interna dos processos de negócio e depois da integração destes com os processos de negócio dos fornecedores e clientes, formando uma rede de empresas de tipo CA.

Salientou-se, ainda, o impacto relevante da implementação das TI, especialmente sobre dois parâmetros de concepção, designadamente os mecanismos de ligação da estrutura e os sistemas de planeamento e controlo (Manjate, 2016). O desenvolvimento da fundamentação das perguntas de investigação no modelo inicial permitiu deduzir as seguintes proposições teóricas: p1. o modelo conceptual para discutir e orientar o

desenvolvimento organizacional pode ser desenvolvido e validado teoricamente por sujeição às condições das hipóteses da eficácia estrutural; p2. os mecanismos de ligação e os sistemas de planeamento e controlo são parâmetros de concepção da estrutura afectados de modo relevante na implementação das TI na concepção do desenvolvimento organizacional; p3. os planeamentos do negócio e das TI são concebidos de forma articulada, implicando-se mutuamente; e p4. os atributos da gestão *lean*, 'gestão baseada na procura', 'eliminação do custo de desperdício', 'padronização do processo', 'padronização da produção', 'mudança cultural (5S)', 'colaboração inter-empresas', e 'perfeição contínua', induzem agilidade, flexibilidade, rapidez e controlo, que se traduzem na maior competitividade de uma CA.

Em suma, estas proposições, na prática, são alicerces do modelo estendido, i.e., correspondem ao desenvolvimento do modelo inicial, conforme se mostra na secção que se segue. Salienta-se que este exercício foi útil por ter permitido a obtenção sustentada do modelo estendido (figura 2) tratado a seguir.

Extensão do modelo inicial

O modelo inicial, tal como já foi referido, foca os fluxos físicos internos de organização por opção do seu autor, designadamente através dos procedimentos relevantes de planeamento e controlo de produção. Não obstante, **Vilas-Boas (2009a)** reconhece os fluxos externos ao incluir o troço denominado *Operations & Supply Management* (figura 1). Contudo, esta vertente não é desenvolvida por força da delimitação da investigação. Assim, este último aspecto induziu a extensão do modelo inicial. Portanto, este desenvolvimento é objectivo e simultâneo.

Assim, a premissa assumida foi a de que as relações externas da empresa, em termos de estrutura organizacional, consistem numa extensão na qual as actividades logísticas podem ser relacionadas com as actividades homólogas dos fornecedores à montante e dos clientes à jusante (Lambert e outros, 1998).

Em termos práticos, trata-se da integração externa (Christopher, 1999) dos principais processos de negócio e sistemas da empresa com os de outras empresas independentes, facilitada pelas TI numa rede, correntemente denominada cadeia de abastecimento (CA).

Esta perspectiva, do ponto de vista de impacto na estruturação organizacional, segundo Silva (2002), incide sobre os parâmetros de concepção, mais directamente o parâmetro de integração vertical, o qual acomoda a CA e vai suportar a extensão da empresa, em termos de estrutura, que é onde se decide sobre a integração vertical ou se faz o *outsourcing*. Os resultados da extensão do modelo são os impactos relevantes, em termos de parâmetros de concepção, expandindo as decisões destes para as ligações externas da estrutura organizacional.

Assim, para acolher os fluxos externos na estrutura do modelo inicial como consequência directa da inclusão da CA, foram adicionadas três dimensões novas, como contribuição do trabalho seminal de Lambert e outros (1998), nomeadamente: i) processos de negócios, que contempla os processos de negócios-chave que devem ser

executados, efectivamente, ao longo da CA; ii) componentes de gestão; e iii) estrutura da rede.

De facto, esta perspectiva reconfigurou o modelo inicial, passando este a representar uma CA através das interfaces externas nos dois sentidos dos diferentes processos e actividades que produzem valor na forma de produtos e serviços que são disponibilizados ao consumidor final numa dinâmica que, no essencial, pode ser resumida na figura 3 e que, em termos práticos, corresponde à representação gráfica do modelo estendido.

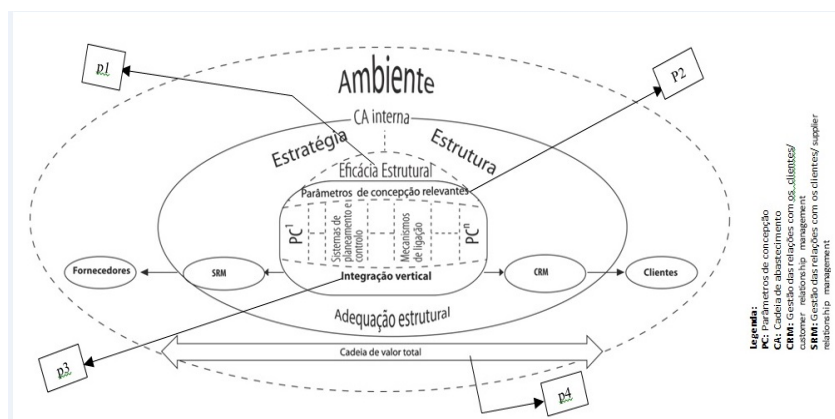


Figura 3 - Modelo estendido com base no modelo inicial

O modelo estendido, acima, assenta sobre quatro pilares estruturantes: eficácia estrutural (p1), parâmetros de concepção relevantes (p2), articulação do planeamento do negócio com o das TI (p3) e integração externa da estrutura (p4). Nesta base, prosseguindo a eficácia estrutural (p1), o modelo sugere desenvolvimentos externos da estrutura (à montante e à jusante), tais que vão ampliar o conceito de logística integrada para além das fronteiras da empresa para incluir as operações logísticas dos fornecedores e dos clientes, constituindo uma rede de empresas representativa da cadeia de valor total – integração externa da estrutura. Esta poderá ser potenciada por ferramentas como a gestão *lean*, tornando-se uma rede distinta (p4).

Esta perspectiva é uma parceria de valor agregado, formada por um conjunto de empresas independentes, que cooperam de uma forma operacional, tática e estrategicamente na base de troca contínua de informação (p3). Com efeito, a cooperação operacional refere-se à gestão conjunta de fluxos de bens e serviços ao longo de toda a CA. A cooperação tática diz respeito ao planeamento e coordenação da CA. Por fim, a cooperação estratégica diz respeito à tomada de decisão, integração vertical e mudanças ao nível do relacionamento com os fornecedores e clientes, para melhorar a rentabilidade.

Como resultado, os impactos da rede de empresas, em termos de estrutura organizacional, incidem sobre os parâmetros de concepção, expandindo as decisões destes para a externalização da estrutura (p2). Por fim, a perspectiva dada pelo modelo

estendido orientou a concepção da ferramenta de inquérito. Adicionalmente, este modelo foi sujeito ao teste empírico no caso – **validação do modelo**. Este aspecto é tratado na secção seguinte.

VALIDAÇÃO DO MODELO ESTENDIDO

Esta unidade mostra o exercício da validação do modelo estendido sob orientação da SSM. De acordo com a semântica desta, corresponde à operacionalização da etapa 4 (figura 1). Nesta base, foram considerados dois procedimentos, sendo um correspondente a sub-etapa 4a e outro relacionado à sub-etapa 4b da SSM. Cada um dos procedimentos corresponde a uma secção.

Procedimentos da sub-etapa 4a

Este exercício tomou como conhecimento relevante a teoria da contingência. Consequentemente, os procedimentos consistiram na sujeição do modelo às condições das hipóteses da eficácia estrutural. Nesta orientação, Silva (2002) assumiu as teorias da contingência e da eficácia estrutural como um *continuum*, i.e., concorda que não faz sentido a abordagem de uma sem a outra.

Este procedimento, de acordo com aquele autor, mostrou ser útil em virtude de ter permitido verificar a consistência do modelo e os respectivos impactos. O resultado foi a identificação dos pontos críticos para verificar a completude do modelo e a robustez da sua fundamentação. As contribuições práticas da validação do modelo, decorrentes do exercício de validação mencionado, segundo o mesmo autor, foram as seguintes: i) obtenção de um modelo mais defensável do que outros quanto à consistência, adequação e inclusão de componentes críticos cuja ausência ou ineficiência é crucial para a existência da situação-problema, implicação que Checkland (1994) designa “torná-lo mais rico”; ii) indicação de caminhos melhor definidos e significativos para identificar problemas práticos, melhorando a qualidade e a tomada de decisão no domínio estudado (Vilas-Boas, 2010 e 2013).

Procedimentos da sub-etapa 4b

Checkland (1993) apresenta uma abordagem complementar para validar os modelos conceptuais. Esta consiste na comparação do modelo com outros, baseados em ‘outras’ linhas de pensamento. Ilustrando, este autor refere os trabalhos de Emery e Trist (1960), Beer (1972), Ackoff (1971), Churchman (1971 e 1991) e Gomez e outros (1975).

Este autor manifesta, ainda, a sua preferência por verificar se o problema estruturado pode incorporar o conceito de Vickers (1965) para um modelo conceptual-analítico, i.e., um conjunto definido de padrões de verificação amplamente tácitos pelos quais se pode orientar e valorizar a nossa experiência.

Este procedimento é, também, seguido por Silva (2002), ao proceder à validação do modelo conceptual por comparação com teorias rivais, tendo subjacente a completude e a defensabilidade do modelo.

Aceitando estas recomendações, foram identificados outros sistemas de pensamento, na semântica da SSM, que o autor considera relevantes. Por opção, foi escolhida a gestão *lean* pelos argumentos seguintes: primeiro, os conceitos JIT e *lean* recuperam o melhoramento da eficiência operacional e a minimização do desperdício. Os mesmos remontam aos esforços de Henry Ford, designadamente de integração vertical da *Automotive Supply Chain* e das práticas organizacionais.

Segundo, em complemento ao JIT, a gestão *lean*, como filosofia de gestão, promove formas de especificar valor para o cliente. Deste modo, pode melhorar-se a sequência de fluxos de processos, tornando a *performance* mais eficiente e continuando a eliminar desperdício na produção. Note-se, contudo, que na *Toyota Production System* (TPS), a eliminação de desperdício na produção é feita através de dois pilares de sustentabilidade, designadamente o JIT e o *Autonomation* (Womack e outros, 2007).

Terceiro, do ponto de vista da logística, a gestão *lean* consiste na sua aplicação nos processos da logística (logística *lean*): i) fornecimento e compras (responsável pelo planeamento e operacionalização do fornecimento, tratamento logístico dos produtos, gestão dos *stock* e opcionalmente pela actividade de compras) (Baudin, 2005); ii) logística de entrada (especializada no fluxo de matérias-primas e de componentes comprados para integrar na produção em fábricas e armazéns) (Baudin, 2005 e Porter, 1985); iii) operações (actividades relacionadas com a transformação das matérias-primas em componentes ou produtos finais) (Porter, 1985), iv) logística de saída (actividades relacionadas com a recolha, armazenamento e distribuição física do produto aos compradores) (Porter, 1985); v) *marketing* e vendas (actividades relacionadas com a comercialização e a promoção do produto) (Porter, 1985); vi) serviço (actividades relacionadas com o serviço pós-venda que acrescentam valor ao produto oferecido); e vii) logística inversa (área da logística que trata dos aspectos de retornos de produtos, embalagens ou materiais ao seu centro de produção) (Baudin, 2005).

Quarto, em termos de objectivos, a gestão *lean* procura simplificar processos anteriores através da identificação do que agrega ou não valor, procurando sempre a minimização de custos com a redução e/ou eliminação de desperdícios e, ao mesmo tempo, a maximização do valor agregado ao cliente (Zylstra, 2005).

Nesta base, a validação do modelo estendido, seguindo os pressupostos da sub-etapa 4b, consistiu nos procedimentos orientadores: i) apresentação da visão geral do quadro teórico que suporta a abordagem da gestão *lean*, em termos de elementos estruturantes e funcionamento; ii) comparação dos elementos estruturantes da gestão *lean* com o modelo estendido, seguindo as seguintes categorias: i) semelhanças e dissemelhanças (Hill e Hill, 2005); ii) completude (Vilas-Boas, 2010).

Princípios da gestão lean

Womack e outros (2007) analisaram o TPS e compilaram cinco princípios: definir valor (é aquilo que o cliente julga estar disposto a pagar pelo produto/serviço); identificar a cadeia de valor (é o conjunto de todas as actividades específicas requeridas para produzir determinado produto através das três tarefas críticas de gestão – resolução de problemas, gestão de informação e transformação física); criar fluxo contínuo (conjunto de acções que agregam ou não valor e que, a partir da necessidade do cliente, tem como objectivo proporcionar a sua satisfação); deixar o cliente ‘puxar’ o produto (‘puxar’ a produção significa que um processo inicial não deve produzir um bem ou serviço sem que o cliente de um processo posterior o solicite); aperfeiçoar continuamente (**procura do aperfeiçoamento contínuo em direcção a um estado ideal.**)

Comparação da CA com a gestão lean

Comparação em termos de objectivos

O quadro 2 mostra que existem correspondências entre as abordagens CA e gestão lean, em termos de objectivos.

Cadeia de abastecimento	Lean
Reduzir o <i>lead time</i>	Melhorar continuamente a competitividade da empresa através do atendimento consistente aos requisitos dos clientes em: i) variedade, ii) qualidade, iii) quantidade, iv) tempo, v) preço
Reduzir os custos através de diversos métodos	Melhorar continuamente a competitividade da empresa através da eliminação de desperdício e actividades que não agregam valor
Flexibilizar a capacidade de resposta	Melhorar continuamente a competitividade da empresa através do atendimento consistente aos requisitos dos clientes em: i) variedade, ii) qualidade, iii) quantidade, iv) tempo, v) preço
Satisfazer eficientemente a procura	Melhorar continuamente a competitividade da empresa através de: <ul style="list-style-type: none"> – eliminação de desperdício e actividades que não agregam valor; – atendimento consistente aos requisitos dos clientes em: i) variedade, ii) qualidade, iii) quantidade, iv) tempo, v) preço
Orientar a percepção de valor para o cliente	Atender consistente aos requisitos dos clientes em: i) variedade, ii) qualidade, iii) quantidade, iv) tempo, v) preço

Facilitar a rentabilidade das empresas	Melhorar continuamente a competitividade da empresa através de: <ul style="list-style-type: none"> – eliminação de desperdício e actividades que não agregam valor; – atendimento consistente aos requisitos dos clientes em: i) variedade, ii) qualidade, iii) quantidade, iv) tempo, v) preço
Maximizar o valor global criado (Chopra e Meindl, 2010)	
Aplicar as ferramentas lean quanto outras, e.g., 6 sigmas, TQM, teoria das restrições, ...	Utilizar um conjunto de ferramentas estruturadas, e.g.: i) mapa de fluxo de valor (VSM), ii) 5S's, iii) JIT, iv) Kanban, v) troca rápida de ferramenta (SMED), vi) manutenção para a produtividade total (TPM), etc.
Construir a resiliência da rede	–

Quadro 2 - Comparação da CA com a gestão lean, em termos de objectivos

Fontes: Chopra e Meindl (2010) e Womack e outros (2007)

Analisando o quadro comparativo dos objectivos da CA e da gestão lean face ao trabalho seminal de Lambert e outros (1998), podem ser salientadas as seguintes diferenças: primeiro, o trabalho seminal de Lambert e outros (1998) não menciona explicitamente, por exemplo: i) a noção de agregar maior valor ao cliente através da eliminação de desperdícios; e ii) introdução da logística lean, que consistiria na aplicação dos pressupostos do TPS na CA (figura 4), e consideração do método 5S's na formalização do comportamento.

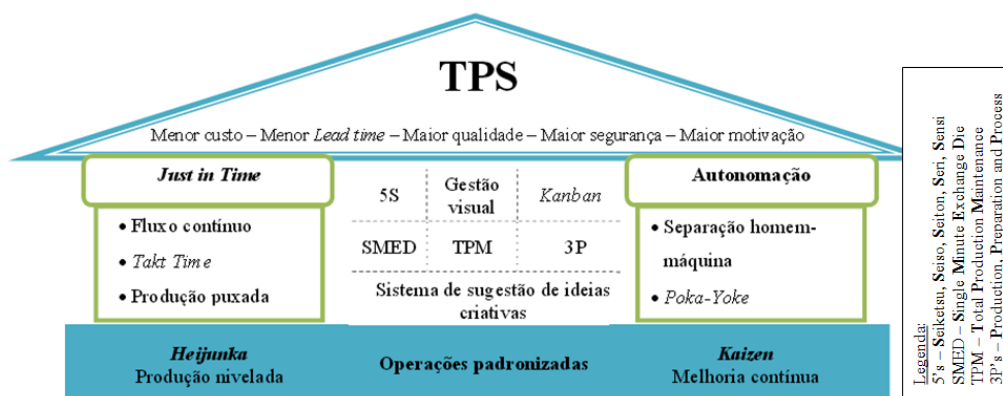


Figura 4 - Esquema simplificado do TPS

Fonte: Gonçalves (2009)

Portanto, as diferenças identificadas na análise comparada entre os objectivos da CA e da gestão lean – eliminação de desperdícios e logística *lean* (JIT, SMED, TPM, 3P, *autonomation*) são, na prática, as contribuições deste exercício, nesta etapa, para a completude do modelo estendido.

Comparação em termos de estrutura

Não obstante o carácter rival das abordagens, são observáveis pontos com afinidades e outros menos afins, conforme a figura 5.

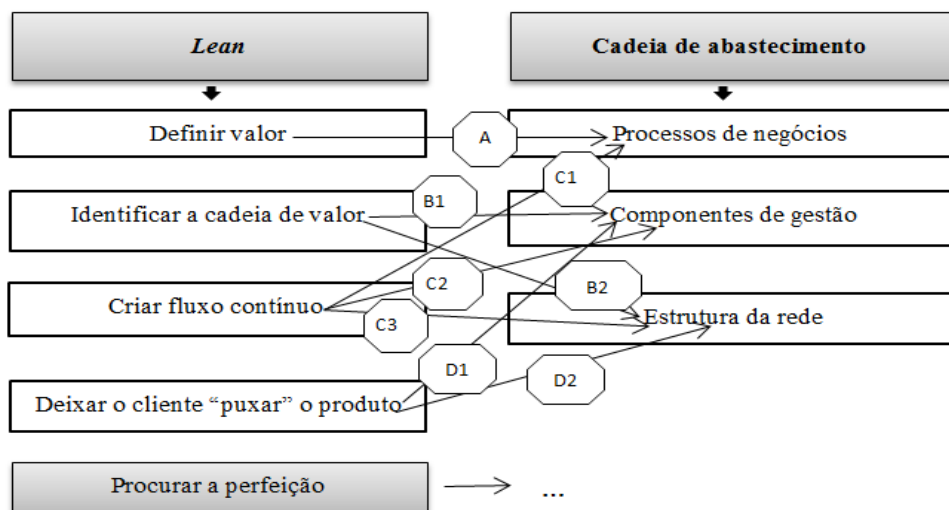


Figura 5 - Comparação da CA com o lean em termos de estrutura

Assim, os elementos estruturantes, considerados afins em cada abordagem, podem ter correspondência simples ou múltipla, e.g., ‘definir valor’ na estrutura da gestão lean pode ter afinidades com os ‘processos de negócio’ na estrutura da CA. Contrariamente, ‘procurar a perfeição’, também transversal a todos os elementos da estrutura da gestão *lean* não está, pelo menos como princípio, mencionado explicitamente por Lambert e outros (1998) no seu trabalho. Segue-se a fundamentação.

Definir valor (gestão *lean*) vs processos de negócios (CA)

Segundo Camelo (2010), “preço é o que o cliente paga (...). valor é o que ele leva”. Este autor reforça a ideia de que o valor não é definido por aquilo que a empresa faz. Pelo contrário, é definido pelos clientes que adquirem os seus bens/serviços. Neste sentido, conforme o mesmo autor, ‘valor’ não só assume diversas formas como se materializa por meio de diversas fontes, tais como utilidade do produto, qualidade, benefícios, disponibilidade (distribuição), imagem (resultante da publicidade e propaganda), *status*, preço, etc.

Do ponto de vista de um sistema de produção de bens, o valor é agregado quando as matérias-primas são transformadas em produtos. Quaisquer outras actividades de produção, que não contribuem para o processo de transformação, podem ser consideradas como não agregadoras de valor (Camelo, 2010).

Do ponto da logística, as actividades de transporte e *stockagem*, em geral, agregam valor, tal como afirma Ballou (2001), o transporte gera valor de lugar e os stock's geram valor de tempo. De acordo com a lógica do pensamento deste autor, os clientes são todas as pessoas físicas ou jurídicas que adquirem algum produto ou serviço para utilização ou consumo. Assim, de acordo com Womack e outros (2007), valor do ponto de vista do cliente (pessoa física), num sistema logístico é definido através de seis princípios do consumo *lean*: i) solucionar totalmente o problema do cliente, ii) não desperdiçar o tempo do cliente, iii) oferecer exactamente aquilo que o cliente quer, iv) oferecer o que o cliente quer, exactamente onde ele quer, v) oferecer o que o cliente quer, onde ele quer e exactamente quando ele quer, vi) agregar continuamente soluções para reduzir o tempo e aborrecimentos do cliente.

Enquanto, segundo o mesmo autor, o cliente for uma pessoa jurídica (fornecedores, entidades, organizações e empresas), o valor pode ser, genericamente, definido como atender às exigências dos clientes no que diz respeito ao produto certo, lugar certo, tempo certo, condição certa, quantidade certa, custo e destino certos. Logo, a definição e a especificação do valor num sistema logístico devem levar em consideração o tipo de pessoa, isto é, física ou jurídica, que adquire um produto ou serviço. A noção de valor, neste sentido, pode ser encontrada na definição dos processos de negócio na CA.

Em suma, a percepção de valor, na óptica da gestão *lean*, pode ser reproduzida no universo dos elementos estruturantes dos processos de negócio no trabalho seminal de Lambert e outros (1998). **Por consequência, esta dimensão não é assumida como contribuição para a completude do modelo. Contudo, evidencia a diligência de investigação de verificação das diferenças.**

Identificar a cadeia de valor (gestão *lean*) vs Componentes de gestão e estrutura em rede CA

De acordo com Womack e outros (2007), uma cadeia de valor é o conjunto de todas as actividades específicas requeridas para produzir um determinado produto através das três actividades críticas de gestão: i) resolução de problemas, ii) gestão de informação; eiii) transformação física.

As três actividades, anteriormente citadas, estão previstas nos componentes de gestão da CA. Com efeito, Lambert e outros (1998) afirmam que os componentes de gestão focam os níveis de integração e gestão aplicados em cada ligação do processo, definem o comportamento organizacional e influenciam a maneira como os componentes físicos e técnicos podem ser implementados.

Neste sentido, estes autores propõem nove componentes de gestão divididos em dois grupos, segundo as suas diferenças e características específicas, nomeadamente os ‘físicos e técnicos’ e os ‘administrativos e comportamentais’. Assim, por exemplo, a tarefa ‘resolução de problemas’ pode ser associada aos componentes ‘administrativos e comportamentais’ da CA; a ‘gestão da informação’, de um modo geral, é transversal a todas as funções da CA. De modo específico, pode ser associada aos componentes ‘físicos e técnicos’; por fim, a transformação física pode ser associada, também aos componentes ‘físicos e técnicos’, particularmente ao componente ‘infra-estrutura de suporte do fluxo de produção’.

Esta dinâmica, por sua vez, é facilitada pela ‘estrutura da rede’. Com efeito, Lambert e outros (1998) afirmam que a estrutura da rede se refere à identificação dos membros-chave da CA com os quais se articulam os processos, designadamente os membros da rede, as suas dimensões estruturais e os diferentes tipos de ligações dos processos em toda a cadeia. Estes autores destacam a estrutura da rede como facilitadora, afirmando que estas ligações não são consideradas ligações da estrutura da CA da empresa-foco, mas podem e, frequentemente, afectam o desempenho da empresa-foco e da sua CA.

Em suma, as três actividades críticas de gestão mencionadas podem ser encontradas nos componentes de gestão, bem como na ‘estrutura da rede’ como facilitadora da integração da CA. Portanto, à semelhança da análise anterior, esta também não é assumida como contribuição para a completude do modelo. Contudo, evidencia a diligência de investigação de verificação das diferenças.

Criar fluxo contínuo (gestão lean) vs (Processos de negócios + Componentes de gestão + Estrutura em rede (CA))

Em conformidade com Junqueira (2006), o fluxo de valor está focado em processos, pessoas e cultura. Por isso, a alternativa gestão *lean* é redefinir as funções, os departamentos e a própria empresa – *lean enterprise*. Seguindo esta linha, o fluxo contínuo pode ser associado à CA globalmente.

Em coerência, Lambert e outros (1998) salientam que o principal objectivo da CA é criar maior valor não só para a empresa, mas também para toda a sua rede, incluindo o consumidor final. Neste sentido, impõe-se que as iniciativas da integração dos processos sejam orientadas para reforçar a eficiência e a eficácia total do processo nos seus membros.

Em suma, a ‘criação de fluxo contínuo’ na gestão *lean*, pode ser associada à dinâmica global de integração vs colaboração vs eficiência vs maior valor para os membros da CA. **Portanto, igualmente não é assumida como contribuição para a completude do modelo. À semelhança das correspondências anteriores, esta conclusão, não obstante ser negativa, mostra o esforço de investigação orientado para a identificação das diferenças.**

Deixar o cliente ‘puxar’ os produtos (gestão lean) vs componentes de gestão e estrutura em rede CA (CA)

Segundo Camelo (2010), a gestão lean consiste em: i) produção baseada no consumo actual; ii) pequenos lotes; iii) gestão presencial; e, iv) melhor comunicação. Estas quatro dimensões, grosso modo, podem ser associadas aos componentes de gestão na CA. De forma mais específica, e.g, a produção baseada no consumo actual e a produção em pequenos lotes podem ser relacionadas na CA aos métodos de planeamento e controlo, aos fluxos de trabalho/estrutura da actividade e à infra-estrutura de suporte do fluxo de produção.

Por outro lado, o tipo adequado de gestão, na gestão *lean*, pode ser associado aos componentes de gestão na CA, designadamente métodos de gestão e estrutura de poder e liderança.

Por fim, a *performance* dos SI (gestão lean) pode ser associada na CA aos componentes de gestão, em particular à infra-estrutura de suporte do fluxo de informação e comunicação e a estrutura da rede (Lambert e outros, 1998).

Em suma, o elemento estruturante ‘deixar o cliente puxar o produto’ pode ser relacionado com a CA, designadamente, através dos componentes de gestão e da estrutura da rede. Portanto, não é assumida como contribuição para a completude do modelo. Contudo, evidencia a diligência de investigação para verificação das diferenças.

Perfeição contínua (gestão lean)

Este elemento estruturante, emblemático e transversal na gestão *lean* (Womack e outros, 2007), não foi encontrado na CA, *i.e.*, Lambert e outros (1998) não orientam a sua abordagem, especificamente neste sentido. De facto, a filosofia *lean* foca a redução e a eliminação de desperdícios e actividades que não agregam valor, enquanto a CA procura reduzir os *lead time* e custos através de diversos métodos (incluindo a gestão *lean*).

Nesta base, de acordo com Wincel (2004), a abordagem lean pode ser aplicada na CA, dando origem a *lean-CA*. Fundamentando o seu posicionamento, este autor sugere seis atributos relevantes, relacionados à aplicação da gestão lean na CA.

Complementarmente, Picchi (2003) afirma que a combinação destas duas técnicas pode contribuir para a formação de uma CA ágil, flexível, competitiva e sincronizada, proporcionando uma cadeia de elevado valor agregado.

A constatação deste autor é coerente com o objectivo do exercício de validação, nesta sub-etapa, designadamente completar o modelo estendido e fundamentar a sua robustez para suportar a sua credibilidade e valia das contribuições propostas para melhorar a situação-problema.

Portanto, o elemento estruturante da gestão lean ‘perfeição contínua’, contrariamente às quatro análises anteriores, é assumida como contribuição para a completude do modelo, resultante da comparação da CA com a gestão *lean*.

CONCLUSÃO

O exercício de validação teórica sob orientação da SSM (etapa 4), consistiu em duas sub-etapas, nomeadamente, 4a e 4b. A primeira foi operacionalizada através da sujeição do modelo inicial às condições das hipóteses da eficácia estrutural, previamente efectuada na investigação original. A segunda foi operacionalizada por comparação com outros sistemas de pensamento que o autor concorda, tendo sido escolhida a gestão *lean*. Assim, do ponto de vista da utilidade, os procedimentos de validação – sub-etapa 4a – serviram para verificar se o modelo não era, fundamentalmente, deficiente quanto a consistência, inadequação, inclusão dos componentes críticos do problema estruturado e sua completude. Serviu, ainda, para identificar os aspectos críticos da situação-problema estruturada e que, portanto, foram objecto de inquérito no caso. No que concerne a sub-etapa 4b, os procedimentos de validação teórica consistiram na comparação do modelo estendido com gestão *lean*. As principais contribuições para a completude do modelo estendido são o acréscimo dos seis atributos da gestão *lean-CA*. Na óptica de utilidade, o exercício de validação teórica, nesta fase, serviu para verificar o modelo estendido quanto à validade, em termos de outros sistemas de pensamento, dados por resultados de investigação e publicados em artigos científicos relevantes. Salienta-se que o modelo estendido, enriquecido e completado, i.e. rico, foi testado empiricamente através da sua aplicação, caso – Empresa Petróleos de Moçambique, SA (PETROMOC). Em suma, esta é uma contribuição relevante para a qualidade de operações de produção. Neste sentido, o trinómio ‘desenvolvimento e validação do modelo e aplicação do mesmo numa empresa concreta’, representa um corpo único, listando, de forma completa, as actividades do modelo e as actividades correspondentes no caso; as diferenças entre elas, bem como as propostas de mudanças para suprir as diferenças; e a melhoria da situação-problema. De facto, esta lista é um instrumento para discutir as mudanças na sub sub-unidade, estrutura organizacional relativas às mudanças na sub sub-unidade SI, no contexto da empresa estudada. A lista citada possibilitou, ainda que se explicitassem, os impactos ocorridos na unidade de análise negócio da empresa. (Parece faltar qualquer coisa: palavra ou preposição)

Referências Bibliográficas

Ahlström, P. e Karlsson, C., (2009). *Longitudinal field studies*. In: Crister Karlson, ed. 2009. *Researching Operations Management*. London, Editora Routledge.

Ballou, R. H., (2001). *Gerenciamento de cadeia de suprimentos: planejamento, organização e logística empresarial*, 4ª edição, Porto Alegre, Editora Bookman.

Baudin, M., (2005). *Lean logistics: the nuts and bolts of delivering materials and goods*, Kentucky, Editora Productivity Press.

Camelo, G. R.; Coelho, A. S.; Borges, R. M. e Souza, R. M., (2010). *Logística enxuta: a abordagem lean na cadeia de suprimentos*. In: XXX Encontro nacional de engenharia de produção. *Maturidade e desafios da Engenharia de Produção - competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente*. SP, Brasil, 12-15 de Outubro, (online). Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tnsto_113_741_14977.pdf. Consultado em Março de 2015.

Checkland, P. B. e Poutler, J., (2006). *Learning for action*, a short definitive account of Soft Systems Methodology and its use for practioners, teachers and students, Chichester, Editora John Wiley & Sons.

Checkland, P. B. e Scholes, J., (1990). *Soft systems methodology in action*, Chichester, Editora John Wiley & Sons.

Checkland, P. B., (1981). *Rethinking a Systems Approach*. *Journal of Applied Systems Analysis*, 8 (3), pp. 3-14.

Checkland, P. B., (1993). *Systems Thinking*, Systems Practice, NY, Editora John Willey & Sons.

Checkland, P. B., (1994). *Systems Theory and Management Thinking*. *American Behavioural Scientist*, 38(1), pp. 75-91.

Chopra, S. e Meindl, P., (2010). *Supply Chain Management: Strategy, Planning, and Operations*, 4th Edition, New Jersey, Editora Person International Education.

Christopher, M. e Ryals, L., (1999). *Supply chain strategy: Its impact on shareholder value*. *International Journal of Logistics Management*, 10(1), pp. 1-10.

Dubois, A. e Gadde, L., (2002). *Systematic combining: an abductive approach*. *Journal of business research*, 52(5), pp. 553-560.

Garcia-Dastugue, S. J. e Lambert, D. M., (2003). *Internet-enabled coordination in the supply chain*. *Industrial Marketing Management*, 32, pp. 251-263.

Gonçalves, W. K. F., (2009). *Utilização de técnicas lean e just in time na gestão de empreendimentos e obras*. Tese de mestrado: Universidade Técnica de Lisboa (online). Disponível em <https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/374749/1/Dissertacao.pdf>.

Hill, M. M. e Hill, A., (2005). *Investigação por questionário*, 2ª Edição, Lisboa, Edições Sílabo.

Jick, T. D., 1979. *Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action*. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), pp. 602-611.

Junqueira, L. (2006), *Aplicação da lean construction para redução dos custos de produção de casas*. Dissertação de Mestrado: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Lambert, D. M., Cooper, M. C. e Pagh, J. D., (1998). *Supply chain management: Implementation issues and research opportunities*. *International Journal of Logistics Management*, 9(2), pp. 1-19.

Manjate, J. F. M., (2016). *Estudo longitudinal da adequabilidade da estrutura organizacional ao negócio: o caso da PETROMOC, SARL*. Tese de Doutoramento: ISCTE/IUL – Instituto Universitário de Lisboa.

Mintzberg, H., (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*, Englewood Cliffs – NJ, Editora Prentice-Hall.

Mintzberg, H., Lampel, J. e Ahlstrand, B., (2003). *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planeamento estratégico*, Porto Alegre, Editora Bookman.

Morgan, G., (1997). *Imagens da Organização*, SP, Editora Atlas.

Nielson, T. R. e Pate, L. E., (2008). *Why is leadership so misunderstood? Inquiring minds want to know*. *International Journal of Organizational Analysis*, 16(4), pp. 249-259.

Pettigrew, A. M., (1990). *Longitudinal field research on change, Theory and practice*. *Organization Science*, 1(3), pp. 267-292.

Picchi, F. A., (2003). *Oportunidades da aplicação do lean thinking na construção*. *Revista Ambiente Construído - ANTAC*, 3(1), pp. 7-23.

Porter, M. E., (1985). *Technology and Competitive Advantage*. *Journal of business strategy*, 5, pp. 60-78.

Silva, J. M. V.-B., (2002). *Development and testing of a process of enquiry to identify relevant production planning and control procedures*. Tese de Doutoramento: Cranfield University.

Vilas-Boas da Silva, J. M., (2009a.) Validation of a conceptual model to find adequate organisational structures. In: *16th international annual conference of the EurOMA*. Chalmers University of Technology, Göteborg, Sweden, 14th-17th June.

Vilas-Boas da Silva, J. M., (2009b.) *Empirical test of a conceptual model to find relevant PPC procedures to strategic entrepreneurship*. In: RENT 23rd - Research in Entrepreneurship and Small Business. Corvinus University, Budapest, Hungary, 19th-20th November.

Vilas-Boas da Silva, J.M. e Kay, J.M., (1998). *Assessment of production planning and control systems. 1st International Conference on Performance Measurement*, The Judge Institute of Management Studies, Cambridge University – UK.

Vilas-Boas da Silva, J.M., (2009c.) *Restating a research definition in conformance to soft systems semantics. XVI international annual conference of the EurOMA*, Chalmers University of Technology, Göteborg, Sweden, 14th-17th June 2009.

Vilas-Boas da Silva, J.M., (2010). *Process of validation of complex conceptual models after soft systems. The International Council for Small Business (ICSB) 2010 Conference - Entrepreneurship: Bridging Global Boundaries*, Cincinnati, Ohio, USA, 24th-27th June 2010.

Womack, J. P., Jones, D. T. e Roos, D., (2007). *The machine that changed the world: how lean production revolutionized the global car wars*, UK, Editora Simon & Schuster.

Zylstra, K. D., (2005). *Lean distribution: applying lean manufacturing to distribution, logistics and supply chain*, 1st Edition, NJ, Editora John Wiley & Sons.

RELEVÂNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL PILARES DE UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE

Lourenço Rosário, Universidade Politécnica, Moçambique
(lourenco.rosario49@gmail.com)

RESUMO

O artigo aborda a problemática da qualidade do ensino superior em Moçambique, com enfoque na imagem equivocada que permeia os juízos de valor produzidos pelo senso comum.

O autor faz uma retrospectiva à história do ensino superior em Moçambique e o seu papel em conformidade com o poder político no que tange ao princípio de autonomia, apontando directrizes para uma análise mais objectiva sobre a inserção da Universidade na sociedade como factor da ciência e do homem.

Palavras chave: Ensino Superior - Qualidade- Avaliação- Autonomia

ABSTRACT

The article addresses the problem of the quality of higher education in Mozambique, focusing on the mistaken image that rewards the value judgments produced by common sense.

The author looks back at the history of higher education in Mozambique and its role in accordance with political power with regard to the principle of autonomy, pointing out guidelines for a more objective analysis of the insertion of the University in society as a factor of science and man.

INTRODUÇÃO

No nosso país, o senso comum arroga-se o direito e legitimidade para afirmar com toda a propriedade presumida que o Ensino Superior ministrado em Moçambique não tem qualidade. E o senso comum fá-lo sem cuidar de procurar os contornos sólidos de justificação objectiva e plausível para tão sensível opinião.

Somos um país de cidadãos que têm prazer em opinar sobre tudo e todos, sem necessidade de credenciais para o efeito. Este tipo de atitude denota a existência, no nosso seio, de uma tendência de nivelar a opinião pública para uma unanimidade massificadora suportada pelo senso comum. Esta atitude é grave, pois não há nada pior do que uma unanimidade nivelada sem critérios ou com critérios frágeis, que não permite buscar com objectividade elementos de aferição, de modo a categorizar os graus de qualificação. Nestas circunstâncias, o colectivo comunitário fica como se estivesse anestesiado e dificilmente pode gerar dentro do seu seio vozes contrárias. É assim que se embrutece uma colectividade, tornando-a inerte, incapaz de reagir, de ripostar, produzindo bolsas de opinião válidas.

Permitam-me que faça uma longa citação do filósofo alemão Gunter Anders que, em 1956, produziu a seguinte reflexão sobre como se sufoca a voz de uma comunidade:

Para sufocar antecipadamente qualquer questionamento, não deve ser feito de forma violenta. Métodos arcaicos como os de Hitler estão claramente ultrapassados. Basta criar um condicionamento colectivo tão poderoso que a própria ideia de revolta já nem virá à mente dos homens. O ideal seria formatar os indivíduos desde o nascimento limitando suas habilidades biológicas inatas.

Em seguida, o condicionamento continuará, reduzindo drasticamente o nível e a qualidade da educação, levando-a para uma forma de inserção profissional. Um indivíduo inculto tem apenas um horizonte de pensamento limitado e quanto mais seu pensamento está limitado e as suas preocupações materiais, medíocres, menos ele pode-se revoltar. É necessário que o acesso ao conhecimento se torne cada vez mais difícil e elitista... que o fosso se cave entre o povo e a ciência, que a informação dirigida ao público em geral seja vazia de conteúdo subversivo. Especialmente sem filosofia. Mais uma vez, há que usar persuasão e não violência directa: transmitir-se – á maciçamente, através da televisão, entretenimento imbecil, bajulando sempre o emocional, e o instintivo.

Vamos ocupar as mentes com o que é fútil e lúdico. É bom com conversa fiada e música incessante evitar que a mente se interroge, pense, reflita.

Vamos colocar a sexualidade na primeira fila dos interesses humanos. Como anestesia social, não há nada melhor. Geralmente, vamos banir a seriedade da existência, virar escárnio tudo o que tem um valor elevado, manter uma constante apologia à leveza; de modo que a euforia da publicidade, do consumo, se tornem o padrão da felicidade humana e o modelo da liberdade.

Assim, o condicionamento produzirá tal integração, que o único medo (que será necessário manter) será o de ser excluído do sistema e, portanto, de não poder mais acessar as condições materiais necessárias para a tal felicidade. O homem em massa, assim produzido, deve ser tratado como o que é: um produto, e deve ser vigiado como deve ser vigiado um rebanho. Tudo o que permite adormecer a sua lucidez, a sua mente crítica é socialmente bom, o que arriscaria despertá-la deve ser combatido, ridicularizado e sufocado.

Qualquer doutrina que ponha em causa o sistema deve ser designada como subversiva e terrorista e, em seguida, aqueles que a apoiam devem ser tratados como tal". (Gunter Anders - "A obsolescência do homem" (1956).¹

¹Anders, G. (2011) La Obsolescencia del hombre. Vol.2. Sobre la destrucción de la vida em la época de la terceira revolución industrial. Valencia: Pre-textos. Tradução de Josep Monter Perez. (p.17)

Desenvolvimento

A nossa academia, felizmente, começa a caminhar, no sentido de um movimento de introspecção. Trabalhos académicos sobre factos históricos, políticas e filosofia, reflectindo sobre os percursos do ensino superior em Moçambique começam a surgir, procurando, de uma forma sistematizada e científica, entender o lugar que o ensino superior tem vindo a ocupar e o papel que tem vindo a desempenhar no contexto da sociedade moçambicana e no contexto internacional. Quando a aferição sobre o ensino superior fica à mercê do senso comum, isso permite julgamentos sempre desfocados, influenciando tomadas de decisões políticas crivadas de arbitrariedades pouco compreensíveis e muitas vezes influenciadas por estágios de opinião sem que qualquer embasamento científico se consolide.

Dos trabalhos académicos saídos à estampa até ao momento, com maior fôlego e que saudamos, destacam-se o *Decénio do Ensino Superior 1993/2003*, de autoria de Patrício Langa e Jorge Ferrão e *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão do Ensino* de Jamisse Taímo. Estes são textos académicos que tentam resgatar a reflexão, em termos objectivos sobre o percurso do Ensino Superior em Moçambique, que implantado, desde 1962, muda de objectivos e assume uma outra relevância após a Independência Nacional. Este facto permite-nos olhar com optimismo a preocupação endógena de ver trabalhos que contribuem para a relevância das instituições de Ensino Superior no contexto nacional.

O percurso das Instituições de Ensino Superior em Moçambique acompanha de perto as vicissitudes da história política, económica, social e cultural do país pós-independência. A partir de 1975, tendo em conta o regime estabelecido, baseado no princípio do centralismo democrático e da economia planificada, o mesmo foi considerado peça fundamental na cadeia da estratégia governativa. Assim, a sua relevância situava-se no mesmo patamar que os outros sectores de governação da vida nacional, nomeadamente, a indústria, os transportes, a agricultura, a saúde, e a economia.

Não é por acaso que em 1978, quando o governo decidiu intervir directamente no processo de formação, a partir do nível pré universitário de uma forma centralizada, o Ensino Superior foi responsabilizado por acorrer aos sectores considerados prioritários para o desenvolvimento do país, nomeadamente a Agricultura, as Engenharias, a Economia, a Medicina e a Educação e, neste caso, com ênfase única na formação de professores. Igualmente, o sector do Ensino Superior foi actor predominante no processo de elaboração do Plano Prospectivo Indicativo – PPI, considerado um instrumento estratégico para tirar Moçambique do subdesenvolvimento em uma década, a década de 80, pois o seu papel residia na definição dos quantitativos de quadros necessários a produzir para cada sector, em cada ano, de toda a década de 80 a 90. Nestas circunstâncias, a função do Ensino Superior surge como peça desfocada em relação à natureza e à filosofia daquilo que sempre se entendeu como sendo o espaço de produção do conhecimento e reflexão para o crescimento do Homem, competente nas suas diversas dimensões, constituindo-se como sujeito das dinâmicas sociais e não como instrumento de estratégias governativas. Esta situação reflecte-se naturalmente naquilo que do ponto de vista da estrutura orgânica do estado moçambicano era o papel do ensino superior, representado por uma única instituição – a UEM- Universidade Eduardo Mondlane.

Neste âmbito, a UEM tinha a mesma dimensão de um órgão do Estado encarregado de produzir quadros de formação superior, a par do Ministério da Educação e Cultura e outras entidades da estrutura orgânica do Estado. Em suma, a UEM era o braço executivo do Estado para a formação superior dos quadros em conformidade com uma prévia planificação de quantos médicos, economistas, agrónomos, engenheiros, professores dos diversos níveis eram necessários produzir em cada etapa.

Como consequência, a governação de uma universidade pública, nestas condições, estará sempre vinculada aos ditames plasmados na Constituição da República, que reza que os seus dirigentes máximos sejam nomeados e exonerados pelo Presidente da República, tal como outros titulares e membros da governação do primeiro escalão, dos demais sectores da estrutura governativa do Estado, pondo de parte a essência histórica da cultura universitária que endossa esta competência aos Pares.

Esta tradição redutora, relativa à indicação dos dirigentes superiores das universidades públicas enraizou-se de tal maneira que mesmo após a mudança de regime, este facto permanece como sendo natural.

Por força das circunstâncias históricas, o regime político instalado com a proclamação da independência não resistiu à conjuntura hostil que o cercava externa e internamente. Mudou-se o regime, mas não os principais gestores. E este processo de dança de travestis/ teve consequências negativas, no que diz respeito à dinâmica e consolidação de um ensino superior relevante e autónomo.

Criou-se, sim, o sistema multipartidário, surgiu sim a economia de mercado, com sectores privados e públicos, adoptou-se, sim, uma linguagem neoliberal, mas os resíduos ideológicos permaneceram e permanecem ainda cristalizados e acabam interferindo de uma forma clara na concepção das estratégias de governação e na construção de um discurso político/ideológico, criando a sensação de um movimento errático na definição de políticas para os diversos sectores, incluindo o da formação superior.

Documentos de grande fôlego produzidos por cidadãos nacionais, com reflexões pertinentes sobre esta realidade, nomeadamente a Agenda 2025 e os Relatórios do Mecanismo Africano de Revisão de Pares, são muito citados pelas elites políticas, que até chegam a integrá-los nos seus manifestos eleitorais. Mas não se faz sentir o seu impacto no dia a dia.

É neste contexto de adopção da mudança de regime e adopção de uma nova postura, pelo menos, ao nível do debate, que devemos avaliar a relevância do ensino superior no nosso país e no contexto internacional.

Um dos principais pólos de debate da questão da inserção do ensino superior numa sociedade é assumir a problemática da autonomia universitária. Esta questão, que é muito pouco pacífica, é a essência daquilo que sempre caracterizou o espaço de produção do conhecimento e do pensamento. É por isso que, de uma forma geral, os regimes políticos lidam com muita dificuldade com este princípio, porque têm a clara certeza de que é nele que se constrói a principal fonte de escrutínio sobre a justeza dos actos e sobre a boa governação da sociedade. Se por um lado, é obrigação do Estado dotar o ensino

superior de meios adequados para o seu bom funcionamento, na medida em que o acesso à educação, a par da saúde, da habitação e da garantia de segurança alimentar, que são direitos fundamentais dos cidadãos e ao mesmo tempo se constitui no barómetro do estágio de desenvolvimento e do sentimento de liberdade da sociedade, por outro lado, o poder político, tanto de governação como as respectivas oposições, temem que desse respeito pela autonomia possa fecundar uma sementeira de ideias desestruturantes para a sobrevivência do próprio poder político e do seu sistema.

Este equilíbrio de respeito entre o dever do Estado de criar meios adequados para os espaços universitários sem que ao menos tenha a tentação de interferir na autonomia universitária afigura-se de difícil gestão, porque a tendência é controlar e determinar as dinâmicas que favoreçam não só a imagem, mas também os desígnios dos próprios regimes políticos.

Historicamente, em Moçambique olhamos para o encerramento compulsivo das Faculdades de Direito e de Letras nos anos 70 e para as modificações graduais e contínuas das Leis do Ensino Superior ao longo dos tempos cerceando nítida e paulatinamente o princípio da autonomia, como demonstrações da preocupação dos regimes políticos de ter o controle sobre a vida e actividade universitária.

Se os regimes de economia planificada e os regimes autocráticos procuram controlar organicamente as Instituições de Ensino Superior, absorvendo-as na sua estrutura orgânica, os regimes políticos que adoptam sistemas democráticos, liberais e neoliberais, procurando embora dar a entender o respeito pelas liberdades na diversidade, utilizam subtis estratégias e estratagemas para controlar da mesma maneira a vida autónoma do espaço universitário, sufocando-as e manipulando-as.

Qualquer um destes cenários compromete de uma forma gravosa que as Instituições de Ensino Superior cumpram com os objectivos para os quais existem, que é o de formar o Homem, em todas as suas dimensões, técnica, científica, ética, ideológica, moral, filosófica, política, etc., de tal modo que seja um contribuinte activo na produção do conhecimento e na participação de uma forma decisiva no desenvolvimento da sua sociedade, sendo lúcido no posicionamento ideológico, detentor de um pensamento filosófico capaz de dar dignidade à sua própria sociedade, fazendo da educação, um direito do cidadão e não uma generosidade dos governos.

Fechar faculdades coercivamente, fechar ou incendiar bibliotecas, prender ou molestar intelectuais, queimar livros em actos públicos, exilar os incómodos são actos que mancham as páginas da história da humanidade. Mas também cortar o financiamento, ignorar políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento de infra-estruturas, laboratórios e demais equipamentos, bolsas de estudo adequadas para os cidadãos mais necessitados, não incentivar o financiamento à investigação científica, não constituir salários adequados para os actores do universo universitário são igualmente formas subversivas que os regimes liberais e neoliberais encontraram para atingir os mesmos objectivos dos regimes autocráticos, isto é, evitar que das universidades saiam elementos centrífugos que, através de um escrutínio lúcido, dotem a sociedade de capacidade de opinar.

No fundo, aquilo que a autocracia faz sem qualquer pudor, os chamados regimes democráticos fazem-no, produzindo narrativas com um emaranhado de argumentos que, ao fim e ao cabo, procuram atingir o mesmo fim, isto é, diminuir a relevância das instituições responsáveis pela formação do Homem capaz de pensar, debater ao mesmo tempo técnica e cientificamente os problemas, dando assim a sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Milton Friedman, curiosamente, enquanto quadro da Universidade de Chicago, foi o precursor das ideias neoliberais. Para ele, o papel do Estado devia reduzir-se à produção, legislação e monitoria das dinâmicas da economia. Para ele, a economia era o centro e o motor do desenvolvimento das nações. Com isso, defendia Milton Friedman que as grandes empresas deviam poder chamar a si o dever de formar com competência os seus próprios quadros, reduzindo assim a formação superior a uma simples formação profissional avançada. Foi assim que o capital invadiu o espaço universitário, desvalorizando a velha tradição da formação universitária.

Este pressuposto defendido pelas ideias de Milton Friedman e seus seguidores teve consequências na redefinição do papel das instituições de ensino superior. Financeiramente incentivadas pela generosa contribuição do Banco Mundial, surgiu a febre da constituição de instituições adstritas às diversas profissões ligadas aos monopólios, denominadas de Institutos Técnicos e ou Institutos Politécnicos. Estas Instituições de formação superior redesenharam os programas, expurgando os graus tradicionalmente existentes nas Universidades clássicas e chamaram a si a visibilidade do nascimento de uma nova classe de profissionais competentes, face àquilo a que se considerava de quadros formados teoricamente, mas sem embasamento prático, saídos das universidades clássicas.

A formação humanística foi desvalorizada de tal forma que disciplinas como Línguas, Literaturas, Artes, Filosofia, História e demais disciplinas do Homem/ foram banidas dos programas dessas instituições. Politicamente, os conglomerados multinacionais e os seus Centros de Formação avançada haviam ganho um espaço e um poder tal que era dos seus órgãos sociais que saíam as estratégias principais que alimentavam os programas do poder político. Isto é, os órgãos sociais das empresas multinacionais gerindo as estratégias dos seus patrões, passavam a determinar o curso das políticas públicas dos governos eleitos pelos cidadãos. Este vendaval de ideias neoliberais provocou uma onda de choque face à velha tradição do espaço universitário vigente na Europa e se espalhou, como é natural, pelos espaços dos estados de origem colonial. Como consequência, a natureza dos politécnicos no Velho Continente e no espaço africano ganhou contornos híbridos, dividindo com as universidades a natureza filosoficamente hesitante em ambos os espaços.

A UNESCO, guardiã da velha filosofia de que o espaço universitário era para consagrar o direito universal do cidadão no que toca ao acesso à educação superior, confrontou-se com a filosofia das técnicas e politécnicas, que defendendo uma formação avançada para os mais capazes de responder às necessidades das profissões, promovia um real processo de elitização, excluindo largas franjas da população do direito à formação superior.

O estado social construído na Europa a partir dos fundamentos filosóficos, baseados na visão do humanismo e enciclopedismo, em que o homem era o centro e também objecto do conhecimento, sofreu convulsões perante esses ventos neoliberais que olhavam para o homem como um activo na cadeia produtiva. Assim caracterizado, o cidadão que sai do espaço de formação superior deixa de ser um individuo para ser uma peça na cadeia capitalista do desenvolvimento e passava à categoria de capital humano. As consequências desta turbulência entre a formação do homem virada exclusivamente para as linhas de desenvolvimento capitalista e a formação do homem como elemento fundamental e sujeito no desenvolvimento das forças produtivas, trouxe como consequência uma dinâmica errática que se abateu sobre a Europa e que se espalhou pelo continente africano. Universidades do continente africano, de grande relevo nas décadas de 30,40, 50 e mesmo 60, foram perdendo relevância face à perda de referência sobre o foco, o papel e o destino das universidades na sociedade. Muita energia foi drenada, sobretudo nas oscilações quanto à definição de políticas coerentes, capazes de dar relevância ao espaço universitário como peça fundamental para a assunção lúcida de estratégias de governação política e económica, tão necessárias para o desenvolvimento social. A sociedade perdeu protagonismo no espaço de debate e tornou-se refém dos ditames dos detentores dos destinos da nação.

A Europa tentou corrigir a situação, tendo adoptado os seguintes passos: em primeiro lugar, através do processo de Bolonha, em que tentou reverter as dinâmicas que tinham transportado as universidades para um espaço pantanoso. Procurou resgatar a identidade europeia, sua história e tradição, mas sem ignorar a evolução da sociedade e suas dinâmicas; em segundo lugar, ao dar início ao processo de aproximação das politécnicas, enquanto espaço exclusivamente de formação técnica e profissional, a uma filosofia mais vizinha das universidades, no que diz respeito aos seus programas e reaquisição dos critérios de graus académicos e formação humanitária.

As políticas erráticas que comprometem a definição clara do papel das instituições de ensino superior no continente africano, e por arrasto em Moçambique, tiveram consequências nefastas nos últimos 50 anos, pois houve permanentes hesitações entre a assunção do modelo que dava prioridade à formação técnico/profissional de nível superior para a optimização da cadeia produtiva através do chamado capital humano e a assunção de que a formação técnica de nível superior deve igualmente considerar fundamental que uma sociedade deve contar com cidadãos que funcionam como arautos e cultores de valores e não apenas peças produtivas.

Esta situação de hesitação no modelo de formação trouxe consequências gravosas para as políticas do ensino superior em Moçambique. Neste contexto, os órgãos de direcção académica, científica e administrativa das universidades perderam relevância perante as tutelas, de tal forma que no lugar de serem eles os principais actores a produzirem as políticas para os seus programas e regulamentos internos, obedecendo à Lei, passaram a ser integrantes de um espaço alargado, sob o comando de entidades que privilegiam processos burocráticos mais do que científicos. Este facto tem sido uma machadada para a relevância do ensino superior de qualquer país, incluindo o nosso.

A questão da relevância das instituições de ensino superior, ou da falta dela ao nível nacional, resulta de um olhar subjectivo e distanciado e da falta de cultura histórica sobre o papel da universidade na sociedade em que está implantada. Como consequência, não podemos esperar que as instituições de ensino superior em Moçambique ganhem a relevância internacional que merecem sem que antes de tudo haja o reconhecimento da sua relevância no contexto nacional.

Internamente, nós sabemos o quanto valem os. Há muito trabalho científico produzido, numerosas actividades académicas realizadas com grande impacto interno. Internamente, monitoramos o percurso dos quadros que formamos e que, de um modo geral, não nos envergonham em qualquer parte do mundo. Mas isto é entre nós, os universitários. Concluo a minha posição sobre este ponto, parafraseando Chinua Achebe, grande filósofo e escritor nigeriano, que afirmava que o tigre não é temido na savana por gritar que é tigre, mas porque salta e pega a presa.

CONCLUSÃO

Assim, somos levados a concluir que o ensino superior em Moçambique tem desempenhado o seu papel de uma forma heróica, porque apesar do senso comum considerar reiteradamente que os quadros que são produzidos não têm qualidade, é normal ouvirmos que o país possui muitos e bons quadros em todos os sectores; e que o País tem-se beneficiado destes quadros para desenvolver as suas actividades. Convenhamos que é um paradoxo.

O que a universidade moçambicana reclama é que o Estado deve reconhecer o seu papel relevante, respeitando os princípios de autonomia caracterizados pela tradição e história universal. Não sendo a universidade um órgão de soberania do Estado, tal como a Assembleia, o Judiciário e o Executivo, o Estado não deve esquecer de que a soberania da universidade está na produção do conhecimento e do pensamento que alimenta a dinâmica do desenvolvimento da sociedade. Não é justo que todo o acervo de produção científica ao longo dos quase 50 anos de independência não seja devidamente reconhecido, aproveitado e inserido nas dinâmicas do desenvolvimento do País. Trabalhos científicos e académicos de grande valor jazem nos arquivos das próprias universidades. Em contrapartida, prefere-se consultorias a entidades fora das universidades, muitas vezes por questões do circuito financeiro que não controlamos. Nestas condições, sem reconhecimento nacional, muito dificilmente a universidade moçambicana terá relevância internacional. É por isso que muitos académicos rompem com o sistema e associam-se individualmente aos seus pares no panorama internacional.

Como conclusão, é difícil o trabalho da Academia em Moçambique, para ganhar visibilidade da qualidade daquilo que produz, quadros, pensamento e ciência, depende de, por um lado, tal como diz Chinua Achebe, parar de simplesmente apregoar que é universidade mas, sim, assumir um discurso mais assertivo, multilateral, impondo-se

como um factor fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Com isso, ganhará a visibilidade que é de direito e conquistará o espaço que merece e o reconhecimento do valor das suas actividades perante a nação e os poderes.

Deste modo, a Universidade conseguirá impôr-se, passará a ser sujeito do seu próprio destino e com isso saberá reconhecer quem é quem no seu espaço. Este espaço determinará que a realidade faça a correção necessária nas percepções relativas à validade e à importância do espaço universitário para a sociedade. Esta relevância nacional será o barômetro de aferição da qualidade do trabalho académico e científico de cada instituição, balanceando o valor de cada uma dentro do conjunto de todas as instituições do País. E, finalmente, face a este balanceamento, verificaremos como honra e prestígio o País internacionalmente.

A qualidade não é uma abstracção. A qualidade mede-se pelas realizações que se tornam necessárias e úteis para a sociedade. Por isso, quanto maior relevância se reconhecer ao ensino superior no contexto nacional, mais visibilidade internacional ganha e com isso, não há volta a dar, a qualidade será consequência natural, livre das aferições do senso comum.

BIBLIOGRAFIA

Anders, G. (2011) *La Obsolescencia del hombre. Vol.2. Sobre la destrucción de la vida em la época de la terceira revolución industrial*. Valencia: Pre-textos. Tradução de Josep Monter Perez.

Friedman, M. (2021) *Capitalismo e Liberdade*. LeLivros.site (publicação na internet; org. Igor César Franco).

Langa, P. & Ferrão, J. (2022) *Decénio do Ensino Superior 1993/2003*. Jornal Carta de Moçambique, 02 de Dezembro de 2022.

Taimo, J. (2010) *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, Brasil.

República Popular de Moçambique (1977) *Linhas Fundamentais do Plano Prospectivo Indicativo 1981-1990*.

CULTURA E TURISMO

O MAIS E O MENOS DE UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Lourenço Rosário, Universidade Politécnica, Moçambique
(lourenco.rosario49@gmail.com)

ABSTRACT

The text, which follows, was presented as the opening conference of the Congress on “Culture and Tourism as Factors of National Development, Promotion of Peace and Rapprochement between Nations”, held in Maputo in 2018 and jointly organized by the Polytechnic University of Mozambique, University of Minho of Portugal and the Ministry of Culture and Tourism of Mozambique.

The focus of its approach, given its multidisciplinary nature, allows us to establish the connection with the theme of quality, the central theme of this issue of the HUMANITAS magazine. If we think of quality as a global result and not only as the result of a technical process, we can consider this relationship between Culture and Tourism as an important factor in building the quality that is expected, both in Culture and in Tourism.

RESUMO

O texto, que se segue, foi apresentado como conferência de abertura do Congresso sobre “Cultura e Turismo como Factores de Desenvolvimento Nacional, Promoção da Paz e Aproximação entre Nações”, realizado em Maputo, em 2018, e organizado conjuntamente pela Universidade Politécnica, Universidade do Minho e pelo Ministério da Cultura e Turismo.

O foco da sua abordagem, dada a sua natureza multidisciplinar, permite-nos estabelecer a ligação com o tema da qualidade, tema central deste número da revista Humanitas. Se pensarmos qualidade como um resultado global e não apenas como o resultado de um processo técnico, podemos considerar esta relação entre cultura e turismo como um importante factor de construção da qualidade que se espera, quer na cultura quer no turismo.

INTRODUÇÃO

Este Congresso tem como tema focal, cultura e turismo, mas está subtítuloado com a seguinte formulação – Desenvolvimento Nacional, Promoção da Paz e Aproximação entre Nações. As formulações não são gratuitas, elas transmitem-nos sempre o sentido último que devemos procurar encontrar. E a presente formulação temática gerou inúmeras manifestações de pensamento e comportamento, em alguns momentos, centrípetos e outros momentos, centrífugos, ao longo da História do Homem e das Nações.

O Antropólogo Inglês, Radclyffe-Brown, na obra *Método em Antropologia Social: Ensaios Seleccionados*, tipifica o fenómeno cultura da seguinte maneira:

1. A cultura seria um conjunto de regras que permite a uniformidade do comportamento necessário à cooptação, isto é, o reunir ajustadamente seres humanos num mesmo sistema social.
2. A cultura seria uma série de símbolos comuns aos quais se ligam significados. Significados esses que resultam do funcionamento da necessária intercomunicabilidade.
3. A cultura seria, finalmente, uma série comum de maneiras de sentir, uma série comum de maneiras de ser e estar e uma série comum de maneiras de pensar.

Nesta perspectiva, a cultura funciona e caracteriza-se como uma herança criada pelos grupos sociais fechados que, ao longo da sua História, vão transmitindo quase que de uma forma homogénea e tendencialmente imutável, todos os signos passíveis de serem reconhecidos pelos integrantes de cada um, constituindo a sua marca identitária.

É natural que esta forma de olhar para a questão da cultura traz consequências de natureza ideológica, no que tange à gestão da vida das pessoas que pode desencadear comportamentos isolacionistas e hostilização de outrem, para além de poder criar certos comportamentos de sobrançeria na relação intercomunitária. A sua natureza imobilista não permite a entrada de novas propostas. Por isso, a identidade cultural deve submeter-se à realidade da diversidade cultural, porque é a partir desta dicotomia entre a identidade cultural e a diversidade cultural que nascem as relações interculturais. Sem este pressuposto, as comunidades estranhar-se-iam mutuamente, numa dinâmica de rejeições que impediria o estabelecimento de relações sãs entre as diversas comunidades.

A Conferência Geral da UNESCO, na sua Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002, apresenta os seguintes aspectos sobre a identidade, diversidade e pluralismo:

No Artigo 1 – A Diversidade cultural como património comum da humanidade – desenvolve que a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Como fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o género humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o património comum da humanidade e deverá ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

No artigo 2 – Diversidade cultural e Pluralismo cultural – afirma o seguinte: nas nossas sociedades, cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interacção harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais diferentes, variadas e dinâmicas. As políticas, que favorecem a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. O Pluralismo cultural constitui, assim, a resposta política para a realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o Pluralismo cultural favorece os intercâmbios culturais e favorece também o desenvolvimento das capacidades criadoras que enriquecem a vida pública.

No Artigo 3 – Diversidade cultural como factor de desenvolvimento – afirma-se que a Diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha à disposição de todos e uma das origens de desenvolvimento entendido, não apenas em termos de crescimento económico, mas também como um meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatórias. Na sua Declaração Universal sobre a Diversidade cultural, a UNESCO reafirma, ainda, no seu Artigo 10, o seguinte: Face aos desequilíbrios que actualmente se verificam nos fluxos e intercâmbios à escala mundial, torna-se necessário reforçar a cooperação e a solidariedade internacionais, destinados a permitir que todos os países estabeleçam trocas culturais viáveis e competitivas para o bem dos cidadãos.

Estas linhas iniciais introduzem imediatamente questões em discussão, porque a História da Humanidade tem-nos demonstrado uma relação tensa ao longo dos séculos, desde guerras, implantação de impérios, o drama da migração em massa, colonialismo, genocídio, xenofobia, racismo e outras formas negativas de comportamento do Homem, causados por variadas razões, desde as económicas passando pelas civilizacionais, políticas, ideológicas que, às vezes, chegam a atingir níveis de irracionalidade nada compreensíveis no Homem.

Por isso, falar de cultura e turismo como forma de desenvolvimento nacional, promoção da paz e aproximação entre nações é um desafio grandioso que se coloca, quer às Universidades quer aos dirigentes políticos. Estão de parabéns os organizadores deste evento ao elegerem um tema tão relevante para todos nós.

Em nome da Identidade cultural, muitas nações invadiram e dominaram outras nações por considerarem que a sua cultura era superior a do outro. Em nome da Identidade cultural, dentro do mesmo estado, viveram-se momentos dramáticos de discriminação étnica e linguística, sobretudo, no nosso continente, mas não só. A História moderna relata-nos factos dramáticos em todos os continentes, na Europa, mais propriamente nos Balcãs, no Médio Oriente, em África, na Ásia. Enfim, factos que não nos orgulham. Em nome da Identidade cultural, a História fala-nos da difusão de valores que, por detrás, traziam outros interesses como nos diz o poeta-mor da Língua Portuguesa, Luís Vaz de Camões, “Numa mão a espada, noutra a cruz”, pretexto legitimador para a construção de um império.

Assim, consideramos que a adopção de novos conceitos tais como Identidade, Diversidade e Pluralismo, Diversidade cultural e Solidariedade internacional são desafios que devem ser encarados como respostas aos elementos centrífugos, a uma sã convivência na diversidade cultural.

É suposto que o conceito “Turismo” transporte, dentro de si, o elemento Paz, mesmo quando afirma que os japoneses invadem Paris no Verão ou que Portugal está a ser inundado por uma onda de turistas. Este movimento pacífico do outro, contudo, deve merecer-nos alguma reflexão, porque ela transporta consigo várias sementes centrífugas que, a prazo, podem fazer brotar plantas nocivas. O alcance semântico das palavras permite-nos procurar o sentido último daquilo que elas querem e podem significar. As Universidades podem e devem desenvolver estudos nas diversas áreas que permitam a produção do conhecimento, objectivo sobre as vantagens e as desvantagens da relação entre turismo e cultura.

No seu plano quinquenal, que terminou em 2019, o governo de Moçambique definiu o turismo como um dos principais factores de desenvolvimento do país. E, na sua estrutura orgânica, criou o Ministério da Cultura e Turismo, para pensar e tutelar as actividades destes dois sectores. Ora, ao associar a cultura ao turismo, a orgânica do governo introduziu uma visão inovadora, pelo menos em Moçambique, pois anteriormente, sobretudo nos últimos 40 anos, a cultura esteve sucessivamente associada à educação, à juventude e ao desporto.

Se considerarmos que a questão conceptual, ligada ao turismo, suscita um complexo e amplo espaço para discussão, a sua interligação à cultura avoluma essa necessidade de discussão.

Os teóricos do desenvolvimento buscam, nos economistas e apenas neles, os pressupostos que colocam o turismo como uma actividade económica que pode alavancar o desenvolvimento de um país. Alguns dos casos, que nos são próximos, de Cabo Verde, de Cuba e de um certo Brasil e mais recentemente o de Portugal, podem servir de base com que pretendo comprovar, até certo ponto, essas premissas.

Aquando da derrocada do bloco soviético, Cuba sofreu os seus nefastos efeitos entrando numa crise económica e financeira sem precedentes. O governo cubano realinou o seu plano económico, virando-se para o turismo, transformando este sector no principal motor da economia cubana. Cabo Verde, um país sem chuva e, conseqüentemente, sem água, o que torna os seus solos praticamente inférteis, mas com muito mar e praias aprazíveis, fez do turismo a principal actividade económica do país. Por outro lado, o Brasil, país rico em terra, água, recursos florestais e faunísticos, não descarta o sector do turismo como uma das principais actividades para a sua economia. E mais recentemente, Portugal, beneficiando da convergência de alguns factores conjunturais, nomeadamente a segurança e o clima ameno, transformou-se num sério competidor do turismo mundial, ombreando com os tradicionais gigantes turísticos mundiais da Europa, do Norte de África, América e Ásia.

Não pretendendo desenvolver, aqui, questões de natureza estruturantes e fracturantes para estes três casos, de alguma notoriedade de explosão do turismo, seria importante que se reflectisse em relação a estes mesmos países o que de bom, de menos bom e de mau surgiu com o fenómeno.

É sabido como as teorias economicistas passam por cima de muitas outras premissas, considerando o crescimento económico como o grande e, talvez, o único factor para o desenvolvimento. Ora, se o turismo, tal como se definiu no nosso país, pela presente governação, foi olhado como factor de desenvolvimento, apenas isso, cria-se, como não pode deixar de ser, um amplo campo de défices, podendo tornar o fenómeno

turismo mais nocivo que benéfico. Se entendermos que o turismo desencadeia uma complexa combinação de factores relacionais, que incluem, planificação, transporte, infra-estruturas, cartografia, como também factores de base sócio-cultural, história, meio ambiente, além das relações interpessoais, inter-sociais e de troca de informação e conhecimento interculturais, então devemos concluir que, aceitando embora como sábia a decisão de ligar a cultura ao turismo, o nosso governo não tem vindo a mostrar energia visível para alcançar os objectivos que pretendia quando tomou tal decisão, a de ligar o turismo à cultura.

Os cidadãos mais atentos têm apontado o evidente desequilíbrio entre o discurso e a prática. O governo deve-se a si próprio uma missão gigantesca, pois os obstáculos a ultrapassar são inúmeros, e que vão desde o fraco parque infraestrutural, rodoviária deficitária, transporte aéreo frágil e proibitivo, má conduta dos agentes da Lei e Ordem, por força de práticas de corrupção, recursos humanos incipientes e com deficiente preparação. Contudo, não vejo a minha fala como uma má posição dissuasora, pelo contrário, acredito que é preciso conhecer os problemas para poder combatê-los.

O papel da academia é o de observar, analisar, criticar e propor. Parece-me, pois, que é este o objectivo que nos trouxe para este encontro. E o facto de a organização do evento ter sido entusiasticamente acarinhada pelo nosso governo, através do Ministério da Cultura e Turismo, indicia que as duas Universidades, envolvidas nesta organização, não estarão a reflectir apenas para dentro delas, mas vão estar a produzir valiosas contribuições para a melhor operacionalização de governação neste sector, de modo a que os aspectos nocivos colaterais não descaracterizem o real objectivo do sector e que não seja só o nosso governo a tirar proveito, mas também todos quantos acharem relevantes as sugestões que daqui saírem. Mais ainda, a adesão do nosso governo a este evento representa um passo significativo na demonstração de que precisa das Universidades para pensar o sector. Quero sublinhar, aqui, que são as Universidades e não as empresas de consultoria, quem mais adequadamente produz conhecimento para suporte dos pressupostos da boa governação.

Compete aos pesquisadores produzir conhecimento para se retirar proveitos positivos e práticos na actividade turística. E compete aos governos reconhecer a validade desse conhecimento e dele se apropriar para melhorar o seu desempenho. Há a necessidade de reforçar a aproximação entre o papel das Universidades e a função de os governos nelas buscarem bases para bem governar.

Podemos identificar inúmeros factores no mundo contemporâneo que geram o fluxo turístico. Em primeiro lugar, o crescente processo integrador do fenómeno globalização, aliado à rapidez dos meios de transporte e comunicação o que permite mitigar o sufoco que a vida urbana provoca face ao, cada vez maior, crescimento populacional. As pessoas sentem a necessidade de criar a ilusão de evasão momentânea das suas fatigantes rotinas.

Por outro lado, em segundo lugar, o avanço das novas tecnologias, esbatem as distâncias e alimentam os intervenientes, de informações praticamente em tempo real.

Em terceiro lugar, o cidadão está a dispensar, cada vez mais, o mediatismo da escrita, da imagem ou fala oral sobre o outro, preferindo ser ele próprio a ir verificar, in

loco, tudo quanto, nos séculos passados, constituía a delícia da literatura de viagens, em que permitia, a cada leitor, viajar para paragens longínquas sem sair da sua poltrona, através do prazer da leitura.

Em quarto lugar, existe uma tendência própria do Homem em procurar descobrir e conhecer outros homens, lugares, costumes, valores e outras práticas, incluindo as mágico-religiosas.

Em quinto lugar, a pulsão colectiva e individual pela realidade do outro faz com que o cidadão encete viagens consideráveis para ler, ouvir e confirmar o que acerca do outro se escreveu, nos seus feitos e que vestígios físicos terá deixado.

Portanto, a actividade turística pressupõe que os governos, os operadores e os cidadãos estejam dotados de conhecimentos de como tornar o turismo uma actividade económica para o desenvolvimento. E como o elemento central é o Homem, deve ser o Homem o principal foco na operacionalização da actividade turística, desde questões de ordem meramente logísticas, passando pelas questões de natureza organizacional, relações interpessoais, inter-sociais, interculturais, passando pelas políticas de hospitalidade e boa vizinhança, identificando preventivamente todos os factores fracturantes passíveis de gerar conflitualidades.

Quero com tudo isso dizer que não se pode articular a actividade turística, como uma actividade simplesmente económica, mesmo que de serviços. É aqui que as Universidades são chamadas para, com o capital nelas existente, produzirem o conhecimento necessário para que a operacionalização das actividades, nesta área, não seja montada através do método empírico de experiência – erro – correcção.

Disso resulta, por exemplo, uma grave distorção nas relações humanas e sociais entre turistas e seus hospedeiros, quer do ponto de vista de micro-grupos, quer entre países, quer mesmo entre continentes.

O turismo distorcido, em vez de ser um factor de encontro, transforma-se em foco de tensão, mesmo que dissimulada.

No seu discurso de encerramento ao IV Congresso Internacional sobre Turismo Cultural, Lusofonia e Desenvolvimento, realizado em Maputo, nos dias 2 e 3 de Outubro de 2002 e organizado conjuntamente pelo Ministério do Turismo, Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), hoje Universidade Politécnica, e o Instituto Superior Politécnico de Tomar, o Dr. António de Almeida Santos, que foi convidado de honra, teceu algumas considerações, algumas das quais, num tom bastante romântico, acerca do Turismo, dizia o ilustre convidado: “Vivemos agora os problemas ligados à superação da economia industrial pela economia dos serviços. O Turismo é um deles. O Turismo está a ser o sector dos serviços mais rico em potencialidades na criação de emprego e de riqueza. Tem a virtude, entre outras, de não ser poluente. Com ele coincide uma das expressões mais positivas do fenómeno da globalização. O Turismo é produto da globalização e, simultaneamente, motivo dela. Globaliza os contactos humanos e o sentimento de comunhão, desígnio e pertença do todo humano a uma só família. Pode-se hoje tomar o pequeno almoço em casa e ir jantar nos antípodas. Se assim me desloco

tão facilmente até ao meu antípoda, como há cinquenta anos me deslocava até ao meu vizinho, o meu antípoda é hoje logicamente o meu vizinho. Ou não será?”¹

Com esta fala, debita o Dr. Almeida Santos o discurso mais optimista sobre as relações humanas, no âmbito da globalização e ignora, naturalmente, por ser um discurso de encerramento, questões que vão em contramão ao fenómeno da globalização.

A deslocação do Homem, em massa, de um lugar para o outro, se se pode chamar de Turismo, pode rapidamente transformar-se em emigração e, sobretudo, em emigração ilegal. E os sentimentos, que estes movimentos de massa têm estado a provocar na governação das nações e no comportamento das sociedades, merecem ser estudados. Vivemos momentos de grande perplexidade entre abrir ou fechar fronteiras, entre abraçar ou atirar pedras. A globalização, que foi entusiasticamente saudada no último quarto do Século XX, está a ser posta hoje em causa de diversas formas, sobretudo pelo discurso populista de demagogos e pseudo-nacionalistas que põem, naturalmente, em causa as grandes conquistas da humanidade.

O terrorismo, que se abate sobre os centros turísticos, mais visíveis, é feito das clivagens que existem no mundo de hoje. Há que ter em conta que é impossível dissociar o processo turístico de todas as implicações sobre as pessoas, os lugares, os hábitos, os comportamentos, resultando mudanças de comportamento, algumas delas de natureza não pacífica.

Ora, todas estas questões são passíveis de ser matéria de estudo, a partir do qual se possa produzir um conhecimento objectivo, para que, de facto, se faça do turismo, um movimento cultural do Homem para a paz e para o desenvolvimento.

Assim, são convidados os académicos a assumir o seu papel, de modo a contribuírem com o seu saber para a construção de um mundo mais aberto, livre e democrático.

BIBLIOGRAFIA

Da Silva, R. (ed.) (2004). *Actas do IV Congresso Internacional sobre Turismo Cultural: Lusofonia e Desenvolvimento*. Maputo: Edições ISPU.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) CLT.2002/WS/9.

Radcliffe-Brown, A. R. (1958) *Método em Antropologia Social: Ensaios Seleccionados*. Editado por M. N. Srinivas. Univ. of Chicago Press.

Plano Quinquenal do Governo de Moçambique, 2015-2019 (Portal do Governo de Moçambique).

¹Santos, A. (2004). In Discurso da sessão de abertura. Da Silva, Rosânia (ed.). *Actas do IV Congresso Internacional sobre Turismo Cultural, Lusofonia e Desenvolvimento*. Maputo: Edições ISPU.

Representações sociais da disciplina escolar na sala de aula nas Escolas Primárias Completas da Cidade de Quelimane – Moçambique

Marcos Artur Lourenço

Email: martulou62@gmail.com

1. RESUMO

O presente artigo disserta sobre as “Representações Sociais da Disciplina Escolar, na sala de aula, nas Escolas Primárias Completas (EPC) da cidade de Quelimane”. Os avanços registados na ciência e tecnologia nos últimos anos e os processos de globalização estão precipitando mudanças acentuadas a respeito da construção das representações sociais da disciplina escolar e do ajustamento imediato do comportamento humano. Esta interpreta-se, por um lado, como a desorganização da ordem e, por outro, como uma forma de autonomia social; e/ o estudo fundamenta-se em duas razões básicas: a de ordem teórica, que explica a necessidade de compreensão profunda da questão para melhor esclarecimento; e a de ordem prática, que permite a consciencialização do público/ (directores de escolas, professores, trabalhadores e alunos) sobre as especificidades da disciplina escolar. Interessava entender como o preceituado no estatuto do professor e do aluno, a respeito da produção de representações sociais sobre a disciplina escolar, ajuda ou não o desempenho do aluno. Pelo que, constitui objecto deste estudo, as representações sociais da disciplina escolar; / o problema levantado relaciona-se com a falta de observância dos princípios da disciplina escolar no decurso do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), por parte dos seus principais actores (professor e aluno), resultando na visão limitada dos professores sobre a disciplina, que vêem esta como sinónimo de ordem e passividade dos alunos na sala; e, na visão limitada dos alunos, que a concebem como a submissão, a dependência, o silêncio e o conformismo perante o professor.

Palavras - chave: Representações Sociais; Disciplina Escolar; Sala de Aula, Escola Primária Completa.

2. ABSTRACT/

This article discusses the “Social Representations of School Discipline in the classroom in Complete Primary Schools (CPS) in the city of Quelimane. The advances registered in science and technology, in recent years, and the processes of globalization are precipitating marked changes in terms of the construction of social representations of school discipline and the immediate adjustment of human behavior. This is interpreted, on the one hand, as the disorganization of order and on the other as a form of social autonomy. And, the study is based on two basic reasons: the theoretical one, which explains the need for a deep understanding of the issue for better clarification; and the practical one, which allows the public to be made aware (school directors, teachers, workers and students) about the specificities of the school subject. It was interesting to understand how the precepts in the statute of the teacher and the student, regarding the production of social representations about the school subject, help or not the student’s performance. Therefore, the object of this study is the social representations of school discipline. And the problem raised is related to the lack of observance of the principles of school discipline in the course of the Teaching and Learning Process (PEA) by its main actors (teacher and student), resulting in the limited view of teachers on the discipline, who see this as a synonym of order and passivity of the students in the classroom; and, in the limited view of the students, who conceive it as submission, dependence, silence and conformism before the teacher.

162

Keywords: *Social Representations; School Discipline; Classroom, Complete Primary School.*

3. BIOGRAFIA

Marcos Artur Lourenço é Doutor e Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ- Brasil (**área de concentração desenvolvimento psicossocial, linha de pesquisa, Representações Sociais e Metacognição**); e, Licenciado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Pedagógica - U.P. - Moçambique. Docente e pesquisador d’A Politecnica desde 2005, desenvolveu pesquisas sobre os seguintes temas: Representações Sociais a Respeito da Intervenção Psicossocial aos estudantes do ISHCT, no âmbito da COVID-19; Representações sociais da construção de Seropositividade em alunos de 11^a e 12^a classes das escolas pré-Universitárias de Quelimane e Mocuba, Província da Zambézia; representações sociais da Aprendizagem da Leitura em crianças de 2^a e 3^a classes nas escolas Primárias da Província da Zambézia – Projecto Aprender a Ler – World Education – USAID; estudo de base para elaboração do estudo de viabilidade para a instalação de uma incubadora de negócios na cidade de Quelimane e Tete; Intenção de voto nas eleições intercalares do Município da Cidade de Quelimane; Tráfico interno de crianças e jovens e exploração de jovens mulheres em Moçambique, zona centro (Zambézia, Tete, Manica e Sofala) - Save Children Norway; Representações Socioculturais e designação metacognitiva em

aprendizagem bilíngüe (tchuwabo e português): Implicações para o ensino fundamental em Moçambique – Tese de Doutorado; As Representações Sociais de Crianças e Jovens da Rua a Respeito da Experiência do Trabalho e da Delinquência Juvenil em Quelimane-Moçambique”- Dissertação de Mestrado; e, A Problemática da Utilização da TV como Meio Didático no Ep1(Ensino Primário do Primeiro Grau) em Maputo - Moçambique” – Monografia - Licenciatura.

3. INTRODUÇÃO

Este trabalho cujo tema é “Representações Sociais da Disciplina Escolar na sala de aula nas escolas Primárias e completas (EPC) da cidade de Quelimane”, pretendia compreender como é que o aluno e professores como principais actores do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) concebem a disciplina escolar. Especificamente, pretendia-se identificar os factores que (i) contribuem para a formação do conceito de disciplina nos alunos do ensino Primário; (ii) avaliar como os professores das EPCs concebem a disciplina no PEA; e (iii) avaliar a eficiência dos instrumentos de disciplina existentes na escola.

Para o efeito, formularam-se as seguintes hipóteses: 1- Os alunos da EPC consideram a disciplina como um conjunto de normas superiormente elaboradas e impostas para desenvolver neles a submissão, a obediência, a dependência, o silêncio e o conformismo. 2- Os educadores escolares (professores) entendem a disciplina Escolar como uma atmosfera silenciosa na sala de aula. 3 - Aspectos ligados à organização do PEA influem grandemente na formação da concepção de disciplina escolar por parte dos alunos.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Actualmente, o termo *disciplina* está a ganhar novos rumos, pois, refere-se à condição em que as pessoas conduzem a si próprias de acordo com as regras e procedimentos de um comportamento aceitável pela organização. E, o que denominamos autodisciplina ou auto - controle constitui o controlo exercido pelas próprias pessoas envolvidas, sem necessidade de monitorização externa. Portanto, as pessoas ajustam seus comportamentos às regras organizacionais, enquanto a organização monitora a meta e o alcance de objectivos. Os meios ficam por conta das pessoas, enquanto os resultados são cobrados pela organização. Sabendo o que delas se espera, as pessoas predis põem-se a alcançar os padrões e/ou regras definidos pela organização, desde que esses pareçam razoáveis e adequados às suas expectativas. Assim, o desejável é que as organizações negociem com os seus funcionários os parâmetros de comportamento a adoptar (Sprinthall & Sprinthall, 1993, citado por Kolhberg, 1998).

O professor é, evidentemente, um poderoso distribuidor de reforços e, através do uso criterioso da aprovação social, pode moldar o comportamento de toda a turma. O professor deve, no entanto, ter em conta que a sala de aula constitui uma unidade social

com um conjunto de relações de papel em equilíbrio dinâmico. ‘Qualquer mudança no papel de um aluno resulta necessariamente numa mudança no equilíbrio social de todo o grupo’ (Kolhberg , op.cit.:250). Assim, a disciplina por parte do professor deve ser considerada como tarefa educativa, como ponto de chegada e não de partida do próprio PEA/ (Nérici, 1991).

A família é um aliado natural da escola em geral, e do professor em particular. Por isso, seria uma grande injustiça considerar a escola incapaz de fazer, com 60 alunos por professor , o que os próprios pais são incapazes de fazer com a média de 2 ou 3 filhos por casal. Mas, é principalmente na escola onde a criança forma a sua concepção da vida e do mundo através dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

O interesse fulcral da noção de Representações sociais no processo educativo é o de nos chamar a atenção para o papel de ‘Conjuntos organizados de significados sociais’ (Gilly/2001: 363) onde o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam em representações sociais os fenómenos da vida quotidiana no seio dos grupos sociais e ilumina o papel destas construções nas relações destes grupos com o objecto da sua representação.

Portanto, as representações sociais da escola através dos seus agentes, constituem uma importante fonte de conhecimento a respeito das crenças, atitudes e atribuições da disciplina escolar. O sistema representacional aparece como complexo na medida em que, nos contextos analisados, aparecem várias imagens da infância, do aluno, dos objectivos de mudança através da educação, das relações professor – aluno e do professor tipo. Aparecem, ainda, aspectos contraditórios na confluência de dois modelos: o modelo “tradicional”, em que a estrutura hierárquica institucional e as relações de dependência entre agentes do sistema é transposta para o funcionamento da classe, em que se este constitui o modelo dominante, a representação comporta também elementos constitutivos do modelo adaptativo que visa o desabrochamento, a colaboração, a cooperação e a iniciativa (Voluzan, 1975).

Por isso, entendemos que as representações recíprocas professor – aluno, influenciam grandemente na problemática da disciplina escolar. O sistema de apreensão comporta duas dimensões principais que vão buscar a sua significação às normas que definem o papel, isto é, objectivos e modalidades de funcionamento. A interpretação destas dimensões está relacionada com a função de *gestão* do grupo. Acentua-se, aqui, a conformidade com regras sociais e morais da vida escolar de modo a que o funcionamento do grupo seja favorável à aquisição dos saberes.

Por isso, há, evidentemente, uma relação entre as dimensões do sistema de apreensão do aluno pelo professor e a representação social da escola. O professor representa cada aluno, a partir das suas dimensões principais porque a sua representação do sistema escolar destaca o modelo de rendimento em relação à prossecução de objectivos colectivos. Neste ambiente de cordialidade que deve envolver as relações professor-aluno, não há espaço para palavras ou mesmo gestos que signifiquem menosprezo; nem que se ridicularize um aluno perante seus companheiros, ou a impaciência com seu erro; nem para ameaças ou concessão de privilégios; ou para a acção que não aceita

que os alunos tenham direitos a justificativas, ou ainda, à utilização de sanções para estimular aprendizagens (Gilly, 1984 e Ghilardi & Spallarosa, 1989).

Um dos factores que mais estimula a indisciplina, ou a falta de consideração dos alunos a um professor é a falta de coerência entre o que o professor diz e o que ele faz, entre os valores que tenta transmitir aos alunos e os que ele mesmo vive. Os valores e atitudes cultivados numa escola precisam de ser incorporados por toda a equipe de profissionais, pois, a incoerência entre a vivência desses valores pelos professores pode transmitir aos alunos uma visão distorcida dos valores que a instituição cultiva. Weiss (1986) pôs em evidência quatro “protótipos” a partir da análise das respostas dos professores sobre o comportamento dos alunos. Esses protótipos são: dois para os bons alunos, julgados pelos professores aptos a prosseguirem estudos (o aluno activo, sociável e inteligente; o aluno aplicado e disciplinado); dois para os maus alunos, julgados inaptos para prosseguirem estudos (o aluno passivo, voltado para si mesmo e pouco dotado; o aluno pouco trabalhador, dissipado e indisciplinado). Daí que a diferença nas representações dos professores pode contribuir para explicar a diferença no rendimento escolar. Se nós voltarmos agora para o mundo como o professor vê o aluno, a dimensão organizadora mais importante é a dimensão “empática”. Esta dimensão associa calor, benevolência, disponibilidade para a preocupação manifestada no desempenho, no papel em relação a cada indivíduo (Gilly, 1989/2001).

A perspectiva sobre a evolução deste conceito sustenta que o valor educativo da disciplina escolar ligava-se, no passado, segundo Douglas (1954:360), estreitamente, à necessidade de ‘educar os jovens para obedecer à autoridade, para cumprir tarefas sem protestos e para desenvolver a paciência, a resistência e o auto – domínio’. Porém, na actualidade, as modificações introduzidas nos objectivos e princípios de disciplina concentram-se em torno de valores educacionais permanentes e não apenas de valores que visam a manutenção da ordem na escola. Assim, ‘os únicos meios para alcançar a disciplina são o esclarecimento, a persuasão, a motivação, a ocupação e a responsabilidade em relação aos trabalhos da turma’ (Nérici, 1991:421).

Para Sprinthall & Sprinthall (1993), ao nível da EPC, os alunos encontram-se maioritariamente no nível da moralidade convencional, mais predominantemente no estágio IV. Neste estágio, o objectivo geral é o de deslocar a principal responsabilidade pela disciplina do grupo para o indivíduo. Este objectivo constitui claramente uma ética democrática. O auto-governo e auto-orientação criam condições para a individualidade e a autonomia. O conformismo social e a orientação para os outros dão lugar à consciência individual e à orientação interna. Os alunos são ajudados a desenvolver os seus próprios programas de reforço em certas áreas problemáticas, a vigiar os resultados e a estabelecer as suas próprias regras.

Portanto, colocam-se as seguintes questões: Quem estabelece as regras? – O professor e os alunos; quem mantém as regras? – Os alunos e o professor; como são aplicadas as regras? – Discussões em grupos e reuniões de turma; e, quais as razões da obediência às regras? – Desenvolvimento da responsabilidade individual e a compreensão dos objectivos.

O modelo cognitivista de Kohlberg (1998) opta por uma hierarquia de valores consentânea com os princípios éticos e morais. Procura velar pela disciplina através do desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos com o fim de facilitar a sua progressão para os estádios de desenvolvimento moral pós-convencional. Neste modelo, a disciplina não é imposta e não é assegurada através do modelo ou do sistema de sanções, mas sim através de um processo de reflexão participada que inclui a discussão de dilemas morais e a participação de todos na tomada de decisões, ou seja, a manutenção de disciplina não exclui as sanções. Todavia, a criança deverá ter a oportunidade de colaborar na elaboração das regras e sentir-se, por isso, responsável pela sua preservação. Este processo é visto como o ideal para a formação da autodisciplina nos alunos.

A autodisciplina, fruto de autocontrolo, segundo Nérici (1991:421), ‘é a melhor forma do comportamento colectivo. O melhor processo para se chegar a ela parece ser o de ir libertando o educando à medida que for crescendo, amadurecendo e tendo discernimento das situações em que participa’.

Encontramos vários factores de formação das representações sociais de disciplina escolar nos alunos dos quais se destacam: a sociedade, a família, o grupo de coetâneos, a escola e as condições internas do indivíduo como os insumos cruciais no processo de formação do conceito de disciplina nos alunos. A sociedade constitui um factor muito complexo e envolvente na medida em que grande parte dos problemas educacionais é reflexo do tipo de sociedade em presença. A família e a escola recebem a influência das possibilidades e das dificuldades, dos conflitos e das contradições de um determinado tipo de sociedade; esta recebe, por sua vez, a influência, mais ou menos directa, de outros modelos sociais, da comunidade internacional, com costumes, tradições, valores, ideologias, políticas e níveis de desenvolvimento diferentes. A família é o espaço onde se forja a personalidade. Daí que de nada adianta a escola trabalhar como uma proposta educacional se a família, no ambiente do lar, fizer o contrário. A insistência no papel educativo da família não deve, contudo, subestimar a influência profunda do grupo de coetâneos. No plano social, o grupo pode ter sobre o indivíduo uma influência benéfica ou maléfica considerável (Neto, 2004).

Em geral, os adolescentes desenvolvem o sentimento de lealdade e orgulho pelos seus grupos, um sentimento de que os seus grupos são sob alguns aspectos melhores do que os grupos comparáveis em que não participam (Valas & Monteiro 2000). A escola como comunidade educativa é extremamente sensível e, em certa medida, vulnerável à problemática, às preocupações, aos conflitos e até às situações mais ou menos dramáticas que acontecem dentro da sua área.

Na verdade, uma escola não devia nunca ser reduzida, como, por vezes, acontece, a uma realidade abstracta, a reflectir simplesmente o modelo indiferenciado e anónimo, entre tantas outras que fazem parte da rede do sistema educativo a que pertence. Pelo contrário, ela deveria reflectir/ ‘a imagem autêntica de tudo aquilo que encerra e de todos aqueles que a constituem, com os seus anseios, as suas preocupações, os seus problemas, as suas alegrias e as suas penas’ (Tavares & Alarcão 1985:143).

As turmas integram o todo, a comunidade educativa que é a escola, com todos os outros agentes e espaços de que dela fazem parte. As salas de aula podem ser vistas como sistemas sociais e ecológicos que incluem e influenciam as necessidades e os motivos dos indivíduos, os papéis institucionais e a interacção entre as necessidades de um membro e as normas do grupo. Arends (1995:129) defende quatro aspectos importantes que ajudam a compreender as especificidades das turmas: *o clima da sala de aula, as características da sala de aula, os processos na sala de aula e as estruturas da sala de aula*. As características da sala de aula são aspectos distintivos que ajudam a moldar o comportamento.

Por isso, ser professor é comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ele faz parte, com o intuito de educar e desenvolver-se com os seus próprios alunos e a escola. Contudo, o professor não é apenas professor, pois, ele participa em outros contextos de relações sociais onde é também aluno, pai, filho, membro de sindicato, membro de partido político ou de um grupo religioso. Esses contextos referem-se uns aos outros e afectam a sua actividade prática.

Cada professor toma, conscientemente ou não, uma opção em face da relação pedagógica. Esta opção situa-se forçosamente entre dois extremos: o autoritarismo e a indiferença. Neves & Graça (1987) sustentam que, entre os dois pontos extremos, há outras atitudes possíveis, todas elas baseadas no respeito do educando, mas definindo cada uma, de formas diferentes, o grau de intervenção do educador.

As escolas tradicionais não se preocupam com o espaço físico da sala de aula. Grande parte delas possui espaços compostos apenas por carteiras, ou seja, um ambiente pouco estimulante para as crianças e adolescentes de hoje. Em Moçambique, encontramos salas de aulas sem carteiras, em que os alunos se sentam no chão ou em troncos de árvores. Assim sendo, podemos considerar que o poder disciplinar (...) se organiza como um poder múltiplo, automático e anónimo, pois se a vigilância repousa sobre indivíduos, o seu funcionamento ocorre como uma rede de relações de cima para baixo e de baixo para cima, perpassando os efeitos de poder que o professor tem dentro da sala de aulas em virtude do desconforto e da fadiga dos alunos (Foucault, 1977).

Mais ainda, a maioria das escolas apresenta salas de aula com paredes muito baixas ou sem parede e sem janelas convencionais. “Esta sala não devia ser excessivamente aberta para o exterior, facto que afectaria a ressonância da voz doutoral e era suscetível de distrair os alunos - inconveniente corrigido pela elevação das janelas e opacidade dos vidros” (Freinet, 1973: 71).

4 . ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tratou-se de uma pesquisa do tipo descritivo. Para o efeito, adoptou-se para apresentação e análise dos dados, a combinação da abordagem quantitativa com a qualitativa. Foi aplicada uma entrevista a 160 alunos da 7a Classe/série e um questionário

a 40 professores da mesma classe, de um universo de 1500 sujeitos, de 4 escolas da cidade de Quelimane. A amostra foi seleccionada por conveniência. A escolha da 7ª classe deveu-se ao facto de ser a última classe do ensino Fundamental. O questionário e os guiões da entrevista e de observação foram previamente testados para efeito da sua validação. As perguntas foram abertas para permitir maior liberdade na construção e apresentação das respostas. Considerou-se variável independente/ a concepção de disciplina escolar de todos os alunos (ambos sexos) que responderam à entrevista e os professores que responderam ao questionário. Para variável dependente, considerou-se o sexo em virtude da variabilidade das respostas dos inquiridos em função do sexo. A revisão da literatura consistiu na consulta da Bibliografia relevante relacionada com o tema, o que ajudou em grande medida / a fundamentação teórica do trabalho.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados contidos nos quadros, tabelas e gráficos a seguir, representam os resultados obtidos através de questionários, entrevista e observação aos alunos e docentes na escola.

A partir da observação dos alunos em 10 aulas nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Inglês e Educação Moral e Cívica, e no recinto escolar, constatou-se o seguinte: a respeito do desenvolvimento cognitivo, verificou-se que a atenção nas aulas é moderada, a persistência na realização das tarefas é fraca, a facilidade de assimilação da matéria é fraca e a atitude em relação ao estudo é negativa; no âmbito do relacionamento com colegas e amigos, verificou-se que, em termos de facilidade em fazer amizades é normal, lealdade e sinceridade com os outros colegas, é forte, lealdade e sinceridade com professores é fraca, respeito para com os colegas é normal entre os do mesmo sexo, respeito para com os professores é geralmente de medo, espírito de solidariedade e cooperação, bom e observância das normas colectivas é fraca. Quanto ao desenvolvimento afectivo, verificou-se que o interesse e disposição para o estudo é fraco, a responsabilidade em relação aos estudos é fraca, o controle das emoções é fraco, a motivação é fraca e a imagem que têm das suas dificuldades é algo normal que passa com tempo; e, a respeito da organização e hábitos pessoais, constatou-se que o estado dos seus materiais é deplorável e um caderno contém várias matérias; higiene pessoal e colectiva abaixo da média (principalmente na sala de aulas); e, habitual é o uso de pastilhas durante as aulas e o uso de roupas sedutoras.

Os professores revelaram que, a respeito da organização do processo de ensino-aprendizagem, o domínio dos conteúdos é bom, as funções didácticas dominantes são a mediação e assimilação, o uso de incentivos verbais é fraco, o tipo de incentivos verbais são a promessa de nota negativa e ameaça de reprovação, os meios para a motivação dos alunos é a promessa de bom comportamento, o método de ensino mais frequente é o expositivo, o tipo de comunicação privilegiado é unilateral, às vezes com tendência bilateral, os métodos usados para manter a disciplina são a expulsão da sala e a marcação

da falta vermelha e o clima escolar é controlado; quanto à interacção professor-aluno, verificou-se que raramente existe um espaço para abordar questões actuais fora da sala de aulas, o modo de tratamento dos alunos tende a privilegiar os bons e a ridicularizar os fracos, a distância em relação aos alunos é relativamente notável, a imagem que têm dos alunos é a de sujeitos esvaziados de conteúdo e o tipo de liderança predominante é autoritária e, às vezes, permissiva.

Os alunos entendem por disciplina escolar um conjunto de normas para o desenvolvimento da personalidade do aluno, enquanto os professores entendem como conjunto de normas da escola que visam regular o comportamento dos membros para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, constituído por estatutos, regulamentos e outros instrumentos.

Em termos de perspectiva da disciplina escolar, os professores são da seguinte opinião: alteração das normas a partir da auscultação de professores e alunos (65%), envolvimento dos pais na elaboração das normas de disciplina escolar (25%) e manutenção das actuais normas de disciplina escolar (10%).

Com relação à pergunta sobre quais são os métodos mais usados para a manutenção da disciplina escolar feita aos alunos, receberam-se as seguintes respostas: expulsão 32,5%, suspensão 22,5%, faltas vermelhas 18,1%, análise das razões do aluno 14,4%, aconselhamento 7,5% e não têm certeza 3,0%.

Quando se colocou aos alunos a questão sobre as estratégias de promoção da aprendizagem dos professores, obteve-se as respostas que se seguem: silêncio e conformismo com 35% respectivamente e discussão com 30%, tendo os alunos do sexo masculino apontado o conformismo 43,8%, silêncio 30% e discussão 26,2% e os do sexo feminino silêncio 40%, discussão 33,8 e conformismo 26,2%.

6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados da pesquisa mostram, em certa medida, a ideia geral que se tem sobre a percepção do conceito de disciplina escolar tanto por parte dos alunos das EPCs como por parte dos professores.

Partindo do princípio que não é possível aprender nada enquanto se fala, se faz barulho ou se anda de um lado para o outro no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que esta lógica conduz à percepção de que a manutenção da paz na sala se transforma num dever “sagrado” do professor, porque se acredita que este é o único meio através do qual os alunos desenvolvem um carácter moral adequado.

A distância que existe entre alunos e professores fora da sala de aula justifica-se pelo tipo de sociedade e tipo de relações que se estabelecem entre os seus membros. Este distanciamento choca com o discurso oficial de democratização da educação. Ou seja, mesmo em sala de aula, as funções didácticas mais dominantes são a mediação (com tendência

à transmissão) e a assimilação. Este fenómeno negligencia outras funções igualmente importantes no processo educativo como são os casos da introdução e motivação, domínio/consolidação e controle/avaliação, funções mutuamente influenciáveis e complementares entre si. Deste modo, as aulas são asseguradas maioritariamente pelo método expositivo (95%). Lima (1973) argumenta que o processo didáctico baseado na aula expositiva é fonte permanente de disciplina, porque exige a submissão durante longos períodos, gerando a simulação, a resistência ou explosão em forma agressiva ou por meio de distúrbios, ironia ou anarquia por parte dos alunos.

Os alunos da 7ª classe são adolescentes que, com a sua exuberância psicológica, quando submetidos a longos períodos de imobilismo em carteiras incómodas, sentados no chão, forçados a um silêncio próprio deste método, facilmente se exasperam ou terminam por se recolher a um isolamento ostensivo e revoltoso.

Em termos da variabilidade das respostas dos alunos em função do sexo, denotam-se representações sociais de disciplina escolar que apontam atitudes radicais no uso das normas, em que a maioria de ambos os sexos considera a expulsão (32,5%) como o método mais preferido pelos docentes para a manutenção da disciplina na sala de aula, seguido da suspensão (22,5%) e marcação de faltas vermelhas (18,1%), em detrimento da análise das razões da prática do acto pelo aluno e do aconselhamento como uma estratégia de orientação do aluno para as boas práticas. Por isso, o tipo de clima é o clima controlado, em que professores e responsáveis escolares não dispõem de espaço para estabelecer relações de amizade, registando-se um baixo grau de sociabilidade e escassez de contactos recíprocos.

Constatou-se que a estratégia da promoção da aprendizagem enfatiza o “conformismo” (43,8% para sexo masculino) e o “silêncio” (40% para o sexo feminino), sendo que ambos partilham a opinião de que o silêncio e o conformismo (35%) são as que configuram o sistema. Pode-se, por isso, afirmar que os professores ainda não se libertaram da visão tradicional do ensino, apesar de vários esforços neste sentido. Este fenómeno explica o que Ribeiro, et al/. (1984:17) argumentam que “o sistema tradicional de ensino, nada mais é do que um clima autoritário, onde o professor é possuidor do poder e do conhecimento, e o aluno aquele que obedece e se conforma com as ideias do mestre”.

Nérici (1991:423) observa que ocorrências de indisciplina poderiam ser “motivos para professores, direcção e orientação educativa desenvolverem junto aos educandos uma acção que os levasse a tomar a consciência da importância da disciplina na vida social e pessoal dos próprios educandos”. Esse trabalho não se desenvolveria em forma de prescrições, mas de discussões, visando um compromisso consciente e participante dos educandos quanto à necessidade da disciplina, capaz de garantir a liberdade de todos e o respeito ao próximo. Desse modo, pode-se inverter a percepção que os alunos têm sobre a razão que os leva a cumprir as normas disciplinares. As constatações permitiram afirmar, sem rodeios, que se assiste a uma crescente abdicação da família quanto às suas responsabilidades educativas para com os seus educandos. Os próprios alunos afirmaram que os seus pais se fazem à escola normalmente quando os seus educandos cometem actos de indisciplina ou quando há problemas de rendimento escolar.

As questões relativas às actividades lectivas, conteúdos programáticos, planos de estudo, orientações metodológicas precisam ainda de ser profundamente reflectidas, pois não parecem ter minimamente em conta que o adolescente está a fazer a sua transição social para a idade adulta, em que terá que se integrar/ na sociedade através do desempenho de uma profissão (Novello, 1990). Contudo, estes aspectos não mudaram, de forma significativa, a concepção que todos têm sobre a disciplina escolar. Esta concepção permanece quase idêntica, analisada em termos de sexo e idade que estavam previstas no presente estudo. Talvez seja necessário aprofundar a partir de outras variáveis como o nível social, localização geográfica, etc., que não estavam dentro dos parâmetros definidos para este estudo. A sociedade moçambicana é multiétnica e, por isso, multicultural e com fortes representações socioculturais que sustentam o processo educativo na sua prática. Esta situação associada à ideia sempre presente que a educação colonial, que se centrava na promoção da disciplina com base em castigos corporais, era a melhor e que, actualmente, os alunos não aprendem por falta deste tipo de reforço, justificando o recurso dos professores a medidas extremas como a marcação de faltas vermelhas e a expulsão do aluno, entendido como indisciplinado.

7. CONCLUSÃO

Em função dos resultados do estudo, pode-se concluir que a concepção que os alunos das EPCs têm formada reflecte as situações concretas adjacentes à sociedade em que vivem, as particularidades individuais e acima de tudo, a organização do processo educativo em que estão inseridos. Dito de outro modo, os alunos da EPC concebem a disciplina escolar como um conjunto de regras impostas, para desenvolver neles o respeito, a obediência e o conformismo. Os responsáveis do PEA identificam-se com a perspectiva de que uma atmosfera silenciosa na sala de aula promove a aprendizagem. Embora tanto os alunos como os responsáveis do PEA tenham conhecimento da finalidade da disciplina escolar, ainda falta neles uma compreensão sólida e profunda das dimensões deste conceito, visto que os objectivos da disciplina não são de ordem perfeita, nem de obediência pura, nem tão pouco o da liberdade do aluno fazer o que lhe apetece. A disciplina consiste muito mais em conduzir os alunos no caminho da auto - disciplina.

Actualmente, o conceito de disciplina escolar está associado a princípios democráticos e constitui um instrumento valioso para a formação de cidadãos livres, responsáveis e participantes na vida da sociedade. A abordagem desenvolvimentista afigura-se a abordagem mais recomendável para a promoção da disciplina na escola, pois parte do pressuposto de que os alunos processam e constroem significados para as suas experiências através de métodos qualitativamente diferentes em cada estágio específico, enfatizando, neste sentido, a importância de adaptar os meios e as suas estratégias de ensino e aprendizagem aos níveis de desenvolvimento dos alunos.

Pode-se concluir, ainda, com firmeza, que as estratégias usadas para a promoção da disciplina escolar pelas EPCs são correspondentes ao estágio II do 1º nível de desenvolvimento moral aplicáveis durante os primeiros anos da escolaridade básica.

Como tornar fiável essa conclusão? Basta responder às quatro questões de “ouro” que tornam fiável a nossa conclusão e identificam o estágio predominante de raciocínio dos alunos, ou seja:

- Quem estabelece as regras? – É o professor.
- Quem mantém as regras? – É o professor.
- Como são aplicadas as regras? – Através de estímulos concretos.
- Por que razão cumprem os alunos as regras? – Por receio de castigos, na maioria das vezes.

Ao nível da EPC, os alunos estão prontos, do ponto de vista do desenvolvimento, para participar de modo mais intenso na elaboração, manutenção e julgamento das sanções quando as regras são violadas. Eles já atingiram o nível inicial de individualidade e identidade enquanto pessoas autónomas. Certamente que existem ainda bastante aspectos de conformismo social, mas os alunos dispõem agora de um verdadeiro potencial para pensarem por si próprios. Pode-se aferir que essas formas socialmente dadas são, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituem no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objecto de conhecimento, ou seja, a vivência quotidiana na sociedade, na família e na escola, principalmente com os colegas e com o professor. Assim, o aluno encontra os estímulos necessários que o levam a constituir o seu material simbólico e as representações sociais abstractas ou praticadas das coisas, incluindo a própria disciplina escolar.

Referências Bibliográficas

- Arends, R.I. (1995) *Aprender a Ensinar*. McGrawHill: Lisboa.
- Douglass, H.R. (1954) *Administração Moderna de Escolas*. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Fundo da Cultura.
- Foucault, M. (1977) *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Freinet, C. (1973) *Módulo Natural*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ghilardi, F. e Spallarosa, C. (1989) *Guia para a Organização da Escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Gilly, M. (2001) *Representações sociais no campo da educação*. In D. Jodelet (org.) (2001).
- Gilly, M. (1989) *Les Représentations Sociales dans le Champs Educatif*. In: D. Jodelet (org.) (1989).
- Gilly, M. (1989) *Psicosociologie de l'education*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (org.) (1909) *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaire.
- Jodelet, D. (org.) (2001) *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ [tradução de Lílian Ullup].
- Kolhberg (1998) *A Educação Moral, Artes Médicas. Porto Alegre*. [tradução de Dayse Batista].
- Lima, L.D. (1973) *A Escola Moderna: Organização, Métodos e Processos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada Petrópolis. [10ª Edição].
- Moscovici, S. (org.) *Psicologie Sociale*. Paris: PUF.
- Nérici, I.G. (1991) *Introdução à Didáctica Geral, 16ª Edição*, Atlas SA, São Paulo.
- Neto, F. (2004) *Psicologia Social, Universidade Aberta, 1ª Edição – 3ª impressão*, Lisboa.
- Neves, E.M.S. e Graça, M.C. (1987). *Princípios Básicos de Prática Pedagógico-Didáctica*. Porto Editora.
- Novello, F.P. (1990) *Psicologia da Adolescência*. São Paulo: Edição Paulistas. [4ª edição].
- Ribeiro, M.T.F. (1984) *Orientação Educacional*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Sprinthall, N.A. e Sprinthall, R.C. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1985) *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra Livraria Almedina.
- Vala, J. e Monteiro, M.B. (2000) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [4ª Edição].
- Voluzan, J. (1975) *L'école Primaire Jugée*. Paris: Larousse.
- Weiss (1986) *A Caminho de Uma Pedagogia do Ensino*. Berna: Peter Lang.

Biotética ambiental: Percepção de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) sobre o uso de animais não-humanos para vestuário e trabalho

Trindade Filipe Chapare¹

chapare.trindade@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5519-0732>

Marta Luciane Fischer²

marta.fischer@pucpr.br

<http://orcid.org/0000-0002-1885-0535>

RESUMO

Embora os animais não possuam noção do bem e do mal em suas ações, não implica afirmar que, por isso, é possível que estes não sintam a dor e não sofram, e por isso, da proteção ética. O direito à vida dos animais não-humanos justifica-se do mesmo modo no que toca aos animais humanos. A percepção de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) sobre o uso de animais não-humanos para trabalho e vestuário, numa perspectiva da bioética ambiental, é o tema do presente artigo cuja contextualização da abordagem é baseada na análise qualitativa e quantitativa. Para o alcance dos resultados recorreu-se ao método bibliográfico e à entrevista por questionário dirigida a 79 estudantes moçambicanos e 87 brasileiros, tendo os resultados sido analisados estatisticamente numa planilha Excel, com recurso ao teste não-paramétrico do qui-quadrado; e, em termos gerais, a pesquisa circunscreve-se na análise de como a ausência dos referenciais éticos/bioéticos na formação de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) motiva práticas de violência contra animais não-humanos. Busca neste âmbito trazer uma contribuição para a promoção do bem-estar animal. Legislações insuficientes para regulamentar a vida selvagem são apenas uma parte do problema, já que mesmo a aplicação de penas relativamente leves tem

¹Doutorado em Humanidades com especialização em Bioética Ambiental, Docente do Instituto Superior Universitário de Tete (ISUTE).

²Doutora em Zoologia, Docente do Programa de Pós-Graduação em Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

sido inconsistente. Legislação mais severa para travar de forma decisiva as práticas que atentam contra o bem-estar animal são necessárias, para além de campanhas públicas de informação e consciencialização de grande visibilidade. 49,4% dos entrevistados moçambicanos e 84% dos brasileiros consideram incorrecto utilizar animais para confecção de vestimentas humanas, 48,7% moçambicanos e 52% dos brasileiros disseram que não é correcto utilizar animais para o trabalho. Contudo, preocupa o facto de todos (12,6%) os estudantes do curso de biologia considerarem correcto o uso de animais para vestimentas e trabalho, sendo este o curso mais susceptível de compreender a dor. Portanto, a tese “a formação e o esclarecimento dos referenciais éticos/bioéticos efetivam uma real consciência dos estudantes universitários diante da violência sofrida por animais não-humanos”, responde à pergunta de pesquisa que versa sobre que deficiências éticas/bioéticas motivam a falta de consciência dos estudantes universitários perante a violência imposta aos animais, dando a entender que esforços devem ser envidados no sentido de incorporar os referenciais éticos/bioéticos na formação universitária, elevando, assim, a consciência ecológica.

Palavras-chave: animais não-humanos; bioética; percepção de estudantes; vestuário e trabalho.

ABSTRACT

Although animals do not have a notion of good and evil in their actions, it is not correct to state that this is why it is possible that they do not feel pain and do not suffer, and therefore, from ethical protection. The right to life of non-human animals is justified in the same way as that of human animals. The perception of university students (Mozambicans and Brazilians) about the use of non-human animals for work and clothing is the subject of this article, whose contextualization of the approach is based on qualitative and quantitative analysis. To obtain the results, the bibliographic method and the questionnaire interview directed to 79 students were used, and the results were statistically analyzed in an Excel spreadsheet using the non-parametric chi-square test. And, in general terms, the research is limited to analyzing how the absence of ethical/bioethical references in the education of university students (Mozambicans and Brazilians) motivates practices of violence against non-human animals. In this context, it seeks to make a contribution to the promotion of animal welfare. Insufficient legislation to regulate wildlife is only part of the problem, as even relatively light enforcement has been inconsistent. Stricter legislation to decisively curb practices that undermine animal welfare are needed, in addition to highly visible public information and awareness campaigns. (49.4%) of the Mozambican interviewees consider it incorrect to use animals to make human clothing and (48.7%) said that it is not correct to use animals for work. However, it worries the fact that all (12.6%) biology course students consider the use of animals for clothing and work to be correct, as this is the course most likely to understand pain. Therefore, the thesis “the formation and clarification of ethical/bioethical references effect a real awareness of university students regarding

the violence suffered by non-human animals”, answers the research question that deals with which ethical/bioethical deficiencies motivate the lack of awareness of university students in the face of violence imposed on animals, implying that efforts should be made to incorporate ethical/bioethical references in university education, raising ecological awareness.

Keywords: Non-human animals; Bioethics; Students’ perception; Clothing and Work.

INTRODUÇÃO

O presente estudo atinente à percepção de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) sobre o uso de animais não-humanos para trabalho e vestuário insere-se na linha de pesquisa da Bioética Ambiental. Apesar da relevância do tema, ele não aparece no cenário político como proposta nacional ou internacional, dando a perceber que o mesmo pode não representar um problema para a sociedade; mas na verdade, ele não aparece porque ele questiona toda uma lógica de produção, de consumo, de riqueza... e, desse modo, a questão dos animais é apenas a ponta do iceberg. Levantar o problema dos animais significa problematizar, sobretudo, em relação a mudanças profundas (políticas, económicas, pessoais). Se fizéssemos um levantamento sobre quais são as maiores preocupações humanas, é bem provável que as questões em relação aos animais não aparecessem em primeiro lugar. Pessoas comuns estão mais preocupadas com a sobrevivência do que com o bem-estar dos animais.

O movimento universal de proteção dos animais corresponde a uma exigência ética e cultural, consagrada na Declaração Universal dos Direitos do Animal de 1978, em numerosas convenções internacionais e em centenas de leis, incluindo leis constitucionais, dos países mais desenvolvidos. Nas suas diversas formulações, todos esses documentos têm um denominador comum: a preocupação com o bem-estar dos animais envolvendo, antes de mais, a condenação de todos os actos de crueldade; mas além dessa preocupação, um número cada vez maior de correntes zoófilas reconhece os animais como autênticos seres com direitos.

Assim, com esta pesquisa, pretendeu-se analisar como a ausência dos referenciais éticos/bioéticos na formação de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) motiva práticas de violência contra animais não-humanos. O ser humano trata alguns indivíduos ou espécies com compaixão, já que consegue compreender suas emoções e sentimentos projectando-os como se fossem os seus próprios. Outrossim, animais como o boi e o burro são utilizados no transporte de carga, conduzidos/orientados por intermédio de varas e sujeitos a não se cansarem, como se de uma máquina se tratasse. São notórios os ferimentos nestes animais resultantes das chicotadas. O boi ainda é utilizado na agricultura para puxar a charrua, sob orientação de chicotadas.

Será que os seres humanos que perpetuam esses actos não se conseguem colocar no lugar destes animais, tratando-se de seres vivos sujeitos à dor como eles? Ao praticarem estes actos contra os animais, não poderiam desenvolver o mesmo comportamento agressivo em relação aos seres humanos? Em termos de legislação não existe nada no país para atender a assuntos do género que atentam contra o bem-estar do animal. Peter Singer (1998) tece críticas ao atual modelo de produção. Com vista a conseguir resultados económicos mais favoráveis, os animais são submetidos às condições miseráveis e confinados a lugares impróprios. Diante destas constatações, levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa: Que deficiências éticas/bioéticas motivam a falta de consciência de estudantes universitários diante da violência imposta aos animais não-humanos? A formação e o esclarecimento dos referenciais éticos/bioéticos efectivam uma real consciência dos estudantes universitários diante da violência sofrida por animais não-humanos. É esta a tese defendida nesta pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada visa o objectivo de comparar a percepção de estudantes do ensino superior de Moçambique em relação aos usos dos animais comparando-os a estudantes brasileiros (pesquisa já publicada). Para que os dados possam ser comparados, a metodologia foi replicada integralmente. Quanto à abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Recorreu-se nesta pesquisa ao método bibliográfico e à técnica de entrevista. As entrevistas foram gravadas em formato MP3 para agilizar a recolha de dados e assegurar o armazenamento dos mesmos. As respostas foram transcritas para uma planilha Excel, cujas proporções de respostas entre cursos foram analisadas estatisticamente, utilizando o teste não-paramétrico do qui-quadrado. Uma análise qualitativa também foi efectuada, com base nas perguntas abertas. Para fazer parte da pesquisa, foram seleccionados de forma aleatória 22 cursos ministrados em seis instituições do ensino superior da Província de Tete. Fizeram parte da amostra 79 estudantes, e destes 33 são mulheres o que corresponde a 41,8%. Para analisar a percepção dos estudantes em diferentes níveis da sua formação, foi questionado um(a) estudante para cada ano de frequência dos cursos previamente seleccionados. A média de anos cursados é de quatro anos.

Referenciais bioéticos de estudantes universitários com relação aos animais não-humanos

A pesquisa contou com uma amostra de 79 estudantes universitários, sem diferenças estatísticas na proporção de mulheres (41,8%) e homens (58,2%). Deste universo, a maioria dos respondentes foram originários da área das Tecnológicas (65,9%), Biológicas (57,37%), Administrativas (42,45%) e Humanas (21,3%). Especificamente o Curso de Biologia foi representado por cinco estudantes, sendo 6,1% de mulheres. Já no Brasil, a pesquisa contou com amostra de 87 entrevistados. Porém, não houve

diferenças significativas quanto aos cursos, e dos 22 cursos selecionados em 6 Instituições do Ensino Superior em Moçambique, estes foram agrupados em 5 áreas, assim como no Brasil, onde foram selecionados 17 cursos com base nas cinco áreas do saber da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sendo obtida por sorteio uma amostragem de 30% dos cursos disponíveis em cada escola. Foi realizada uma abordagem aleatória, considerando o curso e período em que se encontravam os estudantes (Fischer e Tamioso, 2013, 2016).

A representação do animal para os respondentes foi acessada a partir da análise na qual se pode observar o posicionamento, o sentimento e a ética do entrevistado. Com relação aos sentimentos, foram definidas 10 categorias de sentimentos (afectivo, respeito, emocional, indiferente, empatia, afectivo e posse, afectivo e emocional, afectivo e respeito, respeito e posse, indiferente e respeito), sendo registados o predomínio do sentimento afectivo 68% ($\chi^2(9)=254,4$; $P<0,001$). Os entrevistados brasileiros também deram respostas positivas sobre seus sentimentos em relação aos animais, sendo a maioria das atitudes favoráveis aos animais (88,5%), vinculadas, sobretudo, a sentimentos ($\chi^2(2)=100,13$, $P<0,01$), utilizando sentimentos biológicos (52,8%) e psicológicos (26,4%) ($\chi^2(2)=103$, $P<0,01$) (Fischer e Tamioso, 2016). Portanto, sem diferenças nos dados de Moçambique que apontam para sentimentos positivos (93,3%) ($\chi^2(2)=121,8$ $P<0,0001$) demonstrado pelos estudantes do Ensino Superior em relação aos animais.

Na análise das definições sobre o animal, houve predomínio da definição biológica (28,6%) ($\chi^2(11)=73,9$; $P<0,0001$). Não obstante, há que fazer menção à definição biológica e psicológica (22%) e às definições biológica e acadêmica, biológica e social, ambas com 11,7%. Porém, identifica-se nitidamente a visão antropocêntrica, ao se enfatizar a existência de diferenças entre humanidade e animais (100%), pautadas na atribuição do raciocínio (23,2%) ($\chi^2(9)=36,9$; $P<0,001$), negligenciando semelhanças, como emoções, sentimentos e consciência da dor, os quais deveriam ser suficientes para alcançar o almejado respeito na relação ser humano/animal, destacado pela maioria dos estudantes (70,9%) ($\chi^2(4)=128,3$; $P<0,0001$). Tal como foi evidenciado com os entrevistados universitários brasileiros que na sua maioria (89,6%) evidenciaram diferenças entre o humano e os outros animais ($\chi^2(1)=54,72$; $P<0,01$), principalmente na racionalidade (72,1%). A análise da concepção dos acadêmicos do Ensino Superior do Brasil (ESB) evidenciou que a postura diante do animal tem relação maior com a finalidade do uso do que com a área de formação (Fischer e Tamioso, 2013, 2016). Para Fischer et al. (2016b) a maioria significativa dos entrevistados (85,5%) considera que a vida de um animal vale tanto como a sua própria vida. A atribuição de consciência maior ocorreu para “todos os animais” (73,5%), com alguma exceção para os invertebrados (15,5%).

Os acadêmicos do ESB exibiram posicionamento mais enfático com relação à ilegitimidade do domínio da humanidade sobre os animais. (Fischer e Tamioso, 2013). Enquanto que os acadêmicos da CCET de Moçambique (50%) se destacam ao assumir que o ser humano não tem o direito de usar os animais. A maioria dos entrevistados (96,1%) ($\chi^2(1)=65,5$; $P<0,0001$) mostrou compreender e identificar maus-tratos, uma vez que quase todos respondentes tinham presenciado casos de maus-tratos contra animais. Todavia, não houve diferenças estatísticas significativas na proporção de ter (54,2%) e não

ter (45,8%) coibido a acção, factores como temor à represália, ridicularização, não saber aonde apresentar o caso por falta de autoridades de tutela e pelo facto da acção estar a ser perpetuada pelo proprietário do animal, influenciaram na decisão em se posicionar diante de um ato considerado errado. Estes resultados não se diferem tanto com os do Brasil, atendendo que os entrevistados brasileiros mostraram compreender e identificar maus-tratos na frequência de sim (59,7%) e não (40,2%) ($\chi^2(1)=3,3$; $P>0,05$), e parecem ter dificuldades de transformar pensamentos em atitudes, uma vez que, embora mais de metade dos respondentes tenha presenciado casos de maus-tratos contra animais, especialmente os relacionados com a agressão física (71,1 %) ($\chi^2(8)=721,6$; $P<0,01$) e em cães (67%) ($\chi^2(3)=28,5$; $P<0,01$), a maioria (71,1%) afirmou não ter coibido a acção ($\chi^2(1)=9,3$; $P<0,01$), pelas mesmas razões invocadas pelos entrevistados moçambicanos. Por isso, deve-se pautar pelo princípio da igual consideração de interesses, assumindo uma postura ética biocêntrica, considerando que qualquer ser vivo que busca o seu próprio bem tem o direito a existir e deve ser merecedor de consideração e respeito, uma vez que toda a espécie que se move para prover-se é constituída de uma forma específica de senciência (Fischer et al., 2016a); é assim que se destaca a ética animalista apoiada na consciência do sofrimento dos animais e no direito de todo o ser vivo ter igualitariamente os seus interesses satisfeitos (Verdu e Garcia, 2011; Fischer et al., 2016). Diferente da legislação moçambicana onde as leis de protecção animal não estão bem definidas ou direccionadas, as directrizes legais brasileiras consideram somente os animais vertebrados como merecedores de normatização e cuidados, mesmo sabendo-se que a consciência fenomenal é graduada e que estudos actuais subsidiam a existência de comportamento autónomos e complexos também em invertebrados e até mesmo em plantas (Fischer et al., 2016a).

Apesar da maioria dos entrevistados terem mostrado compreender e identificar maus-tratos contra os animais, os mesmos mostraram ser capazes de identificar o bem, visto que/ (96,1%) ($\chi^2(1)=65,5$; $P<0,0001$) disseram ter presenciado um animal feliz, relacionado com a presença do dono (42%) ($\chi^2(7)=77,2$; $P<0,0001$), especialmente em cães (73,9%) ($\chi^2(5)=54,5$; $P<0,0001$) como mostra o cálculo estatístico. Comparando com os dados do Brasil, não se observam diferenças em termos de resultados, visto que, 98,8% dos entrevistados testemunharam animais sendo bem tratados, sendo o cão também o animal mais mencionado (67%) por seus tutores (80,5%) (Fischer e Tamioso, 2013). Isso revela que ainda existe um sentimento bom, de preocupação com o bem-estar animal; todavia este sentimento precisa de ser difundido, incentivado, em vários estratos da sociedade.

Apesar dos entrevistados (28,9%) afirmarem que o ser humano tem direito a usar animais e terem considerado que o ser humano deve respeitar os animais (67,1%) nas relações entre ambos, também é importante saber que todo o animal possui direitos; o desconhecimento e o desprezo desses direitos têm levado e continuam a levar o ser humano a cometer crimes contra os animais e contra a natureza; o reconhecimento pela espécie humana do direito à existência das outras espécies animais constitui o fundamento da coexistência das outras espécies no mundo; estas são algumas das motivações que levaram a UNESCO a declarar no dia 27/01/1978, em Bruxelas, a *Declaração Universal dos Direitos Animais*, proposta pelo cientista Georges Heuse e activistas defensores dos animais (Castro, 2011).

Quadro 1. Frequência relativa das respostas às perguntas a respeito do bem-estar dos animais pelo total dos entrevistados, bem como das relativas às áreas do saber

	Total	CTCH	CCET	CCBS	CCSA	B
Têm bons sentimentos em relação aos animais	93,3	100	87,5	100	85,7	100
Perceberam os animais diferentes dos humanos	100	12,8	28,2	33,3	20,5	5,1
Consideraram diferença de racionalidade	23,2	15,4	30,8	46,2	7,7	0
Consideraram diferenças morfológicas	16,1	0	22,2	0	22,2	55,5
Testemunharam um animal sendo bem tratado	96,1	100	94,1	91,3	100	100
Animal mais citado – cão	73,9	17,6	29,4	35,3	11,8	5,9
Disseram por razões da presença do dono	42	10,3	31	37,9	17,2	3,4
Disseram por razões de comida	24,6	17,6	35,3	11,8	11,8	23,5
Disseram por razões de cuidados	11,6	12,5	25	50	12,5	0
Disseram por razões de liberdade	8,7	16,7	16,7	33,3	33,3	0
Testemunharam um animal sendo maltratado	96,1	90	91,7	95,7	100	100
Fizeram algo em relação aos maus tratos	54,2	44,4	66,7	71,4	37,5	0
Disseram que o ser humano deve respeitar os animais	67,1	11,3	32,1	32,1	22,6	1,9
Disseram que os animais devem ficar no seu habitat	10,1	12,5	37,5	25	25	0
Acreditam que o ser humano não tem o direito de usar animais	15,8	16,7	50	16,7	16,7	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA–Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

Uso de animais para vestuário

Não se registaram diferenças estatísticas significativas entre os que possuem (40,8%) e não possuem (42,2%) vestimentas de origem animal, para os que possuem (44%) ($\chi^2(10)=86,4$; $P<0,001$) listou roupa de pele, seguida por seda com (18%), lã (10%), sendo que 30,2% não soube responder de que animais provinha a sua roupa, (25,6%) responderam que provém de Bovinos, (11,2%) Ovinos, (9,3%) Bicho da seda. Contudo, um número considerável dos entrevistados (49,4%) ($\chi^2(2)=11,2$; $P<0,0001$) disse não ser correcto utilizar animais para a fabricação de vestimentas humanas, mas sem grandes diferenças entre os que acreditam (57,7%) e não acreditam (42,3%) que as vestimentas sintéticas podem ou poderiam satisfazer as suas necessidades da mesma forma como as de origem animal, apesar de uma boa parte dos entrevistados (43,6%) ($\chi^2(3)=21,8$; $P<0,0001$) acreditar que durante o procedimento de fabricação de vestimentas de

origem animal, os mesmos são tratados mal. Não se registraram diferenças significativas comparativamente ao Brasil, visto que a maioria significativa dos estudantes brasileiros entrevistados (67%) não possui vestimentas/acessórios de origem animal e também não consideram correcto (84%) o uso de animais para esta finalidade, considerando maus tratos (60%) e apontando que as vestimentas sintéticas (95,4%) são capazes de satisfazer as necessidades humanas, assim como as de origem animal e para os que possuem vestimentas/acessórios de origem animal, indicaram o couro (72%) (Fischer e Tamioso, 2016). Porém, muitas pessoas não vêem inconsistência ética em usar produtos de couro ou lã, por ser resultado da exploração de animais originalmente usados na alimentação, sendo uma destinação útil para um produto que, inevitavelmente seria descartado. Por outro lado, as peles se tornaram acessórios ultrapassados, provavelmente, reflexo dos movimentos pró-animal de repercussão internacional, bem como devido à eficácia e ao preço dos materiais sintéticos (Regan, 2006).

Apesar dos estudantes universitários moçambicanos entrevistados (42,2%) não possuem vestimentas de origem animal e da quase inexistência deste ramo industrial em Moçambique, o uso de vestimentas e acessórios de origem animal é deliberado no país e sem medidas restritivas. A pele de animais como caprinos, bovinos, tigre, leão, cobra, crocodilo e penas de aves é muito usada como veste em cerimónias tradicionais, principalmente pelos dançarinos e curandeiros. As companhias e/ou grupos de danças nacionais também têm apresentado, nos seus reportórios, vestes com indumentárias de peles de animais e penas de aves (figura 1), caracterizando a cultura africana. Segundo o artigo 8 da Lei 10/99 de 7 de Julho (Lei de Floresta e Fauna Bravia), o Estado promove o estabelecimento de indústrias de processamento de produtos florestais e faunísticos, visando aumentar, gradualmente, as exportações de produtos manufacturados, através de medidas regulamentares específicas. Já o Decreto no 12/2002 de 6 de Junho que aprova o regulamento da Lei de Florestas e Fauna Bravia estabelece nos números 1 e 2 do Artigo 75 que qualquer pessoa singular ou coletiva interessada em dedicar-se à transformação, comercialização, preparação ou manufactura de troféus deve requerer a competente autorização ao Ministro da Agricultura e Desenvolvimento Rural. Compete ao Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural fiscalizar os troféus, quer transformados ou não, com vista a apurar a legalidade da sua proveniência ou da matéria-prima utilizada. O gado bovino é utilizado na produção de couro e o gado ovino na produção de lã (Muhacha, 2018). Os grandes fornecedores de marfim da Ilha de Moçambique eram os mercadores Ajaua e a maior parte do marfim vendido na Ilha era canalizado para a Índia. Na Índia, o marfim era aproveitado no fabrico de ornamentos para as cerimónias nupciais hindus. A parte mais pequena que chegava à Europa destinava-se ao fabrico de bolas de bilhar (UEM, 1981). As cidades asiáticas procuravam, para além do marfim, o ouro do Grande Zimbabwe e os escravos, produtos como cascas de tartaruga, chifres de rinoceronte, peles de leopardo, couros, penas de avestruz, óleo de palma e incenso (Ismael e Bicá, s/d). Como símbolo cultural africano, é habitual observar vestes com acessórios extraídos de animais, confeccionados a partir da indústria artesanal ou manufactureira. No Brasil também não existe uma norma que proíba o uso de vestimentas e acessórios de origem animal; todavia, a legislação que protege os animais é rigorosa e complexa. Está representada principalmente pela Lei de Crimes Ambientais (Brasil, 12 fev. 1998), pela Lei Arouca

(Brasil, 8 out. 2008) e pela Lei da Biodiversidade (Brasil, 20 maio 2015) (Fischer *et al.*, 2018). O artigo 32 da Lei Federal de Crimes Ambientais é uma das principais garantias de proteção jurídica aos animais, segundo a qual, quem praticar acto de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos, incorre na pena (detenção), de três meses a um ano, e multa. A pena é aumentada de um sexto a um terço, se ocorrer a morte do animal.

Figura 1. Dança Nyau³



Fonte: Autor (2020)

Há muitos anos, a fonte principal de peles eram os caçadores. Atualmente, 85% de toda a produção de peles vêm de animais criados em cativeiro, aos quais são aplicados métodos cruéis, transporte inadequado, tendo como consequências comportamentos alterados, anormais. Esta realidade corresponde à indústria da pele, assim como à da lã, a qual parece inofensiva (ou a menos ofensiva). Na Austrália, por exemplo, os carneiros são submetidos a “cinquenta milhões” de procedimentos evasivos que seriam classificados como actos de crueldade, se fossem realizados em Cães e Gatos (Regan, 2006).

³Nyau – Dança tradicional praticada na região centro do país, precisamente na Província de Tete, foi reconhecida pelo UNESCO como património mundial da humanidade.

Quadro 2. Frequência relativa das principais respostas para as perguntas a respeito do uso de animais para vestimenta pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	Total	CTCH	CCET	CCBS	CCSA	B
Não consideram correcto o uso de derivados animais para confecção de vestimentas e acessórios	49,4	66,7	53,8	31,8	73,3	0
Consideram a existência de maus-tratos	43,6	33,3	69,2	30,4	40	0
Disseram não possuírem vestimentas de origem animal	42,1	71,4	38,5	39,1	53,3	0
Disseram possuir vestimentas de pele	44	13,6	31,8	27,3	9,1	18,2
Disseram possuir vestimentas de seda	18	11,1	22,2	55,6	11,1	0
Disseram possuírem vestimentas de lã	10	0	40	20	40	0
Disseram não saber de que animal provém a sua roupa	30,2	7,7	30,8	30,8	30,8	0
Animal mais citado – Bovinos	25,6	27,3	18,2	27,3	9,1	18,2
Consideram as vestimentas sintéticas eficazes	57,7	66,7	80,8	47,8	33,3	40

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA – Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

Com a maioria dos entrevistados a não considerar correcto o uso de animais/derivados para confecção de vestimentas ou acessórios, tanto no Brasil como em Moçambique, observa-se uma opinião ética pela maioria dos entrevistados. Os maus tratos foram considerados e a eficácia das vestimentas sintéticas também foi aprovada pela maioria dos entrevistados, uma forma de mostrar conscientização. Actualmente, estas são mais quentes do que as peles, e a lendária protecção do couro/pele contra o frio já está superada pelo calor oferecido por modelos sintéticos alternativos, uma prova do desenvolvimento da tecnologia em prol dos animais (Regan, 2006). De uma forma geral, os entrevistados mostraram-se conscientes e preocupados com o uso de animais para vestimentas e acessórios.

Uso de animais para trabalho

Mesmo com a maioria dos respondentes (60,5%) ($\chi^2(2)= 28,1$; $P<0,0001$) acreditando que os animais utilizados para o trabalho às vezes são tratados bem e às vezes mal, não houve diferenças estatísticas significativas entre os que acreditam ser (42,3%) e não ser (48,7%) correcto utilizar animais para o trabalho e o destaque vai para os serviços de guarda (19,2%) ($\chi^2(15)=67,6$; $P<0,0001$), em seguida para os trabalhos de carga, transporte e guarda (15,4%), transporte (14,1%), transporte e guarda

(14,1%). Comparativamente ao Brasil, registaram-se diferenças quanto à finalidade do uso. Tal como Moçambique, a maioria dos estudantes brasileiros entrevistados (52%) não considera correcto utilizar animais para o trabalho, alegando maus tratos (40%); entretanto, foi evidenciada a utilização de animais para o trabalho com carga (42%), seguido pelo arado (23%).

O posicionamento assumido pelos universitários entrevistados só reforça a ideia de que, mesmo no meio académico, existem divergências sobre o sofrimento dos animais; enquanto muitos repulsam-no, outros julgam ser “um mal necessário” (Phillips & McCulloch, 2005; Fischer *et al.* 2016), embora já se reconheça cientificamente que os animais possam sentir dor, existe incongruências entre a percepção e as atitudes (Phillips, 2007; Tréz & Nakada, 2008). Por outro lado, filósofos como Regan (2005) e Francione (2013) defendem a ética abolicionista ou do direito animal, segundo a qual não é legítimo utilizar animais como objectos, uma vez que possuem interesse em não sofrer (Singer, 2004), assim como os humanos, e têm interesse em viver; logo, possuem valor inerente e, portanto, direito a um tratamento respeitoso (Fischer *et al.*, 2016b). A sociedade aceita e até estimula a utilização de animais para trabalho, sobretudo, como meios de transporte, uma vez que foram a base do desenvolvimento económico e tecnológico da humanidade (Petroianu, 1996). Diante destes posicionamentos e a respeito da análise sobre as deficiências na formação do universitário em Moçambique que impedem a sua consciência ecológica e motivam a violência contra animais não-humanos, importa de facto realçar que uma discussão mais exaustiva no que diz respeito à presença dos princípios bioéticos na formação desses universitários, levamos a enfatizar a pertinência de se apostar com todo o rigor científico na formação e no esclarecimento dos princípios da bioética que irão efectivar uma real consciência dos estudantes universitários diante da violência sofrida por animais não-humanos.

Muitos entrevistados não acham correcto o uso de animais para o trabalho e pensando em prol do equilíbrio na natureza, a espécie humana precisa de deixar de pensar que é um ser dominador e superior em relação a outras espécies. De lembrar que, a atribuição de emoções e sentimentos aos animais se consolidou com a teoria da evolução de Darwin que associou o homem às demais espécies por meio de um processo evolutivo, cujas diferenças são em ordem quantitativa, e não qualitativa (Darwin, 2005; Carvalho e Waizbort, 2010; Fischer *et al.* 2016a). Apenas 6,4% dos entrevistados moçambicanos consideraram correcta a utilização de animais para o trabalho de carga contra os 42% do Brasil. Mesmo diante de todo o avanço da urbanização, o sustento de mais da metade da população mundial ainda depende dos animais de carga (*World Animal Protection Brazil*, 2007). Estima-se que cerca de trezentos milhões de animais são utilizados para tracção e geração de força em países em desenvolvimento como Moçambique, movimentando uma economia de bilhões de dólares e promovendo a agropecuária familiar (*World Animal Protection Brazil*, 2007). Em vários países tem havido uma mobilização para proibir o uso de animais por carrinheiros para carregar material reciclável, dentro os quais se destaca o Brasil. Em Moçambique, não existem programas que tentam coibir a prática. Embora se utilizem, para transporte, gado, búfalos, mulas, camelos, lhamas, iaques, burros, elefantes e cães (Ramaswamy, 1998), o

cavalo é o mais explorado. O uso de cavalos para colecta de recicláveis é uma realidade de diversas cidades, gerando uma importante questão de cunho ético (Oliveira *et al.*, 2007). Actualmente, a ciência já reconhece a senciência em muitas espécies (Dawkins, 2006; Panksepp, 2011), associando os processos cognitivos às mudanças fisiológicas, comportamentais e expressão de sentimentos positivos e negativos. Todavia, a principal consequência da constatação da senciência animal é a reflexão moral sobre se é correcto ou não promover sofrimento a esses animais (Fischer *et al.* 2016a).

Figura 2. Uso do Burro e do Boi para trabalhos de carga



Fonte: Autor (2020)

Apesar de uma boa parte dos entrevistados acreditarem não ser correcto o uso de animais, não se pode afirmar que possuem conscientização, uma vez que nem todos consideram os maus tratos. É uma realidade em Moçambique o uso de animais para diferentes serviços como força e tracção e defesa, numa altura em que se assiste em vários países do mundo movimentos pró-animal com o intuito de proibir o seu uso para bens e serviços, como é o caso do Brasil que se tem destacado entre os países que têm mobilizado ações que visam coibir o uso de animais por carrinheiros para carregar material reciclável; mas em Moçambique tem-se incentivado a introdução da tracção animal (figura 2), em particular do gado bovino para o aumento de áreas de cultivo, o burro na carga, uso de cães e ratos no processo de desminagem, para além do incremento da polícia canina. No Brasil, legalmente, os animais são protegidos pela Lei de Crimes Ambientais (Brasil, 1998) que penaliza todo o acto de crueldade e maus-tratos contra qualquer animal, além de considerar ilegal a captura e manutenção de animais selvagens sem a autorização dos órgãos competentes. Contudo, a sociedade tem-se mobilizado a favor de uma normatização mais específica para a promoção do bem-estar animal e penalização contra o marketing e o comércio abusivos e abandono

de animais (White, 2009). Tal como afirma Singer (1998), a respeito das condições de vida e de dignidade dos animais, uma vida de sofrimentos físicos e privados de qualquer forma de prazer, ou de níveis mínimos de autoconsciência não é digna de ser vivida (p.224). Não obstante, os animais utilizados no processo de desminagem (ratos e cães) são mimados, acarinhados, muito bem tratados, a sua dieta muito bem cuidada e cara, passam a maior parte do dia a descansar e a dormir, mas são excelentes “profissionais”.

Figura 3. Polícia Canina nas Forças de Defesa de Moçambique



Fonte: Autor (2020)

Cães estão sendo utilizados no patrulhamento e na monitorização contra caçadores furtivos (figura 3). Ao contrário do movimento libertacionista, os utilitaristas endossam o uso de animais como recursos para os humanos, desde que não sejam expostos ao sofrimento (Fischer *et al.* 2016a). Como se pode perceber, as atitudes das pessoas com relação aos animais variam de acordo com o papel que lhes é atribuído, podendo ser categorizados de acordo com a sua utilidade, sensibilidade, adorabilidade, periculosidade e importância (Knight *et al.* 2004). São esses posicionamentos, manifestações e comportamentos que têm ampliado o debate ético e direccionando as ações humanas apoiadas pela legislação e sociedade, na tentativa de produzir mudanças de paradigmas na relação com os animais, diante de um viés antropocêntrico, utilitarista sensiocêntrico e, obviamente, especista na relação com os animais.

Quadro 3. Frequência relativa das principais respostas para as perguntas a respeito do uso de animais para trabalho pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	Total	CTCH	CCET	CCBS	CCSA	B
Não consideram correcto o uso de animais para trabalho	48,7	66,7	38,5	52,2	66,7	0
Consideram maus-tratos	27,6	55,6	26,9	30,4	14,3	0
Relacionaram animais de trabalho com carga	6,4	25	25	50	0	0
Relacionaram animais de trabalho com arado	5,1	20	60	20	0	0
Relacionaram animais de trabalho com guarda	19,2	6,7	40	40	13,3	0
Relacionaram animais de trabalho com transporte	14,1	18,2	45,5	9,1	27,3	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA – Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

Concepção bioética

Foi do consenso da maioria dos universitários (94,8%) ($\chi^2(2)=131$; $P<0,0001$) a pertinência de existir mais debates sobre a utilização de animais, apesar da maioria (85,9%) ($\chi^2(2)=97,9$; $P<0,0001$) concordar com o facto de que o ser humano necessita dos animais, seja qual for a finalidade; mas 32,1% dos respondentes acredita que o uso de animais poderia ser controlado através de uma legislação, 29,5% defende a conscientização humana, 19,2% apela pela fiscalização para garantir o controlo do uso de animais, visto que a maioria (88,2%) ($\chi^2(1)=44,3$; $P<0,0001$) se preocupa em conhecer as consequências da utilização de animais (em todas as áreas) para o meio-ambiente. Estes resultados assemelham-se aos obtidos no Brasil a partir dos estudantes entrevistados que na sua maioria (94%) acreditam que o uso de animais deveria ser mais debatido; todavia, a maioria (94%) dos respondentes acredita que o homem depende dos animais e 42% dos entrevistados sugerem a legislação e fiscalização como forma de mudança. Não obstante, tal como os entrevistados moçambicanos, 67% dos estudantes brasileiros entrevistados preocupa-se com as consequências do uso dos animais para o ambiente e 87% acredita nas consequências que o seu uso traz para o ambiente (Fischer e Tamioso, 2016).

Os universitários moçambicanos (7,7%) entrevistados acreditam que actualmente é possível substituir o uso de animais para o trabalho e 5,3% para vestimenta. Diferente dos moçambicanos, os entrevistados brasileiros (18,4%) apontaram a alimentação como o uso mais fácil de substituição. O posicionamento da sociedade diante do uso dos animais conduzirá o rumo das condutas morais e da actuação do poder público, pois

possui alto potencial de influência na legislação, economia, políticas de sustentabilidade e nos sectores socioeconómicos (Coleman e Hay, 2004). A igual consideração entre as espécies está relacionada com as características humanizadas, como a comunicação, inteligência, emoções e afecto, gerando de facto uma categorização, baseada principalmente na complexidade do sistema nervoso (Lira, 2013; Fischer *et al.*, 2016b). Os movimentos pró-animal visam tornar acessíveis argumentos científicos sobre a capacidade cognitiva e emocional dos animais, objectivando estreitar a empatia, sob um olhar na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos que incorporou e tornou-se o primeiro documento internacional a incluir o ambiente, a biosfera e a biodiversidade como objectos da reflexão Bioética (Lira, 2013; Fischer *et al.*, 2016b). Nesta perspectiva, o manuseio dos díspares seres vivos e do ambiente passa a ser uma questão ético-política, a ser discutida em todas as esferas da sociedade civil, de forma a buscar-se a ampliação do diálogo e a tomada de melhores decisões.

Para 17,3% dos entrevistados, estes acreditam que nenhuma forma pode substituir o uso de animais actualmente. Essa falta de antevisão em encontrar alternativas possíveis de substituir o uso de animais, seja em situações parciais, ou totais é preocupante quando se pensa no bem-estar-animal.

Uma visão antagónica, inspirada em Kant, deu origem à ética do direito animal ou abolicionista, liderada por Tom Regan. Tal visão considera que os animais possuem um único direito moral: não serem prejudicados devido às necessidades utilitaristas da sociedade (Regan, 2006). Desta forma, deve-se evitar causar danos dentro de uma escala de valores, sugerindo que os sujeitos de consideração moral são aqueles que possuem valor intrínseco e que sejam “sujeitos-de-sua-vida” capazes de diferenciar experiências de prazer e de dor (Felipe, 2006). Essa ética é socialmente encarada como extremista, abolicionista, violenta e libertária, actuando, emocional e irracionalmente, desvinculada dos dados científicos (Silva, 2012). Na perspectiva de Coelho (2002), a sociedade contemporânea tem mostrado um crescente interesse pela forma como animais selvagens e domésticos são tratados, estando o mesmo atrelado, sobretudo, à mudança de concepção de mente da óptica criacionista para a evolucionista. Segundo o autor, a convivência com os animais favorece a relação afectiva e a identificação com o seu comportamento, mesmo não sendo essa compreensão determinante para a prevalência de atitudes altruísticas em detrimento dos maus-tratos, o que demanda a reflexão sobre as obrigações e responsabilidades dos agentes morais e respeito pelo direito dos sujeitos morais.

Políticas públicas presentes desde acordos internacionais, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reclamam pela acção dos educadores na construção do cidadão crítico e autónomo (Fischer e Tamioso, 2016). Moçambique assemelha-se ao Brasil quanto aos PCN que embora não fale claramente em ética no uso de animais, aborda, como um dos objectivos do ensino, a formação de um cidadão participativo social e politicamente, e que contribua activamente para a melhoria da relação com o meio-ambiente por intermédio do respeito à vida com um todo.

É preciso desconstruir o pensamento assumido pela maioria (85,9%) dos entrevistados de que o ser humano necessita/depende dos animais para qualquer finalidade. As crianças levam para o ambiente escolar representações construídas pela mídia, família e religião. Esses saberes acumulados devem ser considerados no desenvolvimento de ações educativas ambientalmente comprometidas com a formação do indivíduo por meio de uma prática pedagógica e criativa, democrática e que dialoga com diferentes gerações e culturas, estimulando a ética nas relações entre os seres vivos (Martinho e Talamoni, 2007). Assim, a escola passa a ter a missão de equipar os estudantes de ferramentas para reflectirem sobre as informações quotidianas e elaborarem as suas próprias conclusões (Dourado e Matos, 2014), as quais devem ultrapassar o aspecto de empatia pelo ser-vivo, fundamental no direccionamento da área de actuação profissional, levando ao balizamento do seu dever como cidadão independente do papel que irá exercer na sociedade. Logo, é evidente a necessidade de maior discussão desses temas no ensino para habilitar e instrumentalizar a sociedade na tomada de decisões sobre as aplicações da ciência e, assim, exercer cidadania plena. Esse processo é denominado “alfabetização científica”, sendo os valores éticos a base para o julgamento, opção por ideologias, crenças ou teorias (Fischer e Tamioso, 2016).

Importa igualmente destacar que a educação ambiental, principalmente a infanto-juvenil, pode vir a ser um importante meio de intervenção da bioética ambiental ao reforçar a importância da dimensão moral da questão ecológica desde os momentos mais sensíveis do desenvolvimento da criança (Freitas, Ribeiro, 2007; Sousa, Santos, 2010), segundo indica Fischer *et al.* (2017), desde um ponto de vista sobre os valores – que são construções sociais e cuja fonte pode e deve ser a educação – diferentes produções apontam a solidariedade, compaixão, alteridade, protecção (Schramm, 2011), participação (Bonilla, 2001), responsabilidade (Sousa, Santos, 2010; Pessini, Barchifontaine, 2008) e equidade (Costa, 2011), tudo na perspectiva do almejado bem-estar dos seres vivos neste planeta. Todavia, a bioética ambiental posiciona-se justamente visando a busca de soluções consensuais que mitiguem dilemas éticos de interesse de toda sociedade e em diferentes escalas de actuação, seja na educação formal e não-formal, no ensino superior ou básico, objectivando viabilizar que todo cidadão tenha acesso a informações orientadas e adequadas ao nível da compreensão e interesse do grupo social a que se destinam (Fischer *et al.*, 2016b). A bioética dispendo-se, assim, na actuação, tanto no desenvolvimento de habilidades e capacitações do estudante no exercício do protagonismo cognitivo, quanto na oportunidade para a reavaliação de condutas e valores com relação à natureza que elevem o nível de competências do cidadão para actuar nessa nova sociedade (Fischer *et al.*, 2016b).

Quadro 4. Frequência relativa das principais respostas quanto às consequências, substituição e soluções para o uso de animais pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	Total	CTCH	CCET	CCBS	CCSA	B
Acreditam que o uso de animais deveria ser mais debatido	94,8	100	96,2	100	81,3	100
Acreditam que o ser humano necessita dos animais	85,9	77,8	84,6	91,3	81,3	100
Sugerem a legislação como forma de mudança	32,1	8	32	28	32	0
Sugerem a conscientização como forma de mudança	29,5	13	39,1	30,4	8,7	8,7
Sugerem a fiscalização como forma de mudança	19,2	26,7	33,3	20	6,7	13,3
Preocupam-se com as consequências do uso dos animais para o ambiente	88,2	100	88	78,3	92,9	100
Acreditam que nenhuma forma pode substituir o uso de animais atualmente	17,3	7,7	46,2	7,7	23,1	15,4
Apontaram o trabalho como o uso mais fácil de substituição	12,8	20	30	50	0	0
Apontaram vestimentas como o uso mais fácil de substituição	5,3	25	25	25	25	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA – Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem deficiências dos referenciais éticos/bioéticos na formação universitária, o que vem sustentar a teãse deste estudo que responde à pergunta da presente pesquisa. Assim, se estudantes universitários recebessem formação em Bioética teriam outras atitudes e comportamentos.

Quanto à preocupação com o bem-estar animal em Moçambique e no Brasil, existem diferenças e semelhanças entre os dois países, mas é importante ressaltar que, no Brasil para além das políticas, legislações e das instituições de protecção animal, que proporcionam, há alguns anos, grandes mudanças perante os animais, existem outras formas de activismo e voluntarismo, como o realizado por protectores independentes, voluntários e pelas mídias sociais, o que distingue em grande medida este país de Moçambique. Algo em comum entre os dois países reside no facto de se encarar em diferentes extractos sociais dificuldades no reconhecimento dos direitos animais e o acumprimento das leis que protegem os mesmos, tradições, rituais e teorias legitimadoras da superioridade humana

que norteiam o comportamento de uma parte da sociedade e autenticam a exploração dos animais para beneficiar o homem, os factores/condições económicas que impossibilitam uma mudança comportamental na sociedade. Os problemas ambientais e éticos gerados por esses factores são praticamente desconsiderados e há pouca discussão sobre o assunto. Daí a pertinência de políticas de protecção animal em Moçambique, associadas à formação e ao esclarecimento dos princípios da Bioética, visto que efectivam uma real consciência dos estudantes diante da violência imposta aos animais. Olhando para a experiência do Brasil, com a qual se estabelece a comparação é possível perceber que através do estabelecimento de diversas leis que preservam a integridade dos animais já é notável alguma mudança de paradigma nos valores humanos. Essas mudanças sugerem que a cada dia mais pessoas reconhecem que os animais também merecem respeito.

Importa frisar que 49,4% dos estudantes universitários moçambicanos entrevistados consideram incorrecto utilizar animais para a fabricação de vestimentas humanas e 48,7% disseram não ser correcto utilizar animais para o trabalho. Entretanto, preocupa o facto de todos (12,6%) estudantes do curso de biologia considerarem correcto o uso de animais para vestimenta e trabalho, sendo este o curso mais susceptível de compreender a dor. 32,1% dos entrevistados acreditam que através de legislação poderia ser controlado o uso de animais. A falta de informação e conscientização parecem ser componentes essenciais para a mudança nas atitudes éticas, e estas particularidades sustentam a tese aqui defendida. Com isso, torna-se evidente que, para além da pertinência de uma legislação mais rígida atinente ao bem-estar-animal, há necessidade de investir em educação formal e não-formal, aprimoramento na propagação de informações e sensibilização de diferentes segmentos da sociedade, a fim de que todo o cidadão instrumentalizado, com dados reais, possa tomar decisões conscientes e autónomas numa situação que envolva conflito de interesses entre um ser humano e um animal não-humano. A elaboração de leis é intermediada por anseios e expectativas da sociedade, assim como a existência de programas de informação e sensibilização subsidiará o alcance de uma efectiva promoção da qualidade de vida através da retomada das condutas éticas para com a natureza. Tudo na perspectiva de alcançar o almejado equilíbrio na relação entre o ser humano e os outros seres do planeta.

Referências bibliográficas

Barbosa, A. (2012) *Gravitações Bioéticas*. Lisboa: Centro de Bioética, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Bonilla, A.B. (2001) *Bioética e meio ambiente*. In: J. Clotet (2001).

Brasil (1998) *Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. São Paulo, 62, 471–484.

Brasil (2008) *Lei nº 11.794, de 8 de outubro de 2008. Regulamenta o inciso VII do § 1º do art.225 da Constituição Federal, estabelecendo procedimentos para o uso científico de animais; revoga a Lei nº 6.638, de 8 de maio de 1979; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 out. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11794.htm>.*

Carvalho, A.L.L. e Waizbort, R. (2010) *A dor além dos confins do homem: Aproximações preliminares ao debate entre Frances Power Cobbe e os darwinistas a respeito da vivissecção na Inglaterra victoriana (1863-1904). Hist. ciênc. saúde-Manguinhos, v.17, 577-605.*

Castro, M.S. (2011) *A evolução dos direitos dos animais em Florianópolis. Revista Santa Catarina em História - Florianópolis - UFSC – Brasil ISSN 1984- 3968, v.5, n.2.*

Clotet, J. (2001) *Meio Ambiente: Saúde Pública, Novas Tecnologias, Deontologia Médica, Direito. Porto Alegre: EdiPUCRS.*

Coelho, J.G. (2002) *Pessoalidade e cidadania em animais: O problema das outras mentes. Mídia e Cidadania: Conexões Emergentes (pp. 171-192). São Paulo: Cultura Acadêmica.*

Coleman, G. e Hay, M. (2004) *Consumer attitudes and behaviour relevant to pork production. Proceedings of the Australian Association of Pig Veterinarians.Eight Mile Plains: Australian Association of Pig Veterinarians; pp. 133-142.*

Costa, C.A.S. (2011) *Bioética: Aportes para uma ética ambiental libertadora. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Anais. Ribeirão Preto: Unesp, Ufsc.*

Darwin, C. (2005) *A origem das Espécies. Overstock Bargains.*

Dawkins, M.S. (2006) *Through animal eyes: What behaviour tells us? ApplAnim Behav Sci Science 100, 4-10.*

Dourado, L. e Matos L. (2014) *A problemática dos organismos geneticamente modificados e a formação científica do cidadão comum: Um estudo com alunos de escolas portuguesas. Ciência & Educação Bauru 20/2, 279-296.*

Felipe, S. T. (2006) *Valor inerente e vulnerabilidade: Critérios éticos não-especistas na perspectiva de Tom Regan. ethic@, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 125-146. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/24877>>.*

Fischer, M.L. e Tamioso, P.R. (2013) *Perception and position of animals used in education and experimentation by students and teachers of different academic fields. Estud-Biol. Jan/Jun 35/84, 85-98.*

Fischer, M.L. e Tamioso, P.R. (2016) *Bioética ambiental: Concepção de estudantes universitários sobre o uso de animais para consumo, trabalho, entretenimento e companhia. Ciênc.Educ.Bauru, 22/1,163-182. Curitiba, PR, Brasil.*

Fischer, M.L., Librelato, R.F, Cordeiro, A.L. e Adam, E.R. (2016a) *A percepção da dor como parâmetro de status moral em animais não humanos. Revista Conexão Ciência I, 11/2. Curitiba, Paraná.*

Fischer, M.L., Librelato, R.F, Cordeiro, A.L. e Adam, E.R. (2016b) *A abstinência voluntária do consumo de carne pode ser compreendida como um princípio ético? Ciências Sociais Unisinos.*

Fischer, M.L., Cunha T.R., Renke V., Sganzerla, A. e Santos, J.Z. (2017) *Da ética ambiental à bioética ambiental: Antecedentes, trajetórias e perspectivas.* História, Ciências da Saúde 24/2, 391-409. Abr.-Jun., Manguinhos, Rio de Janeiro.

Fischer, M.L., Palodeto, M.F.T. e Santos E.C. dos (2018) *Uso de animais como Zooterápicos: Uma questão bioética.* História, Ciências da Saúde 25/1, 217-243. Jan. Mar., Manguinhos, Rio de Janeiro.

Francione, G.L. (2013) *Introdução aos Direitos dos Animais: Seu Filho ou Cachorro.* Campinas: Unicamp.

Freitas, R.E. e Ribeiro, K.C.C. (2007) *Educação e percepção ambiental para a Conservação do meio ambiente na cidade de Manaus: Uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin Rufino.* Revista Electrónica Aboré 3, 1-17.

Ismael, A. e Bică, F. (s/d) *Tempos e Espaços.* Porto: Porto Editora.

Knight, S., Vrij, A., Cherryman, J. e Nunkoosing, K. (2004) *Attitudes towards animal use and belief in animal mind.* Anthrozoös 17, 43-62.

Lira, L.C. (2013) *Eles matam porque você come! Simbolismo e moral alimentar entre vegetarianos e veganos.* Revista Brasileira de Sociologia da Emoção 12 (36):769-788.

Martinho, L.R. e Talamoni, J.L.B. (2007) *Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental.* Ciência & Educação Bauru 13/1, 1-13.

Moçambique (1999) *Lei n.º 10/99, de 7 de Julho, que aprova a Lei de Florestas e Fauna Bravia.*

Moçambique (2012) *Decreto no 12/2002, de 6 de Junho, que aprova o Regulamento da Lei no 10/99, de 7 de Julho, Lei de Florestas e Fauna Bravia.*

Muhacha, M. (2018) *Pecuária em Moçambique: factores, sistemas e importância.* Disponível em: <https://mozteorico.blogspot.com/2018/07/pecuaria-em-mocambique-factores.html>. Acessado em: 1/11/2018.

Oliveira, L.M. (2007) *Carroceiros e equídeos de tração: Um problema sócio-ambiental.* Caminhos de Geografia 8/24, 204-216. Uberlândia.

Panksepp, J. (2011) *Towards a cross-species neuroscientific understanding of the affective mind: Do animals have emotional feelings?* A.J. Primatol, v.73, 546-561.

Pessini, L., Barchifontaine, C.D.P. (2008) *Ecologia e Bioética global. Problemas Actuais de Bioética, Projecto de Apoio ao Conhecimento Médico, Diagnóstico da América.* São Paulo: Edições Loyola. [8º edição].

Petroianu, A. (1996) *Aspectos éticos na pesquisa em animais.* Acta Cirúrgica Brasileira, São Paulo 11/3, 157-64.

Phillips, C.J.C. e McCulloch, S. (2005) *Student attitudes on animal sentence and use of animals in society*. *Journal of Biological Education* 40/1. Philadelphia.

Phillips, C. (2007) *How does pain rank as an animal welfare issue? Proceedings of the Australian Animal Welfare Strategy Science Summit on Pain and Pain Management*, Melbourne. Disponível em: <<http://www.australiananimalwelfare.com.au/app/webroot/files/upload/files/clive-phillips.pdf>>.

Ramaswamy, N.S. (1998) *Draught animal welfare*. *Applied Animal Behaviour Science* 59/1-3, 73-84. Amsterdam. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0168-1591\(98\)00122-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0168-1591(98)00122-1)>.

Regan, T. (2006) *Jaulas Vazias*. Porto Alegre: Lugano.

Schramm, F. R. (2011) *Uma breve genealogia da bioética em companhia com Van Rensselaer Potter*. *Bioethikos* 5/3, 302-308.

Silva, J. M. (2012) *Do senciocentrismo ao holismo ético: Perspectivas sobre o valor da biosfera*. In: Barbosa, A. (ed.) (2012) (123-145).

Singer, P. (1998) *Ética Prática*. São Paulo: Martins Fontes. [Tradução de Jefferson Luiz Camargo].

Singer, P. (2004) *Libertação Animal*. Porto Alegre: Lugano.

Sousa, R. G. e Santos, M. L. (2010) *Percepção ambiental dos usuários da Fazenda Santa Branca Ecoturismo (APA-Ribeirão João Leite), Teresópolis(GO)*. *Revista Brasileira de Ecoturismo* 3/3, 460-477.

Tréz, T.A. e Nakada, J.I.L. (2008) *Percepções Acerca da Experimentação Animal Como um Indicador do Paradigma Antropocêntrico-Especista entre Professores e Estudantes de Ciências Biológicas*. *UNIFAL* 1/3, 3-28.

Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras. Departamento de História (1981) *História: Manual da 11ª classe*. Maputo: MEC, R.P.M.

Verdu, A.D. e Garcia, J.T. (2011) *La ética animalista y u contribución al desarrollo social*. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global* 112 (1):13-29.

White, S. (2009) *Companion animals: Members of the family or legally discarded objects*. *University of New South Wales Law Journal* 32.

World Animal Protection Brazil (2007) *Animais de trabalho*. Disponível em: <http://www.mosaicoanimal.org.br/Images/M%C3%B3dulo_21_Animais_de_trabalho_tcm49-29404.pdf>.

Apresentação do livro “NDANGU WA TXINDI NA MUSUMBULUKU”, de Musumbuluku N’huvu

RESENHA

Luís Bernardo Honwana

Quem não souber que a maior parte dos nomes próprios que aparecem no “*NDANGU WA TXINDI NA MUSUMBULUKU*” são uma tentativa de transcrição fonética de topónimos e ortónimos que funcionam noutra universidade linguística vai ler “*nhuvu*”, com o **nh** produzindo o som que tem na palavra portuguesa **manhã**, em vez de n’Huvu.

Ora “*nhuvu*” não tem qualquer significado para Narciso e a sua gente, e n’Huvu é o verdadeiro apelido da respeitada família Matos, apelido que este livro pretende resgatar e dignificar.

A possível confusão entre “*nhuvu*” e n’Huvu é o sinal a um tempo risível e trágico, de uma sociedade a quem a História impõe o difícil exercício de viver a cavalo sobre duas culturas: a *própria* (a do povo *ronga*, no caso) que, tal como outras culturas moçambicanas, foi longamente negada, e a cultura adquirida, a portuguesa, que ainda terá de ser expurgada das muitas marcas coloniais que a conspurcam.

O exercício que o livro de Narciso nos propõe, afinal, é o de fazer incorporar (de forma pacífica e descomplexada) no português que prevalece em Moçambique os termos, os sons, os conceitos, as mundividências das culturas locais. E, se escutarmos o que sobre esse assunto nos dizem os linguistas, acrescentaríamos: *e permitir, por outro lado, que as línguas locais se qualifiquem para que nelas e, através delas, se possam formular e discutir as muitas questões que os moçambicanos devem regular entre si.*

Só assim é que estará certo, só assim é que será possível construir uma base linguística capaz de conduzir à tão desejada integração cultural.

Narciso convidou-me a fazer a apresentação do livro hoje em lançamento. E para que eu não me pudesse recusar, ele acrescentou que a razão do convite era o facto de eu ser parte das coisas de que o livro fala.

E é verdade!

Prezo-me de ser membro da família alargada de que ambos somos produto e, sobretudo, de ser parte da experiência social de que trata esta obra. Reconheço-me nesse mundo de longas tradições e muitas carências, de barreiras intransponíveis

e esperanças inabaláveis – o mundo complicado e aliciante dos subúrbios da grande cidade – que Narciso tão bem descreve!

E tenho as mesmas lembranças e saudades dos lugares, das histórias, das brincadeiras que compartilhamos com tantos jovens do nosso tempo. Mas, justamente, quando se é tão intensamente parte da história, fica difícil encontrar o distanciamento necessário para discutir com objectividade o que se conta, neste texto belo e surpreendente, que nos vem propôr Narciso Matos, o Cizito da nossa infância, que aqui assume, pela primeira vez, o nome Musumbuluku, que herdou.

Este livro ensina-nos muitas coisas sobre estes N’huvu (*Va ka N’huvu*) que seguramente não serão do conhecimento de muita gente, fora do núcleo familiar. São 130 anos de história que vêm desde finais do Séc XIX, com guerreiros que pelejaram nas guerras dos Ngunis ao tempo do m’Fecane. Alguns dos personagens aparecem-nos no livro ainda com as vestes e as armas desses tempos antigos, a caminho do ritual anual do *Gwaza M’thini*, lá para Marracuene.

Sobre a origem do “Matos” em que foram transformados os n’huvu no momento do registo, o autor não quis ir para além de referir o (normal) arbítrio e desrespeito do funcionário da administração colonial que oficiou o acto ou do padre que ministrou o baptismo – são muitas as histórias que se conhecem a este respeito.

Podemos, talvez, abrir um breve parêntesis para explicar que, na opinião de alguns estudiosos destes assuntos, o que também encorajava a administração a obliterar ou deturpar os apelidos locais nos livros de registo era a política oficial de forçar a desapareição dos nomes ligados, ou que pudessem fazer lembrar, à Resistência Histórica. Estava ainda fresca a memória das confrontações que marcaram o fim do Reino de Gaza, com a prisão e deportação de Gungunyana.

A palavra de ordem na administração colonial e na igreja concordatária, a católica, era, portanto, obrigar todos os pretos que se fizessem registar ou baptizar a assumirem nomes cristãos e apelidos portugueses.

Mas não vou continuar por esta via, sosseguem os que fazem o favor de me escutar.

Não vou aqui desfilas as teses e os temas de debate que o texto suscita – e são muitos... Vamos deixar isso para as discussões com a Professora Inês, em seminários futuros...

O jogo que me parece ser mais apropriado propor nesta nossa introdução ao lar de Txindi e Musumbuluku e ao projecto de vida que eles legaram à sua descendência é deixarmo-nos conduzir pela mão do excelente narrador que Narciso Matos se nos revela ser neste livro...

O texto tem leveza, elegância e humor e, sobretudo, transpira autenticidade. Resulta daí uma leitura verdadeiramente aliciante. A gente pega no livro e não o larga mais até chegarmos à última página!

É inegável o orgulho que Narciso nutre pelos seus bisavós Mutxipe e Mudala, aliás, Amélia e José e pelo papel de chefe do clã que Musumbuluku, o seu xará, desde sempre assumiu e ainda pela inesgotável energia da sua esposa Txindi, uma verdadeira matriarca! Contudo, no lugar de nos falar naquele tom meio solene que se usa neste tipo de narração, ele trata estes personagens como pessoas com quem nos podemos cruzar na próxima esquina, pessoas que vivem as suas paixões e os seus sonhos como qualquer um!

Acabamos, desse modo, por sentir que, sem desdouro para o enorme esforço que custou organizar e melhorar continuamente o espaço que habitavam, prover o sustento e educação para as crianças e assegurar a solidez da malha estreita que une a vasta parentela – o lar de Txindi e Musumbuluku era igual a outros lares dos subúrbios onde a luta para melhorar as condições de vida se confundia com a luta pela cidadania.

Comovente é, por exemplo, o cuidadoso inventário que Narciso faz nos capítulo sobre *“As nossas brincadeiras”* e *“Os nossos brinquedos”* e também na saborosa mostra de contos tradicionais que nos oferece no *“Svihitana sheru”*.

Vale, neste contexto, ressaltar o parêntesis que o próprio narrador se permite para fazer notar que as crianças sempre beneficiaram de um regime de comunicação bilingue – em que Txindi, a contadora das histórias tradicionais, sempre lhes falava em ronga e Musumbuluku, o educador, sempre lhes falava em português.

Mas a riqueza cultural a que as crianças ficavam expostas era bem mais elaborada do que a que resultaria do mero bilinguismo: Txindi abria-lhes o mundo dos antepassados, com os seus rituais e as suas crenças e, estranhamente, também os caminhos da fé cristã, com leituras da Bíblia e as devoções do culto mariânico; Musumbuluku, com o seu cartesianismo, embora não ousasse opor-se às práticas religiosas, tradicionais ou cristãs, rejeitava tudo o que os *nyangas* propusessem para além das acções meramente curativas da medicina tradicional. Não eram as adivinhações mediúnicas ou a intercessão propiciatória dos antepassados o que resolveria os nossos problemas, mas sim a diligência, o esforço e o empenhamento com que se procurasse a solução.

E era essa a postura que se esforçava por transmitir aos mais novos.

E Narciso conclui:

“...É esta adopção selectiva de vertentes de culturas diferentes que alguns ou muitos não compreendem nem perdoam aos assimilados e seus descendentes... a tal “doença infantil” já acima mencionada!”

No registo quase tabeliônico daquilo que ocupa os mais novos – estudar, brincar, fruir do convívio com os diferentes ramos da família alargada, ajudar nas tarefas domésticas e nos “projectos dos tios” – temos a visão a partir de uma perspectiva infantil que o autor escolheu para nos revelar as muitas coisas que aconteceram no lar de Txindi e Musumbuluku.

É, efectivamente, com os olhos maravilhados de criança que o narrador descreve as celebrações de família e ainda as amizades, as conversas, as actividades de Musumbuluku e seus irmãos, com ligações que acabam por trazer para o universo dos subúrbios a arte de Bertina Lopes (através de um mural traçado a *crayon* sobre o branco de uma parede interior da casa sempre em obras). E, também, o choque da prisão da PIDE (Polícia de Investigação...) e o subsequente processo político no Tribunal Militar, que acabou nas sentenças de absolvição – saudadas pelo jornal “A Tribuna”, no seu número inaugural.

O desejo de independência – sentimento que era comum a todos os moçambicanos – tem no historial dos *n’Huvus* uma ilustração bem eloquente.

Mas aquilo que me parece ser o drama central no “*NDANGU WA TXINDI NA MUSUMBULUKU*” é o impacto sobre as famílias dos subúrbios das nacionalizações de 1975, logo após a independência.

Uma vez mais, Narciso demonstra o seu domínio da arte narrativa quando nos vai preparando para este surpreendente desenlace ao contar com minúcia e vagar todas as acções e sacrifícios que, ao longo de décadas, Txindi e Musumbuluku foram empreendendo para melhorar as condições de vida da família e da comunidade em redor – desde a construção da casa principal de KaNarciso e seus sucessivos alargamentos e beneficiações aos episódios épicos da canalização de água e da instalação eléctrica; desde o negócio da venda de água, para alimentar a famosa caixa de moedas que Txindi geria, à construção de barracas para alugar – tudo feito pessoalmente pelos irmãos *n’Huvu* com a mobilização total de filhos, sobrinhos e amigos.

A funda desilusão, que provocou a inclusão das barracas da cidade de caniço – que o próprio colono nunca considerara construções definitivas – na classificação de prédios de rendimento e, por isso, passíveis de nacionalização, é sintetizada pelo narrador nestes dois parágrafos de grande intensidade:

“Volvido menos de um ano de independência, bastou um discurso para Musumbuluku e Txindi verem desvanecer-se completamente a sua fonte de sustento, a obra que tinham construído e os habilitara a criar e educar os seus filhos, sobrinhos e afilhados, todos os que cresceram no KaNarciso. Perderam os bens que asseguravam a sua reforma próxima. Um simples discurso reclassificou as suas casinhas de alugar como fontes de exploração do povo e tornou donos das casas os inquilinos do momento.

A dor de Musumbuluku e Txindi era indisfarçável. Agravando a nuvem negra sobre KaNarciso, estava no ar também que os assimilados, se não eram inimigos do povo, certamente não eram parte “do Povo”, na definição implícita dos Libertadores.

Como os OPVDC (Organização de Polícias Voluntários de Defesa Civil), os deputados da Assembleia Nacional de Salazar, os comandos do exército colonial, os assimilados eram “comprometidos”!

Apesar deste desaire, Musumbuluku, já reformado da Capitania do Porto de Maputo, não desistiu de continuar a lutar. Voltou para a escola e, ano após ano, elevou a sua quarta classe até à décima primeira classe.

“Não se lhe ouviu uma única vez murmúrio de dasânimo ou de não conformação” – conta Narciso, que prossegue: “Continuou a cuidar dos seus quintais, das suas machambas, dos seus filhos e netos.

Continuou a viver “pobre, mas de cabeça erguida” e a dormir tranquilo e a acordar na madrugada seguinte sem nada recear, pronto para mais um dia de sol e trabalho.”

Não vem no texto de Narciso, certamente por modéstia, mas é de domínio público que os n’Huvu, não esmoreceram na sua fé nacionalista e, muito particularmente, o Amaral Matos continuou e redobrou a sua militância designadamente nas estruturas políticas da cidade capital.

As tias, todas elas, eram activas na OMM (Organização da Mulher Moçambicana) e os mais jovens distinguiam-se na OJM (Organização da Juventude Moçambicana).

Txindi, que por morte de Musumbuluku em 1984, passou a ser o pilar da família, continuou a cultivar as suas machambas e hortas para alimentar a família de cereais e verduras e a acolher filhos e netos para as reuniões de fim de semana e nas ocasiões festivas – assim continuando a tradução dos n’Huvu ...

...que até hoje perdura.

E são estes os comentários e notas com que vivamente vos recomendo a leitura deste “NDANGU WA TXINDI NA MUSUMBULUKU”

(Direito do trabalho moçambicano ao longo dos tempos: colonial, pós- independência e contemporâneo, de Pedro Baltazar)

RESENHA

Prefácio de Ana Cristina Fonseca Nogueira da Silva

Se o curso de doutoramento, que esteve na origem deste trabalho, tivesse sido leccionado há 30 anos, certamente que o tema do trabalho, dos trabalhadores e, estando nós a falar de um Doutoramento em Direito, do Direito do trabalho, assim como da sua ausência, teriam sido temas privilegiados. Hoje, pelo contrário, o tema perdeu força e centralidade, em parte porque as sociedades estão mais atentas ao Direito e aos direitos de minorias culturais, étnicas, ou aos estudos de género na sua dimensão jurídica. Este trabalho é, nesse sentido, inovador. Volta a valorizar um grupo, o dos trabalhadores, que, na verdade, é transversal a todos os outros. É, de facto, importante voltar a pôr o tema dos trabalhadores na agenda da investigação, pois, não é difícil perceber que grupos e pessoas, que foram histórica e sociologicamente discriminados, verão a sua condição melhorar sempre que, enquanto trabalhadores, virem os seus direitos garantidos e protegidos.

O que podemos, então, encontrar neste livro? Como o próprio autor explica, na sua introdução, trata-se de um estudo que pretende mostrar de que modo as Organizações e Convenções Internacionais, bem como as normas do Direito internacional do trabalho, delas emanadas, influenciaram o Direito moçambicano, durante um longo arco temporal. O autor começou mesmo por descrever momentos desta história nos quais não se pode falar de Direito do trabalho, como quando se refere ao tráfico de escravos e a pessoas escravizadas. E fez bem, pois a prática do tráfico de escravos e a escravização de pessoas fizeram parte da história longa daquele que é hoje o território do Estado de Moçambique. Antes da presença europeia, vigoraram aí formas africanas de escravização, bem descritas na obra de um dos pioneiros do estudo da escravatura em Moçambique, José Capela. Depois, com a presença europeia, essas práticas mudaram radicalmente, em boa medida para se adaptarem a uma nova realidade, a do tráfico massivo de seres humanos em direcção a América, para aí alimentar as carências de mão de obra que, por diversos motivos, as populações nativas, daquele continente, não alimentaram. Sabe-se já que, entre o século XV e o século XIX, saíram de África, em direcção a América, cerca de 12.521.337 pessoas escravizadas, das quais 12,1 % morreram na viagem. Uma parte destas pessoas, sobretudo no século XIX, era oriunda de territórios que hoje é o território moçambicano.

Neste livro, quando trata do tema da escravatura, Pedro Baltazar não se dedicou tanto a analisar as normas que regularam as relações entre escravos ou entre estes e os seus senhores, ou as regras jurídicas que organizaram o próprio tráfico. Em vez disso, deixou-nos muito bem informados sobre a legislação que pôs fim a estes processos, bem como aos princípios que lhe presidiram. A seguir, reúne informação detalhada sobre Organizações e Convenções que, ao longo dos séculos XIX e XX, se dedicaram a vigiar e a regulamentar as condições de trabalho e de vida de milhares de trabalhadores, muitos trabalhando à sombra de regimes de trabalho forçado, muitas vezes em condições análogas à da escravidão. Depois entra então no mundo da regulamentação do trabalho pela massiva legislação, produzida durante o período colonial da história de Moçambique. Legislação que, como o autor mostra, acolheu, no papel, muitas das directivas emanadas daquelas organizações – e a partir de certa altura, da OIT (Organização Internacional de Trabalho), cujo papel é especialmente destacado neste livro –, mas que, na maioria das vezes, não era cumprida, como investigadores de todo o mundo têm mostrado. Estudos recentes de historiadores portugueses, como os de Miguel Bandeira Jerónimo ou de José Pedro Monteiro, além de novos dados, fazem um bom historial dessa investigação mais antiga. Finalmente, nos últimos capítulos, o autor dedica-se ao Direito do trabalho posterior à independência de Moçambique. Identificando, aí, três subperíodos, que descreve com detalhe, “o da primeira Constituição da República e da primeira Lei do Trabalho, o da segunda Constituição e da segunda Lei do Trabalho e, para fechar, o da terceira Constituição e da terceira Lei do Trabalho” (v. Pedro Baltazar, Introdução). Ficamos, assim, com uma visão muito completa sobre o modo como o Direito internacional do trabalho foi sendo recebido, ou não, bem como sobre as modalidades dessa recepção, na história contemporânea de Moçambique. Ou seja, com uma excelente base de trabalho para pensar o tema na sociedade moçambicana dos dias de hoje e perspectivá-lo quanto ao futuro. Este trabalho é, sem dúvida, um bom contributo para essa reflexão.

Lisboa, 24 de Março de 2020

**É Professora na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa, onde lecciona várias disciplinas de história e História do direito, no primeiro e segundo ciclos, e a disciplina de Direito e Sociedade, no terceiro ciclo. Foi membro da equipa de investigação de vários projectos sobre História do direito, institucional e política das épocas moderna e contemporânea e sobre colonialismo e direito. As suas principais áreas de investigação são, actualmente, o pensamento liberal e a cidadania nos séculos XIX-XX e a história do estatuto jurídico dos territórios e populações dos territórios ultramarinos portugueses na América, em África e na Ásia (séculos XIX-XX).*



REITORIA

Av. Paulo Samuel Kankhomba, nº 963 | Maputo - Moçambique

Tel: +258 21 352 750 | Fax: +258 21 352 701

Cel: +258 82 328 5250 | 82 313 3700 | 82 312 6180

Website: www.apolitecnica.ac.mz

