

*Boletim
GeoÁfrica*

*Vol. 3. Número 9
Janeiro-Março 2024*



Dossiê
*ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NA SALA DE AULA
NA ÁFRICA E NO BRASIL*



9



SOBRE A REVISTA

O *Boletim GeoÁfrica* é uma publicação trimestral, em formato digital, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Espaços e Sociedades na África Subsaariana (GeoÁfrica). O *Boletim* publica contribuições científicas (de todas as áreas do conhecimento) em português, inglês, francês e espanhol revisadas por pares e agrupadas em dossiês temáticos, assim como entrevistas com especialistas, divulgação de teses e dissertações recentemente defendidas, e resenhas de livros recém-publicados. Abre, também, a possibilidade de publicação de textos de cunho mais jornalístico, assim como comentários livres sobre imagens, exposição de fotografias artísticas, receitas culinárias, escritos literários, desenhos e ilustrações, resenhas e recursos musicais e audiovisuais. As contribuições almejam todas divulgar conhecimento e notícias sobre realidades contemporâneas da África subsaariana.



Contato

GeoÁfrica/Programa de Pós-Graduação em Geografia - Sala I 28
Instituto de Geociências
Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Athos da Silveira Ramos nº274
Cidade Universitária, Ilha do Fundão
CEP 21941-916



Editor Chefe

Frédéric Monié – UFRJ - Brasil

Comissão editorial

Antonio Gomes de Jesus Neto – USP - Brasil
Hagira Naide Gelo Machute – UPM – Moçambique
José Júlio Júnior Guambe – UPM – Moçambique
Luana Alves Lessa – UFRJ – Brasil
Mussá Abdul Remane – UPM – Moçambique
Nelson Cortes Pacheco Junior – UNICAMP – Brasil

Conselho Consultivo

Alice Freia (Universidade Rovuma, Moçambique)
Albino Eusebio (Universidade Licungo, Beira, Moçambique)
Aziz Abdul Sodoré (Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, Burkina Fasso)
Catia Antonia da Silva (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Colin Darch (University of Cape Town, South Africa)
Damião Ginga (Academia Diplomática Venâncio de Moura, Luanda, Angola)
Elmer Agostinho C. de Matos (Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique)
Gilberto Oliveira (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Gustavo Sobrinho Dgedge (Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique)
Inês Macamo Raimundo (Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique)
Joaquim Miranda Maloa (Universidade Rovuma, Moçambique)
José Julião da Silva (Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique)
João Lima (Universidade Licungo, Moçambique)
Lamine Savané (Université de Ségou, Mali)

Liazzat Bonate (University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad and Tobago)
Mônica Arroyo (Universidade de São Paulo, Brasil)
Mônica Lima (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Nazir Can (Universitat Autònoma de Barcelona / Serra Húnter Programme)
Raimundo Mulhaise (Universidade de Licungo, Moçambique)
Ringo Benjamin Victor (Universidade Púnguè, Tete, Moçambique)
Rogers Hansine (Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique)
Rosemberg Ferracini (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba)
Rui Jacinto (Universidade de Coimbra, Portugal)
Stéphanie Lima (Université Toulouse 2 Jean Jaurès, France)
Tatiana Reis (Universidade Estadual do Maranhão, Brasil)
Vanito Viriato Marcelino Frei (Universidade Rovuma, Moçambique)
Vivian Santos da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Comitê Científico Júnior

Emanuel Rungo (Universidade Pedagógica, Maputo)
Gabrielle Moura (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Leticia Pimentel (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Maíra Ludwig (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Mariana de Oliveira Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro)



Volume 3, Número 9, jan – mar. de 2024

Capa desta edição
Frédéric Monié

Imagem: Ministério das Relações Exteriores, Brasil

Organizadores do Dossiê Temático
Frédéric Monié e Nelson Cortes Pacheco Junior

Equipe técnica / Diagramação
Antonio Gomes de Jesus Neto; Frédéric Monié; Nelson Cortes Pacheco Junior

Pareceristas *Ad Hoc* desta edição
Frédéric Monié – UFRJ – Brasil
Hagira Naide Gelo Machute – UPM – Moçambique
Luana Alves Lessa- UFRJ – Brasil
Mussá Abdul Remane – UPM – Moçambique
Nelson Cortes Pacheco Junior – PPGGeo/UNICAMP -Brasil
Rosemberg Ferracini – UFTM - Brasil

Boletim GeoÁfrica/Programa de Pós-graduação em Geografia,
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil –
Grupo de Estudos e Pesquisa Espaços e Sociedades na África

Subsaariana - Vol.3, nº9 (2024)

Disponível online: <https://revistas.ufrj.br/index.php/bg>

Trimestral. ISSN: 2764-5851

Palavras-chave. 1. África subsaariana; 2. Geografia; 3. Ensino; 4.
Educação; 5. Antirracismo; 6. Moçambique



Boletim GeoÁfrica
Volume 3, Número 9, janeiro - março de 2024

SUMÁRIO



Editorial. África(s) e educação antirracista na sala de aula na África e no Brasil
Frédéric Monié

DOSSIÊ TEMÁTICO:
***ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E NO
BRASIL***

Entrevistas

Os desafios para o ensino da África no ensino básico no Brasil

Entrevistadas: Tânia Luz e Luanda Machado de Oliveira. Professoras de ensino básico da Escola Friedenreich - RJ

Entrevistadores: Máira Ludwig & Frédéric Monié

Os currículos das disciplinas Geografia da África no ensino superior no Brasil

Entrevistada: Raquel Mendes. Doutoranda, Universidade de Campinas (UNICAMP), Brasil

Entrevistador: Frédéric Monié

A Geografia no ensino superior em Moçambique.

Entrevistada: Alice Freia, Professora da Universidade Rovuma, Niassa, Moçambique

Entrevistadores: Hagira Gelo & Frédéric Monié

O Ensino bilingue para as pessoas surdas em Moçambique: desafios e perspectivas

Entrevistado: Samuel Chumane, Docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique

Entrevistadora: Marisa Gomes



Artigos

Análise do insucesso escolar no ensino secundário geral: principais causas e consequências

Daniela Silvestre Januario Biché

Ensino de geografia contribuições por uma educação antirracista

Natália Micheli Villa & Sergio Aparecido Nabarro

“Aprendendo a desaprender”: educação antirracista por meio de bonecas

Marilyn Beloni Laureano & Margarida de Cassia Campos

A expressividade nos cantos ritualísticos de vissungos

Luana Vianna da Silva

VARIA

A (des) construção do Estado pós-1990 e as suas implicações nas relações estado-cidadão em Moçambique

Olindo Nhamaze Soca, Manuel Marcos Aussene & Lázaro José

Patrimônios carnavalescos africanos: análise das festividades em Bissau, Luanda e São Vicente.

Lídia Marques da Silva.

Estoques hídricos no solo como indicadores climáticos de atendimento de demandas evapotranspiratórias em culturas agrícolas anuais em dois municípios sob condições típicas da Amazônia oriental e África austral

Dilma Ázira Ismael Carlos, Ernélison Angly Da Silva Santos, Leila Sheila Silva Lisboa & Lucieta Guerreiro Martorano.

Áfricas na Pós-Graduação

Entrevista de Gilberto Necas Mucambe Milice, Professor Auxiliar no Departamento de Rádio e no Departamento de Navegação Marítima da Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN), Moçambique.

GeoÁfrica divulga....



Boletim GeoÁfrica

Volume 3, Número 9, janeiro - março de 2024

EDITORIAL. ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E NO BRASIL



Por Frédéric Monié

1

Frédéric Monié

Departamento de Geografia e Programa de
Pós-Graduação em Geografia (PPGG),
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Coordenador GeoÁfrica
orcid.org/0000-0002-8738-3301
Contato. fredericmonie@igeo.ufrj.br

Como citar

MONIÉ, Frédéric. Editorial. África(s) e
educação antirracista na sala de aula na
áfrica e no Brasil. **Boletim GeoÁfrica**, v.
3, n. 9, p.1-6, jan.-mar. 2024.



EDITORIAL. ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E NO BRASIL

2

O dossiê temático do nono número do *Boletim GeoÁfrica*, organizado por Frédéric Monié, é dedicado ao “ensino da e na África”, no próprio continente africano e no Brasil, e à educação antirracista. No Brasil, a adoção da Lei 10.639 (2003) tornou obrigatório o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país. A Lei, sancionada pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assim como a adoção paralela de políticas de ação afirmativa, pode ser considerada o produto de décadas de lutas do movimento negro, da vitalidade dos pré-vestibulares comunitários, da ação de intelectuais e artistas ou, ainda, da incorporação, mesmo de forma reticente e parcial em alguns casos, dessas problemáticas na agenda de partidos políticos e sindicatos. Desde então, apesar dos desafios enfrentados, a aplicação da “Lei das africanidades” não sofreu contestações muito relevantes, as linhas de pesquisa centradas em questões relacionadas ao continente africano, à diáspora afro-brasileira, ao racismo nas suas mais diversas dimensões, as publicações científicas foram se multiplicando enquanto “alunos cotistas” que estudaram a história e à cultura africana e afro-brasileira em estabelecimentos escolares ingressavam nas Universidades.



Abrindo nosso dossiê temático, o artigo da professora moçambicana Daniela Silvestre Januário Biché, intitulado *Análise do insucesso escolar no ensino secundário geral: Principais causas e consequências*, reflete sobre a questão do insucesso escolar em países da África austral, com destaque para o caso de Moçambique. No ensino secundário, o chamado fracasso escolar revela-se um fenômeno multidimensional, relacionado a fatores diversos como o abandono da escola por parte de alunos, dificuldades dos discentes de adequar-se aos métodos de ensino dos docentes, a pobreza material etc. A autora ressalta, também, a pertinência de variáveis mais subjetivas, como a baixa autoestima de alunos que pode ser alimentada por suas condições sociais, culturais ou étnicas, o baixo “nível educacional” dos pais etc. O insucesso escolar não penaliza



somente jovens, mas também o desenvolvimento socioeconômico nacional, cada vez mais tributário de capital social.

Por sua parte, a contribuição de Natália Micheli Villa & Sergio Aparecido Nabarro propõe uma reflexão teórico-metodológica revelando alguns dos desafios enfrentados pelo processo de construção de uma educação antirracista no Brasil, no contexto dos avanços registrados após a adoção da Lei n.º 10.639/2003 – e da Lei 11.645/2008, que inclui o ensino obrigatório da cultura indígena. O artigo, intitulado *Ensino de geografia: contribuições por uma educação antirracista*, aponta, por exemplo, as dificuldades de elaboração de práticas pedagógicas antirracistas “em espaços plurais, reproduzindo lugares e fortalecendo suas identidades nestes espaços”.

O texto de Marilyn Beloni Laureano & Margarida de Cassia Campos, que tem por título “*Aprendendo a desaprender*”: *educação antirracista por meio de bonecas*, ressalta os benefícios do reconhecimento da diversidade religiosa e racial dos povos negros da formação social brasileira, para propor “um material didático com abordagens que valorizem o diálogo, o reconhecimento, e a valorização dessa comunidade”. As autoras recorreram a bonecas negras para construir eixos de diálogo e reflexão com aluna/os de uma escola estadual do Paraná (Sul do Brasil), contribuindo, desta forma, para a luta contra o racismo estrutural.

Em *A expressividade nos cantos ritualísticos de vissungos*, Luana Vianna da Silva aborda a problemática da diversidade do português brasileiro e das condições de sua difusão na sociedade, a partir do exemplo dos *vissungos* que ilustram as conexões que se estabelecem entre essa língua e a expressão cultural de uma determinada comunidade.

O nosso dossiê temático é completado por uma série de entrevistas que alimentam, ao nosso ver de forma muito relevante, alguns debates relacionados às temáticas em tela. Tânia Luz e Luanda Machado de Oliveira, professoras da Escola municipal Friedenreich no Rio de Janeiro, evocam alguns dos *Desafios para o ensino da África no ensino básico* que enfrentaram antes e depois da adoção da Lei n.º 10.639/2003. Desde então, iniciativas individuais e coletivas, mas também institucionais, foram essenciais para construir os caminhos de um ensino da África e da cultura afro-brasileira livres de seus estereótipos tradicionais.

Em *Os currículos das disciplinas Geografia da África no ensino superior no Brasil*, Raquel Mendes, doutoranda em Geografia na Universidade de Campinas (UNICAMP) (Brasil), evidencia as dificuldades do meio acadêmico em adequar-se aos desafios impostos pelas exigências da Lei n.º 10.639/2003. Durante sua pesquisa de Mestrado, a geógrafa, orientada pelo Professor Ratts,



investigou detalhadamente e criticamente os currículos das disciplinas relacionadas ao continente africano nos departamentos de Geografia de diversas Universidades brasileiras. Raquel Mendes assevera que considerando o “baixo quantitativo de cursos de Geografia que dispõem de disciplinas sobre África e pelo tímido avanço na produção de pesquisas de pós-graduação na área” e os “relatos dos docentes do ensino superior acerca de suas trajetórias formativas e de suas práticas pedagógicas, ainda há muito a ser consolidado”. No entanto, a doutoranda pondera que as parcerias que estabelecidas entre pesquisadores de diversas instituições e o conteúdo de disciplinas de Geografia regional da África em cursos de graduação são suscetíveis de consolidar itinerários relevantes na construção de um “novo ensino” da África.

Professora e pesquisadora da Universidade Rovuma, na cidade moçambicana de Niassa, a Doutora Alice Castigo Binda Freia conta como, após ser orientada pelo Estado moçambicano à ingressar numa carreira de professora na cidade de Beira, ela acabou desenvolvendo um interesse crescente para a prática docente que a levou a pesquisar sobre o Ensino da Geografia. Apesar das ambiguidades relacionadas ao contexto da implementação do ensino da Geografia pelo colonizador português, a disciplina ganhou uma vitalidade crescente em diversos níveis do ensino. A Professora Freia destaca três desafios maiores para a atual Geografia universitária: a melhoria da qualidade de formação dos professores; o desenvolvimento da pesquisa e sua internacionalização.

Enfim, o professor Samuel Chumane expõe alguns dos desafios enfrentados pelo *Ensino bilingue para as pessoas surdas em Moçambique*. Após apresentar estatísticas e dados sobre a distribuição dos surdos entre as diferentes províncias do seu país, o professor da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane de Maputo ressalta as dificuldades de acesso à educação das pessoas surdas, mais especificamente nas áreas rurais. Apesar da existência de um quadro regulatório consolidado (Plano Nacional de Educação de 1995; Projecto de Escolas Inclusivas de 1998; Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência para o período 2020-2029 etc.), o pesquisador assevera que “as políticas deveriam ser suficientes para garantir o acesso às redes de ensino se a sua concepção envolvesse investigadores nacionais e sem intervenção de políticas externas”.





Na sessão *Varia*, que apresenta contribuições extremamente diversas, os professores Olindo Nhamaze Soca, Manuel Marcos Aussene & Lázaro José propõem uma reflexão sobre *A (des) construção do Estado pós-1990 e as suas implicações nas relações estado-cidadão em Moçambique*. Quatro bases de dados foram exploradas pelos pesquisadores para estudar a evolução da relação Estado-cidadão e da democracia a partir da década de 1990. Foi, em particular, observada uma perda de confiança nas instituições e nas elites nacionais por parte da população que prejudica a construção de um espaço democrático pleno no país.

Por seu lado, Lídia Marques da Silva estuda os *Patrimônios carnavalescos africanos em Bissau, Luanda e São Vicente*. Sua análise evidencia as conexões e fusões múltiplas entre influências portuguesas e de diversos países margeados pelo Oceano Atlântico. A pesquisadora analisa de que maneira os “desfiles de carnaval representam ferramentas interculturais de convivência e fortalecimento entre as diferentes comunidades étnicas, além de demarcá-las culturalmente no resgate de elementos ancestrais”.

O último artigo da sessão *Varia*, intitulado *Estoques hídricos no solo como indicadores climáticos de atendimento de demandas evapotranspiratórias em culturas agrícolas anuais em dois municípios sob condições típicas da Amazônia oriental e África austral* analisa, a partir de diversos bancos de dados e experimentos em campo, como o conteúdo hídrico no solo influencia as culturas agrícolas em Santarém e Maputo. A equipe de pesquisa formada por Dilma Ázira Ismael Carlos, Rnélison Angly Da Silva Santos, Leila Sheila Silva Lisboa & Lucieta Guerreiro Martorano concluem que “a irrigação com potes de argila garante o atendimento da demanda hídrica das culturas em períodos secos, mantendo a oferta de alimentos na mesa do produtor rural de base familiar” e contribuindo, assim, para a segurança alimentar.



A sessão *Áfricas na Pós-Graduação* apresenta pesquisas de Mestrado e Doutorado recém-concluídas cujas temáticas, linhas de abordagem, procedimentos metodológicos e/ou contribuição teórico-conceitual são considerados relevantes. Convidado deste número, Gilberto Necas Mucambe Milice, Professor Auxiliar no Departamento de Rádio e no Departamento de Navegação Marítima da Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN), Moçambique, apresenta seu itinerário



de pesquisador durante a realização de sua tese de Doutorado em Linguística intitulada *Didáctica de Leitura no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique: Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas* que ele defendeu em 2024 no Departamento de Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane em Maputo.



Boa Leitura!!!



DOSSIÊ TEMÁTICO:

ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E NO BRASIL

Entrevista cruzada...



Desafios do ensino da África na educação infantil no Brasil

Por Tânia Luz & Luanda Machado de Oliveira

Tânia Luz

Professora na Escola Municipal Friedenreich,
Rio de Janeiro, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8636089694358692>
Contato: htanialuz@rioeduca.net

Luanda Machado de Oliveira

Professora na Escola Municipal Friedenreich,
Rio de Janeiro, Brasil
Contato:
luandamachadodeoliveira@gmail.com

7

Biografia: Servidora pública desde 2002, formada no ensino médio modalidade Curso Normal, ensino superior em Letras Português/Espanhol e pós-graduada em Letramento e Práticas Educacionais pelo CEFET-RJ. Desde 2024 diretora-adjunta na EM Friedenreich, onde atuou de 2018 a 2023 na coordenação pedagógica na mesma Instituição. Já atuei na Sala de Recursos, na Sala de Leitura e professora alfabetizadora nos anos iniciais.

Biografia. Pedagoga formada pela UFRJ, especialista em Dificuldades de Aprendizagem pela UERJ e MBA em Educação Corporativa pela UVA. Professora de Educação Infantil há 11 anos pela Prefeitura do Rio, sendo que destes, 3 anos atuou como Professora Articuladora. Ela atuou durante 10 anos na Creche Municipal Germinal da Vila (com crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses), Professora na Escola Municipal Friedenreich (com crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses).



Como citar:

LUZ, Tânia; MACHADO de OLIVEIRA, Luanda; MONIÉ, F; LUDWIG, Máira. Desafios do ensino da África na educação infantil no Brasil. **Boletim GeoÁfrica**, v. 3 n. 9, p. 7-9, jan.-mar. 2024



Entrevista cruzada de Tânia Luz & Luanda Machado De Oliveira¹

GeoÁfrica. *Como o ensino de África foi abordado na sua própria formação?*

Tânia Luz: Durante minha formação, o ensino de África foi ausente. Entendo que os conhecimentos que tenho, hoje, adquiri através da necessidade de atuar com a temática, em virtude do cumprimento da lei e os busquei de forma individual ou coletiva no trabalho.

Luanda Machado De Oliveira: Formei-me em 2009 e no currículo antigo da Pedagogia não havia disciplina específica acerca do Ensino de África, ou algo semelhante, na grade de disciplinas obrigatórias.

GeoÁfrica. *Há algum movimento nas escolas em que trabalha ou trabalhou para incluírem o ensino de África e suas heranças no Brasil em diversas disciplinas?*

8

Tânia Luz: Sim, sem dúvidas. Ao longo desses 20 anos de magistério, arrisco dizer que a intencionalidade, compromisso e responsabilidade com essa temática foi crescendo nos últimos 10 anos e após a criação das leis, vejo de maneira mais enfática e institucionalizada.

Luanda Machado De Oliveira: Tanto nas séries iniciais (1º segmento do Ensino Fundamental), quanto na Educação Infantil, o trabalho que é realizado vem de forma transversal a atravessar os projetos construídos.

GeoÁfrica: *Como, durante o ano letivo, vocês encaixam a temática relativa a África e a diáspora afro-brasileira. ao longo de suas aulas? Quais atividades a escola elabora durante as aulas sobre o ensino de África (ex. histórias, filmes, músicas...)?*

Tânia Luz: A temática já foi pauta de projeto pedagógico dentro do que acreditamos como Diversidade. E, hoje, é um desafio e construção diária que todos entendam a importância do ensino de África como parte constituinte da nossa história e de forma “natural”, transversal e cotidiana. Temos um acervo dedicado à cultura afro-brasileira e anualmente temos verba para compra de

¹ A entrevista foi realizada por e-mail. As respostas foram recebidas no dia 14/04/2024



livros voltado para o estudo das relações étnico-raciais, trazemos autores/escritores voltados para essa literatura e no planejamento em equipe buscamos co-relacionar de forma transversal, sempre que possível.

Luanda Machado De Oliveira: Na Educação Infantil trabalhamos utilizando, principalmente, da Literatura Infantil. Para além, projetos que englobem as questões étnico-raciais por meio de conversas, ampliação de repertórios com músicas e instrumentos musicais, desenhos/animações, livros, brinquedos e jogos. O espelho é outro recurso utilizado na construção das noções de diversidade étnica e multiplicidade da constituição da nossa sociedade, trabalhando valores sociais e impulsionando a noção de identidade, elevação da autoestima e noção de pertencimento. Todo este contexto vem em meio às interações, brincadeiras, rodas de conversas e contações de histórias.

Questão 4. *Vocês conseguem observar um processo de desconstrução dos estereótipos relativos a África e a diáspora afro-brasileira?*

9

Tânia Luz: Sim, porém, de forma lenta. Creio que se requer mais investimento na nossa formação profissional para que entendamos e possamos ter mais espaços de discussão sobre, principalmente, na Educação Básica. É inegável a necessidade de desconstrução de estereótipos em que se assimilam a África como um lugar para viajar e fazer safari.

Luanda Machado De Oliveira: Sim, as crianças e famílias se envolvem com as propostas e compreendem a importância do trabalho com a diversidade, as histórias das civilizações africanas que contribuíram com a formação social, histórica, cultural e econômica de nosso país, mesmo tendo vindo contra a vontade, de forma desumanizada, desrespeitosa e desconsiderando seus conhecimentos prévios, nossos ancestrais nos deixaram como legado muitos ensinamentos e contribuições que levaremos adiante apresentando a todos os membros da comunidade escolar. Muita coisa precisa ser resgatada com o apagamento histórico, mas o que já conhecemos utilizamos da educação para passarmos à frente.



DOSSIÊ TEMÁTICO:

**ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA
NA ÁFRICA E NO BRASIL**

Entrevista



**POTENCIALIDADES E ADVERSIDADES DO ENSINO DA GEOGRAFIA AFRICANA
NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Por Raquel Mendes & Frédéric Monié

Raquel Mendes

Doutoranda em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP)

<https://orcid.org/0000-0001-5216-2288>

<http://lattes.cnpq.br/0321074423287157>

Contato: almeidamendesraquel@gmail.com

Frédéric Monié

Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), Universidade Federal do Rio de Janeiro; Coordenador do GeoÁfrica

orcid.org/0000-0002-8738-3301

Contato: fredericmonie@igeo.ufrj.br

(PPGEO/IESA/UFG), na linha de Ensino - Aprendizagem em Geografia. Especialista (Lato Sensu) em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Docente/CEFOR/IFES). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/campus Araguaína). Integrante do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico - Raciais e Espacialidades (LAGENTE/UFG) e do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO/UNICAMP). Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Ensino de Geografia, Geografia da África e Relações étnico-raciais.

Como citar:

MENDES, R; MONIÉ, F.: Potencialidades e adversidades do ensino de Geografia Africana no contexto brasileiro. **Boletim GeoÁfrica**, v. 3, n. 9, p. 10-16, jan-mar, 2024

Biografia: Raquel Mendes é Doutoranda em Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (IG/UNICAMP) e bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Mestre em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás





Entrevista de Raquel Mendes¹

Boletim GeoÁfrica: *A Senhora pode apresentar as grandes linhas de seu percurso acadêmico? O que a levou a se especializar na problemática do ensino da África?*

As minhas aproximações com os debates que envolvem o ensino de África se iniciaram durante a minha atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto estudante de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína. Nesse contexto, tanto as docentes responsáveis (coordenadora da área e professora supervisora), quanto os temas debatidos no subprojeto de Geografia ao qual eu estava vinculada, privilegiavam as questões afro-brasileiras e africanas no Ensino de Geografia e durante os quase três anos de vínculo, vivi um intenso processo de aprendizagem sobre didática e pesquisa em Geografia.

O que estou querendo dizer com isso? Quero ratificar que as lacunas oriundas de um currículo institucionalizado em não conformidade com a lei nº 10.639/03, ou seja, com ausência de disciplinas e práticas didático-pedagógicas voltadas para o entendimento dos processos de formação territorial brasileira afro-referenciadas, das conexões Brasil-África no passado e no presente e do entendimento das dinâmicas econômicas, sociais, culturais e regionais do continente mãe, durante minha formação como Licenciada em Geografia foi, em certa medida (não completamente) suprida pelas oficinas, leituras, debates e planos de aula construídos no espaço-tempo do PIBID, bem como das pesquisas que se desdobraram em trabalhos para eventos e artigos científicos.

Ainda enquanto parte das atividades proporcionadas pelo PIBID, pude me aproximar do cotidiano de uma comunidade quilombola, partilhar dos saberes tradicionais negros por eles/as cultivados e enxergar na minha pessoa e na minha genealogia familiar os traços e elementos histórico-geográficos que coadunam, até os dias de hoje, no meu 'tornar-se negra'. A construção dessa identidade veio acompanhada, sobretudo, dos questionamentos e ativismos acadêmicos (ou não) em prol de uma formação docente comprometida com aspectos de justiça social, racial,

¹ A entrevista foi realizada por e-mail. As respostas foram recebidas em 12 de abril de 2024



epistêmica e do pensamento decolonial na formação docente em Geografia e suas réplicas na construção do conhecimento geográfico escolar, na formação dos/as estudantes.

Foi a partir desse arcabouço que construí minha aproximação com as Geografias Negras, não necessariamente com as Geografias africanas, a priori, acredito que minha principal conexão com os debates sobre África, pelo viés da Geografia, decorrem da minha etapa do mestrado na Universidade Federal de Goiás, quando fui interpelada pelo meu então orientador, Prof. Dr. Alex Ratts, sobre as minúcias que articulam os campos de pesquisa sobre Geografia Cultural, onde raça e etnia podem até serem contemplados, com ressalvas, mas pesquisar ou mesmo ensinar os temas étnico-raciais não é necessariamente abordar sobre África, afinal, os estudos africanos, enquanto campo científico tensionado em diversas áreas, tais como História e Sociologia, também são alvo das contribuições geográficas e, dessa maneira, compreender como esse processo está sendo realizado nas instituições públicas de ensino superior brasileiras, no que concerne às licenciaturas, tornou-se central no meu percurso investigativo.

12

Boletim GeoÁfrica: Considera que a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana, contribuiu para a consolidação da pesquisa sobre o Ensino da Geografia da África no Brasil?

Dentre os propósitos estabelecidos na minha dissertação, havia a tentativa de compreender as implicações da lei n° 10.639/03 na promoção das pesquisas sobre o Ensino de Geografia da África no Brasil. Na busca por essa resposta, estabeleci uma pesquisa documental junto à biblioteca digital de teses e dissertações da CAPES, realizando um levantamento de obras acadêmicas oriundas de programas de pós-graduação brasileiros nas áreas de Geografia, Educação e programas interdisciplinares. A premissa era selecionar os trabalhos que abordassem prioritariamente os temas africanos e afro-brasileiros no campo do Ensino de Geografia.

Com o levantamento das pesquisas à época, encontramos um total de 11 trabalhos, sendo 4 teses e 7 dissertações. Pudemos, primeiramente, constatar que se trata de um subcampo da Geografia brasileira com pesquisas recentes (no intervalo de 2012 a 2017) e ainda incipientes, considerando a urgência desses debates em prol da justiça racial e epistêmica nos espaços formais de educação do nosso país. A espacialização das pesquisas selecionadas aponta o total de nove instituições de ensino, sendo que 7 delas são do eixo Sul e Sudeste do Brasil, onde temos maior



concentração de programas de pós-graduação em Geografia. Os demais trabalhos provêm da UFAM e da UFC.

No que diz respeito à temática dos trabalhos, foi possível notar algumas similaridades. Em termos gerais, as principais linhas adotadas pelos pesquisadores no campo do Ensino de Geografia versam sobre: i) livros e manuais didáticos; ii) representações e imagens da África; e iii) propostas pedagógicas para o ensino de África em sala de aula.

Esse levantamento, bem como o contato com os trabalhos selecionados, fez-me compreender, dentre muitas coisas, que as pesquisas sobre a África têm auxiliado tanto no entendimento da lógica de marginalização estabelecida frente a essa temática, quanto na possibilidade de reflexões sobre os mecanismos da colonialidade do saber ainda fomentados no âmbito da Geografia escolar. Isso se manifesta nas lacunas curriculares, na frágil formação inicial e continuada de professores frente à abordagem dos saberes africanos à luz da Geografia, na produção de materiais didáticos e paradidáticos, entre outros.

As disputas dos movimentos negros brasileiros em prol da inserção obrigatória do ensino de África e cultura afro-brasileira nas escolas, sem dúvida, fomentam legalmente e tensionam a atuação profissional e acadêmica de docentes-pesquisadores/as em Geografia no questionamento sobre as contribuições que a nossa ciência dispõe para os estudos africanos. Isso pode não ser tão significativo quantitativamente no que diz respeito ao número de teses e dissertações nos repositórios científicos do país, mas é um grande e importante sinalizador do lugar ocupado por esses sujeitos na construção de uma tradição de debates africanos e afro-brasileiros, no avanço e consolidação dos propósitos de se ensinar uma Geografia cidadã, afro-referenciada e antirracista.

Boletim GeoÁfrica: Qual sua avaliação geral a respeito do ensino da Geografia da África no Brasil, no ensino superior? Poderia, por favor, apresentar os resultados mais relevantes de sua dissertação de Mestrado que versa sobre essa temática?

Meu intuito em refletir e analisar os cursos de formação de professores de Geografia durante a etapa de mestrado trouxeram alguns insights que, certamente, não terminam, não findam na minha proposta, se estendem para outras problemáticas, outras facetas do processo de ensinar sobre o continente africano. Nessa dinâmica de continuidade, busco sempre me ver na condição outrora de estudante da educação básica, estudante de licenciatura em Geografia e, agora, mais do



que nunca, tenho buscado conectar-me na interface de docente-pesquisadora-ativista e como o fluir dessas percepções é formativo para minhas práticas pedagógicas e de pesquisa.

O primeiro ponto (ou resultado) que posso trazer para essa discussão é que a prática contra hegemônica do docente de Geografia (educação básica e superior) tem se esbarrado com os obstáculos institucionais, com as prerrogativas político-ideológicas das instituições de ensino no âmbito da reprodução e manutenção de saberes dos grupos dominantes e de propostas educacionais comprometidas com modelos funcionalistas, burocráticos, alinhados ao silenciamento dos conteúdos e temas africanos na Geografia.

Ainda que existam marcos legislativos que estabeleçam a obrigatoriedade do ensino da temática africana nas escolas e nas universidades, enquanto iniciativa de reparação histórica e luta por equidade racial por parte dos movimentos negros, os embates não acabam por aí. A considerar pelo baixo quantitativo de cursos de Geografia que dispõem de disciplinas sobre África e pelo tímido avanço na produção de pesquisas de pós-graduação na área, bem como pelos relatos dos docentes do ensino superior acerca de suas trajetórias formativas e de suas práticas pedagógicas, ainda há muito a ser consolidado.

O segundo ponto foi notado durante as minhas entrevistas com os professores universitários responsáveis por disciplinas de Geografia da África em algumas instituições de ensino superior públicas, onde pudemos constatar as peculiaridades no que concerne aos caminhos teóricos, aos recursos didáticos e às abordagens geográficas adotadas. Lembro-me da beleza em perceber as iniciativas em sala de aula, os ativismos defendidos pelos docentes, as redes de colaboração e as brechas tomadas para contrapor as barreiras institucionalizadas. Na minha ótica, ficou muito evidente que eles se conhecem, pois sempre citavam uns aos outros durante as entrevistas e, acima de tudo, se reconhecem como parceiros de trabalho, compartilham referências, redigem artigos em conjunto, constroem eventos acadêmicos e convidam uns aos outros para participarem de disciplinas. Há uma espécie de rede multi-institucional, pautada no fortalecimento e nas trocas de saberes sobre geografia africana.

O terceiro e último ponto, mas não menos importante, advém do levantamento e análise dos planos de curso das disciplinas sobre geografia africana. Em alguns momentos, sobretudo no início da análise, parecia que a temática africana se restringia, ou mesmo se secundarizava, em face de uma leitura regional do mundo. Essa minha percepção foi fortemente modificada ao final do processo, pois pude notar que a abordagem regional fortalecia a percepção geográfica do



continente africano como região viva e resistente à homogeneização incentivada pelo mote da modernidade-colonialidade. Na verdade, a percepção descritiva e quantitativa de região oriunda das correntes clássicas e teóricas me fez questionar as potencialidades dessa abordagem. No entanto, por meio das entrevistas com os docentes, pude ratificar a contribuição da Geografia para os estudos africanos por meio dessa categoria, sobretudo na percepção de que se trata de uma região do mundo, um espaço regional participante dos processos globalizadores, com aspectos políticos, econômicos, sociais e territoriais convergentes e divergentes. As narrativas docentes destacaram que a categoria região, antes de mais nada, auxilia na composição de um múltiplo e complexo espectro da espacialidade africana, com articulações regionais pungentes no passado e no presente, diferenciadas concretamente pelo exercício do poder ou simbolicamente pelo âmbito da cultura, o que me parece uma grande potencialidade da Geografia nos estudos africanos, mas meu desejo é que não seja a única abordagem.

Boletim GeoÁfrica: *A Senhora desenvolve, atualmente, uma pesquisa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Unicamp (Campinas, São Paulo). Pode apresentar os objetivos que pretende alcançar com essa pesquisa? Quais os maiores desafios que você enfrenta?*

15

Na minha tese, tenho trabalhado com foco na Geografia escolar do ensino médio, pensando na formação de jovens estudantes no que diz respeito à construção de um raciocínio geográfico antirracista. Tenho compreendido nos últimos anos que o conhecimento geográfico escolar apresenta ampla potencialidade teórica e pedagógica na criação de abordagens e mecanismos que problematizam as questões étnico-raciais como categorias que podem e devem ser lidas em relação às práticas espaciais das juventudes e à relação sociedade-meio.

Assim, como objetivo central, busco compreender como as questões étnicas e raciais no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico do ensino médio (incluindo os conteúdos sobre o continente africano) podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos jovens escolares, como um saber poderoso na afirmação e no tensionamento de suas identidades e práticas espaciais voltadas para a formação de sociabilidades juvenis antirracistas.

Reconheço, a partir desse objetivo, inúmeros desafios. Talvez o maior deles seja alinhar espectros tão complexos que envolvem a didática da Geografia, a categoria juventude e a educação para as relações étnico-raciais. No entanto, na medida em que defendo minha tese, pretendo



evidenciar que a educação geográfica antirracista ocorrerá por meio de ações coordenadas, da consciência epistemológica e didático-pedagógica dos conhecimentos geográficos trabalhados na escola e das possibilidades existentes para uma forma específica de pensar geograficamente os fenômenos, em compromisso com práticas de equidade social e racial. Nesse sentido, acredito que os saberes geográficos mediados pelos docentes e internalizados pelas juventudes tendem a contribuir no cotidiano destes para que os processos de racialização sejam vistos como uma chave teórica relevante para refletir sobre o mundo, sobre as múltiplas relações que fluem da escala global à escala vivencial.



DOSSIÊ TEMÁTICO:

**ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA
NA ÁFRICA E NO BRASIL**

Entrevista



A Geografia no ensino superior em Moçambique

Por Alice Freia, Hagira Gelo Machute & Frédéric Monié

Alice Freia

Professora de Didáctica de Geografia na
Universidade Rovuma, Niassa, Moçambique.
orcid.org/0000-002-2619-4953
Contato: acbfreia@gmail.com

Hagira Naide Gelo Machute

Doutoranda em Geografia, Universidade
Pedagógica de Maputo, Moçambique,
<https://orcid.org/0000-0002-1488-8894>
<http://lattes.cnpq.br/6281365751273611>
Contato: hagiranaidegelo@gmail.com

Frédéric Monié

Programa de Pós-Graduação em Geografia
(PPGG), Universidade Federal do Rio de
Janeiro; Coordenador do GeoÁfrica
orcid.org/0000-0002-8738-3301
Contato. fredericmonie@igeo.ufrj.br

Biografia de Alice Freia: Licenciada em
ensino de Geografia pela Universidade
Pedagógica, Beira. Mestrado e
Doutoramento em Didáctica de disciplinas
com ênfase em Geografia pela Universidade
Paris VII – Denis Diderot, Paris. Professora
de Didáctica de Geografia na Universidade
Rovuma – Niassa, Moçambique. Pesquisa
na área de Educação e processo de ensino-
aprendizagem de Geografia.



Como citar:

FREIA, A; GELO MACHUTE, H; MONIÉ,
F. A Geografia no ensino superior em
Moçambique. **Boletim GeoÁfrica**, v. 3, n.
9, p. 17-21, jan.-mar. 2024



Entrevista de Alice Freia¹

Boletim GeoÁfrica. *A Professora pode apresentar seu percurso acadêmico? O que levou a Senhora a se especializar na problemática do Ensino?*

Eu chamo-me Alice Castigo Binda Freia e iniciei a minha carreira na cidade da Beira, onde nasci e vivi até o ano 2000, quando passei a viver na cidade de Maputo. A área de ensino não estava nos meus planos iniciais, e acho que de muitos moçambicanos do meu tempo. Mas, depois da independência nacional, por causa da falta de professores e funcionários em todas as áreas, o governo adoptou uma “política de persuasão”. Denomino “política de persuasão” porque, para a maioria de nós, na altura, não havia possibilidades de escolha da profissão, a seguir no futuro. A pessoa terminava um nível e era sugerida a fazer determinado curso. Neste sentido, terminado o ciclo de aprendizagem, era afixada uma lista que indicava a continuação de estudos nos níveis subsequentes ou local de formação (profissionalização) e tipo de curso que cada aluno iria fazer. Um grupo era encaminhado para estudar dentro do país, isto é, em Moçambique e o outro grupo era orientado para fazer o curso em países como Cuba, ex República Democrática da Alemanha (RDA), ex União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e outros, sobretudo socialistas, com os quais Moçambique tinha acordos de cooperação.

Foi assim que para mim, quando terminei o nível médio, em 1983, o meu nome foi colocado na lista dos que iriam continuar os seus estudos na Escola de Formação e Educação de Professores (EFEP) na cidade da Beira. Não posso dizer que fiquei feliz com esta situação, pois nunca tinha imaginado ser professora. Contudo, não tinha outra solução para estudar e entre 1984 – 1985 fiz o curso e sou grata por ter encontrado bons professores que orientaram as aulas e o estágio supervisionado. Terminado o curso, e, tal como fui “forçada” a fazer o curso, não havia escolha para o local de trabalho, e em 1986 comecei a leccionar no centro educacional do Dondo (34 km da cidade da Beira), onde trabalhei com alunos do ensino primário (6^a e 7^a classes).

Encontrando-me longe da casa dos meus pais, no mesmo ano solicitei transferência para a cidade da Beira tendo sido concedida em 1987, ano em que comecei a trabalhar na escola Sansão Mutemba, local onde permaneci até 1996, o ano em que passei a trabalhar na Direção Provincial de Educação de Sofala, na cidade da Beira.

¹ A entrevista foi realizada por e-mail. As respostas foram recebidas em 22 de abril de 2024



Entre 1991 e 1996 frequentei com sucesso o curso de Licenciatura em ensino de Geografia, na Universidade Pedagógica, delegação da Beira. O trabalho na escola, com alunos, acabou por envolver-me e desenvolvendo uma paixão pela sala de aula permitindo analisar a sala de aulas, a aluno, o professor e as suas condições de trabalho e a forma como a disciplina é leccionada.

Boletim GeoÁfrica. *A Geografia ocupa um lugar relevante no ensino fundamental e básico em Moçambique?*

Digamos que a Geografia já ocupou um lugar relevante no sistema educativo moçambicano com a sua inserção como disciplina escolar desde o ensino primário até ao ensino secundário. Hoje, esta disciplina encontra-se somente no ensino secundário. No ensino primário encontramos conteúdos de Geografia inseridos numa disciplina denominada, Ciências sociais.

No período colonial a Geografia escolar tinha a função de civilizar o indígena, torná-lo cidadão português e prepara-lo para a vida. Desta forma, a Geografia era uma disciplina para poucos moçambicanos com conteúdos sobre Portugal e história da pátria e corografia de Portugal e das colónias, sobretudo Moçambique.

Após a independência, com a reforma dos programas de ensino de modo a responderem às exigências da formação na nova sociedade, é introduzida a geografia de Moçambique e de África. De facto, os primeiros programas, de 1977, deviam responder ao objetivo de formar o homem novo. Este, alicerçado na geografia escolar, deveria conhecer os limites do solo pátrio, liquidar no seu espírito a visão regionalista da sua terra integrando-o no conjunto nacional e conhecer a localização e a posição de Moçambique na África e no mundo.

Neste sentido, até a entrada em vigor do plano curricular do ensino primário, em 2003, e consequentemente dos novos programas de ensino, esta disciplina iniciava no ensino primário. No ensino secundário os conteúdos geográficos estão subdivididos em Geografia física, Geografia humana e Geografia de Moçambique com uma carga horária de 2h semanais para o 1º ciclo e 3h semanais para o 2º ciclo.



Boletim GeoÁfrica. Segundo a professora como os professores de Geografia em Moçambique estão abordando as mudanças no ensino e aprendizado da disciplina? Quais são, segundo a Senhora, os maiores desafios enfrentados pelo ensino superior da Geografia e a pesquisa geográfica em Moçambique?

A nível do ensino superior há transformações curriculares que estão a ocorrer nos cursos de graduação de Geografia em Moçambique e que exigirão um “esforço adicional” dos professores no seu próprio desenvolvimento profissional. Entre os desafios que podem ser apontados eu destaco três:

a) Melhoria da qualidade de formação. A qualidade de formação deve ser repensada em duas perspectivas: currículo e desenvolvimento profissional. Na elaboração dos currículos de graduação deve-se ter em consideração os desafios actuais da sociedade moçambicana e a incorporação e a prática do trabalho de campo, ou seja, é necessária uma reflexão sobre as metodologias de ensino. Em relação ao desenvolvimento profissional é pertinente uma tomada de consciência da importância da formação contínua do professor.

b) Pesquisa. A universidade moçambicana está a passar por momentos muito interessantes na medida em que há pouco investimento na pesquisa e ao mesmo tempo as geógrafas e os geógrafos têm estado a organizar eventos e a produzir conhecimento. Temos exemplos da Associação de Geógrafos de Moçambique (GAM) que em 2023 realizou uma conferência cujo resultado será publicado em breve. O outro exemplo são as edições do boletim GeoÁfrica e outras publicações em revistas nacionais e internacionais. Todavia, reconheço que ainda tem-se muito trabalho e é fundamental, para uma universidade jovem como a nossa, a prática da pesquisa e, sobretudo a formação para a pesquisa.

c) Internacionalização. Um dos nove indicadores que constitui uma exigência do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), para avaliação externa de cursos das instituições de ensino superior em Moçambique, é a internacionalização. Neste contexto é importante que os cursos de Geografia aprimorem os seus critérios de verificação que estão relacionados à mobilidade docente tanto na leccionação assim como na pesquisa, aumento das parcerias de investigação e publicação e elaborar a política de mobilidade de estudantes.



Boletim GeoÁfrica. *Como a Professora avalia o processo de descentralização do ensino superior que se traduziu pela criação de cursos de graduação no interior de Moçambique?*

Moçambique é um país com uma superfície total de 779.380km² e uma população de 28 milhões, de acordo com o censo de 2017. O país é composto por 11 províncias com 33,4% da população a viver na área urbana e 66,4% na área rural, falante de diferentes línguas e cultura diversa. Independente a 49 anos, com uma taxa de analfabetismo, sobretudo no meio rural de 50%, em 2017, é claro que não podia continuar com uma ou duas instituições de ensino superior a funcionarem na capital do país.

A importância do conhecimento científico para o desenvolvimento sócio-económico de um país e a democratização do ensino superior determinou a expansão deste ciclo de estudos para fora das capitais provinciais de modo a permitir o acesso aos cursos de graduação para a maioria dos moçambicanos.

21

Boletim GeoÁfrica. *Em que medida a tecnologia está sendo integrada no ensino de Geografia em Moçambique?*

A utilização da tecnologia no ensino ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois, existem dificuldades relacionadas com o acesso às tecnologias e a capacidade de utilizá-las, tanto para os alunos assim como para os professores, e isso foi visível aquando da covid 19. Aulas que ficaram por ser leccionadas, ou envio de apontamentos para os alunos, ora porque professor e aluno não tinham acesso ou não estavam preparados para trabalhar com as tecnologias. Aliás, a Estratégia de ciência, tecnologia e inovação de Moçambique, em 2006, reconhecia que era importante elevar a consciência das pessoas sobre as TICs, incentivando o ensino superior a estar na vanguarda desse processo.

No ensino da Geografia, de forma particular, a tecnologia está sendo integrada de forma tímida. Em Didáctica de Geografia, por exemplo, existe o conteúdo sobre novas tendências do ensino-aprendizagem da Geografia, que discute aspectos relacionados com as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.



DOSSIÊ TEMÁTICO:

ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E NO BRASIL

Entrevista



O ENSINO BILÍNGUE PARA AS PESSOAS SURDAS EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Por Samuel Chumane & Marisa Gomes

Samuel Chumane

Docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3458-290X>
Contato: schumanesamuel@gmail.com

Marisa Gomes

Professora doutora do Instituto Nacional dos Surdos (INES), Rio de Janeiro, Brasil
Contato: marigomesines@gmail.com

Como citar:

CHUMANE, Samuel; GOMES, Marisa.: O ensino bilíngue para pessoas surdas em Moçambique: desafios e perspectivas. **Boletim GeoÁfrica**, v. 3 n. 9, p. 22-26, jan.-mar. 2024

Biografia. Samuel Chumane é Doutor em Linguística (2022), pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). Docente com a Categoria de Assistente Universitário na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Lecciona no nível de graduação as unidades curriculares de Linguística de Língua de Sinais, Linguística de Língua de Sinais de Moçambique, Didáctica do Ensino de Língua de Sinais de Moçambique I, Didáctica do Ensino de Língua de Moçambique II - no Curso de Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique; Técnicas de Expressão e Escrita Académica - nos Cursos de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, Licenciatura em Educação Ambiental e de Licenciatura em Psicologia. Pesquisa nas áreas de Bilinguismo e Educação Bilíngue para Surdos em Moçambique e Ensino da Língua de Sinais de Moçambique como língua primeira e/ou segunda. Ainda, é colaborador na Direcção Pedagógica, no Departamento de Planificação Pedagógica, e Ponto focal para as actividades de Cooperação no Gabinete de Cooperação da Universidade Eduardo Mondlane.





Entrevista de Samuel Chumane por Marisa Gomes¹

GeoÁfrica. Geograficamente, podemos observar uma distribuição dos surdos no território moçambicano?

É possível observar a distribuição dos surdos no território moçambicanos através dos indicadores estatísticos. Note-se que os dados do Censo Populacional 2017 indicavam que de um total de cerca de 26.899.105 habitantes, 68.326 eram pessoas surdas. Deste número, 39.770 eram surdos à nascença, 23.184 habitantes tinham ficado surdos por doença, 327 tinham ficado surdos por causa de minas/guerra, 233 tinham ficado surdos no serviço militar, 457 em acidentes de trabalho, 266 em acidentes de viação e 4.089 tinham ficado surdos por motivos não discriminados (cf. Tabela 1)

Tabela 1. Número total de pessoas surdas em Moçambique

Causas de deficiência	Número total	Sexo	
		Homens	Mulheres
À nascença	39 770	20 502	19 268
Doença	23 184	10 802	12 382
Minas/guerra	327	228	99
Serviço militar	233	206	27
Acidente de trabalho	457	314	143
Acidente de viação	266	166	100
Outras	4 089	1 870	2 219
TOTAL	68 326	34 088	34 238

Fonte: INE (2017)

Todavia, a apresentação condensada do número de surdos no território moçambicano não permite aferir o número de pessoas surdas por províncias. Este facto, constitui uma lacuna a ser observada nos censos subsequentes. Consequentemente, torna-se difícil prever a necessidade de profissionais especializados em matérias de educação inclusiva capazes de lidar com a educação formal de pessoas surdas.

¹ A entrevista foi realizada por e-mail. As respostas foram recebidas em 14 de abril de 2024



GeoÁfrica. *A distribuição das pessoas surdas traz dificuldades para o acesso à educação no país? Como essa questão poderia ser resolvida?*

De facto, a ausência detalhada do número de pessoas surdas existentes em cada província torna difícil o acesso à educação formal de pessoas surdas em todo o país. Note-se que maior parte da população moçambicana vive nas zonas rurais e enfrenta problemas relacionados com a falta de infraestruturas com condições adequadas para a educação de pessoas surdas. Este facto, constitui um denominador comum em muitos países africanos. Com base nos dados do Censo Populacional 2017 conseguimos aferir que muitas pessoas surdas se encontravam espalhados em todo o território moçambicano e sem acesso a educação formal (cf. tabela 2).

Tabela 2. Número total de pessoas surdas nas zonas rurais

Causas de deficiência	Número total	Sexo	
		Homens	Mulheres
À nascença	29 489	15 083	14 406
Doença	18 180	8 429	9 751
Minas/guerra	255	170	85
Serviço militar	155	136	19
Acidente de trabalho	329	209	120
Acidente de viação	169	102	67
Outras	2 911	1 323	1 588
TOTAL	51 488	25 452	26 036

Fonte: INE (2017)

Conforme se pode perceber, os dados apresentados na tabela 2, não fazem referência ao número de pessoas surdas por província. Este facto, dificulta a planificação pedagógica, que poderia servir de base para prever o número de profissionais com conhecimentos teóricos e competências metodológicas a serem alocados em cada província. Como consequência desta situação, muitas pessoas surdas não estão a beneficiar integralmente do seu direito à educação. Note-se que, o Artigo 18 da Declaração de Salamanca, estabelece que a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deve criar condições necessárias para que a criança deficiente frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. Este artigo pretende assegurar o princípio da inclusão de todas as crianças no sistema educativo, não importa onde elas vivem.



Todavia, tal não acontece porque o país continua a ressentir-se da falta de infraestruturas com condições adequadas para a educação de pessoas surdas. Até ao momento, o país dispõe apenas de duas escolas especiais: uma na cidade de Maputo e a outra na cidade da Beira. Estas escolas foram construídas no tempo colonial e eram destinadas às elites coloniais. As mesmas escolas foram alienadas pelo governo logo depois da independência nacional, a 24 de Julho de 1976. Até agora o governo não investiu na criação de novas infraestruturas nas outras províncias do país.

Para minimizar o impacto da falta de infraestruturas, o governo deveria investir na construção de novas escolas em todas as províncias, com condições adequadas para a educação formal de pessoas surdas e transformar algumas escolas regulares em inclusivas.

GeoÁfrica. Quais políticas públicas amparam a educação de surdos no país atualmente? Essas são suficientes para garantir seu acesso às redes de ensino?

Em Moçambique, as políticas públicas são alicerçadas por um conjunto de instrumentos legais que regulam a educação formal de surdos. São políticas que têm como fim último promover a inclusão dos surdos numa perspectiva sócio antropológica. De entre os vários instrumentos temos a destacar o Plano Nacional de Educação (1995), que estabelece que todas as crianças com necessidades educativas especiais devem beneficiar de um atendimento especial e individualizado em escolas regulares. A eficácia deste procedimento passa necessariamente pela identificação das necessidades de cada criança antes de iniciar a escolarização. Esta acção deve ser acompanhada pela capacitação dos professores em exercício nos diversos subsistemas de ensino, em matérias relacionadas com metodologias de ensino voltadas para estas crianças.

Um outro instrumento que importa destacar circunscreve-se ao Projecto de Escolas Inclusivas, inicialmente implementado em 1998, sob o lema “combater a exclusão, renovar a escola”. Este projecto adoptou como valores fundamentais os princípios da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais.

O outro instrumento não menos importante é sobre a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020-2029) do MINEDH (2018, p. 10). A referida estratégia “garante a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional



para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência”, “reconhece o direito das crianças com deficiência a aprender como os outros e com os outros, etc”. É também reforçada pelo Plano Quinquenal do Governo de Moçambique (2015-2019, p. 19), que “promove programas de desenvolvimento integral para crianças na idade pré-escolar” e “assegura o uso de língua de sinais nos diferentes programas informativos e eventos públicos”.

No meu entender, as políticas deveriam ser suficientes para garantir o acesso às redes de ensino se a sua concepção envolvesse investigadores nacionais e sem intervenção de políticas externas.

GeoÁfrica. Hoje, quais seriam os principais desafios para garantir a acessibilidade e inclusão dos surdos nos diferentes espaços sociais em Moçambique?

Um dos principais desafios seria, grosso modo, a implementação efectiva dos instrumentos legais, nacionais e internacionais, que valorizam as diferenças e a igualdade entre as pessoas com necessidades educativas especiais, particularmente as pessoas surdas. Além disso, deve-se repensar em algumas estratégias que possam contribuir para a melhoria de atendimento de pessoas surdas em espaços públicos. Isso implicaria a realização de eventos conducentes à difusão e desenvolvimento da Língua de Sinais de Moçambique com vista a uma maior aceitação dos surdos na sociedade, capacitação do corpo técnico administrativo que trabalha em locais públicos em matérias de Língua de Sinais de Moçambique, presença permanente de intérpretes em Língua de Sinais de Moçambique em espaços públicos para facilitar a comunicação com os surdos utentes desses locais.



**DOSSIÊ TEMÁTICO:
ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E
NO BRASIL**

Artigo



**ANÁLISE DO INSUCESSO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO
GERAL: PRINCIPAIS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS**

***ANALYSIS OF SCHOOL FAILURE IN GENERAL SECONDARY EDUCATION:
MAIN CAUSES AND CONSEQUENCES***

***ANÁLISIS DEL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
GENERAL: PRINCIPALES CAUSAS Y CONSECUENCIAS***

Por Daniela Silvestre Januário Biché

Daniela Silvestre Januário Biché
Professora de Práticas Pedagógicas e
Didática de Geografia na Faculdade de
Ciência da Terra e Ambiente (FCTA) da
Universidade Pedagógica-Maputo
Contato: bichedaniela@gmail.com

Recebido: 12/07/2023

Aceite: 15/04/2024

Como citar:

BICHÉ, D.S.J. Análise do insucesso
escolar no ensino secundário geral:
Principais causas e consequências.
Boletim GeoÁfrica, v. 3, n. 9, p. 27-43,
jan.- mar. 2024.



RESUMO: Este artigo resulta de uma reflexão em torno do insucesso escolar e visa analisar as principais causas e consequências do insucesso escolar no ensino secundário geral na África Subsariana e em Moçambique. A pesquisa se configurou como um estudo teórico, a metodologia para a abordagem do trabalho consistiu na revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Os resultados do estudo mostram-nos que o fenómeno é bastante complexo: No período analisado (2012, 2014, 2016 e 2018) a pesquisa constatou que houve maior desistência na 10ª classe do que na 12ª classe e, em 2018, desistiram menos alunos em ambas as classes relativamente a todo o período analisado. As causas de insucesso escolar são: abandono escolar de alunos antes da conclusão do ciclo, reprovações por diferença de idade cronológica e o nível escolar, falta de materiais pedagógicos, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem usados pelos professores, problemas de aprendizagem, a falta de motivação, a baixa auto estima, os factores sócio económico, culturais, étnicos, influência do meio ambiente onde vive o aluno, condição financeira, a etnia e o baixo nível de educação dos pais tem um peso significativo no insucesso escolar. O insucesso escolar penaliza o jovem e a sociedade, porque a sua contribuição para diversos projectos do Estado, como a educação, os mesmos ficam inviabilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Insucesso escolar. Causas. Consequências. Ensino Secundário Geral.

ABSTRACT: This article results from a reflection on school failure and aims to analyse the main causes and consequences of school failure in general secondary education in sub-Saharan Africa and Mozambique. The research was configured as a theoretical study, the methodology for approaching the work consisted of a qualitative literature review. The results of the study show us that the phenomenon is quite complex: In the period analysed (2012, 2014, 2016 and 2018) the research found that there was greater dropout in the 10th class than in the 12th class and, in 2018, fewer students dropped out in both class for the entire period analysed. The causes of school failure are: students dropping out of school before completing the cycle, failures due to differences in chronological age and school level, lack of teaching materials, teaching methods and strategies used by teachers, learning problems, lack of motivation, low self-esteem, socio-economic, cultural, ethnic factors, the influence of the environment where the student lives, financial condition, ethnicity and the low level of education of the parents have a significant impact on academic failure. School failure penalizes young people and society, because their contribution to various State projects, such as education, becomes unfeasible.

KEY-WORDS: School failure. Causes. Consequences. General Secondary Education

RÉSUMÉ: Cet article est issu d'une réflexion sur l'échec scolaire et vise à analyser les principales causes et conséquences de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire général en Afrique subsaharienne et Mozambique. Le recherche étant configurée comme une étude théorique, la méthodologie pour aborder le travail a consisté en une revue qualitative de la littérature. Les résultats de l'étude nous montrent que le phénomène est assez complexe : sur la période analysée (2012, 2014, 2016 et 2018) l'enquête a révélé qu'il y avait plus d'abandon en 10e qu'en 12e et, en 2018, moins les élèves ont abandonné dans les deux classes pendant toute la période analysée. Les causes de l'échec scolaire sont: l'abandon scolaire des élèves avant la fin du cycle, les échecs dus aux différences d'âge chronologique et de niveau scolaire, le manque de matériel pédagogique, de méthodes et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées par les enseignants, les problèmes d'apprentissage, le manque de motivation, la faible estime de soi, les facteurs socio-économiques, culturels et ethniques, l'influence de l'environnement dans lequel vit l'élève, la situation financière, l'appartenance ethnique et le faible niveau d'éducation des parents ont un impact significatif sur l'échec scolaire. L'échec scolaire pénalise les jeunes et la société, car leur contribution aux différents projets de l'État comme l'éducation, devient irréalisable.

MOTS CLÉS : Echec scolaire. Causes. Conséquences. Enseignement Secondaire Général



INTRODUÇÃO

O insucesso escolar é um grande problema no sistema da educação na África subsariana e em Moçambique, em particular. O fenômeno é desafiador para as autoridades e é objeto de estudos e discussões em todo o mundo devido à sua complexidade, os significados que carrega e as consequências nos domínios educativo, social, econômico e familiar (OECD, 2016; Oliveira, 2021; Pezzi, 2014; UNICEF, 2022; UNESCO, 2016). Este trabalho visa analisar a problemática do insucesso escolar na África subsariana, explora especificamente o fenômeno, causas e consequências ao nível do Ensino Secundário Geral e divide-se em três partes: a primeira aborda o fenômeno que ocorre em três países falantes da língua inglesa, nomeadamente, África do Sul, Zimbábue, Malawi; a segunda, centra a reflexão em torno de Moçambique; a terceira, examina as consequências e, por fim é apresentada a bibliografia. A justificação do estudo assenta na relevância do insucesso escolar dada a sua relação com a exclusão, desigualdade de oportunidades de acesso e, porque cerceia os pressupostos de desenvolvimento e da integração social do indivíduo.

O INSUCESSO ESCOLAR NA ÁFRICA SUBSARIANA - AFRICA DO SUL, ZIMBÁBUE E MALAWI

O fracasso escolar definiu-se como a simples consequência das dificuldades de aprendizagem ou como expressão de falta de conhecimentos e de competências. Ou ainda como o fracasso da escola dado que as crianças não estão naturalmente destinadas a ser bons ou maus alunos, tornam-se assim devido a um funcionamento particular do sistema escolar (Perrenoud, 2000).

Para a OECD (2016), o insucesso escolar ocorre quando o aluno não consegue alcançar o nível de aprendizagem preconizado nos programas de ensino, denunciando falhas no sistema escolar relativamente aos objetivos educacionais. Significando que o aluno não conseguiu avançar à classe/ciclo seguinte e desistiu da escola. Na mesma linha com OECD (2016); Vilanculos (2015) definem o insucesso escolar como o fracasso em qualquer empreendimento do



aluno (exame), ou não ter chegado ao fim do nível, ou ainda a incapacidade de atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudo.

Os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) enfrentam também o problema de abandono escolar. Os alunos abandonam o sistema escolar antes de terminarem o Ensino Secundário Geral (ESG) e a situação tem por detrás uma multiplicidade de factores diferentes, nomeadamente: baseados no aluno, dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais heterogêneas; sob aspectos socioculturais, relacionados com a origem familiar; socioeconômico dos alunos, institucionais (escolares), recursos inadequados e ainda baseado no currículo e em métodos de ensino inadequados (OECD, 2016).

As desistências ocorrem, na sua maioria, entre os jovens de famílias pobres que não possuem condições econômicas para manterem os filhos na escola até concluírem o Ensino Secundário Geral. Mais, podem inscrever - se no que o Relatório Anual da Pobreza publicado em 2005 diz ser o fator que dificulta as pessoas de levarem uma vida sã e sustentável (UNESCO, 2015).

O fenômeno das desistências na África do Sul é preocupante (Mlachila; Moeletsi, 2019). As desistências somaram oito milhões em 2011 e mais de 13 milhões em 2016. Cerca de metade dos alunos abandona a escola antes de concluir o ESG, entre os admitidos aos exames cerca de um quarto é reprovado. Ainda segundo Mlachila; Moeletsi (2019), o financiamento inadequado não é o principal fator que explica as desistências e as reprovações, dado que 20% do orçamento do Governo é destinado à educação (Mlachila; Moeletsi, 2019). Gruijters *et al.* (2022) secundam Mlachila & Moellets (2019) que factores históricos explicam a fraca eficiência interna escolar no país, salientam que grupos populacionais que o governo segregacionista do apartheid negou uma educação de qualidade equiparada ao grupo privilegiado, são aqueles que apresentam os piores resultados educacionais.

Na visão de Mlachila e Moeletsi (2019), os desafios na educação no geral, em particular, no ES passam por três linhas de intervenção, nomeadamente: a) práticas pedagógicas que combinem o ensino com a aprendizagem dos alunos; b) investimento de longo prazo na formação de professores e, c) o aumento de incentivos para o desempenho do professor.



À questão a) e b) explicam que os professores tendem a ter fraco domínio dos conteúdos das disciplinas leccionadas no ESG. Além disso, existe também a dificuldade de atrair e reter professores mais bem formados (Gruijters et al., 2022). Com relação à questão c), os professores não se sentem motivados, apesar de serem um recurso muito valioso, conforme (Dehallo, 2011; Gruijters et al, 2022; Mlachila; Moeletsi, 2019).

Portanto, os factores que concorrem para a fraca motivação escolar na África do Sul e em toda a região são, nomeadamente: o currículo inadequado, salários muito pobres, má liderança das escolas, indisciplina dos alunos e falta de plano de carreira do professor (Ysseldyk et al.; 2010).

Relativamente ao Zimbábue, o padrão de ensino nas escolas secundárias públicas é caracterizado pelo absentismo dos professores, por falta de professores, pela má qualidade do ensino e greves de professores por melhores salários e condições de trabalho (Ncube, 2004); pela frequência escolar irregular, altas taxas de evasão escolar e fraco desempenho académico do aluno (Mabhoyi; Seroto, 2019). O fenómeno circunscreve-se à falta de apoio familiar, à frequência escolar não regular, modelo de educação não inclusivo, aumentando o risco de insucesso. A adoção de um sistema de avaliação regular e sistemático, a inovação de métodos de ensino, os apoios e incentivos aos professores a manterem altos padrões de desempenho do aluno podem contribuir para a redução do insucesso escolar (Mabhoyi; Seroto, 2019).

Um estudo abrangente da UNICEF (2022) feito entre 2019 e 2020 no Malawi, atesta que o ensino secundário júnior (comparado ao 1.º ciclo do ESG em Moçambique) é caracterizado por taxas de conclusão situadas em 23 por cento; enquanto no ensino secundário sênior alcançam 15 por cento (similar ao 2º ciclo do ESG). O mesmo estudo revelou que as taxas de conclusão de filhos das famílias mais ricas (43%) comparadas às das famílias mais pobres (menos de 2%) são altas em todos os níveis. Conforme a UNICEF (2022), as taxas de repetição no nível júnior do secundário no Malawi, rondava entre 4 e 5 por cento, o abandono alcançou 14 por cento; ao nível sênior do secundário o abandono alcançou 66 por cento atestando que dois terços de jovens que frequentaram o último ano neste nível de escolaridade não conseguiram transitar ao nível superior de educação.



Os países da região subsariana da África em particular, o Malawi, não procuram estudar e aprofundar os factores que induzam à promoção de um ESG eficiente (eficiência interna) que produza bons resultados visto resultar daí que os investimentos na eficiência e eficácia do ESG não são bem-sucedidos (Akyeampong, 2018). Existem estudos limitados sobre os factores que promovem um ESG eficiente (que produza bons resultados, por exemplo, resultados de exames e de custos acessíveis e sustentáveis) no Malawi colocando em risco qualquer reforma educacional fazendo com que investimentos/financiados na educação não resultem em eficiência e eficácia no ensino.

Na visão de Akyeampong (2018), a fraca eficiência e eficácia interna escolar é um desafio, assim como o fraco domínio dos factores que contribuem para o insucesso escolar. Os resultados do seu estudo mostram que a mitigação do insucesso escolar no Malawi inclui a garantia: (a) maior proporção de professores qualificados no secundário; (b) redução dos rácios aluno por professor e turmas por professor; (c) formação dos professores para o ESG e; (e) aumento de recursos.

No que respeita ao problema de professores qualificados a), Akyeampong (2018) revela tratar-se de um desafio enorme para o sistema educacional, porquanto as escolhas de professores são feitas para as escolas e nesse processo não consultadas, simplesmente aceitam os professores designados pelas autoridades nacionais ou distritais independentemente de sua competência.

No que respeita à segunda e a quarta questões – b) e d) –, que na governação e gestão do ESG a situação é problemática devido à falta de pessoal qualificado, capacidade limitada de sala de aula, financiamento insuficiente, entre outros (Akyeampong, 2018). No que respeita à formação salienta, que uma escola eficiente propicia interação entre as diferentes partes, existe cordialidade e aspectos que se reforçam mutuamente para que os professores se sintam bem em ensinar, por um lado. Por outro lado, isso propicia aos pais a boa disposição em matricular seus filhos para desfrutem do melhor processo de ensino.

Na mesma linha, Prew *et al.* (2011) atestam existirem poucas evidências sobre o investimento em escolas na África Subsariana. Por exemplo, estudos sobre investimento escolar na África do Sul e em alguns países na região centram-se mais na comparação de



custos/investimentos entre as escolas privadas e as públicas, tratando de mostrar que as escolas privadas são mais rentáveis e geralmente mais eficientes do que as públicas.

Os estudos consultados permitem destacar que o insucesso escolar pode ser mitigado com a oferta da melhoria de condições e a qualidade das práticas pedagógicas. A necessidade de um ensino virado para a aprendizagem constitui um dos principais desafios das autoridades da África do Sul (Mlachila; Moeleste, 2019). No mesmo alinhamento, Mabhoyi e Seroto (2019) secundam Ncube (2004) que o mau desempenho do aluno no Zimbábue está refém das condições salariais dos professores, de práticas para um ensino para a aprendizagem e de um ensino inclusivo.

Em síntese, os estudos deixam depreender que a melhoria da eficiência interna escolar integra melhores condições para os professores, melhor infraestrutura educacional, disponibilização de materiais de ensino, formação do professor, adoção pelo professor de métodos e estratégias que concorram a um ensino inclusivo, financiamento/investimento, transparência na gestão de escolas.

SITUAÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR AO NÍVEL DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, o insucesso escolar ao nível do ESG é visível nas taxas de repetência e conseqüente abandono e ocorre por motivos diversos (Macamo, 2015; Mined, 2012; Minedh, 2020; Rego, 2016; Vilanculos, 2015). Nesta seção propomo-nos analisar o insucesso na óptica das reprovações e abandono escolar, suas principais causas e conseqüências.



Tabela 1: Taxas de reprovação e desistências nas classes finais do 1º e 2º ciclo do ESG.

Classe	Indicador	2012	2014	2016	2018
10. ^a Classe	Reprovações	37%	30%	27%	26,90%
	Desistências	12%	10%	7,80%	6,70%
12. ^a Classe	Reprovações	32%	25%	27,30%	22,60%
	Desistências	8%	7%	6%	2,30%

Fonte: elaboração própria, com base em dados disponibilizados pelo Minedh (2020).

Pode-se ver na tabela 1 que as reprovações estiveram acima de 20% em 2012, 2014 e 2018; que as reprovações na 10.^a superaram 12.^a classe por pequena margem; em 2016, as taxas de reprovação em ambas as classes são equiparadas. No período analisado (2012, 2014, 2016 e 2018), pode-se ver que o maior número de desistências ocorreu na 10.^a, comparativamente a 12.^a classe; em 2018 desistiram menos alunos em ambas as classes relativamente a todo o período analisado.

O insucesso escolar em Moçambique pode atrelar-se a várias razões. Macamo (2015); Vilanculos (2015) afirmam que o insucesso se deve ao abandono escolar antes da conclusão do ciclo, reprovações por diferença de idade cronológica e o nível escolar, falta de materiais pedagógicos, aos métodos e estratégias de ensino. O insucesso escolar deve-se à falta de liderança educacional, pouca flexibilidade e autonomia, clima escolar e a quase inexistência de apoio familiar; um PEA inadequado, falta da avaliação de aprendizagem, fraca supervisão de professores, falta de materiais de apoio e inadequado espaço para a aprendizagem (Zucula, 2021).

O sucesso escolar depende dos recursos incluindo condições físicas, de factores psicológicos e socioculturais; da prática no PEA na sala de aula, das condições socioeconômicas das famílias (custos com livros, transporte, a matrícula e inscrição) distância da casa à escola –



alunos percorrem em alguns casos, 40 quilômetros—, cometimento dos pais e/ou encarregados de educação relativamente à escola (Mined, 2012; Minedh, 2020).

Em seu estudo Giga (2019) identificou factores que constituem desvantagens no acesso à educação e concorrem ao insucesso da rapariga, em particular: institucionais (distância da escola ao local de residência da aluna), factores culturais (relacionado com casamentos prematuros e gravidezes na adolescência e, também, a falta de suporte familiar) e factores relacionados com os papéis de género e expectativas de futuro que influenciam o processo de tomada de decisão das famílias. Os resultados indicam que os factores económicos não tiveram qualquer relevância no estudo.

Os estudos analisados convergem que entre os principais factores do insucesso ou sucesso escolar no ESG podem agregar-se os seguintes: socioeconómicos, culturais, estruturais/institucionais, da prática pedagógica na sala de aula, psicológicos, como a seguir se procuram desenvolver.

No que respeita aos factores socioeconómicos, UNESCO (2015) reitera que a pobreza é um fator singular no que respeita ao insucesso ou sucesso no ESG. A maioria dos alunos neste nível de ensino em Moçambique, tem a sua origem no seio de famílias com poucas posses, sendo assim, o aluno encontra muitas dificuldades em concluir o ensino. Significa, que o ambiente socioeconómico, cultural e étnico, i.e., o meio, influencia positiva ou negativamente o sucesso escolar do aluno.

A condição financeira, a etnia e o nível de educação dos pais têm um peso significativo no insucesso ou sucesso escolar dos filhos (Alves, 2010; Bourdieu; Passeron, 1970).

A repetência reforça o ciclo vicioso de baixas expectativas. Os factores psicológicos - problemas de aprendizagem, a falta de motivação, a baixa auto-estima, podem contribuir para o insucesso escolar (Remata *et al*, 2004; Ysseldyk *et al*, 2010).

Alunos inseridos em culturas que valorizam mais o trabalho e menos o estudo, tendem a permanecer pouco tempo na escola, induzindo o insucesso escolar (Ysseldyk *et al.*, 2010; Steele, 1992). Ainda no que respeita à cultura na qual está inserido o aluno, tendo em conta que parte relevante da sociedade entende existir utilidade no saber, a repetência escolar tem sido vista muitas vezes como segunda oportunidade para não aptos para aprender (Marchesi; Gil, 2004).



Em relação à utilidade do aprendizado para a rapariga em particular, a atitude baseia-se na crença de que as meninas não precisam da educação formal, induzindo tal posição à desistência da rapariga (UNESCO, 2016; Giga, 2019). Os casamentos de crianças e adolescentes, a violência e o assédio sexual e não só, mas também as discriminações de gênero podem contribuir para elevar as taxas de desistências e no conseqüente insucesso escolar.

Os problemas institucionais, lembra Minedh (2020), como a demanda que supera a oferta de escolas e de salas de aula, parafraseando a UNESCO (2016), é um problema que afeta o país e também a maioria dos países na região da África subsariana e resulta, da carência de estruturas escolares adequadas, dado que muitas escolas estão em ruínas e em algumas áreas é comum encontrar crianças no meio rural brincando nas ruas em vez de frequentar a escola.

A prática do professor ao nível da sala de aula pode ser desencadeadora do fracasso escolar (Rodrigues; Chechia, 2017). Do mesmo modo, a falta de materiais e meios, entre outros, também contribui para a elevação dos níveis de insucesso escolar (Alves, 2010; Macamo, 2015). No que respeita à prática pedagógica, os métodos de ensino, os recursos didáticos e técnicas de comunicação não despertam o interesse dos alunos no PEA. Existe no que respeita à relação entre o professor e o aluno a necessidade de adoção de métodos de ensino inovadores e estratégias que concorram à melhoria do aprendizado, estimulem a participação do aluno no PEA, visto que só assim fará pleno sentido pensar-se na melhoria da qualificação e de formação do professor (Cavalcanti; Aquino, 2009; Souza; Dourado, 2015; Vieira, 2018).

CONSEQUÊNCIAS DO INSUCESSO ESCOLAR

A igualdade do direito à educação é a chave na consolidação dos projetos de democratização, conforme (Lei n.º 4/83; Lei n.º 6/92; Lei n.º 18/2018; MEC, 2006; Mined, 2007; 2012; Minedh, 2020). Mas, a integração social, econômica e política, o combate à pobreza, entre outros, pode estar refém do sucesso ou insucesso escolar. Interessa, pois, entender o alcance do insucesso escolar para o Estado como provedor da educação, para a família, o próprio aluno e a sociedade.

Procurou-se mostrar na secção anterior, que o insucesso escolar ocorre devido a muitos factores interligados. A mitigação do fenómeno é uma tarefa que, entre outros, deve envolver o professor, pais e encarregados da educação para auxiliarem e a comprometer-se mais com a



escola e com a aprendizagem dos seus filhos. Mais, um aspecto particular é o fenômeno da desistência escolar da rapariga, na atualidade, um dos principais desafios do sistema educacional. A rapariga oriunda de famílias desfavorecidas, em particular, no Norte do País, regista dificuldades de aprendizagem e elevados índices de desistência que pode ter a ver com crenças e práticas socioculturais de carácter discriminatório. Diante disso, o Governo tem-se esforçado em aumentar a participação feminina encorajando a entrada e permanência na escola (MINEDH, 2020).

Alerta o Minedh (2020) que o fenômeno do insucesso escolar da rapariga é um problema que a educação enfrentará no futuro. No que respeita à pretensão do desenvolvimento socioeconômico, afigura-se imprescindível contar com a presença efetiva da mulher. Além disso, a repetência e a desistência escolares significam um desperdício de recursos, que poderiam ser destinados à aquisição de materiais e meios; reabilitação dos edifícios e outras infraestruturas escolares; investimentos na formação ou contratação de professores habilitados com capacidade de adaptar métodos e estratégias para a melhoria do ensino aprendizagem (Mined, 2012; Minedh, 2020; UNESCO, 2015).

Estudos indicam que a pobreza tem também como causas a falta de oportunidades de os indivíduos e famílias conseguirem condições para a sua própria sobrevivência (Vilanculos, 2015). A propósito da pobreza, parte de alunos desistem por vergonha de não ter condições que os outros têm (Macia, 2019). O problema é que sem escolaridade não estará capacitado integrar o mercado de trabalho com sucesso, como está em desvantagem comparativamente aquele que a completou. O abandono antes de concluir o nível que permitiria munir o individuo com um conjunto de habilidades e conhecimentos essenciais, e o certificado que lhe permita a integração profissional pode concorrer para a autoexclusão de participação social (Macia, 2019).

Assim sendo, percebe-se que o insucesso escolar penaliza a sociedade toda, dado que a sua contribuição para os diversos projetos do Estado, entre os quais, a educação, pode ser inviabilizada. O fracasso escolar afeta o jovem que se sente excluído, ele deixa de se sentir igual aos outros (Pezzi, 2014; Rodrigues; Chechia, 2017). A família do jovem é mais penalizada ainda se ela é pobre. Significa, que enviando o filho à escola e não ver realizado o sonho de vê-lo concluir os seus estudos, contando que as famílias sacrificam as suas mais básicas necessidades



para que o filho estude e conclua os estudos, ela já não pode contar com o seu auxílio econômico.

O gestor escolar, em particular, o diretor-adjunto pedagógico conjuntamente com os gestores de sala de aula/professores constituem o *corpus* no recinto da escola a quem incumbe, entre outras tarefas, assegurar que a escola realize a sua missão (Minedh, 2020; Vilanculos, 2015). No que respeita aos professores, quando satisfeitos com o ambiente escolar, são mais eficientes na arte de ensinar (Dehallo, 2011; Cazé et al., 2014). Relativamente aos pais, o seu envolvimento com a escola pode motivar os professores e sua satisfação no trabalho. Assim, encorajar um ambiente que envolva pais e encarregados de educação a participar na escola incumbe à gestão escolar.

O envolvimento de pais e encarregados de educação insere-se no âmbito do terceiro objectivo do Plano Estratégico de Educação, que aponta à necessidade da observação dos princípios da transparência, eficiência e eficácia dos serviços prestados às comunidades e explica que a gestão escolar em particular, a supervisão e inspeção são incontornáveis ao processo de ensino (Minedh, 2020). A gestão e a supervisão ou a falta de ambas, afeta particularmente os professores do ESG na África de Sul que revelam igualmente insatisfação e desmotivação (Ysseldyk *et al.*, 2010). Além disso, também contribui para a situação de má relação entre os professores e alguns membros da comunidade, mas não só, a pobre infraestrutura escolar, a distância da casa à escola e a fraca qualidade das aprendizagens do aluno.

Portanto, os achados da pesquisa de Ysseldyk *et al.*, (2010) deixam depreender que o mal-estar que ocorre entre os professores e os membros da comunidade, incluindo os pais e encarregados de educação pode resultar de aspetos amplamente identificados no estudo e não só, mas também da fraca resposta às expectativas dos pais no que respeita ao desempenho escolar dos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto que levou à análise do insucesso escolar em quatro países da África subsaariana incluindo Moçambique, permitiu concluir que o fenómeno é complexo. Foram identificadas



algumas causas como: abandono escolar antes da conclusão do ciclo, reprovações motivadas pela diferença de idade cronológica e o nível escolar do aluno, constante falta de materiais pedagógicos, métodos e estratégias de ensino aprendizagem usados pelos professores, entre outros. Constatou-se que concorrem para o insucesso problemas de aprendizagem, a falta de motivação, a baixa autoestima, factores socioeconômico, culturais, étnicos, influência do meio onde vive o aluno, condição financeira, a etnia e o baixo nível de educação dos pais como tendo peso significativo no insucesso escolar.

Portanto, observamos que o insucesso escolar penaliza não só o jovem, mas também a sua família e a sociedade. Assim, contando que os mais diversos projetos de desenvolvimento do Estado, entre os quais, a educação, requerem jovens formados e habilitados com competências, pois só assim seriam viabilizados, a não conclusão da escolaridade coloca em risco de falirem esses projetos.

O aspecto de gestão e supervisão do processo de ensino - aprendizagem, apesar de pouco aprofundado, merece uma atenção muito especial na abordagem do sucesso ou insucesso escolar em particular, as causas por detrás do insucesso no sentido de se pensar, que se procura melhorar as condições não se deve nem tampouco relegar a gestão e supervisão escolar ao esquecimento.



REFERÊNCIAS

- AKYEAMPONG, K. **The efficiency of secondary education in sub-Saharan Africa, ESSA Project: The case of Malawi.** Research Report. University of Sussex, 2018.
- ALVES, C. M. V. **O Insucesso escolar em língua portuguesa.** Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. **Reproduction in education, society, and culture.** Sage. 1975
- CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; OLIVEIRA SOUZA, V. A. Importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.
- CAZÉ, C.; MACIEIRA, J.; ALVES, M.; MENEZES, P.; GALLO, F. D. J. O menino amado: pibid/temart em uma proposta Interdisciplinar na cultura corporal. In: A. Lopes., M. A. S. Cavalcante., D. A. Oliveira., A. M. Hypólito (Orgs.) **Universidade do Porto/ Universidade Federal de Alagoas**, 2014. p. 5637-5651.
- DEHALLO, G. **The motivation and job satisfaction of Secondary School teachers in Kwazulu-Natal: an education management perspective.** Doctoral dissertation. University of South Africa, 2011.
- FENILI, R. M.; OLIVEIRA, M. E.; SANTOS, M. B.; ECKERT, E. R. Repensando a avaliação da aprendizagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, vol. 4, n. 2, p. 42-48, 2002
- FIGUEIREDO L. **O papel da motivação na construção da aprendizagem.**2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- GIGA, O. M. G. **Contributo para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique:** Estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, na Província de Nampula. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2019.
- GRUIJTERS, R.; ELBERS, B.; REDDY, V. Opportunity hoarding and elite reproduction: school segregation in Post-Apartheid South Africa. 2022**Working Paper**. Disponível em <https://www.School segregation in South Africa final draft.pdf>. Acesso em: 12 Jan. 23.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, vol 15, n. 2, p. 132-141, 2010.
- MABHOYI, L. C.; SEROTO J. At-risk students in selected schools in Zimbabwe: An ecological perspective. **South African Journal of Education**, v.39, n.2, p.1-10, 2019.
- MACAMO, E. M. **Insucesso escolar em Moçambique:** estudo de caso na Escola Secundária Graça Machel.2015, 123f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação) - Universidade Aberta, Lisboa, 2015.



- MACIA, C. G. **Análise das causas do abandono escolar da rapariga na Escola primária completa de Manzir província de Gaza-Macia 2017-2019.** Disponível em <http://mografias.uem.mz/handle/123456789/2648>. Acesso em: 11 de Abril de 2023.
- MARCHESI, A.; GIL, C. H. **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MINED. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016.** Vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. Maputo. 2012.
- MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029.** Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo, 2020.
- MLACHILA, M.; MOELETSI, T. **Struggling to make grade: a review of the cause and consequences of the week outcomes of South Africans Education System.** IFM Working Paper. International Monetary Fund. 2019.
- NCUBE, Audria. Students' failure, a shared blame in Zimbabwean secondary schools-the way forward. **International Journal of Science and Research**, v. 2, n.10, p. 226-238, 2013.
- NOGARO, A; GRANELLA, E. O erro no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 31-56, 2004.
- NORONHA, M.; NORONHA, Z. E. F. **Sucesso escolar** (2ª ed). Lisboa: Paralelo Editora, 2010.
- OECD. **Overcoming school failure policies that work.** 2016. Disponível em <https://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>. Acesso em: 23. Mar. 2023.
- OLIVEIRA, A. D. **Causas e consequências do fracasso escolar: avaliação externa e o seu papel.** Dissertação de mestrado não publicada. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2021.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada.** Das intenções à Acção (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEZZI, F. A. S. **Compreendendo e convivendo com o fracasso escolar: a percepção de adolescentes, seus pais e professores.** 2014, 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Vale do Rio dos Santos, São Leopoldo, 2014.
- PREW, M.; MSIMANGO, S.; CHAKA, M. **Literature review on school funding in Sub Saharan Africa.** Johannesburg: CEPD. 2011. Disponível em: https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/literature_review_on_school_funding_in_sub-saharan_africa_0.pdf Acesso em: 12. Fev.23.
- REGO, E. **Escolas do Estado: reprovações em massa, massificação da culpa e desperdício das finanças públicas.** Maputo. Centro de Integridade Pública, 2016. Disponível em: https://cipmoz.org/wp-content/uploads/2018/08/Reprovacoes_em_massa_Educacao-CIP01.pdf. Acesso em: 12. Fev.2023.
- ROCHA, S. M. G.; OLIVEIRA JUNIOR, I. B. **O Erro e seu papel na avaliação da aprendizagem: breves reflexões.** Versão Online. Paraná: Governo do Estado de Paraná. 2016. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/>



pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unespar-apucarana_soniamartinsgoncalves.pdf.
Acesso em: 25. Jan.23.

RODRIGUES, A.; CHECHIA V. A. O fracasso escolar e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. **Psicologia - Saberes & Práticas**, n.1, v.1, 29-36, 2017.

RODRIGUES, L.; BRAZÃO, P. (Orgs). **Políticas educativas: Discursos e práticas**. Madeira: Universidade da Madeira, 2008.

SANTOS, K. **Formação do sujeito, sujeito da formação: a relação com o saber de professores de São Leopoldo**. 2007, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Leopoldo, São Leopoldo, 2007.

SOUZA, S.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, v. 31, n. 5, p. 182-200, 2015.

STEELE, C. **Race and the schooling of black Americans**. The Atlantic Monthly. 1992. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1992/04/race-and-the-schooling-of-black-americans/306073/>> Acesso em 12. Fev.2023.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e desafios**. Paris, 2016.

UNICEF. **Malawi Education Fact Sheets I**. Analyses for learning and equity using MICS data. Malawi, 2022.

VALLE, I. R. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, n.48, p.289-307, Abr/Jun, 2013

VIEIRA, A. D. C. Avaliação escolar: um estudo sobre a importância dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem. **Contraponto**, v. 7, n. 1, p. 97-107, 2018.

VILANCULOS, L. F. S. **Análise das Causas do Insucesso Escolar da Rapariga nas Escolas Primárias do Distrito de Boane**. 2015, 105f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) - Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015.

YSSELDYK, R.; MATHESON, K.; ANISMAN, H. Religiosity as identity: Toward an understanding of religion from a social identity perspective. **Personality And Social Psychology Review**, 2010, v. 14, n. 1, p. 60-71, 2010.

Disponível em:<<http://psr.sagepub.com/content/14/1/60>>. Acesso em: 25. Mar.2023

ZUCULA, António Fernando. Qualidade da educação em Moçambique: Uma análise a partir dos indicadores educacionais. **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 3, p. 189-204, 2021.

Legislação:

Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro. Revisão da Lei do Sistema Nacional da Educação - **Regime jurídico**. BR. N.º 254 – I Série, Maputo, 2.º Suplemento, Dezembro, 2018.

Lei n.º 4/83 de 23 de Março. Sistema Nacional de Educação. BR N.º 12 – **I Série, Maputo**. Março de 1983.

Lei n.º 6/92 de 6 de Maio. Sistema Nacional de Educação. BR. N.º 19 – **I Série, Maputo**. Maio de 1992. Maputo.



**DOSSIÊ TEMÁTICO:
ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E
NO BRASIL**

Artigo



**ENSINO DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

***GEOGRAPHY TEACHING: CONTRIBUTIONS TOWARDS ANTI-RACIST
EDUCATION***

***ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN
ANTIRRACISTA***

Por Natália Micheli Villa & Sergio Aparecido Nabarro

Natália Micheli Villa. Pesquisadora Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)
<https://orcid.org/0009-0008-8397-2409>
Contato: natalia.micheli@uel.br,

Como citar:
VILLA, N. M.; NABARRO, S. A. Ensino de geografia: contribuições por uma educação antirracista. **Boletim GeoÁfrica**, v. 3, n. 9, p. 44-63, jan.-mar. 2024.

Sergio Aparecido Nabarro. Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)
<https://orcid.org/0000-0003-2179-0710>
Contato: sergionabarro@uel.br,

Recebido: 27/03/2024
Aceite: 15/04/2024



RESUMO: A Lei n.º 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade de práticas com temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira está completando 20 anos. Além disso, há 15 anos foi promulgada a Lei 11.645/2008, que inclui o ensino obrigatório da cultura indígena. Entretanto, há pouco engajamento em relação ao cumprimento das referidas leis nas escolas do país. Diante disso, é imperativo que professores desenvolvam práticas pedagógicas orientadas pela educação das relações étnico-racial na geografia escolar. Para isso, é preciso se valer dos princípios da interculturalidade para destacar a representatividade da população não branca. Neste estudo, a temática é abordada de modo teórico-metodológico a partir de uma revisão bibliográfica. A pesquisa tem como objetivo mostrar as abordagens baseadas em perspectivas afro-brasileiras e indígenas, além de abordar a importância da aplicação da legislação, a partir de práticas pedagógicas antirracistas para o ensino em geografia. É relevante a sensibilização para despertar nos professores e educandos o pertencimento de vivência, buscando a construção de espaços plurais, reproduzindo lugares e fortalecendo suas identidades nestes espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Educação antirracista. Lei 10.639/2003. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT: The Law n° 10.639/2003, which concerns the obligation of teaching practices with themes related to Afro-Brazilian History and Culture, is marking its 20th anniversary, along with Law No. 11.645/2008, which made the teaching of indigenous culture mandatory and is celebrating 15 years. However, there is little engagement in compliance with these laws in the country's schools. Given this, it's imperative that teachers develop pedagogical practices guided by the education of ethnic-racial relations in school geography. For that, it is necessary to use intercultural principles to highlight the representation of the non-white population. In this study, the theoretical-methodological is approached through a literature review that encompasses the topic. The research begins by showing approaches based on Afro-Brazilian and indigenous perspectives, in addition to addressing the importance of implementing the earlier stated laws through anti-racist pedagogical practices for Geography teaching. It is relevant to raise awareness of social issues, with the premise of awakening in teachers and students the sense of belonging through life experience, seeking the construction of pluralistic spaces, reproducing places and strengthening their identities in these spaces.

KEYWORDS: Geography Education. Anti-racist education. Law n° 10.639/2003. Law n° 11.645/2008.

RESUMEN: La Ley n.º 10.639/2003, que se refiere a las prácticas obligatorias con temas de Historia y Cultura Afrobrasileña, cumple 20 años y 15 años desde la promulgación de la Ley n.º 11.645/2008, que incluye la enseñanza obligatoria de la cultura indígena. No obstante, hay poco compromiso con el cumplimiento de estas leyes en las escuelas del país. Ante esto, es imperativo que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas guiadas por la educación de las relaciones étnico-raciales en la geografía escolar. Para ello, es necesario utilizar los principios de interculturalidad para resaltar la representación de la población no blanca. Este estudio se analiza de forma teórico-metodológica a través de una revisión bibliográfica que involucra el tema. La investigación es mostrar abordajes a partir de perspectivas afrobrasileñas e indígenas, además de abordar la importancia de aplicar las leyes mencionadas, a partir de prácticas pedagógicas antirracistas para la enseñanza de la geografía. Es importante sensibilizar sobre las problemáticas sociales, con la finalidad de despertar en docentes y estudiantes un sentido de pertenencia, buscando construir espacios plurales, reproduciendo lugares y fortaleciendo sus identidades en estos espacios.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Geografía. Educación antirracista. Ley 10.639/2003. Ley 11.645/2008.



INTRODUÇÃO

A ciência geográfica tem origem na Europa do século XVIII, em sociedades reconhecidas pela colaboração nos projetos de colonização em África, Ásia e Américas. Entretanto, o Ensino de Geografia apenas passou promover reflexões sobre as temáticas étnico-raciais com maior amplitude teórico-metodológico a partir da segunda metade do século XX.

A partir da Lei n.º 10.639/2003 – alterada pela Lei n.º 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas nos currículos escolares, o Ensino de Geografia buscou fundamentações e contribuições nos saberes provenientes da história e das culturas africanas e afro-brasileiras. Todavia, as epistemologias das populações não brancas foram historicamente subjugadas, impondo um desafio a professoras e professores de Geografia do mundo colonizado: construir uma geografia escolar pluriétnica e antirracista.

Diante do contexto apresentado, este estudo tem como objetivo discutir os pressupostos que fundamentam a educação antirracista no ensino de geografia, a partir de perspectivas afro-brasileiras e indígenas, além de abordar a importância da aplicação das referidas leis nas práticas pedagógicas antirracistas. Metodologicamente, este estudo tem uma abordagem teórica oriunda de uma revisão bibliográfica a partir de teorias que sustentam práticas, métodos e materiais pedagógicos sobre o assunto, tais como Gomes (2017) Ramose (2011), Nogueira (2012; 2014), Munduruku (2012), entre outros. Para isso, o artigo está organizado em duas partes. Na primeira são discutidos as abordagens antirracistas e o diálogo com as questões étnico-raciais. A segunda parte aborda a importância da educação antirracista no Ensino de Geografia, com base na lei n.º 11.645/2008, e apresenta possibilidades de enfrentamento do racismo a partir do ensino de Geografia.

ABORDAGENS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Investigamos metodologias afro-brasileiras e indígenas, para o aprendizado da Geografia Escolar antirracista, que visam acentuar as pluralidades dos povos presentes na formação da sociedade, a fim de combater o apagamento e desvalorização das culturas em detrimento do pensamento europeu.



O conhecimento de cada povo pode contribuir com as bases teóricas utilizadas na prática das professoras e dos professores. Além do mais, esses saberes não se limitam às salas de aula, mas estão relacionadas a todos os aspectos educacionais formais e não formais, pois são formas afetivas de ensinar e aprender, sobretudo à população negra e indígena. A partir da realidade em que vivemos e experienciamos, é preciso refletir sobre o racismo estrutural (Almeida, 2018) e sua influência no ensino, bem como sobre a ciência geográfica que, desde sua origem até a contemporaneidade está construída a partir de visões eurocêntricas. O Ensino de Geografia, portanto – atravessado por epistemologias centradas nas experiências coloniais e pautado por um universalismo abstrato, estranho aos povos colonizados – está inserido em um sistema que reproduz a lógica de apagamento de identidades-outras.

De acordo com Nascimento (2017), o sistema educacional corrobora para a legitimação das estruturas discriminatórias. Em todos os níveis de ensino, desde o básico até o superior, os conteúdos trabalhados formalizam e ostentam as salas de aula da Europa. A cultura dos povos africanos e originários é pouco discutida, assim como a ausência de bases epistemológicas e práticas educacionais antirracistas. Mas, ao mesmo tempo, pode ser um agente de transformação social, ou seja, para a construção das bases de uma sociedade mais plural.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a produção acadêmica é absorvida pelo racismo epistêmico, a partir do qual a colonialidade do poder, assentada no modo capitalista de produção, com presunção de universalidade, impôs uma hierarquização dos povos a partir da etno-racialidade (Quijano, 2010). Assim, é preciso elencar algumas pedagogias que se entrelaçam e se complementam por meio de suas características.

Na tentativa de introduzir possibilidades para repensar a Geografia Escolar, inicia-se a formação de uma pedagogia preocupada com a população negra brasileira, as Pedagogias do Movimento Negro organizado¹ que, por meio de sua luta desenvolveu mecanismos denunciar e combater o racismo, obrigando o Estado a elaborar políticas públicas e a criar leis como as 10.639/2003 e 11.645/2008.

¹ O Movimento Negro no Brasil é plural, assim não existe uma pedagogia única. No entanto, algumas características frequentemente estão presentes, como abordagens educacionais concentradas nas lutas do povo negro; a sensibilização e transformação social; o fortalecimento da identidade e a consciência política da população negra, no enfrentamento do racismo e outras formas de opressão, sempre visando a libertação do coletivo das estruturas dominantes de poder. Lima (2011), mostra propostas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento Negro no Brasil, intituladas de Pedagogia Interétnica em Salvador BA, Pedagogia Multirracial do Rio de Janeiro e Pedagogia Multirracial e Popular de Santa Catarina.



A pedagoga brasileira Nilma Lino Gomes afirma que,

[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos, construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (Gomes, 2017, p. 42)

Os saberes produzidos pela comunidade negra foram sistematizados pelo Movimento Negro e influenciam diretamente as produções do grupo. Nas palavras de Nilma Lino Gomes, “[...] esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo de conhecimentos de maneira geral [...]” (Gomes, 2017, p.68). Assim, a pedagogia intitulada de “constelação dos saberes” (Gomes, 2017, p.69), entendida como um recurso didático e analítico para a emergência da emancipação da população negra brasileira é “[...] uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social” (Gomes, 2017, p.67).

Ainda segundo Gomes (2017), os três tipos de saberes (identitários, políticos e os estáticos-corpóreos) produzidos pelos negros no Brasil atingiram sua maior visibilidade a partir da década de 2000, mas acompanham a história da população desde o período colonial. Estes saberes podem ser resumidos como:

- *Identitários*: debates sobre raça e a inclusão das categorias de cores pelo IBGE (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nas instituições; a autodeclaração é introduzida nas instituições; e há a expansão das políticas em lugares onde as pessoas racializadas eram invisibilizadas;
- *Políticos*: instituições governamentais passam a tematizar a desigualdade racial; pesquisas em diversos campos começam destacar a questão racial; na área do Direito há tensionamento para a justiça social; o conceito de raça é ressignificado e passando a ser critério para superação de desigualdade; o Movimento de Mulheres Negras destaca com seus saberes de denunciam a violência contra as comunidades quilombolas e a intolerância religiosa;
- *Estéticos/corpóreos*: percebe o corpo negro em movimento, construindo novas relações para inclusão e presença deste corpo nos espaços;

Além disso, destaca-se que o projeto educativo e emancipatório deste movimento tem atuação na educação básica, no ensino superior e na educação não formal, estando presente na luta da comunidade negra, articula a outros movimentos sociais progressistas,



ampliando a história, os saberes e mobilizando o campo da educação por meio da pedagogia da emancipação.

Considera-se assim possibilidades da ampliação do debate e construção de um Ensino de Geografia antirracista, na construção de um ensino pluriversal (Noguera, 2012, 2014), que valorize nossa sociedade multiétnica. E aqui temos outra perspectiva epistemológica. A educação pluriversal é um termo utilizado por Noguera (2012), fundamentado na pluriversalidade de Mogobe Ramose. Para a filosofia de Ramose (2011), a pluriversalidade possui o alcance maior que a universalidade abrangendo o universo. Na sua percepção, o pluriversal inclui múltiplos universos culturais, não existindo um único centro, mas policentros construídos politicamente.

Segundo Ramose (2011), o universo pode ser entendido como único, um sistema fechado ao universalismo e excludente ao manter um padrão cultural a todas as sociedades. Já a pluriversalidade é compreendida como modelo aberto, que inclui a universalidade, não sendo excludente como o universo, mas inclusiva. (Noguera, 2012; Ramose, 2011).

Em Njeri (2020), assim como em Noguera (2012), a educação pluriversal é vista como educação emancipadora, compreendendo as perspectivas dos educandos afro-brasileiros e indígenas, são considerados para o processo educativo antirracista. Njeri (2020), se preocupa com a pluralidade a “formas de Ser e Estar” do educando no mundo, com a intenção de distanciar da visão eurocêntrica colonizadora. (Njeri, 2020, p. 262)

Segundo a perspectiva de Tolentino (2018), é necessário que o ensino esteja pautado em ações pedagógicas que desmistifiquem a história eurocêntrica, a fim de empoderar e promover autonomia nos alunos e alunas em formação. Portanto, é indispensável que as práticas pedagógicas no Ensino de Geografia explorem as múltiplas perspectivas étnico-culturais, para estimular o acesso das educandas e educandos à interculturalidade como condição à representatividade. Conforme argumenta Tolentino (2018), a partir de práticas pedagógicas que não incentivem a reprodução das estruturas de opressão e desigualdade na sociedade, opta por defender uma abordagem desmistificadora da história.



Nesse sentido, Freire (2020; 2022) elucida a importância da autonomia² para estimular o interesse do educando pelo ensino e pesquisa como prática de libertação em relação ao sistema educacional opressivo. Tolentino (2018), corrobora apontando um caminho para despertar o interesse ao aprendizado. Em sua proposta pedagógica, alunas e alunos podem, a partir de pesquisas das múltiplas personalidades negras, verificar suas contribuições em todas as esferas da sociedade, desde o resgate histórico de suas raízes, à arte, religião, modos de vida, vivificando a pluriversalidade epistêmica outrora ocultada na historiografia ocidental hegemônica (Tolentino, 2018).

Hooks (2021) defende a necessidade de “ensinar” com respeito e proteção da “alma” da educanda e do educando, a partir de uma pedagogia engajada e intencional. A autora destaca a necessidade de transgressão contra o ensino bancário, incentivando o aluno e a aluna a partir de práticas pedagógicas que construam a possibilidade de romper com a lógica mercadológica. Diante disso, as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de geografia devem estar pautadas nas ações emancipatórias dos indivíduos, para a construção de uma sociedade antirracista a partir da sensibilização via ampliação da visão de mundo. Ademais, como argumenta Santos (2009), o saber geográfico é essencial para compreender nosso lugar no mundo como fundamento para agir e transformar a sociedade. Desse modo, é necessário discutir práticas de ensino e a inserção de conteúdos geográficos que representem educandos não brancos.

Admite-se, assim, as múltiplas possibilidades para ampliar o debate sobre a construção de um Ensino de Geografia antirracista, baseado na pluriversalidade (Nogueira, 2012), que evidencie e valorize nossa sociedade multiétnica.

A sensibilização se inicia por meio de ações que auxiliem os indivíduos sentirem-se pertencentes ao espaço de vivência, a fim de promover a formação de espaços plurais, com valores atrelados à identidade étnico-racial. Para tanto, é fundamental a adoção de perspectivas epistemológicas e pedagógicas antirracistas, conforme demonstra defende Brito (2021, p. 76):

O conceito de educação antirracista tem como grande objetivo a construção da estima negra, o desenvolvimento de afeto aos conhecimentos, corpos e às manifestações pretas, ou seja, apreço, reconhecimento e respeito à negritude. O fazer pedagógico e psicopedagógico se dá em quatro pilares que, juntos, interligados e conectados, possibilitam o fluir das águas, o

² Na obra “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (2020) a autonomia sentido de atribuir aos educandos a liberdade e independência através da educação, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e autoconsciente. Para lutar contra a opressão e contribuir para uma sociedade mais justa e conseqüentemente, possam decidir seus próprios destinos.



ressignificar do olhar sobre a África, o saber ancestral, a construção da identidade afro-brasileira e a representatividade racial.

A autora apresenta possibilidades pedagógicas para a construção de memórias positivas, visando o fortalecimento da autoestima de alunas e alunos, por meio de resistência e potência atribuídos aos saberes ancestrais, e não apenas a versão da história estereotipada da África e do povo escravizado. É fundamental que existam narrativas promovam a leitura dos movimentos contra escravidão, vindos de personalidades negras, além da representatividade da população negra, por meio da sua história, identificando seus saberes. A fim de elucidar a pluralidade dos saberes e, por conseguinte, as abordagens da educação dos povos indígenas, recorre-se aos escritos de Ailton Krenak e Daniel Munduruku para representar a diversidade pedagógica existente. Para Munduruku (2012, p.67), a educação indígena tem como característica ser concreta e acontecer em “distintos espaços sociais”. Para ele, o fazer pedagógico está interligado à “mágica da própria existência que se concretiza, pelos sonhos.” O autor defende a educação indígena não nega e os diversos “modos de coexistência como se tudo fosse uma coisa única, mas um modo de a mente operacionalizar o que temos a pensar e viver” (Munduruku, 2012, p. 67).

A educação indígena contempla corpo, sentidos, mente e espírito. O corpo é entendido como o lugar onde é concebido os saberes da mente, ou seja, a intelectualidade e o emocional do sujeito. Para Munduruku (2012, p. 73):

Educar é preparar o corpo para sentir, aprender e sonhar. Pode ser também para sonhar, aprender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido.

Percebe-se a socialização de educandas e educandos em comunidade e o entendimento de si enquanto ser. É na convivência que as crianças terão a preparação para a vida em comunidade. Ademais, no pensamento do autor, essa pedagogia pode oferecer a compreensão do entorno, garantindo a sobrevivência diante dos perigos do ambiente.

Krenak (2022) nos faz refletir sobre a educação e o futuro ao questionar os aparatos e recursos pedagógicos que tendem a nos “moldar” para nos inserir em algo que já existe. O autor defende a observação das crianças em torno de sua própria subjetividade, contrariando a ideia de formatar o ser para a realidade que já existe.



Krenak (2022) destaca a necessidade de ser estabelecida uma conexão da criança com a natureza para, assim, poder aprender que fazemos parte da natureza, como uma extensão de nós mesmos. “Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação.” (Krenak, 2022, p. 103). A educação indígena propõe às crianças a vida a partir do olhar o coletivo. Elas são conscientizadas de que fazem parte de um todo, devendo cuidar e partilhar o lugar onde vivem.

Holanda *et al.* (2023) aborda ancestralidades, como epistemologias indígenas na formação do professor de licenciaturas, porque estes saberes favorecem a corporificação dos conhecimentos que serão revelados nas experiências escolares. A oralidade dos povos originários é relevante para compreensão e expressão do seu modo de vida, a partir do qual as lideranças são identificadas como livros vivos. Segundo os autores, “suas memórias manifestam sua historicidade e marcadores sociais através das narrativas orais de seu povo, declarando seus saberes ancestrais, valores e tradições.” (Holanda *et al.*, 2023, p. 6)

Para os povos indígenas, o conhecimento está ancorado na relação dos sujeitos com todas as formas de vida, em seus saberes, na cultura e nas lutas. Entretanto, as culturas das comunidades indígenas, assim como as comunidades afro-brasileiras em terreiros urbanos e quilombolas, foram apresentadas à sociedade pelo olhar externo a elas. Assim, é pertinente buscar a interlocutores educados a partir dessas culturas para que seja viabilizada a formação de um currículo que supere visões estereotipadas, que propagam informações equivocadas e marginalizam esses sujeitos.

A LEI 11.645/2008 E O ENSINO DE GEOGRAFIA

O conceito de racismo está definido na legislação brasileira desde 1951, por meio da Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1.390/1951). Entretanto, não havia uma legislação específica criminalizando a prática do racismo. Até então era apenas uma contravenção, ou seja, um ato de menor gravidade. O enquadramento do racismo como crime só passou a ser possível a partir da Constituição Federal de 1988.

Em 1989 surge a possibilidade de resgatar a cidadania da população negra por meio da promulgação da Lei Caó n.º 7.716/1989, que explicitou os crimes de racismo, como impedir o acesso de pessoas a estabelecimentos, negar atendimento ou qualquer



impedimento de convivência social, por motivo de raça ou cor.

Em 1990 aprova-se a Lei n.º 8.801/1990 proibindo nos meios de comunicação publicações de natureza discriminatória. Para atualização da Lei Caó n.º 7.716/1989, em 1997 foi aprovada a Lei 9.459/1997, proposta pelo deputado Paulo Paim do PT-RS (Partido dos trabalhadores), que previa multa para crimes de preconceito de raça ou cor, etnia ou religião. Um ano antes, em 1996, foi promulgada as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996), que estabeleceu artigos específicos propondo a educação étnico-racial nas escolas. No artigo 26-A da LDB ficou estabelecido que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” Mas, logo em seguida, houve a alteração da redação do referido artigo por causa da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos espaços escolares brasileiros.

Para atender as garantias da política de combate ao racismo, a Lei 11.645/2008 foi alterada para incluir a obrigatoriedade das temáticas de cultura indígena ao ensino.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008, p. 1)

Conforme depreende-se do texto legal, há a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis do ensino público ou privado, com a necessidade de contemplar os conteúdos com abordagens positivas das contribuições da população negra e indígena à sociedade brasileira. A educação das relações étnico-raciais deve ser abordada, portanto, em todas as disciplinas, em todo o currículo escolar, e durante o ano letivo, não somente em datas especiais, como ainda é na realidade na educação básica.

Há professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, preocupados em implementar a referida Lei. Entretanto, existem muitas lacunas no que tange à formação docente para atuar diante desta obrigatoriedade.



De acordo com Santos (2023), o Movimento Negro vem cobrando escolas e gestão educacional por meio da judicialização foi o ponto de partida para a implementação da Lei. Foi essa prática que garantiu inicialmente a aplicação das temáticas previstas em lei.

É preciso refletir sobre como esses conteúdos irão chegar aos educandos. A má interpretação da Lei pode resultar em posturas reativas, que “engendram disputas, portanto relações de poder, definindo o currículo praticado da Lei 10.639” (Santos, 2023, p.5). Nas secretarias de educação dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná, por exemplo, foi retirado do acervo das bibliotecas das escolas o livro *O Avesso da Pele*, de Jeferson Tenório. A obra foi aprovada para fazer parte o programa Nacional do Livro e do Material Didático por apresentar um importante debate sobre o racismo nas escolas.

Apesar da obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, na prática, muitos conteúdos e abordagens de cunho racial não tiveram mudanças nos livros didáticos e nos planejamentos. Observa-se, portanto, que os homens negros do Brasil ainda são associados ao imaginário do escravizado, pacífico e controlado, enquanto a mulher negra é objetificada a serviço do prazer do homem branco e a empregada a serviço da mulher branca (RattsoATTS, 2012; Corrêa, 2017).

A representatividade associada às figuras negras na história é sempre caracterizada por estereótipos, criados a partir da cultura branca. Em muitos casos, suas peles são apagadas da história, o que diminui a relevância da contribuição da população negra-africana aos seus descendentes para a sociedade brasileira.

As abordagens geográficas sobre as relações raciais devem colocar o continente africano e as diásporas no centro das reflexões, por meio de práticas docentes que visam desconstruir o imaginário colonial e homogeneizante. O Instituto Alana e o Geledés Instituto da Mulher Negra (Alana, 2023), juntos, efetuaram uma pesquisa sobre às ações educativas antirracistas desenvolvidas pelas secretarias municipais de ensino do país. Os resultados dessa pesquisa apontam que: apenas 21% dos municípios brasileiros responderam à pesquisa (1.187 municípios de 5.570). Destes, somente 29% responderam que realizam ações para implementar a Lei n.º 10.639/2003. 8% das secretarias que participaram do levantamento tem algum tipo de dotação orçamentária para viabilizar essa política pública. E 50% dos gestores e gestoras que responderam à pesquisa são mulheres negras. Estes dados nos mostram que há profissionais negros e não negros lidando com a ocupação de gestão dos recursos para a implementação das temáticas nas escolas que participaram da pesquisa. Além disso, observa-se que um dos fatores



negativos para a não implementação da política pública é justamente a falta de orçamento específico para o incentivo às secretarias municipais de educação.

De acordo com os dados, há gestores, professores e equipes comprometidas com a realização de ações educativas, mesmo sem nenhum orçamento. A existência das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 é fruto de anos de luta do movimento negro³. Luta que trouxe consigo o debate sobre o racismo e pressionou a criação de políticas públicas. Contudo, o resultado da referida pesquisa poderia alcançar mais secretarias municipais de educação se tivessem orçamento específico para o desenvolvimento de ações antirracistas, como, por exemplo, a formação de professores em suas redes de ensino. É importante que haja a obrigatoriedade da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas para garantir que todos possam promover ações educativas antirracistas. Mas, na amostra pesquisada (1.187 secretarias), apenas 25% executam o que preconiza a legislação. Esse número é muito baixo diante da emergência de uma educação antirracista.

Para Santos (2023), escolas e universidades deveriam construir mais produções em conjunto, para que se possa garantir a implementação da legislação. Já Antunes (2023) destaca que essa construção necessita ocorrer também com a participação dos movimentos sociais. Assim, o Ensino de Geografia pode contribuir com práticas pedagógicas que confirmam maior relevância à discussão das questões étnico-raciais em sala de aula e promovam o resgate das histórias da formação do país, que ainda não foram contadas pela parcela invisibilizada da população.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem fortalecido as desigualdades raciais no Brasil por meio do apagamento das epistemologias periféricas. No entanto, segundo Couto *et al.* (2020), vem se discutindo novas epistemologias que corroboram com o enfrentamento do racismo no âmbito acadêmico. Esse debate se estende aos movimentos sociais, que tencionam para a criação de leis e políticas públicas que evidenciem os povos negro e indígena em diversos campos, como economia, política, produção científica, entre outras áreas que compõem o desenvolvimento do país.

³ O livro *O Movimento Negro Educador*, da educadora Nilma Lino Gomes mostra como o movimento se tornou um ator político, ressignificando o conceito de raça por meio de “instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos” (GOMES, 2017, p. 21), demonstrando que o racismo brasileiro acontece na estrutura do Estado e na vida cotidiana da população negra.



O Ensino de Geografia que considere as relações étnico-raciais pode promover o rompimento com perspectivas teóricas colonizadoras, valorizando os indivíduos que lutaram e lutam contra o racismo e a escravidão.

Sobre a necessidade de se rediscutir as práticas em sala de aula, o geógrafo e professor Rafael Anjos defende que a abordagem da geografia da África nas escolas está relacionada à formação dos professores de Geografia pelas universidades, que muitas vezes não confere ao continente africano o destaque que este deve ter na formação docente. Muitas vezes, em universidades públicas e privadas, a Geografia da África ocupa um lugar “insignificante e secundário” (Anjos, 2005, p.175). O autor sugere um roteiro de recursos que podem ser utilizados como ponto de partida pelos professores em suas práticas. No material, ele elenca as categorias *território* e *espaço geográfico* como essenciais. Sobre a prática do estudo do território africano, o estudioso aponta uma confusão em relação ao tempo, onde o território é abordado como produto histórico. Além disso, propõe, organização interessante desenvolvida no *Projeto Retratos da África: uma abordagem cartográfica*, em que constitui aspectos da Pré-História às manifestações da atualidade, que perpassam o ambiente, formação e organização territorial, articulações econômicas da colonização, como o tráfico e sua relação com o Brasil, descolonização e nova ordem do imperialismo, e África contemporânea (Anjos, 2005).

A compreensão do território brasileiro nos permite entender parte relevante dos processos de colonização. Além disso, é possível ter a percepção da resistência dos povos indígenas e dos grupos negros que resultou na formação de quilombos e aldeias (Ratts, 2020). Em relação ao espaço geográfico, Anjos (2005) recomenda eixos de trabalhos que valorizem a pluralidade cultural do país, que vão da formação do espaço brasileiro colonial ao Brasil rural, com os remanescentes quilombolas, incluindo do tráfico de africanos aos ciclos econômicos, destacando o contexto urbano, os grupos étnicos e os afrodescendentes.

Juntamente à proposta de Anjos (2005), é possível incluir a territorialização e desterritorialização das comunidades indígenas, bem como seus movimentos históricos no espaço geográfico brasileiro, assim como inclusão dos aspectos populacionais, incluindo os modos de vida existentes no espaço agrário.

Para Guimarães (2020), a perspectiva histórica e os saberes dos grupos racializados necessitam ser investigados, mediante análises espaciais positivas, para preparar o educando negro com autoconsciência, autodeterminação e autoproteção,



aponta Njeri (2019). Desse modo, a ciência geográfica possui abordagens epistemológicas que podem modificar – conforme os aspectos do campo de estudo – o conceito de espaço, fundamental para o desenvolvimento de pesquisas geográficas sobre as relações étnico-raciais, ou seja, do ser enquanto negro e da educação antirracista (Guimarães *et al.*, 2022).

Como o espaço é social e construído na história, e por quem faz a história, a formação socioespacial é condicionada pela formação socioeconômica. Para compreender os espaços construídos por povos negros e indígenas brasileiros, é preciso analisar seus processos, estruturas e significados, identificando os sujeitos racializados deste espaço. (GUIMARÃES *et al.*, 2022)

Muitos temas abordados no estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena têm, portanto, conexões diretas com os temas geográficos. Rocha (2022, p.38), elenca a urgência de geógrafas e geógrafos, professoras e professores, em se apropriarem de conceitos como “identidade; identidade negra; raça; etnia; racismo; etnocentrismo; preconceito racial; discriminação racial e democracia racial” em suas práticas. Além disso, é preciso destacar as tensões que envolvem as questões étnico-raciais e o trabalho de pesquisadoras e pesquisadores negros, negras e indígenas. A luta por uma educação antirracista deve superar a contribuição ao combate ao racismo e à discriminação racial. É preciso identificar e compreender os fenômenos e as relações que influenciam a distribuição da população. Mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, a população negra e indígena ainda segue lutando para superar as barreiras impostas a elas cotidianamente, em busca da construção da justiça social e da superação do conhecimento colonizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o Ensino de Geografia venha abordando as questões étnico-raciais, há um longo caminho a percorrer. Ainda é necessário incorporar nos currículos universitários disciplinas que aprofundem as temáticas afro-brasileira e indígena para garantir a implementação da legislação vigente. Além disso, é preciso criar agências para enfrentar os desafios, tais como a formação de todos os professores, a implementação da legislação e diretrizes educacionais antirracistas de forma adequada, as denúncias de racismos no ambiente escolar e os recursos necessários para a aplicação da educação étnico-racial no



ensino. Desta forma, as agências poderiam atuar como órgãos reguladores e fiscalizadores, como o Movimento Negro atualmente vem atuando em âmbito jurídico.

É notório os diversos obstáculos a serem enfrentados, tais como o desconhecimento da legislação, o pouco conhecimento e apoio financeiro para a aplicação das temáticas no currículo escolar. Tudo isso acaba por resultar na deficiência de engajamento dos profissionais das escolas. Além disso, há o desinteresse por parte da comunidade escolar que poderiam garantir a implementação da legislação, por exemplo, professores e gestores.

Professoras e professores necessitam desenvolver práticas pedagógicas na geografia escolar a partir de premissas antirracistas e estimular a autoestima e a representatividade da população negra e indígena. É importante promover reflexões sobre os conteúdos referentes ao continente africano, mas a partir de perspectivas afrocentradas, ou seja, abordar conteúdos relacionados à economia, ao poder etc., esclarecendo sobre a construção de privilégios históricos, bem como sobre o letramento em relação às questões raciais.

Orientar a formação de professores e professoras sobre diferentes perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas é uma ação que visa cooperar para que tais indivíduos possam ser sensibilizados sobre as questões étnico raciais, que propiciam um ensino menos eurocêntrico e mais pluriversal.

As consequências da reprodução dos conteúdos apenas a partir da perspectiva europeia, desvinculados do ponto de vista do sujeito negro presente na história, delega a população negra brasileira a continuidade ser visto de forma inferior na sociedade. Logo, para essa população serão assegurados lugares forjados pela estrutura racista, em espaços subalternos.

Entende-se que a ciência geográfica e o ensino de geografia nos possibilitam avançar sobre as questões étnico-raciais, por meio da investigação dos pesquisadores, juntamente com os professores que estão no chão da escola, construindo novos métodos que sejam relevantes para o debate racial e que atravessam o sistema educacional brasileiro. Ademais, é preciso ressaltar a luta dos movimentos sociais para a construção de políticas afirmativas e legislações para fundamentar os direitos dos povos negros e indígenas brasileiros, sobretudo na educação, na disputa de poder sobre o currículo escolar.



Compreende-se que a sensibilização da sociedade em relação às questões étnico-raciais deve começar na escola, onde os indivíduos despertem o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, de vivência, onde refletem sobre o modo de vida e podem aprender a combater comportamentos e discursos racistas. Por conseguinte, a implementação da Lei 11.645/2008 ajudou a proporcionar uma visão ampliada e diversificada do mundo, do conhecimento sobre as diferentes culturas.

É essencial que os estudos geográficos envolvem a análise da sociedade, da cultura e dos territórios. Além disso, a educação geográfica adequada reconhece e valoriza as contribuições dos afrodescendentes e indígenas na formação da sociedade brasileira.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino de Geografia promove a diversidade cultural e a inclusão de diferentes perspectivas na sala de aula, o que é essencial para promover a justiça social. Portanto, a implementação da Lei 11.645/2008 ainda desempenha um papel importante no ensino de Geografia ao ampliar o conhecimento cultural dos estudantes, reconhecer a contribuição afrodescendente na sociedade, combater o racismo, estabelecer conexões com os conteúdos geográficos e melhorar a compreensão do espaço, a partir da visão do outro (afrodescendente e indígena), promovendo a pluriversalidade, base para uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALANA, Instituto. **Lei 10.639/2003**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ANTUNES FERREIRA, Simone. Letramento racial e ensino de geografia a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros: relatos de experiências do curso normal, pibid e residência pedagógica. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 125–145, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3084. Disponível em:



<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3084>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 out 2023.

BRASIL. **Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor**. Lei n.º 1.390/1951, de 3 de julho de 1951.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm#:~:text=Art%201%C2%BA%20Constitui%20contraven%C3%A7%C3%A3o%20penal,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Lei n.º 7.716/1989, de 5 de janeiro de 1989.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm.

Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza**. Lei n.º 8.801/1990, de 21 de setembro de 1990. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8081.htm

Acesso em: 30 out. 2023

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Lei 9.459/1997, de 13 de maio de 1997. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm

Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 out. 2023.



BRASIL. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Lei n.º 11.645/2008, de 10 março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Acesso em: 30 out. 2023.

BRITO, Clarissa. **O enegrecer psicopedagógico: um mergulho ancestral**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

CORREA, Gabriel Siqueira. **O branqueamento do território como dispositivo de poder da colonialidade: notas sobre o contexto brasileiro**. Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico, 2017.

COUTO, Aiala Colares; COSTA, Jorge Oliveira; SOUZA, Erica Santos. Contribuições da Geografia Escolar na busca de um saber-fazer decolonial de enfrentamento ao racismo.

Revista de Geografia, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 107–126, 2020. DOI: 10.51359/2238-6211.2020.244595.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/244595>.

Acesso em: 1 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Geo-Grafias Negras & Geografias Negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 12 (Ed. Esp.), 292-311. 2020.

GUIMARÃES, Geny Ferreira.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; (org). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante de; SILVA, Rejane Maria Gomes da; ANDRADE, Gisane Monteiro de. A ancestralidade como epistemologias indígenas e decolonial na formação do professor atuante nas licenciaturas interculturais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023016, 2023.

DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17929. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17929>. Acesso em: 6 abr. 2024.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Ivan Costa. Nossas persistências históricas: caminhos das pedagogias do Movimento Negro no Brasil. **Saeculum**, [S. l.], n. 25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/13998>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo, Paulinas, 2012.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 31, p. 4-17, 2019. DOI: 10.26512/resafe.vi31.28253. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253>. Acesso em: 15 ago. 2023.

NJERI, Aza. Notas sobre educação pluriversal: África e afro diáspora. In: BORGES-ROSÁRIO, Fábio; MORAES, Marcelo José Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael (org.). **Encruzilhadas filosóficas**, Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020. p. 260-274.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma abordagem da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana da Filosofia e Educação**. n.º. 18: maio-out/2012, p. 62-73.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011. Disponível em http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf.

Acesso em: 10 out. 2023.

RATTS, Alecsandro José Prudêncio; RODRIGUES, Ana Paula Costa; VILELA, Benjamim Pereira; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia (Representations of Africa and black people in didactic books of Geography). **Revista da Casa da Geografia de Sobral**



(RCGS), [S. l.], v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/89). Acesso em: 6 abr. 2024.

RATTS, Alex. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e a Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n.º 104, jul.-dez. 2020.

ROCHA, Bruna Machado da. Geografia e antirracismo na educação: possibilidades no Ensino Fundamental a partir da BNCC. **Ensaio de Geografia**, v. 8, n. 16, p. 32-44, 2 maio 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o Ensino de Geografia**: temas da lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Renato Emerson dos. Vinte anos da lei 10.639: quais os desafios para o ensino de Geografia? **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 14-31, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3114. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3114>. Acesso em: 8 abr. 2024.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.



DOSSIÊ TEMÁTICO:

**ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA
NA ÁFRICA E NO BRASIL**

Artigo



**“APRENDENDO A DESAPRENDER”:
EDUCAÇÃO ANTIRACISTA POR MEIO DE BONECAS**

**“LEARNING TO UNLEARN”:
ANTI-RACIST EDUCATION THROUGH DOLLS**

**“APRENDER A DESAPRENDER”:
EDUCACIÓN ANTIRACISTA A TRAVÉS DE MUÑECAS**

Por Marilyn Beloni Laureano & Margarida De Cassia Campos

64

Marilyn Beloni Laureano
Pesquisadora, mestranda do Programa de
Mestrado Profissional de Sociologia em
Rede Nacional (PROFSOCIO), da
Universidade Estadual de Londrina
orcid.org/0009-0008-0539-0147
Contato: marilynbeloni@gmail.com

Margarida De Cassia Campos
Professora do departamento de Geografia
da Universidade Estadual de Londrina
(UEL),
orcid.org/0000-0003-4082-6037
Contato: mcassiacampos@uel.br

Recebido: 22/03/2024

Aceite: 26/04/2024

Como citar:

LAUREANO, Marilyn Beloni;
CAMPOS, Margarida de Cassia.
“Aprendendo a desaprender: Educação
antirracista por meio de bonecos.
Boletim GeoÁfrica, v.3, n. 9, p. 64-78,
jan.-mar. 2024



RESUMO:

O tema proposto é a abordagem de conteúdos relacionados ao racismo estrutural por meio de uma perspectiva crítica decolonial. A ideia da oficina proposta foi reconhecer a diversidade racial e religiosa dos povos negros no Brasil, propondo um material didático com abordagens que valorizem o diálogo, o reconhecimento, e a valorização dessa comunidade. Para tanto organizamos uma oficina utilizando-se de 5 bonecas negras (representando uma estudante com nome de Ana, Rainha Njinga, Escravizada, Baiana do Acarajé e a escritora Carolina Maria de Jesus). As bonecas serviram para construir um diálogo entre o conteúdo da disciplina de história do primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual do Paraná e os conhecimentos dos jovens, sejam de suas experiências de vida ou saberes científicos previamente adquirido. O material didático permitiu uma abordagem decolonial com objetivo de promover a desconstrução das diversas formas de racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Educação básica, Ensino, Decolonialidade, Formação antirracista.

ABSTRACT:

The proposed theme is to approach content related to structural racism from a critical decolonial perspective. The idea of the proposed workshop was to recognise the racial and religious diversity of black peoples in Brazil, proposing teaching material with approaches that value dialogue, recognition and appreciation of this community. To this end, we organised a workshop using five black dolls (representing a student named Ana, Queen Njinga, a slave, Baiana do Acarajé and the writer Carolina Maria de Jesus). The dolls served to build a dialogue between the content of the history subject in the first year of high school at a state school in Paraná and the young people's knowledge, whether from their life experiences or previously acquired scientific knowledge. The didactic material enabled a decolonial approach with the aim of promoting the deconstruction of the various forms of structural racism that exist in Brazilian society.

Keywords: Basic education, Teaching, Decoloniality, Anti-racist training.

RESUMEN:

La temática propuesta es el abordaje de contenidos relacionados con el racismo estructural a través de una perspectiva descolonial crítica. La idea del taller propuesto fue reconocer la diversidad racial y religiosa de las personas negras en Brasil, proponiendo material didáctico con enfoques que valoren el diálogo, el reconocimiento y la valoración de esta comunidad. Para ello organizamos un taller utilizando 5 muñecas negras (en representación de una estudiante llamada Ana, Rainha Njinga, Escravizada, Baiana do Acarajé y la escritora Carolina Maria de Jesus). Los muñecos sirvieron para construir un diálogo entre los contenidos de la asignatura de Historia del primer año de secundaria en una escuela estatal de Paraná y los saberes de los jóvenes, ya sea a partir de sus experiencias de vida o de conocimientos científicos previamente adquiridos. El material didáctico permitió un enfoque decolonial con el objetivo de promover la desconstrucción de las diversas formas de racismo estructural existentes en la sociedad brasileña.

Palabras-clave: Educación básica, Enseñanza, Decolonialidad, Formación antirracista



INTRODUÇÃO

Esse artigo faz parte de um TCC do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina que está em fase de finalização, o objetivo do pretende texto é produzir material didático, bonecas antirracistas, direcionados aos professores do Ensino fundamental II e Ensino Médio visando atender as demandas das leis 10.639/03 e sua atualização 11.645/08, e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, de 2004.

As leis que regulamentam o ensino de cultura afro e africana e indígena no Brasil foram implantadas após muitas lutas dos movimentos sociais organizados, como possibilidade democrática de participação de todos os setores da sociedade brasileira. A lei 10.639 de 2003, alterou a LDB há 20 anos, e desde então a luta para que esta lei se cumpra é constante devido à presença incomoda do racismo estrutural na nossa sociedade. Para Araújo (2021), a lei questiona o currículo eurocentrado portanto sofrem resistência em sua aplicação. O percurso para a aprovação desta lei foi longo e repleto de lutas e vetos. Mesmo um Congresso considerado como progressista, o racismo estrutural estava presente, e, portanto, vetou alguns artigos da lei, como a participação do movimento negro na fiscalização e punições. Mesmo com ideias mais inclusivas a possibilidade medir forças políticas levou a falhas nesta lei.

A implementação da lei acabou ficando a cargo das escolas e muitas vezes com profissionais comprometidos com sua aplicação. Sendo assim torna-se necessários que a educação possa promover o Giro Decolonial, e despir-se de uma visão de mundo eurocentrada de forma a valorizar os povos, as histórias e culturas dos povos negros e indígenas no Brasil.

Antes de trabalharmos com a oficina discutimos o conteúdo sobre a escravização na história brasileira de forma a evidenciar o racismo estrutural, evidenciamos também a presença da Colonialidade como algo presente no modo de ser, estar e pensar do Ocidente apresentamos a História Oficial de Londrina, presente no site da prefeitura, demonstrando a necessidade urgente de propor uma nova abordagem dos conteúdos curriculares nas instituições de ensino.



A oficina foi pensada a partir dos conteúdos do componente curricular de História que aborda a História da África e a Escravização no Brasil. Sendo assim foi selecionado o 1º ano do Novo Ensino Médio, com um total de 70 estudantes participantes divididos em duas turmas num Colégio Estadual da Cidade de Londrina. A ideia da oficina utilizando bonecas partiu da experiência em sala de aula, é de uma preocupação da quase inexistência da abordagem positiva da História da África e cultura e das lutas dos afro-brasileiros no currículo oficial brasileiro.

Foram utilizadas 5 aulas, uma aula para cada troca de roupa, utilizando-se portanto uma mesma boneca, sendo assim apresentamos primeiramente a estudante Ana problematizando para demonstrar a presença das pessoas negras na sociedade brasileira com a finalidade de reconhecer e valorizar essa comunidade, seguida da Rainha Njinga para abordar a riqueza e exuberância dos impérios africanos e as peculiaridades da história de Angola, a terceira troca de roupa foi de uma mulher negra que representava uma pessoa escravizada, utilizada para contextualizar os processos da escravidão no Brasil e denunciar suas violências promovendo a concepção de resistência, a quarta troca de roupa ocorreu para representar uma baiana do Acarajé como forma de enfatizar as compras de alforrias e resistências das irmandades criadas por essas mulheres, e por último apareceu a boneca escritora que chamamos de Carolina Maria de Jesus para apresentar a presença das mulheres negras na Literatura, Ciência, e em vários espaços que pudessem demonstrar que o povo negro são produtores de conhecimento científico, literário, artístico e cultural de grande relevância.

Ao trabalhar com as oficinas de bonecas percebemos o quanto, nós educadores, colaboramos para o desânimo e o desgaste dos adolescentes vitimizados pelo racismo quando não trazemos o protagonismo negro para a história ensinada. Com quem ele se identificaria para fazer sua luta ser efetiva se apenas a educação aborda o papel dos negros e negras no processo da escravização? Como se orgulhar de ter ancestrais objetificados?



OFICINA: REFLEXÃO SOBRE O RACISMO DIRECIONADO AS PESSOAS NEGRAS

São os filhos do deserto, Onde a terra esposa a luz. Onde vive em campo aberto A tribo dos homens nus... São os guerreiros ousados Que com os tigres mosqueados Combatem na solidão. Ontem simples, fortes, bravos. Hoje míseros escravos, Sem luz, sem ar, sem razão... (Castro Alves.)

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das Gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p.23)

Estigmas detectados no ambiente escolar na sala dos professores:
boneca preta é macumba
cabelo de bombril
preta/o é pobre e marginal
racismo é mimimi
sou descendente de escravos

A oficina teve início com a boneca trajada como estudante, como demonstrada na figura 1. Seu nome é Ana, escolhido pelos alunos, devido ser o nome da rainha Njinga que se chamava Dona Ana de Souza. Njinga (rainha dos reinos de Ndongo e Matamba no século XVII, o que configura hoje o território de Angola) foi uma grande diplomata, e aceitou ser batizada na igreja católica para desenvolver relações amistosas com o colonizador visando defender seu povo. A proposta da oficina era apresentar conceitos que valorizassem a presença africana e afro-brasileira no Brasil a partir de conhecimentos afro-centrados.



Figura 1 - Estudante negra chamada pelos estudantes de Ana



Fonte: Arquivos da autora

69

Na sequência foi trabalhada a história da Rainha Njinga de Angola (ver Figura 2) A ideia foi apresentar a turma a rainha Nzinga demonstrando o poder feminino no Reino de Angola e resistência aos processos de escravização e dominação.

Figura 2 - Rainha Njinga.



Fonte: Arquivos da autora



É muito comum nas diversas disciplinas escolares dar ênfase aos conhecimentos desenvolvidos pelos gregos e romanos e suas contribuições para a civilização ocidental. No entanto pouco é estudado sobre os conhecimentos africanos fundamentais para o desenvolvimento da Matemática, da Filosofia, da Medicina etc. Esta é uma das facetas do racismo estrutural reproduzido nos currículos escolares como aponta Junior (2010, p.11):

Até o século XVI o desenvolvimento africano era superior ao europeu em várias áreas do conhecimento. Alguns conhecimentos técnicos e tecnológicos importantes foram desenvolvidos dentro do continente africano, outros vieram de intercâmbio com a China, Índia e com os países árabes. Importantes conquistas na matemática, como a geometria e a teoria de sistemas dinâmicos, na astronomia e mesmo na medicina foram realizadas na África.

A oficina aproveitou o conteúdo no componente curricular de história do 1º ano do Novo Ensino Médio do Estado do Paraná que discute sobre Escravidão, aliás apenas uma aula do Novo Ensino Médio se destina a isto, para desconstruir a ideia de “escravos” como objetos ou mercadoria, para tanto apresentamos a boneca com uma roupa que remete as usadas pelas mulheres escravizadas (ver Figura 3).

Figura 3 - Boneca representado uma africana escravizada



Fonte: Arquivos da autora



Foi um momento propício para discutir o conhecimento de algumas tecnologias trazidas pelo povo africano para o Brasil e valorizar estes povos sobre uma nova ótica, a do conhecimento que foi explorado e subalternizado pelos europeus; sendo necessário abordar sob a ótica de povos desenvolvedores de técnicas e tecnologias capazes de transformar e construir o Brasil por meio de sua cultura, conhecimento e resistências.

A compreensão do fio da história africana é necessária para entendimento do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, profissionais e científicos nas diversas regiões africanas, que constituíram um capital cultural significativo e fundamental para a colonização do Brasil, sob o domínio português na forma do escravismo criminoso da mão de obra africana (JÚNIOR, 2010, p.15).

Os europeus durante o desenvolvimento do colonialismo eram conhecedores das grandiosidades de culturas presentes no continente africano, e passaram a fazer uso das tecnologias criadas por eles por meio do escravismo criminoso para se apoderar do conhecimento e das pessoas. Segundo, Júnior (2010) os ciclos econômicos brasileiros foram desenvolvidos utilizando-se das técnicas que os africanos dominavam explorando geograficamente as regiões do continente, mas essa narrativa nunca esteve presente nos manuais didáticos. Sendo assim é importante destacar que:

As imigrações forçadas de africanos para o trabalho compulsório, no escravismo criminoso, foram realizadas durante um período de mais de 300 anos, tendo variado de regiões, segundo as épocas, e também variados os ciclos de produção no Brasil. Estas variações fizeram com que o Brasil tenha recebido uma imensa diversidade de conhecimentos contidos na mão de obra africana de diferentes condições geográficas. Todos os ciclos de produção do Brasil eram de domínio de conhecimento de diversas regiões africanas. (JÚNIOR, 2010, p.17)

Ainda segundo o autor as técnicas e tecnologias dominadas pelos africanos para o plantio da cana-de-açúcar e a produção dos engenhos para o fabrico do açúcar logo fruto de cobiça dos europeus que passaram a escravizar os povos da Guiné e dos Açores. A região do Congo também dominava esta produção, já a exploração do ouro era realizada na África Ocidental e do Zimbábue, sendo assim as populações que vieram dessa região trouxeram os instrumentos e as técnicas de exploração do ouro.

Júnior (2010) ainda ressalta que o café é uma planta africana etíope e o domínio de seu cultivo e fabrico estava presente na África Oriental. As regiões de Kano, Nigéria e Congo introduziram no Brasil as produções têxteis, ainda hoje as redes fabricadas pelas



nordestinas utilizam técnicas africanas de confecção. As técnicas de construções, tijolos foram trazidos da África através dos povos do Rio Níger e as regiões da África Central, Oriental e do Norte nos deram as técnicas de cantaria, construir encaixando pedras. Sendo assim os povos africanos com suas riquezas de conhecimentos e técnicas foram explorados de maneira planejada pelos europeus, visando o enriquecimento fácil ao escravizar povos detentores de saberes; e nesta espoliação material e de conhecimentos promoveram o apagamento destes povos da história subalternizando-os.

A quarta boneca (ver Figura 4) apresentada para a turma estava vestida com uma roupa de Baiana do Acarajé. Com todos as técnicas e conhecimentos africanos expostos, seguimos com a aula dando ênfase na resistência a escravização como algo comum neste período, desconstruindo a ideia de que a escravização foi branda e os africanos e africanas que chegaram ao Brasil se adaptaram ao processo naturalmente Sendo assim destacamos a luta antirracista desde que os primeiros africanos foram forçados a “pisar” no território africano.

Figura 4 - Boneca representando uma Baiana do Acarajé



Fonte: Arquivos da autora



Num episódio em sala de aula quando estudávamos a escravidão no Brasil uma aluna negra não conseguiu enxergar a diferença entre dizeres como: sou descendente de escravos, sou descendente de pessoas que foram escravizadas. Então foi preciso uma contextualização da história, por meio da perspectiva afrocentrada e decolonial, ressaltando os conhecimentos dos personagens históricos sem exaltar os valores mercadológicos, rompendo com a cumplicidade capitalista com o tráfico de pessoas para a América.

A oficina problematizou os conteúdos relativos a Escravização no Brasil a partir da perspectiva de resistência, demonstrando as lutas destes homens e mulheres escravizados por dignidade e liberdade, sem precisar esperar uma princesa branca (Princesa Isabel) representante do império colonial para assinar uma lei e libertá-los (Lei Áurea de 1888). A boneca que representava a Baiana do Acarajé foi usada como símbolo da resistência africana à escravidão, segundo o IPHAN (2007), advindas de regiões da África onde as mulheres sustentavam seus lares, estas cozinheiras e vendedoras estavam acostumadas a sustentar suas famílias. Essas mulheres eram obrigadas pelos seus “senhores” circular pela cidade para vender os quitutes e após décadas de trabalho forçado algumas conseguiam conquistar a compra de suas alforrias e continuavam trabalhando, desta vez, para si. Usavam seus balangandãs em colares e pulseiras para ostentarem sua liberdade. Vendiam acarajé, bolinho de feijão usado como oferenda a Oxóssi, orixá africanos do candomblé, conquistaram sua independência resistindo através de sua cultura culinária religiosa. Importante destacar que:

O acarajé, bolinho de feijão-fradinho (*Phaseolus angularis* Wild), cebola e sal, frito em azeite-dedendê (*Elaeis guineensis* L), é de origem africana; seu nome original é, em locais do Golfo do Benim, África Ocidental, acará 1, que, em iorubá, significa “comer fogo” – acará (fogo) + ajeum (comer) – e advém do modo como era apregoado nas ruas: “acará, acará ajé, acarajé”². Sua tradição, na Bahia, vem do período colonial, quando as mulheres – escravas ou libertas – preparavam-no e, à noite, com cestos ou tabuleiros na cabeça, saíam a vendê-lo nas ruas da cidade. Tal prática de comércio ambulante de alimentos já era realizada na costa ocidental da África como forma de autonomia das mulheres em relação aos homens, o que, com frequência, lhes conferia o papel de provedoras de suas famílias. (IPHAN, 2007, p. 15)

Ainda segundo o Iphan (2007) terem poder de circulação nas ruas as baianas poderiam se reunir em irmandades religiosas e promover maior integração das suas culturas com as atividades locais. Os chamados escravos de ganho por circularem com



mais facilidade pelas ruas das cidades formavam grupos que seriam uma espécie de consórcio para a compra de alforrias de seus irmãos. Existiam pessoas escravizadas que conseguiam ter caderneta de poupança para comprar sua liberdade. A realidade descrita acima sempre foi pouco explorada nas aulas de história da escravidão no Brasil, por se fixar nas dinâmicas socioespaciais das zonas rurais e apagar as vivências urbanas.

Segundo o citado Instituto, as Baianas do acarajé não ficaram restritas à Bahia, mas em todas as cidades onde estas mulheres exerciam sua profissão de quituteiras associadas aos terreiros de candomblé. “O mercado de acarajé é um grande mercado que os orixás deram para as mulheres de santo da Bahia” (IPHAN, 2007, p. 22). A resistência se deu por meio econômico e religioso nessas mulheres independentes, chefes de família, cozinheiras, comerciantes e mães-de-santo.

74

O estigma relativo à Macumba é muito forte na sociedade brasileira e presente no cotidiano escolar, ele se manifesta na aversão que a boneca por ser preta, causa nos estudantes, alguns sequer olharam para ela por medo, outros temiam tocá-la. A visão que o catolicismo e os cristãos em geral, de forma eurocentrada, criaram e endemonizaram as religiões de matriz afro nutrem profundas memórias nos estudantes e na comunidade escolar. Sendo assim de maneira a reconhecer e valorizar a decolonialidade a partir das lutas de nossa cidade do movimento negro, destaquei durante a oficina a atuação da ativista do movimento negro e mãe-de-santo londrinense, Yá Mukumbi, D. Vilma Santos de Oliveira, na implementação das cotas raciais e sociais para negros e estudantes de escola pública na Universidade Estadual de Londrina, sendo uma forma de desconstruir preconceitos e destacar a luta local por políticas públicas de ações afirmativas.

A quinta boneca negra (ver Figura 5) estava vestida com uma roupa que representava uma cientista e logo ouviu os dizeres “cabelo de bombрил” O objetivo da presente oficina foi apresentar uma visão positiva e afirmativa sobre a presença negra na sociedade brasileira e suas grandes contribuições. A boneca estará trajada com roupas de escritora com o livro Quarto de Despejo: O Diário de uma Favelada, nas mãos, chamando a atenção para as escritoras negras brasileiras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. As obras destas autoras estavam expostas na sala para divulgá-las e mostrar a luta pela visibilidade frente a uma sociedade racista.



Figura 5 - Boneca negra escritora e cientista



Fonte: Arquivos da autora

Ela também tinha potencial para representar as cientistas negras brasileiras, como Jaqueline Goes de Jesus, tão importante na codificação do genoma do Coronavírus na pandemia. Acreditamos que essa oficina contribuiu para exaltar as presenças marcantes de ministros negros, negras e indígenas no poder na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no seu terceiro mandato que iniciou em 2023. Esta parte da oficina foi pensada após um aluno negro, relatar o caso de racismo que sofreu quando mais jovem e não ver motivo para lutar contra o racismo, num conformismo como se a sociedade fosse feita para brancos, e ele não teria chance de mudar nem de tentar ou pensar em lutar por igualdade. O abalo emocional que a discriminação causou fez com que ele perdesse as esperanças de uma sociedade melhor. Partindo deste relato e desta percepção surgiu a ideia de criar um ambiente científico e de forte luta antirracista ao trazer os protagonismos negros e negras para a aula movendo exemplos marcantes na nossa história,



invisibilizados pelo currículo e de certa forma empoderando os estudantes negros em sua luta para estudar e pensar num futuro que os inclua. Portanto,

Respondendo a dimensão estrutural do racismo na nossa sociedade a população negra também se organiza em coletivos de naturezas diferentes e assim a semente dos quilombos não para de crescer. Nesse sentido esses diversos tipos de grupo de jovens, professores, vórgulas intelectuais e artistas trabalham com o conceito de Quilombo como território de memória, de resistência, de fortalecimento cultural e precisam ser apoiados por políticas públicas e programas de diversidade equitativos realizados para organizações... Movimentos sociais como de mulheres negras, quilombolas e indígenas desestabilizam as relações de colonialidade, construindo contranarrativas que trazem novas perspectivas e paradigmas, e, além da denúncia, procuram protagonizar ação política contra a expropriação de riquezas e a brutalidade que sustenta a sociedade e o regime político no qual vivemos. (Bento, 2022, p. 40).

Desestabilizar as relações do racismo estrutural promovendo uma desconstrução, revalorização e uma perspectiva mais afrocentrada de Brasil, escola e vida. Assim conseguiremos criar contranarrativas, perspectivas de futuro em que a maioria da população do Brasil, que é negra, possa se sentir pertencente e, portanto, capaz de iniciar lutas para promover cada vez mais igualdade no país.

Trabalhar com um enfoque e abordagem antirracista na sala de aula é acima de tudo desconstruir a ideia branca e colonizadora criada pela história oficial, ou seja, é uma maneira de criticarmos e expormos o eurocentrismo aplicado nos currículos escolares. Portanto, a educação antirracista é uma educação que propicia uma outra abordagem com o novo olhar sobre as histórias dos povos que compuseram o nosso país sendo assim uma história que agrega cada vez mais outras histórias.

A preocupação com o enfoque sobre as Relações raciais na sociedade brasileira, no entanto tem mudado muito nos últimos anos as agências governamentais bem como os programas específicos no âmbito do governo federal estadual e municipal, foram criadas com o intuito de diminuir as desigualdades provocadas pelo racismo. A sociedade brasileira, mais especificamente, o Estado começa, enfim, a responder timidamente as demandas e a reivindicações da luta política do movimento negro. Como podemos citar a adoção de quadros para negros por algumas universidades, a institucionalização de um dia para a Consciência Negra, a criação da secretaria de igualdade racial e a Lei Federal número 10639 que tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. (Schucman, 2020, p. 39-40).

Ensinar apenas a história oficial construída através de séculos pelos europeus colonizadores e brancos exclui qualquer possibilidade democrática de educação uma vez que uma história criada apenas como via de mão única exclui a participação de sua



população perpetuando as desigualdades sociais, principalmente nos países que foram colonizados como é o caso do Brasil.

Sendo assim, acreditamos em uma educação democrática, humanista, inclusiva nas escolas públicas do nosso país onde estudam os filhos dos trabalhadores e pobres que compõem e fazem parte da base de nossa economia. Podemos adotar a abordagem antirracista porque ela vai privilegiar as vias democráticas de inclusão de grupos sociais apagados e invisibilizados pela história oficial. O papel da lei 10639/03 que completa 20 anos e da 11.645/2008 nesta luta é pela inclusão e visibilização da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena ainda ausente infelizmente nos currículos do Estado do Paraná e ao se fazer presente os enfoques dos conteúdos permanecem em sua maioria eurocentrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de descolonizar os currículos já possui uma caminhada de pelo menos 20 anos com a lei 10639/03 e sua atualização na 11.645/08. Nesta longa luta contra o racismo ele tem se apresentado de forma enraizada nas estruturas escolares e curriculares. As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais em 2004 já nos chamavam atenção para ideias eurocentradas presentes nas ciências e nas escolas e a luta árdua do Movimento Negro para que os conteúdos fossem mais includentes com a maioria numérica dos brasileiros que é negra, mas também indígena

A educação antirracista deveria ser premissa educacional, porém prevaleceram os interesses da branquitude reforçados muitas vezes por políticas públicas educacionais que reforçam o viés eurocêntrico nos currículos. Mesmo assim as Diretrizes de 2004 apontam para uma política ampla de valorização da educação antirracista, e não apenas como dever dos professores; à escola cabe o dever de fiscalizar a implementação desta lei de forma a dar um tratamento aprofundado a respeito das contribuições dos africanos e indígenas para a construção da nação brasileira.

O papel da escola pública é incluir todos os brasileiros por meio de uma abordagem intercultural e crítica, onde o debate da diversidade não se transforme em desigualdade e na construção de estigmas racistas e que haja uma valorização das diversas



ancestralidades, promova o acolhimento e a permanência ao evitar evasões provocadas pelas ofensas racistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **O navio negreiro**. Disponível em: <
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1786>. Acesso em 02 de dezembro de 2023

ARAÚJO, L. A lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, v.5, n.2, 2021.

BENTO, C. O. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, **Lei 10.639/03**. 2003.

BRASIL, **Lei 11.645/08**, 2008.

IPHAN. **O Ofício das Baianas do acarajé**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 32 n. 94. p.1-18, 2017.

JÚNIOR, H.C. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

SCHUCMAN, L. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020



DOSSIÊ TEMÁTICO:

ÁFRICA(S) E EDUCAÇÃO ANTIRACISTA NA SALA DE AULA NA ÁFRICA E NO BRASIL

Artigo



A EXPRESSIVIDADE NOS CANTOS RITUALÍSTICOS DE VISSUNGOS

EXPRESSIVITY IN VISSUNGOS' RITUALISTIC SONGS

EXPRESIVIDAD EN LOS CANTOS RITUALISTAS DE VISSUNGOS

Por Luana Vianna da Silva

79

Luana Vianna da Silva
Mestre em Estudos Linguísticos pela
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ).
Contato: lua.viannas@gmail.com

Recebido: 12/04/2024
Aceite: 20/04/2024

Como citar:
SILVA, L.V da. A expressividade nos
cantos ritualísticos de vissungos.
Boletim GeoÁfrica, v. 3, n. 9, p. 79-96,
jan.- mar. 2024.



RESUMO: O pressuposto de que as variedades populares do português brasileiro foram influenciadas pelas mudanças induzidas entre o contato das línguas em sua formação norteia a proposição de uma “variedade afro” do português, tal como postula Lucchesi (2009). Entre as mais variadas formas de dominação presentes nesse contexto, a língua de superstrato ou língua-alvo, que se entende como a do grupo dominante, se impõe de modo que os usuários de outras línguas, em sua maioria adultos, são induzidos a aprendê-la, apesar das condições bastante precárias de aprendizado, em virtude de marginalização dos indivíduos. Na visão de Lucchesi (2009), ao levarmos em consideração as falas das comunidades afrocentradas do campo, tem-se a variedade do português mais influenciada pelo contato entre as línguas. Desse modo, surge o português afro-brasileiro, fruto dos processos de mudanças, por meio do contato entre as línguas, baseados em uma transmissão irregular, além de estarem associados a outros fatores, como intercorrências históricas, que forjaram as comunidades da diáspora. Entendidos como expressão de uma comunidade étnica, os vissungos ocupam um lugar de grande relevância para as comunidades das quais fazem parte. Tal pensamento nos leva a crer na estreita relação entre língua e a expressão cultural de uma dada etnia. A hipótese desta pesquisa é a seguinte: se o português foi afetado, em seu desenvolvimento histórico, pelo contato maciço entre línguas de tronco linguístico banto, as consequências desse processo serão notáveis nos vissungos, os cânticos de mesma origem que representam as manifestações de afro-brasileiros durante os momentos de força laboral. Por fim, esta dissertação tem por objetivo analisar os traços da transmissão linguística irregular nos vissungos, com base nos prismas morfosintático, fonético e lexical.

PALAVRAS-CHAVE: Português brasileiro. Transmissão linguística irregular. Vissungo.

ABSTRACT: The assumption that the popular varieties of Brazilian Portuguese were influenced by the changes induced by the contact of languages in their formation guides the proposition of an "Afro variety" of the Portuguese, as postulated by Lucchesi (2009). Among the most varied forms of domination present in this context, the superstratum language or target language, which is understood as that of the dominant group, imposes itself in such a way that the users of other languages, mostly adults, are induced to learn it, despite the very precarious learning conditions, due to the marginalization of individuals. In Lucchesi's (2009) view, when we take into account the speeches of the Afrocentric communities in the countryside, the variety of Portuguese is more influenced by the contact between languages. In this way, the Afro-Brazilian Portuguese emerges, the result of the processes of change, through the contact between languages, based on an irregular transmission, in addition to being associated with other factors, such as historical interferences, which forged the diaspora communities. Understood as an expression of an ethnic community, the vissungos occupy a place of great relevance for the communities of which they are a part. Such thinking leads us to believe in the close relationship between language and the cultural expression of a given ethnicity. The hypothesis of this research is the following: if the Portuguese was affected, in its historical development, by the massive contact between languages of Bantu linguistic trunk, the consequences of this process will be noticeable in the vissungos, the songs of the same origin that represent the manifestations of Afro-Brazilians during the moments of labor force. Finally, this dissertation aims to analyze the traces of irregular linguistic transmission in vissungos, based on morphosyntactic, phonetic and lexical prisms.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese. Irregular linguistic transmission. Vissungo.

RESUMEN: La suposición de que las variedades populares del portugués brasileño fueron influenciadas por los cambios inducidos por el contacto de las lenguas en su formación orienta la propuesta de una "variedad afro" del portugués, postulada por Lucchesi (2009). Entre las más variadas formas de dominación presentes en este contexto, la lengua superstrato o lengua meta, entendida como la del grupo dominante, se impone de tal manera que los usuarios de otras lenguas, en su mayoría adultos, son inducidos a aprenderla, a pesar de las condiciones de aprendizaje muy precarias, debido a la marginación de los individuos. Para Lucchesi (2009), cuando se tienen en cuenta los discursos de las comunidades afrocentricas en el campo, la variedad del portugués está más influenciada por el contacto entre lenguas. De esta manera, emerge el portugués afrobrasileño, resultado de los procesos de cambio, a través del contacto entre lenguas, basado en una transmisión irregular, además de estar asociado a otros factores, como las intercorrencias históricas, que forjaron las comunidades de la diáspora. Entendidos como expresión de una comunidad étnica, los vissungos ocupan un lugar de gran relevancia para las comunidades de las que forman parte. Este pensamiento nos lleva a creer en la estrecha relación entre la lengua y la expresión cultural de una etnia determinada. La hipótesis de esta investigación es la siguiente: si el portugués fue afectado, en su desarrollo histórico, por el contacto masivo entre lenguas de tronco lingüístico bantú, las consecuencias de este proceso serán notorias en los vissungos, los cantos del mismo origen que representan las manifestaciones de los afrobrasileños durante los momentos de fuerza de trabajo. Finalmente, esta tesis tiene como objetivo analizar las huellas de la transmisión lingüística irregular en vissungos, a partir de prismas morfosintáticos, fonéticos y léxicos.

PALABRAS CLAVE: Portugués brasileño. Transmisión lingüística irregular. Vissungo.



INTRODUÇÃO

Os mais de 300 anos de tráfico negreiro, fruto do sistema escravagista a que o Brasil foi submetido, resultaram nas amálgamas linguísticas para a formação do português brasileiro. Segundo Bonvini (2013), existem ciclos relevantes acerca da origem dos africanos sequestrados pelos europeus. Com base nisso, entende-se que, no século XVI, predominou-se a entrada de indivíduos do Congo e de Angola; no XVII, os oriundos de Costa da Mina; no XVIII, os vindos da baía do Benin. Para Peter (2006), o português brasileiro (PB) é um desdobramento das rupturas sofridas pelas línguas africanas, por meio de um pano de fundo completamente heterogêneo, em que se contemplou o contato das expressões linguísticas indígenas, africanas e portuguesas.

Na visão de Lucchesi (2009), ao levarmos em consideração as falas das comunidades afrocentradas do campo, tem-se a variedade do português mais influenciada pelo contato entre as línguas. Desse modo, surge o português afro-brasileiro, fruto dos processos de mudanças, por meio do contato entre as línguas, baseados em uma transmissão irregular, além de estarem associados a demais fatores, bem como perspectivas históricas, que forjam as comunidades da diáspora. Ao adentrar na realidade linguística dos coletivos africanos em nosso tecido social, encontra-se riqueza, oriunda justamente dos processos de mistura entre os falares.

Entendidos como uma expressão de uma comunidade étnica, os vissungos ocupam um lugar de grande relevância para as comunidades das quais fazem parte. Tal pensamento nos leva a crer a estreita relação entre língua e etnia. Em Dorian (1999), tem-se um estudo valioso para compreender os vínculos entre os falares e um grupo. Afirma-se, então, que existem dois tipos de ligação entre um grupo étnico e sua linguagem. No primeiro, a língua serve a seus usuários como um marcador de identidade, como um traje tradicional ou um elemento da culinária, por exemplo. Já no segundo, uma língua étnica está ligada à historicidade de um determinado coletivo, fato que carrega um cabedal de conhecimento cultural especial. Além do mais, geralmente, transmite-se uma literatura oral muito relevante, o que o representa justamente a ligação da língua ancestral com os indivíduos que a falam.

Em meio ao silenciamento histórico da presença dos troncos linguísticos no Português Brasileiro, torna-se indispensável contemplar esses conteúdos no corpus escolhido justamente para representar os traços estilísticos presentes no entrecruzamento das línguas. Para tanto, escolheram-se dois cantos ritualísticos, chamados de vissungo. O primeiro apresenta o título de



Cangoma me chamou, música gravada em 1966, no LP solo, *Clementina de Jesus* para elucidar os mecanismos relevantes da expressão artística que remonte aos espaços de África. Já o segundo, consta na pesquisa de Machado Filho (1985), em que, originalmente, não há título, mas, a efeito de organização deste artigo, será chamado como Vissungo II.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva desvendar relevantes considerações teóricas dos troncos linguísticos africanos, para que, ao final, seja possível compreender o uso expressivo de tais línguas na representação do nosso falar. Cabe ressaltar não apenas as referências acerca da história e da transformação das expressões africanas, mas também as teorias que forjam a base do estilo, como um elemento indissociável do texto. Portanto, os esforços estarão concentrados na validação de que a nossa língua materna, em virtude do processo histórico brasileiro, é constituída pela visão contatista, sobre a qual Lucchesi (2012), nossa fundamentação teórica, debruça-se. Nessa visão, este estudo pretende contribuir de maneira valiosa para os próximos pesquisadores que desejem discorrer sobre as elaborações valiosas do Português Brasileiro (PB).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Segundo Nascimento (2003), a língua africana- tomada de caráter étnico- que mais sobressai nos mencionados cânticos ancestrais é o Kimbundu, pertencente à vasta família de origens banto. Segundo Novo Dicionário Banto do Brasil, de Nei Lopes (2012), este termo, em português, serve para indicar um extenso grupo de línguas e dialetos negro-africanos. Segundo Balandier (1968), o termo foi usado primeiramente por Wilhelm Bleck, filólogo alemão, o qual empregou o vocábulo para caracterizar falares nos quais a palavra nomeia seres humanos é “-ba-ntu” (singular: mu-ntu), sendo “-ntu” o radical, enquanto “-ba” é o prefixo, responsável por indicar plural.

Ainda em Balandier (1968), alguns teóricos no campo das linguagens como Bleick e Meinhof, apresentaram o grau de familiaridade existente entre, aproximadamente, as 500 línguas do mencionado grupo, faladas na África Negra, que teriam se constituído, por meio da hipótese de uma antiga língua comum. Com base nisso, esta, reconstruída cientificamente e chamada de ‘probanto’, fundamenta-se em cerca de 3.000 raízes, vistas nas línguas bantas. Para Lopes (2012), as principais características que irmanam essas línguas são:



- a) O fato de as palavras, presentes nessas línguas e em seus dialetos, estarem agrupadas, por meio de classes, em função de sua natureza, seu uso;
- b) O fato de as mencionadas classes serem expressas por meio de prefixos, exceto o substantivo próprio ou algum elemento que for equiparado a ele; o nome não se enuncia sem seu prefixo de classe;
- c) O fato de esses prefixos acompanharem o substantivo e todos os vocábulos subordinados a ele (ou ainda ao pronome)
- d) O fato de a conjugação dos verbos também se vincular aos prefixos; e os sufixos, quando usados, o são, sobretudo, a fim de designar modalidades de ação do mesmo verbo.

Nos dias de hoje, com base nos estudos teóricos que atestam o grau de familiaridade entre as línguas bantas, é possível estender a terminologia “banto” para um adjetivo. Os povos que falam as línguas bantas são denominados de bantos. Assim, tudo que for relativo aos bantos, torna-se banto, como, por exemplo, o mundo banto, as culturas bantas. Para além disso, na modernidade, é possível encontrar mais elementos culturais do complexo banto, tal como a medicina tradicional ou arte contemporânea.

Antes de tudo, torna-se importante salientar as distinções entre dialeto e língua, já que, por conta das raízes do racismo antinegro, com aponta Lopes (2012), é comum, no Brasil, o processo de redução das línguas africanas à condição de dialetos. Em Saussure (2006), considera-se a língua como um fato social distinto, por várias características, dos outros fatos sociais humanos, como as instituições políticas, jurídicas etc. Portanto, a língua consiste num sistema de signos utilizados pelo homem para exprimir conceitos, ideias, dar sentido às coisas e aos fenômenos. O indivíduo utiliza-se da língua para comunicar-se, mas ele não pode criar a língua nem tampouco pode modificá-la. A língua existe somente conquanto se estabeleça a concordância tácita dos indivíduos de uma comunidade linguística acerca dos conceitos do sistema de signos. Os falantes, por sua vez, devem ter internalizada (o que acontece de forma passiva) a amplitude dos significantes e significados do sistema da língua para que a mensagem seja compreendida e a comunicação se efetive.

Já em Coutinho (2011, p. 24), “língua é a linguagem particularmente usada por um povo”. Do que se pode compreender, ainda, o caráter social da língua, a partir do momento que um determinado povo “se apropria” e faz uso dela. Desse modo, temos, então, o conceito de língua como pertencente ao caráter de um povo, e como um símbolo da nacionalidade desse povo, assim, “[...] é em grande parte a língua que constitui a Nação.” (Saussure, 2006, p. 29). Contudo, o caráter nacional da língua, como entidade que representa o falar de um povo, pode não estar restrito a apenas uma nacionalidade. Uma língua pode, assim, pertencer a várias



nacionalidades, e uma nação pode ter várias línguas, coexistindo e sendo utilizadas paralelamente. Por exemplo, o francês é a língua oficial de, aproximadamente 30 países, em regiões do planeta muito distintas. Entretanto, em muitos desses países, o inglês é apenas a língua oficial, o que não significa que seja adotado por todos os falantes da sua população.

Já se entende como dialeto, qualquer outra forma da língua que “não seja a oficial de um país” (Bizzocchi, 2006, p. 12). Um dialeto é um desdobramento da língua, a qual se diversifica, variando conforme as regiões de determinado território, de acordo com as diversas camadas socioeconômicas comunidades linguísticas, por questões de natureza política e histórica etc., carregam em si o estigma da forma errada de falar, imposto pela normatização da língua, e por isto passam a ser considerados fora da lei, formas marginalizadas da língua. “Como uma norma social, o dialeto é uma língua excluída das normas cultas.” (Mané, 2012, p. 43).

Uma vez que se entende que o bantu representa um tronco linguístico, é viável compreender que, na verdade, o kimbundu é a língua mais reconhecida nos cânticos ancestrais chamados vissungos. Portanto, trata-se de uma língua- e não um dialeto- que se faz presente entre as mais de 500, bem como indica Lopes (2012). Segundo Batalha (1891), Chatelain (1888-1889) foi o primeiro a defender o emprego de kimbundo para designar a língua, porque era essa a denominação que lhe era dada por seus falantes. Nas palavras de Chatelain, Kimbundu [...] é o termo vernáculo, dizendo os pretos d’Angola, os a-mbundu: o kimbundu, em kimbundu, fallar kimbundu [...]. Os vocabulos mu-mbundu, um preto ou uma preta, a-mbundu, pretos ou pretas e ki-mbundu, linguagem de pretos constam de uma base commum mbundu e dos prefixos mu-, a- e ki-, significando mu- pessoa, a- pessoas e ki- linguagem. (Chatelain, 1888-89: xi).

Já no século XXI, para Xavier (2010), a utilização da palavra kimbúndù é uma realidade incontestável [...] tanto na designação de sua língua quanto de seu grupo étnico, em preferência sobre o termo ‘ambundo’ [...] Assim, o nome múmbúndù (singular de àmbúndù), em contrapartida, ainda é utilizado pelos falantes de quimbundo para designar qualquer homem negro africano, por oposição ao termo mùndélé, qualquer homem branco, seja ele africano ou não. (Xavier, 2010, p.4).

Em Xavier (2010), indica-se que o continente africano apresenta 2110 línguas, o que demonstra um terço das línguas do mundo, tal como afirma Ethnologue 16 (Lewis, 2009). De acordo com a repartição linguística inicialmente proposta e sistematizada por Greenberg (1950-1963) e reiterada pelas atuais de Heine e Nurse (2000), as mencionadas línguas constituem quadro grandes troncos: o nígero-congolês com 1495 línguas em 9 famílias; o nilo-saariano com 197



línguas em seis famílias; o afro-asiático com 353 línguas em seis famílias e o coissã com 22 línguas, distribuídas em três grupos.

De acordo com Xavier (2010), o tronco linguístico nigero-congolês é o mais vasto geograficamente, sendo o que mais possui falantes. Ele, por sua vez, se subdivide em onze famílias, em que dez estão se localizam na Nigéria: defoide, edoide, nupoide, idomoide, iboide, cross-river, cainjii, plantoide, tacaroide, jacunoide. No leste da Nigéria, encontra-se a subfamília bantoide, justamente onde se insere o subgrupo das línguas bantas, dentre elas, está o quimbundo.

As línguas bantas influenciaram fortemente o português brasileiro tanto na fonética, na morfologia ou ainda na sintaxe. Entretanto, no vocabulário, é justamente a “seção” em que essas transmissões são mais sólidas e quantitativas. No livro *Africanos no Brasil*, de Nelson de Senna (1938), existe uma crítica sobre a insuficiência de dicionários que explorassem a riqueza vocabular presente no português falado em nossas extensas terras.

Segundo Machado Filho (1985), os vissungos, cânticos de origem banta, representam as manifestações dos negros quando entoavam nas funções laborais da mineração de diamantes. Inclusive, o presente autor foi o responsável por introduzir esse termo nos dicionários brasileiros. Desse modo, com base nas origens do Umbundo, em que a palavra “ocisungo”, que se traduz como “hino”. Sua forma no plural é “ovisungo”, termo traduzido como canto, música. Essas manifestações culturais se originam do estado de Minas Gerais. A região foi povoada nos últimos anos do século XVIII, em função da descoberta dos diamantes. Não à toa, o nome do distrito dado a essa região é Diamantina. Em 1883, iniciaram-se as primeiras habitações, edificadas por afro-brasileiros no processo de mineração. Os cânticos suscitam as práticas sociais para suavizar as dores e as angústias da escravização.

Destaca-se que Machado Filho foi o primeiro a investigar, em 1928, as cantigas na mencionada localidade. Foram identificadas algumas inteiramente em português; outras, com vestígios de termos africanos e ainda poucas em que não se viam rastros de elementos vernáculos. Primeiramente, publicado na *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, entre os anos de 1939 e 1940, o resultado de Machado Filho sobre a pesquisa dos cantos da tradição banto é um relevante referencial para o presente estudo.

Além do mais, espera-se associar o conteúdo linguístico de origem africana aos ensinamentos sobre Estilística. Etimologicamente, o vocábulo "estilo" oriunda do latim "stylus" (ou "stilus") - estilete ou haste metálica, achatado numa das extremidades e agudo na outra,



com o qual os antigos escreviam em tabuletas de cera. Se voltarmos ainda mais ao passado, veremos que a transformação semântica não foi a primeira sofrida pela palavra "estilo". Origina-se do grego "stulos" e significava coluna, estaca ou pilastra. Nesse sentido, os vocábulos peristilo e estilita, ambos derivados de estilo. Por exemplo, em arquitetura, o primeiro significa, entre outras coisas, um conjunto de colunas isoladas em torno de um edifício ou pátio, e o segundo designa o anacoreta ou santo que adotava por morada o alto de uma coluna.

Para além disso, o estilo é a feição peculiar de uma época, de um gênero. É o uso, o costume, seja na literatura ou na indumentária, seja no mobiliário ou nas artes. Do ponto de vista literário, é a maneira individual de expressão de cada escritor. Cada gênero literário corresponde um estilo, mas este refletirá sempre a psicologia do escritor, mesmo quando sua obra revele a influência profunda de determinado autor ou escola literária.

Para Nilce Sant'Anna Martins (2009), as noções fundamentais da estilística já existiam na retórica, tais como o desvio, a escolha, a expressividade e o efeito provocado no leitor ou ouvinte. Ainda que o assunto tenha se enquadrado como disciplina ligada à linguística a partir do século XX, alguns preceitos da Antiguidade que já apontavam interesse pela questão estética da linguagem. No contexto da linguística moderna, a estilística compreende as relações entre língua, pensamento e locutor, envolvendo figuras de linguagem-também chamadas de recursos estilísticos ou expressivos-, aspectos fonéticos, sintáticos e semânticos das construções textuais, além dos gêneros textuais e as intenções comunicativas de quem escreve o texto

Por isso, Martins (2009) caracteriza-se por ser uma obra com panorama da expressividade linguística da Língua Portuguesa, em que se identificam aspectos fonéticos, semânticos e sintáticos, por isso será alvo das nossas diretrizes. Por isso, a Estilística, entendida como disciplina linguística que se destina a estudar a expressão em seu sentido estrito de expressividade da linguagem, apresenta distinções valiosas, que nos ajudarão a reconhecer a Gramática, justamente porque evidencia a capacidade de emocionar e de sugestionar, como se nota em Azeredo (2008).



O QUE SÃO OS VISSUNGOS

Segundo Machado Filho (1985), os vissungos, cânticos de origem banto, representam as manifestações dos negros, entoados nas funções laborais da mineração de diamantes. O próprio Machado Filho, aliás, foi o responsável por introduzir esse termo nos dicionários brasileiros. Desse modo, com base nas origens do Umbundo, a palavra “ocisungo” se traduz como “hino”. Sua forma no plural é “ovisungo”, termo traduzido como canto, música. Essas manifestações culturais se originam do estado de Minas Gerais. A região foi povoada nos últimos anos do século XVIII, em função da descoberta dos diamantes. Não à toa, o nome do distrito dado a essa região é Diamantina. Em 1883, iniciaram-se as primeiras habitações, edificadas por afro-brasileiros no processo de mineração. Os cânticos suscitam as práticas sociais para suavizar as dores e as angústias da escravização.

87

Destaca-se que Machado Filho foi o primeiro a investigar, em 1928, as cantigas na mencionada localidade. Foram identificadas algumas inteiramente em português; outras, com vestígios de termos africanos e ainda poucas em que não se viam rastros de elementos vernáculos. Primeiramente publicado na Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, entre os anos de 1939 e 1940, o resultado de Machado Filho sobre a pesquisa dos cantos da tradição banto é um relevante referencial para o presente estudo.

Alguns anos depois, em 1943, pela editora José Olympio, foi publicada a primeira edição do livro, fruto de estudos realizados desde 1939. A última publicação deu-se em 1985, pela Itatiaia, em coedição com a Edusp, edição que, a propósito, ainda se encontra no mercado. Foram identificadas 65 cantigas, com letra, música e tradução, além de dois glossários em língua banguela, que o autor nomeia como “dialeto crioulo”. Apesar disso, no mesmo trabalho, especificamente no capítulo 9, em que se apresentam as letras das cantigas, Machado Filho classificou os cânticos em grupos, como: padre-nossos, cantos de trabalho, cantos da manhã, ou ao nascer do dia, canto do meio-dia, cantigas de multa, cantigas de caminho, cantigas de rede e de caminho, catinga pedindo licença, cantigas gabando qualidades, cantos do negro enfeitado, cantiga de ninar e, por fim, canto do companheiro manhoso. Além disso, em aproximação ao conceito desses “cantos de trabalho” (MACHADO FILHO, 1985, p. 65), vale citar que, “pelo geral, dividem-se os vissungos em boiado, que é o solo, tirado pelo mestre sem acompanhamento nenhum, e o dobrado, que é a resposta dos outros em coro, às vezes com



acompanhamento de ruídos feitos com os próprios instrumentos usados na tarefa” (Machado filho, 1985, p. 65).

Observa-se, portanto, inconsistência na categorização, tendo em vista as informações conflituosas ao longo da explanação sobre o estudo. No entanto, há de se conceber a relevância da pesquisa para os aprofundamentos do que se tem, na atualidade, sobre os cânticos que suscitam o patrimônio imaterial das comunidades rurais remanescentes de Minas Gerais.

Nascimento (2003), depois de sete décadas, apropria-se da mesma região a fim de investigar a descrição do gênero *vissungo* e seu desaparecimento, já que, após a Abolição da Escravatura, em 1888, as manifestações das cantigas tornaram-se mais dispersas. O trabalho de Nascimento (2003) prima por registrar o corpus de apenas 14 cantigas que permaneceram na memória dos cantadores tradicionais da região da Diamantina. Desse modo, instaura uma distinção em relação ao estudo de Machado Filho, em que se identificaram 65 obras, porém a maior parte se perdeu no tempo e na lembrança das comunidades remanescentes.

Em meio a esses estudos teóricos, torna-se valioso aprofundar as investigações sobre os *vissungos* para entender os fenômenos linguísticos a que as cantigas foram submetidas. Cabe salientar que, em 1982, foi lançado pelo estúdio Eldorado um LP em que interpretam as cantigas nomes importantes da música brasileira, como Clementina de Jesus, Tia Doca e Geraldo Filme. Com o desenvolvimento técnico-científico, foi possível eternizar algumas produções que ainda se faziam presentes nas recordações dos cantadores de Diamantina.

Dentre os 65 *vissungos* registrados por Machado Filho (1985), 14 entraram na lista da mencionada gravação. Segundo José Jorge de Carvalho, “a base rítmica escolhida não reproduz o mesmo padrão original, contudo foram usados tipos de ritmos binários, comuns na Umbanda e no Candomblé, como o toque ‘barravento’, ligado à divindade feminina Oyá”. Anos mais tarde, em Azevedo (2016), existem classificações mais precisas quanto aos tipos de *vissungos*. Para o autor, tais cantos ancestrais podem ser divididos nas seguintes categorias: cantigas de protesto ao cativo, cantigas de crenças religiosas, cantigas de desafio e diversão e cantigas de trabalho.

Uma vez que se entendem os *vissungos* como cantos ancestrais entoados no momento de força exploratória dos escravizados, é possível encontrar os atravessamentos e amálgamas entre as línguas dos dominados e a dos dominantes. Diante disso, o cancionário popular a ser apresentado nas próximas seções será a sustentação do pressuposto de que, para haver a



formação do português brasileiro, não se podem negar as elaborações vindas dos povos da diáspora africana em nosso país.

Por meio disso, entende-se a relação entre o vissungo, como traço marcante da cultura afrodiáspórica de origem banto, na composição dos elementos constituintes da nossa língua, uma vez que os cânticos se destinam a narrar e a explorar a vivência dos sujeitos atravessados pelo processo de colonização do domínio europeu. Ao relacionar tais marcas às cantigas, observam-se as evidentes assimilações do povo escravizado, ao aprender a língua de modo incipiente e criando estratégias de reestruturação, com base nas gramáticas internalizadas, oriundas das línguas do tronco banto como o quimbundo, o quicongo e o umbundo. Por esse motivo, mais à frente, encontrar-se-ão hipóteses em que se verificam a estreita relação entre a visão formadora de nossa língua, com base nas nuances históricas, em que se contemplam as narrativas dos escravizados.

ANÁLISE DO CORPUS

Após as considerações sobre o contexto histórico e sobre a relevância dos cânticos, haverá a análise, à luz dos traços linguísticos e estilísticos, de dois vissungos. Primeiramente, serão observados traços estilísticos, nos ancestrais bantos de Clementina de Jesus, no título *Cangoma me chamou*, música gravada em 1966, no LP solo, *Clementina de Jesus*.

Tava durumindo cangoma me chamou

Tava durumindo cangoma me chamou

Disse levanta povo cativo já acabou

A pequena canção, desde o princípio, nos mostra a escrita diferente do verbo dormindo, em sua forma nominal de gerúndio. O termo durumindo é reflexo do processo de mulatalização, descrita em Castro et al (2017). Esse fenômeno é identificado quando existem alterações fonéticas provocadas nas palavras. “Como exemplo de mulatalização por enxerto ou cruzamento, praticada por bantos, sobretudo no Vale do Paraíba, e em várias localidades de Minas, está a deturpação de nomes próprios de pessoas. Assim, o nome Clementina pode ter como base outro: Quelementina”. (Castro et al., 2017, p. 40) Martins (2000) nos diz que [u] - o fonema que sobressai no termo destacado- é uma vogal posterior, a qual tem a possibilidade de “imitar sons profundos, cheios, graves, e sugere ideias de fechamento, redondeza, escuridão, tristeza e morte”. (Martins, 2000, p. 32).



Outro aspecto relevante é o termo *cangoma*, que se apresenta com vieses distintos. No Dicionário Umbandista digital (2009), significa “tambor, instrumento de percussão, pequeno (do quimbundo, ngoma, em sua forma diminutiva, kangoma)”. Em um segundo olhar, de acordo com Lopes e Simas (2017), o termo designa “momento dos escravos das etnias iorubá e banto se reunirem para dançar, tocar e cantar depois de uma longa semana de trabalho forçado. Também era chamado de batuque, um termo genérico para designar os encontros informais nos terreiros”. A marca imperativa *levanta* determina o tom de ordem, de aconselhamento para o interlocutor que, na canção, é representado pelo povo. Sendo assim, é uma ocorrência de chamamento, entendido como vocativo, segundo os manuais de gramática, como se percebe em Rocha Lima (2010). A ausência de pontuação, contudo, fere a regra em que constam as vírgulas, principalmente, como mecanismo para isolar o vocativo.

Além disso, nota-se a presença do termo *disse* como uma ocorrência dos verbos de dizer ou chamados verbo *dicendi*. Eles são responsáveis por auxiliar na reprodução ou ainda a suposta reprodução fiel e textual das palavras e ações dos interlocutores dos discursos e dos diálogos. (Bechara, 2002). Para Martins (2000), os verbos elocutivos são responsáveis por estabelecer um elo entre enunciados distintos, assim como revelar um valor estilístico. Segundo Castro et. al (2017), as músicas de Quelé representam também jongos, que se entende como um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola. No Brasil-colônia, chegou junto aos negros bantos, trazidos como escravos para o trabalho forçado nas fazendas de café do Vale do Rio Paraíba, no interior dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Nesse jongo, *Cangoma me Chamou*, a letra fala de um tambor chamado cangoma (ou angoma) que, no registro da música, avisa o povo escravizado do fim da escravidão (Arrais, 2012). Na atualidade, a música é conhecida como uma ressignificação simbólica do sentimento de liberdade dos homens e mulheres escravizados.

Clementina, negra e neta de uma mulher escravizada, tornou possível que essa canção de Jongo fosse uma ressignificação do sentimento de libertação da escravidão. Para Arrais (2012), Quelé, com seu timbre grave e cru, validando-se de ritmos fortes e de um vocálico seco, faz o jongo, trazendo o som para seu próprio corpo e se tornando, no registro da música, simbolicamente, o tambor que “pede para o povo levantar porque o cativo acabou”. O vocábulo cativo, em *Disse levanta povo cativo já acabou*,



representa uma noção metonímica para escravidão. Em Martins (2000), ela ocorre quando “a palavra que designa uma realidade A é substituída por outra palavra que designa uma realidade B, em virtude de uma relação de vizinhança” (Martins, 2000, p.102). Certamente, a temática se liga ao momento após Abolição da Escravatura, o que contribui para a consideração é o emprego do *acabou*, conjugado no pretérito perfeito, em que se nota uma ação já finda. Em Cunha e Cintra (1985), compreendemos que a atividade se dá com finalizada, afastando-se do presente a alcançando a intencionalidade discursiva.

A seguir, a transcrição do segundo vissungo presente neste corpus.

Vissungo III

Muriquinho piquinino,

ô parente

muriquinho piquinino

de quissamba na cacunda.

Purugunta onde vai, ô parente.

Purugunta onde vai, pro quilombo do Dumbá.

Ei chora-chora mgongo

ê devera chora, gongo, chora.

Ei chora-chora mgongo ê cambada Chora, gongo, chora.

Na transcrição, observam-se marcas de processos fonéticos relevantes. Em Bagno (2012), os metaplasmos configuram mudanças na estrutura fonética, dividindo-se em grupos, por conta de acréscimos, supressões, transposições ou ainda transformações. Quanto ao termo “purugunta”, tem-se um notável metaplasmo por acréscimo, tendo em vista a colocação de um segmento sonoro no interior da palavra, o que é chamado de epêntese em Bagno (2012). Ainda em Bagno (2012), tal fenômeno fonético desdobra-se em uma modalidade particular a que se pode chamar de *suarabácti* ou *anaptixe*. O conceito representa a intercalação de uma vogal para desfazer um grupo de consoantes. O presente teórico ilustra o metaplasmo, por meio do termo “barata”. Com a evolução da língua, o que se chamava de “brata” tornou-se “barata” justamente por conta da adição de um fonema vocálico para desarranjar o encontro consonantal presente.

Em Mendonça (1969), o conceito de *saurabácti* é atribuído à pronúncia dos negros escravizados. O teórico justifica a hipótese, fazendo alusão ao tratamento semelhante que



sofrem “os grupos consonânticos entre os angolenses que falam quimbundo.” (Mendonça, 1969, p. 123). Em Xavier (2010), encontram-se valiosas informações que justificam o suarabácti, metaplasmo por adição, como uma consequência da transmissão linguística irregular, tal como Lucchesi (2012). Isso ocorre porque a formação do quimbundo, principal língua cantada nos vissungos, contempla a estrutura silábica bastante diferente do português, o que implicou, provavelmente, alterações fonéticas na língua-alvo. Em Xavier (2010), tem-se: “Toda sílaba em quimbundo compreende uma vogal, acompanhada ou não de uma consoante à sua esquerda ou de um glide à direita ou à esquerda. A sílaba em quimbundo é sempre aberta, nunca termina em consoante.” (Xavier, 2010, p. 96).

O presente teórico oferece-nos uma importante observação sobre a composição da fonética do quimbundo, o que facilita compreender a hipótese de suarabácti no termo “purugunta”. Desse modo, o verbo “pergunta”, composto por uma sílaba inicial, terminada com a letra “r”, sofre a adição de um fonema vocálico para desfazer a estrutura do português de modo a aproximar-se da estrutura fonética do quimbundo.

Por esse motivo, em Xavier (2010), encontra-se a fundamentação da ideia traçada acerca do suarabácti “A sílaba canônica no quimbundo apresenta a sequência CV (consoante/ vogal).” (Xavier, 2010, p. 98). Dessa forma, como estratégia de recomposição gramatical, assim como Lucchesi (2012) aponta, os falantes adultos tendem a elaborar fases aproximativas entre as línguas do substrato no processo de aquisição de segunda língua. O presente teórico nos explica que:

os falantes adultos tender a desenvolver estágios aproximativos da LA, denominados de interlíngua, que não se caracterizam apenas por um processo de simplificação dessa língua, mas sobretudo pela criação ou desenvolvimento de um meio básico de comunicação verbal, no qual ocorrem transferências de dispositivos funcionais das línguas nativas dos adquirentes, bem como processos de reanálise dos mecanismos gramaticais da LA. (Lucchesi, 2012, p. 103)



Diante disso, ao desvendar os conceitos de Lucchesi (2012), encontra-se que: “a erosão gramatical da LA, que, nos processos mais radicais de contato, pode levar à eliminação de todo o seu aparato gramatical no momento inicial de sua aquisição como segunda língua por falantes adultos.” (Lucchesi, 2012, p. 102). Convém analisar, ainda, que o suarabácti conta a adição de fonema, por meio de uma assimilação. Em Bagno (2012), a assimilação trata-se da mudança de um segmento sonoro em um segmento igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra. Dentro dessa visão, tem-se uma assimilação regressiva, tal como Bagno (2012) postula, tendo em vista que o som assimilador vem depois do assimilado.

CONCLUSÃO

Neste artigo, observou-se que o sistema escravocrata em que o Brasil foi instaurado resultou nas contribuições linguísticas. Por esse motivo, intercorrências históricas devem se fazer presentes na formação do português brasileiro. No século XVI, predominou-se a entrada de indivíduos do Congo e de Angola. Já no XVII, chegaram os africanos, oriundos de Costa da Mina; e, no XVIII, os vindos da baía do Benin, bem como pensa Bonvini (2013). Tais elementos históricos colaboraram para que o português brasileiro se tornasse um reflexo das rupturas sofridas pelas línguas africanas, por meio de um pano de fundo completamente heterogêneo, em que se realizou o contato das expressões linguísticas indígenas, africanas e portuguesas.

Diante desse cenário, os processos de contato massivo e radical entre as línguas, bem como aqueles vistos devido ao colonialismo europeu, durante os séculos XVI ao XIX, organizam-se, por meio de dois movimentos relevantes. O primeiro deles concentra-se na forte erosão gramatical da língua do grupo dominante, entendida assim como língua-alvo ou língua lexificadora. Nesse momento, aos olhos de Lucchesi (2012), forma-se um código emergencial a que se chama de *jargão* ou *pré-pidgin*. Nesse sentido, tais conceitos foram definidos, com base na formação de um vocabulário bastante restrito da língua-alvo, em que o grupo dominado desempenha funções comunicativas básicas.

Ao longo deste estudo, pretendeu-se provar que o pressuposto de que as variedades populares do português brasileiro foram influenciadas pelas mudanças induzidas entre o contato das línguas em sua formação nortearam a proposição de uma “variedade afro” do português, tal como postula Lucchesi (2009). Para sustentar tais concepções, foram levados em consideração quatro argumentos históricos e culturais, a partir da formação étnico-racial brasileira, que



fundamentam a lógica de formação da nossa língua, com base no conceito de transmissão linguística irregular.

A fim de sustentar tal linha de pensamento como pressuposto teórico, foram escolhidos os vissungos, cânticos de origem banto, representam as manifestações dos negros, entoados nas funções laborais da mineração de diamantes. Machado Filho (1985) foi o responsável por introduzir esse termo nos dicionários brasileiros. Desse modo, com base nas origens do Umbundo, a palavra “ocisungo” se traduz como “hino”. Sua forma no plural é “ovisungo”, termo traduzido como canto, música. As manifestações culturais originam-se do estado de Minas Gerais. Como visto, os cânticos suscitam as práticas sociais para suavizar as dores e as angústias da escravização. No corpus desta pesquisa, cinco vissungos foram analisados com o objetivo de demonstrar as construções morfossintáticas, lexicais e fonéticas deixadas pelos povos escravizados. Como se sabe, a escolha pelo gênero deu-se em virtude da origem ligada ao complexo cultural banto. Diante disso, o cancionário teve como objetivo descortinar as estruturas morfossintáticas mais usadas e, posteriormente, convencionadas em nossa língua, ao se considerar a formação do português brasileiro.

Nesta pesquisa, com base em Lucchesi (2012), os escravizados, expostos aos conhecimentos linguísticos do grupo dominante, foram responsáveis por desencadear a transferência deficitária da língua, o que promovia a assimilação de padrões linguísticos dominantes por parte dos dominados. Em contrapartida, o grupo dominado contribuiu, segundo Lucchesi (2012), com a introdução na fala das camadas médias e altas com estruturas criadas, em virtude de mudanças ocorridas nos extratos sociais mais pobres.

Diante dessa trajetória de resistência acadêmica, os esforços desta dissertação foram concentrados no sentido de comprovar as amálgamas dos troncos linguísticos africanos de origem banto na formação do português brasileiro. Dessa forma, não se pode excluir o percurso histórico em que o Brasil foi forjado, o que ocasionou o surgimento da variante “afro” do português, como bem Lucchesi (2012) postula.

Lamentavelmente, ainda em pleno século XXI, são favorecidas narrativas sobre a escravização, no entanto se anula a contribuição imprescindível dos povos africanos, sobretudo de origem banto, já que contam numericamente a origem do maior contingente de afrodescendentes em nossas terras.

Dessa forma, mais uma vez, menciona-se a importância dos vissungos, entendidos como cantos ancestrais entoados pelos escravizados principalmente na região Sudeste, como traços



culturais em que são observadas, com base nas suas transcrições remanescentes, as estruturas morfossintáticas, fonéticas e lexicais, responsáveis pela composição do PB. As visões reiteraram a ideia desta pesquisa, tendo em vista que, por ter sido afetado o português brasileiro, em seu desenvolvimento histórico, pelo contato maciço entre línguas de tronco linguístico banto, as consequências desse processo tornaram-se evidentes nos vissungos, os cânticos de mesma origem que representam as manifestações de afro-brasileiros durante os momentos de força laboral

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, G. M. L. de. **Análise crítica do conceito de derivação**. Linguagem: Revista para estudos de língua e literatura. N. 4/5/6. Ano II e III. Rio de Janeiro: Presença, 1985.
- ARRAIS, Rafael. **Cangoma a chamar**. Blog Textos para Reflexão, Brasil, Maio 2012. Acesso em: 02/10/2018.
- AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha/ Instituto Antônio Houaiss, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAZERMAN, C., **Social Forms as Habitats for Actions**. Santa Barbara: University of California, mimeo, 1994.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática**. 37. ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.
- BONVINI, Emílio. **Línguas africanas e português falado no Brasil**. Em: FIORIN, José Luiz, 2013.
- CASTRO, et al. **Quelê, a voz da cor: biografia de Clementina de Jesus**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 2011.
- DORIAN, Nancy. **Linguistic and Ethnographic Fieldwork**. In.: FISHMAN, Joshua. Handbook of language and Ethnic identity. New York: Oxford University, 1999.
- LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- LOPES, Nei. **Dicionário da hinterlândia carioca: antigo “subúrbio” e zona “rural”**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- LUCCHESI, D. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 249-274. LUCCHESI, Dante; Baxter, Alan & Ribeiro, Ilza (organizadores). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2012.



LUCCHESI, Dante. Aspectos gramaticais do português brasileiro afetados pelo contato entre línguas: uma visão de conjunto. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Org.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: EDUFF, 2009. p.366-390.

MACHADO FILHO, Aires da M. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. São Paulo: Itatiaia, 1985.



VARIA

Artigo



**A (DES) CONSTRUÇÃO DO ESTADO PÓS-1990 E AS SUAS
IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ESTADO-CIDADÃO EM
MOÇAMBIQUE**

***THE (DE) CONSTRUCTION OF THE POST-1990 STATE AND ITS
IMPLICATIONS FOR STATE-CITIZEN RELATIONS IN MOZAMBIQUE***

***LA (DES) CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO POSTERIOR A 1990 Y SUS
IMPLICACIONES EN LAS RELACIONES ESTADO-CIUDADANOS EN
MOZAMBIQUE***

97

Por Olindo Nhamaze Soca, Manuel Marcos Aussene & Lázaro José

Olindo Nhamaze Soca
Docente na UniRovuma-Moçambique
socaolindonhamaze@gmail.com

Manuel Marcos Aussene
Docente da Escola Secundária de
Napipine-Moçambique
ORCID.org/0000-0003-1118-7694
manuelaussene@gmail.com

Lázaro José
Docente da Escola Secundária de
Namicopo-Moçambique
ORCID.org/0000-0002-1636-5720
lazarojosee0@gmail.com

Como citar:
SOCA, O. N.; AUSSENE. M. M.;
JOSÉ, L. A (des) construção do estado
pós-1990 e as suas implicações nas
relações estado-cidadão. **Boletim
GeoÁfrica**, v. 3, n. 9, p. 97-122, jan-
mar. 2024.

Recebido: 12/07/2023
Aceite: 20/04/2024



RESUMO: Este é um estudo de Revisão Sistemática de Literatura cujo objetivo foi analisar o processo de construção do Estado moçambicano após 1990 sob perspectiva da democracia e relação Estado e cidadão. As consultas foram feitas em Setembro de 2022, em quatro bases de dados (Science Direct, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Web of Science e SciELO) por meio de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), usando os seguintes descritores “Theory AND State-Citizen Relationship AND State Construction AND Mozambique”. Foram achados, inicialmente, cerca de 353 artigos que, depois do processo de exclusão e inclusão a partir dos critérios estabelecidos, sobraram sete artigos, adicionados com outros sete somando 14 estudos que foram usados para a análise final. O estudo apurou que, depois de 1990, assiste-se, em Moçambique, uma violação dos princípios básicos da democracia; o povo perdeu confiança com as instituições do Estado e seus dirigentes. Para a construção de um Estado/Nação onde reinem uma boa relação entre Estado-Cidadão é fundamental uma abertura do espaço democrático para uma livre confrontação de ideias, respeito e valorização pela opinião contrária, assim como as instituições do Estado e os dirigentes devem servir ao cidadão e não aos interesses dos partidos políticos.

PALAVRAS-CHAVE: (Des) construção do Estado. Pós-1990. Relações Estado-cidadão. Moçambique.

ABSTRACT: This is a Systematic Literature Review study whose objective was to analyze the process of building the Mozambican State after 1990 from the perspective of democracy and the State and citizen relationship. The queries were carried out in September 2022, in four databases (Science Direct, Digital Library of the Chamber of Deputies, Web of Science and SciELO) through Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), using the following descriptors “Theory AND State-Citizen Relationship AND State Construction AND Mozambique”. Initially, around 353 articles were found and, after the exclusion and inclusion process based on the established criteria, seven articles remained, added with another seven, totaling 14 studies that were used for the final analysis. The study found that, after 1990, there was a violation of the basic principles of democracy in Mozambique; the people lost trust in state institutions and their leaders. For the construction of a State/Nation where a good relationship reigns between State-Citizen, it is essential to open the democratic space for a free confrontation of ideas, respect and appreciation for opposing opinions, just as State institutions and leaders must serve the citizen and not to the interests of political parties.

KEYWORDS: (De) construction of the State. Post-1990. State-Citizen Relations. Mozambique.

RESUMEN: Se trata de un estudio de Revisión Sistemática de la Literatura cuyo objetivo fue analizar el proceso de construcción del Estado de Mozambique después de 1990 desde la perspectiva de la democracia y la relación Estado-ciudadano. Las consultas se realizaron en septiembre de 2022, en cuatro bases de datos (Science Direct, Biblioteca Digital de la Cámara de Diputados, Web of Science y SciELO) a través de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), utilizando los siguientes descriptores “Teoría Y Relación Estado-Ciudadano Y Construcción del Estado Y Mozambique”. Inicialmente se encontraron alrededor de 353 artículos y, luego del proceso de exclusión e inclusión con base en los criterios establecidos, quedaron siete artículos, sumados con otros siete, totalizando 14 estudios que sirvieron para el análisis final. El estudio encontró que, después de 1990, hubo una violación de los principios básicos de la democracia en Mozambique; la gente perdió la confianza en las instituciones estatales y sus líderes. Para la construcción de un Estado/Nación donde reine una buena relación Estado-Ciudadano, es fundamental abrir el espacio democrático para la libre confrontación de ideas, el respeto y aprecio por las opiniones contrarias, así como las instituciones y los líderes del Estado deben servir al ciudadano. y no a los intereses de los partidos políticos

PALABRAS CLAVE: (Des)construcción del Estado. Después de 1990. Relaciones Estado-ciudadanos. Mozambique.



INTRODUÇÃO

Moçambique é um país localizado no Sudeste do continente africano, banhado pelo oceano Índico a Leste. Faz fronteira com outros países: Tanzânia a Norte, Malawi e Zâmbia a Noroeste, Zimbabwe a Oeste, ESwatini e África do Sul a Sudoeste. A capital é Maputo, situada na região do Sul do país, que durante o domínio português se chamava Lourenço Marques. Dita a história que, entre o primeiro e o século V, povos bantu migraram de regiões do Norte e Oeste e se fixaram nessa região. Com o passar do tempo, devido a localização e a facilidade na troca comercial, os portos comerciais suaílis e, mais tarde, os árabes ocuparam o litoral moçambicano até a chegada dos europeus e, em especial, os portugueses. Nessas navegações, a área foi reconhecida por Vasco da Gama em 1498 e, em 1505, foi anexada ao Império Português. Depois de mais de quatro séculos de colonização portuguesa, Moçambique alcança a independência em 25 de Junho de 1975, tornando-se, assim, em República Popular de Moçambique que, pouco tempo depois, adoptou o regime socialista. No entanto, após a independência, o país entrou em uma guerra civil intensa e prolongada que durou 16 anos, tendo terminado em 1992 com a assinatura do Acordo de Paz em Roma entre a Frelimo (Governo) e a Renamo¹, instaurando o começo de um novo ciclo na história de Moçambique. Este acordo, assinado por lideranças dos dois movimentos representou mais do que o compromisso para uma agenda nacional e democrática (Ribeiro, [s.d.]; Oliveira, 2019).

Em 1994, o país realizou as suas primeiras eleições multipartidárias em que cada moçambicano passou a ter o direito de eleger e ser eleito. Essa possibilidade promoveu o surgimento de vários partidos políticos a concorrerem para as primeiras eleições multipartidárias e democráticas que, na visão de Muhale (2018):

Mesmo com notáveis erros organizacionais, os resultados dos dois pleitos iniciais foram bastante equilibrados, consubstanciando uma distribuição equilibrada do eleitorado entre os dois maiores partidos, levando estudiosos a classificar Moçambique como sendo um país com um sistema bipartidário – o que é uma situação relativamente rara na África subsahariana. Observou-se simultaneamente maior abertura do espaço político e a criação e consolidação de novas instituições democráticas, sendo o país até considerado como um caso de sucesso, por ter conseguido efectuar a transição não só da guerra para a paz como também de um regime de partido-único ao multipartidarismo (Muhale, 2018, p.6).

¹ Renamo é um movimento de guerrilha, fundada em 1976 pelo governo de Ian Smith (da Rodésia actual Zimbábwe) e apoiado por antigos colonialistas (portugueses exilados na Rodésia, África do Sul e o serviço de inteligência rodesiano). Com a independência da Rodésia, em 1980, o movimento passou a ter o apoio do governo do Apartheid da África do Sul. Só em meados dos anos 80, quando conseguiu apoio interno em Moçambique passou a se chamar, em português, Resistência Nacional Moçambicana, antes tinha a designação MNR – Mozambican National Resistance (Cuco, 2013).



A introdução da democracia em Moçambique foi aclamada por todos os actores da sociedade, pois acreditava-se viver um ambiente onde reinasse uma plena liberdade do cidadão, um ambiente de paz e estabilidade política no país. Todavia, o cenário descrito não se observou, tendo-se constatado uma democracia desviante do rumo, em que o povo é usado para legitimar o poder dos partidos políticos e dos seus dirigentes, uma vez que esses não estão ao serviço do povo, mas sim dos partidos políticos e dos seus interesses. Ao longo do estudo, são abordados assuntos como o regime monopartidário em Moçambique e a constituição de 1990, ganhos e perdas com a introdução da democracia multipartidária, o papel das instituições de soberania (Estado) na promoção da democracia, os nossos dirigentes (políticos) e a sua influência na democracia do país. São assuntos que, no nosso entender, permitirão compreender o que se está a abordar neste estudo que tem como objectivo analisar o processo de construção do Estado moçambicano pós 1990 sob perspectiva da democracia e relação Estado e cidadão.

METODOLOGIA

A Revisão Sistemática de Literatura seguiu os procedimentos do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). As buscas por artigos foram realizadas em quatro bases de dados (ScienceDirect, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Web of Science e SciELO) por meio de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), usando a seguinte chave de descritores “Theory AND State-Citizen Relationship AND State Construction AND Mozambique”. Foram usados como critérios para a inclusão dos artigos: estudos inéditos, pesquisa sobre construção do Estado e relações Estado-Cidadão, artigos gratuitos e disponíveis na íntegra de forma online e artigos publicados em Português, Inglês, Espanhol e Francês. Outrossim, foram usados como critérios de exclusão: artigos duplicados e todos os estudos que não passaram pelo processo de uma avaliação por pares. A Tabela 1 descreve a estratégia de busca dos artigos em cada base de dados.

**Tabela 1:** Estratégia de busca em cada base de dados

Bases	Descritores	Datas de busca	Crítérios de Inclusão	Crítérios de Exclusão	Artigos achados
ScienceDirect	Theory AND State- Citizen Relationship AND State	15.10.2022	-Estudos inéditos. -Pesquisa sobre construção do Estado e relações Estado-Cidadão.	-Artigos duplicados. - Estudos que não passaram pelo processo de uma avaliação por pares.	327
Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados	Construction AND Mozambique	15.10.2022	- Gratuitos e disponíveis na íntegra de forma online. - Artigos publicados em português, inglês, espanhol e francês.		2
Web of Science		16.10.2022			9
SciELO		17.10.2022			15

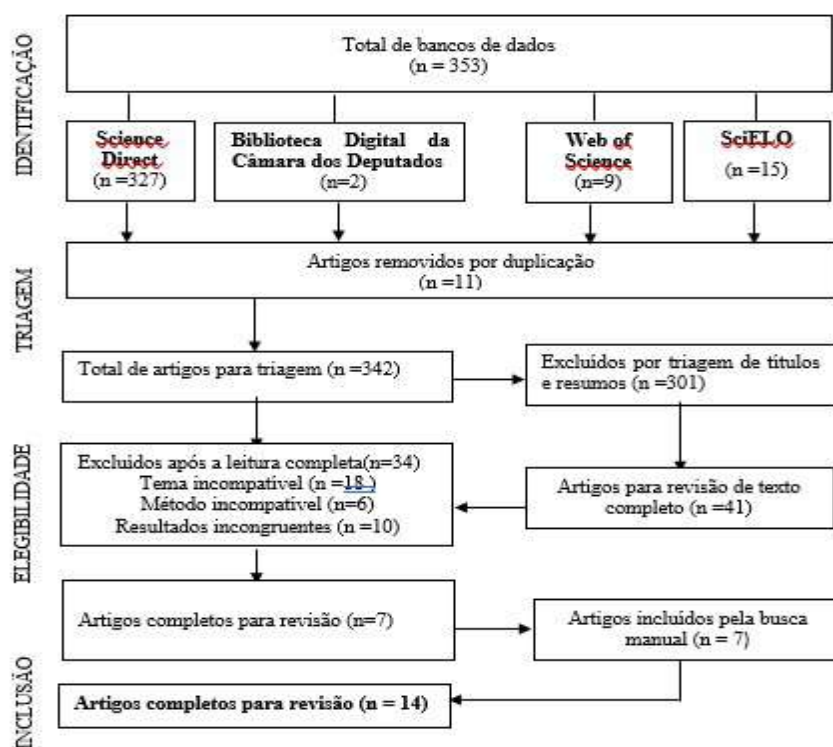
Fonte: Soca *et al.* (2023)

Feitas as buscas nas bases, os artigos foram exportados para o “Rayyan QCRI” (um aplicativo web/móvel gratuito que ajuda autores de Revisão Sistemática a realizar o processo de seleção dos artigos de forma rápida e fácil). Foi a partir desta plataforma que os avaliadores executaram as atividades, desde a exclusão de artigos duplicados, exclusão por triagem de títulos e resumos, exclusão após a leitura completa e a comunicação entre os avaliadores (Olofsson *et al.*, 2017; Ouzzani; Hammady, Fedorowicz; Elmagarmid, 2016).

O processo de seleção dos artigos foi realizado de forma independente por três analistas, cujo terceiro serviu de juiz para solucionar casos inconsistentes. Primeiro, foram achados 353 artigos em quatro bases de dados (ScienceDirect - 327, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados - 2, Web of Science - 9 e SciELO -15) que, depois de todo processo de triagem que envolveu exclusão de alguns artigos por não responderem aos critérios, sobraram sete artigos adicionados por outros sete estudos obtidos por busca manual, somando assim 14 estudos usados para análise final. A Figura 1 ilustra como foi o processo de busca e tratamento dos artigos.



Figura 1: Fluxograma da seleção dos artigos



Fonte: Soca *et al.* (2023)

RESULTADOS

A Tabela 2 resume e descreve os resultados e conclusões dos estudos seleccionados para a análise final. Na generalidade, os estudos foram desenvolvidos por autores moçambicanos sob um olhar de um Moçambique que está a caminho de uma democracia e modo de vida mais participativa.



Tabela 2: Síntese dos artigos incluídos

Nº	Referências	Resultados e conclusões
01	<p>Chibanga, V.A. (2019) (Re)invenção do Estado-nação em Moçambique: Performances Culturais, discursos e relações de poder. 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais, Democracia e Direitos Humanos: crises e conquistas, Goiânia, p.1-16.</p>	<p>A invenção de Moçambique enquanto Estado-Nação foi suportada por um projeto de unidade nacional, que procurou unificar os moçambicanos para além da diversidade étnica, procurando impor os valores ideológicos sobre os valores da tradição. Nesse sentido, alguns valores da tradição foram aparentemente banidos e outros reinventados para servir os novos propósitos do Estado. Daí que os primeiros anos pós-independência, a 1ª República, mas do que resolver questões de natureza cultural, estava eminentemente preocupada em fazer da cultura como um vector para resolver questões de ordem política. Mas, mesmo assim, constatou-se que os valores da tradição continuaram vivos, o que significa que foram vivenciados pelos atores sociais que perpetuaram o seu significado.</p> <p>A 1ª República ao desencadear um processo de estigmatização dos valores da tradição para construir uma cultura unificada não tomou em consideração que se estava a tentar construir uma nação artificial, defasada, culturalmente instável e distanciada dos seus valores socioculturais. A construção do Estado-nação esteve subordinada a uma política que, até certo ponto, se tornou ineficaz por falta de uma negociação efetiva com os diversos atores sociais que compõem a sociedade moçambicana. Perante os dilemas de identidade no qual tem afligido à Moçambique tanto como muitos países da África, resta assim dizer, que um dos maiores desafios políticos e sociais em Moçambique do século XXI serão, com certeza, repensar a redefinição da ideia do Estado-Nação, bem como criar procedimentos que preconizam aos cidadãos e aos povos, tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença. Ou seja, a invenção de Estado-nação deve ser construída a partir da partilha de diversas heranças culturais, tanto endógenas assim como exógenas, por serem parte integrante do universo simbólico e da cultura moçambicana.</p>
02	<p>Claudio, J. (2005). Press and Democratic Transition in Mozambique 1990-2000. IFAS Working Paper Series / Les Cahiers de l' IFAS, 2005, 7, 102p. fihal-00787210f</p>	<p>O advento da imprensa independente em Moçambique e o seu carácter sublinhador foi, como vimos na segunda parte deste artigo, descrito pela comunicação social estrangeira como um “modelo de liberdade” digno de emulação em África. Estas comendas foram em grande parte atribuídas</p>



ao jornal Mediacoop. Embora várias novas publicações tenham surgido na década de 1990-2000 para consolidar a pluralidade de ideias na sociedade, a maioria delas teve um desempenho abaixo do esperado. Para além das publicações pertencentes aos Mediacoop-jornalistas associados, apenas o Metical adoptou uma política editorial louvável.

A imprensa moçambicana tem uma longa tradição de resistência que remonta ao período da resistência ao domínio colonial. Não é apenas um símbolo de memórias passadas; é também o herdeiro dessas memórias. As semelhanças entre a imprensa africana de Albasini e a imprensa independente que resultou da liberalização do sector de comunicação de massa são inúmeras. Mas o essencial continua sendo seu carácter elitista. São ambas instituições que se distanciaram de uma parcela significativa da população em muitas questões amplas de interesse público. Somente a reversão dessa tendência pode garantir uma verdadeira participação popular. É certo que a imprensa independente estava se adaptando ao seu público mais crítico. Limitou-se aos lugares onde a maioria sabe ler e escrever e onde existem grupos sociais cujas atividades podem apoiar e complementar seus esforços. No entanto, o papel de porta-voz dos que não têm voz permanece parcial.

- 03 Salomão, A. (2021). *Governança Participativa de Terras em Moçambique: Breve Revisão do Quadro Legal e Desafios de Implementação*. Ambiente & Sociedade, São Paulo. vol. 24, p.1-21.

Em princípio, o quadro político e jurídico discutido e os vários princípios constitucionais em que se baseia, proporcionam uma boa plataforma para promover o tipo de modelo de desenvolvimento democrático e participativo que o Estado moçambicano tem vindo a abraçar desde os seus primeiros momentos. Fornece também mecanismos claros que devem assegurar um processo equitativo de novos investimentos, que salvaguarda os interesses da população local e gera benefícios reais que devem melhorar a sua subsistência e qualidade de vida. No entanto, como os projectos seleccionados ajudam a explicar, Moçambique tornou-se um sinónimo internacional de usurpação de terras e de desconsideração de normas e princípios legais. O papel do Estado e, o que, e quem é o Estado são aqui fundamentais, e fornecem possíveis explicações sobre as razões pelas quais o governo (no seu papel de representante do Estado) não cumpriu a sua parte da tarefa. Tanto a estrutura constitucional como os fundamentos filosóficos do governo da



FRELIMO, enfatizam a noção de que a terra e os recursos naturais devem permanecer propriedade do Estado a fim de assegurar a protecção dos direitos dos cidadãos de acesso e utilização da terra, e que a terra e os recursos naturais devem ser utilizados para o 'interesse público' (ou seja, para o desenvolvimento nacional).

04 Voinea, C.F., Neumann, M. & Troitzsch, K.G. (2022). The State and the Citizen: Overview of a complex relationship from a paradigmatic perspective. Qual Quant, <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01474-x>

À medida que os tempos, os contextos geopolíticos e a ação humana moldaram a trajetória histórica e conceitual dos estudos políticos, as teorias, bem como as metodologias, enfatizaram cada vez mais o foco nos indivíduos, nas culturas (políticas), no poder e nas relações entre indivíduos e entre indivíduos e o estado. Com o tempo, o estudo desses tipos de relações revelou a complexidade do estado e a dinâmica de sua mudança. Embora as teorias de economia e economia política do século XX diminuíssem gradualmente o papel central do estado na economia em favor do livre mercado e do empreendedorismo individual e empresarial, pequeno e grande, o foco crescente nos indivíduos e nas (inter)ações individuais transformou-se paradoxalmente em um renascimento do Estado, um reforço de seu papel, como revelam as últimas tendências do neoestatismo. Foram as pandemias globais do COVID-19 para destacar o que as pessoas pensam e esperam do estado no volátil contexto político europeu e global de nosso tempo. Não só as condições de isolamento e distanciamento social aprofundaram e fortaleceram a percepção do Estado como fonte de sua segurança e receptor de seu mais alto nível de confiança, mas também revelaram que os estudos sobre o estado estão prestes a atingir novamente um ponto de virada em o pensamento filosófico sobre a sociedade e a política.

05 Oliveira, L. S. (2019). Filosofia política moçambicana: por um novo projeto de democracia. Voluntas: Revista Internacional de Filosofia DOI: 10.5902/2179378639891 Santa Maria, v.10, p. 183-199

Por fim, através da análise das obras Os Tempos da Filosofia: filosofia e democracia moçambicana e Filosofia Africana: das independências às liberdades, considero que a Filosofia Política Africana é tida como um instrumento que instruirá o processo de construção de um futuro melhor no continente africano, como em Moçambique, pois a ela cabe criar os mecanismos de fomento da soberania, na luta contra a intervenção da comunidade internacional e estimular a criatividade dos moçambicanos, libertando suas habilidades, a fim destes trabalharem em prol de assumirem as responsabilidades que a liberdade comporta, construindo, assim, outras formas de interpretar e agir sobre sua própria história.



Ademais, estas obras filosóficas são fontes excelentes para introduzir os estudos sobre Filosofia Política Africana, nas modalidades de ensino público e privado de nosso país, visto que as mesmas retratam outras formas filosófico-políticas de buscar dar respostas à perpétua questão sobre: qual é o melhor regime político que satisfaça as exigências da justiça, ao evidenciar a importância de se considerar as diferentes concepções de mundo e organizações sociais no processo de qualquer deliberação/instauração de regimes políticos, económicos, dentre outros.

06 Ngoenha, S. (2020). Democracia Disjuntiva. In Rosário, D. M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp.29-39.

A nossa democracia resulta, por um lado, de uma crise política (a guerra de dezasseis anos), e, por outro, é habitada por uma dificuldade ligada a todos os sistemas representativos, o risco de ser uma democracia sem povo (demos). A nossa democracia é o exemplo típico e eloquente de uma democracia que vive sem o povo, que não precisa do povo. Usa o povo para se legitimar, como arte de governar, mas não precisa dele. A nossa democracia resulta de uma situação que nos foi imposta pela história da Economia-Mundo (guerra político-ideológica dos blocos, fracasso do nosso modelo anterior, crise económica e social, interferências dos sistemas racistas da Rodésia e da África do Sul conjugadas de maneiras alternadas e diferenciadas) e da dita guerra civil. Volvidos vinte e cinco anos, a nossa democracia ressent-se, ainda, de um défice de democratas, quer como pessoas convencidas no bem fundado no sistema, quer como forma de organização de forças e partidos políticos e até mesmo da presença, e da intervenção, de cidadãos responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres. A postura das nossas lideranças é de autocratas e senhores feudais, diante dos quais os súbditos – e não cidadãos – têm que se ajoelhar; são exemplos eloquentes disso, os famosos três minutos de Guebuza para membros seniores do seu partido num congresso; ou Dlhakama, que mete pessoas desconhecidas na lista para o parlamento sem discussão prévia no interior do seu partido; tal como Simango, que, como Nyusi, corta todo e qualquer capim alto do seu partido. O diagnóstico do percurso da democracia moçambicana demonstra que, depois de um início promissor, o processo democrático parece estar a trilhar numa fase de involução, essencialmente, porque os seus protagonistas – partidos políticos, governantes, sociedade civil, cidadãos - não acreditam de facto (ou não conseguem



assumir, por falta de vontade ou de cultura de tolerância) na democracia e, por isso, aderem muito pouco aos seus ideais filosóficos.

A pós-política da 2ª República moçambicana, assiste-se à substituição da democracia pela dólarcracia, onde os partidos são grandes empreendimentos e provedores de oportunidades económicas. Os nossos governos decepcionam porque os membros estão mais preocupados com as suas pequenas pessoas e famílias, com as pequenas elites, mais do que em governar efectivamente. A política, de uma maneira geral, tornou-se o meio através do qual se acede à economia. O nosso parlamento é a demonstração de uma instituição frágil, promíscua e a mercê de interesses de grupos pecuniocráticos. A consequência disso é um parlamento incapaz de fazer leis justas orientadas ao interesse de todos, tolerante e que ausculta as diferentes sensibilidades nacionais representadas; incapaz, enfim, de fiscalizar o Estado. Os nossos parlamentares representam pouco ou quase nada dos seus eleitores e respectivos interesses: eles não têm, in primis, necessidade de estar em conformidade com os interesses do povo, mas precisam é de estar em monocórdia com a vontade e interesses daqueles que garantem a sua presença no parlamento, não o povo, mas o (s) partido (s). A 2ª República, nascida no consenso a favor da democracia, apesar das suas proclamações, não tem demonstrado vontade e interesse de criar uma sociedade dialógica e reconciliada, nem de actualizar as potencialidades do consenso democrático de Roma. Pelo contrário, através de um complexo multiforme de acções maquiavélicas, artimanhas, medidas dilatórias, enganos, co-optações, brutalidade, têm, na prática, reafirmado a sua determinação em continuar a ser uma democracia aparente, com diferentes partidos, mas governado sempre pelo mesmo e, ainda por cima, com prepotência e de uma maneira promíscua. Os problemas fundamentais em volta da nossa concepção e dos nossos imperativos democráticos são: uma confusão entre soberania e governo; um deficitário sistema de representação; a democracia como essencialmente marginal e como gestão selectiva das suas partes; a democracia como utopia ou modelo para se colocar questões à política.

O aprimoramento da praxis democrática não se resume simplesmente a reformas institucionais, mas exige uma mudança de cultura numa dupla dimensão: a moral (da



- nossa vida política) e uma refundação (em profundidade) das nossas instituições democráticas. “A nossa democracia necessita de refundar-se, e só será possível, com leis justas e instituições fortes”.
- 07 Siteo, E. J. (2020). Lições da Experiência Moçambicana de Democratização. In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp.41-54
- 08 Macuane, J.J. (2020). Estrutura e agência das Instituições de Soberania e democratização em Moçambique, 1990-2020. In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp.55-79
- O que a experiência moçambicana de democratização nos ensina é que depois de uma transição democrática bem-sucedida e celebrada com júbilo, dentro e fora das fronteiras nacionais, aconteceu um desvio no rumo da consolidação democrática, tendo, nesse processo, a democratização sido substituída por uma nova condição política. Trata-se de uma ordem política híbrida, que combina elementos democráticos e autocráticos.
- O projecto da democracia moçambicana, que no princípio mostrou alguns sinais de vigor – caracterizados pela alta participação eleitoral e representatividade parlamentar, foi perdendo força ao longo do tempo, com destaque para os últimos quinze anos. As instituições de soberania, a par do papel positivo que desempenharam para a democratização, em certas circunstâncias, sob influência dos partidos, funcionaram também como elementos que contribuíram para a erosão democrática no país. As instituições de soberania desempenharam funções contraditórias no processo de democratização, com a sua acção, tanto contribuindo para o aprofundamento da democracia, como para o seu retrocesso. A organização das instituições de soberania é fundamentada nas ideias de separação dos poderes como elemento de moderação e de exercício do poder político pelo povo através do sistema representativo, como elemento da manifestação da soberania popular. Os elementos de representação parlamentar que caracterizam as instituições de soberania, como o CC, e os conselhos superiores das magistraturas, responsáveis pela nomeação dos juizes, combinados com a manifestação de um poder unificado do presidente e da maioria parlamentar, através do controlo do partido maioritário, contribuem para anular ou mitigar a separação de poderes.
- A configuração dos poderes no sistema político é favorável ao Executivo, mas, acima de tudo, ao poder partidário que controla este e os demais poderes pela via do sistema de representação altamente partidarizado. O poder político verdadeiro é exercido pelos partidos, que ao invés de reforçarem a sua ligação com o “povo” através das instituições representativas encontram cada vez mais formas de reforçar



- 09 Vines, A. (2020). Uma Retrospectiva dos 25 Anos da Democracia Moçambicana. In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp. 81-103

o seu poder na busca de seus interesses nem sempre alinhados com a sociedade. Como consequência, a julgar pela crescente perda da confiança na democracia e suas instituições, o sistema político está a dar sinais de perda de legitimidade, com riscos de uma crise sistémica mais séria.

As vitórias esmagadoras conseguidas pela Frelimo nas eleições não são totalmente democráticas, e tornou-se evidente que a Frelimo se uniu para garantir o seu contínuo domínio sobre o processo político moçambicano, apesar dos amplos riscos sociais de que se reveste uma crescente falta de inclusão política.

Olhando para trás, pode se dizer que vários factores contribuíram para o fim da guerra civil em Moçambique, em 1992, e para a introdução da democracia: o fim da Guerra Fria e do apartheid na África do Sul; mudanças políticas nos países vizinhos; e um difícil impasse na guerra entre a Frelimo e a Renamo. Tal como aconteceu durante a guerra civil, a política da era pós-conflito foi caracterizada pelo regionalismo e desigualdades – com a Frelimo a tentar impor cada vez mais, a sua hegemonia em todo o país como projecto nacional. A situação actual de Moçambique também mostra até que ponto estes processos de negociação são de longo prazo. A abertura do espaço democrático para uma livre confrontação de ideias, e abertura do partido e do governo a um maior escrutínio poderá ser a melhor estratégia para a construção da nação.

- 10 Hinguana, T. (2020). Constitucionalismo, Eleições e Cidadania: Uma Leitura Possível. In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp. 105-127

A Constituição de 1990 consagrava, no n.º 3 do artigo 107, o sistema de eleição maioritária (*the winner takes all*) para o apuramento dos resultados das eleições. A opção por este sistema estava em linha com a mentalidade exclusivista própria do antigo partido único e também com o presidencialismo reforçado da Constituição de 1990. O facto de que a não despartidarização se repercute, do ponto de vista institucional, sobre todos os eixos essenciais do funcionamento do Estado, no caso da CNE e o STAE, tem como consequência que as eleições, que em condições normais, deviam constituir momentos de renovação e de mudança, não tenham esse papel, e, pelo contrário, se limitam a reproduzir invariavelmente o statu quo. As eleições não têm sido um factor conducente à conclusão da inacabada transição do simbiótico Partido-Estado para o Estado de Direito Democrático, introduzido pela Constituição de 1990.



- 11 Guambe, E. (2020). Burocratizando ou partidarizando a descentralização? Por uma perspectiva de reconciliação pós-conflitos em Moçambique. In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp.195-209
- Nos termos de todos os acordos de paz desde 1992 até os de 2019, a descentralização não se reflecte, embora tenha sido a narrativa que originou os conflitos militares, pelo menos os posteriores às eleições de 2014. Simultaneamente, foi um processo de descentralização que se estruturou na base de negociação da paz, mas sem elementos que reforcem as dinâmicas de reconciliação e coesão social ao nível local. Assim, vê-se um processo de descentralização suspenso, que não serve nem para reforçar as relações entre o Estado e o cidadão nem para a construção de um ambiente de paz, visto que, nas regiões centro e norte do país, as guerras vitimam vidas humanas e destroem toda a esperança de um bem-estar colectivo. As modificações que se observaram nos modos de eleição do Governador Provincial, ou, ainda, do Presidente da Autarquia assemelham-se mais a um consenso entre os principais partidos políticos beligerantes, a Frelimo e a Renamo, de reforçarem a partilha clientelista das posições de acesso aos recursos do Estado, numa fórmula muito limitada e que pode gerar conflitos permanentes. A natureza e a modalidade em que se implementa o processo de descentralização em Moçambique estão mais viradas para um processo de “integração” e redistribuição clientelista dos recursos do Estado, uma clara tendência para criminalização e falência crónica do Estado. O país conheceu, fundamentalmente, três gerações de reformas com vista a imprimir mecanismos descentralizadores na administração territorial. A primeira relacionou-se com a narrativa das dinâmicas de construção da legitimidade do Estado pós-colonial, oficializadas pela Constituição de 1990. Esta reforma concebeu-se num contexto de guerra, que durara dezasseis anos. No entanto, as perspectivas iniciais destas reformas não tiveram uma fórmula concreta, de tal forma que, no início da sua implementação, foram abandonadas, como resultado de desafios político-eleitorais. A segunda proposta de reforma da descentralização resultou de uma emenda à Constituição de 1990, em 1996, e, factualmente, no desenho de um novo regime dos processos de materialização da descentralização. Esta nova proposta de modalidade de descentralização resultou de ajustes político-eleitorais das primeiras eleições multipartidárias, de 1994, e definiu



fundamentalmente duas velocidades de desconcentração e descentralização (interpretada no gradualismo). A terceira geração da descentralização, bem mais recente, é resultado de uma revisão pontual da constituição de 2004, através de uma emenda de 2018. Igualmente, como na primeira geração, a descentralização aparece, nesta terceira geração, no meio de um contexto de conflitos-militares e como um dos mecanismos de pacificação. No entanto, apesar de as reformas da descentralização entrarem na agenda pública em contexto de conflitos político-militares, elas nunca se configuram como instrumentos concretos da reconstrução pós-conflito. Com efeito, os primeiros discursos sobre o processo de descentralização apresentaram-se como de aprofundamento da democracia e melhoria dos serviços públicos, desviando-se, portanto, de todo o contexto de reconstrução pós-conflito. Na base de uma retórica transnacional das reformas das administrações, o processo de descentralização marginalizou as reais dinâmicas do contexto de conflitos e guerras em que Moçambique se encontrava. Com limitações diversas, o processo não logrou nem aprofundar a democracia, nem melhorar, significativamente, a oferta de serviços públicos locais.

- 12 Thomashausen, A. (2020). Democracia Moçambicana antes e depois de Afonso Dhlakama. In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp. 211-230
- A Constituição de 1990 introduziu um sistema presidencialista e parlamento multipartidário eleito com base na representação proporcional. O Presidente da República passou a ser eleito de forma directa. O artigo 22 da Lei 4/2019 nomeia o Secretário do Estado que deve funcionar ao lado do governador, como “órgão de representação do Estado”. O que resulta é uma oposição desprovida de representação e fora da Assembleia da República onde ficou reduzida à quase insignificância. Esta realidade da democracia depois de Dhlakama não corresponde à visão que ele tinha do Estado Moderno, em que a liberdade, a criatividade e a educação acabem por estimular a indústria e a inovação. No entanto, o enfraquecimento da oposição, com as consequências negativas para o sistema de governação na sua totalidade, é fruto da fraqueza da governação democrática interna na tradição dos partidos políticos em Moçambique
- 13 Nguenha, E. (2020). Compreendendo a Descentralização Fiscal Moçambicana a partir das Doze Regras de Roy Bahl. In
- Moçambique iniciou o processo de descentralização fiscal com os pressupostos teóricos devidamente estabelecidos, mas não suficientemente claros em ambos os domínios, da despesa e da receita pública. A



Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp.231-252

falta de clareza nos pressupostos teóricos é a consequência lógica da falta de compreensão do proponente, o Estado, sobre o percurso e o destino do processo de descentralização fiscal. O Governo, a face visível do Estado, principalmente através dos ministérios sectoriais, iniciou um exercício de fragilização do processo de descentralização, (i) atrasando a transferência de competências e atribuições, estagnando a criação de novos municípios, (ii) limitando os poderes tributários dos municípios, valendo-se da permissibilidade e vulnerabilidade da legislação ordinária sobre a descentralização fiscal. O novo modelo de descentralização, que criou órgãos territoriais com autonomia financeira, administrativa e patrimonial, parece que vem pôr fim ao percurso da municipalização. Na lógica da descentralização fiscal, a autonomia financeira dos órgãos de governação descentralizada, para além de definir competências e atribuições, deverá culminar com um sistema tributário próprio. Finalmente, o processo de descentralização fiscal moçambicano tem estado a produzir mais “resistentes” ao processo, actuando como recentralizadores.

14 Lumbela, S. & Comissário, D. (2020). Democracia, relações de género e eleições em Moçambique: uma “oportunidade perdida?” In Rosário, D.M. do; Guambe, E. & Salema, E. de (Orgs.) (2020). Democracia Multipartidária em Moçambique. Joanesburgo. Edição: EISA. pp.315-328

Com o fim da luta armada, a declaração da Independência Nacional e as reformas constitucionais, que levaram à adopção da Constituição de 1990 e a sua sucessora de 2004, inauguraram uma era que abriu espaço para a consolidação democrática em Moçambique. O novo aparato constitucional garante direitos básicos (como educação), direitos políticos como (sufrágio universal), direitos civis (como as liberdades de imprensa e associação), e protecção dos direitos humanos. As mulheres passaram a ocupar um espaço mais activo na vida política, ocupando posições de relevo na governação do país. Apesar de Moçambique ter registado progressos significativos no atinente a uma maior participação política das mulheres na esfera pública, falta ainda dar um salto qualitativo no que diz respeito à participação das mulheres no campo político, ainda mais porque em Moçambique, esta esgota-se na militância político-partidária e materializa-se num contexto de forte disciplina partidária, onde a participação das mulheres tem sido, em grande parte, limitada à mobilização e à angariação de votos.

Em suma, a análise da participação das mulheres no campo político em Moçambique sugere que o engajamento das mulheres na vida política remonta à luta de



libertação nacional, embora o seu papel no espaço privado (família) tenha sido transportado para o espaço público, cenário esse ainda notório 25 anos após a inauguração do multipartidarismo. Por outro lado, a ocupação de cargos públicos esteve sempre ligada à filiação político-partidária e enraizada numa forte disciplina partidária. Nos últimos 25 anos, Moçambique registou avanços significativos no que tange ao desenho e ractificação de instrumentos de integração das questões de igualdade de género e participação política da mulher na vida pública, aspectos que são formalmente reconhecidos no quadro legal e no discurso político. O país possui, actualmente, um quadro legal e de políticas robusto que conduziu ao aumento de mulheres que participam da vida pública, com destaque para os órgãos de tomada de decisões.

Fonte: Soca *et al.* (2023)

Análise dos artigos seleccionados

Foram criadas quatro categorias analíticas relacionadas com a nossa pesquisa, sendo a primeira relativa ao “regime monopartidário em Moçambique e a Constituição de 1990”, a segunda refere aos “ganhos e perdas com a introdução da democracia multipartidária”, a terceira debruça-se sobre “o papel das instituições de soberania (Estado) na promoção da democracia”, a quarta aborda sobre “os nossos dirigentes (políticos) e a sua influência na democracia do país”.

O regime monopartidário em Moçambique e a Constituição de 1990

Sobre o regime monopartidário, este vigorou em Moçambique desde a independência até a Constituição de 1990, liderado pelo partido libertador, a Frelimo. Esta Constituição defendia o sistema de eleição maioritária para o apuramento dos resultados eleitorais. Com a introdução do sistema presidencialista e parlamento multipartidário, em que convivem vários partidos políticos, com maior desta para os partidos Frelimo e Renamo, o presidente é eleito com base na representação proporcional, passando a ser eleito de forma directa. A escolha por este sistema estava ligada à mentalidade exclusivista própria do antigo partido único e também com o presidencialismo reforçado na Constituição de 1990 (Hunguana, 2020).



Lumbela e Comissário (2020) afirmam que a adopção da Constituição de 1990 e a sua sucessora de 2004, fruto da independência nacional conquistada pelos moçambicanos, o fim da guerra civil e as reformas constitucionais, abriram espaços para a consolidação da democracia em Moçambique, pois garantiram os direitos básicos (como educação), direitos políticos como (sufrágio universal), direitos civis (como as liberdades de imprensa e associação), e protecção dos direitos humanos.

Embora se tenha afirmado que as Constituições de 1990 e 2004 abriram espaços para a consolidação da democracia no país, continuamos a assistir situações que contrariam ou violam os princípios básicos da democracia, chegando ao ponto de se considerar inimigo aquele que pensa e expressa uma ideia contrária, o que faz com que se perpetue um ambiente de hostilidades no país, em que um partido (Frelimo) tenta impor cada vez mais a sua hegemonia em todo país como único partido e como um projecto nacional, como sustenta Chibanga (2019) ao afirmar que a invenção de Moçambique como Estado-Nação foi suportada por um projeto de unidade nacional, que procurou unificar os moçambicanos para além da diversidade étnica, defendida pelo governo da Frelimo.

Ganhos e perdas com a introdução da democracia multipartidária

Nesta categoria fazemos a análise dos ganhos e das perdas que advieram da introdução da democracia multipartidária em Moçambique. Para tal, Ngoenha (2020) defende que a nossa democracia resulta de uma crise política (a guerra de dezasseis anos).

Após o fim da guerra dos dezasseis anos e a introdução da democracia multipartidária no país, consegue-se notar uma convivência política entre os moçambicanos, embora não pacífica, pois caracteriza-se por um ambiente de hostilidades. Neste contexto, parece não haver vontade e interesse de se criar uma sociedade que privilegia o diálogo, a reconciliação, bem como a potencialização do consenso alcançado em Roma entre a Frelimo e a Renamo, que pôs fim a guerra civil em Moçambique. Portanto, o que se vive são acções que põem em causa a democracia, uma vez que existem vários partidos políticos, mas quem sempre governo o país é único partido (Frelimo) (Ngoenha, 2020), não havendo assim espaço para os outros partidos implementarem a sua agenda governativa. O que a experiência moçambicana de



democratização nos ensina é que depois de uma transição democrática bem-sucedida e celebrada com júbilo, dentro e fora das fronteiras nacionais, aconteceu um desvio no rumo da consolidação democrática, tendo, nesse processo, a democratização sido substituída por uma nova condição política. Trata-se de uma ordem política híbrida, que combina elementos democráticos e autocráticos (Siteo, 2020).

Registam-se problemas fundamentais de não separação de poderes, confusão entre soberania e governo; um deficitário sistema de representação; a democracia como utopia ou modelo para se colocar questões à política (Ngoenha, 2020). Outro aspecto que merece destaque tem a ver com a não despartidarização das instituições do Estado (Hunguana, 2020). O processo de descentralização adoptado marginalizou as reais dinâmicas do contexto de conflitos e guerras em que Moçambique se encontrava. Com limitações diversas, o processo não logrou nem aprofundou a democracia, nem melhorou, significativamente, a oferta de serviços públicos locais (Guambe, 2020). Portanto, houve perda com a introdução da democracia em Moçambique, pois, ao invés de se potencializar e consolidar a democracia, fazendo valer os princípios que regem a democracia genuína, caracterizada pelo respeito dos direitos e liberdades fundamentais dos homens, consagrados em vários instrumentos legais, incluindo na nossa Constituição da República, nota-se um desvio do rumo, passando a viver-se uma democracia aparente, que não permite alternância política na direcção dos destinos desta bela nação, que se chama Moçambique, convivência não pacífica entre os membros dos partidos políticos, visto que alguns cidadãos foram ensinados a não conviver com indivíduos que pensam diferente.

Todavia, para além das situações negativas anteriormente descritas, importa-nos frisar alguns aspectos que, a nosso ver, constituem ganhos da implementação da democracia multipartidária no país, a saber: as mulheres passaram a ocupar um espaço mais activo na vida política, assumindo posições de relevo na governação do país. Apesar de Moçambique ter registado progressos significativos no atinente a uma maior participação política das mulheres na esfera pública (Lumbela; Comissário, 2020); introdução de processos de descentralização, fruto de ajustes político-eleitorais das primeiras eleições multipartidárias, de 1994, definiu fundamentalmente duas velocidades de desconcentração e descentralização (Guambe, 2020).

Ainda em termos de ganhos, Lumbela e Comissário (2020) fazem menção a garantia dos direitos básicos (como educação), direitos políticos como (sufrágio



universal), direitos civis (como as liberdades de imprensa e associação), e protecção dos direitos humanos. Acrescentamos nós aos ganhos com a democracia multipartidária a questão do surgimento ou criação de vários partidos políticos da oposição que, de certa forma, na nossa óptica, contribuem para despertar a sociedade a conhecer e reivindicar os seus direitos como cidadãos; a realização de eleições autárquicas e presidenciais, o que não se verificava no regime monopartidário.

O papel das instituições de soberania (Estado) na promoção da democracia

Sobre esta categoria relativa ao papel das instituições de soberania (Estado) na promoção da democracia, Macuane (2020) diz que as instituições de soberania, tanto contribuíram para a democracia, bem como contribuíram para a erosão da democracia no país, através da influência exercida pelos partidos políticos a essas instituições, passando assim a desempenhar uma função contraditória àquela sobre a qual foi criada, que seria de aprofundar a democracia, no entanto, contribuem para o seu retrocesso. É importante salientar que a organização das instituições de soberania é fundamentada nas ideias de separação dos poderes como elemento de moderação e de exercício do poder político pelo povo através do sistema representativo, como elemento da manifestação da soberania popular. Os elementos de representação parlamentar que caracterizam as instituições de soberania, como o Conselho Constitucional, e os conselhos superiores das magistraturas, responsáveis pela nomeação dos juizes, combinados com a manifestação de um poder unificado do presidente e da maioria parlamentar, através do controlo do partido maioritário, contribuem para anular ou mitigar a separação de poderes (Macuane, 2020). Prova disto, é o nosso parlamento que é caracterizado como uma instituição frágil, promíscua e a mercê de interesses de grupos pecuniocráticos. A consequência disso é um parlamento incapaz de fazer leis justas orientadas ao interesse de todos, tolerante e que ausculta as diferentes sensibilidades nacionais representadas; incapaz, enfim, de fiscalizar o Estado (Ngoenha, 2020).

Segundo Macuane (2020), a configuração dos poderes no sistema político é favorável ao Executivo, mas, acima de tudo, ao poder partidário que controla este e os demais poderes pela via do sistema de representação altamente partidarizado. O poder político verdadeiro é exercido pelos partidos, que ao invés de reforçarem a sua ligação com o “povo” através das instituições representativas encontram cada vez mais formas



de reforçar o seu poder na busca de seus interesses nem sempre alinhados com a sociedade. Como consequência, a julgar pela crescente perda da confiança na democracia e suas instituições, o sistema político está a dar sinais de perda de legitimidade, com riscos de uma crise sistémica mais séria. De facto, é sem sombra de dúvidas que as instituições de Estado têm estado ao serviço dos interesses dos partidos políticos, sobretudo do partido no poder, pois o mesmo é que controla todo o funcionamento, em algum momento, agindo contra a vontade do povo, levando-o a perder a sua confiança que tinha com as tais instituições. As instituições do Estado, agindo desta forma, contrariam a finalidade da qual foram criadas.

Os nossos dirigentes (políticos) e a sua influência na democracia do País

Nesta categoria analisamos a influência dos nossos dirigentes (políticos) na democracia de Moçambique. Sua postura é de autocratas e senhores feudais em que os cidadãos se devem ajoelhar diante deles, pois têm o poder de fazerem o que bem entenderem para o seu benefício próprio. Prova disso, são a maneira como são tomadas as decisões a nível dos partidos políticos, bem como a nível das instituições do Estado, em que a voz do dirigente máximo não pode ser contrariada, mesmo em prejuízo da maioria. São exemplos eloquentes desta triste realidade os famosos três minutos de Guebuza para membros seniores do seu partido num congresso; ou Dlhakama, que inseria pessoas desconhecidas na lista para o parlamento sem discussão prévia no interior do seu partido; tal como Simango, que, como Nyusi, corta todo e qualquer capim alto do seu partido (Ngoenha, 2020).

Ngoenha (2020) vai mais longe, ao afirmar que os nossos parlamentares representam pouco ou quase nada dos seus eleitores, mas sim estão mais preocupados em agradar os seus respectivos interesses e dos seus partidos políticos. Eles não têm a necessidade de estar em conformidade com os interesses do povo, mas precisam de estar em monocórdia com a vontade e interesses daqueles que garantem a sua presença no parlamento, não o povo, mas o (s) partido (s). Assim, com esta actuação, os nossos dirigentes só se distanciam do povo, perdendo a total confiança que lhes foi depositada, retrocedendo desta forma a democracia no país.



DISCUSSÃO

Com a introdução da democracia em Moçambique depois de 1990, a política do estado moçambicano conheceu um novo rumo. As instituições do Estado bem como os nossos políticos pouco ou nada contribuem para o bem da democracia, como consequência, os cidadãos perderam a confiança com as instituições do Estado, bem como com os seus dirigentes políticos. Como afirma Ngoenha (2020), o diagnóstico que se faz do percurso da democracia moçambicana demonstra que, depois de um início promissor, o processo democrático parece estar a trilhar numa fase de involução, visto que se notabilizam factos que estão contra a verdadeira democracia, em que os dirigentes e as instituições do Estado estão plenamente engajados ao serviço do povo. Com o fracasso da democracia no país, nos deparamos com um povo marginalizado pelos seus dirigentes, assim como pelas instituições do estado, pois, tanto os dirigentes, assim como as instituições de soberania estão em defesa dos interesses dos partidos políticos e não para servir dignamente ao povo. Na óptica de Ngoenha (2020), o povo é usado apenas para garantir a permanência no poder dos partidos políticos e dos seus dirigentes.

Assistimos também o enfraquecimento da oposição que nunca consegue ascender ao poder com vista a contribuir para uma alternância política no país devido ao processo de eleições pouco transparente e justo que ocorre no país, como diz Hunguana (2020) que as vitórias esmagadoras conseguidas pela Frelimo nas eleições não são totalmente democráticas, e tornou-se evidente que a Frelimo se uniu para garantir o seu contínuo domínio sobre o processo político moçambicano, apesar dos amplos riscos sociais de que se reveste uma crescente falta de inclusão política.

Acreditamos nós que, se as eleições moçambicanas decorressem de forma democrática, teríamos alternância dos partidos políticos no poder e, com isso, o povo e a democracia sairiam a ganhar, pois se estaria a construir um Estado democrático no país onde as vontades e liberdades dos cidadãos estariam respeitadas. A falta de respeito pelas vontades e liberdades dos cidadãos que se manifesta no voto durante os processos eleitorais contribuem para o enfraquecimento do exercício democrático nas eleições, como refere Macuane (2020) que o projecto da democracia moçambicana, que no princípio mostrou alguns sinais de vigor – caracterizados pela alta participação eleitoral



e representatividade parlamentar, foi perdendo força ao longo do tempo, com destaque para os últimos quinze anos.

Vários são os projectos democráticos que vão abaixo devido ao modelo de democracia em vigor no país que não respeita a opinião contrária. Fruto disso, são conflitos, negociações e assinaturas de acordos incessantes para acomodar os interesses políticos partidários, como o processo de descentralização no país que, segundo Guambe (2020), é um processo de descentralização que não serve nem para reforçar as relações entre o Estado e o cidadão nem para a construção de um ambiente de paz. Portanto, é uma descentralização que só gera conflitos, desentendimentos e confusão entre os partidos políticos devido aos seus interesses no processo.

Porém, a consolidação democrática dependerá da capacidade de ampliar o espaço político em benefício da maioria, como defende Patrick Quantin (cit. em Claudio, 2005), que a democracia se refere a uma forma de exercício do poder caracterizada, sobretudo, por uma comunicação aberta entre governantes e cidadãos. Importa-nos também fazer referência que, durante o período em estudo, Moçambique, no âmbito da democracia participativa, conseguiu, no contexto de igualdade e oportunidade de género, maior número de mulheres a assumiram grandes cargos e posições na arena política bem como na administração pública.

De acordo com Lumbela e Comissário (2020), o país possui, actualmente, um quadro legal e de políticas robusto que conduziu ao aumento de mulheres que participam da vida pública, com destaque para os órgãos de tomada de decisões. Portanto, este facto constitui-se num dos ganhos da democracia no país, assim como a existência de vários partidos políticos a concorrerem as eleições, embora sem esperança nenhuma de um dia ganhar as eleições e assumir o poder, garantindo, assim, a alternância política no poder com vista a criar maior dinamismo no desenvolvimento do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo sobre a (des) construção do Estado pós-1990 e as suas implicações nas relações Estado-Cidadão, depois da análise e discussão dos resultados da pesquisa, depreendemos que, desde 1990 até então, a democracia moçambicana perdeu o seu rumo do qual tanto se aplaudiu no momento da introdução. Desde então, assistimos



cenários anti-democráticos, caracterizados pela violação dos direitos fundamentais dos cidadãos, como a liberdade de expressão, liberdade de imprensa, entre outros, bem como a existência do autoritarismo e ditadura política.

O poder político é exercido pelos partidos, que ao invés de reforçarem a sua ligação com o povo através das instituições representativas, encontram cada vez mais formas de reforçar e manter o seu poder na busca de seus interesses, nem sempre alinhados com a sociedade. Como consequência disso, temos a crescente perda de confiança na democracia e nas instituições do Estado, contribuindo assim para a perda da legitimidade do sistema político no país. Ainda contribui para a perda de confiança com o cidadão o facto das instituições do Estado e os nossos dirigentes estarem a servir aos interesses da minoria de políticos partidários, pois pouco ou nada fazem para o bem do exercício pleno da democracia no país, nem contribuem para o gozo pleno da liberdade do cidadão. O povo é usado apenas para legitimar o poder dos dirigentes políticos e contribuir para a sua permanência no poder. Por isso, é urgente que estas instituições se reinventem e reconquistem a confiança que perderam do povo através da prestação de serviços condignos, conforme manda lei, e não estejam a servir os interesses dos partidos políticos.

O processo de descentralização que se assiste no país, estruturado na base de negociação da paz, não apresenta elementos que reforcem as dinâmicas de reconciliação e coesão social ao nível local. É um processo que não serve nem para reforçar as relações entre o Estado e o cidadão nem para a construção de um ambiente de paz. Para a construção de um Estado/Nação onde reinem uma boa relação entre Estado-Cidadão é fundamental uma abertura do espaço democrático para uma livre confrontação de ideias e o respeito e valorização pela opinião ou ideia contrária, assim como as instituições do Estado devem estar ao serviço do cidadão, prestando serviços condignos, e não aos interesses dos partidos políticos.

REFERÊNCIAS

CLAUDIO, J. **Press and Democratic Transition in Mozambique 1990-2000**. IFAS, Working Paper Series / Les Cahiers de l' IFAS, 2005, 7, p. 102. fihal-00787210f, 2005.

CHIBANGA, V.A. **(Re)invenção do Estado-nação em Moçambique**: Performances Culturais, discursos e relações de poder. 5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais, Democracia e Direitos Humanos: crises e conquistas, Goiânia, p.1-16,2019.



GUAMBE, E. Burocratizando ou partidarizando a descentralização? Por uma perspectiva de reconciliação pós-conflitos em Moçambique. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.195-209, 2020.

HUNGUANA, T. Constitucionalismo, Eleições e Cidadania: Uma Leitura Possível. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.105-127, 2020.

LUMBELA, S. & COMISSÁRIO, D. Democracia, relações de género e eleições em Moçambique: uma “oportunidade perdida?” In Rosário, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.315-328, 2020.

MACUANE, J.J. Estrutura e agência das Instituições de Soberania e democratização em Moçambique, 1990-2020. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.55-79, 2020.

MUHALE, M. J. J. Como funciona a democracia em Moçambique? Um estudo etnográfico do funcionamento da democracia em Moçambique a partir das deserções dos membros dos partidos políticos. In: **ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS**, 42., 2018, Caxambu, MG. Anais eletrônicos [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, p. 1-22, 2018.

NGOENHA, S. Democracia Disjuntiva. In ROSÁRIO, D. M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.29-39,2020.

NGUENHA, E. Compreendendo a Descentralização Fiscal Moçambicana a partir das Doze Regras de Roy Bahl. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.231-252, 2020.

OLIVEIRA, L. S. **Filosofia política moçambicana**: por um novo projeto de democracia. Voluntas: Revista Internacional de Filosofia DOI: 10.5902/2179378639891 Santa Maria, v.10, p. 183-199, 2019.

OLOFSSON, H.; BROLUND, A.; HELLBERG, C.; SILVERSTEIN, R.; STENSTRÖM, K.; ÖSTERBERG, M.; DAGERHAMN, J. **Can abstract screening workload be reduced using text mining?** User experiences of the tool Rayyan. Research Sythesis Method, 8(3), 275–280.doi:10.1002/jrsm.1237, 2017.

OUZZANI, M.; HAMMADY, H.; FEDOROWICZ, Z.; ELMAGARMID, A. **RAYYAN: A web and mobile app for systematic reviews**. Systematic Reviews, 5(210), 1– 10 doi:10.1186/s13643-016-0384-4, 2016.

RIBEIRO, V.R. **Democracia e conflito: a sociedade civil em Moçambique**. IUPERJ, Rio de Janeiro, Brasil, [https://www.academia.edu/6363778/Democracia_e_Conflito_A_Sociedade_Civil_em_Mo%C3%A7ambique_\(s.d\)](https://www.academia.edu/6363778/Democracia_e_Conflito_A_Sociedade_Civil_em_Mo%C3%A7ambique_(s.d)).

SALOMÃO, A. **Governança Participativa de Terras em Moçambique**: Breve Revisão do Quadro Legal e Desafios de Implementação. Ambiente & Sociedade, São Paulo, vol. 24, p.1-21,2021.



SITOE, E. J. Lições da Experiência Moçambicana de Democratização. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.41-54,2020.

THOMASHAUSEN, A. Democracia moçambicana antes e depois de Afonso Dhlakama. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.211-230,2020.

VOINEA, C.F., NEUMANN, M. & TROITZSCH, K.G. **The State and the Citizen: Overview of a complex relationship from a paradigmatic perspective**. Qual Quant, <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01474-x>, 2022.

VINES, A. Uma Retrospectiva dos 25 Anos da Democracia Moçambicana. In ROSÁRIO, D.M. do; GUAMBE, E. & SALEMA, E. de (Orgs.). **Democracia Multipartidária em Moçambique**. Joanesburgo. Edição: EISA, p.81-103, 2020.



SESSÃO VARIA

Artigo



PATRIMÔNIOS CARNAVALESCOS AFRICANOS: ANÁLISE DAS FESTIVIDADES EM BISSAU, LUANDA E SÃO VICENTE (GUINÉ BISSAU, ANGOLA E CABO-VERDE)

AFRICAN CARNIVAL HERITAGES: ANALYSIS OF CELEBRATIONS IN BISSAU, LUANDA, AND SÃO VICENTE (GUINEA-BISSAU, ANGOLA AND CAPE VERDE)

PATRIMOINES CARNIVAL AFRICAINS : ANALYSE DES FESTIVITÉS À BISSAU, LUANDA ET SÃO VICENTE (GUINÉE-BISSAU, ANGOLA ET CAP-VERT)

Por Lidia Marques da Silva

123

Lidia Marques da Silva
Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
<http://lattes.cnpq.br/3175805502380490>
Contato: lidiammsilva@hotmail.com

Como citar:
SILVA. Lidiane Marques da. Patrimônios carnavalescos africanos: análise das festividades em Bissau, Luanda e São Vicente (Guiné Bissau, Angola e Cabo-Verde). **Boletim GeoÁfrica**, v. 3, n. 9, p. 123-135, jan-mar. 2024.

Recebido: 12/07/2023
Aceite: 15/04/2024



RESUMO: A cultura de alguns países da África Atlântica atualmente resulta de uma mistura particular entre contatos culturais que se conectam em certa medida. Este espetáculo popular reflete a diversidade cultural de países como Angola, Cabo-Verde e Guiné-Bissau, representando toda potência plural resultante da fusões étnico-culturais, principalmente entre portugueses e africanos. O carnaval nesses países representa a potência da cultura nacional, pois expressa as diversidades étnico-culturais e apresenta facetas regionais que colocam a manifestação enquanto um projeto político-cultural. Para que possamos construir uma discussão que identifique os elementos musicais, dançantes, e imagéticos destes carnavais escolhemos três cidades nos países citados, sendo elas, Bissau, em Guiné-Bissau; Luanda, em Angola; e São Vicente, em Cabo Verde. Ao analisarmos os carnavais destas cidades compreendemos que os grupos celebram sua diversidade cultural através da música e principalmente da dança. Os desfiles de carnaval representam ferramentas interculturais de convivência e fortalecimento entre as diferentes comunidades étnicas, além de demarcá-las culturalmente no resgate de elementos ancestrais.

Palavras-chave: Carnaval. África Atlântica. Diversidade cultural. Patrimônio.

ABSTRACT: The culture of some countries in Atlantic Africa currently results from a particular mixture of cultural contacts that connect to some extent. This popular spectacle reflects the cultural diversity of countries such as Angola, Cape Verde, and Guinea-Bissau, representing the entire plural power resulting from ethnic-cultural mergers, mainly between Portuguese and Africans. Carnival in these countries represents the potency of national culture, as it expresses ethnic-cultural diversities and presents regional facets that place the manifestation as a political-cultural project. In order to build a discussion that identifies the musical, dancing, and imagery elements of these carnivals, we chose three cities in the mentioned countries, namely, Bissau in Guinea-Bissau; Luanda in Angola; and São Vicente in Cape Verde. By analyzing the carnivals of these cities, we understand that the groups celebrate their cultural diversity through music and primarily dance. Carnival parades represent intercultural tools for coexistence and strengthening among different ethnic communities, as well as culturally demarcating them in the rescue of ancestral elements.

Keywords: Carnival. Atlantic Africa. Cultural diversity. Heritage.

RÉSUMÉ: La culture de certains pays de l'Afrique atlantique résulte actuellement d'un mélange particulier de contacts culturels qui se connectent dans une certaine mesure. Ce spectacle populaire reflète la diversité culturelle de pays tels que l'Angola, le Cap-Vert et la Guinée-Bissau, représentant toute la puissance plurielle résultant des fusionsethno-culturelles, principalement entre les Portugais et les Africains. Le carnaval dans ces pays représente la puissance de la culture nationale, car il exprime les diversités ethnico-culturelles et présente des facettes régionales qui placent la manifestation comme un projet politico-culturel. Pour construire une discussion qui identifie les éléments musicaux, de danse et d'imagerie de ces carnivals, nous avons choisi trois villes dans les pays mentionnés, à savoir Bissau en Guinée-Bissau, Luanda en Angola et São Vicente au Cap-Vert. En analysant les carnivals de ces villes, nous comprenons que les groupes célèbrent leur diversité culturelle à travers la musique et principalement la danse. Les défilés de carnaval représentent des outils interculturels de coexistence et de renforcement entre les différentes communautés ethniques, ainsi que de les démarquer culturellement dans le sauvetage d'éléments ancestraux.

MOTS-CLÉ: Carnaval. Afrique Atlantique. Diversité culturelle. Patrimoine



INTRODUÇÃO

A Terra é habitada por uma diversidade de sujeitos com diferentes experiências corpóreas, mas para este trabalho vislumbramos estes sujeitos individuais em comunidades, que são diferenciadas por culturas que se resultam de fusões e ressignificações constantes. Estes corpos são receptores, veículos condutores entre o mundo físico e espiritual. A dança, em especial, está em conexão com esses mundos. Em África, esta expressão corpórea está em praticamente todas as celebrações

Para os africanos, igualmente, a dança é um ponto comum entre todos os ritos de iniciação ou de transmissão do saber tradicional. Ela é manifestamente pedagógica ou “filosófica” no sentido de que expõe ou comunica um saber ao qual devem estar sensíveis às gerações presentes e futuras. (Sodré, 2019, p. 126).

125

A chegada da colonização em África teve grandes impactos no que diz respeito à organização e configuração do espaço. Ao longo de 5 séculos, com a hegemonia de modelos europeus no continente, as culturas dos grupos nativos foram eliminadas e/ou hibridadas em novos hábitos, técnicas, valores e crenças. Uma manifestação que possui origem portuguesa e que foi introduzido em algumas sociedades africanas é o carnaval, que se apresenta no mundo contemporâneo como uma festa fusionada por diferentes culturas.

A cultura de alguns países da África Atlântica atualmente resulta de uma mistura particular entre contatos culturais que se conectam em certa medida. Este espetáculo popular reflete a diversidade cultural de países como Angola, Cabo-Verde e Guiné-Bissau, representando toda potência plural resultante da fusões étnico-culturais, principalmente entre portugueses e africanos. O carnaval nesses países representa a potência da cultura nacional, pois expressa as diversidades étnico-culturais e apresenta facetas regionais que colocam a manifestação enquanto um projeto político- cultural.

Segundo Micots (2022) as celebrações quase sempre foram construídas com base nas muitas tradições performáticas preexistentes envolvendo procissões e máscaras. Os carnavais em África são respostas às sociedades multiculturais e às dinâmicas de poder no continente. A autora destaca que os africanos têm muitas tradições processionais com máscaras, e que tal elemento conecta-se também com os festivais cristãos e os rituais de carnaval, o que justifica a



grande repercussão do carnaval em alguns países do continente. A partilha de bens e ideias entre Europa e África tem ocorrido desde os tempos das navegações marítimas, principalmente no final do século XV, exploradores, comerciantes e missionários portugueses tornaram-se cada vez mais envolvidos ao longo da costa africana.

Para que possamos construir uma discussão que identifique os elementos musicais, dançantes, e imagéticos dos carnavais africanos escolhemos três cidades nos países citados, sendo elas, Bissau, em Guiné-Bissau; Luanda, em Angola; e São Vicente, em Cabo Verde. Ao analisarmos os carnavais destas cidades compreendemos que os grupos celebram sua diversidade cultural através da música e principalmente da dança. Os desfiles de carnaval representam ferramentas interculturais de convivência e fortalecimento entre as diferentes comunidades étnicas, além de demarcá-las culturalmente no resgate de elementos ancestrais.

CARNAVAIS ATLÂNTICOS E SUAS PAISAGENS

O carnaval, festa originalmente ibérica, é introduzida na sociedade Bissau-guineense e passa por um processo de fusão com as culturas étnicas. Os desfiles carnavalescos possuem um ponto de encontro oficial, a capital de Bissau, para que justamente tenha esse impacto diluidor das especificidades étnicas, mas pode-se dizer que este movimento é um jogo de vai e volta, pois no acontecer da festa é possível captar as intersecções e diferenças das encenações dos grupos de cada região.

Na sociedade Bissau-guineense nos deparamos com uma pluralidade de identidades culturais marcadas por presenças de grupos etnicamente diferentes, e é no carnaval que se tem a possibilidade de construção de uma reafirmação dessas identidades, para além de uma “unificação”, mas de reafirmar, valorizar e reconhecer que em uma sociedade pluralmente étnica as identidades culturais possuem diferenças, mas são essas diferenças que também constroem manifestações que representam símbolos e elementos que perpassam todos os grupos étnicos. A cultura de Guiné-Bissau atualmente é o resultado de uma mistura particular entre os contatos culturais entre Portugal e os subgrupos étnicos. Um exemplo de manifestação que evidencia as intersecções e as transações dessa fusão cultural é o carnaval, que chegou no país pelos portugueses e automaticamente teve grandes repercussões e impactos entre os guineenses. Na sua ocasião, as pessoas saíam na rua e na praça do império para a sua comemoração. Tal



comemoração encanta e empolga as pessoas, por isso tanto os idosos quanto jovens e crianças iam para rua assistir aos desfiles. Durante os desfiles encontram grupos das diferentes regiões para disputar o Carnaval. (TÉ, 2017, p. 11). Segundo a autora Amona (2022), os diferentes grupos que compõem o mosaico étnico guineense possuem uma relação mística com o lugar e através dele expressam suas representações simbólicas, como é o caso dos elementos espirituais e religiosos. Quase todos os grupos étnicos em Guiné-Bissau acreditam em deuses e seres mitológicos ligados a elementos da natureza, e os lugares são os espaços físicos onde essas divindades se manifestam.

A ligação dos grupos com a natureza reverbera-se nas indumentárias, nas músicas, e nas danças. Os desfiles, que possuem semelhanças estruturais com cortejos, costumam trazer seres mitológicos para homenagear, como na imagem acima (Figura 1), no desfile da etnia Nalu. Na apresentação do grupo tem-se duas alegorias, a primeira representando o passáro Koni, que é um espírito do bem que luta contra o mal e traz a bondade para os espaços. E a Nimba “alma grande”, que representa a deusa da fertilidade. Estes seres costumam ser representados pelos nuturudus, as máscaras gigantes.

Figura 1 - Festa Carnavalesca de Guiné-Bissau



Fonte: Orango Parque Hotel, 2015.



As festas carnavalescas acontecem nas oito regiões do país, mas é em Bissau que se concentram os desfiles que estão sendo analisados neste trabalho. Durante o carnaval a capital guineense torna-se um grande palco onde os mais de 30 grupos étnicos apresentam suas danças, vestimentas, fantasias e gastronomia. Uma das festas mais importantes é o Nturudu, ou desfile das máscaras gigantes. Durante quatro dias, 24, 25, 27 e 28 de fevereiro, Bissau celebra a partir de um tema escolhido, que é guia para os desfiles.

Os grupos de diferentes regiões do país se concentram na capital para competir em três diferentes categorias que se dividem em melhor grupo, melhor Nturudu e melhor rainha. Ainda existem os desfiles das crianças de diversas escolas infantis. Os grupos carnavalescos se organizam de forma independente para participar no desfile, usando recursos próprios. As classificações dos grupos se dão, primeiramente, em nível regional e do setor autônomo de Bissau. Os grupos classificados para participar do evento têm como responsabilidade organizar suas apresentações, de acordo com o tema do carnaval. (Gabarra; Focna, 2019, p. 128)

Os grupos que se apresentam escolhem os enredos, as músicas e as coreografias, que normalmente seguem estilos tradicionais de cada setor. Porém é necessário seguir alguns critérios sobre o tema, que consiste em construir as máscaras, as vestimentas e os carros alegóricos. Os temas escolhidos giram em torno de projetos políticos de unificação do País através da exaltação da diversidade étnica e dos patrimônios. Os desfiles carnavalescos em Bissau são possibilidades de vislumbrar as riquezas étnico-culturais da cidade, pois a apresentação carnavalesca de cada grupo étnico traz elementos culturais de suas vivências e dão diversos sentidos visuais e sonoros a paisagem festiva.

O carnaval Angolano possui grande destaque na cidade de Luanda. Os desfiles acontecem durante quatro dias, sendo eles 18, 19, 20 e 21 de fevereiro, onde normalmente se apresentam em caráter de competição blocos de animações e mais de 20 grupos, entre infantis e adultos, representando as regiões da província de Luanda. Os desfiles acontecem na marginal da praia do bispo, onde é montada uma estrutura com arquibancadas, como podemos ver na figura 6, para que o público possa assistir os desfiles que são divididos em classes, (A), (B) e (C). Atualmente os desfiles são organizados pela APROCAL (Associação Provincial do carnaval de Luanda).



O Carnaval em Luanda combina elementos artísticos e performáticos, como máscaras e vestimentas, danças e músicas. O carnaval em Luanda, assim como em Bissau, também representa um espelho identitário, mas acrescenta-se aqui os elementos celebrativos pela luta por independência conquistada em 1975, como destaca Birmingham (1991). Compreendemos que os carnavais constroem suas facetas a partir das especificidades histórico-geográficas. Luanda, enquanto capital, concentra a importância do carnaval angolano. Mesmo sendo uma festa de origem portuguesa, os luandenses a ressignificaram a partir de suas existências. Com o passar dos tempos, os entrudos e bailes de máscaras foram sendo remodelados a partir da cultura local.

Na figura 2 temos o grupo carnavalesco União Recreativo Kilamba que já conquistou prêmios nos desfiles em Luanda. Este grupo tem o objetivo de trazer as danças tradicionais do país em suas apresentações. O grupo é formado por rainha, rei, corte, alas, coreógrafos, produção de materiais, batuques de figurinos, adereços, canto, música. Importante destacar que este grupo recebeu um prêmio da “Galeria do Semba” pela sua contribuição na valorização deste ritmo em seus desfiles. Importante destacar que:

Em Angola existem vários estilos de danças, e essas se distinguem pelos diversos gêneros, significados, formas e contextos, as danças também são usadas na vertente recreativa como condição de veículo de comunicação religiosa, curativa, ritual, de identidade cultural e até mesmo de intervenção social. Uma das mais fortes expressões culturais em Angola depois do carnaval são as danças tradicionais, executadas com instrumentos de percussão, principalmente tambores e marimba, ao som de cânticos entoados por solistas a acompanhado de coro, criando uma polifonia cativante essas danças são presentes dentro da que é considerada a maior manifestação cultural do país de forma energética e com coreografias de arrepiar, danças estas que são inspiradas no folclore de cada região de Angola, e elas carregam uma identidade forte sobre os costumes das comunidades. (Almeida, 2014, p.35)



Figura 2 - União Recreativo do Kilamba



Fonte: Grupos carnavalescos desceram ontem à Marginal de Luanda, 2019.

Em Luanda, a celebração da independência no momento do carnaval, além de cultural e identitária é também política. A própria dança carnavalesca é embebida de histórias que contam sobre a formação socioespacial de Luanda, Marzano (2016) afirma isso ao discutir que as danças carnavalescas expressam as adversidades da história social de Luanda.

Já em Cabo-Verde focaremos em discutir sobre o carnaval na ilha de São Vicente pela sua importância em âmbito nacional. O do Mindelo, como também é conhecido, mobiliza uma grande participação da população. O carnaval, na verdade, possui esse caráter atrativo pela sua própria estrutura celebrativa da liberdade da carne e que nos carnavais até aqui estudados, incluindo o de São Vicente, apresenta-se como um projeto político e cultural por ser um veículo de produção e afirmação de uma identidade nacional e da memória coletiva local.

São Vicente é uma cidade litorânea e traz uma especificidade em seu carnaval, a valorização de uma identidade insular que se encontra diretamente conectada com os investimentos feitos pelo governo no turismo. O carnaval ao mesmo tempo que trabalha nos elementos de valorização cultural também cria elementos de valorização ao turismo litorâneo. No site oficial “LIGOC São Vicente” temos acesso aos nomes dos grupos e suas origens, sendo eles: Cruzeiros do Norte, Estrela do Mar, Flores do Mindelo, Monte Sossego, Samba Tropical, e Vindos do Oriente. Importante destacar o site citado, pois nele encontramos informações sobre



os grupos, os resultados coletivos e individuais, os enredos, música oficial, vídeos das apresentações, mapa do percurso e o guia dos desfiles.

Na figura 3 podemos vislumbrar um pouco da organização dos desfiles e os elementos que o compõem. As arquibancadas no fundo dividem a plateia dos grupos. O uso de carros alegóricos e passistas lembra muito os desfiles de carnaval performed a partir do Samba.

Figura 3 - Desfile oficial de São Vicente



Fonte: 23quilosajusta, 2020.

No site oficial “LIGOC São Vicente” temos acesso aos nomes dos grupos e suas origens, sendo eles: Cruzeiros do Norte, Estrela do Mar, Flores do Mindelo, Monte Sossego, Samba Tropical, e Vindos do Oriente. Importante destacar o site citado, pois nele encontramos informações sobre os grupos, os resultados coletivos e individuais, os enredos, música oficial, vídeos das apresentações, mapa do percurso e o guia dos desfiles.



No caso de São Vicente, os grupos focam em um samba-enredo, bem parecido com as ideias do que é apresentado nos carnavais do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os instrumentos que se destacam no carnaval são os de percussão que incluem surdos, caixas, repeniques, tambores, chocalhos e pandeiros. Além disso, as danças que movimentam as festas misturam-se entre o samba e os ritmos musicais típicos do país, como a “morna, a Coladeira, o Batuque, o Funaná, a Tabanka, o Finaçon, a Mazurca, a Contradança, os Solos Instrumentais, a Taláia-baxú, as Rezas, as Ladainhas, as Divinas” (Fernandes, 2018, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

132

O intuito de trazer alguns exemplos de carnavais africanos, não foi só o de aproximar com a nossa cultura, mas também para demonstrar que existem diversos caminhos para falarmos das hibridações e construir outras imagens que considerem as singularidades africanas, rompendo com visões que vislumbram essas culturas como imutáveis, fixadas, comunidades fechadas e de características únicas. Os carnavais africanos aqui apresentados puderam nos mostrar, mesmo que de forma bem generalista, como as etnias formaram expressividades múltiplas, e que a cultura africana atualmente é resultante da mistura de diversas etnias. O carnaval, tornou-se palco para estas festas, foi ressignificado dentro das pluralidades das comunidades, isto o dá um caráter essencialmente híbrido dentro da contemporaneidade.

Micots (2022) já indica em seu artigo a importância dos estudos dos carnavais africanos na descentralização geográfica e discursiva sobre a manifestação. Portanto, os carnavais em África não se apresentam na contemporaneidade somente como ponto de origem para explicação de tradições performáticas da diáspora. Os países africanos também são lugares de retorno e reinvenção, rompemos assim com os modelos lineares de influência. As análises feitas sobre os carnavais em África não só fornecem informações sobre aspectos específicos das tradições africanas, mas também levantam muitas questões sobre como definir e pensar sobre o carnaval quando saímos da ideia de carnavais no continente americano.

É necessário que olhemos para a diversidade em que se apresenta o carnaval, que muitas vezes está ligado ao Atlântico deste lado de cá, e incluir aqueles que ocorrem também na África Atlântica. Ao propôs investigar essas festas, pudemos transitar nas convergências e divergências culturais, tanto nos desfiles carnavalescos em África, como nos afoxés



nordestinos, o corpo torna-se um guardião-transformador das manifestações. O corpo diaspórico e o corpo nativo africano estão ligados no tempo-espaço, ambos estes corpos tiveram contato com outras culturas, as comunidades foram e são responsáveis por guiar os processos de hibridação na cultura.

O carnaval se apresenta nessas sociedades como uma festa essencialmente híbrida, resultado dos intercruzamentos entre práticas culturais nativas, diaspóricas e ibéricas. Soma-se a isso as vivências na pós-modernidade, que estabelece um vínculo entre ética e estética, onde compartilhamos emoções e sentimentos (Mafessoli, 2004), fazendo com que a ambivalência e o antagonismo acompanhem cada ato de tradução cultural nas negociações entre as diferenças do outro e seus sistemas de significado e significação (HALL, 1997).

Neste sentido podemos entender os desfiles e cortejos carnavalescos como festividades que expõe as potencialidades representativas de culturas híbridas. O carnaval é modelado a partir de negociações culturais e simbólicas, “onde as disjunções de tempo, geração e espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas” (Hall, 1997, p. 76). O carnaval, a partir desses encontros e conflitos, constrói paisagens plurais, no caso desta pesquisa, as afro-paisagens, que sim, remetem e enfatizam as heranças africanas, mas que se significam a partir das fusões com outras matrizes culturais.

Dentro do esquema cultural performativo, os costumes estão sujeitos a duas leis para seu desenvolvimento: a modernidade e a tradição (Vidart, 2014). A festa carnavalesca se estrutura em concessões e conquistas que se contrapõem e complementam-se ao passo que reflete um passado e reconfigura e modela o futuro da cultura. “Carnaval é um fenómeno folclórico, como um tema de la cultura juzgado por la cultura misma y” (Vidart, 2014, p.13) formado por forças vetoriais que estruturam seus elementos.

O carnaval nos países citados se apresenta como produto cultural da hibridação entre diferentes culturas, possuindo diversas facetas que se diferenciam regionalmente (Micots, 2022). Os carnavais africanos possuem elementos de uma ancestralidade multiétnica e intercontinental que podem ser identificadas e discutidas. Os desfiles carnavalescos aqui analisados apresentam-se como Santuários festivos, pois conectam as tradições religiosas aos divertimentos carnavais e através disso promovem novas formas de valorização dos processos culturais (Oliveira, 2013), mas também é possível pensar as manifestações analisadas como santuários negociadores, considerando que o carnaval ao ser introduzido nas sociedades



africanas foi moldado por elas e atualmente é uma ferramenta de celebração e resgate das ancestralidades, onde por vários dias é possível unir diversas celebrações étnico-culturais que normalmente não estão presentes nos espaços educativos e de formação.

O carnaval dentro de sua potencialidade sacro-profana tem o poder sensibilizar os corpos e facilitar os encontros para que as pessoas se atravessassem subjetivamente. Não seria esse processo um ritual dançante? Podemos afirmar que as manifestações híbridas, como o carnaval, surgem na pós-modernidade como possíveis caminhos de fortalecimento de uma diversidade cultural e como espaços de negociação para manutenção de símbolos e práticas ancestrais.

REFERÊNCIAS

134

- ALMEIDA, Marco Hemingway de. **O carnaval Angolano e a Construção da Identidade Nacional**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Humanidades), Redenção: Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2014, p. 42.
- AMONA, Dingana Paulo Faia. O Tchon e a identidade Nacional na Guiné- Bissau. In: GOMES, Bruno; SILVA, Natalino Neves da. **Guiné-Bissau: revolução anti-imperialista inacabada**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2022.
- BIRMINGHAM, David. O Carnaval em Luanda. **Análise Social**, v. xxvi (111), p. 417-429, 1991.
- FERNANDES, Erenita Simone Monteiro. **A Música tradicional cabo-verdiana – morna – no contexto escolar: investigação-ação numa escola básica do interior da Ilha de São Vicente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2018; p. 127.
- GABARRA, Larissa Olivera; FOCNA, Salomão Moreira. Carnaval do Ntudururu: Diversidade Cultural e Identidade Nacional. **Tensões Mundiais. Fortaleza**, v. 15, n. 29, p. 119-142, 2019.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**., n. 22, v. 2, jul/dez. p. 15-46, 1997
- MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a pós-modernidade: O lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2004.



MARZANO, Andrea. Nossa dança, nossos pais, nossos filhos: apontamentos para uma História Social do Carnaval Luandense. **Revista Tempo, Espaço, e Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 67-88, 2016.

MICOTS, Amanda Carlson Courtney. Carnival in Africa. **African Arts**, v. 55, n. 4, p. 6-17, 2022.

OLIVEIRA, Christian D. M de. Pesquisa e Peregrinação no Espaço Andaluz: bases à educação do patrimônio geográfico. **Geografia em Atos**, v. 1, p. 1-21, 2013.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2019.

TÉ, Emílio Mário. **Processos de mudanças na manifestação carnavalesca da Guiné-Bissau (1980-2010)**. São Francisco do Conde, 2017.

VIDART, Daniel. **Tiempo de Carnaval**. Montevideo: Ediciones, 2014.



VARIA

Artigo



**ESTOQUES HÍDRICOS NO SOLO COMO INDICADORES
CLIMÁTICOS DE ATENDIMENTO DE DEMANDAS
EVAPOTRANSPIRATÓRIAS EM CULTURAS AGRÍCOLAS
ANUAIS EM DOIS MUNICÍPIOS SOB CONDIÇÕES TÍPICAS DA
AMAZÔNIA ORIENTAL E ÁFRICA AUSTRAL**

***SOIL WATER STOCKS AS CLIMATE INDICATORS TO MEET
EVAPOTRANSPIRATION DEMANDS IN ANNUAL AGRICULTURAL CROPS IN
TWO MUNICIPALITIES UNDER TYPICAL CONDITIONS OF THE EASTERN
AMAZON AND SOUTHERN AFRICA***

***LAS EXISTENCIAS DE AGUA DEL SUELO COMO INDICADORES
CLIMÁTICOS PARA SATISFACER LAS DEMANDAS DE
EVAPOTRANSPIRACIÓN EN CULTIVOS AGRÍCOLAS ANUALES EN DOS
MUNICIPIOS BAJO CONDICIONES TÍPICAS DE LA AMAZONÍA ORIENTAL Y
EL SUR DE ÁFRICA***

*Por Dilma Ázira Ismael Carlos; Ernélison Angly Da Silva Santos; Leila Sheila Silva
Lisboa & Lucieta Guerreiro Martorano*

Dilma Ázira Ismael Carlos
Professora da Universidade São Tomás de
Moçambique
<http://orcid.org/0000-0002-3431-6594>
dilmaaic@gmail.com

Ernélison Angly Da Silva Santos
Professor da Universidade Federal do Oeste do
Pará
<https://orcid.org/0000-0001-9814-9214>
ernelisonangly@gmail.com

Leila Sheila Silva Lisboa
Bolsista do Projeto-Embrapa Acre e Banco
Interamericano de Desenvolvimento, Belém,
PA, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9430-136X>
lisboa.leilass@gmail.com,

Lucieta Guerreiro Martorano
Pesquisadora da Embrapa Amazônia
Oriental/NAPT-Médio Amazonas e Professora
do Programa de Pós-Graduação Sociedade,
Natureza e Desenvolvimento e do PPG REDE
BIONORTE,
orcid.org/0000-0003-3893-3781
lucieta.martorano@embrapa.br,

Como citar:
CARLOS, D.A.I.; SANTOS, E.A.S.; LISBOA,
L.S.S.; MARTORANO, L.G. Estoques hídricos
no solo como indicadores climáticos de
atendimento de demandas evapotranspiratórias
em culturas agrícolas anuais em dois municípios
sob condições típicas da Amazônia Oriental e
África Austral. **Boletim GeoÁfrica**, v. 3, n. 9,
p. 136-147, jan-mar. 2024.

Recebido: 12/07/2023
Aceite: 15/04/2024



RESUMO: As culturas agrícolas podem responder de forma diferenciada quanto ao conteúdo hídrico no solo. Os estoques de água no solo são excelentes indicadores climáticos extraídos, por exemplo, de balanços hídricos que apontam condições de reposição, excedentes e déficits hídricos em uma determinada região de interesse. Foram utilizados dados da base do Data Services (Nasa/Power Ceres/Merra2-OPeNDAP) para Santarém e Maputo. Foram analisados dados, referentes ao período de 1982 a 2022. Os Balanços Hídricos (BH) foram estimados usando a capacidade de água disponível no solo (CAD) de 125 mm. Em Santarém a umidade variou entre 50% a 90% e em Maputo, entre 60% a 85%. Entre janeiro a março as temperaturas estão com valores muito próximos nos dois locais, mas entre maio a agosto as temperaturas se elevam em Santarém. Anualmente, chove em média em Santarém entre 2000 a 2500 mm e em Maputo entre 500 a 1000 mm. Santarém possui excedentes em março (250 mm) e déficits em outubro (-50 mm). Em Maputo os excessos hídricos em fevereiro são de 54 mm e os déficits em setembro de -53 mm. Conclui-se que a irrigação com potes de argila garante o atendimento da demanda hídrica das culturas em períodos secos, mantendo a oferta de alimentos na mesa do produtor rural de base familiar.

Palavras-chave: Deficiência hídrica. Normal climatológica. Demanda por irrigação. Santarém. Maputo.

137

ABSTRACT: Agricultural crops can respond differently to the water content in the soil. Soil water stocks are excellent climate indicators extracted, for example, from water balances that indicate water replacement conditions, surpluses and deficits in a given region of interest. The Data from the Data Services database (Nasa/Power Ceres/Merra2-OPeNDAP) for Santarém and Maputo were used. The data were analysed, referring to the period from 1982 to 2022. Water Balances (BH) were estimated using the available soil water capacity (CAD) of 125 mm. In Santarém, humidity varied between 50% and 90% but in Maputo, between 60% and 85%. Between January and March, temperatures are very similar in both places, but between May and August, temperatures rise in Santarém. Annually, it rains on average in Santarém between 2000 and 2500 mm and in Maputo between 500 and 1000 mm. Santarém has surpluses in March (250 mm) and deficits in October (-50 mm). In Maputo, water surpluses in February are 54 mm and deficits in September are -53 mm. It is concluded that irrigation with clay pots guarantees the water demand of crops in dry periods is met, maintaining the food supply on the table of family-based rural producers.

Keywords: Water deficiency. Climatological normal. Demand for irrigation. Santarém. Maputo.

RESUMEN: Los cultivos agrícolas pueden responder de manera diferente al contenido de agua del suelo. Las reservas de agua del suelo son excelentes indicadores climáticos extraídos, por ejemplo, de balances hídricos que indican las condiciones de reemplazo de agua, excedentes y déficits en una región de interés determinada. Se utilizaron datos de la base de datos Data Services (Nasa/Power Ceres/Merra2-OPeNDAP) para Santarém y Maputo. Se analizaron datos referidos al período de 1982 a 2022. Los Balances Hídricos (BH) se estimaron utilizando la capacidad hídrica disponible del suelo (CAD) de 125 mm. En Santarém, la humedad osciló entre el 50% y el 90% y en Maputo, entre el 60% y el 85%. Entre enero y marzo las temperaturas son muy similares en ambos lugares, pero entre mayo y agosto las temperaturas suben en Santarém. Anualmente llueve una media en Santarém entre 2000 y 2500 mm y en Maputo entre 500 y 1000 mm. Santarém tiene superávits en marzo (250 mm) y déficits en octubre (-50 mm). En Maputo, los excedentes de agua en febrero son de 54 mm y los déficits en septiembre son de -53 mm. Se concluye que el riego con vasijas de barro garantiza que se satisfaga la demanda hídrica de los cultivos en épocas secas, manteniendo el suministro de alimentos en la mesa de los productores rurales familiares.

Palabras clave: Deficiencia hídrica. Normalidad climatológica. Demanda de riego. Santarém. Maputo.



INTRODUÇÃO

A agricultura possui alta variabilidade em cada ano/safra devido à erraticidade dos eventos pluviais, principalmente no período menos chuvoso, que dificulta a expressão do potencial produtivo em cultivos de sequeiro, por exemplo. Para isso, torna-se evidente a necessidade de uma melhor compreensão do padrão climático de uma determinada área de interesse (CASTRO, 2012).

Segundo Blain (2009) o monitoramento climático é importante para subsidiar o planejamento agrícola com base nas épocas com menor risco às culturas. O balanço hídrico (BH) auxilia nas avaliações sobre os períodos do ano em que o solo apresenta reduções nos estoques de água (déficits) e abundância (excedentes) para subsidiar o planejamento agrícola (PASSOS *et al.*, 2017).

Entre os métodos utilizados para estimar o balanço hídrico climatológico (BHC) está o proposto por Thornthwaite e Mather (1955). O método possui reduzidas variáveis de entrada para realização do balanço entre as entradas e saídas de água no perfil do solo, onde são estimados, a partir da capacidade de água disponível no solo (CAD), analisa-se os estoques desde a capacidade de campo (CC) até o ponto de murcha permanente (PMP). Variáveis como temperatura média do ar e precipitação pluvial média mensal (CARVALHO *et al.*, 2011) são utilizadas para estimar as taxas evapotranspiratórias, tanto a potencial quanto a real (ETP e ETR). De acordo com Santos *et al.* (2013), o conhecimento dessas variáveis respostas auxiliam na indicação de períodos com excedentes e deficiências de água no solo (LIBERATO, 2010).

A crise hídrica é uma preocupação global e vem sendo sinalizada pelos modelos de mudanças climáticas e os prognósticos de eventos extremos regionais, ocasionando períodos úmidos e secos com mais frequência, inclusive ocasionando riscos ambientais, sociais e econômicos (ALLAN *et al.*, 2020). As taxas evapotranspiratórias e os déficits de água no solo são as variáveis que sinalizam a necessidade do agricultor tomar a decisão sobre a adoção de sistemas de irrigação para garantir a capacidade produtiva das culturas (PAZ *et al.*, 2000).

Em períodos prolongados de estiagens, o agricultor de base familiar rural possui reduzido conhecimento sobre quando irrigar e quando não irrigar, além de poucos recursos financeiros para aquisição de sistema de irrigação prontamente disponíveis nas lojas agropecuárias. Nesse contexto, surge um sistema simples usando potes de argila inseridos



em solos cultivado que é de fácil adoção pelos agricultores. Este sistema utiliza água da chuva que é coletada por uma calha no telhado e armazenada em caixa d'água para ser distribuída aos potes por canos de PVC (policloreto de vinil), sendo todo conteúdo hídrico controlado por uma boia instalada na parte interna da tampa de cada pote de argila, tornando o sistema todo autônomo (MARTORANO, 2020).

Portanto, o objetivo neste trabalho foi estimar balanços hídricos em dois locais (Santarém-Pará, Amazônia Oriental e Maputo-Moçambique, África Austral) para subsidiar à tomada de decisão quanto ao sistema de irrigação, tendo como estratégia a tecnologia com potes de argila para garantir a produção agrícola em períodos de escassez de água no solo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para realizar as análises sobre os estoques de água no solo foram levantados dados disponíveis na base Data Services (NASA/POWER CERES/MERRA2-OP e NDAP), considerando-se que as duas áreas de estudo estão em coordenadas no entorno das duas áreas de interesse na pesquisa (MORAES *et al.*, 2020). Assim sendo, utilizou-se uma série histórica correspondente ao período de 1982 a 2022, referente aos dados de temperatura do ar média e precipitação pluvial (mm), extraindo-se a média mensal dessa série histórica. Em seguida, utilizou-se a planilha de balanço hídrico (ROLIN *et al.*, 1998), considerando-se o ponto no grid (-2,5945 S e -54,766 W), correspondente ao local onde está instalada a Unidade de Referência Tecnológica (URT), com o sistema de irrigação com potes de argila, denominado IrrigaPote.

Os balanços hídricos (BH) foram calculados usando a metodologia de Thornthwaite e Mather (1955), seguindo pressupostos metodológicos descritos em Rolin *et al.* (1999), inserindo os dados na planilha eletrônica, adotando-se a capacidade de água disponível no solo (CAD) igual a 125 mm, considerando-se a zona dominante das raízes de culturas anuais como, por exemplo, o feijão-caupi (*Vigna unguiculata* L. Walp).

Também, foram analisados dados mensais de umidade do ar, temperatura usando a mesma série histórica adotada no BH, mas a diferença foi que na análise considerou-se todos os meses em cada ano para identificar possíveis respostas nos cultivos agrícolas que poderiam estar associadas às condições de tempo e clima tanto em Santarém, no Pará quanto em Maputo, Moçambique.



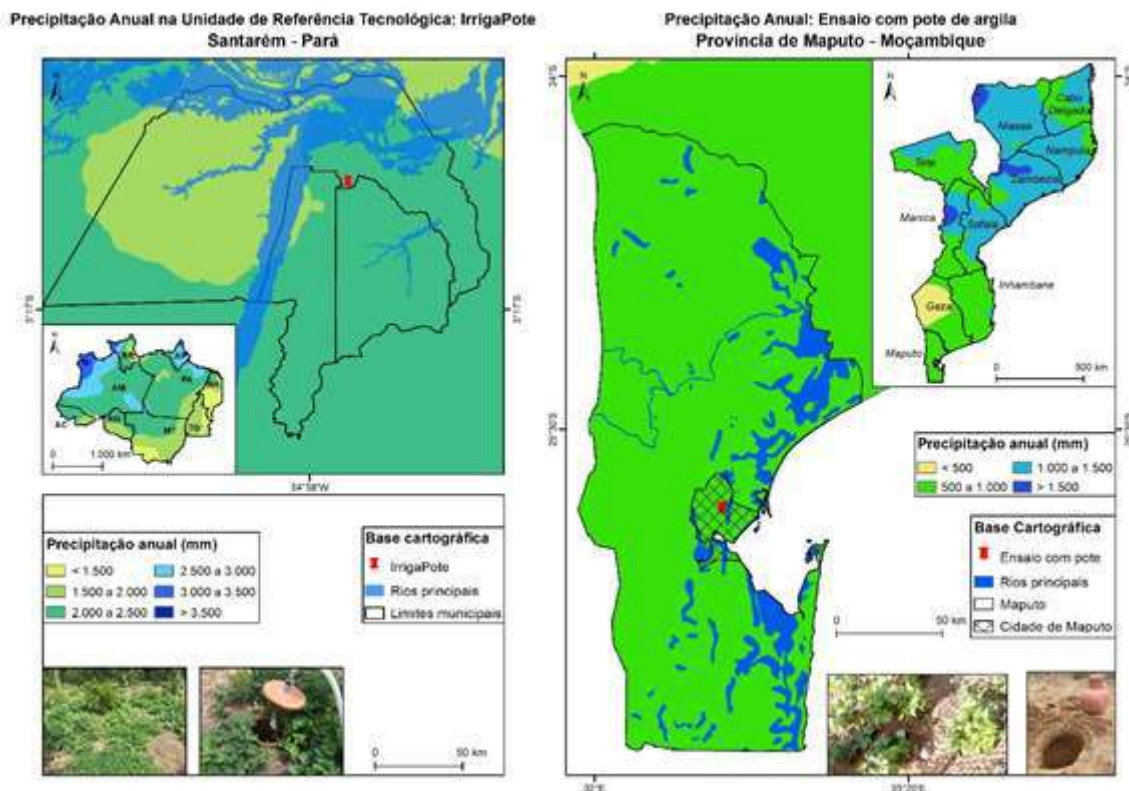
Em se tratando da área onde foi instalada um ensaio para fins didático em Maputo que é a capital de Moçambique, correspondendo ao grid (-25,8385 S e 32,5646 E), localizada na região da África Austral, situado na costa do Oceano Índico. Em Maputo concentra-se o centro administrativo, financeiro e mercantil do país.

Para elucidar diferenças entre essas duas localidades estudadas onde foram implantadas a URT com o IrrigaPote em Santarém e o ensaio com potes de argila em Maputo apresenta-se o mapa elaborado para compor este trabalho usando-se a base do WorldClim, à semelhança de Martorano *et al.* (2017).

Portanto, informa-se que no município de Santarém na área da URT as chuvas variam na faixa de 2.000 a 2.500 mm e em Maputo, na área do ensaio é possível notar que a faixa pluvial anual varia entre 500 a 1.000 mm (Figura 1), reforçando que a adoção da tecnologia de irrigação com potes de argila, apresenta-se como estratégia de armazenamento de água da chuva para garantir a reposição nos meses com baixa oferta pluvial em ambas regiões estudadas.

140

Figuras 1. Mapa de localização indicando a precipitação anual no município de Santarém, Pará, Amazônia Oriental, Brasil e em Maputo capital de Moçambique, África Austral.



Fonte: Autores (2023)

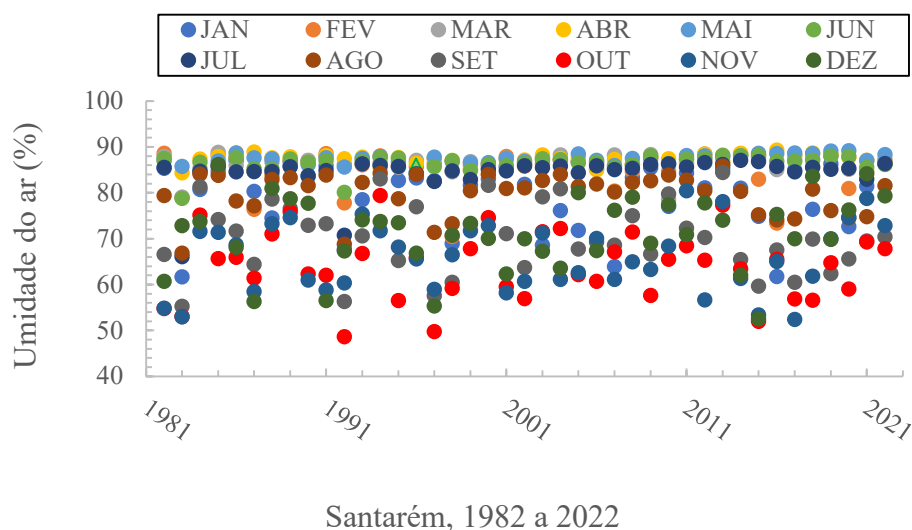


RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observa-se na Figura 2 que a amplitude de variação da umidade do ar varia entre 50% a valores próximos a 90%. É importante observar que os meses com valores abaixo de 60% são facilmente identificáveis entre o mês de setembro e dezembro, sendo outubro o mês com os menores registros de umidade do ar. Os meses mais úmidos em Santarém ocorrem justamente entre janeiro a maio, reforçando que esse é o período em que as culturas possuem as maiores contribuições quanto aos aportes hídricos oriundos da atmosfera, na região de estudo.

É oportuno destacar que os sistemas meteorológicos que modulam as condições de tempo e clima na Amazônia, principalmente quanto ao regime pluvial, influenciadas por fatores que atuam em m diferentes escalas espaço-temporal, tais como a Zona de Convergência Intertropical (ZCIT) e a Zona de Convergência do Atlântico Sul (ZCAS), além dos Vórtice Ciclônico de Altos Níveis (VCAN), Sistemas Frontais (SF) e Linha de Instabilidade (LI), respaldados em estudos como em Cohen *et al.*, 1995; Carvalho *et al.*, 2002; Vitorino *et al.*, 2006; De Souza e Ambrizzi, 2006; Ambrizzi *et al.*, 2004.

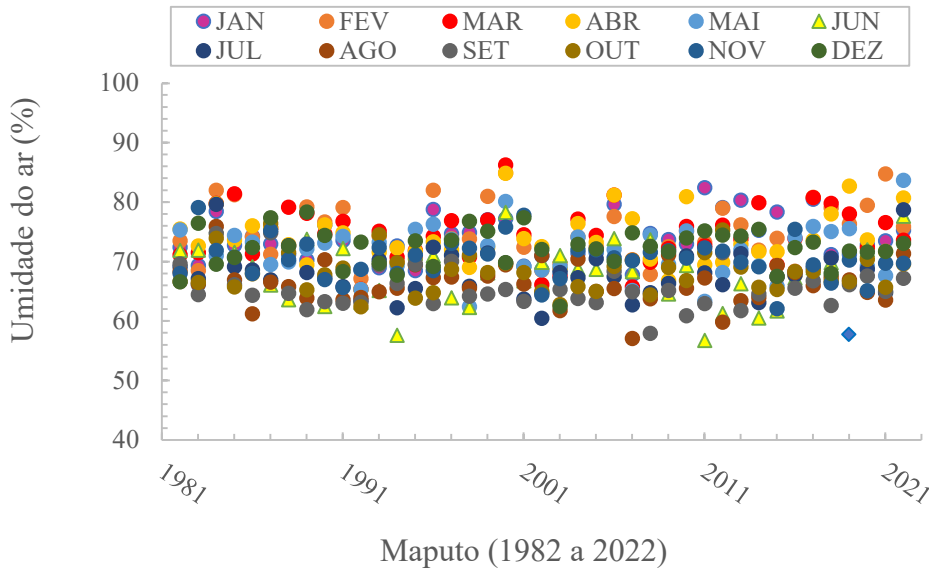
Figura 2. Variabilidade mensal da umidade do ar (%) em Santarém, no oeste do Pará, Amazônia Oriental, no período entre 1982 a 2022.



Fonte: Autores (2023)

Ao comparar com os valores em Maputo (Figura 3) percebe-se que a faixa de umidade do ar apresenta valores próximos a 60% e vai até valores em torno de 85%, sendo julho o mês mais seco.

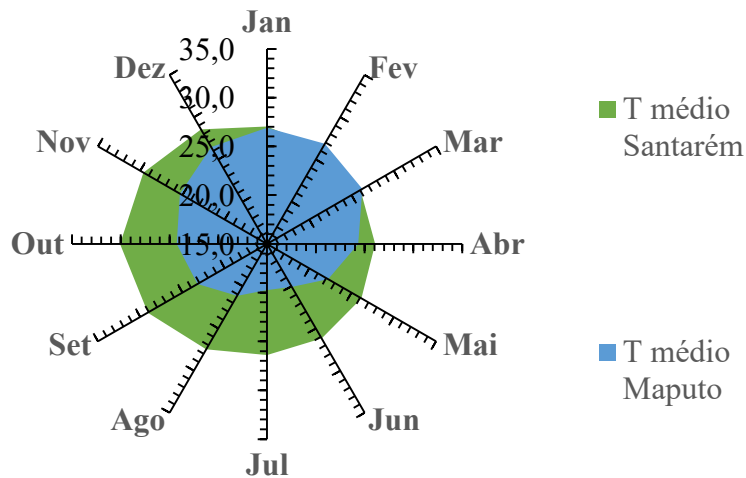
Figura 3. Variabilidade mensal da umidade do ar (%) em Maputo, Moçambique, na África Austral, no período entre 1982 a 2022.



Fonte: Autores (2023)

Em se tratando do regime térmico médio anual, no trimestre de janeiro a março os valores foram praticamente semelhantes, conforme é possível observar na Figura 4. Por outro lado, o trimestre mais quente em Santarém ocorre entre setembro a novembro. Em Maputo os termômetros registram as menores temperaturas médias no mês de julho.

Figura 4. Variabilidade mensal da temperatura do ar (°C) em Santarém, Pará, Amazônia Oriental e em Maputo, Moçambique, na África Austral entre 1982 a 2022.



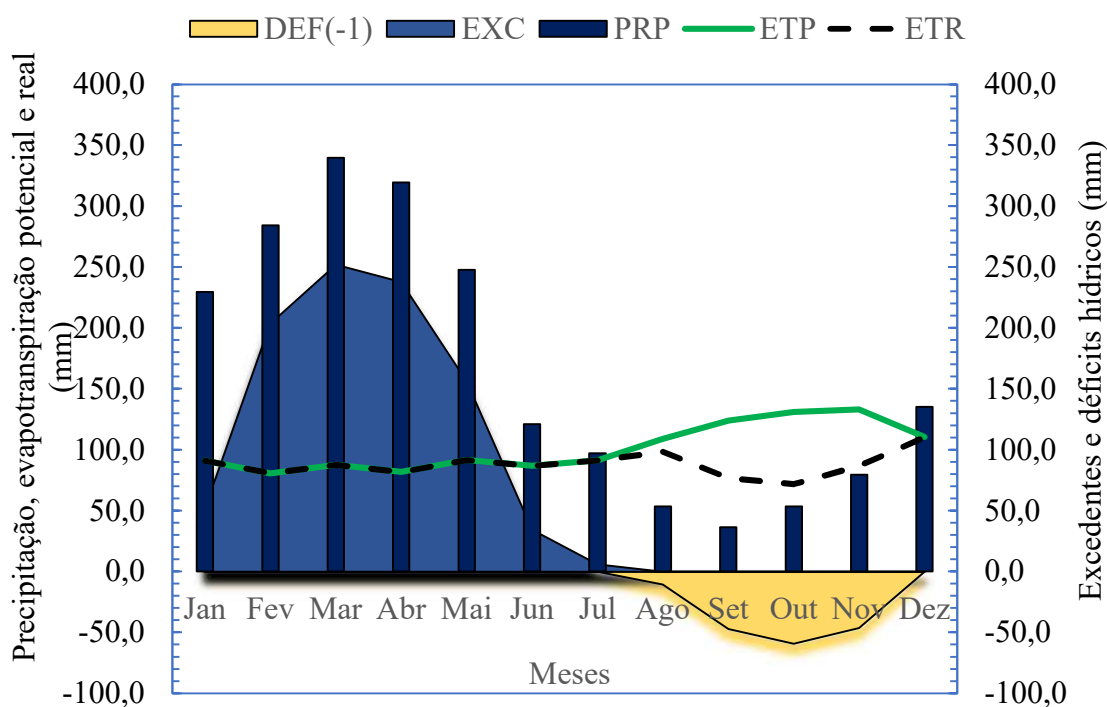
Fonte: Autores (2023)



Verifica-se na Figura 5 que entre agosto a dezembro há uma relação negativa entre a oferta pluvial e as taxas evapotranspiratórias, indicando que nessa época do ano as perdas para atmosfera são mais elevadas ao comparar com as entradas pluviais no sistema, em Santarém, evidenciando a necessidade de estratégias de irrigação pelos agricultores. Os déficits hídricos (DEF) nesse período foram de -545,0 mm e os excedentes (EXC) vão de fevereiro a maio, contabilizando-se 644,9 mm.

Entre janeiro e maio os estoques de água no solo estão elevados, justamente é nesse período em que há o atendimento das demandas hídricas pelas plantas. Choveu em média 1.995,8 mm (PRP), sendo a evapotranspiração potencial de 1.896,0 mm (ETP) e a evapotranspiração real de 1351,0 mm (ETR).

Figura 5. Variação mensal de precipitação pluvial (PRP), déficits (DEF) e excedentes (EXC) hídricos para uma CAD de 125 mm, entre 1982 a 2022, em Santarém, Pará, Amazônia Oriental.



Santarém, Pará (1982 a 2022)

Fonte: Autores (2023)

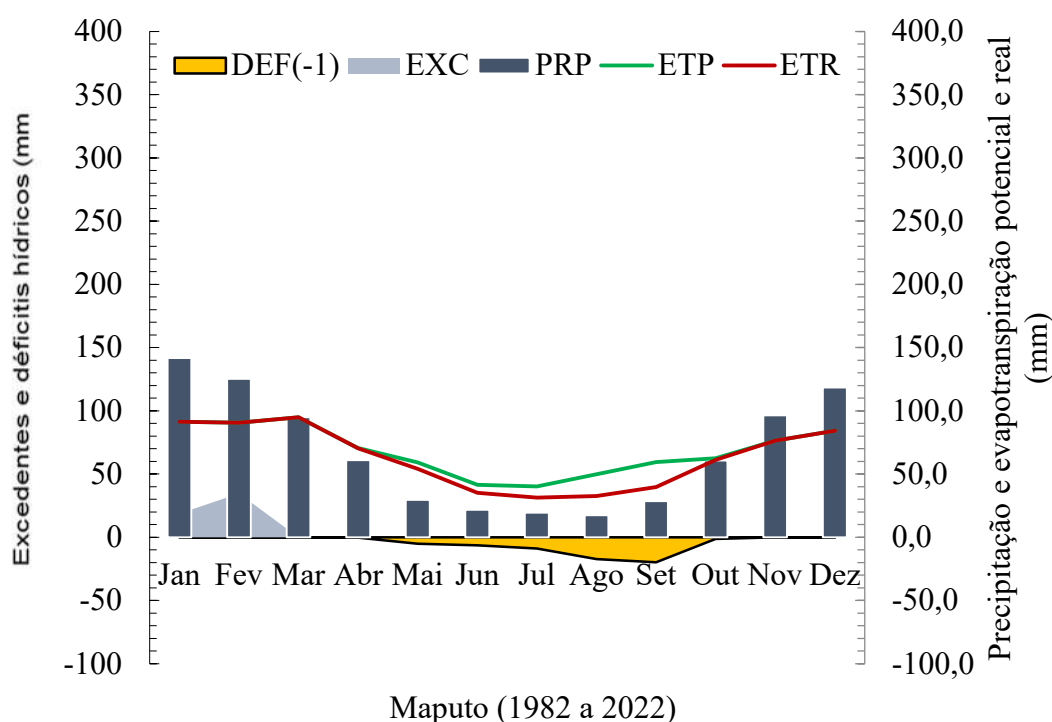
Os resultados corroboram com os estudo de Martorano (2020) destacando que na área da Unidade de Referência Tecnológica (URT), onde vem sendo conduzido o Projeto IrrigaPote, na Amazônia Oriental, entre dezembro a maio são contabilizados os maiores volumes pluviais, que correspondem a 80% do volume de chuva anual e, os 20%



restantes, ocorrem de forma erráticas, entre junho a novembro, reforçando a redução no regime de chuva na região. A pesquisa enfatiza sobre a necessidade de difusão da tecnologia que reaproveitem água da chuva para manter o sistema altamente produtivo.

Em Maputo, o balanço hídrico está apresentado na Figura 6 destacando que entra no produtivo em média 815,5 mm, sendo que a ETP é de 821,3 mm e a ETR de 762,2 mm. Vale ressaltar que em média a deficiência hídrica é da ordem de -54 mm e os excedentes com 53,3 mm. Os meses com precipitação pluvial 100 mm iniciam no mês de novembro e se estendem até o mês de março. No período de maio a outubro ocorrem as menores cotas pluviais, indicando que esse é o período mais sensível ao atendimento das demandas hídricas das culturas agrícolas, principalmente as de ciclo curto, como as hortaliças, legumes e verduras, muito utilizadas em áreas periurbanas de Maputo.

Figura 6. Variação mensal de precipitação pluvial (PRP), déficits (DEF) e excedentes (EXC) hídricos para uma CAD de 125 mm, entre 1982 a 2022, em Maputo, Moçambique, África Austral.



Fonte: Autores (2023)

Ficou evidenciado que em Maputo o período com deficiência hídrica é mais prolongado, expressando que há necessidade de reaproveitar ao máximo o volume de



água precipitado como estratégia de suprimento hídrico na agricultura. Doorenbos *et al.* (1979) destacaram que a escassez da água desencadeia preocupações que justificam a realização de estudos voltados as análises de déficits hídrico associados com a produtividade das culturas agrícolas.

As avaliações de padrões climáticos com base nos estoques de água no solo, estimados por modelos de balanços hídricos sinalizam a indicação de áreas que necessitam de adoção de sistemas de irrigação para atender as demandas evapotranspiratórias das culturas agrícolas, pois em períodos de déficits hídricos no solo, dependendo da profundidade das raízes, tipos de solos, estágio fenológico das culturas, as perdas podem ser irreparáveis (DE VILLA *et al.* 2022).

CONCLUSÃO

O balanço de água do solo é um instrumento de planejamento estratégico, pois em períodos com escassez e até secas severas o agricultor demanda por tecnologia simples e de fácil adoção, como ocorre com o sistema IrrigaPote. Os potes de argila conseguem guardar águas pluviais e torná-las prontamente disponíveis às plantas. Santarém e Maputo possuem temperaturas semelhantes nos primeiros meses do ano, ou seja, entre janeiro a março, mas os valores se distanciam no mês de outubro, quando as temperaturas são mais elevadas em Santarém. Os valores de deficiência hídricas sinalizam que há necessidade de adoção de tecnologia de irrigação para suprir as demandas evapotanspiratórias das culturas, em períodos prolongados de seca, nas áreas cultivadas nos dois locais de estudo.

Agradecimentos

Os autores expressam seus agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas com nível Superior (CAPES) por terem concedido bolsas a primeira autora, bem como ao Grupo De Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) através do programa de formação de professores Africanos (ProAfri), e pela cooperação entre Brasil e Moçambique, extensivo à Universidade São Tomás de Moçambique. Os agradecimentos também vão para a Universidade Federal do Oeste do Pará, mas especificamente ao Programa de Pós-Graduação Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND/Ufopa) pela oportunidade na formação científica dos dois primeiros autores, bem como pela parceria científica da Embrapa com as demais instituições, principalmente



pela oportunidade da última autora integrar a equipe de professores permanentes do PPGSND/UFOPA, colaborando na formação de novas competências na Amazônia. Os autores não poderiam deixar de registrar os agradecimentos ao parceiro científico Dr. José Reinaldo da Silva Cabral de Moraes pelo apoio na obtenção da base de dados, correspondente a série histórica de variáveis agrometeorológicas mensais, avaliada neste trabalho, sem a qual seria muito difícil a realização da análise comparativa para os dois locais de interesse, neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALLAN, R. P.; BARLOW, M.; BYRNE, M. P.; CHERCHI, A.; DOUVILLE, H.; FOWLER, H. J.; GAN, T. Y.; PENDERGRASS, A. G.; ROSENFELD, D.; SWANN, A. L. S.; WILCOX, L. J.; ZOLINA, O. Advances in understanding large-scale responses of the water cycle to climate change. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 79, p. 1-11, 2020.

AMBRIZZI, T.; DE SOUZA, E.B.; PULWARTY, R.S. The Hadley and Walker regional circulations and associated ENSO impacts on the South American seasonal rainfall. In: Henry F. Diaz; Raymond S. Bradley. (Org.). **The Hadley Circulation: Present, Past and Future**. 1 Ed, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 203-235.

BLAIN, G. C. Considerações estatísticas relativas à oito séries de precipitação pluvial da secretaria de agricultura e abastecimento do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 24, p. 12–23, 2009.

CARVALHO, L. M. V.; JONES, C.; SILVA, M. A. F. Intraseasonal large-scale circulations and mesoscale convective activity in Tropical South America during the TRMM-LBA campaign. **Journal of Geophysical Research**, v. 29, n. 10, 2002.
CASTRO, C. N. DE. **A agricultura no Nordeste brasileiro: oportunidades e limitações ao desenvolvimento**. Texto para Discussão, 2012.

COHEN, J. C. P.; SILVA DIAS, M. A.; NOBRE, C. Environmental Conditions Associated with Amazonian Squall Lines: A Case Study. **Monthly Weather Review**, v.123, n.11, p.3129-3143, 1995.

DE CARVALHO P., NETO, D. D.; TEODORO, R. E. F.; DE MELO, B. Balanço hídrico climatológico, armazenamento efetivo da água no solo e transpiração na cultura de café. **Bioscience Journal**, v. 27, n. 2, p. 221–229, 2011.

DE SOUZA, E. B.; AMBRIZZI, T. Modulation of the Intraseasonal Rainfall over Tropical Brazil by the Madden - Julian Oscillation. **International Journal of Climatology**, v. 13, n. 6, 2006.



DE VILLA, B. ; PETRY, M. T. ; MARTINS, J. D. ; *et al.* Balanço hídrico climatológico: uma revisão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p.502-626, 2022.

DOORENBOS, J.; KASSAM, A. H.; BENTVELSEN, C. L. M.; *et al.* **Efectos del agua sobre el rendimiento de los cultivos Yield response to wáter Réponse des rendements a l'eau**. FAO, Roma (Italia), 1979.

LIBERATO, A. M.; BRITO, J. I. B. Influência de mudanças climáticas no balanço hídrico da Amazônia Ocidental. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 3, n. 3, p. 170–180, 2010.

MARTORANO, L.G. **Reúso da água da chuva pelo projeto IrrigaPote: Estratégia de produção agrícola resiliente na Amazônia**. In: A. Editora (Org.); O meio ambiente e a interface dos sistemas social e natural, v. 2. Atena Edit ed., 2020.

MARTORANO, L.G.; VITORINO, M.I.; SILVA, B.P.P.C.; MORAES, J.R.S.C.; LISBOA, L.S.; SOTTA, E.D.; REICHARDT, K. Climate conditions in the eastern amazon: rainfall variability in Belem and indicative of soil water deficit. **African. Journal Agricultural Research**, v. 12, p. 1801-1810, 2017.

MORAES, J.R.S.C.; ROLIM, G.S.; MARTORANO, L.G.; APARECIDO, L.E.O.; BISPO, R.C.; VALERIANO, T.T.B.; ESTEVES, J.T. Performance of the ECMWF in air temperature and precipitation estimates in the Brazilian Amazon. **Theoretical and Applied Climatology**, v. 141, p. 803-816, 2020.

PASSOS, M. L. V.; ZAMBRZYCKI, G. C.; PEREIRA, R. S. Balanço Hídrico Climatológico e Classificação Climática Para O Município de Balsas-MA. **Scientia Agraria**, v. 18, n. 1, p. 83, 2017.

PAZ, V. P. DA S.; TEODORO, R. E. F.; MENDONÇA, F. C. Recursos hídricos, agricultura irrigada e meio ambiente. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v.4, n.3, p.465-473, 2000.

ROLIM, G. S.; SENTELHAS, P. C.; BARBIERI, V. Planilhas no ambiente Excel para os cálculos de balanços hídricos: normal, seqüencial de cultura e de produtividade real e potencial. **Revista Brasileira de Agrometeorologia**, v. 6, n. 1, p. 133-137, 1998.

SANTOS, G. O.; HERNANDEZ, F. B. T.; ROSSETTI, J. C. Balanço hídrico como ferramenta ao planejamento agropecuário para a região de Marinópolis, noroeste do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Agricultura Irrigada**, v. 4, n. 3, 2013.

THORNTHWAITE, C. W.; MATHER, J. R. **The water balance**. Centerton: Drexel Institute of Technology – Laboratory of Climatology, Publications in Climatology, v. 8, n.10, p.571, 1955.

VITORINO, M. I.; SILVA DIAS, P. L.; FERREIRA, N. J. Observational study of the seasonality of the submonthly and intraseasonal signal over the tropics. **Meteorology and Atmospheric Physics**, n. 93, p. 17 – 35, 2006.



ÁFRICAS NA PÓS-GRADUAÇÃO



A sessão *Áfricas na Pós-Graduação* apresenta resultados de pesquisas de Mestrado e Doutorado recém-concluídos cujas temáticas, linhas de abordagem, procedimentos metodológicos e/ou contribuição teórico-conceitual são considerados relevantes. Gilberto Necas Mucambe Milice, pesquisador moçambicano convidado neste número, desenvolveu uma pesquisa de doutorado intitulado “Didáctica de Leitura no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique: Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas”.

Gilberto Necas Mucambe Milice

Professor Auxiliar no Departamento de Rádio e no Departamento de Navegação Marítima da Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN), Moçambique.

orcid.org/0000-0002-0215-069X

Contato: gilmilice@gmail.com

148



Como citar:

MILICE, G.N.M.; GELO, H.; MONIÉ, F. Áfricas na pós-graduação. Entrevista de Gilberto Necas Mucambe Milice, **Boletim GeoÁfrica**. v. 3. n. 9. p. 148-156, jan.-mar. 2024.

Sobre o pesquisador: Licenciado em Linguística e Literatura (2010) - área de Linguística Aplicada Educacional e Literatura comparada; Mestre em Governança e Administração Pública (2016). Doutor em Linguística (2024), pela Universidade Eduardo Mondlane. Possui curso em Inclusive Education/Special Education Needs (Educação Inclusiva/ Necessidades Educativas Especiais) pela Cri-International e pela Japan International Cooperation Agency (2015).

Trabalha como coordenador de projectos de incentivo à leitura no Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa em Moçambique, onde exerce a função de Chefe do Departamento Central do Livro e Bibliotecas, desde 2018. É, também, Docente de Técnicas de Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, na ESCN desde 2016.

Tese de Doutorado: MILICE, G.N.M. (2024). Didáctica de Leitura no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique: Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas. Tese apresentada ao Departamento de Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.



RESUMO DA TESE

Em Moçambique, muitos alunos concluem o ensino primário com um défice enorme de competências na leitura. Sendo a *competência leitora*, “uma componente essencial para aprendizagem académica” (KODA & ZEHLER, 2008, p. 1), “imprescindível para a formação do pensamento e espírito crítico do indivíduo, para se ter acesso a outros conhecimentos (...)” (BUENDÍA, 2010, p. 259), verifica-se, como consequência imediata, um fraco aproveitamento pedagógico, também em outras disciplinas. Em 2013, por exemplo, na primeira avaliação nacional de aprendizagem, as autoridades moçambicanas da educação reconheceram que uma parte significativa de crianças do Ensino Primário (6,3%) nas escolas públicas moçambicanas não sabe ler, escrever, fazer a cópia, a redacção e tem lacunas no domínio da tabuada, supostamente, porque estes aspectos não foram acautelados no currículo e os professores não têm conhecimentos sólidos das metodologias desenhadas para este nível¹. Aquela percentagem reduziu, 2016, na segunda avaliação nacional de aprendizagem para 4.9%. (cf. INDE/MINEDH, 2019), o que demonstra que o problema vai-se agudizando a cada ano.

A problemática da leitura (e da escrita) constitui uma preocupação generalizada na sociedade – que considera registar-se fraca capacidade e declínio da leitura no sistema nacional de ensino² –, daí que esta área tem sido objecto de debates em diversos círculos sociais e de pesquisa de vários estudiosos da educação e da linguística aplicada (Lopes, 1991, 2004; Gonçalves & Dinis, 2004; Companhia, 2016; Faquir, 2016; Menezes, 2016, entre outros). Estes estudos convergem na existência, em cada nível de suas abordagens (primário, secundário ou superior), de dificuldades consideráveis na comunicação, respectivamente, ao nível da competência linguística e da competência compositiva, o que demonstra que o problema vai-se perpetuando nos níveis subseqüentes até ao superior.

O problema agrava-se quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem, uma

¹ <http://www.verdade.co.mz/nacional/36527-mined-reconhece-que-o-curriculo-do-ensino-primario-embrutece-as-criancas>, 2013.

² AIM - 22/06/2021. In aim.org.mz.



vez que tais problemas “afectam, também, e de forma mais acentuada, as pessoas com NEE, dentre os quais a dificuldade de escrita (correcta) das formas da língua em seu registo padrão (...)” (SIMÕES 2006, p. 48). De facto, as pessoas com NEE padecem de disfasias ou afasias que lhes dificultam a aprendizagem, o que se traduz nos elevados índices de iliteracia no seio deste extracto da população. Houaiss (2001) associa a *iliteracia*, também, ao “significado de barbarismo: barbarismo gráfico, barbarismo gramatical, barbarismo semântico, típico do iletrado” (HOUAISS, 2001), facto notório em alguns textos produzidos por alunos com NEE.

Diante destes pressupostos, urge realçar o papel da escola, que mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objecto lido, com a sua carga de conhecimento; leitores que raciocinam e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido; que buscam compreender o conteúdo transmitido com o objecto de leitura (ARANA e KLEBIS, 2015).

A problemática da leitura remete-nos para o questionamento das práticas de E-A no contexto de inclusão em Moçambique: *i.* se estariam, os professores, a observar a diferenciação que justifica a política de inclusão? Até porque “uma necessidade educativa define-se avaliando aquilo que é essencial para que se atinjam os objectivos da educação” (WR, 1978, p. 38); e, *ii.* na aprendizagem da leitura, estariam, os alunos, a receber os *inputs* necessários para o desenvolvimento da *competência leitora*, com vista a potenciação das habilidades de leitura nas classes iniciais?

O presente trabalho faz um estudo sincrónico e descritivo sobre a Didáctica da leitura em contexto da Educação Inclusiva (EI) em Moçambique: Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas. O termo “Abordagem Psicolinguística” tem sido utilizado para designar procedimentos de avaliação da linguagem, cujo objectivo é considerar isoladamente a funcionalidade de cada um dos sistemas linguísticos: fonológico, sintáctico e semântico (ROTHER-NEVES, *et. al.*, 2013, p. 70). Portanto, o termo “não oferece uma avaliação de afasia, mas uma avaliação dos processos, cujos *déficits* subjazem aos distúrbios de linguagem presentes em quadros de várias etiologias” (*ibid.*). O estudo tem como objectivo geral analisar as abordagens psicolinguísticas e as práticas metodológicas dos professores na disciplina de língua portuguesa do subsistema do Ensino Primário, no desenvolvimento das competências da leitura em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura. De modo a alcançar este objectivo geral, a investigação propõe-se atingir os seguintes objectivos específicos: *i.* descrever as



abordagens psicolinguísticas e as estratégias metodológicas usadas pelos professores do subsistema do Ensino Primário no PEA da leitura com alunos com DA; ii. avaliar as competências de leitura dos aprendentes no decurso do PEA da disciplina da língua portuguesa; iii. descrever a estrutura dos programas de ensino relativamente aos conteúdos que visam a criação de habilidades de leitura em alunos com DA no contexto da inclusão à luz do Plano Nacional de Leitura e escrita (PNALE, 2017); e, iv. propor novas abordagens curriculares e sugestões metodológicas, para o sucesso da Educação Inclusiva.

O estudo envolveu inicialmente 12 turmas (676 alunos) do ensino regular da 6^a classe, sendo seis turmas (297 alunos) de duas escolas da cidade de Maputo (distrito urbano KamPfumo) e seis turmas (379 alunos) de duas escolas da província de Maputo (distrito de Marracuene, localidades de Bolaze e Bobole). Todos estes alunos foram submetidos a um teste diagnóstico inicial, composto por questões de ordenação alfabética e de relação grafema fonema, através de ditado e de indicação e/ou pronunciamento de um som, para o aluno pronunciar o som ou indicar o grafema correspondente. Daquele universo, 19 (6,4%) alunos das escolas da cidade de Maputo e 45 (11,9%) alunos das escolas do distrito de Marracuene apresentaram dificuldades severas na ordenação (e/ou escrita) completa ou parcial do alfabeto e na escrita de sons/fonemas emitidos durante o ditado. Deste grupo, dois (0,7%), da zona urbana, e 17 (4,9%), da zona rural, não chegaram de escrever ou apenas escreveram *garatujas indicifráveis*. Assim, pelas dificuldades apresentadas, no teste preliminar, consideramos o grupo todo de suspeito ou em risco/*at-risk learners*.

Havendo vários (64) alunos a apresentar dificuldades de leitura, seleccionamos 12 (um em cada turma) – através de uma escolha aleatória estratificada (BUCHSTALLER & KHATTAB, 2013) –, para um acompanhamento específico, obedecendo o seguinte procedimento: os casos suspeitos/em risco foram divididos em 12 grupos/*strata*, correspondentes a cada turma, enumerados e retirado o quinto elemento de cada grupo, que compuseram o nosso grupo-alvo. Portanto, os participantes directos, neste estudo, foram 12 alunos (três de cada escola, sendo um para cada turma, codificados por uma letra maiúscula simples – ex.: “A”) com dificuldades (de aprendizagem) de leitura, que constituíram o grupo-alvo, e 12 alunos regulares, que constituíram o grupo de controlo (três de cada escola, um para cada turma, codificados por uma letra maiúscula dupla – ex.: “AA”). Os alunos com a mesma letra são colegas directos, frequentam a sexta classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, inseridos na



mesma turma regular pública, nas províncias de Maputo-Província e Maputo-Cidade. Assumindo que a questão das dificuldades de aprendizagem da leitura constitui um aspecto problemático, quer na aquisição de L1, quer na aprendizagem da L2, incluímos, neste estudo, informantes que são aprendentes do Português como L1 e como L2.

O estudo envolveu, também, a participação de 12 professores que leccionam a disciplina de língua portuguesa a estes alunos, de entre outras matérias, as habilidades de leitura, escrita, soletração e compreensão do material lido. Foram três professores por cada escola, sendo um professor para cada aluno em acompanhamento, uma vez que o modelo actual (novo currículo) de leccionação, na sexta classe, é de mono-docência – um professor para todas as disciplinas.

O estudo mostrou que em geral, em diferentes níveis e incidência, o grupo-alvo apresenta: *i.* dificuldade na habilidade de descodificação – não reconhece ou não identifica determinadas letras, não associa o grafema com o fonema, substitui, omite ou inverte a leitura de palavras (dificuldades no processamento fonológico), é lento no reconhecimento de palavras (dificuldade no acesso lexical); *ii.* dificuldade na habilidade sintáctica – não combina o significado de várias palavras; *iii.* dificuldade na habilidade semântica – não extrai informações principais do texto que o possibilita fazer inferências (dificuldade no processamento semântico); *iv.* atenção – apresenta baixo nível de concentração durante a leitura (sendo mais agravante nas salas debaixo das árvores). Por causa destas dificuldades, este grupo tende a cometer mais erros em textos que privilegiam o modelo situacional, pois não conseguem recuperar informações inerentes ao contexto, em comparação com o grupo de controlo, facto que se associa ao *deficit* de memória.

O estudo mostrou ainda que os alunos da zona rural estão mais expostos às línguas *bantu* (principalmente ao Xichangana e Xizronga), que interferem sobremaneira na aprendizagem do Português (L2) e, conseqüentemente, à sua proficiência linguística em Português e na leitura. Esta constatação só foi possível com a análise dos resultados do grupo de controlo, depois de termos verificado uma discrepância dos resultados da zona urbana e da zona rural, onde a zona rural aparece com indicadores de fluência mais baixos, mas consideravelmente positivos do que os resultados do grupo-alvo.



Qual a relevância da pesquisa?

O que incidiu sobre alunos não identificados pelos levantamentos estatísticos como aqueles que apresentam dificuldades. Portanto, constatou-se a ausência de uma base sólida para o diagnóstica dos problemas de aprendizagem não visíveis. o conhecimento dos erros mais cometidos por este grupo de alunos trará como resultados a possibilidade de os professores e os fazedores das políticas educacionais poderem tomar em consideração as áreas mais críticas que requeiram uma atenção especial. Estes pressupostos configuram-se relevantes para a Educação Inclusiva em Moçambique.

Por outro lado, o estudo toca “aspectos sensíveis, e até certo ponto íntimos ou de esfera privada” (DORNEYEI, 2007, p. 64), ligados a pessoas com deficiência, tidos nos discursos políticos como minorias vulneráveis, que enfrentam grandes constrangimentos de empoderamento e inserção social no nosso país. A garantia dos direitos e da justiça social dos deficientes passa, necessariamente, por dotá-los de conhecimentos que os torne capazes de ombrear com outros indivíduos da sociedade. Este pressuposto só é possível com o desenho de acções conducentes a uma educação de qualidade e a habilidade de leitura é o pressuposto base. Nesta perspectiva, este trabalho traz uma visão de como o E-A da leitura num contexto de inclusão é tratado ao nível das políticas e programas, bem como das estratégias metodológicas de ensino, num claro esforço para assegurar uma inserção social condigna deste extracto da população. O estudo é, igualmente, um contributo adicional na área da Linguística Aplicada Educacional, que traz para o debate e consciencialização da sociedade e, sobretudo, dos órgãos que tutelam o SNE em Moçambique, a necessidade de melhorar o PEA da leitura no quadro da inclusão.

Qual o objetivo que norteou a pesquisa?

O objectivo principal deste estudo foi de investigar as abordagens psicolinguísticas e as práticas metodológicas dos professores na disciplina de língua portuguesa do subsistema do Ensino Primário, no desenvolvimento das competências da leitura em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura. De modo a alcançar este objectivo geral, a investigação guiou-se



pelos seguintes objectivos específicos:

- i. descrever as abordagens psicolinguísticas e as estratégias metodológicas usadas pelos professores do subsistema do Ensino Primário no PEA da leitura com alunos com DA;
- ii. avaliar as competências de leitura dos aprendentes no decurso do PEA da disciplina da língua portuguesa;
- iii. descrever a estrutura dos programas de ensino relativamente aos conteúdos que visam a criação de habilidades de leitura em alunos com DA no contexto da inclusão à luz do Plano Nacional de Leitura e escrita (PNALE, 2017); e,
- iv. propor novas abordagens curriculares e sugestões metodológicas, para o sucesso da Educação Inclusiva.

Quais foram os principais resultados da pesquisa?

154

A presença de dificuldades (de aprendizagem) da leitura, abaixo da performance normal para o seu nível de escolaridade, foi evidenciada pelos testes de compreensão, soletração e decisão lexical. Nestes testes, o grupo-alvo cometeu erros sistemáticos do que o grupo de controlo. Na compreensão, por exemplo, os alunos do grupo-alvo situaram-se nas dificuldades de compreensão *literal*, não conseguindo, por isso, compreender o texto ou responder às questões de compreensão do texto, nem de interpretar o texto ou fazer uma análise crítica sobre o mesmo. Estas dificuldades, que normalmente são atribuídas à lentidão e à pouca precisão na leitura de palavras, também, derivam das falhas na compreensão da própria tarefa. Para minimizar estas questões pudemos sugerir que o professor seja repetitivo na explicação da tarefa e conceba um plano de intervenção-pedagógica, que privilegie textos curtos, com vocabulário regular de frequência alta (introduzindo gradualmente novos vocabulários, os irregulares e os de frequência média e baixa) para ultrapassar os *deficits* que o aluno enfrenta.

A análise das práticas metodológicas na sala de aulas revelou que o modelo de leccionação nas escolas regulares moçambicanas é *globalista*, *i. e.*, em bloco/conjunto ou homogéneo, concebido e centrado no aluno regular, desde o desenho dos programas, elaboração dos manuais, etc., até à acção pedagógica na sala de aula. Não apuramos um sistema sólido de identificação de crianças com NEE não visíveis como são as DA. Todos os alunos do grupo-



alvo eram encarados como normais pelos professores, mas também pelos pais e/ou encarregados de educação. É nestes aspectos onde residem os dilemas de Norwich (2008): o dilema da identificação – sem identificação não haverá intervenção, e este dilema arrasta consigo outros: o dilema do currículo comum, o dilema de pais-profissionais e o dilema da integração. Esta realidade foi, também, referida por Correia (2001, p.125) quando afirma que “(...) os alunos com Necessidades Especiais (NE) só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares, quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados”. Não existindo esta congruência, o autor refere que da inclusão passamos para uma *exclusão funcional*, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos.

Quais foram os principais obstáculos enfrentados ao longo da pesquisa?

- A pandemia da covid-19 motivou restrições que impactaram negativamente na recolha de dados. Em 2022, as escolas envolvidas na pesquisa obedeciam um horário atípico, tendo aulas restritas para garantir o distanciamento requerido para a prevenção do surto do corona-vírus.
- Recursos financeiros limitados. Devido às restrições impostas pelo financiador, algumas despesas inerentes à pesquisa tiveram que ser arcadas pelo pesquisador;
- Dificuldades de marcar encontros com os Pais/Encarregados de Educação envolvidos na pesquisa.
- Falta de confiança por parte dos professores, que limitou o fornecimento de informações nos inquéritos aplicados. A Diversificação de estratégias para a recolha de dados permitiu suprir esta lacuna.
- Morosidade no processo de avaliação do protocolo de pesquisa pelo Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de medicina da Universidade Eduardo Mondlane e do Hospital Central de Maputo, bem como do Comité Nacional de Bioética Para Saúde do Ministério da Saúde.



Algumas publicações recentes do pesquisador...

MILICE, G. N. M. & SIBINDE, T. V. O Pequeno Cidadão: Manual de Boas Práticas para Promover a Cidadania Activa no Mundo Escolar. **9317/RLINLD/2018**. Maputo: Arte sport, Lda. 2018

MILICE, G. N. M. Literacia para o Ensino-Aprendizagem da leitura em Moçambique: Do contexto multilingue à emergência de uma educação inclusiva. **Revista Educação em Páginas (REDUPA)**, 2022 Vitória da Conquista, v. 01, e11268, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.1126>

MILICE, G. N. M. Educação Inclusiva em Moçambique – Percurso e Percalços. **Revista Educação em Páginas (REDUPA)**. Vitória da Conquista, v. 02, e12244, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12244>.

MILICE, G. N. M. & MENEZES, L. J. J. M. Análise comparativa da Fluência da leitura e escrita de alunos do Ensino Bilingue – Do Echuwabo ao português. **Revista Nginga & Sapé**, 2024. (no prelo)

MILICE, G. N. M. MENEZES, L. J. J. M. & FAQUIR, O.C.G. Inclusão e o Novo Currículo – Perigos e Desafios da Extensão da Mono-docência para a 6ª classe em Moçambique. In Zimba, C.A.N. **Oficina IX: Linguística, Literatura e Educação**. Itapiranga: Editora SCHREIBEN, 2024. pp 145-162. (no prelo)



GeoÁfrica divulga...

Eventos



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS (ABE - ÁFRICA) CONVIDA:

IV ENCONTRO INTERNACIONAL DA ABE-ÁFRICA:
passados sensíveis, futuros possíveis

11 A 14 DE NOVEMBRO DE 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, BRASIL





 INSTITUTO SUPERIOR DE DESENVOLVIMENTO RURAL E BIOCÊNCIAS
Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação

II Simpósio de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente

Letra: "PESQUISA E EXTENSÃO CONTRIBUINDO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO MEIO AMBIENTE"

ADPP-EPF-N^o SAUCA: 01 e 02 de Agosto de 2024

Província do Niassa-Moçambique

EIXOS TEMÁTICOS

1. Avaliação Educacional Formal e Informal
2. Educação, Cultura, Línguas e Sociedade
3. Currículo e Formação de Professores
4. Educação e Tecnologia
5. Meio Ambiente, Acções Extractivas e Sustentabilidade dos Ecossistemas
6. Mudanças Climáticas, Biodiversidade, Riscos e Desastres Ambientais
7. Políticas, Planificação, Ordenamento Territorial e Urbanização
8. Educação Ambiental e Processos Perceptivo-Ambientais;
9. Geotecnologias, Cartografia e Educação.

ENVIO DE ARTIGOS:
DE 01 a 30.06.2024
E-mail: simposio.dpgpel.isdrb@gmail.com

Taxas de inscrição

Funcionários com e sem comunicação:
300Mts e 150mts



Estudantes com e sem comunicação:
100Mts e 50mts

Nº de Conta: 21261808410001-BCI - UniRovuma

INSCRIÇÃO E SUBMISSÃO DE RESUMOS
Até 15.05.2024 pelo link:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScG9455PNR1x4DYzsaEn3PAmHMBgE0554JO8aFB9gqIcCOLvg/viewform>

Para mais informações
+258 864634005; +258 876053533;
+258 840531076 e +258 869188325

Modalidade:
Híbrida



ASAUK CONFERENCE 2024
Generation and Regeneration
Oxford Brookes University
29 TO 31 AUGUST

Call for abstract submissions:

Africa, the journal of the IAI, invites submissions to the thematic panels, listed below, assembled under the rubric of the journal. We typically publish work drawing from long-term fieldwork and/or archival research; and from research done in anthropology, sociology, human geography, critical development studies and social history. The journal is among the oldest and most prestigious in African humanities and social science fields. Proposals and participants from the African continent are particularly encouraged. The International African Institute will provide



some limited sponsorship for such scholars, with priority given to those unable to find funding to attend from other sources.

Please send submissions or any informal enquiries to africa@internationalafricaninstitute.org before the deadline of **20 April 2024**. All submissions received will be reviewed by the journal editorial team in conjunction with the panel convenors. For further details or to apply to take part in any of the panels described below, please either contact the panel convenor(s) or the journal office at africa@internationalafricaninstitute.org.

PANELS

Colonial Collections: New Research Collaborations as Generators of Critical Insights

Convener: Birgit Meyer (IAI, Utrecht University)

Post-Conflict Heritage in Africa: Debates Challenges and Opportunities

Convenors: Stanley Jachiye Onyemechalu & Rose Miyonga (Warwick)

Governing Cross-generational Economic Lives: Debt, Distribution, Dispossession

Convenors: Maxim Bolt (Oxford) and Deborah James (LSE)

Africa's Changing Health Landscapes: Challenges and Possibilities

Convenors: Julie Soleil Archambault (Concordia University) & Tyler Zoanni (Univ. of Bremen)

Social Cohesion in Protracted Displacement Contexts

Convenors: Fred Ikanda and Mike Owiso (Maseno University, Kenya)

Managing Herders and Farmers Conflicts in Africa: Policies Legislations, Conventions and Protocols

Convener: Ifeanyi Onwuzuruigbo (University of Ibadan, Nigeria)

Money, Value & the State: Author-meets-Readers

Convener: Kevin P. Donovan (University of Edinburgh)

Regenerating Africa's research and publishing infrastructures: histories, economies, futures

Convenors: Jeremiah O. Arowosegbe (Leeds), David Mills (Oxford) and Stephanie Kitchen (IAI)

The Political Economy of Public Universities in West Africa: funding, strikes, students

Chair: Jeremiah Arowosegbe (Leeds)

Rebuilding African Research Infrastructures

Chair: David Mills (Oxford)

African Academic Publishing: Repairing the Past, Looking to the Future

Chair: Stephanie Kitchen (IAI)





African Urbanisms
International Conference, October 23-26 2024, Wits University



The Wits-TUB-UniLag Urban Lab's African Urbanisms conference will provide a space to explore the multiplicity of interlinked African urbanisms as a starting point to question the status quo of urban policies and planning paradigms, to seek transformative practices that present alternatives to “business as usual” urban development, and to imagine alternative urban futures. The conference will take place between October 23 and 26 2024 at Wits University's School of Architecture and Planning. The conference will be held in English. It will be, in the first instance, be in-person event and participation will be free of charge. The conference will not be able to cover travel costs of the participants.

On these pages you'll find detailed information about the conference's [theme](#) and the current [call for papers](#). If you have any questions, please contact Africanurbanisms.soap@wits.ac.za.





CIEA

CONGRESO IBÉRICO DE
ESTUDIOS AFRICANOS

12º Congresso Ibérico de Estudos Africanos Respostas africanas ao dilema decolonial

A décima segunda edição do Congresso Ibérico de Estudos Africanos (CIEA) será realizada nos dias 29, 30 e 31 de janeiro de 2025, na Universidade de Barcelona.



12º Congresso Ibérico de Estudos Africanos Respostas africanas ao dilema decolonial

A décima segunda edição do Congresso Ibérico de Estudos Africanos (CIEA) será realizada nos dias 29, 30 e 31 de janeiro de 2025, na Universidade de Barcelona.

Apresentação

Vinte anos depois o Congresso Ibérico de Estudos Africanos regressa a Barcelona. E, tal como então, o congresso pretende convidar todos os sectores sociais e académicos aproximarem-se das sociedades africanas. Naquele momento, a intenção era chamar a atenção para a incorporação de África na sociedade global, abordando as perspetivas de um afro-otimismo nascente, através da metáfora “África caminha”. Agora, sob o título *Respostas africanas ao dilema decolonial*, o congresso convida a explorar o papel africano na constituição de uma sociedade global, que somente poderá ser inclusiva e real, se assumir a sua diversidade. Precisamente, o “dilema decolonial” realça as dificuldades que derivam da dominância da “componente ocidental” na gestão da diferença. Neste sentido, a larga experiência do pluralismo cultural africano é um ativo imprescindível para facilitar a convivência e o enriquecimento mútuo, com base nas múltiplas memórias e dinâmicas que convergem na globalização. Estas memórias, tantas vezes enfrentadas – como é o caso dos legados coloniais, hoje em dia muito presentes – são muito mais do que discursos: se materializam e emanam de solidariedades bem distintas, mas todas essenciais para a coesão social planetária. A África tem muito a dizer na articulação desta multiplicidade. O mandato emitido em Granada 2018 levou à constituição de uma rede ibérica em Lisboa 2022. O organizador, o Centro de História da Universidade de Lisboa, comprometeu-se então a



colaborar, através de uma Comissão Instaladora, para lhe dar forma jurídica e material e apresentar uma proposta para a sua implementação no próximo congresso, em Barcelona 2025. Assim, o CIEA 12 tornar-se-á a primeira assembleia da nova Rede de Estudos Africanos que, tecida a partir dos centros e grupos de investigação africanistas da Península, se abre ao mundo através da ligação com os seus parceiros, nomeadamente em África. O Congresso Ibérico de Estudos Africanos tornar-se-á assim o grande encontro bienal da Rede de Estudos Africanos.

Maiores informações: <https://redestudiosafricanos.org/pt-pt/o-congresso/>



CHAMADA

(Digital) Retrospectives on Historiography from Africa: Decolonization, the African press, and the uses of knowledge (open)



Nuno Sáiz, *United*, 2017. Courtesy of the artist.

Editors: Noemi Alfieri (CHAM, NOVA FCSH-UAc; Africa Multiple Cluster of Excellence, U. Bayreuth), Cassandra Mark-Thiesen (Africa Multiple Cluster of Excellence, U. Bayreuth)

The history of knowledge production in Africa is a rising topic in the backdrop of growing awareness of the uneven globalization of intellectual thought. Focusing on the era of decolonization in Africa, a growing number of scholars are especially exploring historiography as read in periodicals such as pamphlets, magazines, journals or newspapers (Mark-Thiesen, Alfieri, Thioub, Coquery-Vidrovitch and others). They provide important impetus for understanding the link between media and emancipation, political democracy, freedom of choice, self-awareness, and selective association.

This special issue of *Práticas da História* reflects on contemporary epistemological possibilities and constraints in the writing of history. Therefore, it welcomes both contributions that dwell on African journals (scholarly, literary, artistic and ephemeral periodicals) from the 1950s to 1980s, and on the histories behind said periodicals. We look forward to contributions that explore different



and contested visions of decolonization and future-making for the African continent and its diaspora. We also invite articles investigating differently situated historiographies from Africa: that use local vernacular by incorporating idiom, local imagery, myth and folklore; that relate to the present or the deep past. We also encourage more nuanced takes on the "nationalist historiography" that when viewed as a monolith was so dominant at the time. For instance, Pan-Africanism and Négritude, while revolutionizing the political assets of the continent, remained contested as intellectual projects. Finally, articles problematizing the current conceptualisations of such historiography as either "colonial", "traditional", "radical", "eurocentric", "afrocentric", "Africa-centred", and so forth, are highly welcomed.

Finally, on methodology, and given the current wave of digitisation and digitality, the guest editors encourage reflections on processes of digital preservation and recirculation of historiography from Africa, including their implications for Africa-based and African diasporic knowledge production in the arts, literature, and scholarship. How about their impact on the expansion of the public arena and community empowerment? How are online platforms fostering a re-positioning, re-calibrating and re-thinking of these bodies of knowledge from Africa? And what potentialities lie in the future? In short, we are interested in contributions that dwell on contemporary and future receptions of the above-mentioned publications and journals in the digital sphere.

Proposals (maximum 500 words) must be sent by **30 April 2024** to praticashistoria@gmail.com. Proposals must be accompanied by a short biographical note. The acceptance or refusal of the proposal will be communicated by 15 May 2024. The articles of accepted proposals must be submitted by **31 July 2024**. Contributions in both English and Portuguese are welcome.

ISSN 2183-590X



Call For Papers

SIMPÓSIO INTERNACIONAL

**AMÍLCAR CABRAL, UM PATRIMÓNIO NACIONAL E UNIVERSAL: O
QUE (AINDA) RESTA CELEBRAR?**

11 e 12 de setembro
de 2024

INEP, Guiné-Bissau

PROBLEMÁTICAS

- Os seus contributos teóricos para as lutas de libertação;
- O seu pensamento cinquenta anos após a sua morte;
- A noção de Cabral sobre a dignidade do homem negro;
- O desenvolvimento socioeconómico de África;
- A questão do Estado e da Nação;
- O debate em torno de Unidade e Luta;
- A diplomacia Internacional;
- O estudo do género;
- As questões agrárias;
- Educação e saúde;
- A centralidade da cultura no projetos de transformação estrutural de África;
- O papel da juventude;

DATA LIMITE

15 de Abril de 2024



Email para submissão

simposium.centenariocabral@gmail.com





CURSO

OPEN
CALL

les ateliers
de la pensée

GLOBAL AFRICA

Doctoral school of
Les Ateliers de la Pensée
and Global Africa

Promotion 2024
"New economic paradigms: rethinking and
reinventing the economic order"

July 8 to 13, 2024
Dakar, Senegal

APPLICATIONS by email edadlpapply@gmail.com

The 2024 Session of the Doctoral School will take place in **Dakar** (Senegal) **from July 8 to 13, 2024**.

All costs associated with the School will be fully covered by the ADLP and the JRI of GA.
The working languages are **French and English**.

Session 2024 will bring together participants from Africa and its diasporas. Priority will be given to those in the early stages of their thesis, as well as to more advanced doctoral students and post-docs.

The selection of the 20 applications will be based on the candidates' ability to identify and justify their research theme in relation to the theme of this session of the Doctoral School, to explain their problematic and their questions, and to detail the methods they intend to use. **Particular attention will be paid to themes requiring fieldwork, and to dossiers describing how this fieldwork will be carried out.**

The dossier must include:

- A note (5-7 pages maximum) clearly indicating (1) the theme of the research; (2) the state of knowledge or literature on the theme; (3) the problematic or main questions to which the research seeks to answer; (4) the survey methods chosen.
- A letter of recommendation from your supervisor.
- Proof of registration for a doctoral thesis or research/creation thesis.

Schedule :

Receipt of submissions : January 24 to **March 25, 2024 at 12h00 am (UTC)**

Replies to applicants : April 15, 2024

Mentoring : May-June 2024

Doctoral School : July 8-13, 2024 (arrival in Dakar on July 6/7)



BOLSAS & OPORTUNIDADES...



Encontram-se disponíveis Bolsas de Estudo para o nível de Mestrado - PALOP.

Estas Bolsas de Estudos apoiam a realização de Mestrado em instituições de Ensino Superior Portuguesas para nacionais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – nas áreas das ciências exactas e naturais, designadamente: Matemática, Física, Química e Biologia.

Abertura: 11 de Março de 2024 / 00:00

Encerramento: 31 de Maio de 2024 / 15:00

Para mais informações, consulte o link: <https://lnkd.in/dF6hv3Av>

Condições de Elegibilidade

Candidatos a mestrado (não serão consideradas candidaturas a mestrado integrado), com residência permanente no país de origem;

Nível de licenciatura, numa universidade do país de origem com uma média de, pelo menos, 15 valores (escala de 0 a 20);

Idade limite para apresentação de candidatura: 30 anos, inclusive (nascidos a partir de 1994 inclusive).

Condições da Bolsa

A duração total máxima da bolsa será de 24 meses. A renovação pelo período de duração estipulada no plano de estudos e até ao referido limite temporal da bolsa (artigo 2 do Regulamento).

Valores de Bolsa

Valor mensal de 1.110€;

Valor único de 1.050€ para despesas de instalação no 1.º ano do Mestrado;

Até 4.000 € para propinas a ser pago em 2 prestações;

Comparticipação única para viagem entre Portugal e o país de origem:

Cabo Verde e Guiné-Bissau 750€;

Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe 1.250€;

Um seguro de acidentes pessoais em viagem.