

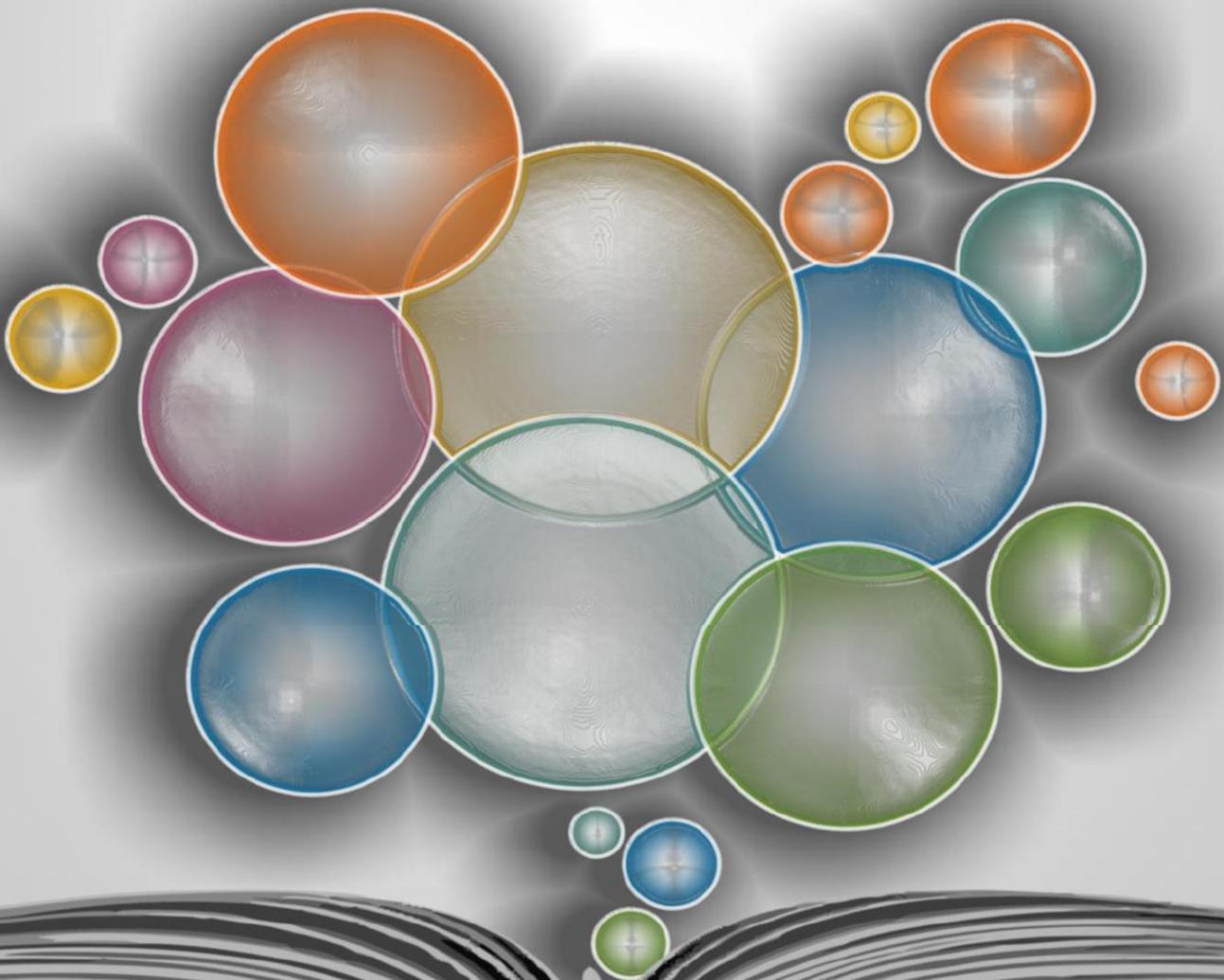


ISSN: 2518-2242

UDZIWI

Ano XII, Número 37, Dezembro de 2021

“Revista de Educação”



FICHA TECNICA

Direcção

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

Comissão Editorial

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

Conselho Editorial

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

Revisão de textos

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

Grafismo

Diovalgildo CHAUQUE

Equipa Técnica

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

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

Periodicidade: semestral

Sede da Redacção

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

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

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

SUMÁRIO

Editorial.....	6
01. Jaime Ernesto NAENE PROFESSOR DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PREVENÇÃO E MITIGAÇÃO DOS EFEITOS DOS DESASTRES NATURAIS: CASO DE ESTUDO DA VILA DO BÚZI	7
02. Constantino Pedro SITOE PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS VISUAIS E AUDITIVOS SOBRE OS DESASTRES NATURAIS: CASO DO CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EDUARDO MONDLANE, GAZA.....	28
03. Boavida Jorge MACHILI et al A INFLUÊNCIA DA DINÂMICA URBANA NA MANIFESTAÇÃO DO CLIMA LOCAL: UM ESTUDO DA CIDADE DE LICHINGA.....	49
04. Isequiel Francisco ASSURA A PRESSÃO DA BIODIVERSIDADE COSTEIRA: IMPACTES E NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO DE UM PLANO DE ACÇÃO CONJUNTO PARA A CONSERVAÇÃO DE MANGAL NO DISTRITO DE INHASSUNGE/ZAMBÉZIA.....	67
05. Eduardo Florêncio BIÉ INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS EDUCADORES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRECRIANÇAS.....	83
06. Domingos José MAIATO et al CONSEQUÊNCIA DO TRABALHO INFANTIL PARA A SAÚDE DA CRIANÇA	107
07. Crisóstomo Júlio DUMANGANE et al MULHER, CRIANÇA E GUERRA EM MOÇAMBIQUE.....	126
08. David Siquice CUMBANE OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DA ORALIDADE: O CASO DO DISCURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E DIPLOMACIA.....	147
09. Faustino Moma TCHIPESSE FACTORES CONDICIONANTES DA REFORMA EDUCATIVA E A INOVAÇÃO ESCOLAR EM ANGOLA.....	162
10. Guedes Basílio MECHISSO DIREITO À EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE.....	186
11. João Francisco de Carvalho CHOÉ POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA CARREIRA NO ENSINO SECUNDÁRIO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA SECUNDÁRIA GERAL 25 DE SETEMBRO DE QUELIMANE, 2018 – 2019.....	203

12. Benedito Justino NHAMPULE

O IMPACTO DO AMBIENTE ESCOLAR NA QUALIDADE DE ENSINO DO POSTO ADMINISTRATIVO DA MACHAVA227

13. Genito Flávio Manecas Acácio LUÍS

INFLUÊNCIAS DAS REDES SOCIAIS NA POMOÇÃO DO DESVIO A NORMA.....241

Editorial

A região onde se situa Moçambique tem conhecido, de forma cíclica, nos últimos anos, eventos naturais com enorme potencial de destruição, são os casos, por exemplo, de ciclones. A estes eventos, os especialistas têm estado a associar às mudanças climáticas, o que vale dizer que Moçambique, à escala planetária, é dos países que mais sofre com as consequências do aquecimento global. Entretanto, paralelamente a estes fenómenos naturais, vários países, uma vez mais infortunadamente incluindo Moçambique, têm sofrido desastres de outra natureza, caso de conflitos armados, de baixa ou alta intensidade, que têm consequência muito graves para o tecido social.

Assim, nesta edição 37, a revista UDZIWI publica um dossier temático denominado EDUCAÇÃO E DESASTRES NATURAIS E SOCIAS. A opção por este dossier fundamenta-se no facto de que se tratar de fenómenos com alto grau de perturbação da vida social, nas suas múltiplas dimensões, comprometendo as possibilidades de harmonia e progresso social.

Por isso, mostra-se importante a produção, partilha de conhecimento e debate sobre estes fenómenos, com vista a contribuirmos para a edificação de uma sociedade à altura destes desafios, em dois sentidos. Primeiro, de uma sociedade que adopta práticas e valores conducentes à prevenção dos desastres naturais e conflitos sociais e, segundo, que supera as adversidades provocadas por estes fenómenos, mais concretamente, que faz das mesmas, uma oportunidade para construção de uma outra sociedade mais resiliente.

Para além deste dossier temático, como não poderia deixar de ser, foram incluídos vários outros artigos e todos têm como pano de fundo a educação. O desiderato é o de sempre: fazer da educação um instrumento privilegiado para a construção da uma sociedade em que todos, sem excepção, nos revemos!

Boa leitura!

Eduardo Humbane

PAPEL DO PROFESSOR DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PREVENÇÃO E MITIGAÇÃO DOS EFEITOS DOS DESASTRES NATURAIS: CASO DE ESTUDO DA VILA DO BÚZI

Jaime Ernesto NAENE¹
Carlos José Domingos ALFACE²

RESUMO

O presente artigo teve como objectivo propor um projecto pedagógico ambiental de mitigação e prevenção dos desastres naturais por meio de ensino aprendizagem de Química, para promover o pensamento crítico no contexto ambiental em alusão. A ser assim, foi utilizado o método bibliográfico para o embasamento teórico e, a técnica de entrevista e trabalho de campo para a recolha de dados no local de estudo. A pesquisa transcorreu na Escola Secundária do Búzi e teve como amostra 20 alunos da 11ª Classe. A partir da análise qualitativa, foi possível concluir que, com base nas respostas coletadas em questionários, as atividades diferenciadas, sejam elas de quaisquer metodologias, desde que tirem o aluno do monótono quadro e giz, faz despertar o seu interesse pela disciplina; a operacionalização do projecto ambiental proposto foi significativo uma vez que os herbários construídos como sendo o resultado final da actividade ambiental, permitiu que os alunos ficassem mais familiarizados com os plásticos e, categoriza – lós de forma mais simples e evidente, adquirindo desta forma um novo perfil. Sugere – se que, a temática, seja desenvolvida em Escolas do Ensino Secundárias e adaptada a realidade de cada disciplina para desenvolver actividades ambientais. Que nos programas de ensino de Química, seja proposto a construção de Herbários Químicos feito de polímeros plásticos, como material didáctico para a 10ª Classe e, como forma de promover actividade ambiental e construção do pensamento crítico.

Palavras chave: Professor de Química. Educação ambiental. Desastres naturais. Vila de Búzi

ABSTRAT

This article aims to propose an environmental pedagogical project for the mitigation and prevention of natural disasters through teaching and learning Chemistry, to promote critical thinking in the environmental context in question. Therefore, the bibliographic method was used for theoretical basis and the technique of interview and field work for data collection at the study site. The research took place at Escola Secundária do Búzi and had 20 students from Grade 11 as a sample. From the qualitative analysis, it was possible to conclude that, based on the answers collected in questionnaires, the differentiated activities, be they of any

¹ Bacharel e Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica (Moçambique). Pós graduando em Química Ambiental pela uniBF (Brasil). Mestre em Educação, Especialista em Organização e Gestão de Centros Educativos pela Universidade Europeia do Atlântico (Espanha). Docente de Química na Escola Secundária do Búzi, I e II Ciclos – Sofala. Email: jaimenaene@gmail.com

² Bacharel e Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica (Moçambique). Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica (Moçambique). Doutorando em Química Analítica pela Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais (Brasil). Docente de química na Uni Licungo, Extensão da Beira (Sofala). Email: carlosalface9@gmail.com

methodologies, as long as they take the student out of the monotonous blackboard and chalk, awaken their interest in the discipline; the operationalization of the proposed environmental project was significant since the herbariums built as the final result of the environmental activity, allowed students to become more familiarized with plastics and categorize them in a simpler and more evident way, thus acquiring a new profile. It is suggested that the theme be developed in Secondary Schools and adapted to the reality of each subject to develop environmental activities. That in the Chemistry teaching programs, the construction of Chemical Herbariums made of plastic polymers be proposed, as teaching material for the 10th grade and as a way to promote environmental activity and the construction of critical thinking.

Keywords: Chemistry Teacher. Environmental education. Natural disasters. village of Buzi

INTRODUÇÃO

Para que os cidadãos compreendam e questionem suas vidas em sociedade é imprescindível uma formação plena, escolas actantes e professores dispostos a socializar o conhecimento científico voltado às problemáticas do cotidiano de seus educandos (Milbratz e Probst, 2015). Projectos pedagógicos ambientais integrados no contexto ensino aprendizagem de Química por exemplo, podem sustentar o pensamento crítico à sociedade, diante de eventos catastróficos e/ou desastres naturais.

No distrito de Búzi, tem se observado nos últimos três anos a ocorrência frequente dos desastres naturais como ciclones, cheias e inundações, que muito cria constrangimentos e instabilidade no bem estar social das suas comunidades. Coma comunidade desprevenida, perde – se muito vidas humanas, destruição de muitas residências, fracasso na produção agrícola e pecuária, além da proliferação de muitas doenças. Entretanto, para intervir neste tipo de cenário entendemos que é primordial questionar o seguinte: *como é que o professor de Química pode mostrar seu papel por forma a promover o pensamento crítico na comunidade educativa e no geral sobre educação ambiental para prevenção e mitigação dos efeitos dos desastres naturais que ocorrem no distrito de Búzi?*

O desenvolvimento do presente artigo surge como oportunidade devido a frequência dos desastres, para aplicar um projecto pedagógico na aprendizagem de Química, de modo a inculir nos alunos o pensamento crítico na arena ambiental para melhor estarem preparados para futuros senários catastróficos. Relacionar desastres naturais com o ensino de Química torna a aula mais atrativa, como foi concluído por Almeida et al (2016), no qual relacionou conceitos de densidade, polaridade, pressão e temperatura com acidentes ocorridos na região do Panamá com transporte de óleo diesel e derivados de petróleo, aplicado nas turmas de ensino médio regular.

Assim, o objeto de estudo da pesquisa foram os alunos da 11ª classe, cuja amostra foi 10% de um total de 206. O objetivo principal que se pretendeu alcançar é de promover nos alunos o pensamento crítico sobre Educação ambiental para prevenção e mitigação dos efeitos dos desastres naturais. Como objetivo específico foi considerado propor um projecto pedagógico ambiental de mitigação e prevenção dos desastres naturais no ensino aprendizagem de Química; verificar o processo operativo do projecto ambiental proposto e, validar o mesmo caso seja significativo.

A pesquisa pode ser relevante uma vez que pode permitir que a comunidade educativa seja mais consciente e preparada para encarar situações adversas de desastres naturais em contexto ambiental sobre tudo no respeito a seus efeitos.

A abordagem por investigação facilita a aprendizagem e permite aos alunos acesso aos conceitos científicos de forma dinâmica e atrativa, além de quebrar paradigmas entre o imaginário e o real, permitindo uma nova visão do ensino – aprendizagem, desenvolvendo no aluno o espírito investigativo (Sampaio e Rotta, 2012, citado por Milbratz e Probst, 2015).

Freire (1982) propõe que uma temática, quando trabalhada, precisa estar associada à vida do aluno, pois, para uma educação libertadora é necessário haver problematização de questões existenciais e, ainda que, para que os temas geradores sejam realmente significativos, eles devem fazer parte da sua realidade, devem estar inseridos no seu cotidiano, em suas relações com o mundo em que vivem e com o ambiente que o cerca.

Desastres naturais e o ensino de Química

O uso de temas geradores no ensino de química, muita das vezes está associado a problemas ambientais, pois, são comuns e de conhecimento de muitas pessoas, principalmente para os alunos. A ser assim, o uso de tais temas torna – se significativo, por providenciar acontecimentos do cotidiano da comunidade educativa. Além disso, gera consciência ambiental, o que constrói alunos capazes de interferir de modo consciente e positivo na sociedade (Meyrelles et al., 2013).

Tanto quanto a educação, a investigação que ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto e, tem de constituir – se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser (Freire, 1982, p.118).

Um exemplo de abordagem que relaciona desastre ambiental com o ensino de Química foi apresentado por Gonzaga et al. (2016), no qual foram trabalhados acidentes radioativos em turmas do segundo ano de um Colégio em Anápolis, por um semestre. O despertar por parte dos alunos foi notório, resultando em um saldo positivo quanto à abordagem trabalhada, visto que foi percebido interesse em saber como a química pode solucionar tais problemas.

Cavalcante, B. P, et al (2019), aplicaram um projecto pedagógico, trabalhando com alunos do ensino médio, no ensino aprendizagem de química, que utilizou como tema gerador o desastre ocorrido no dia 5 de novembro de 2015 na cidade de Mariana, em Minas Gerais, devido ao rompimento de uma barragem de rejeitos da mineradora SAMARCO (Brasil). O desastre de Mariana como tema gerador, permitiu uma possibilidade de conexão entre meio social e cotidiano do aluno, com o meio científico, principalmente aos conteúdos de Química, tais como: soluções, misturas homogêneas e heterogêneas e pH. A proposta, contribuiu para a formação cidadã dos alunos e tornou-os cidadãos mais críticos e mais conscientes.

Em Moçambique, de entre os desastres naturais ocorridos nos últimos três anos a partir de 2019, em março de 2019, o país sofreu efeitos devastadores do ciclone IDAI, particularmente nas províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia, resultando na morte de pelo menos 602 pessoas, com mais de 1.641 feridas e mais 1 milhão pessoas que necessitaram de serviços essenciais de saúde. Após a catástrofe, registou-se um aumento de casos de malária nas áreas mais afectadas, onde foram notificados 83.138 casos (representando 40% de todas as doenças) concomitantemente com o surto de cólera, resultando em 6 727 morbidades e 8 mortes.

Na província de Sofala, o ciclone IDAI teve mais impacto no distrito do Búzi, pois, a sua ocorrência foi precedida pelas cheias e inundações, vitimando desta maneira parte da população residente, além da destruição de muitas residências, proliferação de doenças, destruição da produção agrícola e pecuária.

Entretanto, todos estes cenário catastrófico que ocorrem em Moçambique em particular no distrito de Búzi sempre pegou a população totalmente desprevenida e muitas das vezes as estratégias de controle efectivo da situação não é da iniciativa das comunidades locais, mas sim das comunidades externas. Nesta senda, é responsabilidade das escolas iniciar um processo de educação ambiental sobre desastres ambientais integrado no processo de ensino aprendizagem em disciplinas das ciências

naturais e em particular na disciplina de química, a partir de projectos pedagógicos previamente desenhados de acordo com o cotidiano vivido pelos alunos. As propostas pedagógicas ambientais devem proporcionar o pensamento crítico, atitude e maior consciência para que desta maneira, a comunidade esteja totalmente preparada para os futuros desastres Naturais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida utilizando - se abordagem qualitativa. Classifica – se quanto aos objetivos, como sendo por um lado exploratória que de acordo com Gil (2007), tem como finalidade possibilitar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais compreensível ou a construir hipóteses. E, por outro lado, é descritiva, que é a “descrição das características de determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] e têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]” (Gil, 1988, p. 44).

Para a recolha de dados, foi previamente utilizada a pesquisa bibliográfica, considerada como uma fonte de coleta de dados secundária, definida como, contribuições culturais ou científicas executadas no passado sobre um delimitado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (Lakatos & Marconi, 2001; Cervo & Bervian, 2002). Depois, utilizou – se o questionário, que conforme Gil (2002) é uma investigação constituída de perguntas, com objectivo de se obter conhecimentos prévios, opiniões, sentimentos e visões sobre situações do cotidiano por parte dos investigados. A ser assim, e por etapas, os questionários foram entregues aos grupos formados em número de 5, cujo cada um deles era composto por 4 elementos. A amostra foi de 20 alunos oriundos de turmas diferenciadas da 11ª classe e, previamente homogeneizados para a formação dos grupos.

Para o estudo dos dados colhidos realizou-se a análise de conteúdo, que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2006, p. 38). Com a técnica, foi feito o juízo de valores por meio de uma avaliação profunda do conteúdo das perguntas de forma a construir categorias para se chegar as conclusões.

RECOLHA DE DADOS

A proposta deste artigo relaciona o tema gerador “desastres naturais” ocorridos no distrito do Búzi com “Herbário Químico” construído com base em resíduos plásticos

à deriva. Para o trabalho aplicado, trabalhou – se com alunos do nível médio, 11ª classe, área de ciências da Escola Secundária do Búzi, vila sede.

Na temática em referência, foi trabalhado como conteúdo de química “os resíduos plásticos”. A construção do conhecimento dos alunos foi através de reflexões por intermédio de debate, estudo de caso e proposta de actividade pedagógica, realizado em quatro etapas e trabalhando – se de forma divertida e dinâmica os desastres naturais (ciclones, cheias e inundações) ocorridos no distrito do Búzi. A tabela 1, sintetiza as fases de desenvolvimento da actividade ambiental e/ou proposta pedagógica em inovação que relaciona os desastres naturais no distrito de Búzi com o ensino de química no nível médio do sistema nacional de educação.

Tabela 1: As fases da proposta pedagógica ambiental e seu contexto de abordagem

Contexto de abordagem	
ases	
a	Avaliação prévia do conhecimento dos alunos sobre desastres naturais ocorridos no distrito de Búzi.
a	Avaliação do conhecimento dos alunos sobre o tema escolhido para proposta pedagógica.
a	Estudo de caso (debate das duas primeiras etapas).
a	Realização de actividade ambiental (construção do Herbário químico).

Fonte: Autores, 2021

Na 1ª etapa realizou – se uma pesquisa com os alunos através de um questionário com a finalidade de mapear as informações que os alunos possuíam a respeito de desastres naturais no distrito de Búzi. Para aquilo, foram realizadas três perguntas que questionavam se os alunos se lembravam dos desastres que com frequência ocorrem no distrito do Búzi, se eles podiam identificar os desastres que já ocorreram nos últimos três anos em Búzi e, se os alunos poderiam identificar substâncias químicas perigosas com as quais depararam durante a ocorrência dos desastres naturais no distrito em referência. Os dados obtidos com o questionário foram analisados com a finalidade de verificar o conhecimento dos alunos sobre o tema desenvolvido e foi importante para definir a próxima etapa. Assim, através da última

questão feita na etapa inicial, foi possível definir o possível tema para o seu desenvolvimento na forma de proposta pedagógica e/ou actividade ambiental.

Definido o tema “Resíduos Plásticos”, foi dado início a 2ª fase, na qual foi realizada uma investigação com alunos através de um questionário que permitia sintetizar os conhecimentos sobre plásticos. Para tanto, foram feitas três perguntas que questionavam o conceito de plásticos, classificação dos tipos de plásticos, perigos dos resíduos plásticos e, o que deve ser feito para que os resíduos plásticos não ofereçam risco a saúde e ao meio ambiente. A investigação tinha duração de cinco dias.

No sexto dia (sábado), foi desenvolvida a 3ª fase que consistiu em um debate sobre investigação realizada acerca da relação do conhecimento que os alunos têm sobre desastres naturais em Búzi e resíduos plásticos pesquisados. O debate transcorreu de tal maneira que, ao final, os pesquisadores apresentaram uma síntese do conteúdo ora investigado. Ainda, nesta fase foi oportuno para os pesquisadores apresentarem aos alunos a proposta pedagógica (actividade ambiental), que iria constituir a fase final.

A 4ª como sendo a fase final, consistiu em produzir um “Herbários Químicos” feitos a partir resíduos plásticos de todo o tipo. Para este fim, foi inclusive realizada actividades de forma faseada. Na primeira actividade, os alunos, por uma semana fizeram a coleta de diferentes tipos de plásticos em locais como mercado, praça pública, recinto escolar, ruas e outros locais de depósito inadequado de resíduos plásticos. A segunda actividade consistiu na identificação e categorização dos diferentes tipos de resíduos plásticos previamente colectados. A terceira actividade consistiu no recorte (tiras) por cada categoria de resíduo plástico e colocação de etiquetas contendo informações tais como fórmulas estrutural, ponto de fusão – PF, ponto de ebulição – PE, densidade – d, e algumas aplicações. Ainda, para cada grupo, todas as informações produzidas, colocaram em uma única cartolina e, terminado, os herbários foram colocados na biblioteca da escola para servirem de material didáctico aos alunos de da 10ª classe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira etapa: Análise do conhecimento prévio

Conforme os dados, a primeira questão procurou saber se os grupos lembravam dos desastres naturais que já ocorreram com frequência nos últimos três anos no distrito

de Búzi, a partir de 2019. A ser assim, a expectativa esperada foi maior pelo que, todos (100%) afirmaram que se lembravam.

A segunda questão, sendo que dependia da primeira, foi fundamental no caso afirmativo, pedir que cada grupo mencionasse os desastres naturais e respectivas datas, ocorridos em Búzi nos últimos três anos. A síntese das respostas colhidas é evidente na tabela 2 e 3 a seguirem.

Tabela 2: Os tipos de desastres naturais ocorridos nos anos 2019, 2020 e 2021

Ano	G1	G2	G3	G4	G5
2019	Ciclone IDAI e Cheias	Cheias e ciclone	Ciclone IDAI e cheias	iclone IDAI e cheias	Ciclone Cheias e
2020	Ciclone Chalane e inundações	Inundações	Inundação	Inundações e ciclone Chalane	Ciclone e inundação
2021	Ciclone Eloise e inundações	Cheia e ciclone	Ciclone Eloise e Inundações	Ciclone Eloise e cheia	Ciclone e inundações

Fonte: Autores, 2021

Os resultados evidenciam que, em 2019 ocorreu ciclone IDAI e cheias (G1, G2, G3, G4, G5). Em 2020 ocorreu ciclone (G1, G4, G5) e inundações (G1, G2, G3, G4, G5). Ainda, em 2021, mostra que, além de ocorrer ciclone Eloise (G1, G3, G4) e cheias (G2, G4), houve inundações também (G1, G3, G5).

Tabela 3: Datas de ocorrência dos desastres nos últimos três anos, a partir de 2019

Desastres	G1	G2	G3	G4	G5
Ciclones	14/03/2019	14/03/2019	14/03/2019	14/03/2019	14/03/2019
	14/02/2020	22/01/2021	10/01/2021	14/02/2020	
	28/01/2021			25/01/2021	
Cheias	17/03/2019	17/03/2019	17/03/2019	17/03/2019	17/03/2019
				28/01/2021	
Inundações	24/12/2020	24/02/2020	X/02/2020	14/02/2020	24/02/2020
			15/01/2021		22/01/2021

Fonte: Autores, 2021

X – é uma incógnita e/ou uma data não indicada

Os dados indicam que, os ciclones ocorreram primeiramente em 14/03 de 2019 (G1, G2, G3, G4, G5), depois ocorreu em 14/02 de 2020 (G1, G4). Ainda, ocorreu de acordo com os dados, em 10/01 (G3), 22/01 (G2), 25/01 (G4) e 28/01 (G1), de 2021.

Quanto as cheias, ocorreram primeiro em 17/03 de 2019 (G1, G2, G3, G4, G5). Depois veio a ocorrer em 28/01 de 2021.

Para os entrevistados, as inundações ocorreram em 14/02 (G4), 24/02 (G2, G5) de 2020 e, em uma data não indicada de fevereiro de 2020 (G3). Outra indicação é que veio depois a ocorrer em 15/01 (G3) e 22/01 (G5) do ano de 2021.

Observando a tabela 2 e 3, está fundamentado que, na noite entre os dias 14 e 15 de março de 2019, a região central de Moçambique, em particular a cidade da Beira e regiões vizinhas (Búzi por exemplo), foi devastada por um ciclone batizado de IDAI e, para agravar a situação, os rios Pungue e Búzi, que desaguam na baía da cidade da Beira, registraram cheias alagando extensas áreas rurais e vilas (Matos, P. A., & Ndapassoa, A. M. 2020). A subsequente tempestade tropical Chalane, ocorreu em dezembro de 2020, e o ciclone tropical Eloise em janeiro de 2021, que exacerbaram os impactos, aumentando a vulnerabilidade dos cidadãos da Beira e distritos circundantes (Macamo, C. 2021).

A última questão da primeira fase, sendo do contexto de química foi feita relacionando os desastres (ciclones, cheias e inundações) com a possibilidade de identificação de substâncias químicas perigosas à deriva durante a sua ocorrência, sendo que as respostas foram dadas conforme a tabela 4.

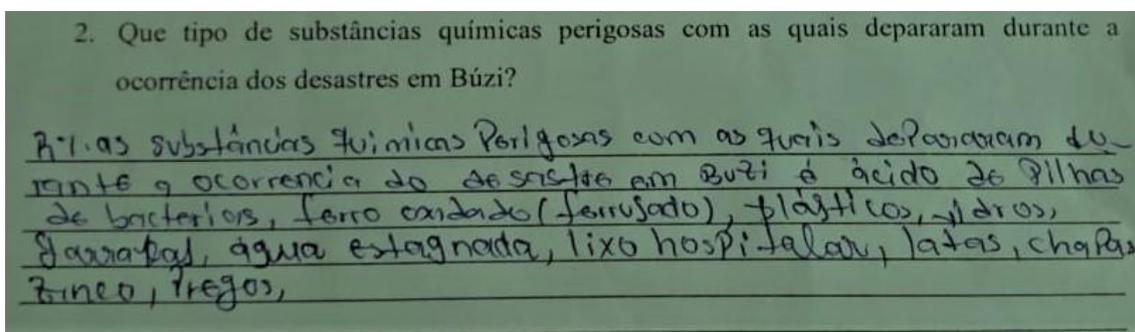
Tabela 4: Substâncias químicas encontradas à deriva durante os períodos de ocorrência dos desastres em Búzi

	G1	G2	G3	G4	G5
Tipo de substâncias químicas perigosas com as quais os alunos depararam	Ácido de pilhas de bateria, plásticos, vidros, garrafas, água estagnada, lixo hospitalar, Metais (latas, chapas de zinco, pregos, ferro oxidado)	Água estagnada, lixo químico, mistura de água e combustível	Metais (chapas, pregos, facas, fios), garrafas, plásticos, água estagnada, loiças.	Água, água estagnada, metais (ferro, ferro oxidado, latas, chapas de zinco, pregos), plásticos, vidros, garrafas, lixo hospitalar	Metais (Chapas de zinco, pregos), sacos plásticos, água estagnada e chapas de lusalite.

Fonte: Autores, 2021

Em período de ocorrência dos desastres naturais no distrito de Búzi foram encontradas substâncias químicas à deriva tais como água, mistura de água e combustível (G2), água estagnada (G1, G2, G3, G4, G5), metais (latas, chapas de zinco, pregos, ferro oxidado) – G1, G4, plásticos (G1, G3, G4, G5), vidros (G1, G4), lixo hospitalar (G1) e entre outras substâncias indicadas.

Figura 1: Trecho de resposta sobre substâncias químicas encontradas à deriva em período de desastres naturais



Fonte: pesquisa de campo, 2021

Segunda etapa: avaliação do tema “Resíduos Plásticos”, investigado pelos grupos

Tabela 5: Conceito de plástico, pesquisado pelos grupos

	G1	G2	G3	G4	G5
Conceito de plásticos trazido pelos grupos	Matérias orgânicos poliméricos sintética de construção macromolecular	Material formado pela união de grandes cadeias moleculares chamadas polímeros [...], formadas por moléculas menores chamadas monômeros	Matérias orgânicos poliméricos sintética de constituição macromolecular [...]	Materiais formados pela união de grandes cadeias moleculares chamadas polímeros [...], formadas por moléculas menores denominadas monômeros.	Matérias orgânicos poliméricos sintéticos de constituição macromolecular [...]

Fonte: Autores, 2021

O conceito de plástico foi dado como sendo matéria orgânico sintético de constituição macromolecular (G1, G3, G5). Foi também definido como sendo material formado pela união de grandes cadeias moleculares denominadas polímeros, construídos com base em monômeros como sendo moléculas menores (G2, G4). Os pesquisadores, confirmam que “plásticos são, geralmente, materiais sintéticos, derivados de petróleo e formados pela união de grandes cadeias moleculares chamadas polímeros (poly = muitos, meros = partes). As propriedades dos plásticos são definidas

a partir do tamanho e da estrutura das moléculas desses polímeros (resinas) (PGIRP, 2009).

Tabela 6: Dados referentes a classificação dos plásticos, investigado pelos grupos

	G1	G2	G3	G4	G5
Classificação de polímeros investigado pelos grupos	Termofixos (de cadeia ramificada) e Termoplásticos como, PETE ou PET, PEAD, PVC, PEBD, PP, PS	São classificados de acordo com um código numérico que vai de 1 à 7. E, os 7 tipos de plásticos são: PP, PS, PE, PC, PETE ou PET e Cloreto de vinila.	Os tipos de plásticos são diferenciados pela extensão, pela densidade e pela estrutura [...]	Classificam – se em dois tipos: termoplásticos (PET, PEAD, PVC, PEBD ou PELBD, PP...) e termorrígidos (PU, EVA e Baquelite)	[...], termoplásticos (PET, PEAD, PVC, PBD, ou PELBD, PP, PS, PLA) e Termofixos (PU, EVA, Baquelite, ...)

Fonte: Autores, 2021

N.B: **PET** ou **PETE** - Polietileno tereftalato; **PEAD** - Polietileno de alta densidade; **PVC** - Poli cloreto de Vinila; **PEBD** ou **PELBD** - Polietileno de Baixa Densidade; **PP** – Polipropileno; **PS** – Poliestireno; **EVA** – Acetato - vinilo de etileno; **PU** – Poliuretano; **PLA** – Poliacido láctico; **PC** – Policarbonato.

O G1, G4 e G5, trouxeram uma classificaram de plástico em tipos como termofixos que são de cadeia ramificada e termoplásticos. Dos termos plásticos fazem parte o PEPE ou PET, PEAD, PVC, PEBD, PP, PS) – G1, enquanto que dos termofixos consta o PU, EVA, Baquelite, entre outros – G4, G5. De acordo com o G2, os polímeros são classificados conforme um código numérico que vai de 1 à 7 e, faz parte desta classificação o PP, PS, PE, PC, PETE ou PET, cloreto de vinila, entre outros. Já para o G3, os tipos de plásticos são diferenciados pela extensão, densidade e estrutura.

Os estudos revelam que, os polímeros plásticos podem ser classificados em termoplásticos e em termofixos. Os principais tipos de polímeros termoplásticos são: acrílicos, celulósicos, etil vinil acetato (EVA), polietileno tereftálico (PET), poliamidas (nylons), polietileno (PE), poliestireno (PS), cloreto de polivinila (PVC), policarbonato e polipropileno (PP) (PARENTE, 2006). Já, dos polímeros termofixos consta: aminoplásticos, epóxis, fenólicos (fenol formaldeído), poliésteres e silicones (PARENTE, 2006).

Figura 2: Trecho de resposta sobre a classificação dos plásticos

2. Classifica os tipos de plásticos?

R- os plásticos são classificados de acordo com um código numérico que vai de 1 a 7 e representa o tipo de resina utilizada em sua fabricação.

e os 7 tipos de plásticos são: Polipropileno (PP), poliestireno (PS), Polietileno (PE), Policarbonato (PC), polietileno tereftalato (PETE ou PET) e Cloreto de polivinila.

Fonte: pesquisa de campo, 2021

Tabela 7: Dados referentes a perigos dos resíduos plásticos investigado pelos grupos.

	G1	G2	G3	G4	G5
Perigos de resíduos plásticos investigado pelos grupos	No meio ambiente: queimados ao ar livre – poluição do ar – distúrbio respiratório aos animais e humanos; pode provocar câncer, podem afectar o sistema reprodutivo das mulheres – problemas cardíacos; morte de animais por confundir os plásticos com comida.	Poluição de ar, terra e água; poluição ambiental – transmissão de doenças infecciosas; impacto paisagísticas; descarte incorreto – entupimento de valas – desabrigar pessoas; poluição visual.	Degradação do solo perigando a vida dos animais e desfavorecen do a agricultura; Poluição de água – peixes consomem plásticos – morte – extinção – desequilíbrio do ecossistema.	Organismo humano: afecta sistema reprodutivo das mulheres, problemas cardíacos e respiratórias; no meio ambiente: poluição de ar, terra (áreas de reprodução); consumo pelos animais (marinhos e terrestres) provoca sua morte	Decomposto no meio ambiente libertam gases de efeito estufa – mudanças climáticas – aquecimento do planeta; no mar desequilibram o ecossistema e prejudicando a vida de animais marinhos; afecta a qualidade do ar, do solo e sistema de fornecimento de água

Fonte: Autores, 2021

Figura 3: Trecho de resposta sobre perigos que os resíduos plásticos oferecem

os perigos do lixo (resíduos) plásticos são: perigo para o meio ambiente; quando queimado ao ar livre, provoca a poluição do ar, além disso, quando os animais ou seres humanos inalam o ar contaminado isso pode afectar o seu bem estar geral e causar distúrbios respiratórios.

perigo para os humanos: os plásticos são compostos de uma variedade química tóxicos e seu uso e exposição está associado a uma série de problemas de saúde humana.

os produtos químicos lixiviados de plásticos também

Fonte: pesquisa de campo, 2021

Conforme os resultados tabelados, os plásticos quando são queimados, ao ar livre, poluem o ar provocando distúrbio respiratório aos animais e humanos (G1) e/ou doenças infecciosas (G2). Pode afectar o sistema reprodutivo das mulheres, provocar problemas cardíacos e cancro (G1, G4). Morte de animais aquáticos por confundi -lós com comida (G1, G4) ameaçando desta maneira a sua extinção e posteriormente o desequilíbrio do ecossistema (G4, G5). Não menos importante, além da poluição visual e impacto negativo a paisagens, pode desabrigar pessoas devido ao entupimento de valas originado por descarte incorrecto (G2). O G3 e G4 acrescentam dizendo que, os plásticos provocam a degradação do solo, perigando não só a vida dos animais, mas também desfavorece a agricultura. Ainda, quando os plásticos entram em decomposição no meio ambiente, libertam gases de efeito estufa, causando não apenas as mudanças climáticas como também o aquecimento do planeta (G5).

No entanto, O grande volume dos materiais plásticos, a enorme quantidade de descarte pós consumo e os impactos ambientais causados pela disposição incorreta dos resíduos, que não são biodegradáveis, são apenas alguns dos problemas a serem citados. Além disso, os plásticos podem causar danos à saúde dos seres humanos e dos animais, principalmente por causa dos aditivos e químicos utilizados na sua fabricação (Avelino, 2020, p. 19).

Tabela 8: Dados referentes à medidas preventivas para que os resíduos plásticos não ofereçam perigo

	G1	G2	G3	G4	G5
Medidas pesquisadas pelos grupos para que os resíduos plásticos não ofereçam perigos	Uso de sacolas retornáveis, adotar carinho de feira, evitar embalagem excessiva de alimentos, uso de garrafas reutilizáveis para tomar água, evitar reciclar plásticos usados em casa, não uso de cosméticos com micro plásticos [...]	Uso de sacolas retornáveis, adotar carinho de feira, [...]	[...], parar com o seu fabrico, sensibilizar as pessoas para a prática de tratamento de lixo plástico em suas residências e ruas; em fábricas sensibilizar reciclagem de plásticos para dar origem a novo plásticos ou outros objectos.	Reduzir seu uso ao substituir com o papel; não consumir produtos embalados por plásticos e, substituir por de vidros, panos, papel para compras; reduzir sua queima; conservar em contentores e evitar aterros.	[...], reciclar, deixar em lugar apropriado, usar sacolas reutilizáveis e reduzir seu consumo.

Fonte: Autores, 2021

Uma das medidas indicadas para que os resíduos plásticos não ofereçam perigo ao homem e ao meio ambiente é o uso de sacolas retornáveis (G1, G2, G5) e adotar carinho de feira (G1, G2). O G1 acrescenta dizendo que é fundamental o uso de garrafas reutilizáveis para tomar água, deve ser evitado a reciclagem de plásticos utilizados em casa, assim como não uso de cosméticos com micro plásticos. Ainda, sugere – se que é preciso reduzir o seu uso (G4, G5) e substituir com o papel (G4). Especificamente, é preciso não ter em conta os produtos embalados por plástico, mas sim deve se ter em conta aqueles embalados por vidros, panos e papel para as compras, inclusive reduzir sua queima, evitar aterros e conservando – os em contentores (G4). Já o G3 afirma que, além de poder se parar com o seu fabrico, que sejam sensibilizadas as pessoas para a prática de tratamento de lixo (resíduo) plástico em suas residências e ruas e, que os fabricantes sejam sensibilizados a reciclarem plásticos por forma a dar origem a outros objectos plásticos.

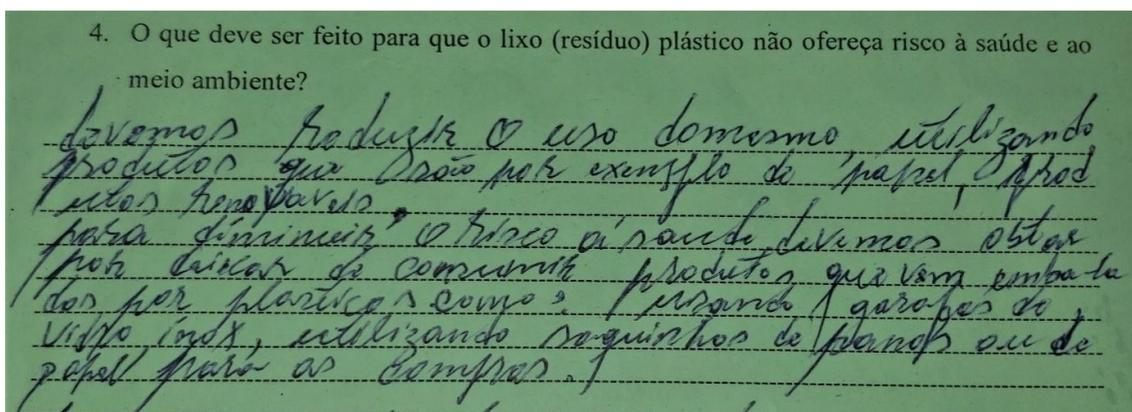
Em uma pesquisa mais aprofundada em alguns países específicos, foi possível analisar o conteúdo dos normativos propostos. Como exemplo, a União Europeia adotou, em janeiro de 2018, a “Estratégia Europeia para Plásticos em uma Economia Circular”, contendo ações para reduzir a produção desnecessária de resíduos de plástico, especialmente provenientes de materiais descartáveis, e incentivar a reutilização das embalagens e a substituição por materiais sustentáveis, com visão para 2030 (UNIÃO EUROPEIA, 2018). Seguindo esta Estratégia, em junho de 2019, o parlamento europeu aprovou uma nova diretiva – Diretiva (EU) 2019/904, relativa à redução do impacto de determinados produtos de plástico no ambiente, que contém seis medidas:

Os seguintes produtos de plástico de uso-único serão proibidos na UE até 2021: cotonetes; talheres (garfos, facas, colheres e chopsticks); pratos; canudos; agitadores de bebidas; bastões para prender ou apoiar balões; recipientes para alimentos, bebidas e copos de poliestireno expandido; e produtos feitos de plástico oxidegradáveis; Coletar 77% dos plásticos de uso único colocados no mercado até 2025 e 90% até 2029; Rotulagem nas embalagens alertando sobre o impacto negativo de descarte no ambiente; 5-Adotar medidas para informar os consumidores e incentivar o comportamento responsável dos consumidores, foco na redução e não geração; As garrafas plásticas deverão conter pelo menos 25% do conteúdo reciclado até 2025 e 30% até 2030; Maior responsabilização do fabricante, garantindo que os fabricantes e não os usuários suportem o custo da coleta e limpeza dos ambientes contendo estes resíduos, seu

transporte e tratamento (UE, 2019; Conselho, 2019, citado por Pertussatti, 2020, p. 10 - 11).

A África é o continente com a maior quantidade de países que instituíram algum tipo de banimento e uso de plástico por lei. Dos 25 países que proibiram sacolas plásticas, 58% implementaram esta proibição entre 2014 e 2017 (UNEP, 2018a). Destaca-se que a União Europeia publicou sua Diretriz somente em 2019. Ruanda é o país que se sobressai, uma vez que implementou o banimento de todos os tipos de sacolas plásticas no ano de 2008 e, apesar de ter enfrentado alguns desafios, como o contrabando de sacolas dos países vizinhos e rejeição, sua capital foi nomeada a cidade mais limpa da África pela ONU Meio Ambiente (UNEP, 2018a).

Figura 4: Trecho sobre medidas preventivas para que os resíduos plásticos não ofereçam risco



Fonte: pesquisa de campo, 2021

Terceira etapa: Debate da 1ª e 2ª etapas

O objetivo desta etapa foi alcançado à 09/10/2021, sendo que foi possível discutir e analisar quimicamente acontecimentos dos desastres naturais que ocorrem no distrito de Búzi por meio de estudo de caso com a participação de 20 alunos.

No início da terceira etapa da sequência didáctica os alunos ficaram organizados em grupo de quatro elementos, devendo, no entanto, manter cada um deles o espírito de trabalho em equipa. A ser assim, para o debate teve – se como base as duas primeiras fases de investigação e, como forma de iniciar, o professor como orientador pedia enquanto os outros escutavam, que cada grupo apresentasse sua resposta encontrada em suas pesquisas e/ou em seu trabalho em equipa. Depois da leitura o professor abria

espaço para intervenção de outros grupos de modo a acrescentarem, refutarem e criticarem construtivamente. O professor por sua vez, terminava a intervenção fazendo alinhamento das ideias e respectiva síntese.

A importância do debate foi também explicar a relação entre os desastres naturais que ocorrem em Búzi (a partir da terceira pergunta, primeira parte) e o ensino de química no contexto ambiental, ou seja, a identificação de substâncias químicas à deriva em período de ciclones, cheias e inundações com a escolha do tema “Resíduos Plásticos” e, conscientização de quão é importante a gestão correcta de resíduos plásticos.

Foi possível observar durante o debate a mudança de semblantes dos alunos devido ao impacto que naquele momento se fez sentir o debate, pois, foram lembrados cenários tristes de mortes e destruição de bens que os ciclones, cheias e inundações trouxe à muitas famílias e de alguns alunos que se faziam presente no debate. Nesta senda o professor aproveitou – se das emoções dos alunos para explicar o porquê de se realizar “o presente trabalho” que era, no entanto, de prepara – los através de actividade ambiental (na 4ª etapa) para futuros desastres e promover neles o pensamento crítico efectivo, uma vez que são eventos relacionados com o seu quotidiano. Tal pensamento, por sua vez é comentado no trabalho de Araújo e colaboradores (2015), quando afirmam que um aluno alfabetizado cientificamente consegue observar e relacionar conteúdos com seu próprio quotidiano.

Quarta etapa: actividade ambiental e/ou construção do “Herbário Químico”

O roteiro descrito no procedimento metodológico para a produção do Herbário Químico foi dado com intuito de fazer fácil a realização de actividade ambiental nesta etapa final. Mas, o material polimérico (resíduo plástico) a ser selecionado para construir cada herbário num total de cinco, foi da responsabilidade de cada grupo a partir do conhecimento adquirido nas etapas de investigação. A tabela a seguir apresenta com clareza os resíduos plásticos diferenciados que cada grupo colecionou por 7 dias e que a partir dos mesmos foi possível construir seu herbário.

Figura 5: Dados referentes a composição de cada Herbário produzido pelos grupos participantes

Tipo	Constituição do “Herbário Químico”
Herbário 1	Plástico de embalagem de Huntersgold (4), tampa de frasco de comprimidos (5), brinquedo (6), sacola plástica e tira de frasco de comprimido (2), embalagem de detergente (7), tira de garrafa de frozy (1), interceptor (7), tira de chinelo (7), tubo de encanação (3)
Herbário 2	Garrafa de frozy (1), tira de frasco de manteiga (1), tira de frasco de leite Nido (2), garrafa de água mineral (2), cano de tubulação (3), frasco de bebida txilar e frasco de medicamento (4), tira de frasco de Danone e tira de cadeira plástica (5), brinquedo (6), tira de chinelo (7), garrafa de shampo (2).
Herbário 3	Tira de garrafa de álcool em gel e tira de garrafa de frozy (1), tira de garrafa de super maheu e tira de garrafa de frozy (2), missanga e lentes (3), tampa de marcador, tampa de frasco de leite (4), tira de pote de manteiga de amendoim e tira de mesa plástica (5), carrinho de brincar e tira de brinquedo de telefone (6), botão de chinelo e tira de embalagem de pacote de snack (7).
Herbário 4	Tira de garrafa de produto de limpeza (1), tira de cano de tubulação (3), tampa de frasco de leite (2), tira de embalagem de huntersgold (4), tampa de marcador (5), brinquedo (6), tira de chinelo (7).
Herbário 5	Garrafa de produto de limpeza (1), frasco de medicamento (2), tampa de garrafa de água mineral (3), tampa de lata de leite (4), tampa de marcador (5), carrinha de brincar (6), tira de chinelo e interoptor (7),

Fonte: Autores, 2021

Com o conhecimento adquirido previamente, os elementos e cada grupo colaboraram de forma significativa tanto que conseguiram com precisão fazer o recorte e/ou usar tira de cada material plástico e enquadrar de acordo com a classificação correspondente. Ainda, os alunos conseguiram representar as fórmulas estruturais de cada plástico identificado, seu ponto de fusão (PF), ponto de ebulição (PE), densidade (d) e algumas aplicações. Essas informações foram representadas em uma cartolina e que, no entanto, veio a constituir conforme a figura 6, um dos herbários feito de material em alusão.

Figura 6: Exemplo de Herbário Químico produzido por um dos grupos participantes na pesquisa



Fonte: pesquisa de campo, 2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo, notou – se que, incluindo os anos e meses, os alunos se lembram claramente dos desastres naturais ocorridos no distrito de Búzi e que muito devastou a população local.

Ficou confirmado que, durante o evento dos desastres naturais nos últimos três anos em Búzi, foram encontrados pelos alunos, diversas substâncias químicas à deriva, tais como: água estagnada, metais, resíduos plásticos, vidro, mistura de combustível e água, lixo hospitalar, entre outras substâncias.

Os alunos, em seus passeios bibliográficos, conseguiram de forma objectiva trazer o conceito de plástico, sua classificação, inclusive os perigos que os resíduos plásticos oferecem a saúde e ao meio ambiente, assim como a forma de seu tratamento para minimização dos riscos nas comunidades, a todos níveis.

Foi possível observar durante a fase de debate, a mudança de semblantes dos alunos como um dos indicadores de mudança de comportamento, devido ao impacto que naquele momento se fez sentir o debate, pois, foram lembrados senários tristes de mortes e destruição de bens que os ciclones, cheias e inundações trouxe à muita família e de alguns alunos que se faziam presente no momento. E mais ainda, quando os

pesquisadores aproveitaram a oportunidade para explanar sobre a educação ambiental, mais especificamente sobre “os plásticos”, na sua relação com o dia a dia dos alunos, com o ensino de química e futuros acontecimentos de desastres naturais.

Estas constatações indicam que os objetivos prévios a partir da metodologia utilizada foram alcançados. A ser assim, foi possível concluir que, a partir das respostas coletadas em questionários, as atividades diferenciadas, sejam elas de quaisquer metodologias, desde que tirem o aluno do monótono quadro e giz, faz despertar o seu interesse pela disciplina.

Também, conclui – se que, a operacionalização do projecto ambiental proposto foi significativo uma vez que os herbários construídos como sendo o resultado final da actividade ambiental, permitiu que os alunos ficassem mais familiarizados com os plásticos e, categoriza – los de forma mais simples e evidente, adquirindo desta forma um novo perfil.

Ainda, o perfil dos alunos analisados, no decorrer do trabalho, também nos faz refletir o quanto o papel do professor é importante para a turma, aquando do processo operativo de uma actividade ambiental.

Como limitação, não foi possível trabalhar com alunos da 10ª Classe cujo perfil se enquadra perfeitamente com o tema desenvolvido, uma vez que os polímeros plásticos são tratados na 3ª unidade temática (Hidrocarbonetos) da referida classe.

Sugere – se que esta temática seja desenvolvida em Escolas do Ensino Secundárias e adaptada a realidade de cada disciplina para desenvolver actividades ambientais. Na disciplina de química, que seja sugerido em programas de ensino, a construção de Herbários Químicos feito de polímeros plásticos, como material didáctico para a 10ª Classe e, como forma de promover actividade ambiental e construção do pensamento crítico.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, E. S. de; Gléria, A. C. F. C. (2015). Abordagem CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade) e ensino: caracterização das aulas de física nas escolas públicas de Ensino Médio de Arariraca. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, Anais... v. 8, n. 1.

AVELINO, G. M. (2020). A reciclagem química como alternativa ao tratamento de resíduos plásticos no Brasil.

BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

CAVALCANTE, B. P., dos Santos Teixeira, A. M., & Marcelo, L. R. (2019). O desastre de mariana como abordagem investigativa e ctsa no ensino de química. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 9(2).

CERVO, A. L. Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall.

CONSELHO da União Europeia. *Conselho adota uma proibição sobre plásticos de utilização única*. Comunicado de imprensa, 21 mai. 2019. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2019/05/21/council-adopts-ban-on-single-use-plastics/>>. Acesso em: 22/10/2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.

GIL, António Carlos. (1988). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*, São Paulo, Editora Atlas S.A.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

Gonzaga, A. M., Diniz, A. K. C., Lacerda, N. O. S., Silva, V. J., Queiros, W. P. (2016). *Acidentes Radioativos: Alunos Protagonistas Do Processo De Ensino-Aprendizagem Por Meio Da Educação CTS*. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis.

LAKATOS, E. M.; Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas.

MACAMO, C. (2021). After Idai: Insights from Mozambique for Climate Resilient Coastal Infrastructure

MATOS, P. A., & Ndapassoa, A. M. (2020). O Ciclone Idai E Os Desafios Da Ajuda Humanitária Em Moçambique. *Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável*, 17(38), 167-188.

MEYRELLES, C. R., Cardoso, N. C.; Soares da C. P. I.; Correa da S. M.; Gilles, L. (2013). *Contextualização do ensino de química por meio da utilização de temas Geradores*. 53º CBQ - Contextualização do Ensino de Química por Meio da Utilização de Temas Geradores (CBQ). Rio de Janeiro.

MILBRATZ, R., & Probst, M. (2016). Alfabetização científica: reflexões sobre as possibilidades para o enfrentamento dos desastres naturais no município de Blumenau/SC. *Estação Científica (UNIFAP)*, 5(2), 09-20.

PARENTE, R. A. (2006). *Elementos estruturais de plástico reciclado*. Universidade de São Paulo, São Carlos.

PERTUSSATTI, C. A. (2020). *Gestão ambiental de resíduos plásticos no Brasil: Subsídios para uma Diretriz Nacional*.

PGIRP. *Plano de Gerenciamento Integrado de Resíduos Plásticos*. Carla Valéria Lima Cândido... [et al.]. -- Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente: Fundação Israel Pinheiro, 2009.

SAMPAIO, A. F., Rotta, J. C. G. (2012). *Abordagem CTSA na Formação de Professores de Ciências Naturais*. 64ª Reunião Anual da SBPC. Maranhão.

UNEP (a). United Nations Environment Programme. *Single-use plastics: A roadmap for sustainability*. 2018. Disponível em: Acesso em: 15/10/2021.

UNIÃO EUROPEIA. Diretiva (UE) 2019/904. Parlamento Europeu e do Conselho, 5 jun. 2019. Disponível em: Acesso em: 22/10/2021.

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS VISUAIS E AUDITIVOS SOBRE OS DESASTRES NATURAIS:
CASO DO CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EDUARDO
MONDLANE, GAZA**

Constantino Pedro SITO³
Paulo Bonifácio PHIRI⁴

Resumo

O presente artigo buscou compreender as percepções dos alunos com Necessidades Educativas Especiais visuais e auditivos em relação aos desastres naturais no Centro de Recursos de Educação Inclusiva (CREI). Partiu-se do princípio segundo o qual, os desastres naturais têm um impacto negativo e, com maior gravidade em países subdesenvolvidos, com isso, acredita-se que, pior ainda, é enfrentar desastres naturais com as necessidades educativas especiais visuais e auditivos. Numa abordagem mista, o estudo envolveu 26 alunos sendo 13 para cada NEE. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas e o mesmo revelou que os alunos têm percebido positivamente a natureza dos desastres naturais, principalmente, os que ocorrem no contexto moçambicano. No entanto, por vezes, confundem os tipos e as causas pelo que, o estudo sugere que o CREI crie projectos ou palestras envolvendo alunos como pontos focais, de modo a limar as dúvidas e, principalmente, desenvolver nos alunos competências específicas (o que não foi constatado) adequadas às suas limitações de modo a permitir que os mesmos saibam agir em caso da sua ocorrência e que, as suas NEE não agravem a sua vulnerabilidade, criando desta forma danos e consequências mais graves que as que a situação obriga.

Palavras-chave: Desastres naturais, Necessidades Educativas Especiais Visuais e Necessidades Educativas Auditivos

**ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF STUDENTS WITH VISUAL AND
HEARING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ABOUT NATURAL DISASTERS:
CASE OF THE EDUARDO MONDLANE-GAZA RESOURCE CENTER FOR
INCLUSIVE EDUCATION**

Abstract

This article sought to understand the perceptions of students with visual and hearing Special Educational Needs in relation to natural disasters at the Resource Center for Inclusive Education (CREI). It was assumed that natural disasters have a negative impact and, with greater severity in underdeveloped countries, with this, it is believed that it is even worse to face natural disasters with special visual and auditory educational needs. In a mixed approach, the study involved 26 students, 13 for each SEN. A questionnaire with closed and open questions was applied and it revealed that students have positively perceived the nature of natural disasters, especially those that occur in the Mozambican context. However, they sometimes confuse the types and causes, so the study suggests that CREI create projects or lectures involving students

³Gestor escolar graduado em História Política e Gestão Pública. E-mail: constantinositoe@gmail.com

⁴Docente universitário e gestor escolar, mestre em Desenvolvimento Curricular e Intrucional. E-mail: professorpauloicm@gmail.com

as focal points, in order to clear up doubts and, mainly, it should develop specific skills in students (which it does not it was found) adequate their limitations in order to allow them to know how to act in the event of its occurrence and that their SEN do not aggravate their vulnerability, thus creating more serious damage and consequences than those required by the situation.

Key-words: Natural Disasters, Visual Special Educational Needs and Auditory Educational Needs

INTRODUÇÃO

Moçambique é afectado por vários desastres provocados por fenómenos naturais tais como inundações, seca, ciclones e sismos. Alguns destes fenómenos são de carácter cíclico, enquanto outros são ocasionais. Os ciclones, as secas e inundações devem-se a influência climática do país, ditada pelos anticiclones subtropicais do Oceano Índico, a Zona de Convergência Intertropical, depressões térmicas da África Austral e a passagem das frentes frias no sul (Governo de Moçambique, s/d:4).

No Canal de Moçambique existem duas partes com alta sismicidade sendo uma entre os paralelos 10° - 18° S; 40° - 42° E e 20° - 25° S; 37° - 41° (Governo de Moçambique, s/d:4).

Historicamente, por volta dos anos 60, os desastres naturais foram entendidos como sendo ocorrências incontornáveis responsáveis pela interrupção total ou parcial das funções essenciais da sociedade (Zezere, 2018:229). Pelo que, a sociedade era considerada como uma entidade indefesa perante uma natureza implacavelmente destruidora fora de qualquer tipo de controlo por parte do sistema social. A mudança no entendimento de desastres naturais teve o seu início na década de 70 no século XX, com o reconhecimento da vulnerabilidade humana enquanto elemento fundamental na definição de desastres e passaram a ser entendidos como sendo "o resultado da interacção complexa entre um evento físico potencialmente destruidor (por exemplo inundações, seca, tempestades, sismo, movimento de massa em vertente) e a vulnerabilidade da sociedade, das suas infra-estruturas e economia, que são determinadas pelo comportamento humano, ou seja, em muitas circunstâncias os desastres representam manifestações de problemas de desenvolvimento social e económico não resolvidos (Zezere, 2018, p.229).

Para Zezere (2018) no século XXI os desastres naturais eram entendidos como sendo fundamentalmente, um fenómeno socioeconómico na medida em que resulta da interacção entre um fenómeno natural extremo e um grupo humano vulnerável resultando perturbações e destruição, perda de vidas humanas e de meios de subsistência.

Sendo desastre natural "disrupção" séria do funcionamento de uma comunidade ou sociedade a qualquer escala, devido a interacção de um ou vários processos perigosos com as condições de exposição, vulnerabilidade e incapacidade de adaptação, responsável por perdas e impactos humanos, materiais, económicos ou ambientais (Zerere, 2018, p.232) por um lado, e por outro, a deficiência visual de dano do Sistema Visual parcial ou global podendo variar quanto às suas causas (traumatismo, doença, malformação, deficiente nutrição) e/ou natureza (congénita, adquirida ou hereditária), traduzindo-se numa redução ou numa perda de capacidade para realizar tarefas visuais (ler, reconhecer rostos) (Pereira, 2008) e, ainda, deficiência auditiva caracterizada por perda parcial ou total da capacidade de ouvir. É considerado surdo todo o indivíduo cuja audição não é funcional no dia-a-dia; é considerado parcialmente surdo aquele cuja capacidade de ouvir, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (Neves, 2007; Bispo, Clara & Clara, 2009; Paul, Trezek & Wang, 2009; Francisco & Neves, 2010). O nível de vulnerabilidade acentua-se, ainda, dado que além de estar num contexto subdesenvolvido possuem limitação no funcionamento "normal" dos seus órgãos sensoriais.

A escola, por assumir o papel de garantir tripla integração do Homem (social, cultural, política ideológica e económica) (UP, 2008) tem uma responsabilidade de vulto na preparação dos alunos para desenvolver nos mesmos competências que os possibilite a enfrentar os diversos desafios da vida presente e futura.

Foi neste contexto que a pesquisa foi conduzida partindo da seguinte questão, que percepções têm os alunos com NEE visuais e auditivos em relação aos desastres naturais no Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane de Gaza?

Acreditámos que as suas percepções são importantes na medida em que guiam as suas acções para a prevenção, assim como actuação em caso de ocorrência de algum tipo de desastre.

REVISÃO DA LITERATURA

A seguir são apresentados os conceitos-chave (desastres naturais, necessidades educativas especiais auditivos e visuais) e o embasamento que serviu para o aprofundamento e análise dos resultados da pesquisa.

Desastres naturais

Os desastres com impactos na sociedade e nos sistemas biofísicos podem ser causados por eventos climáticos, geofísicos e tecnológicos, por iniciativas humanas, ou ainda pela combinação de vários desses eventos (Bourque *et al*, 2007) citado por Rabelo (2020, p.17). Para o nosso país, a situação agrava-se devido a localização geográfica que propicia a ocorrência dos mesmos.

No que diz respeito aos tipos e às causas dos desastres naturais nos casos de eventos climáticos e hidrológicos extremos, associam-se as modificações climáticas globais, geodinâmicas internas (sismos ou erupções vulcânicas). Estes devem-se ao aumento da exposição e vulnerabilidade das populações, nomeadamente a ocupação de terrenos naturalmente perigosos (leitos de cheia, vertentes instáveis) nomeadamente junto das grandes aglomerações urbanas e nas áreas litorais (Zerere, 2018, p.232). A tabela abaixo faz a distribuição dos tipos de desastres naturais e as respectivas causas

Tabela 1: Grupos e as respectivas causas dos desastres naturais

Grupos e Causas de desastres	Tipos de desastres	Sub-tipos	Sub-tipos de sub-tipo		
Geofísicos	Terramoto	Tremor de terra			
		Tsunami			
	Vulcão	Erupção			
	Deslizamento de massas	Queda de rochas			
			Avalanche	Neve Detritos	
		Deslizamento de terra		Lama Lahar Detritos	
			Subsidência		Súbita Longa
	Meteorológicos	Tempestade	Tropical		
			Extra-tropical ciclone		
Locais (Convectivas)				Trovoada Neve Areia/pó Tornado Orográfica	
Cheias		Lentas (Rios)			
		Rápidas			

		Depressão/inundação costeira	
		Deslizamento de terras	Detritos
		Avalanche	Neve Detritos
		Subsidência	Súbita Lenta
Climatológicos	Temperaturas extremas	Onda de calor	
		Onda de frio	Geada/gelo
		Invernia	Pressão neve
			Gelo
			Granizo
		Avalanche destritos	
Seca			
Fogos	Florestais		
	Terreno		
Biológicos	Epidémicos	Infecções	Vírus
			Bactéria
			Parasitas
			Fungos
Prião			
Pragas			
Pânico (animais)			
Extra-terrestres	Meteoritos as-teróides		

Fontes: Gomes e Saraiva (2013)

Segundo estudos de Avaliação da Vulnerabilidade das Mudanças Climáticas no Sector de Recursos Hídricos (WILSON, 2007), Moçambique é historicamente o país mais afectado pelos eventos extremos na África Austral, sendo que mais de oito milhões de moçambicanos foram afectados entre as décadas de 80 e 90. Foram registadas 53 calamidades nos últimos 45 anos, o que representa uma média de mais de um desastre por ano. A tabela abaixo ilustra os tipos, número de eventos, total de eventos e total de afectados entre 1956 a 2008.

Tabela 2: Resumo dos impactos dos desastres entre 1956 e 2008 (INGC, 2009)

Nº	Tipo de desastre	Nº de Eventos	Total de Mortos	Total de Afetados
1	Seca	10	100.200	16.444.000
2	Inundação	20	1.921	9.039.251
3	Ciclone	13	697	2.997.300
4	Epidemia	18	2.446	314.056
5	Tempestade de vento	5	20	5.100
6	Terremoto	1	4	1.440

Fonte: Matusse, Barros e Barros (2009)

Em termos de distribuição por província, a tabela abaixo ilustra o número de ocorrências e as respectivas percentagens.

Tabela 3: Número e tipo de perigo natural por províncias de Moçambique de 1926-2018

Província	Seca	%	Queda de granizo	%	Tre. terra	%	Depressão Tropical	%	Ciclone tropical	%	Cheias	%	Cheias repentinas	%
Cabo Delegado	11	5,9	0	0,0	0	0,0	1	4,8	11	12,0	8	3,9	15	9,7
Gaza	27	14,5	0	0,0	1	8,3	2	9,5	8	8,7	36	17,6	11	7,1
Inhambane	30	16,1	3	27,3	1	8,3	4	19,0	16	17,4	11	5,4	13	8,4
Manica	13	7,0	1	9,1	4	33,3	1	4,8	4	4,3	16	7,8	7	4,5
Maputo	16	8,6	4	36,4	2	17,7	2	9,5	6	6,5	34	16,7	34	21,9
Nampula	25	13,4	1	9,1	0	0,0	5	23,8	17	18,5	11	5,4	8	5,2
Niassa	11	5,9	0	0,0	0	0,0	1	4,8	3	3,3	11	5,4	15	9,7
Sofala	15	8,1	1	9,1	1	8,3	2	9,5	9	9,8	28	13,7	17	11,0
Tete	25	13,4	1	9,1	1	8,3	0	0,0	4	4,3	27	13,2	18	11,6
Zambézia	13	7,0	0	0,0	2	16,7	3	14,3	14	15,2	22	10,8	17	11,0
Total	186	100	11	100	12	100	21	100	92	100	204	100	155	100

Fonte: Rebelo (2020:134)

A tabela acima demonstra que Inhambane é mais afectada pela seca, depressão tropical e ciclones, enquanto Gaza (local da nossa pesquisa) sofre mais com seca e cheias. Por sua vez, Maputo é mais afectada por granizos e cheias repentinas.

Os últimos dez anos foram caracterizados pela ocorrência de vários fenómenos de que demonstram a vulnerabilidade do nosso pai em termos de desastres naturais.

Tabela 4: Principais desastres naturais ocorridos em Moçambique a partir de 2000

Tipo de desastre	Ano de ocorrência	Região ou província
Cheias	2000	Centro e Sul
Sismo	2006	Centro e sul
Ciclone Tropical Fávio	2007	Inhambane-Vilanculos
Ciclone Jokwe	2008	Sofala-Dondo, Chemba, Marromeu e Chinde
Cheias	2012	Sul
Ciclone tropical Helen	2014	Cabo Delegado

Chuvas Fortes sazonais	2015	Norte e Centro
Chuvas e Inundações	2017	Maputo, Gaza, Inhambane e Nampula
Ciclone Idai	2019	Sofala e Manica-Cidade da Beira, Dondo e Chimoio
Ciclone Keneth	2019	Cabo Delgado

Fonte: <https://www.scribd.com/>

Além destes fenómenos, também podem ser destacados o deslizamento de resíduos sólidos da lixeira de Hulene na cidade de Maputo, Desastre de Caphiri-Dzanje e de Chitima que provocou mortes por incêndio do camião cisterna envenenamento de bebida tradicionalmente chamada Pombe em Tete e a erosão que ocorre um pouco por todas as províncias de Moçambique.

Para minimizar os impactos desses fenómenos, o governo identificou as seguintes acções a serem levadas a cabo: efectuar o mapeamento das zonas de risco; reforçar os meios do sistema de aviso prévio; mobilizar recursos para prevenção e mitigação dos efeitos das calamidades naturais; reforçar a coordenação institucional intersectorial de resposta aos efeitos das calamidades naturais reforçar a coordenação regional e internacional, particularmente na gestão das bacias hidrográficas; criar um banco de dados que possibilite a realização dos estudos nas áreas do clima e seus impactos; promover a construção e uso de sistemas de armazenamento de água nas zonas de estiagem para o consumo humano, animal e irrigação; intensificar acções de formação e educação cívica (Governo de Moçambique, s/d, p.4).

Importa, para finalizar concordar com Zerere quando afirma que quanto maior for a vulnerabilidade da população ou comunidade, maior é o impacto negativo que os desastres causam.

Necessidades educativas especiais visuais e auditivas

O conceito de NEE surge pela primeira vez em 1978, com o relatório “Warnock”. Este refere-se ao ensino ministrado em classes especiais ou unidades de ensino para crianças com determinados tipos de deficiência, abrangendo também a noção de qualquer forma adicional de ajuda desde o nascimento até à maturidade para superar as dificuldades educacionais, o que não acontecia antes da implementação deste documento (Pereira, 2008). Para o autor citando Warnock (1878) "Necessidades Educativas Especiais, englobam não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que,

ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”. (Warnock, 1978, p.36).

Pelo que, considera-se alunos com NEE todos aqueles que necessitam de apoio educativo especial em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade, e assumindo que a finalidade da educação tem que ser igual para todas as crianças, quer sejam deficientes ou não. Todos temos necessidades especiais de acordo com as nossas particularidades, por isso não existe o conceito de pessoas normais.

Mais tarde, surge em 1994 a declaração de Salamanca que reafirma o direito à educação de todos os indivíduos como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência mundial sobre Educação para Todos de 1990, garantindo este direito independentemente das diferenças individuais (Pereira, 2008). O documento faz menção á diferentes tipos de NEE dos quais a nossa pesquisa focou-se nas visuais e auditiva.

As NEE visuais e auditivas enquadram-se nas NEE de carácter que incluem os alunos cujas capacidades auditivas e visuais são afectadas. A Deficiência Visual é um dano do Sistema Visual parcial ou global podendo variar quanto às suas causas (traumatismo, doença, malformação, deficiente nutrição) e/ou natureza (congénita, adquirida ou hereditária), traduzindo-se numa redução ou numa perda de capacidade para realizar tarefas visuais (ler, reconhecer rostos) (Pereira, 2008). Pode-se dividir em duas categorias: os cegos e os amblíopes. Os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler, recorrendo ao Braille, que lhes possibilita a leitura e outras aquisições. Os amblíopes têm um campo de visão reduzido, são capazes de ler desde que sejam efectuadas alterações no tamanho das letras. Os alunos com NEE visuais participantes nesta pesquisa são afectados pela cegueira e amblíopes.

Por seu turno, a deficiência auditiva consiste na perda parcial ou total da capacidade de ouvir. É considerado surdo todo o individuo cuja audição não é funcional no dia-a-dia; é considerado parcialmente surdo aquele cuja capacidade de ouvir, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva (Neves, 2007; Bispo, Clara & Clara, 2009; Paul, Trezek & Wang, 2009; Francisco & Neves, 2010).

Segundo os mesmos autores a deficiência auditiva classifica-se em deficiência auditiva condutiva, deficiência auditiva sensório-seural, deficiência auditiva mista deficiência auditiva Central / Disfunção Auditiva Central / Surdez Central.

A deficiência, tanto visual quanto auditiva coloca-os em situação cada vez mais delicada em relação aos desastres naturais. A seguir faz-se um cruzamento entre desastres naturais e sua relação com as Necessidades Educativas Especiais.

Relação entre os desastres naturais e as necessidades educativas especiais visuais e auditivos

Os seres humanos comunicam-se com o mundo através dos órgãos dos sentidos e os principais são os olhos, ouvidos, nariz, boca e todos o corpo que através dos quais se consegue ver e captar as imagens, captar as palavras, sentir o cheiro, o sabor e compreender fenómenos através do tacto.

Os desastres naturais são fenómenos que podem ser percebidos, prevenidos e contornados assim como reduzidos os seus impactos negativos na vida das pessoas. Sucede que as NEE visuais assim como auditivas reduzem nos alunos a capacidade de perceber, prevenir, agir, contornar e reduzir os impactos destes fenómenos. Por exemplo, em caso de inundações, as pessoas ditas "normais" têm a possibilidade de ver e ouvir o ruído das águas e, por sua vez, identificar com facilidade a direcção por onde deve fugir, identificar os lugares mais altos para recorrer assim como identificar edifícios seguros para se abrigarem. Essa facilidade não existe nas pessoas com NEE visuais e auditivos pelo menos com a mesma potencialidade.

Pelo que se mostra importante que este grupo de pessoas deve ter, no mínimo conhecimentos (percepções) sobre o fenómeno, incluindo conhecimentos específicos adequados às suas limitações, de modo a permitir que o aluno esteja em condições de prevenir, reagir e reduzir o seu impacto em caso da sua ocorrência. Em suma, se "os efeitos dos desastres podem ser imediatos e localizados, ou generalizáveis e prolongados no tempo. Em regra, os efeitos excedem a capacidade da comunidade ou sociedade em recuperar com os seus próprios recursos, ou o que implica a necessidade de assistência de fontes externas, nacionais ou internacionais. Podemos entender que na verdade, a atenção sobre os desastres naturais não pode, apenas, focar-se nos fenómenos naturais que ocorrem, mas também na identificação das vulnerabilidades das comunidades e dos indivíduos (Zerere, 2018, p.232). E os alunos com NEE visuais e auditivos são mais vulneráveis ainda dadas as suas limitações.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa mista descritiva e explicativa que, por meio de um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, buscou-se compreender as percepções que os alunos com NEE visuais e auditivos têm em relação aos desastres naturais. Devido a falta de domínio de língua de sinais e de leitura do braile, contou-se com ajuda de professores especializados com domínio da escrita braile que transformaram o questionário em braile e traduziram as respostas do braile para a língua portuguesa, assim como ajudaram a compreender as respostas dos alunos com NEE auditivos visto que, eles escrevem do fim ao começo permitindo desta feita, que as respostas dadas fossem compreendidas com originalidade.

Foram envolvidos 26 alunos, destes, 13 visuais e 13 auditivos num universo de 58 divididos em 33 auditivos e 23 visuais e socorreu-se de procedimentos estatísticos e análise de conteúdo para o processamento e interpretação de dados. Tratou-se de uma amostra probabilística na medida em que todos os alunos com as deficiências em estudo tiveram oportunidade de participar e foram listados e posteriormente codificados e com o auxílio de dois professores neutros que leccionam em outras escolas realizou-se sorteio tendo sido sorteadas através da retirada dos papelinhos contendo nomes dos alunos até completar o número por sexo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir são apresentados e discutidos os resultados constatados segundo a seguinte sequência, apresentação do contexto de pesquisa, conceito, tipos, causas, consequências e medida a tomar para prevenir e reduzir o impacto dos desastres naturais

Apresentação do contexto de pesquisa

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (p. 11,12) citado por (Cardoso, 2011, p. 20).

Foi neste contexto que o Governo de Moçambique criou os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CCREI) através do decreto nº 83/20 de Setembro do Conselho de Ministros que as define como sendo instituições públicas de educação geral e educação vocacional dotados de autonomia administrativa e técnica, com serviços de diagnóstico e orientação, formação de professores em exercício e produção do material didáctico específico e compensatório. As mesmas possuem as seguintes competências:

- Mediação de aulas de educação geral e da educação no contexto da inclusão escolar;
- Intervenção na área das Necessidades Educativas especiais, bem como no apoio psicossocial;
- Capacitação de professores em exercício nos diferentes níveis de educação geral, na área de necessidades educativas especiais;
- Realização de pesquisas no domínio das necessidades educativas especiais;
- Produção do material didáctico específico para educação inclusiva;
- Promoção de troca de experiências com outras instituições de ensino;
- Monitoria do desenvolvimento da educação inclusiva nas instituições de educação pré-escolar e educação geral.

Os CREI são tutelados, sectorialmente, pelo Ministro que superintende a área de educação e, financeiramente, pelo Ministério das finanças.

O CREI Eduardo Mondlane de Gaza localiza-se na sede da vila da Macia no Distrito de Bilene no sul da província e iniciou as suas actividades em Maio de 2011. Contava com 5 professores na leccionação, num universo de 46 alunos na primeira classe, tinha 8 docentes no Sector de Diagnóstico e Orientação (SDO) e 11 funcionários.

Actualmente, o CREI funciona com 23 professores, 6 docentes no SDO e 18 funcionários nos diversos sectores. Tem cerca de 306 alunos de primeira a 11^a classe, funciona com o nível pré-escolar composta por 15 alunos.

Dadas dificuldades ainda em vigor na instituição, particularmente, no quadro do pessoal, constituem prioridade as seguintes categorias de deficiências:

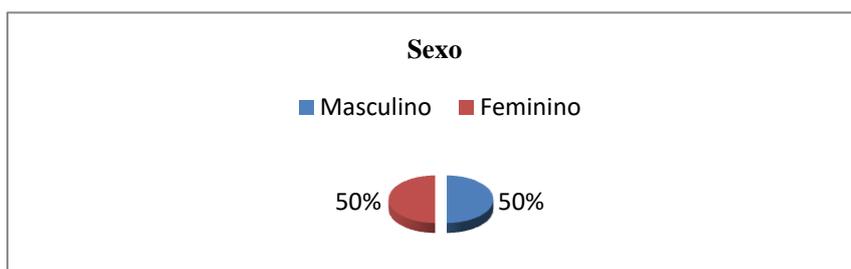
- Deficiência visual;
- Deficiência auditiva;
- Deficiência físico-motor (ligeira);

- Distúrbios de linguagem, e;
- Atraso mental ligeiro e moderado (com autonomia).

Em termos de critérios de selecção, deverão ser inscritos para o ingresso ao CREI as crianças que estejam em seguintes situações: criança com deficiência cujo grau de comprometimento das capacidades para a aprendizagem é ligeira, e que os seus locais de residência se encontram distantes das escolas; crianças sem deficiência, que por diversas razões enfrentam dificuldades e ou vivem distantes da escola; crianças sem deficiência e órfãos, e pela força desta situação se encontrem desprovidos de ambientes sócio-familiares próprios para um adequado acompanhamento escolar e ainda residindo distante da escola; crianças com idades de 5 anos (sujeitos sem deficiência) e 5 a 8 anos (sujeitos com deficiência) (MINEDH, 2011).

4.2. Identificação dos participantes da pesquisa

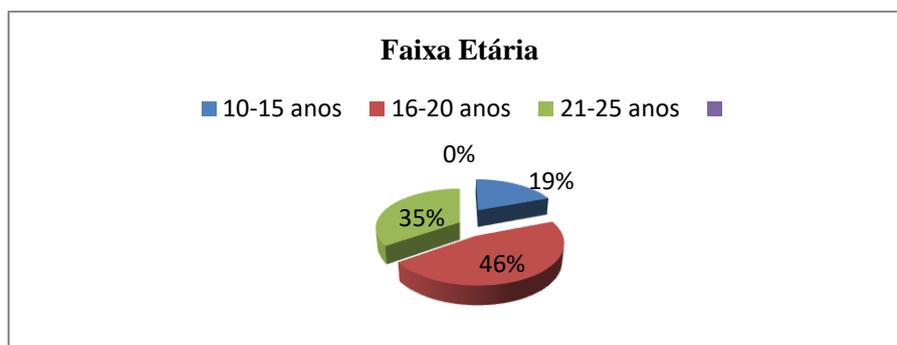
Gráfico n° 1: Distribuição dos participantes da pesquisa por sexo



Fonte: autores da pesquisa

A distribuição por sexo equitativa foi a opção encontrada para garantir equilíbrio e representatividade dos alunos que fazem parte do universo da amostra.

Quanto às Faixa etária



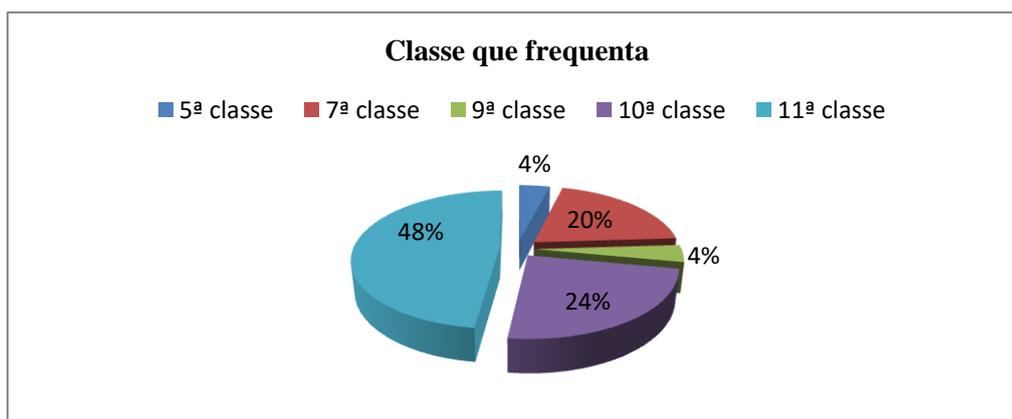
Fonte: participantes da pesquisa

A existência de aluno numa faixa etária relativamente elevada em relação às escolas consideradas normais. devem-se ao facto de as NEE comprometerem algumas funcionalidades do desenvolvimento que fazem com que, por exemplo, espere-se que possam ter uma idade que confira alguma autonomia e, por conta disso, os alunos entram para escola com mais anos de vida.

Em relação à distribuição em classes, o estudo contou com alunos que frequentam a 5ª, 7ª, 9ª, 10ª e 11ª classes. A preferência por alunos que frequentam a 5ª classe deve-se pelo facto de este grupo de alunos ter o domínio de leitura e escrita em braile e, também em língua portuguesa e não se tem alunos da 12ª classe é porque o Centro ainda não possui 12ª classe dado que o crescimento tem sido ano após ano, pelo que no ano lectivo de 2022 a escola contará com alunos da 12ª classe.

Classe que os alunos frequentam

Gráfico n°3: Classe que frequenta



A maior parte dos alunos envolvidos frequenta a 11ª classes seguidos dos que frequentam a 10ª e 7ª classes, respectivamente, a 9ª e a 5ª foram as classes com menos alunos. Questionados aos alunos sobre o que são desastres naturais e compreendemos que apesar da diversidade nas respostas, os alunos tem noções que evidenciam conhecimento sobre os desastres naturais, a título de exemplo, alguns respondentes reagiram nos seguintes moldes: são eventos fenomenológicos com carácter destrutivo decorrente de alterações climáticas devido a acção do Homem ou resultantes de actividades geográficas da terra (ANEEA⁵2), são problemas causados pela mãe natureza

⁵ ANEA: Alunos com Necessidades Educativas Especiais Visuais

(ANEEV⁶3) e são fenómenos involuntários da mãe natureza que afectam o homem (ANEEV12). Analisadas estas respostas, o entendimento dos alunos reflecte, segundo Mazerere (2018), a abordagem dos anos 60 onde são definidos apenas como sendo resultantes das alterações da natureza desconsiderando a ideia de ser " é uma interrupção seria do funcionamento de uma comunidade ou sociedade a qualquer escala, devido a interacção de um ou vários processos perigosos com as condições de exposição, vulnerabilidade e incapacidade de adaptação, responsável por perdas e impactos humanos, materiais, económicos ou ambientais (Mazerere, 2018:). Quer isto dizer que os alunos ainda não entendem que desastres naturais resultam do desequilíbrio entre a ocorrência de um fenómeno natural anormal com impacto negativo e o nível de vulnerabilidade em que uma determinada sociedade ou comunidade se encontra, a título de exemplo, numa comunidade pode ocorrer inundações, mas, se as casas forem de construção com material resiliente e em pontos elevados o impacto desta situação pode ser bem menor a o que podia ocorrer em outro contexto.

Outro aspecto importante a referenciar, é que os alunos com as duas NEE que definem desastres naturais através das suas causas, tipos e consequências o que denuncia por um lado o facto de lembrarem de desastres que ocorrem no seu país e no mundo e, por outro, das noções que tem em relação aos seus efeitos como se pode observar a seguir: é conjunto de males que afectam o homem causados pelos fenómenos naturais como cheias, ciclones e seca prolongada (ANEEA1,3,6 ANEEV5,6,13); São eventos diversos que causam grande impacto na sociedade (ANEEA11). Um conjunto de fenómenos que fazem parte da geodinâmica terrestre, portanto da natureza do planeta (ANEA12) e São problemas causados pelos fenómenos naturais e que afectam o Homem (ANEEV1).

Em suma, podemos afirmar que os alunos possuem conhecimentos sobre o que são desastres naturais e, o seu entendimento esta associado a uma perspectiva de que os Homens são vítimas e vulneráveis que tem pouco a fazer sobre as mudanças e não numa perspectiva de que os desastres naturais são resultantes de interacção entre as dinâmicas naturais e o grau de vulnerabilidade, uma abordagem que melhor define os desastres na actualidade. Mostram-se com um bom entendimento sobre o fenómeno, o que torna importante na medida em que vivem e são provenientes de contextos os diversos tipos de desastres ocorrem.

⁶ ANEV: Alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas

Em relação aos diferentes tipos de desastres que conhecem, constatámos que cada aluno conhece uma parte de desastres naturais e, conjugados abrangem a maioria ou quase a totalidade dos tipos de desastres naturais, das mais citadas estão as inundações (50% de alunos) cheias e seca (30%) erosão (25%) e ciclones (75%) quando n=26. Além destes tipos, foram mencionados outros conforme as respostas a seguir tempestades, ciclones e inundações (ANEEA13), ciclones, epidemias, erosão, erupção vulcânica, ciclone tropical, incêndio florestal e inundações (ANEEA 11), tempestades, terremotos, maremotos, secas (ANEA10), Tempestades, terremotos, maremotos, abalos, seca, furacões, erupções vulcânicas e Ciclones, cheias, erosão, deslizamento de terra, incêndios florestais e invasão do mar (ANEEV2). Terramotos, maremotos, seca, cheias, ciclones, erosão e tempestade (ANEEV9) Ciclones, cheias (inundações) e a seca (ANEV10) ciclones, tempestades, vulcões, secas e cheias (ANEEV11 e 12). Também demonstram conhecimentos sobre os tipos de desastres que ocorrem no país tendo referenciado com frequência ciclones, erosão seca (ANEA1,2,3,10,13 ANEV6,7,11).

Não obstante, 5 alunos correspondentes a 19,2% que referenciaram maremotos, tempestade, terremotos, deslizamento de terra e incêndios florestais e queimadas descontroladas (ANEA1,3, 4,7 e ANEV 1) são fenómenos que não ocorrem ou ocorrem com menor frequência em Moçambique, percebe-se que os alunos estão mais familiarizados com os desastres naturais que ocorrem em Moçambique e os mais famosos. Não fizeram referência aos desastres naturais causados por baixas temperaturas, poucos fizeram referência às erupções vulcânicas e tsunamis o nos leva a concluir que parte considerável do conhecimento que tem sobre desastres naturais resultam da experiência pelo que, mostra-se necessário que se abordem na escola os diferentes tipos de desastres naturais na medida em que os alunos precisam ser preparados para a sua integração no contexto local, nacional e também internacional.

Quando inquiridos sobre os desastres naturais que ocorrem no seu distrito de proveniência, mencionaram com frequência associação dos rios, chuvas intensas, cheias e ciclones tropicais (ANEEA, 2, 6,8,9,10; AVEEV 3,4,6,7,9 12) o que mostra que os alunos estão em conformidade com Matusse, Barros e Barros (2009). Entretanto não fizeram menção a seca, inundações e erosão fenómenos que afectam os distritos de Limpopo, Bilene, Manhiça, Marracuene e a maior parte dos distritos da zona sul de Moçambique, região de proveniência dos alunos.

Questionados sobre as causas que provocam desastres naturais os alunos mencionaram alguns tipos de desastres naturais como sendo as causas nomeadamente

erosão, ciclone, inundações, seca, tempestade, escorregamento, erosão, terremotos, furacões, tempestades, terremotos, maremotos (ANEA1,2,4 11, 10,6,7 ANEV 1, 2,4, 6,7,9,8). Este desalinhamento evidencia necessidade de intensificar actividades de sensibilização dos alunos em relação as causas que provocam desastres naturais, visto que a forma de prevenção e combate dos desastres naturais está directamente ligado às causas que provocam o fenómeno. Como se pode compreender, os desastres com impactos na sociedade e nos sistemas biofísicos podem ser causados por eventos climáticos, geofísicos e tecnológicos, por iniciativas humanas, ou ainda pela combinação de vários desses eventos (Bourque *et al*, 2007) por um lado e, por outro, também são apontadas como causas eólicas, biológicas, hidrológicas, climáticas, extras terrestres e meteorológicos, ambientais e hidrometeorológicos (Rabelo, 2020:86). Além destas causas também são apontadas causas humanas, daí que alguns alunos mencionaram desmatamento, queimadas descontroladas e destruição massiva da vegetação (ANEEA, 3,5,8 e 12; ANEEV3,5,12 e 13). Na mesma óptica, foi referido que a alteração do curso normal dos eventos naturais decorrentes da acção do homem sobre a natureza, como por exemplo, o efeito de estufa resultante da emissão de gases na atmosfera e consequentemente a destruição da camada de ozono, causando o aumento da temperatura que terão como resultados a ocorrência de cheias, ciclones e secas (ANEEV2).

Percebemos que os alunos conhecem as causas dos desastres naturais, entretanto, é um número considerável que confunde as causas e os próprios desastres naturais o que exige que o Centro faça trabalhos ou projectos extracurriculares que ofereçam aos próprios alunos oportunidade de investigar e sensibilizá-los sobre o assunto, o que vai permitir melhor domínio do conceito, tipos e as suas respectivas causas.

Quando questionamos os alunos em relação às formas de prevenção dos desastres naturais foi possível obter os seguintes dados, a maior parte dos alunos com NEE visuais (61.5% quando n=13) consideram que a construção de casa em zonas seguras longe dos rios é a forma mais indicada para a prevenção, a mesma opinião é partilhada por 3 alunos com NEE auditiva que correspondem a 23% n=3 (ANEEA1, 2, 10 ANEEV1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 11). Quer isto dizer que, para alunos com NEE visuais, os impactos desastrosos têm como causa a localização das residências. Esse pensamento alinha com a ideia segundo a qual os desastres naturais resultam da interacção entre o fenómeno anormal que ocorre e o nível de vulnerabilidade, pelo que, a localização das

residências é determinante para o nível de consequências que o desastre causa, daí ser importante construir casas em locais mais seguros longe dos rios.

Em contrapartida, a maior parte (53,8% n=13) dos alunos com NEE auditivos entende que é pertinente construir barragens e represas e 38,4% de alunos com NEE auditivos também entendem que é medida relevante (ANEA 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, ANEEV 6, 7 e 8, 10 e 11).

Por sua vez, construir casas com telhados seguros é uma medida de prevenção mais indicada para 15,3% n=13 de alunos com NEE auditivos e, por seu turno, 46,1% quando n=13 alunos com NEE visual também partilham da mesma opinião (ANEEA2,10 ANEEV1, 6,7,8, 9 e 10).

Outra medida avançada pelos alunos foi a construção de infra-estruturas resilientes apontadas por 15,3% n=13 de alunos com NEE auditiva e 53,8% n=13 de alunos com NEE visual (ANEEA2,10, ANEEV1,6,7 e 8, 9,10 e 11).

Foi apontada também como medida de prevenção, o plantio de árvores distribuídos da seguinte forma 23% de alunos com NEE auditiva quando n=13 e 53,8% de alunos com NEE visuais n=13 (ANNEA, 3,7,10; ANEEV 2,5,7,8,9,11,13).

Analisadas as respostas dos alunos compreendemos que maior parte dos alunos se referiram a medidas para a prevenção de cheias e ciclones o que pode estar em concordância com o tipo de desastres naturais que são frequentes ou estão familiarizados com eles, não fez referência, por exemplo, medidas para prevenção de secas e outros tipos de desastres naturais.

Outra pergunta feita aos alunos foi sobre actividades que são desenvolvidas pela escola relativas à prevenção dos desastres naturais constatou-se que:

A maior parte dos alunos 76,9% quando n=26 entende que é importante a acção de plantar árvores levada a cabo pela escola e considera ser importante na medida em que ajuda a manter o solo, e vão prevenir e protege contra as águas das chuvas (ANEA1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12; ANEEV2, 3, 4,5, 6, 8, 9, 10, 11 e 13).

Outras acções que têm sido levadas a cabo pela escola são a abertura de poços para enchimento e conservação de águas (ANEEA2, ANEEV7), conservação de relvas e plantas, não praticar queimadas descontroladas (ANEA8, 10 ANEEV6, 7, 8, 9, 12, 13) e tem salas, casas e telhados seguros (ANEEA2,10,ANEEV7,8,11e 12) o que garante que em caso de ocorrência de desastre, dependendo do tipo, o seu impacto seja menor em relação ao que aconteceria se a escola não desenvolvesse essas acções.

Por fim, alguns os alunos, embora, em pequeno número referem que a mesma tem desenvolvido acções para evitar a poluição do meio ambiente e sensibilizado os alunos para a prevenção.

Estas medidas estão alinhadas com o plano director do Instituto Nacional de Gestão de Desastres, entretanto, no geral, as actividades que a escola desenvolve estão direccionadas a desastres como inundações, cheias, erosão e ventos.

É importante que a sensibilização seja mais abrangente a outros dados, pois, os impactos não são somente resultantes dos desastres, mas também das acções humanas, não só como também do nível de vulnerabilidade. Como afirma Zerere (2018) a atenção sobre os desastres naturais não pode, apenas, focar-se nos fenómenos naturais que ocorrem, mas também na identificação das vulnerabilidades das comunidades e dos indivíduos (Zerere, 2018, p. 232). Dai que a escola tem o papel de identificar as vulnerabilidades e potenciar os alunos a saberem lidar com diferentes situações.

Posto isto, intencionávamos compreender outras acções que os alunos entendem que podem ser desenvolvidas pela escola e constatamos que 100% dos alunos com as duas NEE entendem que a escola já tomou quase todas as medidas (ANEEA 1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12 e 13; ANEEV1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13), contudo, acrescentaram que seria bom se a escola construísse mais tanques maiores para a retenção de grandes quantidades de água (ANEEA 8, 10, ANEEV7,11); sensibilizar os alunos através de palestras; sensibilizar as famílias a plantar mais árvores porque muitas vezes algumas famílias abatem as árvores obtenção de carvão, lenha, madeira entre outros para vender e ganhar dinheiro para a sua sobrevivência (ANEEA7; ANEEV1, 12); continuar a plantar mais relvas e casuarinas (ANEEA2, ANNEV, 6, 9, 10, 11), e ao cortar uma árvore na escola deve-se plantar outra em sua substituição e não fazer queimadas descontroladas (ANEEA8).

Portanto, os alunos reconhecem existir trabalho que visa sensibilizá-los a tomarem medidas de precaução para reduzir e prevenir os impactos dos desastres naturais, assim como sugerem a continuidade das acções e a sua intensificação.

CONCLUSÕES

Após a realização da pesquisa, concluímos que existem diversos tipos de desastres naturais causados por vários aspectos.

Em relação à definição, os alunos entendem que desastres naturais são fenómenos que resultam das alterações físicas, climáticas e, no geral, mau

funcionamento ou falhas no decurso normal dos fenómenos naturais e que os mesmos têm impacto destruidor. Também foi importante compreender que os desastres naturais, na verdade afectam de acordo com o grau de vulnerabilidade em que a comunidade se encontra, facto que não foi referenciado pelos alunos. Com isso, entendemos ser importante que os alunos percebam que quanto maior for a vulnerabilidade maiores serão os impactos dos desastres naturais.

Concluimos, bem ainda, que os alunos têm uma percepção fragmentada sobre os desastres naturais, ou seja, cada um conhece alguns tipos e, dentre eles alguns confundem os tipos e as causas dos mesmos, facto que impera a escola para que intensifique acções que permitam os alunos apropriarem-se dos diferentes tipos de desastres e as respectivas causas.

Em relação às formas de prevenção, concluimos que os alunos têm domínio das diferentes formas de prevenção de desastres que ocorre no país, ou seja, eles sabem como prevenir, por exemplo, os impactos das cheias, ventos fortes, ciclones tropicais. O que mostra a necessidade de ampliação do campo de domínio das formas de prevenção dos desastres.

Concluimos, igualmente, que a escola tem desenvolvido actividades que promovem e sensibiliza aos alunos a adoptar hábitos favoráveis à prevenção e combate de desastres naturais através da plantação de plantas e árvores, relvas e conservação de água. No entanto, sendo alunos com NEE precisam de competências mais concretas sobre como agir em caso de ocorrência de desastres naturais, tendo em consideração que alguns deles não conseguem ver e outros não conseguem ouvir o agrava o seu nível de vulnerabilidade.

Face às conclusões acima, sugerimos que a escola intensifique as palestras e/ou desenhe projectos que coloquem os próprios alunos a sensibilizar os outros, por se tratar de alunos com NEE precisam de instruções sobre a forma como deverão agir em caso de inundações, cheias e ciclones (desastres que mais ocorrem ao nível da região sul de Moçambique).

Sugerimos, ainda, que os alunos possam aprofundar este conteúdo, principalmente sobre os desastres que ocorrem em outros quadrantes como acumulação de neve, frio intenso ou calor intenso, entre outros, na medida em que o currículo em vigor visa formar o cidadão capaz de servir a sua comunidade e também garantir a sua inserção nacional e internacional.

Em suma, tendo em conta as particularidades dos alunos em estudo, podemos afirmar que os mesmos têm uma percepção lúcida sobre os desastres naturais, fruto do trabalho da escola e das experiências que os mesmos passaram e que a escola deve continuar a educar os mesmos de modo a garantir a sua correcta integração social, autonomia e segurança dos mesmos.

Referências bibliográficas

CARDOSO, M. R. C. A. *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores*, Dissertação de mestrado: Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011.

CRUZ, S. F. P. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Dificuldades Sentidas pelos Professores de Educação Especial: Escola Superior de Educação Almeida Garrett*, Lisboa, 2012.

FRANCISCO, M. & Neves, J. "Ver com os ouvidos e ouvir com os olhos" - Considerações para uma comunicação inclusiva: a descrição de imagem e som em contextos educativos online". In Machado, G. (org). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Brasil, Aracaju: Virtus: 164-181, 2010.

GOMES, C.A &SARAIVA, R.G. *Actas do Colóquio, Catástrofes Naturais: Uma realidade Multidimensional*. Instituto de Ciências Jurídico-Políticas: Faculdade de Direito. Lisboa: Alameda, 2013.

____GOVERNO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE: Conselho de Ministros. Plano Director de Prevenção e Mitigação das Calamidades Naturais – INGC. Governo de Moçambique. Resolução nº40/2020. Estratégia da educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Maputo, 10 de Junho de 2020.

REBELO, M.S.C. *Exposição, Vulnerabilidade e Risco aos Perigos Naturais em Moçambique: o caso dos ciclones tropicais no Município de Angoche: Tese de Doutoramento: Universidade de Lisboa-Instituto de Ciências Sociais*, 2020.

MATUSSE, R. M.; Barros, A. B e Barros, A. M. A. *Análise e avaliação do sistema de gestão de calamidades em Moçambique: V Seminário Internacional de Defesa Civil - DEFENCIL São Paulo – 18, 19 e 20 de Novembro de 2009 ANAIS ELETRÔNICOS – ARTIGOS*.

MINEDH. Criação de três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (Gaza, Tete e Nampula): Diploma nº 191/2011 de 25 de Julho.

PEREIRA, F. (Coord.) Alunos Cegos e com Baixa Visão. Orientações Curriculares. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. 2008.

WARNOCK et al. Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, (1978).

WILSON, K. B. Internally Displaced, Refugees and Returnees from and in Mozambique. 61 pp. Uppsala. 1994.

ZERERE, José Luís. Desastres "Naturais e seus planos de contingência". 6^{as} Jornadas de segurança aos incêndios urbanos e 1^{as} jornadas de protecção civil, Universidade de Coimbra Portugal 29 de e 30 de Novembro de 2018.

A INFLUÊNCIA DA DINÂMICA URBANA NA MANIFESTAÇÃO DO CLIMA LOCAL: UM ESTUDO DA CIDADE DE LICHINGA

Boavida Jorge MACHILI⁷
Arcénio Vivico BULAQUE⁸

Resumo

O presente estudo parte do reconhecimento de que o aumento populacional e o processo de urbanização contribuem na variação das condições climáticas em escala global, regional e local, principalmente nos centros urbanos tendo fortes impactos no aumento da temperatura e redução da precipitação. A pesquisa enquadrada na temática de aquecimento global e mudanças climáticas, com o objectivo de avaliar a influência da dinâmica urbana na alteração do clima da Cidade de Lichinga. Especificamente objectiva caracterizar o clima da Cidade de Lichinga; explicar o impacto da dinâmica urbana na alteração do clima local; propor boas práticas de urbanização com impactos reduzidos as alterações climas. A revisão bibliográfica, questionário e observação, foram a base de recolha de dados, analisados e discutidos de forma qualitativa. Os resultados evidenciaram que o clima de Lichinga é caracterizado por ser tropical húmido modificado pela altitude, com duas estações do ano: quente e chuvosa; seca e fresca; com temperatura média anual inferior a 18°C e precipitação superior a 1200mm. A acelerada procura da terra, associada à ocupação informal para fins de habitações e outras formas de uso, aumentam níveis de desmatamento de áreas verdes; o aumento da produção resíduos, a disposição inadequada e queima, associado ao aumento de veículos automóveis que emitem gases poluentes para atmosfera sob efeito de estufa, aumentando sobremaneira os níveis de temperatura para 19°C e diminuição da precipitação para 500 a 600mm em média. Chama-se atenção do envolvimento da sociedade civil, Governo e sector privado na formulação ou definição de estratégias que busquem responder à questão da relação homem-ambiente, através de uma educação ambiental que leva ao indivíduo na mudança de comportamentos e atitudes, tornando-o consciente e responsável para com o ambiente e, uma reestruturação da ocupação do espaço, requalificando as formas de ocupação.

Palavras-Chave: Aumento populacional; dinâmica urbana, variação do clima local; Cidade de Lichinga.

THE INFLUENCE OF URBAN DYNAMICS ON THE MANIFESTATION OF LOCAL CLIMATE: A STUDY OF THE CITY OF LICHINGA

⁷ Doutorado em Geografia e Docente do Departamento de Geociências da UniRovuma. Email: boavidajorgemachili@gmail.com

⁸ Licenciada em Geografia - UniRovuma. Email: aarzeniobulaque@gmail.com

Summary

This study is based on the recognition that population growth and the urbanization process contribute to the variation of climate conditions on a global, regional and local scale, especially in urban centers, having strong impacts on increasing temperature and reducing precipitation. The research framed the theme of global warming and climate change, with the aim of evaluating the influence of urban dynamics on climate change in the City of Lichinga. It specifically aims to characterize the climate of the City of Lichinga; explain the impact of urban dynamics on local climate change; propose good urbanization practices with reduced impacts on climate change. The literature review, questionnaire and observation were the basis for data collection, analyzed and discussed in a qualitative way. The results showed that the climate of Lichinga is characterized by being tropical humid modified by altitude, with two seasons of the year: hot and rainy; dry and fresh; with average annual temperature below 18°C and precipitation above 1200mm. The accelerated demand for land, associated with informal occupation for the purposes of housing and other forms of use, increases levels of deforestation in green areas; the increase in waste production, inadequate disposal and burning, associated with the increase in motor vehicles that emit polluting gases into the atmosphere under the greenhouse effect, greatly increasing temperature levels to 19°C and decreasing rainfall to 500 to 600mm on average. Attention is drawn to the involvement of civil society, Government and the private sector in the formulation or definition of strategies that seek to respond to the issue of the human-environment relationship, through environmental education that leads the individual to change behavior and attitudes, making it conscious and responsible for the environment and, a restructuring of the occupation of space, requalifying the forms of occupation.

Key words: Population increase; urban dynamics, local climate variation; City of Lichinga.

INTRODUÇÃO

As condições climáticas estão directamente ligadas ao dia-a-dia do homem desde seu surgimento. A variação da temperatura influenciou directamente a mobilização, tipo de refúgio, roupa e, até a alimentação do homem primitivo. A necessidade de entender o clima não mudou, porque, continua sendo fundamental saber as características climáticas para a organização do espaço urbano, maximizando de forma eficaz os investimentos de recursos públicos e privados nas acções produtivas e de infra-estrutura.

Considerando as relações entre o homem e a natureza, o conhecimento das características climáticas e suas mudanças em decurso da urbanização proporciona a elaboração de decisões arquitectónicas mais apropriadas para uma delimitada região. Tão relevante quanto o clima global de uma região, está a compreensão do entorno próximo, designado “microclima de um local” (SERRA, 2002 apud STRAMANDINOLI, 2008).

A presente pesquisa pretende avaliar a influência da dinâmica urbana na manifestação do clima local, um estudo desenvolvido na Cidade de Lichinga, considerando a análise temporal de 1991-2021, circunscrevendo-se na análise das variáveis temperatura e precipitação.

A “concentração de riqueza” na Cidade de Lichinga, somada às inovações no processo produtivo, acelerada procura do espaço para habitação e outras formas de uso e aproveitamento do solo, com tendências a ser desordenada em alguns bairros periféricos, possibilita a cidade entrar em uma nova etapa de crescimento, cuja característica principal em termos de produção é a necessidade de concentração da produção no espaço, causando um impulso ao processo de urbanização.

Associa-se também o aumento dos níveis de produção de resíduos sólidos e do parque automóvel que de certa forma, propiciam a emissão de gases poluentes para a atmosfera, contribuindo no aumento do efeito estufa e conseqüentemente no aumento da temperatura e alteração do microclima urbano.

Diante dessa problemática, levanta-se a seguinte pergunta de partida: como a dinâmica urbana influencia na alteração do clima da Cidade de Lichinga?

A pesquisa tem como objectivo principal avaliar a influência da dinâmica urbana na alteração do clima da Cidade de Lichinga. Especificamente, pretende-se caracterizar o clima da Cidade de Lichinga; explicar o impacto da dinâmica urbana na alteração do clima local e propor boas práticas de urbanização com impactos reduzidos as alterações climas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com base nos objectivos propostos, a pesquisa revelou ser explicativa, pelo facto de permitir registar factos, que foram analisados e interpretados, tendo sido identificadas suas causas. O emprego dessa tipologia de pesquisa possibilitou fazer uma síntese e teorização sobre a influência da dinâmica urbana na manifestação do clima local.

Quanto a abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa e permitiu analisar, compilar e interpretar dados obtidos no campo. Os dados foram produzidos com auxílio dos métodos estatístico, cartográfico e comparativo, onde o método estatístico manifestou-se na representação dos dados Termopluviométricos e das entrevistas em gráficos, buscando compreender a tendência evolutiva das variáveis temperatura e

precipitação e a frequência das respostas dos envolvidos na pesquisa, respectivamente. O método cartográfico permitiu a representação e interpretação de alguns elementos de destaque em mapas. E finalmente foi realizado um exercício de comparação de dados termopluviométricos em décadas (1991-2021) e a forma como envolveu a ocupação do espaço na Cidade de Lichinga.

A pesquisa baseou-se num estudo de campo realizado na Cidade de Lichinga com auxílio da técnica de entrevista, observação e revisão bibliográfica. A entrevista envolveu dois representantes do Conselho Municipal (Departamento do Urbanismo e de saneamento), um técnico do Ministério dos Transportes e comunicações, um técnico do Instituto Nacional de Meteorologia e 30 membros da Comunidade Local (2 cada bairro), seleccionadas de forma aleatória no universo de 242, 204 habitantes de acordo com os dados do IV RGPH de 2017. A observação foi feita com recurso as imagens satélites adquiridas do *Google Earth*, mapas e fotos e no campo, onde observou-se o tráfego de automóveis, locais de concentração de resíduos e formas de ocupação do espaço. Por último, a análise de teorias de estudos desenvolvidos por diferentes autores em diferentes realidades territoriais, existentes nas bibliotecas físicas e virtuais, *sites de internet*, etc.

O artigo apresenta a introdução, onde é problematizado o estudo e são apresentados os objectivos, de seguida é apresentada a metodológicas, a revisão de literatura, os resultados, as conclusões e as referências bibliográficas.

REVISÃO DA LITERATURA

Este ponto faz referência de aspectos teóricos, apresentando uma discussão com os objectivos e os resultados da pesquisa, com enfoque para a dinâmica urbana, características e alteração do clima urbano e seu impacto.

Dinâmica urbana e alteração do Clima Local

Desde o fim do século XX, as cidades passaram a abrigar grande parte da população mundial e assumiram relevância inédita para a promoção da qualidade de vida e mesmo sobrevivência das sociedades humanas no planeta. Com a consolidação da globalização, as escalas global e local se entrelaçaram de forma mais intensa, então, certas cidades vieram a actuar como nós principais da rede global das corporações

multinacionais que comandam grande parte dos fluxos económicos (SANTOS *et al.*, 2017). Por isso, há necessidade de discutir o impacto dinâmica urbana na alteração do clima.

Para TRAVASSOS (2010), “o aumento do número populacional ocorrido ao longo dos anos transformou o perfil demográfico, a população rural migrou para as cidades e se tornou maioritariamente urbano”. Esse intenso processo migratório provocou uma rápida degradação do espaço urbano, causando poluição e deterioração das condições climáticas.

As cidades têm seus climas particulares, gerados por irregularidades térmicas, higrométricas e pluviométricas, caracterizando-se no clima urbano: onde esses são resultados de processos, modificando o clima local. O subsistema termodinâmico é determinado por possuir maior percepção humana sendo o essencial dos subsistemas sugeridos, uma vez que seus desdobramentos na aeração, no calor e na humidade são directamente proporcionais ao bem-estar e exortam à variação dos outros subsistemas (MONTEIRO& MENDONÇA, 1990).

Os impactos ambientais decorrentes do aumento populacional podem determinar o desequilíbrio no sistema, desestabilizando o meio ambiente. A amplitude dessa desestabilização depende do grau de interferência que o meio sofre. Com o crescimento urbano, as edificações e obras de infra-estrutura urbana (ruas, passeios públicos, estacionamento, telhados, etc.) alteram significativamente a cobertura do solo e a topografia (ALMEIDA, 2010).

A influência da forma urbana nos microclimas, em grande escala, a topografia, a radiação solar e a ventilação combinam-se para produzir microclimas que acentuam certas características do macroclima da área. De acordo com TUCCI (2008), tal problema é atrelado ao forte adensamento urbano e a ocupação do solo urbano sem controlo. A introdução de superfícies impermeáveis no espaço urbano também reduz a possibilidade de infiltração das águas pluviais e as taxas de evapotranspiração, associada à ausência de vegetação.

O microclima dentro de uma escala climática, segundo OKE, 1982 *apud* STRAMANDINOLI (2008), nas cidades as condições climáticas gerais estão modificadas, transformando-se em um microclima característico destas áreas, denominado “microclima urbano”.

Estas mudanças aumentam a concentração de poluentes na camada atmosférica e propiciam desastres ambientais. Conforme OLIVEIRA (1988), “a intensificação de

poluentes torna a atmosfera urbana mais densa, dessa forma, contribuindo para o efeito estufa, devido ao maior acúmulo de energia térmica nesta atmosfera”.

Pesquisas têm demonstrado que a urbanização cria transformações na superfície, afectando o clima nas dimensões micro e meso, aumentando a temperatura e, por conseguinte, desorganizando o ciclo das chuvas, o fluxo dos ventos e a humidade relativa do ar (VASCONCELOS & ZAMPARONI, 2011).

2.3. Práticas de urbanização sustentáveis ao Clima Urbano

Os debates sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade urbana, encaminham para uma urbanização que atenda a sustentabilidade socioambiental da população, como afirma SACHS (2008), que isso tem a ver com “as dimensões do chamado desenvolvimento sustentável, a sustentabilidade social, ecológica/ambiental, económica, geográfica/territorial e cultural”.

Por isso, sem nos alongar, melhor sublinhar que uma cidade sustentável é uma cidade justa, que abrange os cidadãos no processo participativo de sua edificação em igualdade de direitos, sendo os mesmos intervenientes activos da gestão pública, é uma cidade bela, construtiva e verde, pois examina e progride sempre a harmonia em relação à sua paisagem natural e suas infra-estruturas fazem uso dos expedientes naturais de forma segura e eficaz; tem como princípio a minimização dos choques ecológicos e a aumento da arte e da arquitectónica; é uma cidade fácil, pois avança a interacção social e meios de transporte alternativos; é uma cidade condensa e policêntrica, que defende e valoriza a área rural, a vizinhança das comunidades e centralização em bairros; é uma cidade diversa, que considera o espaço urbano como um meio de trocas e inter-relações, promove a vida em sociedade e a variedade de usos, para que seja sempre activa e viva.

A Lei 23/2008 de 1 de Julho⁹, no seu artigo 42 assegura que para um desenvolvimento sustentável, deve-se estabelecer os princípios de sustentabilidade ambiental, a rede fundamental de entradas de ligação das diferentes autarquias locais e dentro de cada autarquia local, a ordem de primazias para o desenvolvimento urbano, e os princípios gerais que devem conduzir a ocupação do território autárquico.

A lei do Ordenamento do Território em Moçambique, criou os Planos Gerais de Urbanização (PGU) e Planos Parciais de Urbanização (PPU) que delimitam a estrutura e

⁹ Lei 23/2008 de 1 Julho, Regulamento da Lei de Ordenamento do Território

avalia o solo urbano, tendo em consideração o equilíbrio entre os diferentes usos e ocupações urbanas, explicam as redes de transporte, comunicações, energia e saneamento, os equipamentos sociais, com especial alerta às zonas de ocupação voluntária como base sócio-espacial para a elaboração do plano.

Com vista a assegurar a sustentabilidade da urbanização e questões climáticas em Moçambique, o Plano Nacional de Acção de Gestão de Calamidades (PNAGC) e os Planos de Contingência são observados anualmente, tendo em vista três tipos de eventos climáticos: ciclones, cheias e secas.

Uma das acções sustentáveis é a manutenção das áreas verdes, que como assegura PEDROSA (1983), “as árvores no ambiente urbano têm notável potencial de retenção de partículas e gases poluentes da atmosfera. Cortinas vegetais são eficientes de reduzir cerca de 10% o teor de poeira do ar”. Sua fixação nos ambientes urbanos, melhora o microclima, pelo facto de servirem de sequestro do carbono e libertarem vapor de água para atmosfera, oferecer sombra, entre outros benefícios.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo é feita a apresentação e discussão dos resultados de campo sobre a dinâmica urbana e seu impacto na alteração do Clima da Cidade de Lichinga e práticas de urbanização sustentáveis ao clima.

Dinâmica urbana na Cidade de Lichinga

3.1.1. Crescimento populacional, mudanças nas formas de uso e ocupação do espaço e impacto no Clima Local

As formas de ocupação do espaço, geralmente associada com a dominância de pessoas vindas das zonas rurais com hábitos e costumes tradicionais, caracterizam a Cidade de Lichinga por um rápido crescimento demográfico, a dualidade urbana com a dominância do ruralismo urbano, características observadas na grande parte das cidades de Moçambique.

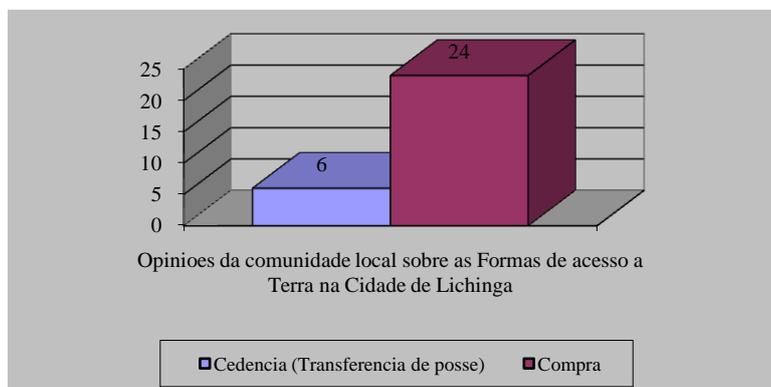
A dualidade urbana resultou do processo de segregação sócio-espacial de natureza colonial e racista, na qual a cidade era estruturada em duas tipologias: de um lado, bairros constituídos de edifícios, saneamento básico, redes de serviços e comércio, abastecimento de água e energia eléctrica, e de outro lado, bairros com habitações

precárias sem infra-estruturas e serviços urbanos. Enquanto sobre o ruralismo urbano, observa-se a prevalência da população de baixa renda na cidade, sobretudo dos que migram das regiões rurais para urbanas a procura de sobrevivência e melhores condições de vida, apresentam comportamentos e atitudes rurais, como afirma ARAÚJO (2001), apesar de mostrar-se como passageira, ainda permanece essa característica praticamente em todas as cidades moçambicanas, tomando-se como exemplo os bairros periféricos da Cidade de Lichinga, na região norte do país.

Outra característica é o acelerado crescimento demográfico no espaço urbano proporcionado pelo êxodo rural e pelas altas taxas de natalidade. ARAÚJO (2001) evidencia que nas décadas de 1980 e 1990, a população urbana cresceu 15%, tendo duplicado para 29,2% em 1997. De acordo com os dados do IV Recenseamento Geral da População e Habitação (2017), a população total da Cidade de Lichinga é de 242 204 habitantes, sendo 118 162 homens e 124 042 mulheres.

Em relação as formas de acesso à terra ou espaço para habitação, os membros das famílias seleccionados para a entrevista referiram que adquirem a terra por compra e por cedência (transmissão ou transferência de posse) (gráfico 1).

Gráfico 1. Opiniões da comunidade sobre as formas de acesso a Terra na Cidade de Lichinga



Fonte: Autores, através de dados da entrevista (2021)

Por sua vez, os funcionários do sector de urbanização referiram que o acesso à parcela de terra processa-se da seguinte forma:

Para que um individuo tenha acesso a terra, numa primeira fase, faz-se um requerimento dirigido ao município e que por sua vez o município em coordenação com os régulos e secretários dos bairros identificam um espaço e faz-se o parcelamento e é

legitimado com base no documento de direito de uso e aproveitamento de terra (DUAT). A outra forma de acesso a terra é por meio de indicação dos régulos e secretários nos espaços atribuídos pelo município¹⁰.

Os que adquirem a terra por compra, fazem-no por intermédio dos secretários dessas áreas e/ou pessoas singulares e de forma ilegal. Os que adquirem a terra através do Conselho Municipal, passam por um processo legal e as áreas são parceladas. A ocupação por actos costumeiros (cedência/transferência) ou ainda compra, abrem espaço para uma ocupação desordenada.

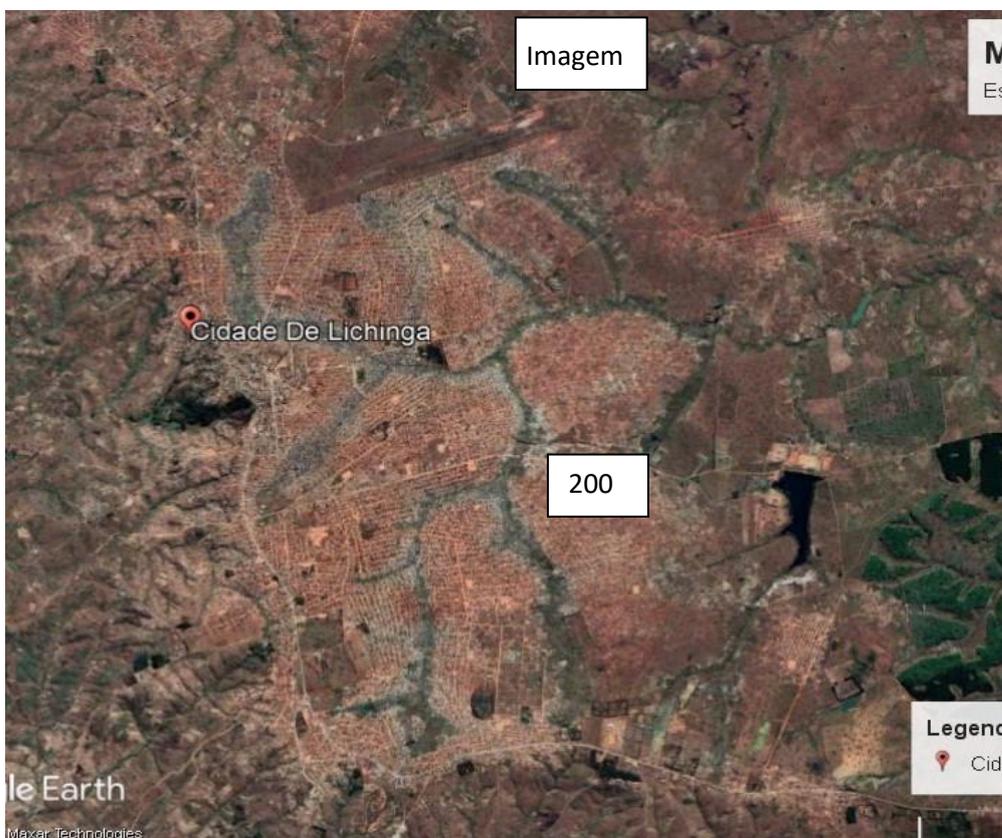
De acordo com a Lei de Terras, Lei nº 14/97, a transmissão dos direitos de uso e aproveitamento de terra, é processada por quatro mecanismos: (i) por alocação directa do Estado em resposta a solicitação explícita e aprovação do respectivo plano de exploração; (ii) por alocação no âmbito dos sistemas de direitos costumeiros; (iii) pela simples ocupação, individual ou colectiva, desde que seja de boa-fé; (iv) e, indirectamente, através da transmissão de benfeitorias existentes na parcela, normalmente por forma onerosa i.e. via mercado, a qual, nas zonas urbanas, implica a transmissão automática dos direitos de uso e aproveitamento de toda a parcela.

A mesma Lei de Terra, atribui a indivíduos o direito à terra com base na apropriação ou ocupação histórica, acedendo as testemunhas orais para deliberação. Mesmo depois dos 14 anos, a lei não demonstrou eficiência na cedência de direitos de habitação permanente de seus moradores. Interesses opostos por promotores de terra, falta de processos adequados de planeamento urbano, pesquisas, procedimentos burocráticos, altas taxas e corrupção, tudo proporcionou para que os assentamentos permaneçam informais estimulados pelo processo oficial de obtenção de terras urbanas (UN-HABITAT, 2007).

No que diz respeito sobre a expansão urbana de Lichinga, ficou claro que os bairros estão em processo de expansão e a ocupação do solo em certas áreas caracteriza-se ser desordenada, dificultando a circulação do ar e o saneamento do meio, contribuindo de certa forma no aumento do calor (figura 1).

¹⁰ Relato dos Funcionários do CMCL, Sector do Urbanismo (2021).

Figura 1. Evolução da mancha urbana na Cidade de Lichinga (2005 - 2021)



Fonte: Autores através do Google Earth (2021)

Sobre a relação entre crescimento da população, expansão urbana e surgimento de problemas urbanos relacionados com o ambiente com destaque para alteração do clima local, o sector de urbanização do Conselho municipal da Cidade de Lichinga deu-nos a perceber que:

Quando o número da população começou a aumentar, grande parte da vegetação se perdeu “falo do corte de pinho para construção de casas e para obtenção da madeira”, corte de árvores nativas para abertura de espaços para erguer as casas, isso automaticamente influenciou no clima. Hora, se voltarmos para os tempos passados antes da expansão da cidade, Lichinga registava temperaturas muito baixas, mas se comparado com a actualidade pode se concluir que as temperaturas estão a aumentar na medida que a população aumenta e a cidade se expande¹¹.

PALMA (2005) observa que por forma a compreender as diferentes inter-relações entre o homem e a variação climática, juntamente suas expectativas, atitudes, acções e comportamentos, é de fundamental relevância os estudos da compreensão ambiental.

PEREIRA (1996) evidencia que a expansão urbana da Cidade de Lichinga remonta a década de 1960 no âmbito da ratificação do Plano de Urbanização da década de 1930 em 1961. Apenas se viu o seu regulamento como cidade aprovado 7 anos depois, em Abril de 1969, pela Portaria nº 16368. A intensidade da guerra colonial aconteceu na província do Niassa, num período em que o Gabinete de Urbanização Colonial (GUC), efectuava a edificação de várias infra-estruturas de carácter urbano, para a Vila Cabral, considerando que em meados de 1960 ocorreram construções de habitações para os habitantes coloniais, sobretudo militares, mas também verificou-se construções de infra-estruturas religiosas, como a Catedral de Vila Cabral findada em 1966, impulsionaram o processo de urbanização da cidade.

Diante do exposto, tem-se a ideia de que no processo de expansão ou ocupação do solo urbano surgem novas edificações dia-após-dia, observando também que são frequentes áreas desmatadas para essas edificações, dando espaço a expansão dos bairros, podendo aumentar a concentração de CO₂ na atmosfera e aumento da temperatura, diminuindo de certa forma os níveis de queda da precipitação.

Esse problema foi também acelerado com o início da guerra civil, período caracterizado pelo êxodo rural, onde a cidade passou a ter entrada massiva de pessoas

¹¹ Relato dos Funcionários do CMCL, Sector de Urbanização (2021).

vindas das zonas rurais como refugiadas de guerra (1976 – 1992). Terminada a guerra, o período da paz desde 1992 a cidade registou também imigrações de pessoas que estiveram a viver como refugiadas nos países vizinhos, com destaque para Tanzânia e Malawi, para se instalarem na terra natal ou ainda a procura de melhores condições de vida. Hoje a cidade é palco de pessoas com diferentes objectivos como acesso aos serviços básicos, emprego e/ou comércio, formação em escolas secundarias, institutos e Ensino superior, etc.

Ainda a pesquisa com o sector dos transportes revelou que a tendência de aumento mensal e anual do parque automóvel na Cidade de Lichinga aumentou significativamente, comparando com os 30 anos atrás, contribuindo no aumento das emissões de gases que poluem a atmosfera local, como sustenta TEIXEIRA (2008), os veículos automotores participam na deterioração da qualidade do ar atmosférico, sendo que as irradiações causadas por automóveis transportam uma diversidade de substâncias tóxicas, e quando em contacto com o sistema respiratório, podem ter as mais variadas consequências negativas sobre a saúde pública e na alteração do clima urbano.

3.1.2. Caracterização do clima da Cidade de Lichinga e sua variação (1991-2021)

Devido a localização geográfica de Moçambique, na região de baixas pressões equatoriais, das células anticiclónicas tropicais e das frentes polares do antártico, a climatologia de Moçambique segue duas estações distintas: quente e chuvosa, que parte de Outubro a Março e a seca e fresca que vai de Abril a Setembro. A cidade de Lichinga, sendo uma região planáltica (1374 metros), corresponde a situação intertropical sendo classificado como tropical húmido modificado pela altitude, com traço característico de duas estações ao longo do ano. A temperatura apresenta médias anuais inferiores a 18°C e precipitação superior a 1200, podendo atingir os 2000mm (MUCHANGOS, 1999).

Pesquisas recentes como a de MACHILI (2020), revelam uma tendência de aumento da temperatura e diminuição dos níveis de precipitação, reduzindo da humidade do solo e aumento da estiagem, associado à redução dos meses da queda das chuvas na Província do Niassa e Cidade de Lichinga. Por isso, o desafio desta pesquisa é de analisar dados recentes de temperatura e precipitação, mostrando sua variância nos últimos 30 anos, relacionando-os com a dinâmica urbana no contexto do crescimento da população, mudanças nas formas de uso e ocupação do espaço e de outros aspectos

relacionados com a forma como os utentes da cidade contribuem na poluição do ar e retenção do calor na Cidade.

Através dos dados termopluiométricos do Instituto Nacional de Meteorologia, Delegação de Niassa e da Página Electrónica do Instituto Nacional de Meteorologia, percebeu-se que mesmo que a Cidade de Lichinga se localize no interior do país e num espaço geográfico com relevo alto, os factores internos ligados com a dinâmica do acelerado crescimento da cidade e das actividades associadas a vida da população e quando adicionados com factores da alteração atmosférica global, influenciam directa ou indirectamente no aumento da temperatura e alteração dos níveis de precipitação, moldando de certa forma a manifestação do clima da cidade.

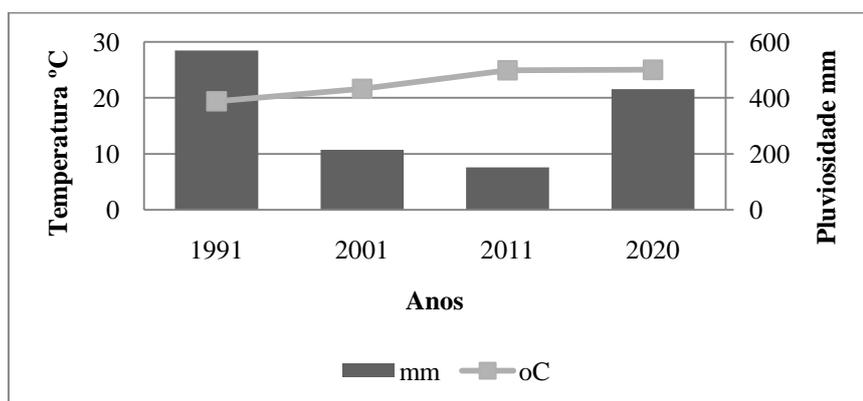
MACHILI (2020), evidencia que:

Os níveis de precipitação na Província do Niassa são irregulares em termos de médias da queda pluviométrica por ano desde 1980 a 2019, registando baixa pluviosidade em certos anos, principalmente em 1987, 1992, 1998, 2007 e 2016. A precipitação teve o seu pico em 2002, tendo atingido 1809 mm. Aliado às mudanças climáticas e conseqüente aumento da temperatura, desde 2002 até 2019, as quedas pluviométricas tendem a diminuir gradualmente.

A presente pesquisa confirma essa tendência do aumento da temperatura e recuo dos níveis de precipitação, revelando que nos últimos cinco (5) anos a temperatura da Cidade de Lichinga está acima dos 19°C, comparando com os anos anteriores que oscilava no intervalo de 18 a 19°C em média.

Os níveis de queda de chuva na Cidade de Lichinga são relativamente irregulares em termos de médias da queda pluviométrica por ano desde 1991 a 2020, registando baixa precipitação em alguns anos, sobretudo em 1998, 2001, 2011 e 2020. Em 1991 a precipitação atingiu o seu auge com 568,7mm. Com as alterações de padrões climáticas e conseqüente aumento da temperatura, desde 1991 até 2020, a precipitação tende a diminuir progressivamente (gráfico 2).

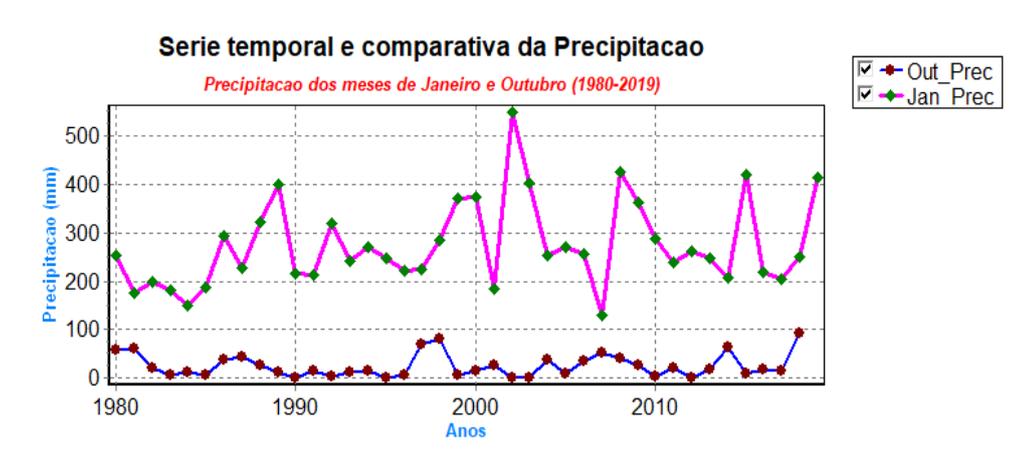
Gráfico 2. Evolução da temperatura e precipitação (1991-2020)



Fonte: Autores, com base nos dados fornecidos pelo INAM, 2021

Segundo informações dos técnicos do INAM, Delegação de Niassa e o estudo desenvolvido por MACHILI (2020), na Cidade de Lichinga a precipitação tem início no mês de Outubro e seu pico no mês de Janeiro, apresentando um recuo gradual de Fevereiro a Abril. Isso quer dizer que as descargas das chuvas se concentram no mês de Janeiro e um pouco antes, no mês de Dezembro e depois no mês de Fevereiro.

Outrossim, é o facto de observar-se que mesmo nestes meses onde a precipitação regista níveis razoáveis de queda como exemplo do mês de Janeiro, verifica-se uma tendência de as chuvas oscilarem no intervalo de 500 a 600 mm em média nas últimas décadas (gráfico 3).



Fonte: MACHILI (2020)

Essas manifestações do clima propiciam a redução os níveis de humidade do solo, pois regista-se muita evaporação, a terra fica quente e seca. Aliás, alguns estudos moçambicanos como o de QUEFACE (2007) *apud* ZOLHO (2010) reiteram que “a

diminuição da pluviosidade e o aumento da temperatura diurna-anual em Moçambique, poderá expandir as secas e abrir áreas para a eclosão de outros problemas coligados às mudanças climáticas, por exemplo, as inundações e cheias”.

3.4. Práticas de urbanização com impactos reduzidos na alteração do clima na Cidade de Lichinga

A pesquisa com sectores de urbanização e dos transportes, deu a entender que o município não dispõe de mecanismos ou instrumentos legais para minimizar os problemas do superpovoamento e correcção do microclima da cidade e nem o ministério dos transportes possui um sistema de gestão da poluição.

O rápido crescimento da população, acelerado processo de urbanização, associado a ocupação ilegal e desordenada da terra, abrem espaço para a degradação das áreas verdes. A poluição pelos resíduos urbanos e emissão do gás carbónico através da queima de combustíveis fósseis pelos automóveis e pequena indústria poluem a atmosfera, provocando o aumento da temperatura local. Estes factos devem ser reduzidos a partir da presença de políticas que propiciem estratégias de redução dos efeitos nefastos da acelerada alteração de padrões climáticos de temperatura e precipitação, como o incremento de acções voltadas à regularização de acesso à terra, através de um processo de urbanização bem planeado e operacionalizado, reduzindo os níveis de desmatamento e poluição, estimulando as iniciativas ecológicas, estruturação das redes de saneamento do meio no contexto da gestão inclusiva/integrativa e participativa de resíduos sólidos.

Diante da actual crise ambiental, a educação ambiental aparece como importante aliado para encararmos os problemas ambientais (GUIMARÃES,2009). Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da sensibilização da comunidade face às alterações climáticas, fazendo perceber que a responsabilidade passa a ser não apenas do Governo, e sim, de todos utentes da Cidade, incluindo a sociedade civil e organizações governamentais e não-governamentais no desenho e implementação de estratégias que contribuem na redução das acções nocivas ao clima. Aliás, a comunidade tem o Direito a informação, preconizado no Art. 3 do Regulamento da Lei do Direito a Informação (RLDI), onde a população por meio da educação ambiental e a presença de sistemas opcionais de gestão de resíduos sólidos, pode ser instrumento necessário no processo de gestão de resíduos sólidos urbanos. É imperioso ainda valorizar as iniciativas locais de tratamento e

destinação dos resíduos, tornando-os públicos para a comunidade poder colaborar no processo de gestão.

A introdução de veículos tecnologicamente movidos a energias limpas, uma realidade nos países desenvolvidos, seria ideal, por poluírem pouco, mas passa a ser um desafio para sua implementação num Moçambique em via de desenvolvimento. Por isso, investir nos transportes públicos de qualidade é alternativa para diminuir o número de automotores circulantes e, naturalmente, reduzir os poluentes emitidos.

CONCLUSÕES

A pesquisa ajudou a perceber que o aumento populacional, acelerado processo de urbanização, associado a acelerada ocupação da terra para habitação e outras formas de uso das famílias e pelo Governo, organizações colectivas e individuais, influenciam directa ou indirectamente na alteração do clima da Cidade de Lichinga, sobretudo no aumento da temperatura e na diminuição dos níveis de queda da precipitação. Este facto é associado ao comportamento dos munícipes na desordenada ocupação do solo, dificuldades com a gestão de resíduos sólidos e o aumento do parque automóvel, dificultando a livre circulação do ar na cidade e aumentando sobremaneira, a emissão de poluentes para a atmosfera e a capacidade do efeito estufa.

Assim, as temperaturas médias anuais actualmente tende a oscilar acima dos 19°C, comparando com as tempestuarias a 3 décadas passadas que eram inferiores a 18°C, diminuindo a queda das chuvas dos 1200mm a 2000mm para 500 a 600mm de médias anuais.

A ocupação responsável do espaço, através da definição de planos e políticas de ordenamento territorial que sejam sustentáveis aos problemas urbanos da cidade, podem de certa forma, permitir a livre circulação do ar nas ruas da cidade e minimizar os problemas de aumento de calor. O uso de transportes públicos, ao em vez de individuais e redução de queimadas de resíduos orgânicos e industriais, reduz o nível de emissão do gás carbónico para a atmosfera. Para além da requalificação da cidade, a educação ambiental passa a ser uma das formas de consciencialização dos moradores da cidade para optarem por uma postura urbana sustentável ao meio ambiente, portanto, ao clima.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. W. L. *Geotecnologias aplicadas ao uso do solo: estudo de caso da bacia do Vieira no município de Montes Claros-MG*. Encontro Nacional de Geógrafos, 16. Porto Alegre, (2010).

ARAÚJO, Manuel de. *Ruralidades-urbanidades em Moçambique*. Conceito ou Preconceito? Revista da Faculdade de Letras-Geografia. Maputo, UEM, (2001).

CONSELHO MUNICIPAL DE LLCHINGA. Plano Estratégico do Município de Lichinga 2011-2021.

DECRETO-LEI nº 23/2008 de 1 Julho, Regulamento da Lei de Ordenamento do Território. Moçambique.

GUIMARÃES, M. *Educadores Ambientais nas Escolas: as redes como estratégia*. In: SOARES, A. M. D; CARVALHO, N. A. O; BARRETO, M.P (Orgs). Cad. Cedes, Campinas, (2009).

MACHILI, Boavida Jorge. *As mudanças climáticas na província do niassa e seu impacto para a agricultura*. Brasil, Holos, (2020).

MAE. Perfil do Distrito de Lichinga, Província de Niassa. (2014).

MONTEIRO, C. A. F & MENDONÇA, F. *Teoria e clima urbano*. São Paulo, Instituto de Geografia da USP, (1990).

MUCHANGOS, Aniceto dos. *Moçambique: paisagens e regiões naturais*. Maputo, (1999).

NAÇÕES UNIDAS. *Perfil do sector urbano em Moçambique*. Nairobo, UN-HABITAT, (2007).

OLIVEIRA, P. M. P. *Cidade apropriada ao clima: a forma urbana como instrumento de controlo do clima urbano*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Arquitectura e Urbanismo da Universidade de Brasília, Brasília, (1988).

PALMA, I. R. *Análise da percepção ambiental como instrumento ao planeamento da educação ambiental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto, (2005).

PEREIRA, M. R. *Arquivo histórico ultramarino*. Calcada da Boa Hora, n. 30. Lisboa, (1996).

- PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Nova Iorque, (2007).
- SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. 3.ed. Rio de Janeiro, Garamond, (2008).
- SANTOS, K. A *et al.* *Impactos da Ocupação Urbana na Permeabilidade do Solo: o caso de uma área de urbanização consolidada em Campina Grande*. Campinas, (2017).
- STRAMANDINOLI, C.M.C. *Análise da qualidade ambiental de espaços urbanos em clima tropical húmido: uma proposta metodológica para espaços residuais*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro, UFRJ/PROARQ, (2008).
- TRAVASSOS, L. R. F. C. *Revelando os rios: novos paradigmas para a intervenção em fundos de vale urbanos na cidade de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Arquitectura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo, (2010).
- TUCCI, C. E. M. *Águas urbanas*. Estudos avançados. (2008).
- VASCONCELOS, L. S & ZAMPARONI, C. P. *Os Efeitos da urbanização no microclima no Bairro Morada da Serra*. Cuiabá – MT. RA´E GA, Curitiba, (2011).
- ZOLHO, R. *Mudanças climáticas e as florestas em Moçambique*. Moçambique, CIP, (2010).

A PRESSÃO DA BIODIVERSIDADE COSTEIRA: IMPACTES E NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO DE UM PLANO DE ACÇÃO CONJUNTO PARA A CONSERVAÇÃO DE MANGAL NO DISTRITO DE INHASSUNGE/ZAMBÉZIA

Isekiel Francisco ASSURA¹²
Horácio Luís RESPEITO¹³

Resumo

De forma geral, o presente estudo pretendia analisar a pressão da Biodiversidade Costeira face á excessiva exploração dos Mangais e a necessidade de integração do plano de acção conjunto no distrito de Inhassunge/Zambézia. De forma específica, o estudo tinha como objectivos, identificar os impactes da pressão de exploração de Mangal na costa do distrito de Inhassunge, apresentar indicadores de vulnerabilidade da biodiversidade costeira e descrever os impactes e indicadores da vulnerabilidade da biodiversidade. Tratando-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, este estudo envolveu 44 participantes, sendo dos quais 40 Membros da Comunidade, 02 Técnicos do Serviço Distrital de Planeamento e Infraestrutura (SDPI) e 02 Técnico dos Serviços Distritais das Actividades Económicas (SDAE). A escolha dos participantes foi feita de forma intencional e/ou por conveniência. Para a colecta de dados usou-se um inquérito por entrevista e uma observação do campo. Os dados indicaram que a pressão da biodiversidade na costa do distrito de Inhassunge tem a ver com a falta de sustento da família e, por isso, fazem do Mangal a fonte de rendimento/autossustento. Ainda assim, o estudo conclui que vários são impactes e indicadores aliados a pressão da exploração inadequado do Mangal, a extinção de várias espécie nativas; diminuição da linha da costa por erosão hídrica; esgotamento dos recursos naturais nos locais; destruição de habitat de muitos animais dificultando a desova dos animais marinhos e terrestres. Por isso, é urgente a necessidade de se montar equipes de fiscalização ou monitoria e avaliação dos riscos a partir das instituições reguladoras.

Palavras-chave: Pressão da Biodiversidade; Mangal; Plano de Acção; Zona Costeira.

Abstract

In general, this study aimed to analyze the pressure of Coastal Biodiversity in face of the excessive exploitation of Mangroves and the need to integrate the joint action plan in the district of Inhassunge/Zambézia. Specifically, the study aimed to identify the impacts of the pressure of Mangrove exploration on the coast of the district of Inhassunge, present indicators of vulnerability of coastal biodiversity and describe the impacts and indicators of vulnerability of biodiversity. As this is a research with a qualitative approach, this study involved 44 participants, of which 40 are Community Members, 02 Technicians from the District Planning and Infrastructure Service (DPIS) and 02 Technicians from the District Services for Economic

¹²Mestre em Gestão Ambiental pela Universidade Licungo e Licenciado em Geografia com Habilidades em Turismo, pela Universidade Pedagógica. Docente de Geografia na ESG de Mussama- Inhassunge. E-mail: isequielfrancisco2@gmail.com

¹³Mestre em Educação/Currículo e Formado em Ensino de Biologia pela Universidade Pedagógica. Licenciado em Química Marinha pela Universidade Eduardo Mondlane-UEM, na Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeira de Quelimane-ESCMC. Docente da UEM-ESCMC. E-mail: horaciorespeito32@gmail.com

Activities (DSEA). The choice of participants was made intentionally and/or for convenience. For data collection an interview survey and field observation were used. The data indicated that the pressure of biodiversity on the coast of the district of Inhassunge has to do with the lack of support for the family and, therefore, they make the Mangrove the source of income/self-sustainment. Even so, the study concludes that there are several impacts and indicators allied to the pressure of inadequate exploration of the Mangrove, the extinction of several native species; reduction of the coastline due to water erosion; depletion of natural resources in places; habitat destruction of many animals making it difficult for marine and terrestrial animals to spawn. Therefore, there is an urgent need to set up inspection teams or monitoring and risk assessment from the regulatory institutions.

Keywords: Biodiversity Pressure; Mangrove; Action Plan; Coastal Zone.

1. NOTA INTRODUTÓRIA

Inhassunge é um distrito localizado na faixa costeira da província da Zambézia. É constituído por vários tipos de florestas de Mangal bem desenvolvidas, com grande importância económica e sociocultural para a população. Segundo o Ministério para a Coordenação da Acção Ambiental-MICOA (2012, pp. 5-22), o distrito de Inhassunge situa na zona das grandes planícies costeiras do país, com altitudes inferiores a 200 metros, os Mangais perfazem um total de cerca de 175 km², distribuindo-se pelos estuários do Rio dos Bons Sinais e do Rio Balue, assim como pelas margens dos diferentes cursos de água sujeitos à influência das marés que, no caso, se dá por vários quilómetros a montante.

Nesse desiderato, a super-exploração de Mangal por populações deste distrito, cria ameaças à biodiversidade costeira, provoca a extinção e migração de várias espécies raras, para além de criar graves problemas para a humanidade. Ou seja, a exploração inadequada das florestas de Mangal deve ser motivo de preocupação para toda comunidade pois, os impactos adversos sobre essa actividade que é realizada por um grupo de pessoas é grave e afecta a todos. Por esse motivo, a investigação desta matéria é de grande relevo para os investigadores do meio ambiente, de ciências do mar e da costa, das instituições distritais e do Governo de Moçambique de forma geral, por possuírem conhecimentos básicos sobre o perigo da destruição do Mangal. Todavia, os investigadores desta área devem estar cientes de que os conhecimentos adquiridos na investigação servirão de fonte de consulta/inspiração aos leigos.

Este artigo científico tem como objectivo geral, analisar a pressão da Biodiversidade Costeira face a excessiva exploração dos Mangais e a necessidade de integração de um plano de acção conjunto no distrito de Inhassunge na província da Zambézia. De forma específica, este artigo científico pretende, identificar os impactes

da pressão de exploração de Mangal na costa do distrito de Inhassunge, apresentar indicadores da vulnerabilidade da biodiversidade costeira e descrever de forma reflexiva os impactes e indicadores da vulnerabilidade da biodiversidade da costa do distrito de Inhassunge.

Face aos objectivos previamente traços para esta matéria, coloca-se a seguinte pergunta: quais são os impactes da pressão de exploração de Mangal para a Biodiversidade Costeira do distrito de Inhassunge na província da Zambézia?

De forma sumaria, o presente artigoesta estruturado em seis (06) partes, nomeadamente: a nota introdutória, a fundamentação teórica, a metodológica, a apresentação e análise de dados, a nota conclusiva e, finalmente, a parte de referências bibliográficas.

2. FUNDAMENTOS BÁSICOS

Nesta secção, antes de tudo, ira-se apresentar o significado de Mangal e sua importância para a população, a Educação Ambiental e a Gestão integrada da Zona Costeira.

2.1. Importância do Mangal para a população

A partir do conhecimento empírico, o Mangal é um conjunto de plantas localizadas perto ou nas margens do mar, são adaptadas as condições de elevada salinidade, serve de abrigo e reprodução das espécies marinhas e terrestres. De forma resumida, o mangal tem uma grande importância para o homem pois, fornece madeiras e frutos, defende a linha da costa contra a erosão hídrica e das marés. Serve de habitat e local de desova de muitas espécies da zona costeira e marinha.

De acordo com MICOA (2012), os mangais constituem habitats para uma variedade de espécies, nomeadamente pássaros, crustáceos, peixes e moluscos e, são também fonte de medicamentos tradicionais, material de construção e combustível lenhoso. Para Litulo& Santos (2008, p.321), o mangal ou floresta de mangal é um termo que caracteriza uma variedade de comunidades costeiras da zona tropical e subtropicais dominadas por uma variedade de árvores e arbustos sempre verdes que crescem em regiões com água de elevada salinidade.

O Mangal constitui um ecossistema costeiro situado nas regiões tropicais e subtropicais, ocorre junto a desembocadura de rios e estuários até onde houver influência de marés. Segundo Hogue (2007, p. 75), em moçambique os Mangais são predominantes no Banco de Sofala e na Baía de Maputo e, apresenta as principais

espécies, *Rizophoramucronata*, *Bruguieragymnorrhiza*, *Avicennia marina*, *Ceriopstagal*, *Sonneratia alba* e *Xilocarpusgranatul*.

Maior número de populações moçambicanas vivem na faixa costeira, e tem o nível socioeconómico muito baixo, fazendo do Mangal a sua maior renda de sobrevivência. Com base no inventario florestal feito em 1992 em Moçambique existia cerca de 396,000 hectare de florestas de mangal (Saket&Matusse, 1994, *apud.*, Hogueane, 2007, p. 75). Por isso, actualmente tem se observado uma redução na extensão das florestas de mangal na ordem de 3,9% por ano, devido à destruição ou sobre-exploração.

Para Araguaia (2011), o preservacionismo defende o crescimento económico a qualquer custo, desconsiderando os impactos ao ambiente natural e o esgotamento de recursos naturais, pelo que estas duas se contrapõem no que diz respeito à relação entre o meio ambiente e a espécie humana. Machado (2007, p. 123) afirma que, o termo preservação permanente deveria significar que tais formas de cobertura vegetal jamais pudessem ser alteradas ou extintas.

Todavia, a teoria de preservação preocupa-se exclusivamente num programa de actividades de todos os integrantes, a sociedade civil e as comunidades em conservar os recursos naturais, tendo em vista a satisfação das necessidades das comunidades detentoras.

Nesta perspectiva Araguaia (2011) *apud.*, Silva (2011, pp.15-16), realça que a corrente conservacionista, contempla o amor à natureza, mas aliado ao seu uso racional e maneiio criterioso pela nossa espécie, executando um papel de gestor e parte integrante do processo.

Portanto, a partir da corrente conservacionista surge-nos o conceito de preservação do meio ambiente, onde pode ser compreendida como a protecção/defesa da natureza de forma que ela seja intocável, sem interferências humanas, sendo necessário quando a biodiversidade se encontra em risco, tanto a nível de espécie como a nível de ecossistema ou bioma.

A partir deste pensamento corrobora-se com Padua (2006), quando afirma que a conservação significa a protecção dos recursos naturais, mas com seu uso racional, visando garanti-los para as gerações futuras (uso sustentável).

2.2. Educação Ambiental e Gestão Integrada da Zona Costeira

De forma sumaria, percebe-se da Educação Ambiental como a instrução ou ensino do homem na matéria do ambiente, no sentido dele explorar os recursos existentes de forma condigna conservando-os. De acordo com Guimarães (1995, p. 312), a Educação Ambiental tem como objectivo, portanto, formar a consciência dos cidadãos e transformar-se em filosofia de vida, de modo a levar a adopção de comportamentos ambientalmente adequados, buscando assim o equilíbrio económico, social e ambiental, e assim tornar uma sociedade sustentável.

Para Franco *et al.* (2012, p. 158), a Educação Ambiental surge como auxílio para que as pessoas possam perceber o seu meio a partir de outros estímulos e visões, consciencializando-se da necessidade de preservação e da compatibilização entre a utilização dos recursos naturais e o desenvolvimento económico.

Com base nas abordagens dos autores supracitados, percebe-se que a necessidade de sensibilizar a sociedade quanto à importância de preservação e conservação do meio ambiente para que a sua estratégia não possa atingir o maior número de cidadãos, ou instituições formais (escolas)/informal (fora da escola), jogam um papel crucial.

De acordo com o MICOA (2000, p. 234), a Gestão Ambiental entende-se como um conjunto de princípios, estratégias e diretrizes de acções e procedimentos para proteger a integridade dos meios físicos e biótico, bem como a dos grupos sociais que deles dependem.

A zona costeira e marinha de Moçambique apresenta ecossistemas saudáveis, com elevada diversidade biológica e com muitas espécies endémicas (Hoguane, 2007, p. 75). Por isso, a sua gestão integrada é de extrema importância para todos intervenientes.

Para Lira & Cândido (2013, p. 325), a gestão integrada é um processo dinâmico e contínuo que visa o uso, o desenvolvimento sustentável e a protecção das áreas costeiras tende que ter necessariamente uma abordagem multisectorial e integrada para ser realizada com sucesso. Entende-se então que a gestão integrada preconiza que haja um envolvimento activo e sustentado do público e das partes afectadas pelo modo como os recursos costeiros são distribuídos e os conflitos mediados.

Com base na abordagem anterior percebe-se também que, a gestão integrada dos recursos naturais consiste no estabelecimento de um conjunto de acções de natureza administrativa, em um determinado espaço, que considere as inter-relações entre os recursos naturais e as actividades socioeconómico. Daí que, a gestão integrada visa

melhorar a qualidade de vida das comunidades humanas que dependem dos recursos costeiros, conservando a diversidade biológica e produtividade desses ecossistemas.

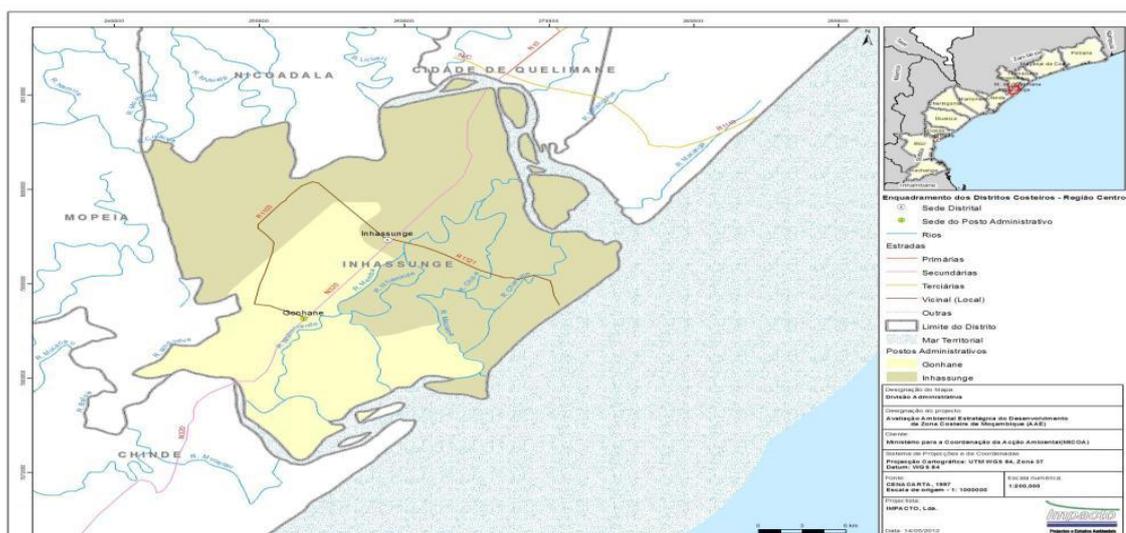
Lira & Cândido (2013, p. 305), consideram também que uma gestão integrada nacional, deverá observar nove princípios fundamentais, nomeadamente: a sustentabilidade e solidariedade intergeracional, a coesão e equidade social, a prevenção e precaução, a abordagem sistémica, o suporte científico e técnico, a subsidiariedade, a participação, a corresponsabilização e a operacionalidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Descrição da área de estudo

Segundo o Ministério da Administração Estatal – MAE (2014, p. 11), o distrito de Inhassunge localiza-se na zona Sul da província da Zambézia, sendo uma ilha do Delta do Rio Zambeze. Na sua pequena costa, numa extensão de aproximadamente 15 km entre os estuários dos Rios dos Bons Sinais e *Balue*, Inhassunge possui praias arenosas simples com dunas baixas. As dunas, designadas localmente por "*morrundas*", são tipicamente estreitas, compridas e separadas por depressões inundáveis (MICOA, 2012, p. 23).

Figura 1 - Localização geográfica e divisão administrativa do distrito de Inhassunge



Fonte. MICOA (2012, p. 2).

De acordo a figura 1, vê-se que o distrito de Inhassunge faz limites a Norte com o distrito de Nicoadala que o separa da cidade de Quelimane através do rio Cuácua (Rio dos Bons Sinais), a Sul com o distrito de Chinde através do Rio dos Abreus, a Este com o Oceano Índico (canal de Moçambique) e, a Oeste com os distritos de Mopeia e Nicoadala (MAE, 2014, p. 11).

3.2. Tipo de pesquisa

Para alcançar os objectivos previamente traçados realizou-se uma pesquisa com a abordagem qualitativa. Com este tipo de pesquisa pretendeu-se compreender as atitudes e motivações das comunidades locais/do distrito de Inhassunge em relação a exploração inadequada do Manga.

3.2.1. Participantes

Para a exequibilidade da pesquisa selecionou-se 44 participantes, todos do Distrito de Inhassunge, sendo dos quais 40 Membros da Comunidade, 02 Técnicos do Serviço Distrital de Planeamento e Infraestrutura (SDPI) e, 02 Técnico dos Serviços Distritais das Actividades Económicas (SDAE). A seleção destes participantes foi feita de forma intencional e/ou por conveniência, pelo facto de os proponentes viverem diariamente a situação ora em causa.

3.2.2. Técnicas e Instrumentos de Colecta de Dados

Para a colecta de dados foi feita por um inquérito de entrevista, Semi-estruturada com a finalidade de dar aos inquiridos/entrevistados a maior liberdade de apresentarem de forma concisa, a matéria da pressão da biodiversidade por exploração inadequada de Mangal. De seguida efetuou-se uma Observação direta no Campo. Tanto a entrevista como a observação direta no campo, foram feitas durante um mês.

Para facilitar a triagem, os depoimentos colhidos por entrevista foram numerados de forma Árabe ou seja de 1, 2, 3....a 40, para Membros da Comunidade e, de 1, 2, 3... e 4, para os Técnicos. Essa numeração teve a finalidade de facilitar a união das partes unânimes destes.

A observação foi realizada e acompanhada por várias fotos tiras nos locais a partir de uma máquina fotográfica. Foram os assuntos fotografados: o Desflorestamento do Mangal, a Erosão Costeira e, entre outros aspectos considerados relevantes.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção, serão apresentados os resultados obtidos pelo inquérito de entrevista.

3.1. Inquérito por Entrevista dirigido pelos Membros da Comunidade de Inhassunge

3.1.1. As causas da destruição do Mangal

Para esta questão as respostas recebidas foram apresentadas no quadro 2, a baixo.

Quadro 1 – As causas da destruição do Mangal

Números dos inquiridos	Unidade de registo
08	A falta de sustento familiar.
14	Fraca produção agrícola, a morte de coqueiros provou a demanda de mangal para a construção de casas e outras actividades.
18	Pobreza, sem dúvidas.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Por meio dessas respostas nota-se que a falta/fraca conservação do mangal deve-se pela pobreza aliada ao aumento da população, mas também devido ao amarelecimento letal de coqueiro, a fraca produção agrícola nas machambas, a falta de postos de trabalho, bem como a falta de noção da importância do mangal. Este facto, provou a demanda do mangal para a construção de casas e outras actividades relevantes naquele distrito costeiro.

Com essas respostas fica claro ainda que maior número de populações moçambicanas vivem na faixa costeira, e tem o nível socioeconómico muito baixo, fazendo do Mangal a sua maior renda de sobrevivência. Segundo, Saket (1994), a pressão sobre o mangal é relativamente alta ao longo da costa moçambicana, com inúmeros benefícios para a população extraindo lenha, material de construção, madeira, ramos para o fabrico de pilão e mão de pilão, produzindo carvão vegetal e usando terras para salinas e para agricultura.

3.3. Noção da vulnerabilidade e risco associado ao abate das florestas de Mangal

As respostas desta questão organizaram-se no quadro-2, a seguir para melhor percepção.

Quadro 2–Noção da vulnerabilidade e risco associado ao abate das florestas de Mangal

Números dos inquiridos	Unidade de registo
09	A vulnerabilidade é tornar algo em risco. O abate do mangal cria a degradação dos solos, avanço da linha da costa e carência na captura de peixe, falta de habitat das espécies
14	Não sei isso de Vulnerabilidade. Não conheço nenhuma espécie em risco e nem vulnerável.
17	Nada acontece com a exploração do mangal meu amigo, porque o mangal é algo natural e sempre existiu.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Com a pergunta colocada, descobriu-se que maior número dos inquiridos não tem a noção de vulnerabilidade e riscos associados ao abate indiscriminado das florestas de mangal. Os inquiridos afirmam que com a exploração de mangal sem obedecer a regra de gestão nada acontece, porque o “mangal é natural e sempre existiu”. De forma profunda pode-se perceber também que a população respondeu as questões desta forma para autodefender-se e continuar com o seu ritmo normal de exploração. A população sabe, e bem, que tudo que é mal usado desaparece/ou estraga-se, mas por falta de alternativas comete conscientemente o erro. Para ela, ser proibido a praticar actividades de algo que lhes dão sustento é imprudente.

É certo que o desflorestamento de mangal deixa, por um lado, as áreas exploradas desprotegidas, com marés e chuvas abundantes arrastando consigo o solo, nutrientes e alimentação de muitas espécies que habitam nesse ecossistema. Por isso, a população deve respeitar os recursos naturais existentes para que os futuros descendentes encontrem e desfrutem também. Portanto o desmatamento faz com que o solo fique exposto a radiação solar e automaticamente extinção/eliminação de muitos microrganismos necessários, e assim, colocando em risco a sobrevivência de outros seres vivos também.

Concorda-se com Lira & Cândido (2013, p. 325), quando afirma que a gestão integrada é um processo dinâmico e contínuo que visa o uso, o desenvolvimento

sustentável e a protecção das áreas costeiras com uma abordagem multisectorial e integrada.

3.4. Planos de acção para a conservação do Mangal em Inhassunge

Sobre qual deve ser o plano de acção para a conservação do Mangal, os inquiridos entrevistados responderam de várias maneiras, como vem no quadro 3, a baixo.

Quadro 3 – Que planos de acção para a conservação do mangal de Inhassunge

Números dos inquiridos	Unidade de registo
16	Um dos planos que deveria ser feito é, talvez a fiscalização das áreas por órgãos do Governo.
07	Uma das formas é Sensibilização da população e mostrar esse conhecimento aos alunos nas escolas
17	Se o governo dar emprego, acho vai ajudar ao povo para que a população ocupe-se em outra actividades diferentes de Mangal.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Com a questão colocada, um número 16 entrevistados foram unânimes ao afirmarem que um plano de fiscalização nas áreas de risco pode ser mais viável. Apesar do maior número dos entrevistados excusarem-se de apresentarem as propostas concretas sobre o plano de acção para a gestão do Mangal de forma eficiente, e por questões éticas a gestão integrada do mangal deve envolver de forma activa o público-alvo e das partes afectadas de modo que os recursos costeiros sejam preservados/conservados. De acordo com MITADER (2015, p.19), o plano de acção/gestão de mangal não poderá ser bem sucedido se não se levar em conta as necessidades e aspirações de toda a população.

3.2. Inquérito por Entrevista dirigido aos SDPI e SDAE do distrito de Inhassunge.

Nesta secção, apresentar-se-á, os depoimentos recebidos pelos técnicos dos SDPI e SDAE do distrito de Inhassunge.

Quadro 4- Inquérito por Entrevista dirigido aos SDPI e SDAE

Nr	Perguntas da Entrevista	Nr dos inquiridos	Unidade de registo
1	Quais são as causas da destruição do Mangal neste distrito?	02	São várias causas. Na verdade, a população faz corte irregular de mangal por falta de meios de sobrevivência devido ao nível elevado de pobreza aqui.
		02	Uso de madeira para construção de casas e queima de carvão para cozinha e prática de salinas, são as principais causas.
2	O que é a vulnerabilidade e quais os riscos associado ao abate das florestas de Mangal?	04	Acho! a vulnerabilidade é o que deixa algo vulnerável sem cuidado e protecção ou estar exposto a muitos perigos. No caso do mangal faz com que haja extinção de varias espécie endémicas, Diminuição do oxigénio; Erosão e diminuição da linha da costa.
3	Que proposta do plano de acção poderia apresentar as entidades competentes/superiores para a conservação do Mangal de Inhassunge.	3	A criação de outras fontes de rendimento que iria faz despistar a população da rotina do Mangal como por exemplo, a disponibilização de fundos para associações para pequenas e médias empresas para a pratica de machambas e/ou até a instalação de um viveiro para a produção de mudas para o reflorestamento.
		1	Acho a melhor maneira seria a capacitação a comunidade nesta matéria, criando comités de sensibilização para o uso correcto de Mangal.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com os dados fornecidos pelos Técnicos, indicaram que o baixo nível de desenvolvimento económico faz com que a população do distrito de Inhassunge dependa sempre do Mangal para obter algo de sustenta da sua família.

Os depoimentos dos técnicos indicaram ainda, que os riscos associados ao abate e falta de gestão do mangal é maior devido a pobreza. Por isso, Saket (1994), aponta que as principais causas da degradação dos mangais em Moçambique são: abate e exploração de florestas de mangal para a produção de combustível, materiais de construção, extracção de sal, exploração de áreas costeiras e minerais; Fraco

desenvolvimento no planeamento de infraestruturas e a pesca de praia e com recurso a redes de arrasto para o autossustento.

Ainda assim, concorda-se com Hogue (2007, p. 69), quando afirma que, as soluções para fazer face aos problemas de desflorestamento de mangal deve-se primeiro, incluir a identificação e promoção de alternativas para o provimento de energia para a cozinha, materiais para construção e outras actividades que geram rendimento para a subsistência das comunidades e sectores que neste momento vivem do comércio do Mangal.

Desta forma, um dos grandes desafios deve ser a criação de parceria com algumas instituições e organizações da sociedade civil e parceiros internacionais para desenvolver-se projectos de criação de renda e também, a instalação de um viveiro de mudas como referiu-se anteriormente no sentido de fazer a reposição das áreas destruídas como forma de dar lugar a preservação/conservação de floresta de Mangal.

3.3. Análise dos dados da observação

Como referenciou-se anteriormente, a observação ocorreu pelo auxílio de uma máquina fotográfica para tirar as fotos de locais consideradas de risco a meio ambiente. As imagens a baixo indicam que o distrito de Inhassunge antes dotava de árvores de Mangais e Arbustos, que actualmente, encontra-se com problemas sérios de desmatamento, condicionando erosão dos solos, extinção de espécies de flora e fauna e até a redução da linha da costa.

Figura 2 – Redução da linha da Costa



Fonte: Autores (2021).

A partir das imagens tiradas na costa do distrito de Inhassunge é possível observar muitos vestígios da exploração desordenada do mangal ao longo dos anos pela

população. Ao fundo das imagens observa-se a erosão hídrica que faz com que a linha da costa se danifique.

Corrobora-se aqui com Dent&Young (1993, p.115), ao afirmarem que a exploração da floresta de Mangal contribui para a redução de ecossistema natural, criando desta forma o distúrbio do regime hidrológico, das bacias hidrográficas, condicionando as mudanças climáticas. a erosão dos solos, assoreamento, a degradação dos recursos naturais, estabelecimento de espécies invasoras e, ainda a mudanças nos fluxos químicos e físicos da paisagem, incluindo os movimentos de calor, vento, água e nutrientes.

Figura 3- Destruição do Mangal para a produção de Carvão



Fonte: Autores (2021).

De acordo com a imagem 3 acima, é possível observar a exploração indiscriminado do Mangal para a lenha e/ou queima de carvão. Igualmente, é possível observar fortes alterações significativas da paisagem natural, de maneira que todas as formas vegetativas existentes naquele espaço desapareceu.

Diga -se que o distrito de Inhassunge outrora gozava de uma floresta de Mangal muito rica. Segundo MICOA (2012, p. 17), o distrito de Inhassunge apresentava-se por ordem de importância os seguintes habitats terrestres: mangais, terras húmidas, matagais, pradarias e florestas densas. Áreas de cultivo e áreas de ocupação urbana distinguem-se como habitats sujeitos à acção humana.

Por isso, a população deste distrito deve tomar consciência dos problemas ambientais e compreender a importância do potencial biológico desse lugar, para que se

optem em condutas aceitáveis face as leis do país, sobretudo de preservação do Mangal tanto para o distrito de Inhassunge de forma particular, como em Moçambique de forma geral.

Com isso, concorda-se com Hoeffele *et al.* (2004), quando apontam que o mundo natural torna extremamente relevante quando se elabora modelos e políticas de desenvolvimento que possam auxiliar na caracterização e resolução de conflitos que envolvem o planeamento ambiental e a utilização de recursos naturais.

4. NOTA CONCLUSIVA

Pretendia-se com este artigo analisar a pressão da Biodiversidade Costeira face a excessiva exploração dos Mangais e a necessidade de integração de um plano de acção conjunto no distrito de Inhassunge/Zambézia. De forma específica o estudo tinha como objectivo identificar os impactes da pressão de exploração de Mangal na costa do Distrito de Inhassunge, apresentar indicadores da vulnerabilidade da biodiversidade costeira e descrever os impactes e indicadores da vulnerabilidade da biodiversidade da costa do Distrito de Inhassunge pela exploração inadequada.

Apos a triagem dos dados chegou-se a conclusão de que a população da zona costeira do Distrito de Inhassunge explora o Mangal em busca de recursos para a sua subsistência face a pobreza que assola aquele lugar por insuficiência de meios alternativos de sobrevivência.

Vários são impactes e indicadores aliados a pressão da exploração inadequado do Mangal, a extinção de várias espécies endémicas, diminuição da linha da costa por erosão hídrica, diminuição do oxigénio; alteração global do ambiente excessivamente explorado, esgotamento dos recursos naturais, destruição de habitat de muitos animais para além da falta de locais de desova dos animais marinhos e terrestres.

Entretanto, há necessidade de se montar equipas de fiscalização ou monitoria e avaliação dos riscos a partir das instituições reguladoras do ambiente, zonas costeiras e Marinhas e entre outras.

Portanto, para a exequibilidade desta e outras actividades que visam a conservação do meio ambiente e dos recursos naturais constantes seria necessário que o governo local em coordenação com outras instituições de relevante importância na área, desenvolvesse planos de acção conjunto consistente, de médio e longo prazo, mas com a finalidade de minimizar a problemática ambiental.

Constaria no plano de acção a criação de comités com projectos de financiamentos (microcréditos) para a população se ocupem com outras actividades e não prejudiquem os recursos naturais não renováveis. Outrossim, o plano de acção deveria incluir a sensibilização/mobilização da população costeira, estudantes/alunos, lideranças locais face a gestão adequada dos recursos naturais.

Referências Bibliográficas

ARAGUAIA, M. (2011) *-Preservacionismo/Conservacionismo: A busca da sustentabilidade*, Disponível em: <http://www.cobrap.org.br/site/artigos_vis.php?id=691> Acesso em: 19 de Agosto de 2019 PM.

DENT, D. & Young, (1993) - A Soil survey and land evaluation. London: E & FN Spon,

FRANCO, A. R. et al. (2012) - Estudo de percepção ambiental com alunos de Escola Municipal localizada no entorno do Parque Estadual da Serra do Rola-Moça. Ambiente & EDUCAÇÃO. V.17

HOEFFEL, J. L.; et. al (2004) - Concepções sobre a Natureza e Sustentabilidade: Um Estudo sobre Percepção Ambiental na Bacia Hidrográfica do Rio Atibainha – Nazaré Paulista/SP. In: Anais. II ENCONTRO DA ANPPAS 26 a 29 de maio de 2004, Indaiatuba, São Paulo.

HOGUANE, A. M. (2007) - Perfil Diagnóstico da Zona Costeira de Moçambique. In: *Revista de Gestão Costeira Integrada* 7(1):69-82.

GUIMARÃES, M.(1995) - *A dimensão ambiental na educação*. São Paulo: PAPIRUS.

LIRA, W.S. & Cândido, G. A. (2013) - *Gestão sustentável dos recursos naturais: uma abordagem participativa* [online]. Campina Grande: EDUEPB, ISBN 9788578792824. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

LITULO, C., Santos, D. (2008) - Mangais Raízes das marés, Museu de Historia Natural,

MICOA, WWF, União Internacional de Conservação da Natureza.

MACHADO, P. A. L. (2007) – APP e pequena propriedade rural. Disponível em www.sigam.ambiente.sp.gov.br/.../20071_APP_Paulo_Afonso_ANIMEP- acesso em 02 de Setembro-2021.

MINISTÉRIO PARA A COORDENAÇÃO DA ACÇÃO AMBIENTAL-MICOA (2012) - Perfil Ambiental e Mapeamento do uso actual da Terra nos Distritos da Zona Costeira de Moçambique.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL - MAE (2014) - *Direcção Nacional de Administração Local*, 1ª edição, Moçambique - Maputo, (MAE)<http://www.portaldogoverno.gov.mz>, acessado em 23/03/2021 PM

MINISTÉRIO DA TERRA, AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO RURAL –

MITADER (2015) - *Estratégia e plano de acção nacional para restauração de mangal 2015-2020*. Centro de desenvolvimento sustentável para as zonas costeiras, apoio: iucn-união mundial para a conservação da natureza, Abril de.

MINISTÉRIO DE COORDENAÇÃO ACÇÃO AMBIENTAL – MICOA (2000) - *Relatório Nacional Sobre Ambiente Marinho e Costeiro*,

PADUA, S. M. (2006) – Afinal, qual a diferença entre conservação e preservação? Disponível em: <https://www.oeco.org.br/colunas/suzana-padua/18246-oeco-15564/>. Acesso em 02 de setembro de 2021.

SAKET. M. (1994) – Relatório sobre atualização florestal- Exploratório Nacional. Maputo: FAO/UNDO.

SILVA, M. M. P. da; Leite, V. D. (2011) - *Estratégias para Realização de Educação Ambiental em Escolas do Ensino Fundamental*. Rev. Electrónica, Mestrado em Educação Ambiental, v. 20, Janeiro a Junho de.

INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS EDUCADORES NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS

Eduardo Florêncio BIÉ¹⁴

Resumo

O presente estudo aborda a influência das práticas educativas na resolução de conflitos entre crianças nalgumas instituições de infância em Maputo. A discussão sobre as práticas educativas em relação a resolução de conflitos entre crianças é um desafio que visa analisar práticas educativas e propor estratégias metodológicas para a resolução dos mesmos, visto que os educadores, assim como os gestores revelam dificuldades na percepção e resolução de conflitos entre crianças. Constata-se que os educadores tendem a resolver os conflitos entre crianças e, dezenas de vezes de formas agressivas (gritar e punições corporais), essas práticas influenciam na vida quotidiana das crianças. Lembrar que os educadores são os adultos que passam mais tempo com as crianças por isso que facilmente as crianças são influenciadas pelos seus actos, as crianças julgam os educadores como pessoas correctas. Para responder a esta questão optou-se por uma pesquisa de campo, abordagem qualitativa e como técnicas de recolha de dados recorreu-se a observação e entrevistas dirigidos aos educadores e gestores. Conclui-se que há uma necessidade dos educadores reflectir sobre as suas práticas, com vista a melhorar as estratégias metodológicas de resolução de conflitos entre crianças.

Palavras-chaves: Estratégias, conflitos entre crianças, educadores.

Abstract

In the present study, we discuss the influence of educational practices in relation to conflicted solution among children. The discussion about the educational practices in relation to conflicted solution among children is a challenge that aims to analyze educational practices and propose strategies for solving them, since educators as well as managers reveal difficulties in the perception and conflict resolution among children. I this been found that educator stand to resolve children's conflict us, and dozens of times in aggressive ways (shouting and corporal punishment), these practices influence the lives of children. Remember that educators are adults who spend more time witch children so that children are easily influenced by the acts of educators because children judge them as right people. In order to answer this question we opted for a field research, qualitative approach and as techniques of data collection we resorted to observation and inter views directed to educators and managers. It is concluded that there is a need for educators to reflect on their practices, with a view to improving methodological strategies for resolving conflicts among children.

Keywords: strategies, conflicts between children, educator.

¹⁴ Especialista em educação de infância e avaliador educacional. Email: eduardobie02@gmail.com

INTRODUÇÃO

Actualmente, a educação de infância tem sido privilegiada em Moçambique, visto que tem contribuído proactivamente para as sociedades. A instituição de infância vem auxiliar os pais/encarregados de educação e a sociedade em geral, na promoção do desenvolvimento integral da criança, e que as mesmas instituições têm como o objectivo, desenvolver hábitos, habilidades e competências que possibilitam responder positivamente aos desafios da sociedade.

As instituições de infância, juntamente com a equipe técnica devem oferecer um ambiente acolhedor e harmonioso para as crianças. No entanto, os educadores devem estar providos de conhecimentos científicos que lhes permita orientar as actividades educativas e cuidar das mesmas com vista a promover o seu desenvolvimento integral. Mas nem sempre os educadores conseguem alcançar os objectivos previstos no programa educativo. Durante as visitas nas instituições de infância foi possível vivenciar muitos cenários através das suas práticas educativas na resolução de conflitos entre crianças, e que as mesmas geravam insatisfação por parte das crianças.

Tem sido frequente observar conflitos entre crianças nas instituições de infância (centro infantil e escolinhas comunitárias em Maputo). E verifica-se que as crianças, assim como os educadores tendem a resolver os conflitos de formas agressivas (bater, empurrar, agredir verbalmente). Nesta peculiaridade o objectivo geral do estudo é compreender a influência das práticas educativas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças. Para o alcance do mesmo, recorreu-se a fundamentação teórica de modo a identificar e descrever como são desenvolvidas as actividades que promovem a resolução de conflitos entre crianças, assim como propor estratégias de resolução de conflitos entre crianças.

Durante a minha estadia nessas instituições, foi possível observar casos em que as crianças se envolviam em conflitos, (na disputa de algum material para-o explorar), e por dezenas de vezes houve desentendimentos entre colegas quando pretendiam brincar usando alguns brinquedos, havia discórdia de ideias porque ninguém queria ceder a outra e, acabaram percorrendo a agressividade na resolução dos mesmos. Diante de conflitos observados entre crianças como: de disputa de objectos, discórdia de opinião, negação em relação a invasão de limites dos colegas, verificamos que as crianças reagiam com agressão física (bater, morder ou fazendo birras). Diante destas situações os educadores tendem a intervir (elas separam as crianças no caso de discussão ou uma batendo a outra).

Quando as crianças discutem por um objecto durante as actividades livres, os educadores tendem a separá-las, levam o brinquedo e guardam, as vezes gritam com as crianças dizendo: “deixem o brinquedo e saiam daí, vão brincar no outro canto. “

Em ocorrências de brigas e agressão (morder ou bater a colega), os educadores intervêm punido corporalmente. DE VRIES & ZAN 1998: 90, na sua visão construtivista defendem que nos conflitos entre crianças deseja-se um educador que apoie na sua resolução, deve agir de forma tranquila, não deixar o impulso e nem o conflito lhe induzir as agressões físicas, tem de saber ouvir as duas partes antes de qualquer tomada de decisão apoiando as crianças na resolução do problema, elas próprias.

O conflito é crucial no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, porque quando as crianças são atribuídas a oportunidade de resolução do mesmo, desenvolver a imaginação, afectos, competências cognitivas, a linguagem, socialização, desenvolve a cooperação, assume responsabilidades e constrói o seu próprio conhecimento. Diante dos conflitos observados, levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa: qual é a influência das práticas educativas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de se desenvolver a fundamentação teórica far-se-á alusão de alguns conceitos que nos ajudaram a clarear o desenvolvimento do mesmo. Conflitos é antagonismo, choque ou embate, salienta (ANTUMES, 2003:16). Conflito é a oposição ou desacordo entre pessoas em relação com um mesmo assunto ou tema (ALMEIDA 2008:11). As Disputas de objectos, desrespeito das diferenças entre criança, descontrole emocional, comunicação distorcida entre crianças, são comportamentos que frequentemente geram alguma forma de conflito. Compreende-se que conflitos fazem parte do nosso dia-a-dia, e que surge nas ocorrências de discórdia de ideias ou partilha de decisões dentro de individuo ou entre indivíduos. O conflito manifesta-se sempre que quando duas pessoas ou mais têm opiniões, interesses, desejos ou aspirações divergentes ou formas diferentes de interpretar algum acontecimento.

O conflito pode ocorrer de duas formas intra- individual e interindividual (DEVRIES & ZAN 1998: 89).

O conflito intra-individual é o conflito dentro do individuo. A contradição entre expectativa e o resultado durante um jogo que uma criança pode fazer. A criança tem

uma expectativa sobre uma actividade e depois ela conte um resultado diferente do que se espera, isso podem gerir conflito dentro de si. Esse conflito da, o progresso ao desenvolvimento cognitivo.

Conflito inter-individual é o conflito entre indivíduos. O conflito inter-individual pode promover o desenvolvimento moral e intelectual. Esse desenvolvimento ocorre pelo descentramento a partir de uma única perspectiva para levar em consideração a perspectiva de outros e é iniciado pela confrontação com desejos e ideias dos outros, esse tipo de conflito é importante para o progresso moral e cognitivo (PIAGET 1928/1976 apud DE VRIES e ZAN 1998:90).

Diante desse conflito que, na qual a criança tem tido divergência com outras por causa da discórdia de ideias ou disputa no uso de objectos, as crianças desenvolvem varias competências (respeito pela outra, afecto, saber que a outra tem sentimentos e desejos).

Gestão de conflitos é a maneira como uma educadora pode administrar um conflito de modo que permita criar um ambiente de aprendizagem e o bem-estar de todos inerentes no processo educativo (JESUS, 2012:6).

Diante da resolução de conflitos entre crianças, é necessário que o educador faça uma gestão positiva dos mesmos, de modo a privilegiar o diálogo, a assertividade, a solidariedade e a paz. Para este efeito existem alguns métodos de prevenção e resolução de conflitos que podemos utilizar como é o caso da negociação, da conciliação, da mediação.

Práticas educativas são acções que as educadoras têm levado a cabo na realização de actividades ou as diferentes maneiras que se procedem para realização de actividades (SOUSA 2006).

Compreende-se que práticas educativas são os actos feito para com as crianças no acto da orientação que o educador faz no processo educativo, ou tudo aquilo que o educador faz durante as actividades com intuito de orientar algo nas crianças. As práticas educativas devem estimular e despertar curiosidade na criança, para que ela aprenda por sim própria, assim alcançará um dos objectivos de educação de infância que é aprendizagem centrada na criança. As práticas educativas devem ser realizadas além dos conteúdos transmitidos na instituição de infância, porque as crianças precisam de actividades ou acções que buscam remediar as necessidades sociais para o seu bem-estar social.

Influência social (IS)

A Influência Social ocorre quando as acções de uma pessoa são condição para as acções de outra, (SECORD & BACKMAN apud FARINHA 2006).

Uma educação para a obediência está em desacordo com uma educação que prima pelo desenvolvimento da autonomia. Deveríamos assumir a intenção de trabalhar para que as crianças passassem a cumprir as regras na medida em que compreendessem a sua necessidade e os princípios que as regem, conforme vissem sentido nelas. Se as crianças questionassem quando elas se mostrassem arbitrarias, o acto não significaria desrespeito aos educadores nem desconsideração da assimetria existente entre ele e as crianças, (VIGIDAL & OLIVEIRA, 2013:222).

As crianças comportam-se do jeito que as educadoras querem ou, eles moldam as crianças em função do comportamento que elas querem. Nessa influência por obediência existe um por menor de os educadores moldarem as crianças de boas acções ou prejudiciais, isto é, moldam as crianças sem as vezes reflectir sobre o comportamento das crianças, sem ter em conta a integridade da própria criança.

Nas instituições educativas muitas das vezes os educadores são vistos como portadores de autoridade. E são obedecidos pelas crianças, facilmente os seus actos são vistos como os correctos e influenciam no comportamento das crianças, porque as crianças cooperam e vê educadores como modelos.

Relação entre conflitos e práticas educativas na educação de infância

A prática educativa é a parte integrante do processo educativo pelo qual as crianças são preparadas para a vida adulta ou social. Através das práticas educativas os educadores exercem influências sobre as crianças, ao assimilarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação activa e transformadora em relação ao meio social. Essas influências manifestam-se através do conhecimento, experiência, valores, modo de agir, técnicas e costumes acumulados (LIBANEO, 1990:17).

A incompetência nas práticas educativas, muitas das vezes pode condicionar a existência de conflitos entre crianças. Os conflitos muitas vezes surgem a suscitar as práticas dos educadores, isto é, a conduta de como educador agi ou lida com as crianças, e como trata os fenómenos que aparecem durante a acção educativo (processo educativo).

O Educador e crianças, devem estar aberto à interacção harmoniosa, porque em todo relacionamento, a empatia é uma questão necessária e eficaz para que haja uma aproximação entre ambos. Assim, a relação educadora/criança pode apresentar diversos

estilos, que proporcionam diversos tipos de interacção. Esta ideia intima-nos para a importância da intencionalidade pedagógica do educador e das suas competências de estimulação do pensamento e acção.

Importância do conflito no relacionamento durante o processo educativo

O conflito é inevitável no processo educativo, surge da interacção social. O mesmo é relevante porque ajuda a desenvolver várias competências e capacidades nas crianças, (competência sociais, afectos, cognição, permitindo que a criança estabeleça a relação entre pares).

A interacção social com os colegas, estimula o crescimento social e cognitivo. Deste modo a situação de conflito deve constituir-se como uma oportunidade para a criança reflectir e reforçar o seu conhecimento, fomentando o seu desenvolvimento, moral e intelectual, através da descoberta de soluções satisfatórias para o bem comum. Pois é através do conflito, e na posse das estratégias necessários, que poderão emergir crianças capazes de resolver as suas disputas quotidianas de forma livre, ou seja, agindo como actores na resolução dos conflitos, (FORMOSINHO apud HERINQUES 2014:25).

A criança quando é dada a oportunidade de resolver os seus conflitos, desenvolvem várias competências e habilidades, a cognição e a emoção devem estar associadas para que o individuo seja capaz de raciocinar possíveis soluções de forma a resolver o conflito, e que seja capaz de lidar com as emoções associadas ao mesmo. A capacidade de regular, controlar e redireccionar as emoções assume um papel fundamental no relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, na resolução de conflitos. Perante situações de resolução de conflitos, a criança vai compreendendo as emoções que está a sentir, questionando-se posteriormente acerca das formas mais eficazes de regulação das mesmas.

O processo educativo da criança é aumentado em função do número de elos de ligação com o meio em que se encontra inserida. Saber lidar com o conflito quando ele surge, exige manter uma atitude calma e proactiva, um tom adequado à sala de actividade e uma coerência na actuação: identificação da situação, referência a criança e decisão da educadora: chamada de atenção, mudança de lugar, tarefa atribuída, expulsão da sala de actividades ou outra decisão (BRONFEN BRENNER 1979).

Os conflitos interpessoais têm um papel importante no desenvolvimento da criança. Pois é durante as relações entre pares que surgem os conflitos interpessoais que,

por sua vez, contribuirão para que a criança não só apreenda normas sociais de convivência como tome consciência da existência do outro. A capacidade da tomada de perspectiva do outro é gradativamente aprimorada à medida que a criança reflecte e se coloca na posição do outro, afastando-se do egocentrismo, (HENRIQUES 2014:11).

O conflito entre criança é crucial porque consciencializa a mesma sobre a existência de sentimentos e interesses da colega, faz com que as mesmas criem laços de amizade entre elas

Atitudes e tarefas dos educadores diante de conflitos entre crianças, na instituição de Infância

Reflectir em torno das atitudes e tarefas das educadoras, implica adoptar os educadores de conhecimentos sobre a educação de infância (criança), e considera-los um caminho contínuo de reflexão-acção-transformação. O educador pode tomar uma maior consciência das suas acções quotidianas e auto-regulação a sua intervenção educativa, no intuito de melhorá-lo.

Diante de conflitos entre crianças, a observação e dar ouvidos a criança são alguns reguladores das atitudes e tarefas dos educadores na instituição de infância e, umas das tarefas no ambiente construtivista, o educador deve ser facilitador, auxiliando a criança durante o processo de resolução de conflitos, (VYGOTSKY *apud* HERINQUES 2014:32).

A observação e dar ouvidos as crianças, ajudam a compreender o modo como as crianças interpretam um conflito, conhecer as suas necessidades, interesses e dificuldades diante de um conflito.

1.5.1 As Atitudes e tarefas dos educadores perante o processo de resolução de conflitos entre crianças (DE VRIES e ZAN 1998:92).

1º - O educador deve abordar a situação com calma e controle suas reacções

Diante de uma acção agressiva que as crianças podem atingir na discórdia de opiniões, o educador ao intervir numa situação de conflito deve aproximar-se calmamente, colocando-se ao nível da criança, dirigindo-se a esta num tom de voz calmo e sereno, observa aquilo que está a acontecer e encara a situação como um

momento positivo para a aprendizagem das crianças. Se o conflito envolver a posse de um objecto, o educador segura o mesmo até que as crianças se acalmem.

2º - Reconhecer que o conflito pertence as crianças

A educadora não deve assumir o conflito das crianças e nem impor soluções. As crianças de forma a poder concentrar-se nas soluções para a resolução do conflito, necessita primeiro de expressar as suas emoções.

3º - Acredite na capacidade das crianças para a solução de seus conflitos

A educadora acredita que as crianças podem solucionar o seu conflito. Diante disso a educadora deve manter-se neutro, sem tomar partido de uma das crianças, evitando efectuar juízos de valor acerca do ocorrido.

Ao utilizar frequentemente este processo de resolução de conflitos, as crianças irão interiorizar estes passos e conseguirão, futuramente, aplica-los com autonomia. Para compreenderem e utilizar este processo as crianças têm que adquirir várias competências como: desenvolver a autonomia e autoconfiança, gerir e expressar os seus sentimentos e emoções, ouvir e respeitar o ponto de vista do outro, expressar as suas ideias e opiniões, e, desenvolver a confiança nas outras crianças e nos educadores.

A atitude geral da educadora construtivista para com os conflitos entre crianças, deve ser de permanecer calmo e controlar suas reacções, reconhecendo que os conflitos pertencem as crianças envolvidas e acreditando nas capacidades para a resolução de seus conflitos.

Práticas dos educadores na resolução de conflito entre crianças.

O homem é um ser social, pertencente a uma determinada sociedade, sujeito a varias normas de convivência e, que durante essa convivência com outros, surge conflito devido as discórdias das suas acções e ideias com os outros inerentes na sociedade. Com esses conflitos, muita das vezes o homem impõe maneiras da sua resolução.

A falta de mecanismos eficazes para resolução desses conflitos gera insatisfação por parte das crianças, juntamente com os educadores, porque na maioria das vezes não

encontram saídas para corrigir situações que acabam por prejudicar o bom andamento das questões educacionais, dificultando as relações de convivência entre crianças (VIDIGAL & OLIVEIRA, 2013:216).

Nas instituições de infância e em particular na (ECAP, JCM e escolinhas do DICIPE), verifica-se dificuldades em lidar com as situações de conflito, já que na maioria dos casos só se apercebe quando se revelam de forma agressiva. No que tange a resolução de conflitos entre crianças, verifica-se as educadoras impõem as soluções, isto é, ditam a sua resolução, em caso de disputa de objecto ou discórdia de ideias, as educadoras mandam de forma agressiva nas crianças, dizendo para abandonar o objecto, por vezes agredem nas crianças (bater e gritar).

Os educadores não assumem os problemas das crianças e não impõe uma solução. As crianças devem ser donas dos seus problemas, essa atitude leva ao princípio de ensino e facilita a resolução dos conflitos pelas próprias crianças, (De VRIES E ZAN 1998:92).

As crianças desenvolvem competências sociais consistentes, quando estas têm oportunidade de participar activamente no processo de resolução de conflitos. Infelizmente, alguns ambientes educativos encontram-se mais preocupados em manter a tranquilidade na sala de actividades, terminando os conflitos, em vez de utilizar essas situações como uma oportunidade de desenvolver competências sociais, (PIAGET apud HENRIQUES, 2014:22).

O conflito não pode ser visto como fenómeno destrutivo, mas sim um fenómeno que com base nela, pode se cultivar um aprendizado, e que as educadoras têm de aproveitar esses momentos de conflitos para construção de conhecimentos nas crianças.

O melhor desenvolvimento integral de uma criança depende fundamentalmente do ambiente em que ela se encontra inserida, se o ambiente é hostil, perturbador, violento/agressivo e ou ainda de auto-destruição, as crianças que nele se encontram, se tornam aquilo que é o ambiente.

Mas o inverso poderá acontecer, se as crianças viverem em ambiente sadios, alegres, respeitosos, carinhosos, onde ninguém viola a integridade dos outros e elas se tornarem muito sociais, alegres, solidários e nunca ferirem a integridade das outras pessoas em sua volta, (JESPER JULL, 2002:89).

Impacto das práticas dos educadores na resolução de conflitos no processo educativo.

As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com os outros que lhes preste atenção e cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem confiança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafiam autonomia e responsabilidade. Pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores ao longo da infância, (PORTUGAL, 2009:7).

O processo de socialização, a criança sente pelos mais velhos que a circundam (pais e outros adultos próximos) um sentimento feito de amor e medo: o respeito unilateral, que é o respeito que a criança tem pelo adulto e que torna possível a coerção. É esse tipo de respeito que, do ponto de vista moral, a leva a considerar obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos mais velhos e que, do ponto de vista intelectual, torna possível uma coerção do adulto sobre o seu pensamento, visto que o que eles falam é imediatamente considerado verdade por ela, (PIAGET *apud* VIGIDAL & OLIVEIRA 2013:220).

Sendo as educadoras pessoas de referência na vida das crianças, são consideradas modelos em que as crianças se espelham e, que quando são mais amáveis para com as crianças, condiciona para um ambiente saudável e um comportamento adequado para as crianças.

As educadoras possuem uma quantidade razoável de influência sobre as crianças, simplesmente devido ao fato de controlar seu destino por mais de 6 horas e meia, por dia, cinco dias por semana. A criança, sendo um ser em formação, é sensível a todas conjunturas que a rodeia, é fortemente influenciada pelo ambiente envolvente, daí a extrema importância da pronúncia no seio escolar para que o ambiente envolvente seja repleto de sinais que transmitam grande confiança e bem-estar para a criança, (BOYNTON e BOYNTON 2008:15).

Existe uma facilidade de influência por parte da educadora para com as crianças porque verifica-se que elas têm mais tempo de convivência com as crianças. As crianças vêem o comportamento das educadoras como o certo, por isso, tudo que as educadoras fazem, as crianças cooperam. As intervenções agressivas das educadoras na resolução de conflitos entre crianças (bater, gritar em nome pejorativos, empurrar), as crianças pegam essas práticas como as melhores formas de resolução de conflitos.

Estratégias de resolução de conflitos entre crianças

Para melhor discutir-se a questão de estratégias pedagógicas em relação a resolução de conflitos entre crianças, é preciso que o educador considere o conflito como o objecto de estudo, assim poderá aproveitar a oportunidade como momento de aprendizagem, ele pode compreendê-lo e ajudar as crianças que elas resolvem de forma pacífica, objectiva e amigável.

Também deve-se ter em conta alguns princípios básicos da pedagogia de educação de infância, que condicionam para a melhor efectivação da aprendizagem centrada na criança.

Um dos princípios da pedagogia centrada na criança, é a promoção do desenvolvimento integral da criança, isto é, promover todas as capacidades da criança, permitir que a criança interaja com o meio em que se encontra inserida e resolva os seus problemas, respeitando a liberdade, espontaneidade, a criatividade da criança, assim a criança terá uma aprendizagem pela acção. As estratégias pedagógicas para resolução de conflitos, destacam-se na natureza do conflito, quanto mais o educador for criativa, atencioso e imparcial melhor serão as estratégias por traçar.

Estratégias a ter em conta em situação de conflitos, segundo DE VRIES & ZAN (1998):

O educador deve assumir a responsabilidade física das crianças. Evitar danos físicos das crianças, o máximo possível e não deixar que elas se agridem mas sim comuniquem-se de forma a resolver o conflito.

Usar métodos não-verbais para acalmar as crianças É proveitoso a educadora inclinar-se ou sentar com as crianças e colocar um braço em torno delas.

Reconhecer os sentimentos das crianças e suas percepções dos conflitos. É crucial a educadora respeitar os sentimentos de todas as crianças e o seu ponto de vista na resolução de um conflito.

Ajudar as crianças a expressar os seus sentimentos, pedir a elas que fala uma por cada vez para melhor elas se compreenderem.

A imparcialidade e a empatia são as melhores formas para lidar com conflito entre crianças porque ajudará a dar às crianças oportunidades de expressar os seus

sentimentos, com vista a compreender-se. No caso de as crianças terem dificuldades de compreensão, uma da outra, a educadora deve ajudar as crianças a tornarem suas ideias mais claras, repetindo-as e ajudando-as a trocar ideias e sentimentos.

Esclarecer e declarar o conflito, envolve as crianças de modo a solucionar o conflito.

Dar-se oportunidades para que as crianças sugerem soluções. Crianças como vocês acham que deve-se fazer para saírem do problema, você devem se decidir.

Propor soluções quando as crianças não têm ideia. Na disputa de material ou discórdia de ideias, deve-se propor sugestões, as quais vão ajudar as crianças a chegar numa solução.

Enaltecer o valor do acordo mútuo e oferecer oportunidade para que as crianças rejeitem soluções propostas.

A educadora deve insistir nas crianças a empenhar-se em fazer acordo, e ainda ser moderadora para manter a discussão em andamento, até que as crianças seguem num acordo mútuo.

Ensine procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária. Quando as discordâncias das crianças envolvem privilégios, podem ser decididos arbitrariamente. É crucial ensinar as crianças a tomar decisões arbitrárias de forma imparcial.

Quando as crianças perdem interesse em um conflito, abandone-o. Quando uma das crianças recorre a ajuda na educadora, ela demora a intervir e depois vai ter com as crianças e encontra que as crianças já não se interessam pelo conflito, simplesmente abandone-o.

Ajude as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em situação de conflito. É crucial que as educadoras ajudem as crianças a perceber o seu papel em um mal-entendido ou alteração, (criar um ambiente de dialogo entre as crianças, para expressar os seus sentimentos).

De oportunidade para a compensação, se apropriado. As compensações preparam o terreno para restabelecimento de uma relação amigável depois que o conflito termina e também ajudam o perpetrador a manter uma imagem positiva aos

olhos de si mesmo e de outros, em casos de agressão a educadora deve demonstrar preocupação e apelar a empatia.

Ajude as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não as force a serem insinceras. Quando o relacionamento entre crianças esta abalado durante o conflito, isto é, a educadora tenta falar com as crianças e não conseguiu, a educadora deve restaura-lo, afastando as crianças em conflitos uma da outra até as crianças se sentirem aptas para falar.

Encoraje as crianças a resolverem seus conflitos por si. A educadora construtivista, evita intervir se as crianças estão solucionando os seus conflitos. Quando as crianças se aproximarem ao educador se queixando das suas acções, a educadora deve encorajar nas crianças a lidar com os seus problemas sozinhas.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em algumas instituicoes de infância (JCM, ECAP, ENSC e Escolinhas do DICIPE). Para a concretização deste estudo, recorreu-se a um estudo de campo, de carácter exploratório e quanto a sua abordagem é pesquisa qualitativa porque, a pesquisa esta mais virada a forma como são desenvolvidos os processos de resolução de conflitos entre crianças. O objectivo principal desta pesquisa era de compreender a influência das práticas educativas em relação a resolução de conflitos entre crianças e as metodologias usadas pelos educadores na intervenção dos mesmos na pré-escolar.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de tratamento profundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994 *apud* BOAVENTURA 2009:56).

Técnicas/ instrumentos de recolha de dados

Instrumentos/técnicas: são procedimentos concretos empregados pelo pesquisador para levantar dados e informações necessários para estabelecer o problema em pesquisa, (DENKER 2001:37). Quanto aos instrumentos/técnicas de recolha de dados recorrer-se a uma série de técnicas para melhor fazer a colecta de dados com mais detalhes.

Referencia bibliográfica: refere-se as obras consultadas que levaram-se em conta para concreção do estudo suscitado. Fez-se a revisão de diferentes obras teóricas que serviram como fundamentação teórica de uma forma científicos para melhor compreender o fenómeno em estudo e tem como objectivo primordial: Compreender a

Influência das Práticas Educativas dos Educadores na Resolução de Conflitos entre Crianças

Observação: A observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenómenos que se desejam estudar, (LAKATOS, 2003:190). Ela oferece varias modalidades de observação, que variam de acordo com as circunstâncias, sendo uma pesquisa exploratória recorrer-se-á observação não estruturada/assistemática ou não participante, na qual consiste na recolha e registo dos factos da realidade sem que o pesquisador precise utilizar perguntas directas, (LAKATOS 2003: 192).

Esse tipo de observação permite uma adequada colecta de dados sobre um conjunto de atitudes, tarefas, comportamentos típicos dos educadores e gestores e as suas estratégias metodológicas no acompanhamento da resolução de conflitos entre crianças, no que tange ao objectivo principal, que é compreender a influência das práticas educativas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças no processo educativo. Elaborou se uma grelha de observação, onde foi feito o registo, durante as actividades livres do grupo de vida ou crianças do 5º ano e 4º ano (misto). É nas actividades livres onde é frequente vivenciar conflitos entre crianças, nesse caso observa-se as influências das práticas educativas dos educadores em relação a resolução de conflitos entre crianças. Foi possível observar Educadores e Directores pedagógico.

Entrevista: a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a colecta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social, (LAKATOS, 2003:195).

Diante desse estudo usou-se a entrevista não estruturada e focalizada. Focalizada é uma das modalidades da entrevista não estruturada. Despadronizada ou não-estruturada- O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal, (LAKATOS 2003:197).

Focalizada- o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessárias habilidades e perspicácia por parte do entrevistador.

Em geral, é utilizada em estudos de situações de mudança de conduta, (ANDER- EGG, 1978 apud LAKATOS, 2003: 197).

A entrevista facilitou o contacto directo com Gestores e Educadores a fim de apurar-se, de forma verbal, o seu discurso em relação as práticas educativas dos Educadores em relação a resolução de conflitos entre criança. A entrevista tem um guião, constituído por 12 perguntas abertas, que consistiram no registo de opiniões de uma forma mais profundo, do estudo em causa. Com base nessas perguntas foi realizada a entrevista sob forma de uma conversa com Educadores, e Directores, um por cada., enquanto conversa-se com os educadores regista-se as opiniões no guião, visto que se disponibilizou o número de guião de entrevista correspondente a amostra, A fim de alcançar o objectivo preconizado.

Métodos de interpretação e análise de dados

No que tange a interpretação e análise de dados recolhidos, recorreu-se ao método analise- síntese, este método resulta da combinação de dois métodos, método de análise e método síntese.

Método de analise é a tentativa de se patentear as relações existente entre o fenómeno estudado e os outros, (LAKATOS, 1986: 97). Este é o método com que se descreve, caracteriza e compreende se um fenómeno para proporcionar uma avaliação critica.

Método síntese consiste em reunir elementos diferentes concretos ou abstractos, formando um sentido, (LAKATOS, 2003).

Este método analise- síntese possibilitou a interpretação e compreensão dos dados obtidos nas instituições de infância, com maior precisão.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Em vista os objectivos preconizados no presente estudo, apresenta-se a seguir as informações que visam demonstrar a influência das práticas educativas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças no processo educativo, fornecidas pelos educadores e gestores do ECAP. De salientar que estas informações visam responder o fenómeno que tenciona-se saber. Para efeitos de apresentação e discussão dos resultados do estudo optou-se por agrupar os dados em categorias de análise, baseando-se nos objectivos específicos do estudo como procedimento para a sua enunciação. De salientar que, ao longo da análise e discussão dos resultados em conformidade com as categorias

são apresentados extractos das informações recolhidas no trabalho de campo, na qual para a sua análise, contamos com a sustentação de subsídios teóricos apresentados ao longo da revisão bibliográfica. Desta forma, as categorias de análise para o presente estudo são as seguintes:

Identificar as práticas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças no PE, descrever a forma como os educadores actuam durante a resolução de conflitos entre crianças no PE, percepção dos educadores em relação ao conflito entre crianças no PE e Estratégias metodológicas usadas na resolução de conflitos entre crianças no PE.

Categoria 1: Práticas dos educadores na resolução de conflitos entre crianças no PE.

Segundo os educadores e gestores, eles entendem o seguinte sobre o conflito entre crianças:

1.1. O que entendee por conflitos?

Ed1. Conflito são dificuldades que existem no ser humano e que precisam ser ultrapassado.

Ed2. Conflito são problemas que enfrentam-se dia a dia, na interacção com os outros.

Ed3. Conflito é a disputa de objecto.

G1. Conflito é a discussão entre duas pessoas.

G2. Conflito é a falta de entendimento.

Compreende-se que conflitos fazem parte do nosso dia-a-dia, e que surgi nas ocorrências de discórdia de ideias ou partilha de decisões dentro de individuo ou entre indivíduos. O conflito manifesta-se sempre que quando duas pessoas ou mais têm opiniões, interesses, desejos ou aspirações divergentes ou formas diferentes de interpretar algum acontecimento, (ALMEIDA). Das respostas dadas por educadores e gestores na entrevista, percebe-se que há uma concordância no que tange a definição de conflito entre crianças.

1.2. Conhece algumas práticas educativas que se podem usar na resolução de conflitos entre crianças? Sim ou não.

Ed1. Sim, o diálogo com crianças, indicar o caminho certo e dar oportunidade as crianças de se expressar.

Ed2. Sim, ensinar as crianças a pedir desculpas à outra quando magoar-se, e elas devem prometer que não vão brigar mais.

Ed3. Sim, partilhar os brinquedos.

G1. Sim, separar as crianças.

G2. Sim, dialogo e acalmar as crianças.

Os educadores não assumem os problemas das crianças e não impõe uma solução. As crianças devem ser donas dos seus problemas, essa atitude leva ao princípio de ensino e facilita a resolução dos conflitos pelas próprias crianças, (De VRIES E ZAN (1998:92).

Segundo as respostas dos educadores e gestores percebe-se, que as praticas usadas por eles em algum momenta gera insatisfação nas crianças porque não buscam saídas nos conflitos além de separarem as crianças, isso trás limitações nas próprias crianças para a resolução de conflitos entre eles, por vezes as crianças criam conflitos propositadamente, com noção de que há alguém que vai resolver por elas. Dos 3 educadores e 2 gestores entrevistados, todos tendem a usarem práticas educativas que não dão oportunidades as crianças de resolver os seus problemas.

Categoria 4: Estratégias metodológicas usadas na resolução de conflitos entre crianças.

4.1. O que o educador faz diante de conflitos entre crianças?

Ed1. Separar as crianças, dizer que são amigos e deve gostar do outro

Ed2. Separa as crianças e peço as crianças para se pedirem desculpas.

Ed3. Conversar com as crianças em conflitos, dizer as crianças que o que estão a fazer não é correcto e devem brincar juntas.

G1. Repreender, dizer as crianças que não é bom bater o outro.

G2. Separa-se as crianças e, falo com elas que não se pode machucar ou bater a outra.

4.2. Como o educador pode intervir nos conflitos entre crianças?

Ed1. A separação é a melhor maneira de intervir, acalmar as crianças e procurar saber o motivo do conflito nas crianças e aconselhar dizendo que não devem brigar porque isso é mau.

Ed2. Deve-se procurar as razões do conflito, separar as crianças e ensinar que não lutem, porque lutar é mau.

Ed3. Aproximar-se das crianças, separar e perguntar as crianças as razões do conflito.

G1. Separar as crianças e acalmar as partes conflitantes, dizer que não podem discutir.

G2. Aproxima-se nas crianças, separa-se e depois pergunta as razões do conflito.

Segundo os entrevistados verifica-se que a separação é tida como a ideal forma de intervir nos conflitos entre crianças. DE VRIES & ZAN (1998:92), referem que os educadores devem ser atenciosos, imparciais na tomada de estratégias de resolução de conflitos entre crianças,

Categoria 3: Percepção dos educadores em relação aos conflitos entre crianças.

3.1. Qual é a importância de conflitos entre crianças?

Ed1. O conflito é importante porque é uma forma de crescer.

Ed2. O conflito é importante porque ajuda as crianças a serem responsáveis e saber defender-se.

Ed3. O conflito é importante porque as crianças vêm que, o que estão a fazer é errado, também desenvolvem a fala.

G1. O conflito é importante porque cria mudanças nas crianças, abri a mente e ajuda as crianças a interagir entre elas.

G2. O conflito é importante para se conhecer.

3.2. Considera relevante o educador seleccionar o conflito entre crianças? Sim ou não.

Ed1. Não, porque o educador não conhece as razões do conflito e não pode estar a favor de nenhuma criança.

Ed2. Sim, porque ensinamos as crianças que devem crescer no ambiente sem conflito e que saibam conviver.

Ed3. Sim, porque através do educador as crianças vem que, o que estão a fazer é errado.

G1. Sim, porque não tem capacidade de distinguir o bem e o mal.

G2. Sim, porque as crianças não têm capacidade de resolver os seus problemas e quando deixar podem agravar mais o conflito.

Diante desta questão, percebe-se que os entrevistados não deixam as próprias crianças solucionar os seus conflitos por isso que eles resolvem por elas, e dizem que o conflito é mau por isso que deve ser resolvido de imediato. Quando os educadores resolvem dizendo que estão a mostrar as crianças os meus meios de sair do problema logo à prioria.

3.3. Na sua opinião acha que as crianças devem resolver os seus conflitos?

Ed1. Não, porque as crianças não têm capacidade de resolver o conflito, sempre precisa do adulto para resolver o mesmo.

Ed2. Sim, porque desenvolvem a autodefesa.

Ed3. Sim, porque desenvolvem a capacidade de resolver os seus problemas.

G1. Não, as crianças não têm capacidade e nem experiencia de resolver um conflito.

G2. Não, porque as crianças não têm capacidade de resolver o problema.

Segundo a questão colocada, 2 educadores dizem que há uma necessidade das crianças resolver os seus conflitos para desenvolver as capacidades de resolução de seus conflitos e assim terão autonomia. E os outros entrevistados dizem que as crianças não têm capacidades e nem experiencias de resolução de conflitos por isso há uma necessidade da intervenção de um adulto, se não as crianças agravam mais o conflito.

PIAGET defende que as crianças desenvolvem competências sociais consistentes, quando estas têm oportunidade de participar activamente no processo de resolução de conflitos. Infelizmente, alguns ambientes educativos encontram-se mais preocupados em manter a tranquilidade na sala de actividades, terminando os conflitos, em vez de utilizar essas situações como uma oportunidade de desenvolver competências sociais

Categoria 2: Formas como os educadores actuam na resolução de conflitos entre crianças.

2.1. Quais são as atitudes e tarefas que o educador deve assumir na resolução de conflitos entre crianças?

Ed1. O educador deve ser calmo e simples, agir como se estivesse a defender o seu próprio.

Ed2. Ser observador, unir as crianças em conflitos, conversar com elas e mostrar o caminho certo.

Ed3. Deve ser calmo e questionar acerca do conflito.

G1. Deve haver intervenção imediata e ser calmo, as vezes pode gritar com as crianças dependendo do conflito.

G2. Ser observador, calmo ao ver conflito e fazer perceber as crianças que, o que estão há fazer é mau.

Na base na questão colocada aos educadores e aos gestores, pode-se perceber que entrevistados defendem que ser observador e ser calmo são umas das atitudes e tarefas que o educador deve ter em conta no acompanhamento das crianças em conflitos. E um só gestor é que diz que deve haver uma intervenção imediata quando as crianças estiverem em conflito se não agravam a situação. Dizer que as respostas dadas divergem com as observações feitas durante o estudo, verificou-se que os educadores não eram calmo e quando houvesse um conflito entre crianças, os educadores logo resolviam o conflito para garantir a tranquilidade na actividade.

Na visão construtivista, nos conflitos entre crianças deseja-se um educador que apoie na sua resolução, deve agir de forma tranquila, não deixar o impulso e nem o conflito lhe induzir as agressões físicas, tem de saber ouvir as duas partes antes de qualquer tomada de decisão apoiando as crianças na resolução do problema, elas próprias.

2.2. Existem alguns instrumentos sobre regras de conduta que os educadores utilizam diante de conflitos entre crianças?

Ed1. Não.

Ed2. Não.

Ed3. Não.

G1. Não.

G2. Não.

Compreende-se que a instituição não estabelece nenhum instrumento sobre regras de conduta dos educadores no acompanhamento de resolução de conflitos entre crianças, facto que condiciona autonomia na utilização de estratégias traçadas pelos educadores.

Observação das práticas educativas em relação a resolução de conflitos, com educador do 4º e 5º ano de Vida

Esta observação retrata a forma como o educador lida com os conflitos entre crianças. Durante a realização desse estudo, foram assistidas as actividades livres nos grupos de vida de 4 (misto) e 5 ano, esses são os grupos de vida que a escolinha possui. Observou-se as crianças e os educadores durante as actividades livres porque é nesse momento que a probabilidade de mais conflitos entre crianças, sendo assim, é nesse momento que facilmente observa-se as estratégias de resolução de conflitos das crianças e das educadoras. Observou-se actividades livres que tinha como objectivo geral desenvolver nas crianças motricidade fina e grossa (jogar futebol e Neca).

Segundo a grelha de observação feita para os educadores, onde essa observação tinha como objectivo: compreender as influências das práticas educativas na resolução de conflitos entre crianças, e que nessa grelha tinha como objectivos específicos: observar as formas como os educadores atuam nos conflitos entre crianças e as estratégias de resolução de conflitos adoptados pelos educadores. Em primeiro aos educadores levam as crianças para a área onde se realizara a actividade livre, em seguida dizem para as crianças brincar, as vezes os educadores sugerem jogos para as próprias crianças. Os educadores aproveitam o momento das actividades livres para ensinar vários jogos (cabra-cega, Nenca, saltitar corda, etc.) e eles participam nos jogos para criar motivação nas crianças. Durante as actividades livres dividiram as crianças em 2 grupos (meninas e meninos), onde as meninas jogavam Nenca e saltitar acorda e os meninos jogavam futebol.

Durante essas actividades, no grupo das crianças do sexo feminino, quando estavam a saltitar a corda, uma criança pisou na outra, a ofendida chorou. A educadora disse: “Você gosta de chorar cala ou sai você veio e encontrou a ela aqui”.

No grupo das crianças de sexo feminino, quando jogavam a bola, uma criança empurrou a outra quando queria chutar a bola, a criança ofendida, levantou-se e bateu na colega e esta começou a chorar, o educador veio e questionou dizendo: “quem te

bateu Michael”? E Michael diz: “foi Eduardo”. E educador diz: “Michael também você bate a ele. Assim é para você sentir que bater o outro dói, ninguém mais bate o outro, vamos todos jogar”.

Os conflitos são mais frequentes durante as actividades livres porque é nas actividades livres onde as crianças brincam livremente. Durante as actividades livres, as crianças balouçavam no balouço e escorregavam no escorregadio, duas crianças se empurraram quando queria balouçar, as duas crianças começaram a chorar e a educadora veio, mandou as crianças saírem do balouço. Segundo as questões colocadas na grelha de observação, verificou-se que os educadores diante da resolução de conflitos entre crianças, os educadores não utilizam outras estratégias de resolução de conflitos entre crianças além de agredir as crianças (verbalmente ou punição corporal). Os educadores têm sido parciais e agressivos na resolução de conflitos entre crianças, a tendência dos educadores é de eliminar o conflito para dar continuidade nas actividades e ter uma tranquilidade na sala de actividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão, conclui-se que os educadores, os gestores usam formas agressivas (gritar, bater) para a resolução de conflitos entre crianças, e que essas práticas influenciam nas crianças, tornando-as dependentes dos educadores/adultos para a resolução dos seus conflitos.

Os educadores olham para as crianças como seres sem experiências e/ou incapazes de lidar com os seus conflitos. Verifica-se que os educadores não percebem que os conflitos entre crianças, são das próprias crianças, e não deixam as próprias crianças serem actores da resolução dos mesmos. Os educadores deviam aproveitar os momentos de conflitos, como momentos de aprendizagem para desenvolver competências e capacidades nas crianças. Alguns educadores têm noção de conflitos entre crianças, mas tem dificuldades em traçar estratégias eficazes para a resolução dos mesmos. Facto que influencia na vida das crianças no seu quotidiano.

O estudo foi feito na ECAP, JCM, DICIPE, mostra que as crianças têm dificuldades em resolver os seus conflitos intra-individuais assim como inter-individuais de forma pacífica e amigável, porque elas copiam as práticas dos seus educadores na resolução de conflitos. Os educadores têm dificuldades em distinguir o seu papel e as suas atitudes diante da resolução de conflitos entre crianças no processo educativo. A

falta de mecanismos eficazes dos educadores, como referido, faz com que as crianças reproduzam as estratégias usadas pelos educadores.

Os conflitos entre crianças, não devem ser vistos apenas como fenómenos destrutivos, há que aproveitá-los para despertar competências e capacidades nas crianças.

Sugestões

Em pleno estudo foi possível constatar vários aspectos negativos. Para melhorá-los, sugere-se aos educadores que reflitam sobre as suas práticas na resolução de conflitos entre crianças, com vista a aperfeiçoar os mecanismos de resolução dos mesmos. Geralmente a agressividade nos centros infantis não é fatal, mas causa sérios danos no desenvolvimento psicoafectivo e social das crianças. Na infância as agressões corporais e verbais são consideradas comportamentos de risco para um desenvolvimento saudável. São nossas sugestões:

- Os gestores das instituições devem proporcionar capacitação para os educadores e para os próprios gestores em matéria de resolução de conflitos no processo educativo, em particular entre crianças.

- Nos conflitos entre crianças, espera-se que os educadores que ajam com tranquilidade, imparcialidade e que façam entender as crianças que elas são “donas” dos seus conflitos e que a sua resolução depende delas.

- Os Gestores das instituições devem propor regras de conduta diante de conflito, com vista a melhor a forma como os educadores lidam com os conflitos entre crianças.

- As educadoras devem criar condições de diálogo e negociações entre crianças conflitantes, isto é, conversar com as crianças, perguntando a cada uma delas como elas acham que deve ser o uso do material ou sugerir proposta de resolução do problema no caso delas não quiserem negociar. Assim, estariam apoiando as crianças a resolver os seus problemas, a ter responsabilidades e assumir os seus actos.

Referencias Bibliograficas

- ALMEIDA, Marco Teodorico Pinheiro. *Resolução de conflito no brincar infantil*. 2008;
- BOAVENTURA, Edivaldo M., *Metodologia de pesquisa: monografia*, dissertação, tese, 1ª edição, São Paulo, editora atlas, 2009.
- BOYNTON, Mark & BOYNTON, Cristine. *Prevenção e Resolução de Problemas disciplinares*. Porto alegre: Artmed. 2008
- DE VRIES, Rheta & ZAN, Betty. *A Ética na educação Infantil: o ambiente socio moral na escola*. Ed. II, Porto alegre, São Paulo. 1998;
- FILHO, Edson A. de Souza. *Influência social entre professores e estudantes de ensino médio*. Psic. Da Ed. São Paulo. 2012;
- HENRIQUES, Ana Catarina Rodrigues. *A criança como actor na resolução de conflitos interpessoais*. 2014;
- JESUS, Catarina Sofia Cristina. *Gestão de conflitos na escola*. Beja. 2012;
- JULL, Jesper. *Sua Criança Competente: educação para a nova família*. Novo século, São Paulo. 2002;
- KARUSKINA-DRIVDALE, Svetlana. *Programa educativo para crianças de 1º ao 5º ano*. MMAS & DNAS. Maputo, Junho de 2011;
- LAKATOS, Maria & MARCONE, Andrade. *Metodologia Científica*, 2 ed., São-Paulo, 2003;
- PORTUGAL, G. *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, (1998);
- SOUSA, Maria Das Graças Mendes e SILVA, Vívian Farias. *Monografia: Mediação de Conflitos na Escola*. Taguatinga-DF. 2006;

CONSEQUÊNCIA DO TRABALHO INFANTIL PARA A SAÚDE DA CRIANÇA.

Domingos José MAIATO¹⁵
Olímpia de JESUS¹⁶

Resumo:

O presente artigo tem como objectivo analisar as principais consequências psicossociais do trabalho infantil na saúde da criança, através de uma pesquisa qualitativa, com base numa pesquisa bibliográfica. A erradicação do trabalho infantil é ponto de honra para um país que pretenda alcançar patamares mais elevados de equidade e justiça social. Para erradicar o trabalho infantil, a principal medida que deve ser adoptada é a de atribuir prioridade à educação, entendida como englobando escola formal e actividades culturais, desportivas, lazer, orientação à saúde, etc. O direito à educação integral e de qualidade garante às crianças e jovens um outro direito fundamental: o de viver sua infância e juventude como um período essencial de formação para a vida e de desenvolvimento de seu potencial humano.

Palavras-chaves: trabalho infantil. Consequência na Saúde.

Summary

This article aims to analyze the main psychosocial consequences of child labor on child health, through a qualitative research, based on bibliographical research. The eradication of child labor is a point of honor for a country that intends to reach higher levels of equity and social justice. In order to eradicate child labour, the main measure to be adopted is to give priority to education, understood as encompassing formal schooling and cultural, sporting, leisure activities, health guidance, etc. The right to comprehensive and quality education guarantees children and young people another fundamental right: that of living their childhood and youth as an essential period of formation for life and development of their human potential.

¹⁵Graduado em Pedagogia, Mestre em Psicologia Pedagógica, Doutorando em Educação E currículo na Universidade Pedagógica de Maputo professor de Pedagogia, didácticas e formador de professores na Escola Técnica do Cuango da Universidade LUEJI ANKONDE/ Angola. Email: dmaiato62@gmail.com.

¹⁶Mestre em Desenho de Sistema de Educação e Doutoranda em Educação e Currículo pela Universidade Pedagógica, Maputo – Moçambique. Email: jesuolimpia69@gmail.com.

Keywords: child labor. Health Consequence.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura-se como espaço de reflexão e crítica sobre o trabalho infantil bem como as suas consequências para a saúde da criança. O desenvolvimento do trabalho enquadra-se num contexto em que por todo o mundo cerca de 250 milhões de crianças são usadas como força de trabalho (Purkayastha, 1998), e grande parte delas vive em países menos desenvolvidos.

Nos países africanos, essa força de trabalho constitui uma importante fonte de rendimento para as famílias, sendo muitas vezes indispensável à sua sobrevivência e reprodução social. O trabalho desenvolvido pelas crianças constitui igualmente um elemento essencial no seu processo de socialização. Desta forma, o presente trabalho tem como objectivo fundamental analisar as principais consequências psicossociais do trabalho infantil na saúde da criança. Tal objectivo se fundamenta em outros objectivos específicos. São eles: (i) discutir o conceito de trabalho infantil; (ii) explicar os principais motivos e causas que levam as crianças ao trabalho infantil e; (iii) descrever as principais consequências do trabalho infantil para a saúde das crianças.

O estudo justifica-se na medida em que foi possível dar visibilidade em relação ao trabalho infantil e suas consequências, sejam elas motoras, intelectuais, físicas: biopsicossociais. A escolha pelo assunto manifestou-se pelo interesse de conhecer a realidade vivenciada pelos trabalhadores que começaram suas actividades laborais, desde a infância, até hoje, e, também é uma contribuição para os pesquisadores da área.

É inegáveis os prejuízos acarretados em decorrência do trabalho explorado precocemente, entretanto, a fonte que mais reproduz tal prática encontra-se na total ausência de educação, e quando se fala em educação, quer se mencionar aquela de qualidade, sensível e correspondente a realidade social, para que a criança e o adolescente não sejam vencidos pelo rompimento de uma etapa de sua vida.

Dessa maneira, além de tudo isso, “o currículo escolar é inadequado ao universo real das crianças, pois o conteúdo proposto está completamente alheio ao seu mundo, fazendo com que se sintam deslocados e incompetentes” (ARAÚJO, DABAT e DOURADO, 2000:415).

Portanto, existe a necessidade das pessoas que fazem parte da escola compreenderem que esta deve caminhar e se transformar conforme as mudanças da

sociedade, e além de tudo, tal instituição deve visualizar na criança e no adolescente o anseio pela descoberta, pelo saber, para que meninas e meninos sintam a importância do não rompimento do desenvolvimento.

O presente trabalho é do tipo qualitativa descritiva, pois preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (Gerhardt eSilveira, 2009:32). A pesquisa é descritiva apresentando factos e fenómenos que ocorreram em uma determinada realidade, neste caso a moçambicana. Concernente ao método de procedimento científico, foi usado o método bibliográfico, tendo sido realizado a partir “do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc” (Severino, 2009:122). Para a apresentação e análise dos dados desenvolvemos baseando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Tal método baseia-se na junção de um grupo de técnicas de análises dos dados, no qual são utilizados procedimentos sistemáticos e objectivos sobre o conteúdo das mensagens, como indicadores que possibilitam a verificação de informações referentes às condições de produção e recepção de tais mensagens.

Discutindo o Conceito de Trabalho Infantil

Relativamente ao conceito de criança, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera criança “o indivíduo com 15 anos ou menos, e a criança é considerada trabalhadora se faz parte da População Economicamente Ativa (PEA), trabalhando ou procurando emprego” (OIT, 1999).

Apesar da existência de dispositivos legais a nível nacional e internacional proibindo o trabalho infantil, são inúmeras as dificuldades conceituais, teóricas e metodológicas na apreensão do tema que acabam por limitar a intensidade e a eficácia das acções de combate a esse mal.

Segundo Souza, tais dificuldades ocorrem:

(...) face à existência de múltiplas situações em que a visibilidade do trabalho infantil é obscurecida pelos limites imprecisos, e histórica e socialmente determinados, entre o que é trabalhar e o que significa ‘ajudar’ a família nas actividades domésticas e em outras actividades económicas que incorporam o trabalho de crianças e adolescentes (SOUZA, 2010:274).

Outro factor que limita a apreensão do problema do trabalho infantil e, conseqüentemente, os seus desafios são as diferentes concepções que se tem de criança. De acordo com Cambi (1999:346) citando Rosseau, “(...) a infância não é absolutamente conhecida e se perde pelas falsas ideias que se tem dela; de facto, procura-se sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem”.

Enquanto para alguns autores, a criança é vista simplesmente como um ser inacabado e até imperfeito, ou mesmo, que em pouco ou nada se distingue do adulto, para muitos outros, em especial na sociedade contemporânea, as crianças são vistas como protagonistas, sujeitos autónomos e agentes de instituição e transformação social; e o mais importante, como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

A Lei do trabalho 23/2007, permite o acesso de crianças ao mercado do trabalho antes da idade mínima de admissão desde que estas tenham idades compreendidas entre os 12 – 14 anos e mediante a autorização do seu representante legal. A partir desse momento são determinados a natureza do trabalho e as condições espaciais e temporais em que este trabalho poderá ser prestado.

White (1996), discute o facto de apenas alguns casos, relacionados com trabalho infantil, terem a atenção dos Mídias e das organizações internacionais, e explica que esses casos são aqueles em que a criança se encontra em situações de trabalho desumanas e que põem em risco a sua segurança. O que o autor relembra é que existem muitas formas de trabalho infantil, e por isso todas as situações em que a criança está a “trabalhar” devem ser tomadas em consideração, pois apesar de a maior parte não serem em causa a segurança da criança podem, de outras formas, pôr em causa o seu bem-estar.

Os perigos por de trás do trabalho desempenhado por crianças podem ser tanto quanto à natureza física do trabalho; quanto ao tipo de trabalho que se revela injusto para a criança, de acordo com a relação entre as horas, a carga de trabalho e a remuneração, ou quanto à inexistência de um salário e às horas em que a criança está envolvida no trabalho e em que ‘perde’ tempo de estudos e de lazer (White, 1996: 11).

O autor, no entanto, chama a atenção para um cenário muito mais comum, que são os tipos de trabalho em que provavelmente a grande maioria das crianças estão envolvidas. Estes referem-se às actividades não remuneradas, e que são desempenhadas no espaço doméstico, no negócio dos pais ou na terra da família.

A OIT realizou em Maio de 2010, na Holanda, uma Conferência Global com o tema “Towards a world without Child Labor”, em que determinava, em linha com as

duas convenções da OIT, a eliminação das piores formas de trabalho infantil. De acordo com Boyden (1994:02), é considerado abusivo e perigoso o trabalho que envolve uma, ou mais, das seguintes características: (i) a inexistência de remuneração, ou uma remuneração inadequada do trabalho desempenhado; (ii) longas horas de desempenho de actividades relacionadas com o trabalho e pouco tempo de descanso ou férias; (iii) condições de trabalho pouco saudáveis; (iv) tratamento abusivo por parte do empregador; (v) Acesso insuficiente a cuidados de saúde e educação, e; (vi) fraca representatividade e protecção legal.

De acordo com Kielland e Tovo (2006), 51% dos africanos são crianças, e quase um terço delas (31,9%) são economicamente ativas. No entanto estes autores referem que apesar de a maioria a nível mundial ser atingida aos 18 anos, a maior parte dos estudos sobre trabalho infantil concentra-se no grupo etário entre os 7 e os 14 anos, o que sugere que o “*trabalho dos adolescentes, não deveria ser propriamente considerado trabalho infantil*” (Kielland e Tovo, 2006:01).

Kielland e Tovo (2006:02), explicam que a Organização Mundial do Trabalho, define o trabalho infantil de acordo com a “Convenção da Idade Mínima”:

Dos 5 aos 11 anos: todas as crianças envolvidas em actividades económicas;

Dos 12 aos 14 anos: todas as crianças envolvidas em actividades económicas, excepto as que têm um trabalho leve definido em cerca de 14 horas semanais e que não põe em causa a segurança, a saúde e o desenvolvimento moral da criança;

Dos 15 aos 17 anos: todas as crianças nas piores formas de trabalho infantil, entre elas: escravatura, tráfico, trabalhos forçados, prostituição, crianças-soldado e crianças envolvidas em actividades criminosas, que ponham em causa a segurança, saúde e integridade destas crianças.

De acordo com Basu, Das e Dutta (2010:10), entende-se por trabalho infantil “todas as actividades desempenhadas pelas crianças, dentro e fora de casa, e que contribuem para a economia do agregado familiar”. Estes autores explicam a importância da inclusão do trabalho doméstico na definição do conceito de trabalho infantil, pois, este tipo de trabalho revela uma estratégia familiar para lidar com as imperfeições do mercado de trabalho adulto.

Basu e Tzannatos (2003), explicam que uma das grandes dificuldades, relativamente à análise do trabalho infantil, prende-se com o facto de a maior parte dos estudos não considerarem as actividades domésticas e realizadas nos negócios da

família como trabalho. Os autores explicam que existe uma necessidade de se incluir todas as actividades desempenhadas pelas crianças como trabalho para que seja possível analisar as horas em que a criança está ocupada a desempenhar tarefas que não são nem estudo nem lazer.

Desta forma, para o presente trabalho, entende-se por trabalho não só as actividades remuneradas, mas todas as actividades que sejam geradoras de um e qualquer tipo de produto, serviço ou rendimentos. Optamos assim por esta perspectiva e consideramos como trabalho infantil o conjunto de actividades domésticas ou económicas desempenhadas por crianças. O conceito de trabalho infantil que se utiliza engloba por isso as actividades desempenhadas pelas crianças, dentro e fora de casa, que contribuem para os rendimentos e sobrevivência do núcleo familiar.

Os motivos que conduzem a criança e o adolescente ao trabalho

São diversos os factores que conduzem as crianças e os adolescentes ao trabalho tão cedo, sendo que a princípio, o trabalho infantil não pode ser compreendido a partir de uma única causa, “pois trata de fenómeno complexo, determinado pela conjugação de inúmeras variáveis, inclusive históricas tendo suas raízes mais profundas no regime da escravidão que perdurou até o século XIX” (CUSTÓDIO, 2009:76).

No entanto, não se pode ter como base um factor isolado para explicar a atracção de crianças e adolescentes ao trabalho, pois cada menina e menino vive uma realidade social possuindo sonhos, desejos, ambições como algo inerente à infância.

Determinadas causas como a baixa renda familiar são responsáveis pelo grande contingente de crianças e adolescentes no trabalho, porém, não somente, é o factor da desigualdade social que explica o maior uso da mão-de-obra infantil, ou seja, a pobreza é a causa fundamental, mas não exclusiva, de todo trabalho de crianças e adolescentes (GRUNSPUN, 2000:21).

A pobreza não está relacionada tão-somente a fome, mas esta encontra-se intrinsecamente ligada a humilhação, degradação, discriminação, bem como a submissão produzida por aqueles que detém o poder económico. Na verdade, a pobreza:

[...] não pode ser definida apenas como carência. Se assim fosse, não teria causas sociais. Talvez uma definição razoável seja aquela que a entende como “repressão do acesso às vantagens sociais”, denotando com isso que faz parte da dinâmica dialéctica da sociedade, que divide-se entre aqueles que concentram privilégios e aqueles que trabalham para sustentar os privilégios dos outros. Ser pobre não é apenas não ter, mas

ser coibido de ter. Pobreza é em sua essência, repressão, ou seja, resultado da discriminação sobre o terreno das vantagens (DEMO, 1990:10)

Logo, o trabalho infantil encontra-se como um forte negócio de reprodução da desigualdade, pois enquanto meninos e meninas contribuem para o aumento da riqueza de alguns, conseqüentemente representam também o ciclo da miséria.

O mercado acaba, por vezes, massacrando com os sonhos, desejos e anseios de meninos e meninas, pois a crescente vulnerabilidade dos países é o que está em jogo no processo de globalização que, por definição, é a imposição de um “mercado livre”, dominado por empresas gigantes, ou seja, a riqueza de uns em detrimento do direito de outros, mascara a real desigualdade e miserabilidade presente nas sociedades (LIETEN, 2007:29-30).

Há de se afirmar que o rotineiro discurso da liberdade de mercado, nada mais é que a imposição do acelerado crescimento de quem detém os meios de produção, e a decadência cada vez maior da qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Para Marx (1994:449), esse processo se dá devido a maquinaria transformar-se imediatamente em “meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio direto do capital”.

Com relação a tal aspecto económico, sabe-se que numa sociedade que tem essencialmente o modo de produção capitalista, o lucro é o principal objectivo, logo, como estratégia de mercado, os empresários procuram a maior obtenção do lucro, com o menor dispêndio de recursos possível. Isto explica, em parte:

por que tantas crianças estão absorvidas pelo mercado de trabalho, seja ele formal ou informal. As crianças podem ser substituídas mais facilmente, representando mão-de-obra de baixo custo e flutuante. Esta situação revela um crescente círculo vicioso: quanto maior o número de crianças engajadas no mercado de trabalho, maior o desemprego entre adultos (CORRÊA e GOMES, 2003:33).

A utilização da criança e do adolescente para o trabalho ocorre devido priorizar-se as vantagens pessoais do adulto, pois colocando-se na balança a usurpação do ser criança, versus a diminuição do capital, o uso de meninas e meninos no trabalho é opção mais “vantajosa” para o aumento do capital, já que tal prática não acarretará dano algum ao empregador, muito pelo contrário, contribuirá tão-somente para a reprodução da pobreza daqueles que trabalham.

A pobreza, a escolarização dos pais ou responsáveis, o tamanho e a estrutura da família, idade em que os pais ou responsáveis começam a trabalhar e o local de residência são os determinantes mais analisados e dos mais importantes para explicar a alocação do tempo da criança para o trabalho (KASSOUF, 2010:323).

Em verdade, tais factores contribuem para a inserção precoce da criança e do adolescente no trabalho, pois quanto mais cedo os pais se ausentam da escola, mais cedo ingressam para o trabalho e conseqüentemente ao constituir família, dependendo do tamanho desta, isso pode gerar alto índice de pobreza, já que os gastos aumentam conforme sua proporção.

A presença de irmãos mais novos, o número de crianças em idade escolar, e ter residência em áreas rurais, aumentam significativamente a probabilidade de incidência de trabalho infantil (TATEI e CACCIAMALI, 2014:273).

O facto é que são múltiplas as causas que conduzem a criança e o adolescente ao trabalho precoce, porém na maioria das vezes, tais factores são reflexos da cultura excludente e exploratória reproduzida na sociedade historicamente.

Entretanto, outras causas também acarretam a realização do trabalho infantil, tais como os factores individuais, como querer ter seu próprio dinheiro, ser mais livre, ter ocupação ou qualificação se somam aos culturais, como a crença de que filho de pobre tem que trabalhar ou que o trabalho é disciplinador, e os factores econômicos, como a necessidade de ajudar no orçamento familiar (RIZZINI, 2000:387).

Assim, a criança e o adolescente no intuito de adquirir tudo aquilo que seus pais não puderam fornecer, acabam encontrando o trabalho como uma válvula de escape, já que se trata de uma actividade tão fácil de se inserir, e com “lucros” tidos como imediatos.

Quando uma criança decide trabalhar, ela aceita as condições impostas pelo mercado, sendo que as famílias indirectamente acabam por legitimar a exploração de meninas e meninos, através do discurso moralizador de que o trabalho os afasta das companhias “maléficas” e dos perigos das ruas (CUSTÓDIO e VERONESE, 2009:80).

Ademais, é de responsabilidade dos adultos oferecer subsídios para manter sua família, e caso este não consiga, tal responsabilidade é transferida ao poder público que deve actuar de forma activa, caso contrário acarretar-se-á sérias conseqüências a essa família, como o abandono, porém, “não se trata de crianças e adolescentes abandonados por seus pais, mas de famílias e populações abandonadas pelas políticas públicas e pela sociedade” (BECKER, 2002:63).

Desse modo, o Estado assume a posição de se abster de suas responsabilidades, transferindo-as a família, que por sua vez transfere tal encargo a criança ou adolescente, onde acabam assumindo compromissos que não condizem com seu desenvolvimento.

Consequência do Trabalho Infantil para a Saúde da Criança

A infância é uma linda fase em que a criança desfruta das brincadeiras, sonhos e fantasias, o trabalho infantil tem a sua marca nas desigualdades sociais, sendo que aquelas crianças com melhores condições de vida social não poderão trabalhar desde muito cedo e este grupo pode desfrutar da educação, do direito de ser criança, do lazer entre outras fases da infância.

As crianças e adolescentes explorados no trabalho infantil amadurecem precocemente, não brincam, não praticam desporto, não estudam, e chegam à idade adulta sem o mínimo de aprendizado necessário para que possam enfrentar o mercado de trabalho competitivo. Assim, longe de ser o meio de capacitação que a sociedade considera, o trabalho na infância é o principal motivo da defasagem escolar, e consequentemente, factor preponderante da desigualdade social (CORRÊA e GOMES, 2003:35).

O trabalho infantil acarreta consequências profundas na vida das crianças e adolescentes, porém a percepção dos reflexos dessa prática são a longo prazo, o que dificulta a compreensão das pessoas frente a esse problema.

Kielland eTovo (2006), apontam para o facto de nem todo o trabalho infantil ser perigoso e/ou explorativo, e que por isso se deve ter cuidado e analisar o contexto em que as crianças trabalham. Estas autoras explicam que nas sociedades africanas, o uso da mão-de-obra infantil para várias tarefas, incluindo as domésticas, faz parte do processo de socialização das crianças e referem que as práticas de trabalho infantil não são “um mal africano”, mas de algo comum à história de muitas sociedades:

O trabalho infantil deve ser entendido de acordo com o contexto em que as famílias vivem, e deve ter-se em conta que nos meios rurais e urbanos africanos, e ao contrário do que aconteceu no Ocidente, não existiram as transformações económicas que permitiram o desenvolvimento do Estado Social. Os baixos níveis de desenvolvimento em África e a falta de condições materiais não permitem às famílias dispensar a ajuda que o trabalho das crianças representa para a sobrevivência e à reprodução social da família (Costa, 2009:14).

Além dos abalos causados à saúde da criança e do adolescente, o labor realizado antes dos limites de idade mínima permitido afecta também a educação adequada, já que a escola quando existe, é formal e ineficaz, acarretando com isso a percepção da criança e do adolescente de que a escola não contribuirá em nada para seu futuro, incentivando os pais a introduzi-los no trabalho em busca de algo mais “confiável” economicamente (GRUNSPUN, 2000:22).

Logo, as crianças na maioria das vezes não frequentam a escola, e quando frequentam estão cansados devido o trabalho e acabam não conseguindo se concentrar, dificultando o aprendizado. De acordo com Rizzini (2000:404), “a criança que precisa trabalhar para comer, deixa a escola ou não consegue aprender”.

Diante dessa realidade, a criança ou adolescente que não estuda, acaba reproduzindo o círculo da miséria, pois torna-se um adulto mal remunerado e acaba se inserindo nos trabalhos mais pesados, devido a falta de qualificação profissional.

É inegável os prejuízos acarretados em decorrência do trabalho explorado precocemente, entretanto, a fonte que mais reproduz tal prática encontra-se na total ausência de educação, e quando se fala em educação, quer se mencionar aquela de qualidade, sensível e correspondente a realidade social, para que a criança e o adolescente não sejam vencidos pelo rompimento de uma etapa de sua vida.

Dessa maneira, além de tudo isso, “o currículo escolar é inadequado ao universo real das crianças, pois o conteúdo proposto está completamente alheio ao seu mundo, fazendo com que se sintam deslocados e incompetentes” (ARAÚJO, DABAT e DOURADO, 2000:415).

Portanto, existe a necessidade das pessoas que fazem parte da escola compreenderem que esta deve caminhar e se transformar conforme as mudanças da sociedade, e além de tudo, tal instituição deve visualizar na criança e no adolescente o anseio pela descoberta, pelo saber, para que meninas e meninos sintam a importância do não rompimento do desenvolvimento.

As crianças e adolescentes explorados no trabalho infantil amadurecem precocemente, não brincam, não praticam desporto, não estudam, e chegam à idade adulta sem o mínimo de aprendizado necessário para que possam enfrentar o mercado de trabalho competitivo. Assim, longe de ser o meio de capacitação que a sociedade considera, o trabalho na infância é o principal motivo da defasagem escolar, e consequentemente, factor preponderante da desigualdade social (CORRÊA e GOMES, 2003:35).

Outra consequência devastadora do trabalho infantil diz respeito a saúde, já que crianças e adolescentes ingressam na actividade em idade muito precoce, em torno de 4 a 5 anos de idade, com jornada abusiva e remuneração muito baixa ou inexistente, em condições de risco elevado e sob situações de semi-escravidão (VEIGA, 1998:34).

Evidentemente que crianças assumindo o lugar do adulto, acabam reproduzindo mais uma vez a pobreza, pois os salários a eles destinados são muito inferiores àqueles que seus pais viriam a receber se estivessem trabalhando. Além disso, resta registrar as condições em que o trabalho infantil é realizado. Há frequentes acidentes de trabalho e doenças que directa ou indirectamente afecta e podem provocar sequelas irreversíveis na vida de crianças e adolescentes.

Isso comprova que o trabalho realizado precocemente prejudica o desenvolvimento das potencialidades da criança, seja afetando sua saúde física e psicológica, seja tomando dela tempo e recursos que poderiam ser melhores dedicados à acumulação do seu capital humano (SOUZA e FERNANDES, 2014:01).

Na medida em que crianças e adolescentes realizam o trabalho antes da idade mínima permitida, notadamente o tempo que lhes seria reservado para brincadeiras, estudos, é usurpado por responsabilidades, afazeres, preocupações, enfim, é substituído pela vida de adulto.

Logo, segundo Russel (2002:52), os piores males recaem sobre as crianças e adolescentes, pois na sua maioria, antes de atingirem a idade escolar, eles desfrutam quantidades ínfimas de sol e ar, e sua alimentação é provida por mães pobres, sem condições de preparar refeições diferenciadas para os adultos e as crianças não têm liberdade, espaço, nem ambientes onde suas actividades naturais sejam inofensivas. Essa combinação de circunstâncias tende a torná-los instáveis, neuróticos e ensimesmados.

Assim sendo, a prática do trabalho infantil além de afastar as crianças da escola, impede ainda o convívio familiar e afecta sua saúde física e mental (Corrêa e Vidotti e Oliveira, 2005:174). Levando-se em consideração que tanto a criança quanto o adolescente, encontram-se em fase peculiar, de pessoa em desenvolvimento, todos os abalos nocivos acarretados no ambiente de trabalho repercutem sobre eles em dobro, causando sérias consequências psicológicas e abalos para sua saúde, que na maioria das vezes irão se manifestar na idade adulta.

O trabalho realizado precocemente, não traz nenhuma contribuição para a criança ou adolescente, pois pelo contrário, enquanto estes trabalham, seus estudos

decaem, sua saúde é aniquilada, formando assim um círculo vicioso, onde a pobreza e a miséria aumentam a cada dia.

Segundo Martin e Tajgman (2002:17), o trabalho infantil consiste em actividades susceptíveis de prejudicar a saúde e o desenvolvimento mental, físico ou moral das crianças, e comprometer a sua educação: privando-as da oportunidade de frequentar a escola, obrigando-as a abandonar prematuramente a escola, ou obrigando-as a tentar conjugar os estudos com uma carga de trabalho excessiva, tanto em termos de duração como de penosidade.

Os autores afirmam ainda que, nas formas mais extremas de trabalho infantil, as crianças são reduzidas à escravatura, separadas das famílias, expostas a perigos e doenças graves e/ou abandonadas nas ruas das grandes metrópoles, muitas vezes quando ainda são muito novas.

Apesar de ter respaldos nos dispositivos legais, a Organização Internacional do Trabalho sempre defendeu a favor dos direitos da criança, estabelecendo o limite de idade mínima para o trabalho 16anos, sendo que cada país membro deve comprometer-se a levar essa idade progressivamente adequando-as de acordo com o pleno desenvolvimento físico e mental do adolescente (Paganini, 2014:2). Com este pensamento, é interessante reflectir sobre alguns estudos feitos a nível do mundo, tendo em conta que as famílias cujos chefes de casa são mulheres, há maior probabilidade do elevado índice do trabalho infantil. Por outro lado, o meio socioeconómico e cultural tem também a sua influência na questão do trabalho infantil.

Mas existem duas premissas, a primeira tem que ver com o nível de renda das famílias, ou seja, quanto maior for o nível de renda familiar menor será o índice de crianças submetidas em trabalho infantil que gera renda ou que sejam remuneradas, a depender das condições socioeconómicas e culturais das famílias, quanto maior for o número de crianças envolvidas em actividades geradoras de receitas tanto maior será a renda familiar.

De qual quer forma, o importante é não privar as crianças dos seus direitos, como educação, saúde, lazer. Elas devem ser respeitadas, não podem ser envolvidas naquelas actividades que oferecem riscos à saúde, ao desenvolvimento e à moral das crianças. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho Infantil (OIT, 2007), as crianças são obrigadas a trabalhar por várias razões, sendo a pobreza a principal delas. Muitos governos, ao enfrentarem crises económicas não dão prioridades às áreas que poderiam ajudar a aliviar as dificuldades por famílias de baixa renda. Não priorizam

a saúde, educação, moradia, saneamento básico, programa de geração de rendas, treino profissional, entre outros. Para essas famílias, a vida torna-se uma luta pela diária pela sobrevivência. Segundo Soares e Lelas (2018), o trabalho infantil tem um efeito negativo no desenvolvimento e na educação das crianças e famílias.

Neste sentido, identificar causas implica desenhar políticas públicas e a acção do poder público. Os autores afirmam ainda que o trabalho infantil é uma prática global e tem muitos resultados negativos. De acordo com os dados da Organização Internacional do Trabalho é a principal fonte de exploração e abuso infantil no mundo de hoje.

Para Santos (2015 apud Soares e Leles, 2018), a sociedade é responsável pelo excesso de trabalho infantil; é a própria sociedade que cria danos na figura da criança. Além de impedir a realização de direitos básicos, como igualdade, saúde e educação, faz com que se perpetue um ciclo vicioso em que a criança se submete ao trabalho e, com isso, perde formação educacional e qualificação e continua vivendo em situação de pobreza.

Dentre todos outros factores que causam o elevado índice do trabalho infantil, destacam-se a pobreza, o baixo nível de escolaridade dos pais, o tamanho e a estrutura da família, a idade em que os pais começaram a trabalhar, o meio em que vivem são os principais determinantes dos níveis do trabalho infantil (KASSOUF apud SOARES e LELES, 2018).

Segundo a OIT (2007), as crianças são forçadas a assumir responsabilidades, ajudando em casa para que os pais possam trabalhar ou elas mesmas trabalharem para ganhar dinheiro e complementar a renda familiar. Muitas são as argumentações pelas quais as crianças devem trabalhar para ajudar a família a sobreviver, pois, a Organização Internacional do Trabalho responde que a família é que deve amparar a criança e não o contrário.

Quando a família se torna incapaz de cumprir essa obrigação, cabe aos Estado apoiá-la. Sujeitar uma criança a actividades de trabalho acima do seu nível de desenvolvimento provoca-lhe danos físicos, intelectuais e emocionais, pois, privar a criança da sua infância, de acesso à escola, preparação profissional, reduz a capacidade de recursos humanos que poderiam impulsionar o desenvolvimento do país no futuro e aborta o projecto democrático (OIT, 2007:13).

Ainda há outros relatos como, por exemplo, a criança que trabalha fica mais esperta, aprende a lutar pela vida e tem condições de vencer profissionalmente quando adulta. Neste imposto, a Organização Internacional do Trabalho responde que o trabalho

precoce nunca foi estágio necessário para uma vida bem sucedida. Ele não qualifica e, portanto, é ineficaz como mecanismo de produção social.

Esse tipo de trabalho esforçado de rotina os impede de realizar as tarefas adequadas à sua idade, como explorar o mundo, experimentar diferentes possibilidades, apropriar-se de conhecimentos, exercitar a imaginação. A ideia segunda a qual antes trabalhar do que roubar é substituída pela OIT antes crescer saudável que trabalhar.

Segundo a OIT (2007:15), existem efeitos perversos do trabalho infantil, a saber:

- Físico: porque ficam expostas a riscos de lesões, deformidades físicas, doenças muitas vezes superiores, possibilidades de defesa dos seus corpos;

- Emocional: podem apresentar, ao longo de suas vidas, dificuldades para estabelecer vínculos afectivos em razão das condições de exploração a que estiveram expostas e dos maus-tratos que receberam de patrões e de empregadores;

- Social: antes mesmo de atingir a idade adulta, crianças no trabalho precoce realizam actividades que requerem maturidade de adulto, afastando-as do convívio social com pessoas da sua idade.

- Educacional: entre as crianças que trabalham, é comprovado que existe maior incidência de reprovação e abandono escolar;

- Doméstico: a inserção precoce de crianças e adolescente no trabalho, dificulta o seu acesso à informação para exercer os seus direitos plenamente, um projecto de democracia está longe do seu ideal, se a criança se vê obrigada a trabalhar para poder exercer os seus direitos.

Todos estes factores fazem parte de toda a composição para o desenvolvimento saudável das crianças, sendo que não pode abdicar de alguma (ou perdê-la por conta do trabalho).

A recomendação 190 da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2007) estabelece que os critérios para determinar as piores formas do trabalho infantil são:

- Trabalho que expõe a criança a abusos físicos, psicológicos e sexuais;

- Trabalho em baixo da terra, em baixo da água, em alturas perigosas, ou em espaços confinados;

- Trabalho com maquinarias, equipamentos e ferramentas perigosas, ou que envolva manusear ou transportar cargas pesadas;

Trabalhos em ambientes insalubres que possa, por exemplo, expor crianças a substâncias, agentes ou processos perigosos, ou a nível de temperatura, ruídos ou vibração que possam ocasionar danos a saúde;

Trabalho em condições particularmente difíceis, como longas jornadas durante a noite, ou onde a criança é confinada no local de trabalho.

O Conselho da União Internacional de Protecção à Infância (Save the Children International Union), uma organização de carácter não-governamental, passou a ser conhecido por Declaração de Genebra (1924).

Segundo os dados da UNICEF (2007), a Declaração dos Direitos da Criança, proclamada em 20 de Novembro de 1959, consagrou cuidadosamente 10 princípios, assim proclama esta Declaração (DDC), que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades e apela que os pais, os homens e as mulheres, em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os governos nacionais, reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituída de conformidade com os seguintes princípios que ocuparão a explicação dos direitos universais da criança:

1.º Princípio: todas as crianças sem qualquer excepção serão credoras destes direitos sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza nascimento ou qualquer outra condição, que a sua família.

2.º Princípio: a criança gozará protecção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, moral e espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.

3.º Princípio: desde o nascimento, toda a criança terá direito a um nome e uma nacionalidade.

4.º Princípio: a criança terá direito a crescimento e a criar-se com saúde; para isso, tanto à criança como à mãe serão proporcionados cuidados e protecção especial, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais.

5.º *Princípio*: à criança incapacitada física, mental ou socialmente, será proporcionada o tratamento, a educação e os cuidados especiais, exigidos pela sua condição.

6.º *Princípio*: para desenvolvimento completo e harmonioso, da sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão.

7.º *Princípio*: a criança terá direito de receber a educação que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário, ser-lhe-á proporcionada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social e a tornar-se um membro útil na sociedade. Os melhores interesses das crianças serão as directrizes a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação, esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se visando os propósitos, mesmos da sua educação, a sociedade, as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

8.º *Princípio*: a criança figurará em qualquer circunstância entre os primeiros a receber protecção e socorro.

9.º *Princípio*: a criança gozará de protecção contra qualquer forma de negligência, crueldade e exploração, não será já mais objecto de tráfico, sob qualquer forma. Não será permitida a criança empregar -se antes da idade mínima conveniente, de nenhuma forma levada ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação o que interfira em seu desenvolvimento físico mental ou moral.

10.º *Princípio*: a criança gozará protecção contra actos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza Para terminar: “Ser criança é ser fantástica, porque o seu mundo é cheio de fantasias, e ninguém tem o direito de lhes tirar essa imaginação inocente, nem de interromper o seu crescimento, elas devem desenvolver, natural e livremente. Trabalho sim mas, na idade própria. Vamos respeitar o crescimento das nossas crianças”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todos os avanços no sentido de erradicar o trabalho infantil, seja através do aprimoramento do arcabouço jurídico, seja por meio das políticas públicas de transferência de renda e incentivo à educação, ainda é preocupante o número de crianças e adolescentes, cujas liberdades elementares ainda são negadas, isto é, cujos direitos básicos são comprometidos em detrimento da exploração econômica à qual são submetidas diariamente, sobretudo, por causa das condições precárias ofertadas pelo capitalismo.

À medida que se reconhece a multiplicidade e a complexidade dos condicionantes do trabalhoprecoce, é preciso compreender que a eliminação do trabalho infantil só será possível quando as forças que agem nessa finalidade se conjuguem em um círculo virtuoso, isto é, abordando esse problema em suas diversas frentes - econômica, social e cultural - de modo que elas sustentem umas às outras. Enfim, os esforços para acabar com o trabalho infantil precisam estar articulados com políticas macroeconômicas e devem, mesmo, constituir uma prioridade política.

Portanto, o trabalho infantil pode trazer muitas consequências para a criança e para o adolescente, sendo destacados em especial os prejuízos e abalos para sua saúde, assim sendo, para que haja o combate a tais violações, se faz necessário um trabalho conjunto entre a família, Sociedade e Estado, como modo de lhes proporcionar maior qualidade de vida, melhor dizendo, o direito de ser criança e adolescente.

É possível afirmar que, mesmo a pobreza não sendo a única causa do trabalho infantil, o processo de redução da ocupação precoce será mais rápido quanto maiores forem as oportunidades criadas aos pobres, isto é, quando além de sua sobrevivência, o Estado lhes assegure seu amplo desenvolvimento. E isso requer muito mais que a execução de políticas focalizadas. Requer mudanças estruturais na sociedade para que as privações básicas dos cidadãos e de seu crescimento pessoal sejam eliminadas, e assim, a erradicação do trabalho infantil e, ao mesmo tempo, a promoção e sustentabilidade do desenvolvimento aconteçam nesses territórios.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO Teresa Corrêa de DABAT Christine, DOURADO Ana. *Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco*. São Paulo: Contexto, 2000.
- BASU, Kaushik e TZANNATOS, Zafiris. *The Global Child Labor problem: What do we know and what can we do*. *TheWorldBankEconomicReview*, 17, (2), pp. 147-173. 2003
- CAMBI, Francisco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CORRÊA, Cláudia Peçanha e GOMES, Raquel Salinas. *Trabalho infantil: as diversas faces de uma realidade*. Petrópolis, RJ: Viana & Mosley, 2003.
- CUSTÓDIO, André Viana. *Direito da criança e do adolescente*. Criciúma: UNESC, 2009
- DEMO, Pedro. *Pobreza política*. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.
- GRUNSPUN, Haim. *O trabalho das crianças e dos adolescentes*. São Paulo: Editora LTR, 2000.
- KIELLAND, Anne e TOVO, Maurizia. *Children at work: child labour practices in Africa*. London, Lynne Rienner. 2006
- KASSOUF, Ana Lúcia. *O que conhecemos sobre o trabalho infantil?* Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512007000200005 Acesso em 26 Outubro 2021.
- LEI DO TRABALHO 23/2007 de 1 de Agosto Boletim da República 31 - I série, Assembleia da República, Moçambique.
- LIETEN, Georges Kristoffel. *O problema do trabalho infantil: temas e soluções*. Curitiba, PR: Multidédia, 2007.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 2 v.
- RIZZINI, Irma. *Pequenos trabalhadores no Brasil*. In: PRIORE, Mary Del (Org). RUSSELL, Bertrand. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- SOUZA, Frederico F. de. Trajetória e desafios das políticas públicas de combate ao trabalho infantil. Bahia Análise e Dados: Trabalho Decente. Salvador: SEI, 2010. v. 20. n. 2/3. p. 145-434.

TATEI, Fábio; CACCIAMALI, Maria Cristina. *Trabalho infantil e o status ocupacional dos pais*. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572008000200006&script=sci_arttext Acesso em 26 Outubro 2021.

VEIGA, João Paulo Cândia. *A questão do trabalho infantil*. São Paulo: ABET, 1998.

WHITE, Ben. *Globalization and the child labour problem*. Working Paper series, (221), Institute of Social Studies. 1996

MULHER, CRIANÇA E GUERRA EM MOÇAMBIQUE

Crisóstomo Júlio DUMANGANE¹⁷

Estela Paulo SANDE¹⁸

Natércia Machava MUNDLOVO¹⁹

Resumo

Com o presente estudo, cujo tema é Mulher, Criança e Guerra em Moçambique, descreve-se o tipo de violência de que são vítimas as mulheres e crianças no contexto de conflito armado. Igualmente, caracterizam-se as variadas manifestações da violência contra as mulheres e crianças, como também se procura determinar em que medida a violência de que são vítimas as mulheres e crianças no contexto de guerra, atenta contra os Direitos Humanos. A metodologia adoptada para o estudo é a pesquisa documental (relatórios e pesquisas inerentes ao tema em alusão), as experiências vividas pelos autores deste trabalho associadas a conversas com pessoas que viveram o drama da guerra dos dezasseis anos (o conflito armado travado entre a Renamo e o partido no poder - a Frelimo). Para além disso, fizemos o acompanhamento de relatos transmitidos através das redes sociais sobre os acontecimentos nas zonas de conflito armado. Assim, findo o estudo, chegou-se a conclusão de que a guerra, fora a carga destruidora que tem e fora as barbaridades que provoca, submete às mulheres e às crianças, a um penoso sofrimento que se constitui numa violação dos direitos humanos. Tona-se em função da conclusão acima, que os promotores de todas as guerras redefinem os seus alvos e poupem a vida da mulher e da criança, tendo em conta as desvantagens em que elas, muitas vezes se encontram, quando é preciso fugir dos locais das hostilidades militares e muitas vezes caracterizados pela violência.

Palavras-chave: Violência, Guerra, Direitos humanos, Mulher e Criança.

WOMAN, CHILDREN AND WAR IN MOZAMBIQUE

Abstract

This study, whose theme is Women, Children and War in Mozambique, describes the type of violence suffered by women and children in the context of armed conflict. Likewise, the varied manifestations of violence against women and children are characterized, as well as an attempt to determine the extent to which the violence suffered by women and children in the context of war is a violation of Human Rights. The methodology adopted for the study is documentary research (reports and research inherent to the theme in allusion), the experiences lived by the authors of this work associated with conversations with people who lived through the drama of

¹⁷ Licenciado em Ensino do Português na Universidade Pedagógica (UP), Mestre em Ensino do Português-Língua Segunda, na Universidade Eduardo Mondlane e Doutorando no curso Educação/ Currículo na UP: crisostomodumangane@gmail.com

¹⁸ Licenciada em Ensino do Português na UP, Mestre em Linguística Bantu na UP e Doutoranda no curso Educação/ Currículo na UP. Correio electrónico: pauloestela32@yahoo.com

¹⁹ Licenciada em Filosofia na Universidade São Tomás de Moçambique, Mestre em Formação de Formadores na UP e Doutoranda no curso Educação/ Currículo (UP): naterciamachavamundlovo@gmail.com

the sixteen years war (the armed conflict between Renamo and the ruling party - Frelimo). In addition, we followed up on reports transmitted through social media about events in areas of armed conflict. Thus, at the end of the study, the conclusion was reached that war, apart from the destructive burden it has and apart from the barbarities it causes, subjects women and children to painful suffering that constitutes a violation of human rights. As a result of the above conclusion, the promoters of all wars redefine their targets and save the lives of women and children, taking into account the disadvantages they often find themselves in, when it is necessary to flee the places of military hostilities and often characterized by violence.

Keywords: Violence, War, Human Rights, Women and Children.

INTRODUÇÃO

Mulher, criança e guerra em Moçambique é um tema que surge como reflexão em torno do sofrimento por que passam a mulher e a criança e que se caracteriza pela violência. Ele se enquadra na necessidade e obrigatoriedade de ter que se respeitar os direitos humanos, dado que a vida é algo precioso que o homem possui. Por outras palavras, todo o homem tem direito a vida independentemente do seu sexo e idade. Não faz sentido, por conseguinte, aniquilar o semelhante e principalmente as mulheres e as crianças, segundo reza o artigo 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, DUDH (1948), nos seguintes termos “Todo individuo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”.

As guerras que de uma forma sistemática grassam Moçambique destruindo os tecidos económico e social, dizimam sem piedade muitos inocentes e alguns deles são as mulheres e crianças. Estas, devido ao seu estado de ser mulheres e de ser crianças respectivamente, muitas vezes são submetidas a brutalidades que geralmente culminam com a sua morte.

A brutalidade a que se sujeitam as mulheres e as crianças acontece, porque estas, estão muitas vezes em desvantagem no que diz respeito a correlação de forças, com os homens e no caso concreto- Homens munidos de armas. Para além disso, elas estão indefesas e, principalmente no que diz respeito às mulheres, pesa-lhes outros sentimentos que lhes impedem em caso de perigo, de abandonar, os seus filhos, quando estes são sobretudo menores.

A brutalidade de que sofrem as mulheres e crianças vai desde os maus tratos, vários tipos de violência e até a morte. É, enfim, uma violação dos Direitos Humanos, consignados pelas nações unidas, sendo que não se pode contemplar a essas atrocidades

com indiferença. É preciso que se levante a voz contra esses maus tratos e contra a matança de mulheres e das crianças nas zonas de guerra.

Este estudo tem como objectivo chamar a consciência de todos os seres humanos, principalmente, aos moçambicanos que teimam em perpetrar acções de violência física contra as mulheres e crianças. Também tem como objectivo demover a consciência dos donos das guerras, para a necessidade do respeito à vida.

Tem-se verificado com maior intensidade desde a “guerra dos dezasseis anos” até aos dias que hoje correm, a tendência para se ter como presa fácil, a mulher e a criança, nas zonas de guerra. Aí, os dois sujeitos identificados acima, começam a viver violentados de todas as formas, chegando até a perder a vida, sem que acções enérgicas se tomem com vista a que se pare com a violência. Dai, colocamos a seguinte questão de pesquisa: por que razão se comete a violência contra as mulheres e crianças nas zonas de guerra?

Constitui objectivo geral deste estudo: analisar a violência perpetrada contra a mulher e a criança em contexto de conflitos armados em Moçambique. E são específicos os seguintes: (i) Identificar o tipo de violência que se perpetra contra a mulher e criança nas regiões onde decorre a guerra em Moçambique; (ii) Descrever as manifestações da violência contra a mulher e criança no contexto armado; e (iii) Analisar em que medida a violência contra a mulher e criança tem um impacto negativo nas suas vidas.

A pesquisa documental e a introspecção levam-nos a admitir que nas zonas de guerra ocorrem vários tipos de violações, porque não se respeitam os direitos humanos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Moçambique é um país ciclicamente assolado por guerras: A guerra anticolonial, depois a guerra de desestabilização, a guerra nas Províncias de Sofala e Manica movida por uma ala da Renamo e paralelamente, a insurgência armada em Cabo Delgado associada a movimentos jihadistas.

Em qualquer uma dessas guerras, fora o espectro de destruição de infra-estruturas e de bens económicos, ceifam-se sem piedade vidas humanas, sendo a da mulher e a da criança alvo preferencial.

É nas situações em que as mulheres e crianças são tidas como presas, quer como consequência de um rapto, quer porque a aldeia ou região na qual viviam é tomada pela insurgência armada que, não raras vezes, que se vê na fragilidade daqueles seres

indefesos, um espaço para perpetrar acções de violência cruel contra elas. Essa violência degenera em mortes e noutras consequências que atentam ao direito fundamental à vida em liberdade consignado na carta universal em defesa dos direitos humanos.

A violência em causa referida acima, não só merece a crítica na carta das Nações Unidas, como também, internamente, dado o perigo que representa ao privar do direito de liberdade e até da vida, às mulheres e às crianças. É desse modo que várias instituições, governativas e sociais desdobram-se na produção e promulgação de leis em defesa das mulheres e das crianças.

Se as leis em defesa da mulher e da criança contra a violência se multiplicam desde o primeiro governo saído das primeiras eleições democráticas, estando as autoridades policiais, alguns ministérios e instituições de cariz social atentas como guardiãs para que tantas mulheres e crianças jamais sofram violações, nos contextos de guerra, são raras as medidas que se tomam ou que sejam de conhecimento público para conter o sofrimento a que as mulheres e crianças se sujeitam, numa situação de guerra.

METODOLOGIA

Para a prossecução deste estudo, adoptamos como metodologia a revisão bibliográfica, a introspecção associada a conversas com as pessoas que viveram e assistiram a situação da guerra dos dezasseis anos. Também privilegiamos o acompanhamento de relatos transmitidos através das redes sociais sobre o decorrer dos acontecimentos nas zonas de conflito armado.

Com a revisão bibliográfica, fizemos o registo do que de fundamental achamos sobre o estudo em apreço, como também aludimos aos relatos de algumas pessoas que sofreram ou assistiram a acções de violência, em alguns locais de hostilidades armadas, em algumas zonas do país e actualmente na zona centro e em Cabo Delgado.

É de referir que os autores deste trabalho são moçambicanos que directa ou indirectamente sofreram os efeitos da guerra dos dezasseis anos, daí que eles possuem experiências do sofrimento derivadas daquele mal e que as transmitem através deste trabalho.

Violência baseada na mulher e contra a criança:

A violência é de acordo com o Mecanismo Multisectorial de Atendimento Integrado à Mulher Vítima da Violência, MMAIMVV (2018: 5), “qualquer conduta que configure retenção, subtracção, destruição parcial dos objectos, instrumentos de

trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos económicos incluindo os destinados a satisfazer as suas necessidades”.

Por sua vez, em o Impacto dos Conflitos Armados na Vida das Mulheres e Raparigas em Moçambique: Relatório de Pesquisa de Campo nas Províncias de Nampula, Zambézia, Sofala e Gaza, neste trabalho denominado por RPCPNZSG. Este documento, citando Kruger et al. (2002:5), faz saber que a violência consiste “ no uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaças, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico ou privação.”

Ainda o mesmo documento (s/d:23), citando Gaspar (2004:32), a violência é tida como um acto que visa “infringir danos físicos, emocionais, psicológicos, sexuais ou materiais a outrem.”

Depreende-se em qualquer das definições dadas acima, o recurso à palavras ou expressões que se referem a algo maléfico como destruição, subtracção e infracção de danos, porém em cada uma dessas definições não se caracteriza com profundidade àquilo que é a realidade da violência em contextos de conflito armado. Estas caracterizações tornam suave o fenómeno da violência, porque parecem compreendê-la unicamente no âmbito domiciliar entre homem e mulher, ou se quisermos, entre duas ou mais pessoas com pontos de vista contrários. Igualmente, parece-nos compreender-se que há violência contra a criança, quando ela sofre os maus tratos por parte dos seus progenitores, familiares ou outras pessoas mais velhas que ela.

Desse modo, assume-se a violência na mesma visão da que nos é dada pelo Plano Nacional de Acção Para a Criança, PNAPC, (2012:24) ao referir que: “Em Moçambique, como em todos os países, a violência ocorre na família, na escola, nas instituições de atendimento, em locais de trabalho e nas comunidades [...]”.

Não há a reflexão nesses conceitos do que caracteriza a violência nas zonas de conflito armado, mesmo sabendo-se que ela ocorre de forma tenaz.

Todavia, na maioria da literatura consultada sobre o fenómeno da violência em Moçambique, há uma preocupação de a caracterizar segundo ela se manifesta. Para o Plano Anual de Prevenção e Combate à Violência Baseada no Género, PAPCVBG, (2018:9-12) enumeram-se e descrevem-se os seguintes tipos de violência: física, sexual, psicológica, conjugal e emocional. Costa (2009:25) citando Galteng (1996:2) refere-se a violência física, cultural, estrutural, e de género. É, no entanto, no PAPCVBG onde melhor se descreve a violência física, pois segundo se caracteriza, ela é:

a que se manifesta [...] com o objectivo de causar danos, ferimentos e sequelas físicas [...] a vítima pode confrontar, nomear ou pelo menos apontar o agressor. Em situações de guerra e sistemas políticos opressores, a tortura, as execuções, os massacres, a limpeza étnica são formas claras da manifestação da violência física ou directa. (PAPCVBG, 2018,p. 24).

É, realmente esta violência que julgamos ocorrer de forma sistémica com a mulher e com a criança em contextos de conflito armado. Ela é, de acordo com o PNPCVBG (2018: 8), um “obstáculo à concretização dos objectivos da promoção da igualdade de género e autonomia das mulheres, impede o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa, dificulta e anula o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais.”

O Relatório acima refere-se ainda, às consequências da violência, como tendo custos sociais e monetários. Com os custos Sociais explica-se que: “violência tem um impacto negativo na vida das vítimas, das famílias e da sociedade, pelo incremento da morbidade e mortalidade, através do homicídio e suicídio, aumento da dependência à drogas e álcool e outras desordens de natureza depressiva.” (PNPCVBG, 2018.pp. 22-23)

As consequências apontadas anteriormente não nos parecem reflectir na totalidade o que se passa em contextos de guerra. Elas parecem sim, referentes particularmente à violência doméstica. Em situações de conflito armado, os casos de suicídio, aumento da dependência à drogas e álcool e outras desordens de natureza depressiva apresentam-se-nos menos expressivos e irrelevantes- o que mais uma vez reforça o nosso ponto de vista de haver uma escassez de estudos sólidos focalizados à mulher e a criança na guerra.

Ao se referir aos custos monetários (op. cit) fá-lo tomando em consideração as

despesas em aconselhamento psicológico e tratamento médico (emergência, cuidados, hospitalização e cuidados clínicos, escritórios médicos, tratamento para as doenças de transmissão sexual), serviços policiais, incluindo o tempo na prisão e respostas a chamadas; custo de impostos com o sistema da justiça criminal (prisão e detenção, casos no tribunal), abrigo e refúgio para as mulheres e suas crianças e serviços sociais. (PNPCVBG, 2018.pp. 22-23).

Os aspectos acima são aspectos impensáveis para a eles se recorrer na caracterização da violência numa situação de guerra, embora se reconheça que ali a

mulher e a criança sofrem. Os criminosos dificilmente podem ser incriminados ou punidos pelos seus actos macabros, dado ao facto de ao mesmo tempo estarem a mover uma guerra. E, portanto, portarem armas de fogo- o que não facilita a sua captura para posterior responsabilização e/ ou julgamento.

Apesar de serem nobres os objectivos definidos para o combate à violência, importa referir que lhes falta coligá-los ao contexto de guerra em que as mulheres e crianças se encontram.

O Plano Nacional de Acção Sobre Mulheres, Paz e Segurança, PNASMPS (2018:12) estabelece, por exemplo, um quadro político e legal sobre a mulher paz e segurança, nos seguintes termos:

“Com este eixo pretende-se criar mecanismos de levar os violadores dos direitos das mulheres e raparigas à justiça e puni-los exemplarmente e garantir o empoderamento das mulheres e raparigas.”

Ainda, e em conformidade com PNASMPS determina-se o seguinte:

A prevenção de todas as manifestações da violência baseada no género, em particular a violência física, sexual e psicológica no contexto de manutenção da paz e resolução de conflitos constitui um mecanismo para a salvaguarda dos direitos fundamentais das mulheres e raparigas, incluindo a sua protecção ao HIV e SIDA. Por conseguinte o atendimento às necessidades de mulheres combatentes e civis durante e após conflitos armados é fundamental, devendo-se garantir o seu acesso aos serviços básicos e meios de subsistência principalmente às vítimas de violência sexual. (PNASMPS, 2018:15).

Por sua vez, o PNPCVBG (2018:26) prossegue os seguintes objectivos:

- Combater a violência e a discriminação baseada no género;
- Promover a segurança e integridade física, moral, cultural, social e económica de mulheres e de homens;
- Integrar o homem como agente activo na mudança de atitudes, valores e comportamentos que perigam a vida da mulher e da sociedade;
- Desenvolver alianças com as lideranças comunitárias formais e informais para agirem a favor de não- violência.
- Fortalecer o mecanismo multisectorial de atendimento `as vítimas de violência a todos os níveis.

O Plano Nacional de Acção para o Avanço da Mulher, PNAAM (2018: 9) também define como objectivo estratégico: “assegurar o direito da mulher de viver livre

de discriminação, com dignidade, integridade e segurança no espaço público e privado de modo a participar na consolidação da paz.”

Não é preciso muito esforço para se chegar a conclusão de que a mulher que se pretende proteger com as directrizes acima, não é aquela que enfrenta directamente os efeitos da guerra. Sendo assim, esta última mulher encontra-se à margem destes dispositivos; está literalmente desprotegida e ignorada. Pois, à partida, não existe nenhum instrumento legal que a proteja na convulsão armada em que se encontra. Mas é compreensível: os criminosos de guerra não conhecem leis. E o que fazer então para a salvaguarda da vida daqueles seres indefesos e vulneráveis?

Tipos de violências perpetradas nas zonas de conflito armado

A violência contra a mulher.

A mulher vítima de violência em contexto de conflitos armados é um dos objectos deste estudo. Passamos a apresentar nas linhas que se seguem, algumas manifestações de violência. Partimos, deste modo, com um exemplo extraído RPCPNZSG20 (s/d:37). No documento reporta-se, o seguinte:

morte de todos os filhos homens e dos maridos das vítimas na Província de Gaza e tortura das populações para obtenção de informações na Província de Sofala. Outra característica da violência contra as mulheres foi o assassinato de menores e nados que eram de forma terrível retirados dos ventres das mulheres em frente das populações e atirados em valas comuns (RPCPNZSG s/d:37)

Face a estas práticas cruéis que nos são dadas a conhecer, poder-se ia perguntar: Qual é o objectivo que se pretende atingir quando se chega a matar uma mulher de forma macabra, retirando-lhe o nado que o tem no ventre? A resposta pode ser o impacto que esse tipo de violência pode criar no seio da população. Essa população fica submissa e aterrorizada/traumatizada para vida toda. Encontra-se nesse tipo de violência, uma forma de demonstrar o poder.

O RPCPNZSG (Idem:35) refere ainda que “o ataque deliberado às mulheres cumpre funções que vão desde a vontade de desmoralizar os adversários, à vontade de

²⁰ IMPACTO DO CONFLITO ARMADO NA VIDA DAS MULHERES EM MOÇAMBIQUE
Relatório da Pesquisa de Campo nas Províncias de Nampula, Zambézia, Sofala e Gaza

impor medo e terror ou mesmo consubstanciar a vontade de extirpar um grupo étnico ou religioso interno através da eliminação da fonte de procriação.”

Realmente acreditamos no argumento de que ao se por termo à vida de uma mulher rasgando-lhe o ventre, sob alegação de se querer ver de que sexo o nado é, constitui uma forma de eliminação das mulheres por elas supostamente gerarem à vida, rapazes que vão futuramente engrossar as fileiras do adversário.

Em algumas regiões, durante o conflito armado dos dezasseis anos, as mulheres evitavam fazer filhos. Conhecedoras de algumas práticas de cariz tradicional, não concebiam sob alegação de que ao engravidarem poderiam correr o risco de morte²¹, pois as suas barrigas seriam abertas com recursos à baionetas e com o intuito de se ver de que sexo era o feto. Segundo se explicavam, elas são quem mais corriam o perigo de vida enquanto os seus parceiros poderiam escapar estando eventualmente no trabalho e longe da família, como por exemplo na África do sul.

Ainda não temos toda a descrição relativa ao sofrimento das mulheres, na Província de Cabo Delgado, neste tempo de guerra que, de acordo com Costa (2009:21), trata-se de um “tempo de sofrimento, dos grandes sacrifícios e o tempo da fome”, mas sabemos através da imprensa e das redes sociais que elas também são degoladas, como acontece com o resto da população.

A principal razão para não serem relatados os exemplos de violência tem a ver com o facto de não haver facilidades para que alguém de lá, ou para lá se desloque.

Há contudo, por exemplo o conhecimento de que nas zonas de conflito armado em Cabo Delgado, os terroristas mandam preparar carne humana e servem-na `as pessoas feitas reféns²², incluindo mulheres e crianças. Algumas mulheres são forçadas a amputar os órgãos genitais ou ainda a decepar alguns dedos de certas pessoas devendo seguidamente come-los. Isto é, força-se à prática do canibalismo²³.

Para as poucas mulheres ou vítimas de violência armada que conseguem se escapular das amarras dos seus predadores, quando retornam ao convívio seguro, nos lugares longe da guerra, apresentam-se com sinais de trauma psicológico: tendem a querer fugir de qualquer que seja o ruído que forem a perceberem. A razão é simples: No seu âmago está a sensação de estarem perante a aproximação de algo atroz, capaz de

²¹ Informação obtida no Relatório de Pesquisa de Campo na Província de Nampula, Zambézia, Sofala e Gaza, P.35

²² Informação obtida através dos depoimentos de pessoas que viveram os momentos traumáticos.

²³ idem

lhes tirar a vida com recurso a armas de fogo ou brancas. Essas mulheres fogem ou caem devido a simples estalidos; caem quando as ondas do mar bramem, assustam-se em tudo e de tudo até mesmo das suas sombras.

Outras motivações para a escolha das mulheres como alvo da violência, encontramos-las ainda no extracto do RPCPNZSG ao se fazer referência que:

a violação é usada como estratégia para impor terror e intimidar a população de uma certa região de modo a deixar de colaborar com as autoridades. Outras defendem que a violência sexual principalmente aquela cometida em grupo, é um meio de criação de coesão entre combatentes no sentido em que todos partilham do mesmo troféu (RPCPNZSG, s/d. p. 40).

As práticas de violência contra as mulheres e crianças em contexto de guerra são dramáticas e tem múltiplos exemplos. Sabe-se da prática de execuções sumárias e de actos de decapitações sistemáticas. O que é que justifica que se degole um ser humano?

A imprensa e as redes sociais publicaram num passado não longínquo e que continua perene nas nossas memórias²⁴, notícias badaladas acompanhadas de imagens de uma mulher grávida, despojada de roupa a ser, acto contínuo, chicoteada e depois baleada enquanto corria, clamando por piedade e protecção da sua vida, ante a força de vários homens armados que pareciam indiferentes ao sofrimento dessa mulher. De nada valeu o seu clamor porque ao fim de vários tiros contra aquela mulher, ela sucumbiu crivada de várias balas. O que se ouviu depois foi uma voz que parecia triunfal dizendo “chega” “já está. “A mulher já se encontrava prostrada e esvair-se em sangue. Até agora nos questionamos: Que infracção cometeu aquela mulher, para merecer aquele tipo de morte? O que é que se pretendia com a filmagem daquela cena cruel e posterior envio às redes sociais. Quem é que fez a filmagem? Em que é que confiava para a sua segurança, tal indivíduo para fazer a filmagem de perto, enquanto via uma mulher indefesa a ser violentada, (já agora) “fisicamente” e depois morta?

A violência por que passa a mulher nos locais de guerra que, segundo RPCPNZSG (s/d:35) estes “ [...] são habitados por civis e eles são a principal moeda de disputa. Todos os beligerantes querem garantir o apoio dos civis ao mesmo tempo que procuram impedir que os mesmos dêem apoio aos seus adversários.” é dificilmente descritível. É um calvário.

²⁴ Acessível em: publico.pt/2020/09/15/mundo/video/homens-vestidos-soldados-assacinam-mulher-cabo-delgado-20200915-165802

Quando, por exemplo se procura o refúgio nas matas, estando a mulher, o marido e os filhos, é comum o parceiro da mulher dirigir-se a ela nestes termos: “Estamos com fome. Deves encontrar alternativas para podermos comer.” Procede-se como se temporariamente tivesse sido decretado uma trégua para a protecção da vida das mulheres. É como se ela estivesse à prova de balas.

Os filhos quando são apossados pela fome dirigem-se e sem vigor na voz, à mãe para igualmente dizer: “Estamos com fome”. A mulher vê-se forçada a esquecer-se do ambiente de guerra que lhe obrigou, junto a sua família, a procurar abrigo na floresta e dali, já como se tivesse protecção sobrenatural, ir à cata da tal comida que as suas bocas na mata a ela lhe exigem. É esta outra forma de violência. Ela pode ser, de acordo com (op cit:25) uma violência de género. Assim,

O termo é usado pelos instrumentos internacionais de protecção de direitos humanos como sinónimo de “violência contra as mulheres”, pois (i) abrange toda a violência dirigida à mulher, por ela ser mulher ou que (ii) afecta desproporcionalmente as mulheres resultando em danos ou sofrimento físico, sexual, psicológico ou económicos e do tráfico de seres humanos, os casamentos forçados, a mutilação genital feminina entre outros (RPCPNZSG, s/d/. p.25).

Desta maneira, a mulher é forçada pela sua própria família que também está no abrigo, para se proteger da guerra, a ter de cuidar de prover aspectos básicos da mesma, como a alimentação, principalmente.

Ainda sobre a violência cometida contra as mulheres importa salientar que ela as vezes “não envolvia a penetração do pénis sobre a vagina, mas visava a vagina da mulher. O mais comum dos actos era o estupro envolvendo a introdução de objectos na vagina da vítima. (ibdem:39).

Violência contra a criança no contexto de conflito armado

Há relatos de que nas zonas onde se verifica o terrorismo, as crianças de menor idade são decapitadas durante o percurso até as bases, após terem sido compulsivamente levadas pelos insurgentes, junto das suas mães²⁵.

A criança é segundo o Boletim da República, Lei 7/2008, artigo 3º "todo o ser humano com menos de 18 anos de idade, [...]", cf. a Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.

²⁵ In TV Sucessos no programa Visão Política, Terça-feira, dia 23-03-2021

Durante a guerra dos dezasseis anos, para além de a criança ter sido muitas vezes vítima de uma morte violenta, nos casos em que fosse bafejada pela sorte de continuar viva, era coagida à práticas de canibalismo, pois uma vez no seio dos guerrilheiros da Renamo, inculcava-se-lhe a ideia de que deveria beber o sangue humano. Esse acto visava conferir tenacidade e bravura nos petizes.

Outra razão que estava por detrás das práticas de canibalismo forçadas às crianças era de que a par dos amuletos que lhes eram colocados, não cairiam nas mãos dos adversários.

Com efeito, e a título ilustrativo um professor que depois escapou de uma morte certa no decorrer da guerra, ainda se lembra de ter ouvido durante o período em que esteve no cativeiro, uma criança- soldado a implorar para o seu chefe a autorização a fim de praticar uma sevícia junto a ele nos seguintes termos: “Comandante, eu quero beber o sangue deste aqui. ” Significa que as crianças já tinham a crença de que o consumo do sangue humano poder-lhes-ia dotar de certos poderes especiais durante a guerra.

Não nos é possível descrever o dia-a-dia por que passam as crianças actualmente nas zonas de guerra em Sofala, Manica e Cabo Delgado, onde há focos de terrorismo/hostilidade, mas acreditamos que os petizes que lá se encontram, são violentamente tratados, uma vez que, através de alguns órgãos da comunicação social e também das redes sociais reportam-se actos de brutalidade contra menores nas zonas de guerra.

Uma convulsão de que se tem conhecimento em Cabo Delgado e relativa às crianças é de que elas se escaparem, ou seja, se continuarem com vida, são separadas dos seus progenitores ou dos seus familiares. Essas crianças vão viver longe dos seus locais de origem; desprendem-se dos seus hábitos culturais, perdem o gozo pleno de todos os direitos, incluindo os que a convenções internacionais lhes consagra. Estas crianças perdem a possibilidade de poderem frequentar a escola, o que lhes permitiria prepararem-se, desse modo, para o amanhã vindouro.

Todo o estado de coisas descritas acima, é contrário às leis adoptadas pelo país e pelas Nações Unidas, que de tudo fazem para que a vida e principalmente a das crianças seja preservada- o que se traduz na proibição de tratamento negligente, discriminatório, violento e cruel para com essas mesmas crianças.

De acordo com o artigo 6º do Boletim da República (BR), Lei/2008 “ Nenhuma criança pode ser sujeita a tratamento negligente, discriminatório, violento e cruel, nem

ser objecto de qualquer forma de exploração ou opressão, sendo punidos por lei todos os actos que se traduzem em violação dos princípios estabelecidos por lei. ” Porém, quantas são as crianças que em Cabo Delgado foram mortas? Quantas são as crianças que violentas e cruelmente são tratadas desde que o terror lá se instalou a partir de 2017? Outra pergunta é: quem protege e como são protegidas as crianças nas zonas de guerra em Cabo Delgado?

Nas zonas de origem dos autores deste trabalho e onde se viveu outrora o terror armado nas províncias de Gaza e Nampula, por exemplo sabemos que crianças desde os dois anos, viram em algumas ocasiões, as suas mães a ficarem decapitadas. Essas crianças foram levadas para estarem sob tutela de outras senhoras totalmente estranhas a elas. O objectivo é que esses petizes possam, com evoluir do tempo, ser treinadas para engrossar depois as fileiras dos terroristas. Iguamente, crê-se que os futuros terroristas que terão crescido sem o amor de mãe biológica, poderão ser bravos, sem complacência e impiedosos no cometimento de crimes selváticos.

À semelhança das práticas que se registavam na guerra dos dezasseis anos responsabilizadas à Renamo, nas bases dos terroristas em Cabo Delgado, também há relatos de crianças que são forçadas a beber sangue humano. Para além disso, as crianças também são obrigadas a consumir carne humana que é arrancada a algumas pessoas ainda vivas, como seja: dedo; órgão genital, braço ou outra parte do corpo.

O artigo 1º do Boletim da República, Lei n º 7/ 2008 estabelece que:

Mas apesar de todos os esforços com vista a que se poupe a vida das crianças, elas, infelizmente continuam a correr o perigo nas zonas de guerra, porque, movidos pelos seus exclusivos interesses irracionais, os terroristas ignoram as leis, as convenções, enfim ignoram os direitos das crianças.

Ainda de acordo com o documento acima, no seu artigo 2º, determina-se que “A criança tem o direito de viver em família, onde se desenvolva o respeito pelos seus membros, particularmente pelos mais velhos e se fortaleça a identidade moçambicana, as suas tradições e valores socioculturais.”

A realidade dita uma vez mais que nas zonas de guerra, onde as crianças estão depois de terem sido raptadas, já se perdeu o conceito de família, dado que essas mesmas crianças se encontram apartadas dos seus progenitores. Se um dos pais ou membro da família também se encontrar nessa mesma base, não tem a tutoria sobre a criança. Mais ainda, todos os valores culturais e de tradição são quebrados e estabelece-

se uma nova ordem social de respeito a quem tem arma e que pode matar de todas as formas brutais que lhe apetecer.

Consequentemente e em função do que aludimos no parágrafo anterior a este, a criança cresce, torna-se homem, mas sem referências, sem respeito pela vida humana, sem educação e na maioria das vezes, sem conhecer a sua origem, porquanto ela foi forçada a se deslocar do seu local de origem ainda com tenra idade, tendo perdido desse modo, as noções de espaço e de tempo.

O homem não educado formal ou informalmente pode ser um perigo no convívio com os outros homens, pois ele foi modulado para cometer atrocidades e para matar. Ele não teme e nem venera morte. Não preza a vida, pela simples razão de ter sido ensinado ainda na pequenez a conviver e a praticar crimes hediondos.

Impacto da violência contra a mulher e criança nos direitos humanos

O artigo 5º da DUDH (1948) estabelece o seguinte: “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante”. A prática mostra, porém, o desconhecimento ou desrespeito dos direitos humanos.

A violência baseada no género e contra a criança é uma dura realidade em Moçambique em conformidade com a bibliografia por nós consultada. Para conter essa brutal prática, muitas leis já foram aprovadas e estão a ser postas a cumprir pelas autoridades moçambicanas. Todavia, a contenção dessa violência e dada a realidade do país só se pode efectivar nas zonas urbanas e em todos os locais onde o clima de paz prevalece. Aí, reportam-se todos os casos de abusos e de maus tratos e encaminham-se de forma tímida os seus autores às instâncias judiciais.

A razão do encaminhamento tímido, tem a ver com o ressentimento de culpabilidade, uma vez que se trata, em certas ocasiões, de um membro da família que pode ser condenado à prisão ou ao pagamento de pesadas multas, daí que por vezes, tais membros da família são encobertos e daí perpetuam as suas práticas violentas.

Outra razão que pode explicar o receio de denunciar os praticantes de violência, quando estes são membros da mesma família, é o problema da dependência económica. Pensa-se sobre quem irá prover as despesas de casa, se o “violador” for detido e condenado à prisão.

Nas zonas de conflito armado as mulheres e as crianças sofrem sem que se possa fazer quase nada com vista a por termo ao seu calvário. O máximo que as mulheres e as

crianças podem esperar naqueles locais, é um possível ataque sobre a zona onde elas se encontram sitiadas, para, se forem encontradas com vida, serem resgatadas.

Podemos inferir que nas zonas de terror armado, não se conhecem e nem se cumprem leis.

Assim se as mulheres e as crianças são separadas das suas famílias e obrigadas a viver no cativeiro, violadas sexualmente, forçadas a servir como mulas de carga, a comer carne humana, a matar e a beber sangue humano entre outras práticas é caso para se afirmar que a violência sobre as mulheres e crianças nas zonas de guerra observa-se a cada instante, pondo sempre em perigo de vida aqueles seres sempre indefesos.

Se o PAPCVBG (2018:24) define que violência física é a que se verifica:

“[...] com o objectivo de causar danos, ferimentos e sequelas físicas [...]. Em situações de guerra e sistemas e políticos opressores, as torturas, as execuções, os massacres, as limpezas étnicas são formas claras de manifestação da violência física.”

Podemos deste modo concluir que os direitos humanos das mulheres, nas zonas de guerra, são sistematicamente violados.

O ambiente em que se encontra a criança na maioria dos locais de cativeiro armado caracteriza-se pelo espírito contrário ao que está instituído na LEI nº 7/2008, cujo conteúdo é:

A presente lei tem por objectivo a protecção da criança e visa reforçar, estender, promover e proteger os direitos da criança tal como se encontram definidos na constituição da República, na Convenção sobre os Direitos Humanos da Criança, na Carta Africana sobre os Direitos da Criança e Bem-estar da criança e demais legislações de protecção à criança.

De igual modo que acontece com a mulher, há com a criança, uma contravenção de toda a espécie aos direitos humanos a elas previstos e que deviam ser respeitados independentemente da natureza do conflito que se estiver a verificar.

Um relance à possível causa da violência contra as mulheres e crianças no conflito armado em Cabo Delgado

Nguenha et. al In Forquilha (org) (2020: 42) refere que:

Desde a queda do muro de Berlim e o fim da guerra fria, a questão de Jihads internacionais tornou-se um factor importante na política e nos conflitos internacionais; estados Jihadistas nascidos na Europa, Ásia e América, entraram no continente africano e fizeram emergir movimentos como Boko Haram, desceram pela costa da Nigéria e passaram pelo Quênia, Somália, Tanzânia, pelo que não era completamente imprevisível que eles chegassem a Moçambique. (NGUENHA et al. In FORQUILHA Org.2020: 42).

A Razão desta previsibilidade está ligada ao número de praticantes e as facções do Islão que temos no País e a permeabilidade incontrolada do País em processos migratórios.

Mas a maior previsibilidade que se aponta para esta carnificina e destruição é, segundo ainda (Idem), a seguinte:

as zonas de maior quantidade de recursos, tornam-se focos privilegiados de desestabilização descoberta de recursos naturais [...] A Universidade de (...), demonstra duas coisas fundamentais: primeiro: que as zonas de maior quantidade de recursos naturais são também as zonas com maiores conflitos no planeta; segundo, que essas zonas se encontram maioritariamente em África, portanto, este continente, e, particularmente. (NGUENHA et al. In: FORQUILHA Org.2020: 42).

Tudo quanto se diga sobre os mentores de guerra em Cabo Delgado são presunções: Não se conhecem formalmente as razões da guerra. Não se sabe também quem a move. Do que se tem domínio é que se está perante uma guerra de terror. Quando é assim, como proceder? Sobre o que dialogar e com quem?

Moçambique é um país com várias instituições sociais, políticas e religiosas-governamentais e não-governamentais e cada uma delas poderia ter sido um canal para a submissão de uma vontade ou de um protesto em Cabo Delgado. O terror nem devia ser a última alternativa, pelas diversas consequências que ele tem.

O RPCPNZSG (s/d: 30) explica que:

as causas do conflito armado em Moçambique estão relacionadas, (i) com as disputas geopolíticas da guerra fria, tendo em conta as acções dos regimes minoritários e racistas que operaram na África Austral entre as décadas 1960 e 1990; (ii) com as políticas de nacionalizações e o centralismo económico como forma de organização da economia nacional; (iv) as políticas de controlo e repressão dos direitos políticos, sociais e religiosos; e por fim (v) o nível de insatisfação perante as políticas de aldeamento e reeducação, entre outros aspectos relacionados.

Não discordamos da robustez das motivações que se apontam acima, mais uma vez insistimos na importância, hoje, das instituições que funcionam no país, como sendo os locais onde se devem apresentar as preocupações genuínas, individuais ou colectivas. Nada justifica a guerra e o conseqüente terror que a ela se associa. A vida humana deve ser preservada. A Carta Universal dos Direitos Humanos jamais deve constituir letra morta e a morte devido à guerra não deve constituir uma fatalidade para os moçambicanos.

Visão holística sobre a violência baseada no género e contra a criança.

A violência baseada no género e contra a criança é uma dura realidade em Moçambique em conformidade com a bibliografia consultada. Para conter essa brutal prática, muitas leis já foram aprovadas e estão a ser postas a cumprir pelas autoridades moçambicanas. Porém, a contenção dessa violência e dada a realidade do país só se pode efectivar nas zonas urbanas e em todos os locais onde o clima de paz prevalece. Aí, reportam-se todos os casos de abusos e de maus tratos e encaminham-se de forma tímida, às instâncias judiciais os seus autores.

Nas zonas de conflito armado as mulheres e as crianças sofrem sem que se possa fazer quase nada com vista a por termo ao seu calvário. O máximo que as mulheres e as crianças podem esperar naqueles locais, é um possível ataque sobre a zona onde elas se encontram sitiadas, para, se forem encontradas com vida, serem resgatadas.

Podemos inferir que nas zonas de terror armado, não se conhecem e nem se cumprem leis.

Assim se as mulheres e as crianças são separadas das suas famílias e obrigadas a viver no cativeiro, violadas sexualmente, forçadas a servir como mulas de carga, a comer carne humana, a matar e a beber sangue humano entre outras práticas é caso para se afirmar que a violência sobre as mulheres e crianças nas zonas de guerra observa-se a cada instante, pondo sempre em perigo de vida aqueles seres sempre indefesos.

Se o Plano Anual de Prevenção e Combate a Violência Baseada no Género (2018:24) define que violência física é a que se verifica:

“[...] com o objectivo de causar danos, ferimentos e sequelas físicas [...]. Em situações de guerra e sistemas e políticos opressores, as torturas, as execuções, os massacres, as limpezas étnicas são formas claras de manifestação da violência

física.” Podemos deste modo concluir que os direitos humanos das mulheres, nas zonas de guerra, são violenta e sistematicamente violados.

O ambiente em que se encontra a criança na maioria dos locais de cativeiro armado caracteriza-se pelo espírito contrário ao que está instituído na LEI nº 7/2008, cujo conteúdo é:

A presente lei tem por objectivo a protecção da criança e visa reforçar, estender, promover e proteger os direitos da criança tal como se encontram definidos na constituição da República, na Convenção sobre os Direitos Humanos da Criança, na Carta Africana sobre os Direitos da Criança e Bem-estar da criança e demais legislações de protecção à criança.

De igual modo que acontece com a mulher, há com a criança, uma contravenção de toda a espécie aos Direitos Humanos a elas previstos e que deviam ser respeitados independentemente da natureza do conflito que se estiver a verificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliografia que nos permitiu realizar este estudo, leva-nos a concluir que as mulheres, em termos práticos e sempre que as suas liberdades fundamentais são violadas no contexto de conflito armado, tem o seu papel, segundo RPCPNZSG (s/d: 46)

[...] reservado quase que exclusivamente a operações de espionagem e de busca de informações; operações psicológicas, propaganda e desinformação; carregamento de mantimentos, armas e diversos produtos resultantes das operações de pilhagem; confeição de alimentos nas bases; cuidar das crianças e operações de produção e finamente; parceiras dos militares que ocupam as bases. (RPCPNZSG (s/d: 46).

Porém quaisquer uns dos papéis que acabamos de aludir são desempenhados como coacção para que a mulher possa, ao menos continuar em vida. Poder-se-ia dizer que ela se vê forçada a fazer tudo o que se lhe manda, dado o estado de desespero em que ela se encontra.

Enquanto algumas crianças e velhos podem ser ignorados pelas forças beligerantes, devido a sua condição inofensiva, as mulheres são presas, dado que com elas é possível a satisfação das necessidades sexuais dos homens, pois com elas vão se

digladiar. No entanto, tudo quanto se passa nas zonas de conflito armado, contra a mulher constitui uma violação `a Carta Universal dos Direitos Humanos, pois priva-se de múltiplos direitos quando, de acordo com RPCPNZSG (s/d:36), elas são vítimas de:

- Pilhagem económica;
- Coacção para se juntarem aos grupos armados;
- Ter que fornecer alimentos a grupos armados;
- Violência armada;
- Vítimas de ameaças;
- Vítimas de tortura;
- De cárceres como medidas punitivas;
- Tratamento degradante e violência física;
- Escravidão sexual;
- Prostituição forçada;
- Esterilização forçada;
- Abuso sexual;

Igualmente, violam-se os Direitos da criança uma vez que em conformidade com Estratégias do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré'- Escolar (2012:6): “Moçambique independente desde 1975 tem vindo a ratificar algumas leis e convenções internacionais no que concerne aos direitos das crianças. “

Portanto urge olhar para a criança com amor e compreensão.

Importa reter, no entanto, que, de acordo com Costa (2009:31) “[...] a guerra, a insegurança e a violência em Moçambique, ou no mundo, nunca poderão ser compreendidas e muito menos reduzidas, se as isolamos, considerando-as como exógenas às relações económicas e sociais das quais são parte integrante ao nível global e local.”

Pensamos que se pretende chamar atenção à necessidade de uma atenciosa distribuição da riqueza- o que não se afigura como tarefa fácil, se tivermos em conta os condicionalismos que a produção e as políticas muitas vezes impõem.

Assim, o estudo bibliográfico por nós realizado conduziu-nos as seguintes conclusões: há o reconhecimento de elevados índices de prática de violência, (principalmente a física) contra a mulher e criança, mas pouco se reporta sobre o que se passa com esses dois sujeitos nas zonas sobre hoste do terrorismo, dado que há temor de se deslocar para tais zonas. Mesmo assim, o pouco que se sabe através de relatos ou depoimentos é de arrepiante e lastimável dimensão, uma vez que os direitos das

mulheres e das crianças são impiedosamente violados, sem que nada se possa fazer dado o contexto de guerra e da violência em que isso ocorre.

Ao lançarmo-nos para a prossecução do presente trabalho, pretendíamos, conforme anunciamos antes: identificar o tipo de violência praticada contra a mulher e contra a criança em contextos de guerra em Moçambique. Também pretendíamos descrever as manifestações de violência que naqueles locais as mulheres e crianças sofrem e, finalmente, era nosso objectivo analisar até que ponto a violência contra a mulher e a criança tem impacto negativo nos direitos humanos.

A violência que é abordada pelos diferentes estudiosos, na sua maioria, reporta-se ao que se passa em zonas onde não há terrorismo armado. Essa violência reporta-se a que se designaria de doméstica.

E, como se não bastasse, as leis que versam sobre a violência quer da mulher, quer da criança, são anteriores pelo menos ao fenómeno do terrorismo em Cabo Delgado. E, mesmo no que diz respeito a guerra dos dezasseis anos e depois a convulsão armada no centro de Moçambique por uma ala da Renamo, as leis e convenções que protegem as mulheres e crianças existem, porém, o seu cumprimento constitui uma letra morta em contexto de guerra. Mas este facto não deixa de ser compreensível: na guerra os beligerantes nem sempre respeitam leis.

Tanto o que acontece em Cabo Delgado quanto a guerra dos dezasseis anos, as mulheres e crianças passaram ou passam por mesmo tipo de violência, com as mesmas características e os mesmos efeitos devastadores.

Referências Bibliográficas

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, LEI No7/2008. *Direitos da Criança*. Maputo 2008.

AVOCATS SANS FRONTIERES. Impacto dos Conflitos Armados na Vida das Mulheres e Raparigas em Moçambique: Relatório de Pesquisa de Campo nas Províncias de Nampula, Zambézia, Sofala e Gaza. S/d. Canada.

COSTA, Ana Bernard Da. A Pobreza, a Guerra e a Paz em Moçambique: teorias relações e percepções. Maputo, 2009.

DUDH [online] disponível na internet via <http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/direitos%20humanos.pdf> Data 09/11/2021

DUDH [online] disponível na internet via <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2572/30/DECLARA%C3%87%C3%83O%20UNIVERSAL%20DOS%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>

MOÇAMBIQUE. Plano Nacional De Acção Para a Criança II (2013 -2019). Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em idade pré-escolar (DICIPE). Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. Plano Nacional de Prevenção e combate a Violência Baseada no Género (2018-2021). Maputo, 2018.

MOCAMBIQUE. Plano Nacional de Acção para o Avanço daMulher (2018 – 2024). Maputo, 20218.

MOÇAMBIQUE. Plano Nacional de Acção sobre Mulher Paz e Segurança (2018 – 2022). Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE. Mecanismo Multisectorial de Atendimento Integrado a Mulher Vítima de Violência. Maputo, 2018.

NAÇÕES UNIDAS, 1989. Convenções sobre os Direitos Da Criança.

NGUENHA, S. et. al Cabo Delgado e o risco sistémico da guerra em Moçambique In: FORQUILHA, S. (Org.). Maputo, 2020.

ARTIGOS DE FLUXO CONTÍNUO

OPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DA ORALIDADE: O CASO DO DISCURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E DIPLOMACIA

David Siquice CUMBANE²⁶

Resumo

Neste estudo, a escolha do melhor paradigma para o ensino e aprendizagem da produção da oralidade, num contexto de língua francesa de relações internacionais e diplomacia é o objectivo central. Para tal, confrontamos, por um lado, duas metodologias: paradigma da *comunicação* e paradigma da *acção*. Por outro lado, construímos dois programas de língua francesa de relações internacionais e diplomacia, o primeiro *comunicativo* e o segundo da *acção*, para um corpus de 60 informantes. Construímos dois questionários segundo os preceitos de cada metodologia. Primeiro administramos os *Pré-testes* da *comunicação* e da *acção*. A correcção destes forneceu-nos o estado inicial dos conhecimentos de cada grupo. Este foi capitalizado no âmbito da formação da *comunicação* ou da *acção* que teve lugar entre o *Pré* e o *Pós-teste*. Segundo, administramos os *Pós-testes*. Os resultados foram os seguintes: Com uma média de 95.2 pontos contra 93.35 pontos do paradigma da comunicação, o paradigma da acção favorece o ensino/aprendizagem da produção da oralidade

Palavras-chave: Paradigma da *comunicação*, Paradigma da *acção*, Relações internacionais e diplomacia, Moçambique

METHODOLOGICAL OPTIONS FOR TEACHING ORAL PRODUCTION: THE CASE OF SPEECH OF INTERNATIONAL RELATIONS AND DIPLOMAC

Abstract

The aim of this research is to know which paradigm between the *action* paradigm and the *communication* paradigm enables the learning oral productive skills within the context of French for International Relations and Diplomacy learning. Thus we confronted the theories at stake (*communication* paradigm and *action* paradigm) and also built two programs of French for International Relations and Diplomacy, the former being communicative and the latter being

²⁶Doutor em Ciências de Linguagem-linguística, Especialista em Didáctica de Línguas e Culturas, Professor da Universidade Eduardo Mondlane, afecto a Faculdade de Letras e Ciências Sociais (Departamento de Línguas). Email: cumbane_david@yahoo.fr

action-based. Likewise, two distinct questionnaires were designed, in light of the precepts of each theory, for a corpus of sixty individuals with thirty each. Thus we conducted the *communication* and *action pre-tests*. At the end of the month, after correcting the *pre-tests*, we had the initial status of the knowledge of both groups. This initial status was capitalized within the *communication* or *action*-based training which took place between the *pre-test* and the *post-test*. After the corrections of the post-tests and clearance of results, we started conducting a data analysis which led us to the following conclusion: Thus with an average of 95.2 points against 93.35 points of *communication* paradigm the *action* paradigm enables the teaching/learning of productive oral skills.

Keywords: *Communication* paradigm, *Action* paradigm, International relations and diplomacy, Mozambique.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a questão do ensino e aprendizagem da língua francesa da diplomacia e de relações internacionais segundo os paradigmas da *comunicação* e da *acção*. Ela vai sugerir uma análise centrada sobre a produção da oralidade num contexto de ensino e aprendizagem da língua francesa para fins específicos respeitando, contudo, todos os contornos contextuais, linguísticos, lexicais, socioculturais e retóricos próprios aeste género discursivo.

Propõe-se assim uma contribuição inovadora para estudantes, docentes, investigadores e decisores políticos interessados na problemática da didáctica de línguas e culturas para fins específicos. Assim sendo, o nosso enfoque é o estudo da produção da oralidade. A este respeito, sabe-se que a produção da oralidade é essencial para o ser humano. Aliás esta habilidade, entre outras, o diferencia dos outros seres vivos. Ela é incontornável quando se trata do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras Cumbane(2016: p.15), pois exige, do locutor um nível de língua que lhe permita formular fluentemente enunciados gramaticalmente correctos, no caso vertente, inseridos na língua francesa da diplomacia e de Relações Internacionais. Este género discursivo exige também do locutor a mobilização de diferentes conhecimentos, a saber: o linguístico, o retórico, o temático, o profissional, o sociocultural, o intercultural, entre outros. Estes pré-requisitos não são do domínio dos nossos informantes pois à semelhança da compreensão da oralidade (Cf. UDZIWI n° 35, p. 108-124), a sua produção ocorre geralmente nas mesmas circunstâncias e contextos profissionais: Embaixadas e Consulados; Organizações Não-Governamentais (ONG); Organização das Nações Unidas (ONU) e em finnos Corredores da Diplomacia Internacional.

Se, por um lado produzir (codificar) o discurso oral é uma das premissas fundamentais para que haja interação e comunicação entre dois indivíduos humanos, por outro lado perceber o discurso oral (descodificar) é, sem dúvidas, também capital para a comunicação humana (Cf. UDZIWI n° 35). Em suma, tratando-se de produzir e ou perceber o discurso oral para fins comunicativos podemos, neste prisma, concordar com Evelyne (1991: p.62-63) quando deixa transparecer que o aspecto comunicativo, dos dois paradigmas, constitui um ponto de intercessão pois afinal de contas trata-se de ensinar aos aprendentes a comunicar em língua estrangeira (nossa tradução).

Este estudo tem como público-alvo indivíduos não iniciados profissionalmente em retórica e linguagem diplomática e língua francesa de relações internacionais e diplomacia. Trata-se, pois, dum grupo de formandos aspirantes a diplomatas e funcionários consulares e internacionais.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa mobilizou uma vasta bibliografia publicada entre 1990 e 2021. Vamos, pois, referir trabalhos do CECRL (2000); (Obras, colóquios, artigos e conferências) de Puren (2009-2020) sobre a génese e o desenvolvimento da nova perspectiva da *acção* e a relação que ela mantém com a metodologia *comunicativa*; de Richer (2008-2012) sobre a relação entre o Francês Língua Estrangeira (F.L.E) e o Francês para Fins Específicos (F.F.E.), de Mourlhon (2008); de Carras (2007); de Mangiante (2004), sobre o ensino do F.F.E., de Lehemann (1993) sobre a diversidade de públicos, objectivos e recursos de Berard (1991); sobre a metodologia comunicativa; de Ferreira (1999) sobre a Psicogénese da língua escrita; de Riehl; Soignet; Amiot (2006) sobre a Língua Francesa de Relações Europeias e Internacionais; de Cumbane (2016-2021) sobre a pertinência dos paradigmas da *comunicação* e da *acção* no ensino da língua francesa para fins específicos e sobre as metodologias de ensino da compreensão da oralidade na língua francesa da diplomacia e relações internacionais. Estes trabalhos, e não só, contribuíram para o suporte teórico da nossa investigação cujo enfoque reside no ensino/aprendizagem da produção da oralidade no contexto da língua francesa para fins específicos.

3. METODOLOGIA

Como no nosso estudo precedente sobre a compreensão da oralidade (UDZIWI n° 35) assumimos neste também, uma perspectiva comparativa. Desta feita propomo-

nos a comparar o desempenho de 60 informantes, trinta de cada paradigma, no respeitante à produção da oralidade em língua francesa para fins específicos. Foi neste âmbito que, os dois grupos foram submetidos aos *Pré-testes* da *comunicação* e da *acção* no ISRI em Maputo. O objectivo dos *Pré-testes* era o de conhecer o nível inicial dos informantes dos dois grupos no respeitante a produção da oralidade. As produções foram corrigidas e os respectivos resultados apurados. Em geral, os informantes revelaram muitas fragilidades. Foi com base nestas insuficiências que os dois grupos foram submetidos a uma formação ou do paradigma da *comunicação* ou do da *acção*, segundo os casos. Três meses depois os dois grupos foram submetidos *aos Pós-testes* nos respectivos paradigmas. O objectivo destes últimos era o de medir a progressão dos informantes depois das formações respectivas.

Apurados os dados dos *Pré e Pós-testes* dos paradigmas respectivos, socorremos do *Software Minitab 17* para a produção de gráficos e respectivos relatórios. Este *software*, forneceu-nos resultados pertinentes e confiáveis. Assim, no conjunto de parâmetros fornecidos pelos gráficos *Pré e Pós-teste* da *comunicação* e da *acção*, capitalizou-se, em função dos objectivos do estudo, os seguintes parâmetros: *mean*, *stDev*, *kurtosis*, *minimum*, *maximum et médian*.

Adiante vamos proceder a uma descrição alternada dos resultados da *section IV*, ou seja, produção da oralidade em *Pré e Pós-teste da comunicação* e da *acção*. Deste modo, os resultados do *Pré e Pós-teste section IV da comunicação* serão comparados aos do *Pré e Pós-teste section IV da acção*. Esperamos, com esta metodologia, permitir que o leitor tenha, claramente, uma vista panorâmica sobre os diferentes comportamentos, estratégias de aprendizagem e atitudes dos informantes nos respectivos paradigmas.

Uma conclusão parcial, pois esta é relativa a uma habilidade e não à língua na sua complexidade tal que definida por Martinet (2005:20) e Neveu (2004:174), será proposta. Ela vai evidenciar qualitativa e quantitativamente, numa perspectiva que compara o paradigma da *comunicação* ao da *acção*, os comportamentos, atitudes, performances, insuficiências e progressões que terão sido observados nesta pesquisa.

4.OBJECTIVOS

Do ponto de vista científico os objectivos deste estudo são os seguintes:

- O objectivo específico é responder à questão central, a saber, se a abordagem da *acção* favorece a aprendizagem da produção da oralidade, no contexto de ensino/aprendizagem da língua francesa para fins específicos.

- O objectivo geral é contribuir, com um estudo empírico, para o debate metodológico em curso nas ciências da linguagem e na didáctica de línguas e culturas legitimando qualquer dos dois paradigmas de maneira a integrá-los activamente em actividades de reforma e ou revisão dos curricula.

5.HIPÓTESES

As hipóteses que guiaram a nossa investigação foram as seguintes:

- A língua francesa da diplomacia e de relações internacionais ensinada segundo o paradigma da *comunicação* (a língua como instrumento de comunicação), permitiria aos beneficiários a aquisição de melhores competências na produção da oralidade para fins específicos predispondo-os a uma melhor progressão e consequentemente a melhor encarar o mercado de trabalho, (sector público e privado, organizações internacionais e não governamentais), cada vez mais exigente.

- A língua francesa da diplomacia e de relações internacionais ensinada segundo o paradigma da *acção* (a língua serve para agir e suscitar acções), ou seja, a capitalização da realidade; a valorização do grupo-turma pela concepção de projectos colectivos; a promoção do aprendente à categoria de actor social a tempo inteiro, a metamorfose da turma de língua e cultura em micro sociedade na sua complexidade, o trabalho baseado em documentos escritos e orais que privilegiam géneros discursivos de especialidade, o desenvolvimento da língua-acção baseado na produção da oralidade, favorece uma progressão mais acentuada predispondo os seus actores a melhor encarar os mercados, local e internacional, de trabalho.

Estas duas hipóteses serão confirmadas ou infirmadas mais adiante. Importa sublinhar que nesta pesquisa as variáveis tais que: sexo; idade; ano, cidade e país de conclusão do nível médio, que podiam ser cruzadas com as hipóteses acima para a obtenção de uma análise multivariada, não foram equacionadas pois não impedem a procura duma resposta completa e pertinente à nossa questão de pesquisa.

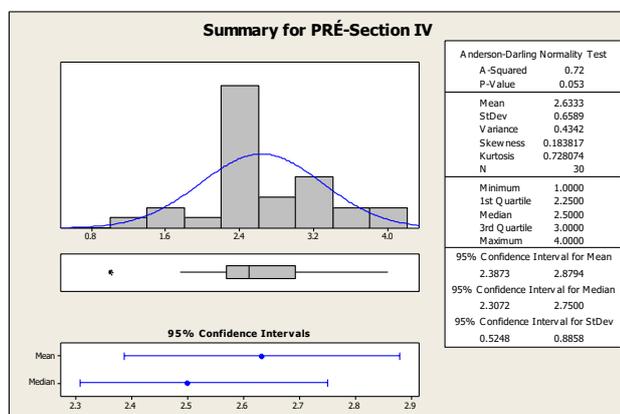
6. RECURSOS

Para este estudo mobilizou-se recursos da cooperação francesa, da universidade Eduardo Mondlane, para além de recursos pessoais e familiares. Ele foi possível graças a colaboração do Centro de Investigação Inter-língua sobre a Significação em Contexto (CRISCO/ Normandie Université) que para além do enquadramento científico de alto nível disponibilizou recursos bibliográficos e informáticos para a análise estatística de dados.

7. ANÁLISE DOS DADOS DO PARADIGMA DA *COMUNICAÇÃO PRÉ-SECTION IV* PRODUÇÃO DA ORALIDADE.

O objectivo dos *Pré-testes* era o de medir o estado inicial de conhecimentos dos informantes. Para tal administrámo-los aos informantes que iriam receber uma formação segundo os preceitos do paradigma da *comunicação*. Este exercício propunha dezanove questões de produção da oralidade. Neste âmbito, os informantes deveriam escolher um único exercício; prepará-lo em cinco minutos e depois apresentá-lo ao júri também em cinco minutos. Este dispunha de quatro minutos para interagir e interrogar o informante.

Os resultados dessa prova são nos fornecidos pelo gráfico abaixo (Fig 1.):



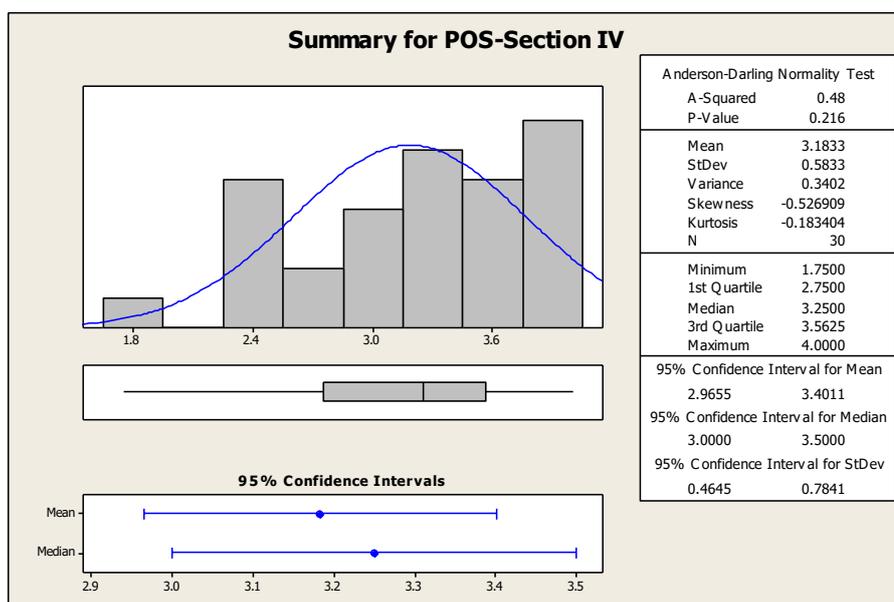
O *Summary for pré-section IV* conduz-nos a dois aspectos distintos: o sucesso face ao exercício e a dispersão dos resultados. O primeiro aspecto é evidente pois constata-se uma taxa de sucesso na ordem dos 90% contra 10% de notas inferiores ao ponto *médian* que é de 2.0 pontos. Este quadro ilustra-se por um lado pela localização da maioria das barras à direita do ponto *médian* precisamente no sector reservado aos bons resultados e, por outro lado, pela trajectória da curva que neste mesmo sector cobre a maioria das barras que se destacam à direita do ponto *médian*. As três notas inferiores ao ponto *médian* (informadores 10,14, e 15) encarnam a primeira barra. Esta está quase sobreposta a linha horizontal onde estão perfiladas as restantes barras. Estes resultados confirmam que a maioria dos informantes do paradigma da *comunicação*, vinte e sete, compreenderam e muito bem o exercício proposto.

O segundo aspecto é relativo à grande dispersão das notas (0.6589 pontos). Esta significa que as notas estão afastadas umas das outras o que quer dizer que predomina, no seio do grupo dos informantes do paradigma da *comunicação*, uma variedade de níveis. Uma atenta observação ao gráfico revela-nos, também, que as barras se distribuem no intervalo de notas possíveis. Contrariamente aos *Pré- e Post section III* do paradigma da *acção* em que cada nota é representada por uma barra precisa, nos *Pré section IV* do paradigma da *comunicação* a situação é bem diferente. Por exemplo, as ocorrências das notas 3.5 (Informante 24) e 3.75 (Informante 13) estão representadas pela penúltima barra a contar da esquerda para a direita. As ocorrências 3.0 (Informantes 12, 17 e 21) e 2.75 (Informante 11,19 e 22) estão representadas pela quinta barra. Este cenário é revelador da aproximação das notas umas das outras e este facto deixa transparecer uma relativa homogeneidade de níveis de conhecimento na produção da oralidade. Face a estes resultados, pode-se sugerir que os informantes do paradigma da *comunicação* tiveram um bom desempenho pois perceberam e bem executaram os exercícios propostos pela *Pré-section IV*.

Em definitivo o *Pré-teste* do paradigma da *comunicação section IV* apresenta uma taxa de sucesso na ordem dos 90%, num ambiente de grande dispersão (0.6589 pontos), contra 10% de notas inferiores ao ponto *médian*. Isto quer dizer que a maioria dos informantes teve notas superiores ao ponto *médian* que é de 2.0 pontos mesmo se as performances dos membros do grupo são variáveis em relação à prova como o ilustra, e muito bem, a grande variedade de notas obtidas (11 ocorrências de notas diferentes).

8. ANÁLISE DOS DADOS DO PARADIGMA DA *COMUNICAÇÃO* POST-SECTION IV PRODUÇÃO DA ORALIDADE.

A função dos *Pós-testes* é a de medir a progressão dos conhecimentos depois da formação centrada sobre a produção da oralidade. Esta prova teve lugar nas mesmas condições que a precedente: local, tipo de exercício ou de tarefas, actores, número de perguntas e tempo consagrado ao exercício. Os resultados desta prova estão sintetizados no gráfico abaixo (Fig 2.):



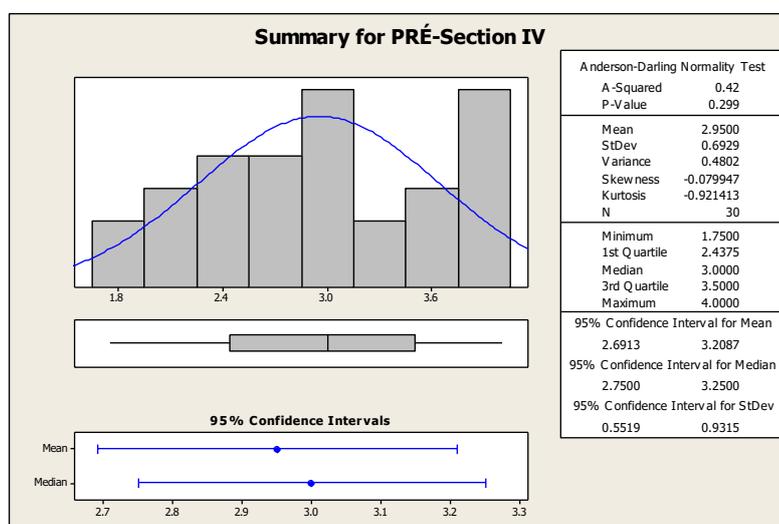
Este indica, à primeira vista, dois pontos importantes: o primeiro é o bom desempenho face ao exercício. Efectivamente constata-se uma taxa de sucesso na ordem dos 96.7% contra 3.7% de notas inferiores ao ponto *médian* que é de 2.0 pontos. Este sucesso é também ilustrado pela localização das barras mais altas à direita do ponto *médian* e pela trajectória da curva que cobre a totalidade da zona situada à direita do mesmo ponto. Ambas mostram que as notas mais altas se encontram à direita, lugar reservado aos bons resultados. Assim sendo, estes dados sugerem que os informantes do paradigma da *comunicação no Pós-teste* perceberam muito bem os exercícios propostos e por isso obtiveram bons resultados. O segundo prende-se à grande dispersão (0.5833 pontos) das notas. Considerando o gráfico, constata-se que as barras se distribuem no intervalo fechado de notas possíveis mesmo se, pontualmente, elas não correspondem necessariamente a uma nota precisa. Assim, a terceira barra da esquerda para a direita

representa ocorrências tais que 2.5 (Informantes 17, 25 e 30) e 2.75 (Informantes 1 e 10); a última e a penúltima barra representam ocorrências tais que: 4.0 (Informantes 4, 13, 21 e 26) e 3.75 (Informantes 8, 20, e 22). Claramente, quando uma barra representa várias ocorrências de notas isso quer dizer que as notas estão próximas umas das outras.

Em jeito de síntese pode-se afirmar que o *Pós-teste* do paradigma da *comunicação* apresenta uma taxa de sucesso de 96.7% e isto quer dizer que as performances dos membros do grupo da *comunicação* são variáveis face ao exercício considerado, aliás, a grande variedade de notas deste grupo vai nesse sentido. Pode-se considerar também que a maioria das notas dos informantes do paradigma da *comunicação*, depois da formação, são altas e tendem a se aproximar umas das outras. O conjunto destes factos sugere que houve aprendizagem e consequente progressão.

9. ANÁLISE DOS DADOS DO PARADIGMA DA ACÇÃO PRÉ-SECTION IV, PRODUÇÃO DA ORALIDADE.

Interrogámo-nos sobre o estado inicial dos conhecimentos dos informantes do paradigma da *acção*. Para tal tivemos que administrar o *Pré-teste* correspondente para todos os informantes que iriam receber uma formação inspirada da filosofia da *acção*. Este teste era composto por dezanove exercícios de produção da oralidade. Assim, os informantes deveriam escolher um exercício, prepará-lo em cinco minutos e apresentá-lo ao Júri também em cinco minutos. Este, em quatro minutos, deveria proceder às interrogações. Os resultados desta prova estão patentes no gráfico abaixo (Fig 3.)

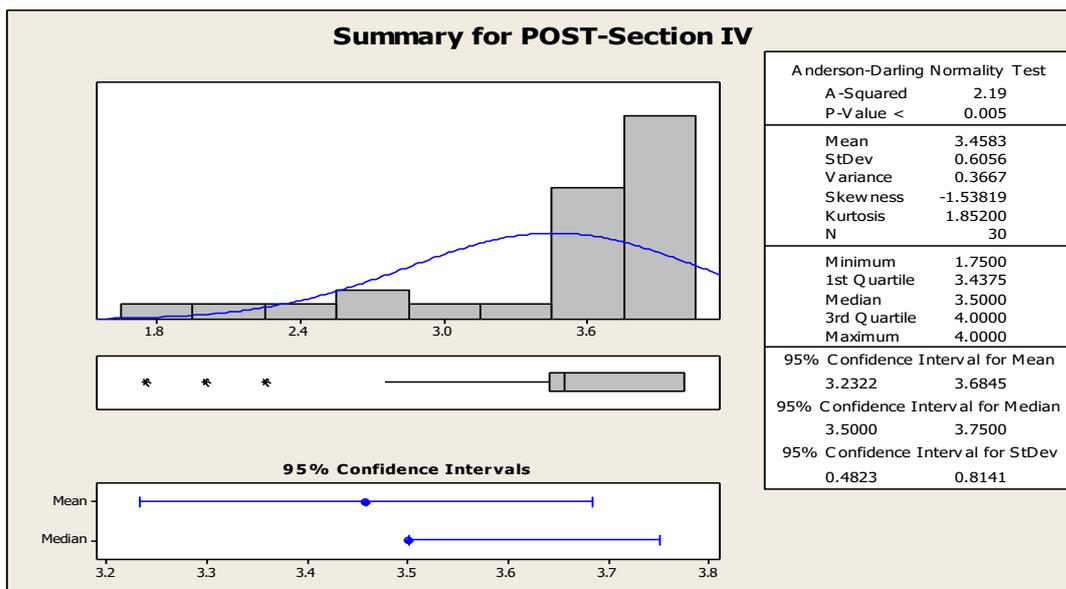


Este gráfico deixa transparecer dois aspectos incontornáveis: o sucesso face ao exercício e a dispersão dos resultados. Por um lado, o sucesso face ao exercício é irrefutável. Efectivamente constata-se uma taxa de sucesso na ordem dos 93.7% de notas superiores ao *médian* fixado a 2.0 pontos. Isto pode ser ilustrado pela localização da maioria das barras à direita do ponto *médian*, e pelo tracejado da curva que cobre totalmente a zona situada à sua direita lugar reservado aos bons resultados. Logo, estes dados sugerem que, no *Pré-teste*, os informantes do paradigma da *acção* perceberam muito bem o exercício. Por outro lado existe contudo uma grande dispersão (0.6929 pontos) de notas. Considerando o gráfico, constata-se que as ocorrências das notas não estão representadas em barras exclusivas e isto quer dizer que existe uma grande proximidade entre elas. Assim, da esquerda para a direita, as ocorrências tais que 2.0 (Informante 10, 21, e 27); 2.25 (informante 12 e 13); 2.5 (Informante 2 e 20); 2.75 (Informante 7, 9, 15 e 24) só podem partilhar as mesmas barras.

Em suma, o *Pré-teste* do paradigma da *acção* apresenta uma taxa de sucesso na ordem dos 93.7% contra 6.3% de notas inferiores ao *médian* fixado a 2.0 pontos. No entanto, a performance dos membros do grupo é variável em relação ao exercício o que sugere que o nível inicial destes informantes é alto e suas notas tendem a se aproximar umas das outras.

10. ANÁLISE DOS DADOS DO PARADIGMA DA ACÇÃO POST-SECTION IV, PRODUÇÃO DA ORALIDADE.

O *Pós-teste* permitiu medir a progressão depois da formação presidida pelo paradigma da *acção*. Esta prova teve lugar nas mesmas condições que a precedente; lugar, tipo de exercício ou tarefa, actores, número de perguntas e tempo consagrado ao exercício. Os resultados obtidos estão sucintamente representados pelo gráfico abaixo (Fig 4.).



Este gráfico indica uma evolução focalizada em dois eixos: o sucesso face ao exercício e a dispersão dos resultados. O sucesso face ao exercício está evidente. Efectivamente constata-se uma taxa de sucesso de 96.7% de notas superiores ao ponto *médian* que é de 2.0 pontos e isto nos é indicado por um lado pela localização da maioria das barras à direita do ponto *médian* e por outro lado pela trajectória da curva que cobre na totalidade a zona situada à sua direita. Neste gráfico a única nota inferior ao ponto médian (1.75 pontos, INF 21) está representada pela primeira barra a contar da esquerda para a direita. Este cenário sugere que as notas mais altas se encontram à direita, sector reservado aos bons resultados. Logo, estes dados nos permitem afirmar que os informantes do paradigma da *acção*, no *Pós-teste*, perceberam muito bem o exercício. Constata-se também, neste gráfico, uma grande dispersão (0.6056 pontos) das notas. Considerando o gráfico, as barras se alinham no intervalo fechado de notas possíveis. Se cruzarmos as barras do gráfico *Pós-section IV* às ocorrências das respectivas notas concluímos que a maioria das barras corresponde a uma nota precisa. É o caso da nota 4.0 (Informante 5, 13, 14, 19, 22, 23, 28 e 29); 3.75 (informantes 2, 3, 9, 11, 12, 24 e 25); 2.75 (Informante 16) (...). Há, no entanto, uma minoria de notas que partilham as mesmas barras, é o caso de 3.0 pontos (Informante 4) e 3.25 (Informante 10). Quando isto ocorre significa que as notas estão próximas umas das outras.

Resumindo, o Pós-teste do paradigma da *acção* apresenta uma taxa de sucesso de 96.7% contra 3.3% de informantes que obtiveram uma nota inferior ao ponto *médian* fixo a 2.0 pontos. No entanto, as performances dos membros do grupo são variáveis em relação à prova como bem o ilustra a diversidade de notas do grupo. Face a estas

constatações podemos afirmar que os informantes do paradigma da *acção*, tiveram depois da respectiva formação, bons resultados daí a consequente progressão.

11.CONCLUSÃO

Os *Pré-testes* do paradigma da *comunicação* e da *acção* tinham como objectivo determinar o nível inicial dos informantes na produção da oralidade no contexto de ensino e aprendizagem da língua francesa de relações internacionais e diplomacia. Depois da correcção, as insuficiências de ambos os grupos foram identificadas e capitalizadas. Estas forneceram o conteúdo para a construção das formações comunicativas (*approche communicative*) e da *acção* (*approche actionnelle*) que foram realizadas entre os *Pré e Pós-testes* respectivos. Grosso-modo tratou-se do estudo do discurso do francês de relações internacionais e diplomacia., da correcção fonética circunscrita ao género discursivo de especialidade imposto pelo exercício e da revisão da retórica e linguagem diplomática. Estas actividades tiveram como suporte bibliográfico os manuais *Objectif Express 1 e Objectif Diplomatie 1 e 2*, (Cf. Referências).

Observados todos os passos subsequentes administramos os *Pós-testes* do paradigma da *comunicação* e da *acção* cujos resultados passamos a evocar de seguida.

O estudo dos dados fornecidos pelo gráfico *Pós-teste* do paradigma da *comunicação section IV*, produção da oralidade, revelou uma taxa de sucesso de 96.7%. Do ponto de vista global (*Pré- e pós-teste*), a dispersão baixa ligeiramente passando de 0.6589 no *Pré-teste* aos 0.5833 pontos no *Pós-teste* respectivo, uma regressão na ordem dos 0.756 pontos. Esta queda sugere que as notas tendem a se aproximar umas das outras. No entanto, a qualidade das notas continuou boa graças a evolução da média geral, desta *section IV*, que passou, depois da formação, de 2.6333 a 3.1833 pontos, um crescimento na ordem de 0.55 pontos. Em suma, estas constatações apontam para uma progressão na ordem dos 6.7% .

Os dados do gráfico *section IV, no Pós-teste do paradigma da acção*, revelam uma taxa de sucesso que alcança os 96.7% contra 3.3% de notas inferiores ao *Médian*. No geral, (*Pré e Pós teste*) a dispersão sobe ligeiramente passando de 0.6589 no *Pré-teste* à 0.6929 no *Pós-teste*, um aumento de 0.034. pontos. Este pequeno crescimento indica uma ligeira tendência ao afastamento das notas umas das outras num contexto em que a sua qualidade também sobe ligeiramente (0.3167 pontos) no *Pós-teste*. A progressão da média geral da *section IV de* (2.6333 à 2.9500 pontos no *Pós-teste*),

ocorreu depois da formação respectiva e esse facto consubstancia os 3.0% de crescimento.

Resumindo, quanto à produção da oralidade do *Pré- ao Pós teste*, do paradigma da *comunicação*, constata-se uma progressão na ordem dos 6.7%. Claramente, a taxa de sucesso progride de 90 % a 96.7% no *Pós-teste*. Finalmente, a taxa de sucesso do paradigma da *acção*, nesta habilidade, progride de 93.7 a 96.7 um crescimento na ordem dos 3%. Estas constatações indicam-nos que nas duas metodologias (*comunicação e acção*) houve progressão mesmo se a abordagem do paradigma da *acção* é relativamente consistente, em todos os testes, o que lhe torna mais significativa. Este resultado, qualitativo e quantitativo, é inovador na medida em que advém dum estudo empírico singular e pioneiro na sua especialidade. A abordagem da *acção* com 96.7% de notas superiores ao *médian no Pós-teste* da produção da oralidade favorece o ensino/aprendizagem desta habilidade no contexto de ensino e aprendizagem da língua francesa da diplomacia e de relações internacionais. Sobre algumas razões que ditaram o sucesso do paradigma da *acção*, (Cf. UDZIWI, n° 35, p.121).

Com base nos resultados acima podemos considerar que o objectivo i) foi atingido pois sabemos que o paradigma da *acção* favorece o ensino e aprendizagem da produção da oralidade no contexto de língua francesa da diplomacia e de relações internacionais. Quanto ao objectivo ii) podemos também considerar que foi alcançado pois, sem dúvidas, que este estudo oferece elementos importantes para o enriquecimento do debate metodológico em curso na didáctica de línguas e culturas. Ademais, os seus resultados são, em larga medida, equacionáveis em contextos de reforma e ou revisão pontual dos currícula e políticas linguísticas.

As hipóteses constantes da introdução deste estudo encarnam, separadamente, cada um dos paradigmas. A primeira, a i) é relativa ao paradigma da *comunicação* em contexto de ensino/aprendizagem de língua francesa da diplomacia e de relações internacionais. Esta hipótese se confirma na medida em que efectivamente este paradigma apresenta resultados positivos nos respectivos *testes* (90.0 para 96.7), ou seja, uma média de 93.35 pontos. A segunda hipótese, a ii), é relativa ao paradigma da *acção*. Este paradigma apresenta resultados progressivos do *Pré ao Pós-teste* respectivo (93.7 para 96.7), ou seja, uma média de 95,2 pontos. É esta progressão que confere ao paradigma da *acção* o favoritismo relativo quanto ao ensino/aprendizagem da produção da oralidade para fins específicos.

Para terminar, neste estudo, embora o paradigma da comunicação tenha também alcançado uma alta taxa de sucesso (96.7%) é, segundo os resultados, o paradigma da *acção* que favorece relativamente o ensino e aprendizagem da produção da oralidade no contexto de ensino e aprendizagem da língua francesa da diplomacia e de relações internacionais.

Referências bibliográficas

BEATRICE TAUZIN, ANNE-LYSE DUBOIS, « Objectif Express 1. Le monde professionnel en français », *Hachette*, Paris, 2013.

BERARD, E. « L'approche communicative, théories et pratiques », *CLE international*, Paris, 1991, pp 62-63.

CARRAS, C., KOHLER, P., SJILAGYI, E., TOLAS, J. « Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue », *CLE International*, Paris, 2007.

CECRL. « Division des Langues vivantes », Conseil de l'Europe, *DidacTICLangue*, Strasbourg, 2000.

CUMBANE, David., S. « L'enseignement et la langue française au Mozambique : Propositions Didactiques, Pédagogiques et Sociolinguistique ». Mémoire de maîtrise sous la direction de Alain Coïaniz, Univ Paul Valéry Montpellier III, 1993.

CUMBANE, David., S. « Une proposition de curriculum de français sur objectifs spécifiques pour la première année de F.L.E de l'institut supérieur des relations internationales de Maputo », Mémoire de Master Sous la direction de Souchon M. Vol I : texte principal, 88 p et Vol II, Annexes, 300 p, Université de Besançon, 2008.

CUMBANE, David., S. « Du paradigme de communication au paradigme de l'action : est-ce que l'approche actionnelle favorise l'enseignement du français sur objectifs spécifiques F.O.S. ? ». Thèse de doctorat sous de direction de Pierre Larrivée, CRISCO, Université de Caen Normandie, France, 355 p, 2016.

CUMBANE, David., S. « Opções paradigmáticas para o ensino da compreensão da oralidade : o caso do discurso de relações internacionais e diplomacia », *UDZIWI* n° 35, p.108-124, Dezembro 2020.

DUBOIS Anne-Lyse, TAUZIN Béatrice. « Objectif Express 1, Le monde professionnel en français », *Hachette*, Paris, 2013, 192 p.

LEHMANN, D. « Objectifs spécifiques en langue étrangère », *Hachette*, Paris, 1993.

- LERAT, P. « Les langues spécialisées », *PUF*, Paris, 1995.
- MANGIANTE, J.M., PARPETTE, C., « Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours », *Hachette*, Paris, 2004.
- MARTINET, A. « Eléments de linguistique générale », *Armand Colin*, Paris, 2005.
- MOURLHON-DALLIES, F. « Enseigner une langue à des fins professionnelles », *Didier*, Paris, 2008.
- NEVEU, F. « Dictionnaire des sciences du langage », *Armand Colin*, Paris, 2004.
- PUREN, C. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT (Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie)*, « Actes du XXVe Congrès, Auch », 5-7 juin, Vol. XXIII, n. 1, p. 10-26, 2003.
- PUREN, C. « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », *Nathan*, Paris, 1988.
- PUREN, C., (2010b), « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle ». Monterrey, 8-9 novembre 2010, p. 32. Disponible en ligne, www.christianpuren.com, consulté le 22 mars, 2013.
- RICHER, J.-J. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.), une didactique spécialisée ? », *Synergies Chine*, n 3, p. 15-30, 2008.
- RIEHL, L., SOIGNET, M., AMIOT, M.-H. « Objectif Diplomatie 1, Le français des Relations Européennes et Internationales », *Hachette*, Paris, 2006.
- SAGNIER, C. « Métacognition et interactions en didactique des langues », *Peter Lang*. 219 pages, ISBN : 978-1-4331-2216-3, New York, 2013.
- SOIGNET, M., « Objectif Diplomatie 2, Le français des Relations Européennes et Internationales », *Hachette*, Paris, 2011.

FACTORES CONDICIONANTES DA REFORMA EDUCATIVA E A INOVAÇÃO ESCOLAR EM ANGOLA

Faustino Moma TCHIPESSE²⁷

Resumo

O Presente trabalho tem como objectivo reflectir sobre os factores condicionantes da reforma educativa e inovação escolar, para o efeito colocamos em relevo os tópicos constitutivos da análise sobre desafios endógenos e exógenos levados em consideração na definição de políticas educativas. Procuramos identificar os pontos de estrangulamentos da reforma educativa vigente e, os factores que obscurecem os ideias dos reformadores e pesquisadores interessados nas proposições ou análises das políticas publicas. Para sustentar o marco teórico, tivemos como autor de referência, AMARAL, 2012; NGULUVE,2010; BOAVENTURA, 2010; DELORS,2007; GASPAS & DIOGO, 2014; SACRISTÁN, 1995a,1995b, NGULUVE, PAXE & FERNANDO,2020 entre outras contribuições teóricas. Tendo em conta a complexidade do problema, elegeu-se o paradigma interpretativo, fez-se recurso ao enfoque metodológico qualitativo a fim de descrever e compreender o processo de forma integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve o estudo. Buscamos analisar a função dos gestores escolares e dos professores na concretização das políticas de educação corrente e das ideias que sustentam a mundialização da educação, visto que nenhuma reforma educativa é eficiente se não levar consideração os indicadores de qualidade dos agentes. Por outra, nos detemos de forma autêntica na gestão escolar, salientando os princípios que norteiam a acção do gestor escolar.

Palavras-chaves: Reforma Educativa, Inovação Escolar, Gestão Escolar, Professor.

Abstract

The present work aims to reflect on the conditioning factors of educational reform and school innovation, for this purpose we highlight the constitutive topics of the analysis of endogenous and exogenous challenges taken into account in the definition of educational policies. We seek to identify the bottlenecks of the current educational reform and the factors that obscure the ideas of reformers and researchers interested in the proposals or analysis of public policies. To support the theoretical framework, we had as reference author, AMARAL, 2012; NGULUVE,2010; BOAVENTURA, 2010; DELORS, 2007; GASPAS & DIOGO, 2014; SACRISTÁN, 1995a, 1995b, NGULUVE, PAXE & FERNANDO, 2020 among other theoretical contributions. Taking into account the complexity of the problem, the interpretive paradigm was chosen, using the qualitative methodological approach in order to describe and

²⁷ Mestrando em Gestão da educação pela Universidade de Desarrollo Sustentable-UDS. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN)- Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Especialista em Administração, Gestão de Qualidade Pedagógica (AGQP), Graduado em elaboração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento (CEPID). Técnico Médio em Instrução Primária pelo Magistério Primário de Luanda. Professor, escritor e investigador. Email: momatchipesse2018@gmail.com

understand the process in an integral and profound way, including the context surrounding the study. We seek to analyze the role of school administrators and teachers in implementing current education policies and the ideas that support the globalization of education, since no educational reform is efficient if it does not take into account the agents' quality indicators. On the other hand, we focus authentically on school management, emphasizing the principles that guide the action of the school manager.

Keywords: Educational Reform, School Innovation, School Management, Teacher.

1. INTRODUÇÃO

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas sociais do país. Desta forma, constituem um elemento de orientação do Estado, guiado pela sociedade civil, que tem como objectivo garantir o direito universal à educação de qualidade e de confiança e o pleno desenvolvimento do aluno. Toda a reforma educativa e a inovação da escola determina-se por meio do currículo. Sendo assim, pensamos ser o momento de ganharmos sensibilidade em relação à questão do currículo nos inteiros sistemas educativos. Porém é oportuno recordar que tal sensibilidade para os indivíduos mais directamente envolvidos na acção quotidiana da escola só será possível se de certo modo estiverem envolvidos em actividades de experimentação nas próprias escolas de referencia. E por outro lado vai salientado, a verdadeira mudança que possa garantir uma melhor qualidade do ensino de um determinado sistema educativo, joga-se na inovação e experimentação educativa. No entanto, construir uma política publica eficiente, principalmente no sector da educação, não é nada fácil. Com o propósito de servir para todos os cidadãos, cada qual com as suas necessidades e anseios, as políticas educacionais precisam, necessariamente, abranger uma série de variáveis.

Fazendo recurso à experiencia de outros países é significativo lembrar que muitas vezes as reformas educativas são promovidas de ilusões e, estas tem promovido clima de frustração aos seus idealizadores, visto que ao definir os objectivos não se leva em consideração os factores que podem condicionar as linhas estruturantes da politicas educativas. Assim, nos propomos a identificar e trazer de manifestos os contributos as orientações que os estudos sobre reforma educativa nos oferecem como estratégias a seguir e por outro compreender os factores condicionantes para que o processo da reforma de um Pais possa ser bem-sucedido.

Para uma compreensão exequível do trabalho de pesquisa nos propomos a apresentar dois conceitos importantes (reforma educativa e inovação): reforma

educativa são linhas principais em que se pode modificar os objectivos e o marco global das actividades de uma instituição educativa. Enquanto a inovação significa modificar as formas de actuação como resposta a mudanças dos alunos e implica uma organização diferente de trabalho, para a qual devem ser utilizadas métodos mais eficazes. Nesta linha de pensamento, uma reforma poderia ser mudança em grande escala, ao passo que a inovação seria em nível mais concreto limitado de acordo as circunstâncias.

A reforma educativa Angolana esta pilarizada na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º32/20 que republica a Lei n.º17/16 de 07 de Outubro). As conclusões que resultaram do relatório da avaliação global da reforma educativa-RE, apresentado pela comissão de acompanhamento e avaliação da RE, leva-nos a admitir que a sua concepção não obedeceu os padrões sociais, culturais e metodológicos. A RE em Angola não se limitou à introdução de inovações nas dimensões de intervenção pedagógica, elas incluem também novas perspectivas em torno dos conteúdos curriculares, a organização e a gestão de escolas, a formação de professores, a organização estrutural do próprio sistema de educação, as políticas avaliativas da aprendizagem.

Neste particular, é mister afirmar que a RE é um conjunto de múltiplas iniciativas circunscritas em projectos, através dos quais se propõem alterações em larga escala nos currículos e conteúdos escolares, tendo em vista a renovação, o aperfeiçoamento ou redireccionamento das instituições educativas, baseadas em opções políticas que possibilitam a redefinição de finalidades e objectivos educativos, sendo por excelência, uma perspectiva de alteração e modificações (MED,2014). Volvidos quase dezassete anos desde a implementação da segunda reforma educativa, regista incongruências da Lei nº 13/1 e da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino - LBSEE n.17/16, isso permitiu desenhar um novo indicador para uma política educativa, que tem como escopo responder os intentos dos actuais desafios da governação (Lei n.º32/20). O contexto da sua implementação exigia dos técnicos a análise filosófica, antropológica e pedagógica, pois, o que se vê, é apenas a intenção do cumprimento das políticas de Estado. Daí, a necessidade de «reformar o pensamento sobre políticas educativas».

A LBSEE n.º17/16, resultou de um diagnóstico feito na altura, e as alterações ou modificações educativas decorreram principalmente, da necessidade e do interesse político de se melhorar a qualidade da formação dos sujeitos. Porém, a Lei surge numa perspectiva fortemente dependente dos desafios inerentes à realização social do

individuo desejado, para o tipo de desenvolvimento desenhando num determinado estado. Não obstante, na sequência de várias críticas sociais a que o mesmo foi sujeito, em 1986, sob orientação da Direcção Política do País, realizou-se um diagnóstico com destaque para o então ensino de Base regular-EBR, envolvendo uma amostra de quatro províncias²⁸ (Huambo, Cabinda, Benguela e Huila), consideradas, na altura, como as mais representativas do «*status*» educacional angolano (MED, 2014).

Foi criado um grupo de trabalho do gabinete de estudos para diagnóstico, composto por técnicos do Ministério da Educação de Angola e Cuba, a fim de elaborarem um plano de trabalho para realizar o prognóstico científico da educação de acordo com as determinações do congresso do MPLA- partido do trabalho e do governo, desenvolvendo-o segundo uma metodologia adoptada por mútuo acordo. Por serem as províncias com maior representação populacional o grupo dedicou os estudos teóricos dos materiais que regulam e orientam a actividade educacional, que do ponto de vista organizacional e do seu conteúdo, quer do ponto de vista da eficiência do sistema educacional.

Para além deste estudo, outros realizados mais tarde, como o de SIMÃO, (1999), da CAARE (2009) de ZAU (2010) de NGULUVE (2010) e DE MENEZES (2010), também apontam, de um modo geral, para um conjunto de pontos de estrangulamentos do Sistema de Educação e Ensino, podendo ser resumido como segue:

- A ausência de uma delimitação clara do perfil de saída dos alunos, principalmente do ensino de Base regular;
- Os desajustamentos entre a carga horária e os conteúdos programáticos, ou seja, o tempo real disponível e o tempo previsto nos planos de estudos;
- Fraco aproveitamento escolar dos alunos onde, de 1000 que ingressam na 1ª classe decorridos 4 anos, somente 152 concluíam o 1º nível do Ensino de Base. Destes, apenas 34 transitavam sem repetições de classes, 43 com uma repetição de 65 com duas ou mais repetições;
- A programação dos conteúdos escolares ambiciosos e, em algumas disciplinas descontextualizados;

²⁸ - A escolha das províncias teve como base a busca de compreensão dos factores endógenos e exógenos que garantem o funcionamento das diferentes estruturas intermédias da própria escola, sobretudo naquelas em que o desenvolvimento do processo docente e educativo implicou que se tivesse de elaborar um programa específico e visitas a algumas províncias do País (MED,2013).

- O abandono das intuições de ensino de cerca de 10.000 professores;
- A existência de uma rede escolar com poucas salas de aula, maioritariamente herdadas do colonialismo e distribuídas pelo país, em função dos interesses dos colonialistas
- A destruição de um número significativo de escolas, resultante da situação político-militar, fundamentalmente a partir do início da década de 90, dificultando, de certo modo, a evolução positiva em termos de salas de aulas (MED,2014).

Se buscarmos os critérios de estabilidade das normas válidas correspondente a solidez dos fundamentos da educação, veremos que a LBSEE n.º17/16, não respeitou os indicadores sociais. Não observou os princípios do campo da inovação, a direcção e o sentido da mudança, pois, estes teriam favorecido a análise e o contexto da educação em Angola. Das dissoluções e destruições das normas advém a debilidade, a falta de segurança, a desqualificação do sistema educativo, a falta de segurança dos pais em relação a educação e ensino dos seus filhos e até a impossibilidade absoluta de qualquer acção educativa.

A educação esta definida no artigo 2.º da Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro como: “um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem que visa preparar de forma integral, o individuo para as exigências da vida individual e colectiva, com vista à construção de uma sociedade, livre, democrática, de direito, de paz e progresso social”. Ademais, importa salientar, a verdadeira mudança que pode promover uma melhor qualidade do ensino e resgatar a confiança que as famílias perderam da escola. Neste, joga-se na inovação e experimentação educativa. Principalmente quando esta tem um espaço privilegiado em cada uma das unidades escolares.

Deste modo, propomos um estudo para melhor compreendermos os factores que condicionam o sucesso da reforma educativa e a inovação escolar. Em seguida apresentamos o real papel do director no cumprimento dos objectivos macros das políticas educativas. E, com isso colocamos no topo da pirâmide o professor como marco comum da referência para responder os grandes desafios impostos nas políticas pedagógicas.

Partimos do pressuposto segundo o qual se fala de necessidade da reforma e inovação, resgate à confiança das escolas, ou de melhoria da qualidade de ensino, quando as práticas educacionais vigentes não respondem efectivamente as expectativas da formação integral dos indivíduos e do desenvolvimento de uma sociedade, ouve-se

amiúde por todas a províncias de angola, falar-se dos directores e coordenadores de disciplinas não nomeados, professores mal enquadrados nas suas categorias/graus, em meio a todos esses inquietos interrogamos: Quais são os factores condicionantes da reforma e inovação educativa? Qual é o ponto de referência para analisar a reforma e a inovação escolar?

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Gestão escolar

O sistema educativo angolano apresenta algumas incongruências, a olhar para a definição das linhas de força do projecto político pedagógico, até a sua execução, precisamos reflectir profundamente sobre a necessidade de fazer reformas, pois nem sempre consentimos as mudanças que elas trazem, por causa dos pontos detalhados de estrangulamentos que ela subscreve.

Muitas vezes as pessoas brincam nos cargos e esquecem a sua responsabilidade social no cumprimento das políticas educativas. Ser gestor é preciso, conhecer as políticas educativas do país, é necessário fazer um jogo de cintura para lidar com diversas responsabilidades ao mesmo tempo. Exige capacidade de lidar com os problemas não subscritos nos projectos educativos. Antes de nos aprofundamos propriamente sobre as características de um bom gestor, é necessário conceituar o que é gestão escolar, de modo a melhor definir aquilo que o caracteriza.

A “gestão escolar é uma espécie de modelo educacional elaborado pelas instituições de ensino. O intuito é impulsionar coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, da dita competência educacional, aprimorando o ensino” (FERREIRA, 2020). Vale lembrar que tal conceito se diferencia de administração escolar. O objectivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes.

Deste modo é, fundamental estar preparado para prestar serviços de qualidade, e ter muita segurança e eficiência em sua rotina de trabalho. Para problematizar a nossa abordagem, formulamos a seguinte pergunta: Que característica deve ter um bom gestor escolar?

A Gestão deve ser encarada como um processo de influência sistemática para garantir a

eficiência da organização, isto é, como uma acção direccionada para produzir os resultados desejados com a qualidade requerida. O gestor escolar deve apresentar as seguintes características:

Educar com amor e benevolência: O gestor da escola deve respirar a educação, deve acreditar no sistema de educação do seu país, deve estar disposto a fazer tudo para garantir que a escola funcione. Isso, pressupõe ter consciência de que «a educação é a chave para a transformação das famílias» e por isso, não pode perder nenhuma oportunidade de educar por meio de sua fala. Todavia, «o bom gestor deve ser um excelente entusiasta da educação». O “exercício da função directiva na escola encontra-se sempre relacionado com a imagem que da escola-instituição têm os que exercem o controlo do seu destino como organização” (CODD, 1989:141). Deste modo, no exercício da função, pode valorizar-se sobretudo a racionalidade das práticas administrativas, em detrimento da sua justificação educativa e do valor educativo. Na visão de BRITO (1991:30) “gerir uma escola é governa-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas e satisfação dos seus anseios, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos”.

Aprender a conviver com os outros: Sem objecções, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da gestão escolar. A sociedade actual é, muitas vezes, caracterizado pela violência que se opõe á esperança posta por alguns progressos da humanidade. Na escola, muitas vezes os professores tornam-se num simples observador impotente e até refém dos ideais do director da escola. Parece, pois, que o director deve utilizar duas vias complementares. No primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. No segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. Neste sentido, **EVOLUA** (2019) faz-se compreender que “a escola é um organismo vivo e diverso, que exige relacionamentos constantes com vários tipos de pessoas. O bom gestor escolar é aberto, sabe se relacionar com todos e respeita a diversidade”. Sendo assim, precisamos ressaltar que, a comunicação é uma ferramenta imprescindível para fomentar esses relacionamentos.

Deve ter capacidades de interpretar os números: A empresa que tem a educação como actividade é um negócio como qualquer outro, e isso exige muita acurácia para lidar com números. A atenção e o cuidado com a parte financeira são fundamentais para garantir o sucesso da actuação do gestor educacional. As estratégias de negócio e a habilidade em gerir esses números são primordiais para a manutenção do sucesso da actividade, evitando levar escolas à falência. De acordo com AMARAL (2012), “a aprendizagem não é um produto ou um serviço, uma vez que o tempo para alcançar não depende só do esforço dos profissionais da escola embora tenham significativa participação”. São muitos factores que influenciam esse processo “[...], gerir a instituição como uma empresa [...] pode influenciar negativamente o ambiente de trabalho e colocar em segundo plano a principal missão do director garantir boas condições de ensino para todos”(2012,*Op.cit.*,). Isso não quer dizer, no entanto, que alguns princípios da administração empresarial não ajudem a tornar mais eficiente a gestão escolar.

Está sempre ligado às tendências: Não há razão, logo, para rejeitar mudanças pragmáticas, desde que elas não interfiram nos compromissos com os alunos nem nos princípios democráticos que devem permear a instituição. O bom gestor escolar se mantém bem informado sobre educação e busca estar sempre actualizado com relação às tendências do mercado. Para EVOLUA:

Fazem parte do quotidiano desse gestor: a assinatura de revistas especializadas, a participação em cursos de aperfeiçoamento, a troca de experiências com profissionais de outras instituições, o acesso a metodologias alternativas de ensino, como o sistema interactivo, e a busca constante por maneiras de resolver problemas quotidianos, como a redução da inadimplência escolar (EVOLUA, 2014).

A gestão eficiente do estabelecimento escolar justifica-se pelas diferenças e complexas funções da escola que decorrem das exigências de materializar a política educativa, pelas dinâmicas imprevisíveis impostas por autores dotados de interesses e pela necessidade de produzir resultados.

Preocupar-se com o contexto: O bom gestor escolar entende que o ambiente em que o aluno está inserido faz toda a diferença na forma de ensinar e aprender. Deve procurar compreender as peculiaridades de cada contexto e saber lidar com elas é uma parte desafiadora do seu trabalho. Tudo muda quando as condições e os actores mudam, por isso, é preciso ter muita atenção e sensibilidade para captar essas nuances.

f) Transformar-se nu um eterno aprendiz: Na missão de ensinar, professores, gestores enfrentam desafios de se manter actualizados e criar estratégias para despertar o interesse do aluno. Para CRUZ (2015:15) o “gestor deve aprender a ser mestre, e em outro momento aprendiz. Quem tem a missão de ensinar tem desafio de se manter actualizado”.

Por viver em um ambiente de constante aprendizado, o bom gestor escolar precisa se manter como um eterno aprendiz, sempre de mente aberta e curiosa. Os gestores precisam conduzir os professores e os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas não podem abrir mão do lugar de aprender, sob risco de ficarem obsoletos.

O aprendizado de um director não se constrói a partir de um discurso. No entanto, por mais que ele descubra novas formas de fazer com que o conteúdo seja aprendido, isso só fará sentido se ele próprio conseguir se transformar. Os olhos de um bom gestor estão sempre brilhando para o novo e ele comporta-se como uma criança descobrindo as primeiras letras.

g) Aprender a delegar funções: Pedagogicamente falando, está entre as responsabilidades do director escolar aprimorar, constantemente, a qualidade de ensino da instituição que dirige. Na óptica de SOPHIA (2019) é crucial, também, que um director escolar mantenha-se atento as esferas de uma instituição educacional. [...], vale salientar que também **é importante saber delegar funções, bem como contar com o apoio de parcerias de trabalho.** Os maiores benefícios da delegação envolvem aumentar a produtividade em sua equipe e utilizar os conjuntos de habilidades específicos de cada um dos seus funcionários. Na Visão de QUIFICA “ o director da escola tem de ter a noção da razão da contratação de cada membro da sua equipa, atribuindo-lhe trabalho e não lhe manter apenas no emprego” (QUIFICA, 2020, p.101). Neste entendimento, o director deve ter responsabilidade de conduzir acções em prol do cumprimento da responsabilidade social tem de dominar o foco, a missão da instituição.

No entanto, quem assim não procede é incapaz de comprometer-se com as responsabilidades sócias da instituição.

Se quisermos formular uma base com conhecimento científico, então podemos afirmar que a actuação de um gestor escolar é fundamental para um bom desempenho da escola. Entretanto, ele não deve trabalhar sozinho. Na verdade, uma boa gestão é composta por vários funcionários bem preparados e capacitados.

Desse modo, um gestor eficiente deve delegar funções para seus colaboradores. Essa atitude faz com que eles ganhem mais confiança e sejam reconhecidos em seu trabalho. Consequentemente, todos se sentem importantes e ficam mais engajados com os objectivos da escola. Com uma gestão descentralizada, não se perde tempo com detalhes de outros sectores e é possível se concentrar com mais tranquilidade em questões mais importantes para a performance de todos.

h) Estabelecer objectivos: Todo tipo de negócio necessita de metas para guiar e nortear o trabalho de seus funcionários, e não poderia ser diferente em uma escola. Esses objectivos devem ser estabelecidos de acordo com as necessidades da gestão. Os objectivos definidos motivam as equipas e facilitam a superação de obstáculos e problemas, além de desenvolverem diferenciais competitivos. Portanto, o bom gestor faz uma análise bem-feita da comunidade em que a escola está inserida e de sua situação socioeconómica. Com esses dados em mãos, consegue determinar metas e criar uma planificação focado nos seus objectivos. O gestor de qualidade também monitora os indicadores de desempenho e propõe novas abordagens para o trabalho da equipa escolar, além de estar preparado para mudar sua estratégia de acordo com os desafios que enfrenta.

i) Optimizar o quadro de horários: Segundo URÂNIA (2020), “uma escola de qualidade depende de diversos factores, como o método de ensino, o conhecimento dos professores, a eficiência da gestão, entre outros. Por isso a otimizar o horário escolar é fundamental para manter a instituição organizada o ano inteiro e economizar o tempo dos gestores e docentes”.

A organização da escola é um dos pilares da gestão escolar, e o horário escolar equilibrado é factor decisivo para isso. Uma escola sempre deseja oferecer cursos de qualidade e que estejam dentro dos padrões do mercado. Porém, de nada adianta ter essa característica se os horários de aula não condizem com o tempo disponível pelos alunos.

Desse modo, um gestor escolar bem preparado define um horário adequado à sua demanda e que não tenha janelas de espera, pois ele sabe que simples mudanças, como essas, podem reduzir as despesas com horas não trabalhadas e melhorar o desempenho financeiro da escola.

j) Usa novas tecnologias: Os avanços tecnológicos mudaram a maneira como professores e alunos interagem entre si. Uma escola de sucesso precisa acompanhar as novidades do mercado e oferecer os melhores conteúdos aos seus alunos. Para isso, ela deve contar com as ferramentas e os softwares mais modernos e eficientes que existem. Mesmo não sendo novidade, finalmente o Executivo oficializa a prática das modalidades de Ensino à distância e em regime semi presencial como válidas para a ministração de formação no Subsistema de Ensino Geral e Superior em Angola. Através do Decreto Presidencial n.º 59/20 datado de 3 de Março, o Presidente da República acaba de aprovar o regulamento que delimita as nuances em que as duas modalidades poderão ser empregues nos pais. Ao olhar para os princípios que norteiam o decreto, fica claro que os gestores devem promover a utilização racional das novas tecnologias de informação e comunicação a fim de, mostram ao mercado que suas escolas estão preocupadas em preparar seus alunos para enfrentar os desafios que a vida profissional moderna pode oferecer.

Em vista disso, um gestor escolar precisa desempenhar suas funções com muita eficiência e qualidade. Ele deve acompanhar as tendências e as novidades para ofertar cursos e aulas que fazem a diferença no aprendizado de todos.

2.2 Professores

Professor ou docente é uma pessoa que ensina ciência, arte, técnica ou outros conhecimentos. Para o exercício desta profissão, requer-se qualificações académicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno. É mister afirmar que é uma das profissões mais importante, tendo em conta que as demais, na sua maioria, dependem dela. Segundo TCHIPESSE (2019:55), “a escola pode tornar-se no meio para ajudar o professor a desenvolver as suas capacidades se de facto se reforçar a sua a relação com a família e melhorar a sua conduta moral”.

Qualquer que seja o projecto de renovação da escola, o professor deve ocupar um lugar chave, sem o qual todas as tentativas de mudanças estão voltadas ao fracasso.

O professor é um agente da educação, deve ter a capacidade de análise sobre os efeitos do que fazem juntos dos alunos, escola e sociedade. De acordo com BOAVENTURA:

É importante que os professores estejam cientes de que, antes de mais são educadores e não meramente técnicos ou peritos no processo de ensino- aprendizagem, porque durante tal processo desempenham uma dupla função na vida da própria instituição escolar: são educadoras pra os educandos e para a inteira comunidade educativa (BOAVENTURA, 2013:38)

Um código minimalista anónimo citado por GASPAR & DIOGO (2014:238), contém a seguinte premissa: “Para ser professor - sê presente; sê pontual; sê cordial; sê educado; sê benevolente; sê prudente e prepara as aulas com antecedências; sê activo; sê profissional”.

A missão do professor é nobre quanto isso: não deixar nenhum individuo perca a oportunidade de ser também moral e intelectualmente virtuoso, porque tais virtudes necessárias à formação da identidade do professor não lhe são exclusivas. A necessidade de inovar, transformar ou resgatar a confiança das escolas deve propor sempre a presença incondicional do professor de contrário, pode haver reforma mas não a inovação escolar. Para que haja a inovação escolar é necessário que os discentes tomem consciência de que “ o professor é ao mesmo tempo discente, porque ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda” JENDORFF (1998:312). Se partirmos do pressuposto que ninguém ensina sozinho e que até os próprios pais e encarregados de educação também se educam entre si, então podemos concordar com BOAVENTURA (Id.,:38), quando diz que “a reforma e a inovação escolar da escola tem a necessidade de **professores conscientes e pais fascinantes** serem capazes de trabalhar e viver a colegialidade dentro da própria instituição”. *Grifo do autor.*

Nesta perspectiva, é importante para os professores, a consciência segundo a qual “ a colegialidade da possibilidade de conjugar forças de dar conforto mútuo, de comunicar a experiencia, de sentir alegria da amizade, de aumentar a capacidade expressiva e operativa dos próprios professores” BOAVENTURA (2010:34).

Efectivamente, o desenvolvimento social só pode ocorrer quando a sociedade puder contar com o contributo de um capital humano qualificado e isso depende do sistema formativo dos professores. Nestes termos:

O professor deve criar limites em conjunto com seus alunos, pois, estes limites são saudáveis no espaço de continuação do saber, e isso acontece melhor quando há

humildade, generosidade e compreensão da razão de estar em um espaço educacional tanto pelo professor, quanto pelo aluno, daí a necessidade de apelar a responsabilidade do professor. (TCHIPESSE,2019:87).

O grande desafio da educação, em Angola, consiste em instruir e formar os cidadãos, dotando-os das competências sociais, profissionais e éticas para que possam ser úteis à sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento. Para NOVOA (1987:16), o exercício do professor deve ter em consideração a teoria dos três “AAA”.

- **A de Adesão**, porque ser professor implica sempre a adesão a princípio e a valores, a adopção de projectos etc.

- **A de Acção**, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se joga decisões do foro profissional e do foro pessoal.

- **A de Autoconsciência**, porque, em última análise, tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção.

É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. Portanto, precisamos reconhecer que as políticas educativas são políticas de longo prazo, implica igualmente aceitar que para definir suas estratégias, é preciso ter grande capacidade de antecipação de demandas e de problemas do futuro.

Assim sendo o papel do professor na concretização das políticas educativas é premente, e exige resiliência. É preciso que o professor compreenda de forma antecipada tais política e as estratégias definidas para o cumprimento dos objectivos necessários. Este processo pressupõe a participação do agente durante a fase do diagnóstico sobre situações existentes de um amplo leque de informações sobre políticas educativas angolanas e dos mecanismos de acções empreendidas.

A falta de concatenação entre a escola-família

Nos dias que correm, o processo educativo quer no âmbito familiar quer no escolar, tem sido considerado pleno de dificuldades, tanto em relação às políticas aplicadas ao sistema educacional quanto aqueles expressos pelos péssimos resultados alcançados pelos alunos angolanos nos sistemas de avaliação nacional, ou ainda pela constatação frequente do senso comum da sociedade de que os alunos de hoje «não têm

educação», parecendo que a responsabilidade de educar as crianças é simplesmente do professor. Precisamos construir parceria na relação escola-família.

Para NOGUEIRA (2005:574) “se a família vem penetrando crescentemente nos espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interacção com a instituição”. A participação da família, nos projectos da reforma e inovação escolar, é de extrema importância e não pode ser relegado para um plano remoto. Importa salientar, que qualquer mudança promovida na escola deve exigir a participação efectiva dos pais e encarregados de educação. Esta constatação confirma-se com CAETANO. ao referir que:

embora pareça que os encontros entre escola e família sejam mais constantes, toda literatura a respeito do tema afirma que tais momentos são permeados de dificuldades, facto admitido pelos próprios professores, que se queixam comumente do despreparo, da ausência e, principalmente, do desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos (CAETANO, 2014:35).

Porem, é de salientar que a participação não é sinónimo de igualitarismo nem mesmo anarquia porque a família só o é, em função das capacidades dos seus constituintes, pois, muito deles estão ligados ao pacto educativo, e estão dispostos a assumir de forma racional as próprias esfericidades da educação dos seus filhos. Outrossim, não há uma homologação de todos na escola, “mas a valorização de cada um a partir de suas especificidades, é o que trará como consequência a experiencia educativa da escola” (BOAVENTURA, 2013:42).

A falta de recursos financeiros

A gestão e a autonomia financeira nas escolas do ensino primário, I e II ciclo do ensino secundário em Angola, constituem prioridades do Ministério da Educação-MED e dos Governos Províncias, como forma de elevar a qualidade dos serviços do sector da educação.

Muitas vezes a falta de recursos financeiros constitui um dos motivos para justificar ou explicar os resultados não satisfatórios da acção educativa. O MED, sabe que a autonomia financeira para a gestão do fundo de apoio directo das escolas é uma dos grandes desafios para a qualificação das escolas. A gestão financeira constitui uma ferramenta colectiva e uniforme para as escolas do ensino primário e do ensino geral.

A esse respeito é oportuno recordar que “na maioria dos países as despesas para a educação a nível orçamental dos estados são escassos e em alguns casos, sujeitos a variação constante por causa da inflação ou da instabilidade política,” disse (BOAVENTURA, 2013:43). Os pressupostos teóricos que sustentam o Decreto Presidencial n.º1/21, demonstra o interesse e a vontade dos auxiliares do Titular do Poder Executivo em resolver os problemas que as escolas enfrentam. Ademais, o Decreto Executivo conjunto n.º40/21 art.1. “aprova as taxas e os emolumentos a cobrar pelos serviços prestados pelas instituições Publicas do ensino Secundário”. Pensamos ser uma medida necessária e urgente para diminuir os problemas que os gestores escolares enfrentam (na execução de políticas de gestão e organização institucional).

Na senda do lema corrigir o que esta mal e melhorar o que esta bem, esperamos do Executivo angolano, a fazer um jogo de cintura a fim de unir forças para fazer vincar a nível das Direcções Províncias e Municipais de Educação às políticas de descentralização financeira, para promover a criação de capacidade técnica, humana e material para a participação activa dos cidadão na resolução emergente dos problemas das escola. No entanto a descentralização e autonomia, estão relativamente limitadas pelo facto das escolas não produzirem recursos para autogestão, poucas rotatividade dos membros de direcção e chefia, a falta de capacidade de gestão de alguns directores municipais de educação e directores de escolas, tem colocado em causa todos os indicadores para uma reforma efectiva e eficiente.

A falta de formação periódica, as exonerações constantes deste grupo de agentes da educação sem observação a Normas vigentes da actual LBSEE n.º32/20, e das demais legislações, tem limitado criatividade e o desempenho profissional na tomada de decisões no que concerne a autonomia financeira e gestão do património da escola. No contexto mundial existe alguns países que preenchem a lista dos estados exemplares em relação aos investimentos que fazem no sector da educação e tem-se justificado positivamente o investimento feito no sector. Esta análise trás consigo também algumas discrepâncias, pois, alguns países realizaram investimentos significativos na educação, mais os resultados obtidos ficaram aquém do desejado, por falta de transparência e de políticas educativas ajustadas a realidade e o contexto do seu povo. Tal facto, “põe manifesto como tais estados não podem esperar mudar tais situações desembolsando mais dinheiro; mas sem procurar mudanças ou reformar de maneira profunda a modalidade de realizar os gastos na educação” (BOAVENTURA, 2013:43).

Para uma excelente gestão dos recursos disponíveis para educação não basta usar os mesmos em educação, é extremamente importante emprega-los na educação de forma racional. No final de tudo é fundamental que se fiscalize e se responsabilize seriamente os detractores, visto que não é suficiente que o Ministério da Educação intervenha somente quando quer aferir a qualidade dos sistemas educacionais, mas é importante também que se avalie a qualidade de tais intervenções, a nível dos Gabinetes Provinciais de Educação e Direcções Municipais.

A esse respeito vai recordado que muito esforço que vem a ser empreendido no âmbito da reforma educativa opta-se sempre por um enfoque quantitativo; sem desprimor de tais medidas ou reenvia-las para um segundo plano, importa reiterar: «é necessário também mudar a qualidade da oferta pedagógica nas escolas e com isso valorizar cada vez mais aqueles que imortalizam a escola (professores)». Todavia, é fundamental que se melhore; as suas condições de trabalho, garantir uma remuneração que se ajuste às reais políticas sociais e culturais do País.

2.5. Aspecto que as políticas educacionais e a inovação escolar precisam levar em consideração

As políticas educacionais em Angola precisam levar em consideração, acima de tudo, os aspectos abordados pela constituição da república de 2010 e pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE n.º32/20) especialmente a garantia do direito de acesso à educação a qualquer angolano. A LBSEE atesta que os princípios que norteiam a educação em Angola são: Legalidade, Integridade, Laicidade, Universalidade, Democraticidade, gratuidade, Obrigatoriedade, Intervenção do Estado, qualidade de serviços, educação e promoção dos valores maiores, cívicos e patrióticos e o princípio da língua de ensino (LBSEE n.º17/16 no art. 5º). Todavia, a sua concretização deve ser premiada pelo princípio de criação de condições para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender [...]; pluralismo de ideias à liberdade de apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade.

As políticas educacionais devem promover o engajamento escolar visando garantir, a todo cidadão Angolano, o direito ao acesso à educação em seu município, distrito ou comuna. Nestes termos os governos precisam criar e manter espaços adequados e suficientes para o numero de alunos, assim como ampliar e reorganizarem

o transporte escolar talo como fez referencia o legislador no art.11 no seu n.º2 da (LBSEE n.17/16). Além disso, é dever do Estado garantir o acesso à educação a alunos impossibilitados de se locomover até a escola, como aqueles alocados em hospitais e centros de detenção, e proporcionar um ambiente escolar inclusivo para crianças e jovens com necessidades especiais. Afinal, a escola é mesmo para todos.

Entre os aspectos que as políticas educacionais precisam levar em consideração podemos destacar: a escola para todos, educação de qualidade; a elaboração de políticas de formação dos alunos com problemas de aprendizagem/inclusão escolar; conciliação entre trabalho e actividades escolares; combate a evasão escolar; criação de um ambiente de jovialidade e acolhedor; integração com iniciativas de combate á pobreza, esclarecimento sobre a função da escola e engajamento dos agentes da educação (NGULUVE, PAXE & FERNANDO,2020). Portanto, considerando a importância da educação como direito social garantido pela constituição da república de Angola, podemos dizer que as políticas educacionais fazem parte do processo de crescimento e desenvolvimento do nosso país, contribuindo inclusive, para mudar Angola que temos numa angola que queremos. Os agentes educativos devem participar activamente na criação de programas e acções voltados para a educação, levando aos auxiliares dos titulares do poder publico suas sugestões e demandas e exigindo dos governantes a qualidade de ensino assegurada pela legislação, especialmente pela LBSEE. Para serem efectivas, as políticas educacionais e inovação escolar devem levar em consideração diversos aspectos relacionados à actual realidade da educação angolana, inclusive a situação de vulnerabilidade social em que se encontram diversas famílias (art.11 no seu n.º3 da Lei n.º32/20).

A concretização das políticas educacionais e da inovação escolar, passa pelas iniciativas de grande importância, a destacar: (i) Agenda Nacional de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e educação de jovens e Adultos; (ii) programa nacional de formação de quadro; (iii) Programa de educação da UNICEF Angola, concebido de cordo com o Plano nacional de desenvolvimento e estreita colaboração com o Ministério da educação e da acção social, família e promoção da mulher; (iv) Programa de Apoio ao reforço do Ensino Secundário em Angola; (v) programa escolas Amigas da Criança; (vi) Projectos capacitar para cuidar; (vii) Projecto Aprendizagem para Todos- PAT (2016-2021); (viii) Projecto capacitação para Professores Primário- CAPRI. Entende-se por políticas publicas educacionais, aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada pela escola

moderna, massificada para o contexto angolano remonta desde (1978 à 1986), período em que se fez o prognóstico da educação em Angola.

3. MARCO METODOLÓGICO

Com objectivo de descobrir com precisão possível a frequência com que os fenómenos educativos ocorrem, sua relação e conexão com as políticas educativas, sua natureza e características, optamos pela pesquisa bibliográfica. O estudo foi realizado a partir dos registos disponíveis, decorrentes de pesquisas já existentes, em documentos impressos, tais como livros, artigos, teses (PAKISI,2020). Utilizamos dados já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registados. A nossa maior preocupação consubstancia-se na observação, registo, análise e correlacionar os factos e fenómenos (variáveis), sem nenhuma interferência da realidade (sem a manipular), para responder os objectivos propostos na pesquisa, utilizamos o tipo de estudo documental. Este último permitiu buscar as informações por meio dos documentos existentes a fim de se descrever e comparar as tendências e diferenças e outras características (NKUANSAMBU, 2018:42-43).

Visto que os fenómenos estudados estão inseridos em uma complexa rede de factores sociais, políticos, económicos, culturais e históricos utilizamos o enfoque epistemológico da investigação é qualitativa. A escolha por este enfoque metodológico reside na busca da compreensão dos fenómenos na sua totalidade, com recurso à pesquisa bibliográfica, que envolve uma parte significativa da bibliografia tornada publica em relação ao problema em estudo e pesquisa documental que se caracteriza pelo facto de a recolha de dados estar circunscrita à análise de documentos como orienta (DE ALVARENGA,2012; ZASSALA,2012; RAMPAZZO, 2016; NKUANSABU, 2018; NZINGA, 2020).

O carácter do estudo, permite a utilização do método qualitativo e descritivo pelo facto do mesmo oferecer grandes possibilidades epistemológicas, gnosiológicas para investigar realidades sociais e educacionais complexas, cuja pertinência nos leva a questionar sobre os factores condicionantes da reforma e inovação escolar.

Por isso, GERHARDT & SILVEIRA (2009) *apud* DIVOVO & BRÁS (2020:63) afirma que, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em função dos objectivos do estudo utilizamos como instrumentos para a obtenção de dados da análise bibliográfica e análise documental. A análise bibliográfica considerou como fundamentais as publicações de autores como: AMARAL (2012); BOAVENTURA (2013); CODD (1989); DELORS (2007); GASPAR & DIOGO (2014); SACRISTÁN (1995A,1995B); NGULUVE (2010); NGULUVE, PAXE & FERNANDO (2020); NÓVOA (1987); ZAU (2009); DE MENEZES (2010); CRUZ (2015); NOGUEIRA (2005), entre outros estudiosos que nos levaram a compreender as políticas educativas e os principais factores condicionantes do sucesso da reforma e inovação escolar. Estes defendem que os princípios plasmados na LBSEE continuem os fundamentos da construção de um sistema de educação nacional congruente com o objectivo de formar cidadãos com consciência cívica democrática, capazes de salvaguardar os direitos e deveres e de respeitar os direitos dos outros na base dos valores da igualdade, fraternidade e diversidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão de tudo que ficou dito a respeito dos factores condicionantes da reforma educativa e a inovação escolar, podemos salientar que o nosso objectivo era de compreender as grandes tendências das reformas e da inovação escolar; saber como realizar a passagem de uma mentalidade de reforma aos ideais marcados pela inovação escolar.

Para melhorar a qualidade do ensino e substancialmente dos sistemas educativos as reformas devem ser consideradas como um primeiro passo para legitimar a mudança e não como acção absoluta que garante, por si só, a qualidade desejada. Todavia, os políticos devem saber que as reformas têm um horizonte temporal, marcado pelas circunstâncias próprias, razão pela qual urge a necessidade de privilegiar os novos enfoques epistemológicos da inovação, visto que estes assumem de modo consciente e responsável, os ideais das políticas educativas.

Por outro lado, defendemos a valorização do gestor escolar, os coordenadores de disciplina, os professores, por serem a garantia do cumprimento dos projectos políticos pedagógicos e curriculares em cada uma das unidades escolares. Lembrar que, qualquer que seja o projecto de formação exige sempre presença de um quadro de referência de valores, por outro a elaboração de projectos curriculares institucional. Estes, por sua

vez, podem ser considerados como instrumentos de formação permanente para os gestores, professores e com isso, melhorar a qualidade de ensino.

A educação está omnipresente no discurso político, mas ainda esta longe de uma acção enérgica que responda à necessidade urgente. Precisamos de reforçar o sistema educativo, a fim estimularmos a igualdade de oportunidade e qualidade. Urge superar o hiato entre os discursos sobre educação, nos vários sistemas educativos, com a realidade objectiva vivida nos mais diversificados contextos educacionais, já que muitas vezes “ no que diz respeito à educação talvez seja na esfera política em que o vínculo entre pensamento e a acção permanece mais fraco [...]”(DELORS, 2007:8). Diante disso estamos propondo algumas estratégias de como garantir mudanças de consciência sobre a reforma educativa para a verdadeira mentalidade que marca o ideal da inovação escolar.

Temos de superar a visão linear entre a reforma educativa e os indicadores de qualidade do ensino. Assim, sem negar a tal inter-relação assumimos a necessidade de reflectirmos sobre a reforma educativa, visto que ela é considerada condição *sine qua non* para a qualidade escolar. Louvamos a iniciativa do Ministério da Educação que entendeu fazer uma revisão dos planos curriculares. Nós consideramos ser uma intervenção objectiva da reforma educativa, face as observações deixadas no relatório de avaliação global da reforma educativa (MED,2014). Esse é o primeiro passo de resolução do problema, mais não é uma solução absoluta ou definitiva do problema que enferma o sistema educativo em Angola. É necessário concatenar as políticas educativas, com os ideais das famílias e permitir que os pais continuem penetrando nos espaços escolares e sugerir mudanças estruturantes. A natureza democrática, inclusiva e multicultural do sistema educativo deve consubstanciar as suas acções na valorização do professor, para que possa ser socialmente útil e contribuir significativamente para vivência democrática e o desenvolvimento social do cidadão.

De modo particular, urge a necessidade imperiosa de tornarmos consciente de que a reforma educativa é o primeiro passo que deverá transformar as nossas unidades escolares em verdadeiros fulcros de renovação pedagógica e da qualidade de ensino em Angola. Portanto a vontade de inovar e melhorar o ensino, deve estar sempre nos gestores escolares e nos professores, pelo contrário pode haver reforma, mas não a inovação escolar.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Aurélio. (2012). *Gerir a Escola como empresa*. Brasil. [Consult. 01 de Abril de 2012]. Disponível em: gestãoescolar.org.br. Acessado em: 10 de Março de 2021.

ANGOLA-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório: Avaliação Global da Reforma Educativa da Comissão de acompanhamento e avaliação da reforma educativa. Angola: Editora Moderna, 2014.

ANGOLA- ASSEMBLEIA NACIONAL. LBSE. *Lei De Bases Do Sistema Educativo. Lei n.º 13/01 de Dezembro*. Luanda: Assembleia da República, 2001

_____. *Lei De Base Do Sistema De Educação Angolana n.º17/16-D.R-Iª Série n.º170, de 07 de Outubro, 2016*.

_____. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º32/20-D.R-Iª Série n.º123, de 12 de Agosto, 2020*.

_____. *Aprova o Decreto Presidencial n.º59/20 de 3 de Março*. Luanda: Assembleia da República, 2020.

_____. *Decreto Legislativo Presidencial n.º1/21 –D.R Iª Série do n.º 34, de 24 de Fevereiro, 2021*.

_____. *Decreto Executivo conjunto n.º40/21-D.R Iª Série do n.º 34, de 24 de Fevereiro, 2021*.

BALL, S.J. *La micropolítica de la Scuola*. Barcelona: Paidós, 1994.

BRITO, C. *Gestão Escolar Participada: Na escola somos todos gestores*. Lisboa: Texto editora, 1991.

BOAVENTURA, J. Fernando. *Como conceber as mudanças na escola*. Luanda: Edições de Angola, 2013.

_____. *A escola católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa*. Manopoli: Viverein, 2010.

CAARE. Relatório do estudo de caso sobre aferição de competências dos alunos da 6ª Classe da Reforma Educativa: Primeiro grupo de finalistas das escolas de Luanda, 2019.

CAETANO, L. Maria. Dinâmica para reuniões de pais: Construindo a parceria na relação escola e família. São Paulo: Editora Paulina,2014.

CODD, J. *El Administrador como Educador*, In SMITH *et al.* Teoria crítica de la Administración Educativa. Valência. Universitat de Valencia, pp.133-152,1989.

CRUZ, M. Maria. *O professor tem o dever de ser eterno aprendiz*. Brasil. [Consult. 11 de Outubro, de 2015]. Disponível em :WWW.em.com.br. Acessado em: 01 de Março de 2021.

DE MENEZES, A. *Um olhar sobre a implementação da Reforma Educativa em Angola: Estudo de Caso nas Províncias de Luanda, Huambo e Huíla*. Luanda: Adra,2010.

DE ALVARENGA, Estelbina Miranda. *Metodologia de Investigação Científica qualitativa e Quantitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. 2ed. Assunção/Paraguai: Edição de Autores,2012.

DELORS, J. A educação para o século XXI. Questões e perspectivas. Porto Alegre:Artmed,2007.

DIVOVO, M. & BRÁS Chocolate . *Pertinência curricular na formação de professores em angola: análise da organização e principais mudanças*. Revista UDZIWI.[consult. 15.de Agost. de 2020]. Disponível em:https:// www.fcnm.up.ac.mz. Acessado em : 28 de Sept.2020.

DRAKE, T. YRoe, W. *Learning to Lead*. New York:Mac Milan,1986.

EVOLUA A EDUCAÇÃO FAZ DIFERENÇA (Org.). *O que um bom gestor precisa ter*. Grupo Evolua. Brasil. [Consult. 17 de Outubro de 2019]. Disponível em: ensinointerativo.com.br. Acessado em: 12 de Março de 2021.

FERREIRA Filipe. *Gestão escolar*. Brasil. Revista Poesc.[consult. 15 de Jun.2021] Disponível em: <https://www.com>. Acessado em: 4 de Dezembro de 2020.

GASPAR, Paulo & DIOGO Fernando. *Sociologia da educação e Administração escolar*. Angola. Porto editora,2014.

JENDORFF, B. Il titocinio didáctico dell'insegante di religione, in orientamenti pedagogici, n.º45, pp.312,1998.

MUSGRAVE, P. W. *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da educação da República de Angola do mês de Março ao mês de Junho de 1986. Angola: MED, 2013.

NGULUVE, Alberto; PAXE, Isaac & FERNANDO, Mbiavanga. *A lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino: Debates e preposições*. Angola: Editora Literacias, 2020.

NGULUVE, Alberto Kapitango. *Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional*. São Paulo: Biscailchin, 2010.

NKUANSAMBU, Afonso. *Metodologia de investigação Científica: Critérios de Formatação e Apresentação de Trabalhos Científicos em formato NP/ APA*. 2ª Ed. Rubricart. Luanda, 2018.

NÓVOA, A. *Le temps des profiours*. (2vols). Lisboa: Instituto de Investigação Científica, 1987.

NOGUEIRA, M.A.A. A relação escola-família na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas. *Análise social*. Lisboa. V.XL, n.176, pp.563-578, 2005.

NZINGA, Africano. *Introdução à Pesquisa Científica: para estudantes do II ciclo, Ensino Médio e Ensino superior*. Luanda-Angola: Diálogo em Família, 2020.

QUIFICA, Morais.. *Desafios dos chefes e dos subordinados nas instituições do mundo liquidam*. Angola. Editora reflexões Business, 2020.

PAKISI, Albino. *Monografia: teoria e prática da sua metodologia científica*. Angola: Mayamba editora, 2020.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica: Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 8ª Ed. São Paulo: edições Loyola, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Novoa, António. *Profissão professor*. Porto: Porto editor, 1995.

_____. *La direccion de Centros: Análises de tareas*. Madrid: Ministério de Educacion y ciência, 1995.

SIMÃO, P. . *A história Recente da História em África*. In CEAST(1999). *Educação para a Cultura da paz*. Semana social Nacional. Luanda: edições da CEAST, 1999.

TCHPESSE, M.F. Dimensão ética do professor na Sala de aula. Angola: Editora Muenhu,2019.

ZAU, F. Educação em Angola. Novos trilhos para o desenvolvimento. Luanda: Movilivros,2009.

DIREITO À EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE

Guedes Basílio MECHISSO²⁹
Elias Munucua MUTUQUE³⁰

Resumo

Em Moçambique, a educação é um direito e dever de cada cidadão. O Estado tem a responsabilidade de prover este serviço. Os dispositivos legais que regem o direito a educação em Moçambique são a Constituição da República; a lei do Sistema Nacional de Educação e Política Nacional de Educação que constituíram a base de análise deste trabalho. O trabalho faz uma análise comparativa entre a legislação e a prática. O referencial teórico de análise foi a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores, sintetizada por Mainardes (2006) que permitiu a análise da política em vários contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. A pesquisa é qualitativa e exploratória, a sua elaboração foi com base na análise documental e pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Moçambique, Direito à Educação e Legislação Moçambicana.

RIGHT TO EDUCATION IN MOZAMBIQUE: BETWEEN LEGISLATION AND REALITY.

Abstract

In Mozambique, education is the right and duty of every citizen. Government authorities have a responsibility to provide this service. The legal provisions governing the right to education in Mozambique are the Constitution of the Republic; the law of the National Education System and National Education Policy that formed the basis for the analysis of this work. The work makes a comparative analysis between legislation and practice. The theoretical framework of analysis was the approach of the policy cycle of Ball and collaborators, synthesized by Mainardes (2006) that allowed the analysis of the policy in several contexts: the context of influence, the context of text production, the context of practice, the context of results or effects and the context of political strategy. The research is qualitative and exploratory; its elaboration was based on documental analysis and bibliographic research.

Keywords: Mozambique, Right to Education and Mozambican Legislation.

²⁹ Professor Auxiliar na Universidade Save, Extensão de Massinga, Doutorado em Educação/Políticas e Gestão de Processos Educacionais pela UFRGS – Brasil (2017).

³⁰ Assistente Estagiário na Universidade Save, Extensão de Massinga, licenciado em Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Maputo e mestrando em Metodologias e Didáticas de Ensino na Universidade – Save, Extensão de Massinga – Moçambique.

INTRODUÇÃO

O trabalho debate o direito à educação como prerrogativa de todo o cidadão moçambicano. A educação constitui um direito básico para todo o ser humano. Trata-se de uma conquista da época contemporânea, mais especificamente depois da II Guerra Mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26 determina o direito à instrução para todo o ser humano. Assim sendo, todos os governos signatários possuem a responsabilidade de prover este serviço básico a todos os cidadãos. Moçambique não constitui uma excepção, a Constituição da República de Moçambique e os demais instrumentos legais que regem a educação moçambicana, preconizam a educação como direito e dever de todo o cidadão, atribuindo assim a responsabilidade ao Estado para organizar e prover este serviço.

O trabalho desenvolve-se sobre um objectivo geral de estabelecer uma análise comparativa entre os conteúdos dos textos legais e o contexto da prática enquanto política.

A História da educação, conheceu dinâmicas ao longo do percurso histórico. A educação formal, nem sempre foi uma responsabilidade do Estado. Ao longo da História dos Homens, várias iniciativas estatais em relação a educação formal, foram manifestadas em diferentes cantos do mundo. De acordo com Lourenço Filho (2004, p. 23) na antiguidade, alguns filósofos já previam a educação como responsabilidade do Estado de forma a viabilizar as suas acções políticas. No período moderno, igualmente fluíram várias ideias defendendo a necessidade dos Estados garantirem a educação aos seus cidadãos como forma de assegurar o seu bem-estar. Nos finais do século XIX, um número significativo de países começa a concretizar esta intenção. No entanto, o direito à educação como uma prerrogativa de todo ser humano, surge formalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em Paris, em 1948. No seu artigo 26, a Declaração determina que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do género de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 2009).

Como pode se verificar o direito à educação já vem previsto como um benefício para todo o ser humano, independentemente da cor, raça, condição social ou qualquer outra prerrogativa.

Várias outras convenções internacionais e instrumentos legais a favor do direito à educação foram promulgados depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos³¹.

Assim sendo, todos os Estados possuem a obrigação de assegurar o direito à educação aos seus cidadãos. Tal como defende Cury (2002) citado por Alvim (s/d.):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (p.7).

Como pode se verificar todos os Estados têm a obrigação de garantir o direito à educação como um elemento crucial para o exercício pleno da cidadania. A privação deste direito, significa automaticamente, a ausência da democracia. Compreende-se, no entanto, que a educação está intimamente ligada à cidadania, e, quando o Estado garante este direito, o mesmo tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania, pois, para o exercício pleno da cidadania é necessário que haja instrução mínima.

Em Moçambique, antes da colonização, a educação era de carácter familiar, onde as famílias se encarregavam pela educação dos respectivos membros. A educação era do carácter informal, espontânea, visando por último, a integração da jovem geração na sociedade. No período colonial, só a partir do regime do Salazar, com a criação do Diploma Legislativo número nº 238 de 16/05/1930, a educação ganha um carácter sistemático, onde cria-se dois subsistemas de ensino, ou seja, duas categorias de escolas: a oficial, para os filhos dos colonos e assimilados e a rudimentar, para os nativos ou

³¹ Entre várias convenções e regulamentos internacionais vinculados à educação, pode destacar-se, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); Declaração de Jomtien (Tailândia) e Dakar (Senegal); orientações de documentos promulgados pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE (MECHISSO, 2017, p. 37).

indígenas (MECHISSO, 2017, p. 25). A educação criada neste período era caracterizada pela postura discriminatória e impedia o direito à educação as populações nativas, através de um conjunto de barreiras (GOLIAS, 1993, p. 33).

Com a independência nacional em 1975, nasce o Estado moçambicano e instala-se um governo socialista, liderado pela FRELIMO³², que procura devolver todos os direitos sociais que haviam sido negados aos moçambicanos durante o período colonial, incluindo a educação. Aprova-se a primeira Constituição da República Popular de Moçambique (1975), posteriormente em 1983 aprova-se a primeira lei de Educação, a lei 4/83 que vai orientar a educação moçambicana neste período. Com a adesão de Moçambique aos organismos da Bretton Woods³³, em 1990, aprova-se uma nova Constituição da República de Moçambique (1990) e uma nova lei de educação, a lei 6/92, alinhada a nova conjuntura socioeconómica e política do país caracterizada pela desestatização e privatização dos serviços. Em 2004 houve uma revisão pontual da Constituição da República que vai reafirmar o carácter intervenção minimalista do Estado nos sectores sociais e na sequência aprova-se uma nova lei de Educação em consonância com a nova Constituição da República, a lei 18/2018.

METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa. Os procedimentos da pesquisa foram: a pesquisa documental feita através dos documentos legais como, as Constituições da República, as leis do Sistema Nacional de Educação, Planos Estratégicos de Educação, relatórios e igualmente adoptou-se a pesquisa bibliográfica feita mediante a consulta de livros e artigos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise do direito a educação em Moçambique, a partir da legislação e da realidade, observou os contextos da abordagem do ciclo de políticas propostos por Ball e colaboradores.

³² Frente de Libertação de Moçambique, fundada em 25 de Junho de 1962, como movimento de libertação Nacional, torna-se partido político em 1977, no seu 3º Congresso; é o partido político no poder desde a independência nacional em 1975.

³³ Bretton Woods é nome da cidade norte americana que sediou a conferência que, em 1944, deu origem ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Por isso esses organismos recebem o nome de instituições da Bretton Woods.

O contexto de influência é o momento onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Outro contexto é o da produção de texto. Os textos políticos representam a política e podem tomar várias formas: textos legais, oficiais e textos políticos. O contexto da prática é o momento da concretização, onde a política é posta em prática. O contexto dos resultados ou efeitos, preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Por fim, o contexto de estratégia política, envolve a identificação de um conjunto de actividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006, p. 52-55).

No contexto de influência, são referenciadas as influências sociais e políticas que vão desencadeando as reformas em cada momento histórico. No contexto de textos, são mapeados os preceitos do direito a educação contidos na legislação nacional, confrontados com a realidade (contexto da prática). No entanto, os resultados deste projecto nacional de garantir o direito a educação para todos constitui ainda um desafio por alcançar (contexto de resultados), havendo necessidade de aumento da capacidade estatal do financiamento da educação de modo a garantir a efectiva gratuitidade da educação desde a pré-escola ao ensino secundário (contexto da estratégia política).

Direito à educação em Moçambique: uma reflexão a partir da análise dos instrumentos legais

Direito a educação na Constituição da República

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual Moçambique é um dos signatários, impõe o direito à Educação para os cidadãos. Em Moçambique, existem vários instrumentos legais que reafirmam este direito. A Constituição da República, reafirma o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, onde a justiça social constitui um dos principais direitos.

O Estado moçambicano, desde a primeira República, reconheceu formalmente o direito à educação para os moçambicanos. O artigo 31 da Constituição da República Popular de Moçambique previa que: "...o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos" (MOÇAMBIQUE, 1975). Apesar das revisões em que a Constituição esteve sujeita, ligadas a vários eventos históricos que o país conheceu, o

Estado sempre manteve formalmente o direito a educação e o seu compromisso para a promoção do mesmo. A Constituição de 1990, no seu artigo 52 determinava que:

1. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. 2. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação...” (MOÇAMBIQUE, 1990).

A mesma postura pode ser verificada na Constituição de 2004, conforme sustenta o número 1 do artigo 88: “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão” (MOÇAMBIQUE, 2004). No mesmo artigo, no seu número 2, atribui-se ao Estado a responsabilidade de garantir este serviço: “O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito”.

Como pode-se verificar, em Moçambique, formalmente o Estado deve garantir o acesso a educação a todos, sendo este, um elemento crucial para o exercício da cidadania. Tal tendência vem sendo manifestada desde os primeiros momentos da criação do Estado moçambicano.

Vários são os momentos em que a Constituição da República em vigor (2004) demonstra uma abertura completa para garantir o direito à educação a todos os cidadãos. Por exemplo, nos seus artigos 35, 36 e 39, a mesma determina que nenhuma discriminação é permitida por motivos legislativos, políticos, económicos ou sociais e a mesma fornece uma protecção explícita a todos os cidadãos independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, local de nascimento ou qualquer outra especificidade, defendendo assim a igualdade e justiça social.

No entanto, o alcance destas deliberações legais é objecto de discussão, visto que, na realidade, a sua implantação íntegra ainda constitui um desafio. A expansão da rede escolar é um dos indicadores deste desafio. Ainda prevalecem comunidades com baixa cobertura da rede escolar, onde algumas crianças, devido a distância que as separa das escolas, simplesmente, ficam isoladas ou são obrigadas a percorrer longas distâncias para exercer este nobre direito.

Apesar de todas as localidades possuírem escolas primárias, a distribuição das escolas secundárias não é equitativa. Ainda são notáveis disparidades regionais e entre o meio urbano e rural em relação a proporcionalidade entre as escolas primárias e secundárias, conforme mostra a UNESCO (2019) :

...A relação entre escolas primárias e secundárias não é homogênea no país...As províncias da Zambézia, Cabo Delgado e Niassa têm um número maior de escolas primárias para cada escola secundária (30 e 26, respectivamente). As províncias de Gaza e Maputo com 10 e 8 EPC por ESG são as que têm a melhor relação entre o EPC / ESG, excluindo a cidade de Maputo, onde esta proporção é de 2 para 1” (p. 79).

A partir do fenómeno descrito, fica evidente a dificuldade do acesso ao ensino secundário para muitos cidadãos moçambicanos que concluem o ensino primário, comprometendo assim o seu percurso académico dada forte dependência do ensino público.

Postura do Sistema Nacional de Educação (SNE) em relação ao direito à educação ao longo do tempo.

Na sequência da revisão da lei do SNE, em 2018, foi aprovada a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do SNE, resultante da revisão da Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de 23 de Março do SNE) (MINEDH, 2020, p. 23). Apesar destas leis terem sido promulgadas em momentos históricos diferentes, possuem a mesma orientação em relação ao direito a educação, ou seja, do ponto de vista legal, a educação constitui um direito para todos os cidadãos moçambicanos.

As duas leis (6/92 e 18/2018), reafirmam o direito à educação para todos os cidadãos assim como a sua obrigatoriedade. Quanto a obrigatoriedade do ensino, com a actualização desta lei em 2018, houve uma ampliação de 7 para 9 anos de escolaridade obrigatória.

A Constituição da República de Moçambique (2004) assim como as demais constituições anteriores, regem-se pelo princípio de justiça social, o que permeia todos os dispositivos legais, incluindo as leis do Sistema Nacional de Educação. Tal aspecto pode ser evidenciado logo no artigo 1 da lei 6/92 do SNE e repete-se na lei 18/2018 onde está patente que: “a educação é direito e dever de todos os cidadãos...o Estado promove e organiza o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República” (MOÇAMBIQUE, 1992). Na lei 18/2018, no seu artigo 3, mais uma vez está explícito este nobre direito assim como a responsabilidade do Estado na promoção do mesmo: “...a) educação, cultura, formação

e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; b) educação como direito e dever do Estado...” (MOÇAMBIQUE, 2018).

Como pode-se verificar o direito à educação possui um sustento legal e o Estado tem a obrigação de garantir o exercício deste direito.

No artigo 3 da lei 6/92 do SNE, pode se verificar a intenção da cobertura escolar a todos os cidadãos moçambicanos. Neste artigo estão descritos os objectivos gerais, onde podemos encontrar entre outros:

Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional... (MOÇAMBIQUE, 1992).

Como se depreende, recorrentemente, a lei invoca o direito a educação a todos os cidadãos moçambicanos e reafirma a responsabilidade do Estado para o cumprimento da mesma.

O Estado através dos instrumentos legais que regem o sistema educativo, procura promover o direito ao acesso à educação de várias formas. O uso das línguas moçambicanas, constitui uma das estratégias que visa quebrar possíveis barreiras impostas pelo uso de língua estrangeira. No artigo 4 da lei 6/92 do SNE, está previsto que: “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente Lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”. Esta intenção pode ser verificada igualmente no artigo 5 da lei 18/2018 na sua alínea *k*:

Desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação do cidadão, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País (MOÇAMBIQUE, 2018).

Assim sendo, o uso de línguas nacionais na educação, constitui uma estratégia que visa promover o acesso a educação a partir da aproximação linguística.

Para promover uma maior integração do sistema educativo, o Estado moçambicano foca igualmente a questão da equidade do género. Na alínea *m* do artigo 5 da lei 18/2018 lê-se como um dos objectivos gerais do SNE: “promover o acesso à

educação e retenção da rapariga, salvaguardando o princípio de equidade de género e igualdade de oportunidades para todos”. Como se depreende, formalmente, o Estado prevê várias acções para garantir o direito ao acesso dos serviços educacionais.

O Estado moçambicano, reconhece ainda a necessidade do envolvimento dos diferentes actores da sociedade para a viabilização do processo educacional, conforme ilustra o artigo 5 da lei 6/92 de 6 de Maio:

...Os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais, contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-nas no estudo, evitando as desistências particularmente antes de completar as sete classes do ensino primário (MOÇAMBIQUE, 1992).

Na mesma linha de análise, pode-se citar também o artigo 6, que na sua estrutura favorece o acesso à escola para várias faixas etárias, a partir da estruturação do SNE: “O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar” (Ibid.). Na mesma perspectiva, o dispositivo no seu artigo 28, oferece várias modalidades de acesso a educação: ensino especial; ensino vocacional; ensino de adultos, ensino a distância e a formação de professores.

Com a revisão da lei 6/92 e o conseqüente surgimento da lei 18/2018, vamos encontrar o aumento da tendência formal de maior abrangência e massificação do ensino. A título de exemplo, educação básica obrigatória que passa a compreender o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, isto é de 1ª a 9ª classe.

Ainda nesta tendência formal de facilitar e massificar o ensino, a lei 18/2018, no seu artigo 9, amplia o acesso através da concepção de novos subsistemas de ensino: subsistema de Educação Pré-Escolar; Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Técnico Profissional; Subsistema de Educação e Formação de Professores; Subsistema de Ensino Superior. A lei em análise (Ibid.), nos seus artigos, 18, 19 e 20 cria igualmente outras modalidades de ensino: educação especial, vocacional e a distância, respectivamente.

Uma das constatações levantadas na análise das leis do Sistema Nacional de Educação, diz respeito a educação pré-escolar. O Estado reconhece formalmente a sua responsabilidade na promoção deste serviço, no entanto, no contexto da prática verifica-se uma mínima intervenção estatal na sua efectivação, sendo esta assegurada principalmente por instituições privadas, patrocinadas pelos pais e/ou encarregados de

educação. Em Moçambique, os principais provedores da educação pré-escolar, são as organizações não-governamentais ou comunidades, e o sector privado, onde as organizações governamentais se responsabilizam pela definição das regras gerais para o funcionamento deste nível de educação, assim como pela supervisão do seu funcionamento (UNESCO, 2019, p. 44).

Um elemento paradoxo na lei 18/2018 reside na obrigatoriedade e gratuidade do ensino. O artigo 7 desta lei, determina a escolaridade obrigatória da 1ª a 9ª classe. No entanto, paradoxalmente, o artigo 8 da mesma lei só estabelece a gratuidade do ensino primário, isto é, da 1ª a 6ª classe. Como é evidente, o Estado não assume completamente as despesas da escolaridade obrigatória³⁴, aspecto este, que levanta uma série de questionamentos em relação a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória, considerando as condições socioeconómicas da maioria da população moçambicana, onde cerca de 60% da população vive abaixo da linha da pobreza.

Quadro 1: Legislação moçambicana e o seu preceito em relação ao direito à educação.

Documento legal	Preceito em relação ao direito à educação
Constituição da República Popular de Moçambique (1975)	Artigo 31. Na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo destes direitos a todos os cidadãos.
Constituição da República de Moçambique (1990)	Artigo 52. A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um sistema nacional de educação. O ensino ministrado pelas colectividades e outras entidades é exercido nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado.
Constituição da República de Moçambique (2004)	Artigo 88. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.
Sistema Nacional de Educação (lei 4/83)	Artigo 1. A educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo.
Sistema Nacional de Educação (lei 6/92)	Artigo 1. A educação é direito e dever de todos os cidadãos. O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção

³⁴ Para o aprofundamento desta matéria, vide o número 2 do artigo 8 da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro.

	educativa, nos termos definidos na Constituição da Republica.
Sistema Nacional de Educação (lei 18/2018)	Artigo 3. O SNE orienta-se pelos seguintes princípios: educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; educação como direito e dever do Estado; promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos etc.

Fonte: Adaptado pelos autores.

A Política Nacional de Educação

A luz do Programa Quinquenal do Governo da Republica de Moçambique 1995/1999, foi concebida e aprovada a Política Nacional de Educação pela resolução 8/95, que apresenta estratégias específicas para dinamizar o sector da educação, devido a necessidade de melhorar o capital humano e melhorar todo o sector da educação.

O objectivo principal desta politica, de acordo com as deliberações do mesmo instrumento, centrava-se em assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior dos utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Assim sendo, o mesmo instrumento, previa massificar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, satisfazendo em última análise, os anseios da sociedade. Assim sendo, fica explícita a intenção das autoridades governamentais de assegurar o direito à educação aos cidadãos moçambicanos dentro das condições existentes.

Em vários momentos esta política traz elementos que asseguram o direito à educação. Um dos exemplos concretos é a obrigatoriedade do ensino primário e a as tentativas de massificar o mesmo. Neste sentido, algumas medidas operacionais foram adoptadas pela Resolução 8/95 de 22 de Agosto. Entre várias, destaca-se: “a produção do livro e outro material básico escolar em quantidades correspondentes aos níveis da procura e estabelecimento de mecanismos de acesso iguais e equitativos” (MOÇAMBIQUE, 1995). Como pode se verificar, previa-se a disponibilização de meios didácticos como uma estratégia de garantir maior inclusão e abrangência de todas as camadas sociais.

De acordo com a mesma resolução para promover o acesso e equidade do género e regional neste serviço, algumas medidas operacionais foram adoptadas:

Aumento do acesso e da acessibilidade focalizando as disparidades do género entre as províncias e dentro destas, entre as zonas urbanas e rurais...aumento do acesso

através da redução das taxas de repelência e abandono e das condições socioeducativas da aprendizagem.... (MOÇAMBIQUE, 1995).

Quanto ao acesso à rapariga aos serviços educacionais em vista a exercer o seu direito, a mesma resolução deliberava: “Criação de um ambiente sensível ao género, através da identificação e definição das modalidades da organização do processo educativo e de mudança nos programas de formação de professores...” (Ibid.)

Como se depreende, este programa previa um conjunto de acções para assegurar o acesso a educação procurando reduzir as desigualdades impostas pelo género e pelas assimetrias regionais. Entretanto apesar da existência da tendência positiva na equidade de género, com um índice de paridade de género de 0,9 em 2014 a nível nacional, o índice de paridade de género mostra variações entre as províncias, sendo mais alto nas províncias do Sul do que para as províncias do Centro e do Norte do país (UNESCO, 2019, p. 84).

Fazendo uma análise geral deste programa, conclui-se que houve alguns avanços em relação ao aumento da população escolarizada, número dos alunos a frequentar diferentes níveis de ensino, no entanto, alguns desafios persistem: disparidades regionais na distribuição das instituições de ensino, limitada capacidade do governo para contratar professores, pouca abrangência do ensino superior devido aos condicionalismos socioeconómicos entre outros desafios que resultam da limitada racionalidade dos decisores políticos devido a factores diversos.

Existe igualmente, uma necessidade de reajuste da Política Nacional de Educação na República de Moçambique, em função dos novos desafios, uma vez que desde a sua instituição em 1995, não se registou ao longo do tempo nenhuma actualização, como foram os casos das leis do SNE e dos Planos Estratégicos de Educação que conheceram reformas.

Plano Estratégico de Educação.

O Plano estratégico da Educação é um instrumento que orienta as acções do governo no sector da educação a curto e a médio prazo, estabelecendo prioridades e linhas de intervenção neste sector. O primeiro plano estratégico do sector da educação foi concebido em 1998 e englobava o período de 1999 a 2003. Em 2005 iniciou um novo momento acompanhado com um novo plano que abarcava o período de 2005 a

2011/2012. Em 2012 iniciava o terceiro plano estratégico da educação, cujo término estava inicialmente previsto para 2016, porém, conheceu um prolongamento até 2019.

O Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029, sucede o PEE 2012-2016 prolongado até 2019 e é um instrumento que orienta as intervenções do Governo de Moçambique, no sector da Educação, e dá linhas orientadoras do sector para os próximos 10 anos contando a partir do ano corrente. Em linhas gerais, o mesmo reafirma a continuidade aos esforços desenvolvidos pelos planos anteriores para o crescimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), prevendo o alargamento da oferta de serviços deste sector e a melhoria da qualidade dos seus serviços. A concepção deste plano, assim como os demais, surge após uma actividade consultiva a várias instituições públicas e o envolvimento de profissionais de Educação assim como de parceiros internacionais (MINEDH, 2020, p. 13).

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 baseia-se nos princípios que constam da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique (2004), que prevê entre vários aspectos:

- A educação como direito e dever de todos os cidadãos;
- A promoção da cidadania responsável e democrática, da consciência patriótica e dos valores da paz, diálogo, família e ambiente;
- A promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar dos cidadãos;
- A organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões normais e éticos aceites na sociedade;
- O respeito pelos direitos humanos e princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças;
- A inclusão, equidade e igualdade de oportunidade no acesso à educação;
- A educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo como direito de todos moçambicanos (Ibid., p. 32).

O PEE (2020-2029), nos seus objectivos já mostra a intenção de assegurar o direito à educação, quando estabelece um auto-desafio de garantir a “inclusão e a

equidade no acesso, participação e retenção” (Ibid., p. 15). Como medidas operacionais para garantir o alcance das metas definidas, o programa, prevê assegurar a qualidade de aprendizagem no Ensino Primário, de forma equitativa em todo o território, assim como, expandir e diversificar o acesso equitativo ao primeiro ciclo do Ensino Secundário (Idem).

Com este programa, é evidente a preocupação das autoridades da educação de envolver cada vez mais cidadãos no sistema educacional através da expansão e melhoria dos serviços da educação a fim de garantir o exercício do mais nobre direito dos cidadãos moçambicanos, o acesso à educação.

A intenção do programa de promover assegurar o direito à educação, pode ser verificada igualmente, nos seus programas sectoriais, onde prevê a massificação da educação pré-escolar, ensino primário, secundário, educação de adultos, educação e formação dos professores e desenvolvimento administrativo e institucional (Ibid., p. 16). Como estratégia para garantir o seu sucesso, o PEE 2020-2029, aponta a distribuição equitativa de recursos entre províncias e distritos, a fim de se reduzirem as disparidades geográficas nos principais indicadores educativos (Ibid., p. 17).

No entanto, apesar da presença da intenção clara de garantir o acesso a educação por todos, a sua efectivação já apresenta alguns condicionalismos, na medida em que, o mesmo programa aponta a intervenção de Organizações não governamentais e outros parceiros privados para o financiamento do mesmo, aspecto este que já levanta algumas incertezas devido a dependência de actores secundários cujos interesses podem coincidir ou não com os anseios do programa. O próprio programa, ciente das dificuldades orçamentais (geradas pela redução do apoio externo, agravada pela situação das “*Dividas não declaradas*”, crescimento populacional que desafia as receitas internas entre outras) não apresenta soluções concretas para a viabilização do projecto.

O PEE e as agendas internacionais

O PEE para além das metas internas, procura igualmente alinhar os compromissos do governo com as agendas internacionais. Na sua estrutura, este projecto, procura responder certas exigências internacionais que visam garantir o direito a educação. Entre vários compromissos, pode destacar-se os seguintes:

- A Agenda 2030: através deste instrumento o Governo compromete-se a alcançar os ODS até 2030 e, neste caso específico, assegurar uma Educação inclusiva e

de qualidade para todos. Este compromisso é parte integrante dos planos e estratégias do sector de Educação.

- Agenda 2063 da União Africana, que Moçambique adoptou em Janeiro 2015 para fazer parte de uma estrutura de desenvolvimento que busca acelerar a transformação económica de África no período de 50 anos.

- Estratégia para Educação Continental para África 2016-2025 (Ibid., p. 34).

Como pode verificar-se, a configuração do SNE reflectida na lei 8/2018 procura alinhar o país nos padrões internacionais de desenvolvimento que passam necessariamente pela promoção da educação para todos e melhoria da qualidade da mesma. No entanto, o alcance destas metas, passa pela adopção de estratégias operacionais eficientes que, alicerçam-se na realidade socioeconómica do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito a educação constitui uma conquista para a humanidade. Trata-se de uma prerrogativa que se alinha ao exercício da democracia. Apenas indivíduos instruídos podem usufruir das vantagens trazidas pela democracia, agindo com consciência e contribuindo para a construção de uma sociedade cada vez mais dinâmica. O não acesso à educação pode ser encarado como “sinónimo” da ausência da democracia. Todos os países têm a responsabilidade de garantir este direito básico aos seus cidadãos.

Em Moçambique, a educação é um direito e dever de cada cidadão. O Estado tem a responsabilidade de prover este serviço. Os dispositivos legais que regem as relações entre indivíduos e instituições, já prevêm esta prerrogativa. As Constituições da República de Moçambique, de uma forma explícita e recorrente, reafirmam o direito à educação para todos os cidadãos. Os dispositivos legais específicos que regem esta área, assim como os programas concebidos para a materialização das políticas educacionais, reafirmam igualmente o direito a educação e traçam um conjunto de estratégias e modalidades para garantir a abrangência deste serviço.

A implementação íntegra destas medidas ainda constitui um desafio. Apesar da legislação moçambicana afirmar o direito a educação para todos os cidadãos, na prática ainda persistem vários desafios que condicionam o exercício pleno deste direito. Várias dificuldades condicionam o acesso aos serviços de educação, constituindo um choque entre a realidade e as deliberações contidas nos instrumentos legais. A limitada

capacidade do Estado de auto-financiar os seus projectos educacionais e a consequente dependência de parceiros de iniciativa privada, internacionais, e a cobrança de taxas aos pais e/ou encarregados de educação constitui um dos factores desta contradição considerando que a maioria da população vive abaixo da linha da pobreza.

Referencias bibliográficas

ALVIM, Washington. *O direito à educação no Brasil*. Minas Gerais, Fadiva, s/d.

GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.

LOURENÇO FILHO, Manoel. *Educação Comparada*. 3ª Edição. Brasília, MEC, 2004.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais*. São Paulo, Unicamp, 2006.

MECHISSO, Guedes Basílio. *Política (s) de assistência estudantil no ensino superior em Moçambique: passado, presente e desafios*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 156 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Plano Estratégico da Educação 2020/2029*. Maputo, MINEDH, 2020.

ONU. *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. Rio, UNIC, 2009.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, *Boletim da República: Constituição da República de 1975*. Maputo, Imprensa Nacional, 1975.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, *Boletim da República. Constituição da República de 1990*. Maputo, Imprensa Nacional, 1990.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, *Boletim da República. Constituição da República de 2004*. Maputo, Imprensa Nacional, 2004.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Boletim da República. Lei do Sistema Nacional de Educação*. In: *Boletim da República*, 4/83 de 23 de Março de 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Boletim da República. Lei do Sistema Nacional de Educação*. In: *Boletim da República*, 6/92 de 6 de Maio de 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Lei do Sistema Nacional de Educação. In: Boletim da República, 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República. Política Nacional de Educação. In: Boletim da República, 8/95 de 22 de Agosto de 1995.

UNESCO. Revisão das Políticas Educacionais: Moçambique. Paris, UNESCO, 2019.

POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA CARREIRA NO ENSINO SECUNDÁRIO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA SECUNDÁRIA GERAL 25 DE SETEMBRO DE QUELIMANE, 2018 – 2019

João Francisco de Carvalho CHOÉ³⁵

Resumo

O presente artigo tem como tema Possibilidade de inserção da educação para carreira no ensino secundário uma percepção de alunos e professores da escola secundária geral 25 de Setembro 2018-2019. De carácter exploratório, descritivo e de natureza qualitativa, a pesquisa em relato teve como objectivo reflectir sobre a possibilidade da inserção da Educação para Carreira no ensino secundário em Moçambique. Foram participantes desta pesquisa 16 sujeitos dentre os quais, 6 professores, sendo 3 professores e igual número de professoras, e um total de 10 alunos sendo ele 2 rapazes e 8 raparigas que frequentavam na altura a 12ª classe, com idades compreendidas entre 15 a 20 anos. Como instrumento de recolha de dados foi usado um guião de entrevista. O guião da entrevista para os alunos foi composto por 6 perguntas enquanto que o dos professores integrava 7 questões. A análise das entrevistas realizadas baseou-se na análise de conteúdo, que foi sistematizada em seis (6) categorias. Os resultados da pesquisa foram obtidos através de relatos dos dois subgrupos evidenciaram que não existem programas de OPC na Escola onde o estudo foi realizado. Quanto a possibilidade, pertinência de inclusão dos programas de OPC no sistema escolar observou-se que tanto quanto professores quanto alunos consideram que há necessidade de se implementar acções e programas de educação de carreira na sua escola. Quanto as percepções, conhecimentos sobre conceitos e questões relacionados com a OPC os participantes (professores/alunos finalistas do nível médio) evidenciaram não terem informações aprofundadas e especificadas em relação a Educação para a Carreira.

Palavras-chave: Possibilidade, Inserção, Educação, Carreira, Alunos e professores.

Abstract

This article has as its theme Possibility of insertion of career education in secondary education a perception of students and teachers of the general secondary school 25 de Setembro 2018-2019. Exploratory, descriptive and of a qualitative nature, the research in report aimed to reflect on the possibility of the insertion of Education for Careers in secondary education in Mozambique. Sixteen subjects participated in this research, including six teachers, three teachers and an equal number of teachers, and a total of 10 students, two boys and eight girls attending the 12th grade, aged between 15 and 20 years. As an instrument of data collection, an interview guide was used. The interview guide for students consisted of 6 questions while the teachers' guide included 7

³⁵ Mestre em Educação/Psicologia Educacional pela Universidade Licungo (UL), e licenciado em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane (UP-Q) Docente de Psicopedagogia na Escola Secundaria 25 de Setembro/Quelimane. Email: jcarvalhochoe@gmail.com.

questions. The analysis of the interviews carried out was based on content analysis, which was systematized in six (6) categories. The research results obtained through reports from the two subgroups showed that there are no OPC programs at the school where the study was conducted. As for the possibility, the pertinence of including OPC programs in the school system, it was observed that both teachers and students consider that there is a need to implement career education actions and programs in their school. Regarding the perceptions, knowledge about concepts and issues related to OPC, the participants (teachers / high school finalist students) showed that they did not have in-depth and specified information regarding Education for a Career.

Keywords: Possibility, Insertion, Education, Career, Students and teachers.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge no âmbito da inquietação pessoal diante da problemática constatada na experiência vivida como docente, onde constantemente tenho me confrontado com alunos que buscam apoio ou manifestam dificuldades de escolha profissional e académica durante o percurso do ensino secundário e em particular no período em que se encontram na fase de conclusão do ensino médio. Esta inquietação foi consolidada com reflexões no âmbito do decurso do mestrado, por meio de discussões e leituras, o que impulsionou a se propor este estudo intitulado: Possibilidade de Inserção da Educação para Carreira no Ensino Secundário: Percepções de Alunos e professores da Escola Secundária Geral 25 de Setembro de Quelimane, 2018-2019.

A pertinência e actualidade do tema prende-se, de um lado, com o facto da literatura internacional apresentar um crescimento sobre a investigação nesta área (MUNHOZ 2010; TEIXEIRA 2010; TAVEIRA e SILVA, 2008), e de outro, observa-se que no contexto moçambicano a investigação sobre este tema ainda é quase inexistente, sendo que a primeira sistematização académica nesta área, ancorada no contexto moçambicano emerge com a tese de doutoramento proposta por USSENE (2011) e seguida por outras reflexões e abordagens, como por exemplo (CHIBEMO e CANASTRA, 2015; AGIBO, 2016).

A proposta do tema prende-se ainda com o facto de se observar que, apesar das mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo, mais especificamente no mundo do trabalho, Moçambique se caracteriza ainda por uma ausência quase total de programas e serviços de orientação Profissional e de Educação para a Carreira sistematizados e sustentados por uma política educativa explicita, que tenha como objectivo de ajudar os adolescentes do ensino secundário no processo da escolha e decisão profissional e de carreira e no planeamento de vida no geral e promover a cidadania dos Moçambicanos

(USSENE, 2011; AGIBO, 2016). Diante deste cenário, urge criar-se condições para investigação e práticas, de modo a que a escola pública possa cumprir melhor sua responsabilidade na formação integral dos alunos, com foco na contribuição que advém da orientação profissional e vocacional e sua função de educar para a cidadania, contribuindo, assim para a melhoria da vida das pessoas e da sociedade (USSENE, 2018).

Na perspectiva dos referidos autores, em particular AGIBO (2016) esta necessidade torna-se ainda pertinente na medida em que os alunos, mais especificamente os que concluem o primeiro ciclo do ensino secundário geral, são desafiados a terem que realizar escolhas que futuramente condicionam suas opções académicas, profissionais e de Carreira. De facto, constatações advindas da experiência profissional confirmam o que foi avançado por AGIBO (2016), ao alertar que grande parte dos alunos acaba tomando decisões poucos racionais e pouco fundamentadas em base as suas aptidões e habilidades, aumentando assim sua insegurança e conflitos diante das escolhas. Dai que, pensar na possibilidade de implementar programas de educação para a carreira no contexto do ensino secundário visa ajudar os jovens e adolescentes do ensino secundário geral a reflectir sobre suas escolhas, seus projectos de vida profissional e de carreira, se configura de facto como uma “empreitada desafiadora mas urgente” (AGIBO, 2016:15).

Com intuito de se promover reflexões sobre criação de programas de intervenção no ensino secundário pretende se responder a seguinte questão: Qual é a possibilidade de implementação de programas de educação para a Carreira na Escola Secundária Geral 25 de Setembro de Quelimane?

Em termos estruturais o artigo esta articulado seis partes nomeadamente: a introdução, a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, a apresentação e discussão dos resultados, as considerações finais e as sugestões e, por fim, as referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Da Orientação Vocacional a Educação Para a Carreira

Os primórdios da Orientação Vocacional remontam a PARSONS (1909) o qual pressupunha que a tomada de decisão e opções profissionais correspondia a uma forma de eficiência social. No âmbito da Psicologia Vocacional emergente, predominava uma

visão de ajustamento entre as características pessoais e as tarefas do trabalho, avaliadas psicotecnicamente. De forma gradual e, em resultado de profundas transformações na sociedade do pós-guerra, foi evoluindo para abordagens mais dinâmicas (BARROS, 2010).

A renovação da concepção de desenvolvimento de carreira a que se assiste, a partir da década de 50 do século passado, na literatura vocacional, deve-se à introdução e aplicação de teorias do desenvolvimento humano às questões de carreira (SUPER, 1953-1990). Nesta nova abordagem, a orientação de carreira, isto é, a realização de escolhas vocacionais deixa de ser entendida como a escolha de uma profissão através da simples equiparação entre características pessoais e das profissões num determinado momento da vida (LIMA, 1989; LOBATO, 2001; TAVEIRA, 1997).

No início do século vinte, a orientação profissional foi a expressão escolhida para ilustrar inovações levadas a cabo por educadores em início de carreira, quando aconselhavam os alunos sobre a importância do trabalho e as vantagens de procurar e obter informações sobre o mundo profissional (ZUNKER, 1998). Mais tarde, com o surgimento da psicologia diferencial, surgem os instrumentos para a avaliação das habilidades, interesses e traços da personalidade, de acordo com as exigências particulares das várias profissões (DAWIS, 1992). Esta abordagem da orientação vocacional sofreu uma mudança com a teoria centrada no cliente de ROGER (1942), nos anos 40 do século vinte, levando a que surgisse o aconselhamento não-directivo de carreira, onde os clientes controlavam os seus próprios destinos, com o apoio compreensivo de um conselheiro ou terapeuta vocacional.

Durante a segunda metade do século passado, de acordo com a visão dominante, a carreira tornou-se um processo desenvolvimental, e começou a usar-se o termo desenvolvimento vocacional. Mais recentemente, as mudanças significativas no ambiente de trabalho e na estrutura das ocupações (MCCLELLAND, MACDONALD e MACDONALD, 1998; SAVICKAS, 1999; WATTS, 1996), levam a que os indivíduos tenham que aprender a gerir as suas próprias carreiras, partindo do princípio da existência da complexa interacção de papéis de vida ao longo do tempo e da sua necessidade de satisfação nesses vários contextos (PHILLIPS, 1997; PINTO, 2010).

Neste sentido, o estudo do desenvolvimento da carreira ao longo da vida tornou-se um dos focos da psicologia aplicada à carreira, bem como as iniciativas de levar a cabo não só processos efectivos de aconselhamento vocacional como principalmente, uma estratégia de educação para a carreira permanente, ao longo e através de toda a

escolaridade e vida profissional (HOYT, 2005; RODRIGUEZ- MORENO, 2008; PATTON e MCMAHON, 1999).

Sendo assim ao invés disso, o comportamento vocacional e de carreira passa a ser entendido como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida. Ligado a essa concepção desenvolvimentista está o conceito de carreira que deve ser entendido como a sequência de papéis desempenhados por uma pessoa ao longo de toda a vida. A escolha da profissão ou carreira passa a ser perspectivada como algo dinâmico, resultado de uma série de pequenas decisões, e não como uma decisão única e imutável (SUPER, 1990).

A orientação vocacional esta fundada no momento da escolha, as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho exigem que a carreira se construção, seja na perspectiva de desenvolvimento ou seja na óptica de preparar os indivíduos para a adapta-to ao contexto, por este motivos defende-se a educação para a carreira, estudos mais recentes sobre a carreira tendem a centrar-se no indivíduo, no sentido de ajudar as pessoas a desenvolverem competências e capacidades essenciais para o acesso ao mercado do trabalho.

2.2. Modalidade de Educação Para a Carreira

De acordo com HOYT (1995) a perspectiva de Educação para a Carreira consiste num meio de implementar o processo de desenvolvimento vocacional ao longo de quatro fases fundamentais: a consciência da carreira, a exploração da carreira, a tomada de decisão de carreira e mudanças ao longo da carreira.

Na perspectiva de Educação para a Carreira ter surgido como uma proposta de reforma educativa, é indiscutível a sua pertinência e integração ao nível do currículo. Nesta linha de pensamento nos seus estudos WATTS (2001) identifica quatro modalidades básicas de programas de Educação para a Carreira nomeadamente: (a) modelo extracurricular (extracurricular model); (b) modelo de disciplina própria (specific enclosed model); (c) modelo integrado a uma disciplina mais geral (extended enclosed model) e (d) infusão/ modelo integrado ao currículo (infusion /integrated model).

Por sua vez o mesmo autor salienta que o modelo extracurricular a Educação para a Carreira acontece como um curso à parte com actividades diversas como seminários profissionais, visitas a centro de formação profissional, módulos em

pequenos cursos projectados para ajudar os estudantes a atingirem objectivos mais imediatos ou pontuais, como tomar decisões educacionais e/ou profissionais.

Segundo RODRÍGUES-MORENO (2008), nas estratégias infusivas é feita uma planificação transversal nos currículos escolares para facilitar a integração ao mundo do trabalho. Entretanto, para a autora, não é fácil integrar os conceitos vocacionais nos currículos dos distintos países em enfoques educativos, apesar do aumento significativo de bibliografia e programas iniciados por Sidney Marland Júnior e desenvolvidos por HOYT (2005).

Nesta ordem do raciocínio aliado as modalidades de educação para a carreira proposta por WATTS (2001) e que achamos que dever ser tomada como “experiência” ou exemplo para o contexto Moçambicano, e com vários relatos dos nossos intervenientes corroboraram com a modalidade de infusão/ modelo integrado ao currículo e a segunda opção menos concordada com os nossos intervenientes foi modelo de disciplina própria isto é uma disciplina como por exemplo OPC ou OEP. Desta forma, desenvolver um Programa de Educação para a Carreira no contexto Moçambicano, tal como preconizam seus defensores, não significa prescindir de orientadores profissionais, pois sua presença, quando devidamente qualificados, é fundamental para suporte aos professores, é fulcral desenvolver um currículo que atenda ao nível de desenvolvimento de carreira dos alunos, que promova o envolvimento dos diferentes agentes educativos assim como estimule a experimentação e a exploração, com a finalidade de delinear um programa de Educação para a Carreira que obedeça ao princípio de infusão curricular (GOMES, 2004).

2.3. Papel do Professor na Educação para a Carreira

No modelo de estratégias infusivas, os professores desempenham um papel fundamental, pois "são eles que, por meio do currículo e de uma forma intencional e sistemática, têm de oferecer informações e actividades que promovam o desenvolvimento da carreira dos seus alunos" (GOMES e TAVEIRA, 2001). Entretanto, como observado anteriormente, as estratégias infusivas apresentam muitas dificuldades (JENSCHKE, 2002; WATTS, 2001; WATTS e SULTANA, 2004).

Um estudo sobre a influência dos professores no desenvolvimento da educação para a carreira dos estudantes foi realizado em Portugal, por PINTO *et al.* (2003) por meio dos dados obtidos com alunos e professores, observaram que os professores influenciam no desenvolvimento profissional e vocacional dos alunos, de três modos:

(a) influência geral do professor nos alunos, em termos pessoais, científicos e pedagógicos; (b) influência em relação à acção mais específica do professor no âmbito da sua disciplina e (c) através da cooperação do professor com outros agentes educativos e da comunidade.

Também em Portugal, GOMES e TAVEIRA (2001) encontraram que uma percentagem significativa de professores reconhece a importância de lidar com o tema, mas não se sentem capacitados para trabalhar objectivos de Educação para a Carreira e evidenciam a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre desenvolvimento vocacional e mundo do trabalho. Para MOUTA e NASCIMENTO (2008), a percepção desta realidade pelos professores é fonte de angústia e ansiedade frente à falta de oportunidade (tempo ou conteúdo) e do sentimento de incapacidade, para tratar com o aluno de questões vocacionais.

As autoras consideram que os professores, qualquer que seja o seu conteúdo curricular, exercem uma influência importante na elaboração dos projectos vocacionais de seus alunos, pois são figuras importantes na formação e preparação dos jovens para a vida de trabalho. Desta forma, faz sentido "depositar nos professores algumas expectativas no que se refere à facilitação do processo através do qual o projecto social e pessoal da educação se repercute no projecto vocacional e de vida dos seus alunos" (MOUTA e NASCIMENTO, 2008).

Nesta ordem de raciocínio contribuindo para as ideias acima descritas, importa afirmar que em Moçambique, os professores não têm condições para estar a par das descobertas científicas mais recentes, sendo mesmo que alguns não têm habilitações suficientes para orientar vocacionalmente e com a qualidade exigida os seus alunos. Importa destacar que oficialmente só os estudantes do curso de Psicologia Escolar da Universidades Pedagógica têm no terceiro ano de licenciatura uma disciplina denominada de Orientação Escolar e Profissional.

Diante das considerações expostas pelos vários autores acima citados sobre o papel do professor/psicólogo para a educação para a carreira achou se que a implementação de um programa de educação para carreira representa uma alternativa para responder aos anseios por falta de programas nas escolas Moçambicanas, mais não basta só implementa-las mais também é necessário que haja uma perspectiva colaborativa que confere ao professor e o seu papel significativo e não que decisivo e necessita de preparação do professores para a implementação do programa em um quadro de formação psicológica, pois a transmissão de conhecimento e conteúdos de

OPC mais a partir dos seus conhecimentos, crenças, atitudes e concepções para a confrontação com os princípios da educação para a carreira GOMES e TAVEIRA (2001:81).

3. Procedimentos Metodológicos do Estudo

3.1. Natureza do Estudo

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, exploratório e descritivo. A pesquisa qualitativa centra-se no quadro de interpretações, compreensão de sentidos que os indivíduos desenvolvem em torno dos factos e fenómenos em indagação. Cumpre afirmar ainda que este tipo de pesquisa, “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” MINAYO (2015:21) *apud* AGIBO (2016:117). A eleição deste tipo de pesquisa, justifica-se tendo em conta a complexidade da realidade social e pelo objectivo de compreender o fenómeno em contexto natural, não havendo interesse em se quantificar AGIBO, 2016).

Quanto ao carácter exploratório e descritivo desta pesquisa cumpre salientar que, GIL (1999:21), afirma que “é uma pesquisa que visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou construir perguntas de pesquisa”. E no que diz respeito ao procedimento de recolha de dados optou-se pelo estudo de campo. Assim o estudo de campo centrou-se essencialmente na colecta de dados por meio de entrevistas há professores e alunos, conforme descrito no capítulo de análise de dado.

3.2. Universo da Pesquisa

O campo de pesquisa deste estudo circunscreve-se à Província da Zambézia, concretamente na cidade de Quelimane. Participaram da pesquisa adolescentes, alunos que frequentam 12^a classe numa escola pública, que se localiza nos arredores da cidade supracitada, e um grupo de professores da referida escola. Participaram deste estudo 10 alunos e 6 professores (amostra) e a escolha destas foi por conveniência ou acessibilidade, onde de acordo com GIL (2010:94), o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes podem, de alguma forma, representar o universo. Outrossim, o número de participantes justifica-se também por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório-descritivo, sendo que com a técnica principal de entrevista seria exaustivo analisar e transcrever dados de um número elevado de participantes e sem escamotar que haveria possibilidade de ocorrência de

saturação empírica. Portanto, o grupo de participantes da pesquisa integrou alunos que frequentam ensino secundário que frequentam a 12ª classe.

3.3. Instrumento e Técnicas de Recolha de Dados

Objectivando responder as questões levantadas no início da pesquisa e tomando em conta o contexto escolar foram utilizados alguns instrumentos recomendados, a saber: ficha de identificação e caracterização dos participantes e roteiro de entrevista, sendo que a entrevista foi principal meio de recolha das informações. Optou-se pela entrevista, por representar uma das formas básicas, eficazes e mais adequada para colher as percepções dos professores e alunos sobre a temática em análise neste trabalho e em conformidade com a abordagem de estudo adoptada.

Cumprir destacar que, as formas de entrevistas mais utilizadas em Ciências Sociais são: a entrevista estruturada, semiestruturada, não estruturada, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projectiva. No entanto, para a presente pesquisa, optou-se por uma entrevista estruturada, caracterizada por um conjunto de questões abertas e colocadas de forma flexível, uma vez que tal abordagem permite compreender aprofundadamente o tema em investigação. As entrevistas estruturadas são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que as diferenças devem reflectir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LODI, 1974 *apud* LAKATOS, 1996).

3.4. Procedimentos de Recolha de Dados e Cuidados Éticos

A literatura no âmbito de pesquisas nas ciências sociais e humanas, recomendam a observância de cuidados éticos na recolha e análise dos dados de pesquisa. É nesta vertente que para seleccionarmos os participantes (alunos e professores) desta pesquisa e para o caso dos alunos tivemos que enviar um pedido formal para os Pais e/ou encarregados de educação por meio de uma carta de termo de consentimento livre e esclarecimento. Como já foi referido, a presente pesquisa realizou-se numa escola e teve como grupo alvo alunos e professores. Após a aprovação do projecto pela Direcção da Pós-graduação, Pesquisa e Extensão e obtida credencial, a realização da pesquisa foi possível após anuência da direcção da escola eleita. Cumprir ainda realçar que no mesmo período que foram seleccionados os alunos também fez-se

a selecção dos professores que participaram desta pesquisa, sendo que para estes, tratando-se de maiores de idade não foi necessário uso da carta, apenas foram esclarecidos oralmente em seguida agendou-se o dia da entrevista.

Ainda no tangente às incumbências éticas, as cartas de termo de consentimento livre e esclarecimento oficializaram a participação dos alunos e deram a garantia do sigilo dos dados pessoais de todos alunos. E foi garantido ainda que, todos dados extraídos das entrevistas, apenas seriam publicados em fóruns académicos como eventos científico, conferências e artigos da área, e outros locais afins. Contudo, importa realçar que a questão de sigilo e salvaguarda das identidades não foi restrito aos alunos, sendo que os professores também tiveram o mesmo tratamento. Para tal, durante caracterização dos participantes e análise de dados, ao invés de se usar nomes, foram empregues códigos “A” e “P” para indicar aluno e professor respectivamente.

3.5.Procedimentos de Análise de Dados

A análise das entrevistas realizadas baseou-se a análise temática de conteúdo sugerida por BARDIN (1979) e retomada por MINAYO (2006). Segundo BARDIN (1979:42), a análise de conteúdo pode ser compreendida como “um conjunto de técnicas da análise de discursos ou depoimentos visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Ainda na visão da autora em referência, a “Análise de Conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Na sua releitura, MINAYO (2006), *apud* AGIBO (2016:139), argumenta que o processo de interpretação dos dados parte de uma leitura de primeiro plano até alcançar um nível mais aprofundando, sempre na tentativa de superar os significados manifestos e abraçar os significados mais latentes. Pré-análise, também apelidada de fase de pré-exploração do material, esta etapa incidiu na organização das respostas reunidas para a constituição do *corpus* para orientação das análises nas fases seguintes. A constituição do *corpus* obedeceu a alguns critérios de validade qualitativa (MINAYO, 2006; OLIVEIRA, 2008), *apud* AGIBO (2016:139), são eles: exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade, pertinência; a Análise descritiva (ou exploração do material), etapa onde as respostas (discurso) colectadas e que constituíram o *corpus* de pesquisa foram bem mais aprofundadas, no sentido de que

foram orientadas pelos objectivos, pelo referencial teórico, e destas análises surgiram quadros de referência, que visavam buscar sínteses coincidentes e divergentes das ideias patentes nas respostas. Cumpre realçar que, nesta fase foi efectuada a exploração das respostas organizadas na pré-análise o que possibilitou organizar as unidades de contexto, visando uma categorização em temas de análise (MINAYO, 2006), (Idem) e por fim a Interpretação inferencial, fase de análise propriamente dita. Segundo MINAYO (2006), *apud* AGIBO (2016:140), nesta fase, leituras das respostas dos entrevistados permitem o pesquisador superar a esfera do conteúdo manifesto nas entrevistas, tentando aprofundar análise através da tentativa de desvendar o conteúdo latente, simbólico, desvendando ideologias. Portanto, percorridas estas três etapas, foi possível descrever seis (6) categorias.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

4.1. Caracterização de Participantes

Como já foi avançado, no total participaram da pesquisa 16 sujeitos seleccionados por conveniência, sendo 10 (dez) alunos, dos quais 2 (dois) rapazes e oito (8) raparigas, com idades que variam entre 15 – 20 anos, todos a frequentarem a mesma classe, ou seja, 12^a classe; e 6 (seis) professores, destes 3 (três) homens e o mesmo número de mulheres, com idades que variam entre 25 – 39 anos, sendo que 5 (cinco) com nível académico de licenciatura e apenas 1 com nível de mestrado. Seguem de forma separada quadros de resumo das características sociodemográficas dos alunos (A) e professores (P).

Tabela 1: Resumo das características sociodemográficas dos alunos (A).

Idade dos Participantes (alunos)	Sexo	
	M	F
15 anos	0	1
16 anos	0	2
17 anos	2	0
18 anos	3	0
19 anos	0	1
20 anos	0	1
Total	5	5

Fonte: autor (2020)

Tabela 2: Resumo das Características Sociodemográficas dos Professores (P).

Professores	Idade	Sexo	Habilitações Literárias	Disciplina que Leciona
P1	39	M	Licenciado em AGE	Psicopedagogia
P2	30	M	Licenciado em Filosofia	Filosofia
P3	29	M	Licenciado em Filosofia	Filosofia
P4	28	F	Licenciado em Psicologia	Psicopedagogia
P5	25	F	Mestre em Português	Português
P6	28	F	Licenciado em Química	Química

Fonte: autor (2020)

4.1. Análise dos Registos das Entrevistas Dirigidas aos Professores

Os registos das entrevistas dirigidas aos professores permitiram definir três categorias, a saber: a) Percepção dos professores sobre a Orientação profissional e de Carreira; b) Pertinência e importância de programas de Orientação Profissional e Carreira e c) Responsabilidade na Orientação Profissional e de Carreira dos alunos na escola.

Percepção dos Professores sobre a Orientação Profissional e de Carreira

Com objectivo de colher dos participantes sua familiarização sobre o conceito de Orientação Profissional e de Carreira, foi levantada a questão numero um, cujas respostas se enquadram na primeira categoria:

“Senhor professor alguma vez já ouviu falar de orientação profissional ou de carreira?” Para esta questão os nossos entrevistados, especificamente, P-1, P-2, P-4, P-5, P-6, declaram terem ouvido falar de orientação profissional ou de carreira durante a formação superior conforme atestam alguns relatos:

Sim já ouvi falar da orientação profissional ou de carreira quando eu estava a fazer o curso na UP na cadeira de OEP (P-1).

Uma vez que eu fiz a licenciatura em psicologia escolar, tive uma cadeira de orientação escolar profissional foi daí que tive noção de profissão e tenho falado muito com os meus alunos sobre a sua importância (P-6).

Por sua vez, um integrante, P-3, afirmou nunca ter ouvido falar da orientação profissional ou de carreira quer no ensino secundário como no ensino superior, conforme a seguinte declaração:

Eu fiz a licenciatura em Planificação, AGE e nunca ouvi falar da orientação profissional ou de carreira nem quando estava a fazer o ensino secundário (P-3).

Em conformidade com as respostas dadas pelos nossos entrevistados, no seu estudo SOARES, (2000) salienta que os Professores e educadores têm um grande desafio de desenvolver nos adolescentes as competências necessárias para que se tornem aptos a realizar diversas escolhas, mais precisamente na fase escolar, relacionadas com profissão e a carreira e, para tal é necessário que os professores tenham domínio teórico sobre a orientação profissional ou de carreira, o que nem todos os respondentes manifestaram ter, e os que tiveram nenhum apontou ter tido continuidade sobre a matéria em outros contextos.

Ainda na perspectiva da primeira categoria, levantou-se a pergunta que tinha como finalidade perceber dos entrevistados qual era a sua conceção sobre a OPC, ou seja, o que entendiam sobre esta área, o que possibilitou colher alguns relatos conforme descrito a seguir:

Eu percebo que orientação profissional ou de carreira é o processo de descoberta por parte dos alunos em que ramos desejam dar segmentos normalmente de orientação por parte dos profissionais da área (P2).

Acho eu que orientação profissional ou de carreira é uma maneira de abrir ou despertar nos alunos o interesse de ter uma escolha profissional certa sem influência dos pais nem amigos (P6).

Como se pode observar as ideias patentes nos relatos apresentados apontam para um conceito de OPC que inclui seja a orientação como um momento específico de escolha (PARSONS, 2009), bem como a visão da orientação vocacional na perspectiva desenvolvimentista, ou seja como um processo contínuo e global, conforme sugerido por SUPER e seus colaboradores.

Com a terceira pergunta, se procurava perceber até que ponto os professores falam com os alunos sobre a orientação profissional ou de carreira. Os nossos entrevistados, especificamente, P-1, P-2, P-4, P-5, salientaram que têm falado sobre a OPC durante as aulas, principalmente quando se trata de temas transversais, pois tais temas despertam reflexão sobre “sonhos profissionais” dos alunos conforme atestam os seguintes relatos:

Eu tenho falado com os meus alunos sobre a importância da escolha profissional quando estou a falar de temas transversais (P-1).

Nas minhas aulas tenho perguntado aos alunos se já pensaram nas futuras profissões e as outras alternativas possíveis de profissão (P-5).

Por sua vez, dois integrantes, P-3 e P-6, afirmaram que nunca falaram com os alunos sobre a orientação profissional ou de carreira, conforme a declaração a seguir:

Em minhas aulas nunca tinha pensado em falar sobre a orientação profissional ou de carreira com os meus alunos (P-3).

Nunca tinha pensado em minhas aulas abordar conteúdos sobre a orientação profissional ou de carreira com os meus alunos (P-6).

Diante das declarações formuladas pelos nossos entrevistados, pode-se verificar o quanto, o discurso mais consciente, sistematizado se torna necessário e urgente para mobilizar o autoconhecimento e despertar os interesses profissionais e de carreira nesta etapa, considerada propícia pelos teóricos da área, especialmente SUPER (1961). Sob esta perspectiva, RODRIGUES-MORENO (2008:37) salienta que, de facto, a grande questão consiste em buscar estratégias de como motivar os professores e demais educadores para a integração da orientação nas actividades convencionais de uma forma voluntária e de forma regular da escola. Assim, mais uma vez pode-se avançar que sem menosprezar o esforço dos professores que de forma consciente ou inconsciente se esforçam despertar reflexões sobre a OPC ao longo do processo de ensino e aprendizagem cumpre notificar que prevalece a necessidade de se integrar a reflexão sobre a OPC no contexto escolar, e neste caso, os temas transversais seriam uma possibilidade imediata para assumir-se uma das modalidades de educação para a carreira, especificamente, o modelo integrado a uma disciplina mais geral, conforme sugerido por WATT (2001).

Pertinência de Programas de Orientação Profissional e de Carreira

Com intuito de colher a opinião dos professores em relação a importância de se promover a Orientação Profissional e de Carreira no contexto escolar, foi colocada a quarta questão, cujas verbalizações foram enquadradas na segunda categoria.

Relativamente a questão, “se os professores acha, que é importante a existência de orientação profissional e de carreira na escola.” Todos os entrevistados, foram unânimes ao manifestarem a necessidade e pertinência do discurso sobre a OPC no contexto escolar e na esfera familiar, conforme testam os relatos apresentados a seguir:

Sem sombra de dúvidas que é importante a promoção de orientação profissional e de carreira na escola para que os alunos saibam o que estão a estudar e o que querem para o seu futuro profissional, daí que os alunos precisam desde muito cedo começar ouvir falar sobre as profissões não só na escola mais também a partir de casa (P-4).

É importante que se promova orientação profissional e de carreira na escola porque ira promover ma reflexão por parte dos alunos no que tange a tomada de decisão consciente e ponderada de uma determinada profissão (P-6).

Os relatos apresentados anteriormente corroboram com estudos efectuados por GOMES E TAVEIRA (2001), os quais, embora em contexto cultural e social diferente, apuraram que uma percentagem significativa de professores reconhece a importância de lidar com o tema, mas não se sentem capacitados para trabalhar objectivos de Educação para a Carreira e evidenciam a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre desenvolvimento vocacional e mundo do trabalho. Na mesma ordem de ideias, MOUTA e NASCIMENTO (2008), defendem que a percepção desta realidade pelos professores é fonte de angústia e ansiedade frente à falta de oportunidade (tempo ou conteúdo) e do sentimento de incapacidade, para tratar com o aluno de questões vocacionais.

Ainda no contexto da segunda categoria, foi colocada a quinta pergunta, cuja finalidade era colher as opiniões dos professores em relação a necessidade de implementação de programas de educação para a de carreira. Face a esta questão, os nossos entrevistados, P-1, P-2, P-3 P-4, P-5, P-6, manifestaram atitudes positivas, encorajando assim a implementação de programas nesta área, conforme ilustrado nos recortes que se seguem:

Acho eu que este programa de educação para a carreira a ser um dia implementado na minha escola será bem-vindo porque irá ajudar bastante aos alunos para o seu futuro profissional (P1).

É necessário que haja um programa de educação para a carreira no ensino secundário porque os alunos só e só a partir desse programa e que vão ter uma visão ampla suas futuras profissões (P5).

Nas sendas dos relatos dos nossos entrevistados podemos avançar que a implementação de programas no âmbito da orientação profissional e de carreira é encorajada por este grupo de professores, não obstante, PEREIRA (2000) salienta que a análise de algumas propostas de implantação de programas de orientação profissional ou de carreira no contexto educacional evidenciou a necessidade e a dificuldade de se trabalhar com os professores nas escolas dificuldades para conseguir o apoio e o interesse dos professores.

Responsabilidade na Orientação Profissional e de Carreira dos Alunos na Escola

Com intuito de colher a opinião dos professores sobre quem poderia ajudar aos alunos na Orientação de Educação para Carreira, foi levantada a sexta questão, cuja síntese de respostas foi inserida na terceira categoria. Para esta questão, os nossos entrevistados, especificamente, P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6, embora com ênfases diferentes, trouxeram à tona a ideia de que a escola cumpre um papel importante e que os vários intervenientes da educação devem participar no processo, conforme pode-se atestar nas declarações apresentadas a seguir:

Os psicólogos, direcção da escola e os professores devidamente informados(P-5).

Seriam os psicólogos escolares, mesmo os professores podem orientar o aluno a seguir por caminho melhor desde que o professor tenha bases para tal (P-2).

Ao analisar estes dados percebe-se que apesar dos diferentes focos de opiniões, os nossos interlocutores reconhecem que a escola assume um papel fundamental no processo de Orientação Profissional e de carreira dos alunos. Sob esta perspectiva, VONDRACEK e SKORIKOV (1997) citados por USSENE (2011:31), também apontam a escola como uma instituição responsável, ao afirmarem que a escola é um factor importante na determinação dos interesses, valores e decisões vocacionais, mas, neste caso, ainda pouco estudada, apontando para a necessidade de se clarificar a

relação entre desenvolvimento de carreira e as experiências escolares dos adolescentes. Estas considerações estão na base do interesse mais recente pelo estudo do papel da escola na orientação escolar e profissional dos jovens e do seu desenvolvimento de carreira a nível internacional.

Ainda no contexto da terceira categoria, enquadrou-se a sétima questão, com finalidade de saber dos professores como poderia ser organizado o processo de orientação e educação de carreira. Para esta questão, os entrevistados, destacaram de forma implícita ou explícita que devia se criar uma disciplina específica para incorporar e acomodar os conteúdos relacionados com o processo de educação para carreira, conforme testam parte dos relatos ilustrados a seguir:

Acho eu que poderia ser organizado da seguinte maneira, a introdução dentro do currículo já existente e deveria começar do ensino primário para que possa se decidir melhor e não apenas no 2º ciclo porque o aluno já esta preste a ir a faculdade e o tempo par pensar ou escolher uma profissão torna se curto(P-1).

Na minha modesta opinião deveria se criar uma disciplina específica pode ser chamada de Educação para a carreira (EC) ou orientação escolar profissional (OEP) uma vez que a escola 25 de Setembro já tem quadros formados em psicologia escolar e educacional, esses podem leccionar nessas disciplinas (P-6).

Na minha opinião, o processo de orientação ou de carreira poderia ser inserida no modelo curricular como uma disciplina própria, integrada no horário escolar normal sob a orientação de um professor ou de um orientador profissional (P-4).

Conforme se pode verificar, os nossos entrevistados deixam clara a necessidade e possibilidade em se pensar em acções interventivas no âmbito da OPC a ponto de apontarem até modalidades, “disciplina específica” ou “ inserção no modelo curricular” e apontando também a possibilidade de actuação dos psicólogos educacionais formados. O posicionamento dos entrevistados, foi antecipado por MUNHOZ (2010:104), ao afirmar que a Educação para a Carreira pode ser inserida no currículo como uma disciplina própria, integrada no horário escolar, num programa sistemático de desenvolvimento profissional com duração superior a um ano, sob a orientação de um professor ou de um orientador profissional.

Mais especificamente WATT (2001) identifica quatro modelos básicos de programas de Educação para a Carreira: (a) modelo extracurricular; (b) modelo de disciplina própria; (c) modelo integrado a uma disciplina mais geral; (d) infusão/modelo integrado ao currículo, confirmando, de um lado, a capacidade intuitiva dos nossos

entrevistados e de outro lado, legitimando mais uma vez a possibilidade de se desenvolverem programas de OPC no sistema escolar moçambicano. Contudo, vale ressaltar que até o momento, as verbalizações dos nossos entrevistados convergem duas modalidades, o modelo integrado uma disciplina geral, no caso foram apontados os temas transversais e o modelo de disciplina própria.

4.2. Análise dos Registos das Entrevistas Dirigidas aos Alunos

Os registos das entrevistas dirigidas aos alunos deram corpo as seguintes categorias: a) percepção dos alunos sobre a Orientação Profissional e Carreira; b) Ausência de programas de Orientação Profissional e Carreira na escola e c) Pertinência e importância de programas de Orientação Profissional e Carreira.

Percepção dos Alunos Sobre a Orientação Profissional e de Carreira

Com a primeira questão da entrevista dirigida aos alunos, se pretendia colher dos alunos as diferentes ideias, concepções sobre a OPC. A maioria dos nossos entrevistados, nomeadamente, A-1, A-2, A-3, A-4, A-6, A7, A-9, A-10, mostrou não ter conhecimento ao respeito do conceito de OPC, conforme pode-se observar nas declarações que se seguem:

“Não sei o que significa porque eu nunca ouvi falar de orientação profissional de carreira” (A-1).

“Para mim nunca ouvi falar de OPC nem na escola nem casa por isso não sei o que significa” (A-4).

“Eu nunca ouvi falar de Orientação Profissional Carreira só hoje é pela primeira vez (A-6).

Apenas dois integrantes, P5 e P8 manifestaram certa familiaridade com o termo OPC, conforme as seguintes declarações:

“Já ouvi falar de orientação profissional de carreira a partir de um programa televisivo em que um professor estava a dar uma palestra no Instituto Superior Alberto Chipande e na sua entrevista falou que é muito importante e urgente que se introduza nas escolas públicas e privadas do nosso país o OPC (P-5).

Ouviu falar na disciplina de psicopedagogia na escola e também viu a partir de um programa televisivo da STV denominado “A tarde é Sua”, e tinha como tema importância da orientação profissional (P-8).

De acordo com as respostas relatadas pelos nossos entrevistados é possível perceber o grande desafio que existe, o qual passa, num primeiro momento, por se fornecer informações em relação a existência da OPC para num segundo momento os alunos usufruírem dos possíveis serviços disponíveis da área. No que se refere ao grupo que declarou ter familiaridade com o conceito de OPC, percebe-se também aqui a responsabilidade da escola capitalizar, mais uma vez as disciplinas gerais e aprofundar o conceito e são que propor ações interventivas no âmbito da OPC no contexto escolar.

Ausência de Programas de Orientação Profissional e de Carreira na Escola

Questionados sobre a existência ou não de um programa de OPC observou-se que, de forma unânime, todos os entrevistados, que totalizam 10 alunos, foram unânimes ao afirmar que a escola não conta de nenhum programa de OPC, como atestam as seguintes relatos:

Na escola não existem nenhum programa de OPC” (A2)

A escola 25 de Setembro não tem nenhum programa de OPC” (A8).

Aqui na escola nunca existiu e não existem qualquer programa de orientação profissional de carreira” (A10).

As declarações destes participantes entram em consonância com alguns achados teóricos provenientes de estudos realizados por alguns profissionais nos contextos internacional, a título de exemplo, LEVENFUS (1997); LUCCHIARI (1998); MELO-SILVA (2001); TAVEIRA *et al.* (2009) e no contexto nacional, USSENE (2011); CHICOTE (2015; 2016), segundo os quais, apesar dos avanços teóricos e práticos registados no campo da psicologia vocacional, não se conta ainda com programas, serviços e modelos de orientação da educação para carreira sistematizado.

Adicionalmente, os alunos foram questionados se já tinham participado em algum programa de Orientação profissional. Quanto a esta questão, todos os

entrevistados, “enunciaram” nunca terem participado de nenhum programa no contexto da OPC, atestam as seguintes relatos:

Nunca participei em algum programa de orientação profissional de carreira somente que essa será a primeira vez que irei participar (A-3).

Eu nunca participei de um programa de orientação profissional de carreira quer na escola assim como fora da escola (A-6).

Para me, não me recordo de ter participado em algum programa de orientação profissional de carreira somente esse agora (A-8)

As declarações dos nossos interlocutores mais uma vez chamam atenção e sobretudo a responsabilidade pública e em particular da escola no sentido de se promover processos educativos mais amplos com foco em intervenções no âmbito da OPC visando auxiliar os alunos na construção de seus projectos futuros.

Pertinência de Programas de Orientação Profissional e de Carreira

Questionados se consideravam necessária a existência de programas de OPC na escola, apurou-se que todos os nossos entrevistados, declararam de forma explícita sobre a pertinência de se promoverem acções concretas nesta área, conforme pode-se documentar com os relatos a seguir:

Na minha opinião pessoal acho que é muito bom que haja programas de OPC na escola porque desde cedo poderíamos saber qual a nossa futura profissão e com mais dedicação e empenho estaríamos a nos preparar para a melhor escolha da profissão ou carreira (A-1).

Para me é bom que haja programas de OPC na escola sim porque ajudaria os alunos a não se desviarem dos sonhos das suas profissões muitas vezes que tem sido influenciado pelas direcções da escola que muitas vezes tem indica grupos que os alunos não querem fazer falando do meu exemplo própria meu sonho era de ser engenheira de construção civil (A-8).

Acho que sim porque a existência um programa de orientação profissional ou de carreira na escola secundaria 25 de Setembro vai sem dúvida ajudar os alunos quer a partir da 8ª classe até 12ª classe teremos alunos a fazerem escolhas certas sem nenhuma influências isto terá o impacto positivo no futuro profissional do individuo. (A-10).

Em conformidade com o estudo referenciado anteriormente, USSENE (2011), defende que a escola deveria ter também, como uma das suas missões, papel de servir de elo de ligação entre os alunos e o mundo do trabalho. Este é um desafio que a instituição escolar pública e a área de orientação vocacional terão de enfrentar em comum de modo a cumprirem o seu papel de preparar os adolescentes para uma autonomia de escolha vocacional. De acordo dos dados obtidos dos nossos entrevistados (alunos) constata-se que é pertinente que haja programas de OPC.

4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa teve como finalidade reflectir sobre a possibilidade da inserção da Educação para Carreira no ensino secundário em Moçambique. Em relação a questão de investigação levantada no início da pesquisa na qual procurava identificar programas de Educação para Carreira em desenvolvimento no ensino secundário Moçambicano, os dados obtidos através de relatos dos dois subgrupos apontam que não existem programas de OPC na Escola onde o estudo foi realizado. Quanto as percepções, conhecimentos sobre conceitos e questões relacionados com a OPC os participantes (professores/alunos finalistas do nível médio) evidenciaram não terem informações aprofundadas e especificadas em relação a Educação para a Carreira.

No caso particular dos professores, apurou-se um certo grau de familiaridade sobre orientação profissional, tendo destacado que a formação superior foi uma das etapas decisivas, facto que apela as universidades as instituições de formação superior a integrarem de forma articulada a reflexão sobre a OPC no contexto moçambicano. No entanto, apesar dos professores, diferentemente dos alunos, terem mostrado familiaridade com os conceitos e questões relacionadas com a OPC ficou claro que nem todos abordam sobre os processos de OPC com os seus alunos, o que se coloca como um desafio se tomarmos em consideração a grande influencia que o professor tem na formação de opinião e da personalidade das gerações mais novas. Sobre este facto, GOMES (2000), revela que há lacuna ao nível curricular dos cursos de formação inicial de professores na área da Educação para a Carreira facto esse que faz com que os

professores não tenham a capacidade de falar com os seus alunos a cerca da carreira ou profissão nos temas transversais.

No entanto, olhando para a realidade em o estudo, pode-se avançar que os professores que leccionam a disciplina de psicopedagogia na escola em estudo, os quais tiveram a formação no nível de licenciatura em psicologia educacional e escolar poderiam muito bem serem capacitados de modo que atuem como “pivôs” face as demandas de educação para a carreira manifestadas pelos nossos interlocutores. No entanto, BROUGHTON & HESTER (1993) alertam que os professores com uma maior experiência profissional poderão considerar novas intervenções como menos essenciais e necessárias.

Quanto ao papel da escola num contexto em constantes mudanças, ficou mais que explícito que sua responsabilidade deve incluir promover programas sistematizados de OPC, que podem ser concretizados em diferentes modalidades, com destaque na modalidade de disciplina geral, por exemplo, tema transversal e infusão curricular, o que mas uma vez desafia aos professores de modo que tenham capacidades e competências para “conectarem” as diferentes temáticas com as reflexões específica da área da OPC.

5. CONCLUSÕES

A presente pesquisa tem o objectivo geral, reflectir sobre a possibilidade da inserção da Educação para Carreira no ensino secundário em Moçambique. A literatura no âmbito de Educação para Carreira no Ensino indica que as classes iniciais que as concepções e atitudes relativas à carreira começam a se formar, dando inicio uma reflexão profunda acerca possibilidade da inserção da Educação para Carreira no ensino secundário. Nesse sentido, tendo em consideração com os resultados extraídos nos relatos dos nossos entrevistados, pode se concluir que quanto as percepções, conhecimentos sobre conceitos e questões relacionados com a OPC os participantes (professores/alunos finalistas do nível médio) evidenciaram não terem informações aprofundadas e especificadas em relação a Educação para a Carreira dessa maneira mostrando que converge em grande medida com o postulado na literatura e ainda converge com muitas pesquisas deste carácter realizadas internacionalmente como internamente. Facto que torna este trabalho um motivo para encorajamento de mais pesquisas nesta área para que se introduza nas escolas moçambicanas.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, J. *A Educação Tecnológica nos anos 90*. Edições ASA, Porto, 1991.
- AGIBO, M.L.L.C. *Intervenção e avaliação em orientação profissional: Narrativas de Adolescentes Moçambicanos sobre a influência parental e a escolha da profissão*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.
- BOCK, Sílvio Duarte. *Orientação Profissional a Abordagem Sócio Histórico*, 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- BOCK, Sílvio Duarte. *Orientação Profissional: A Abordagem Sócio Histórica*, Editora Cortez, São Paulo, 2001.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação Vocacional: a Estratégia Clínica*, Editora Martins Fontes, São Paulo, 2007.
- CAMPOS, Bartolo Paiva. *Psicologia de Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, 1985.
- CAMPOS, Dinah Martina de Sousa. *Psicologia de Aprendizagem*, 3ª ed., Petropolis, Vozes Ltd, 2008.
- CARVALHO, M. M. M. J. *Orientação profissional em grupo: Teoria e técnica*. Campinas: Editorial Psy. 1995.
- CASTIANO, José. *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo: INDE, 2005.
- FERRETTI, C. J: *Uma Nova Proposta de Orientação Profissional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados: 1997.
- FONSECA, Victor. *Dificuldade de Aprendizagem: Abordagem Neuropsíquica e Psicopedagógica e Insucesso Escolar*. 3ªed., Lisboa, Âncora, 2002.
- FREIRE, M.S. *Educação Vocacional no Ensino Secundário*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini. *Orientação Vocacional por Actividade: Uma nova Teória uma Nova Prática*, São Paulo, Afiliada, 2003.

GINZBERG, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, H. *Occupational choice*, 1951.

GONZALEZ, Manuel Alvarez. *Orientação profissional*. Codecs Editora. Barcelona. 2ª Edição, 1999.

HERR, E., CRAMER, H., & NILES, G. *Career Guidance and Counselling Throughout the Lifespan*, Pearson, Boston, 2004.

HERR, E., TAVEIRA & SILVA, J. *Abordagem às Intervenções de Carreira: Perspectiva Histórica*. *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

HOLLAND, J. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and Work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.

USSENE, C. & TAVEIRA, M.C. *Career exploration in Mozambique: exploratory study with secondary students*. Poster apresentado no 15th South Africa Psychology Congress, Cape Town, 11-14 Agosto, 2009.

USSENE, C., & Taveira, M. “Estudo do Career Decision-Making Difficulties Questionnaire com Estudantes do Ensino Secundário Moçambicano.” Poster apresentado na conferência “Vocacional”. APDC/Universidade do Minho, 2010.

USSENE, C. *O Papel da Orientação Vocacional nas Instituições Escolares*. Artigo Apresentado nas Jornadas da Educação (MINED-IND) 12 a 14 de Dezembro, 2012.

O IMPACTO DO AMBIENTE ESCOLAR NA QUALIDADE DE ENSINO DO POSTO ADMINISTRATIVO DA MACHAVA

Benedito Justino NHAMPULE³⁶

Resumo

Promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa decorrer. É importante proporcionar um ambiente de aprendizagem, que estimula e viabiliza o aprendizado, além de favorecer as interações humanas. O trabalho apresenta o seguinte objectivo de analisar o impacto do ambiente de aprendizagem na melhoria de qualidade de Ensino e aprendizagem. A problemática da qualidade de Ensino e Aprendizagem nas Escolas reflecte-se através do aproveitamento pedagógico nas Escolas ou seja, em 2013, 30 alunos da 5ª Classe tiveram aproveitamento negativo contra 172 alunos encontrados em 2019 na EP1 de Nkanhine e em comparação com a EP2 de Micajuine, 336 alunos da 5ª Classe e 201 alunos da 7ª Classe em 2013, tiveram aproveitamento negativo contra 415 alunos da 5ª Classe e 442 alunos da 7ª Classe encontrados em 2019. Nas Escolas de EP1 de Nkanhine e EP2 de Micajuine, o maior número dos alunos estudam ao ar livre e em más condições para o Ensino e Aprendizagem. Os resultados do estudo mostram que a qualidade de Ensino em Moçambique prevalece baixa. Nas Escolas em estudo, há muita falta de salas de aulas e o número dos reprovados tende a crescer cada ano que passa. Para elaboração desta pesquisa, foi necessária realizar a pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas. As Escolas apresentaram um baixo aproveitamento pedagógico de 40% valor aproximado. Acreditamos que os resultados obtidos podem ser úteis para orientar as políticas públicas de educação e para fundamentar estudos futuros sobre o impacto do ambiente de aprendizagem na melhoria de qualidade do Ensino e Aprendizagem nas Escolas Moçambicanas.

Palavras-chave: Qualidade de Ensino, Ambiente escolar, Escola.

Abstract

To promote the education is necessary to guarantee good environment with good conditions so that the learning can occur. It is important to give the learning environment, which stimulates and enables learning, besides giving the human interactions. The work presents the following objectives: analyzing the impact of learning and teaching environment in other to improve the quality of teaching and learning, describe the learning environment of school in study, and present the difficulties in promotion of teaching quality in Schools and identifying factors, which influence student's performance. The problem of the teaching and learning quality in schools is reflected through the failure number schools in study, that is say, in 2013, 30 students failed in grade 5 against 172 students failed in 2019 in EP1 of Nkanhine and in comparison with EPC of Micajuine, failed 336 students of grade 5 and 201 students of grade 7 in 2013, against 415 of grade 5 and 442 students in grade 7 in 2019. At the schools in study the students get lessons under the trees and in bad condition for teaching and learning process and the quality of learning in Mozambique. The study's results show that the teaching quality in Mozambique is still low. At the schools in study there insufficient classrooms and number of failure is increasing every year. To put together this research we referenced some bibliography in books, questionnaires and interviews. The schools presented the low schools performance above

³⁶ Mestre em Administração e Gestão Escolar e doutorando em Educação, pela universidade Pedagógica de Maputo. Email: ben.nhampule@gmail.com.

40%. We believe that the results gained can be useful to direct the public education policies and to justify future studies about the impact of teaching and learning in quality in Mozambicans schools.

Key words: quality of teaching, learning environment, school.

1. INTRODUÇÃO

Promover a educação requer um ambiente com condições para que o processo de ensino e aprendizagem decorra com precisão. É importante que o ambiente de aprendizagem estimule o aprendiz para além de favorecer as interações humanas.

O presente Artigo tem como objectivo analisar o impacto do ambiente de Ensino e Aprendizagem para a melhoria de qualidade de Ensino, Zona de Influência Pedagógica-A, uma visão de gestão pela Qualidade de ensino. Para o melhor alcance deste objectivo vamos indicar os fundamentos e os princípios básicos da gestão pela Qualidade de ensino aplicados nas Escolas, que podem contribuir para a melhoria de qualidade de Ensino e Aprendizagem na Zona de Influência Pedagógica-A (ZIP-A), Escola Primária de Nkanhine e Escola Primária Completa de Micajuine.

Vamos também descrever o ambiente de Ensino e Aprendizagem da Escola, que pode influenciar na qualidade de Ensino nas escolas em estudo, descrever ainda o ambiente do trabalho dos professores que, de uma ou de outra maneira, influencia na qualidade de Ensino nas Escolas em estudo. A Constituição da República de Moçambique (CRM) (2004:25), no seu Artigo 88, indica que a educação constitui um direito e dever de todo o cidadão, sendo o estado o promotor da igualdade no acesso e usufruto desse direito. Esta premissa tem vindo a reger todo o processo da educação na expansão para todos os cantos do país, com vista a abranger cada vez mais cidadãos. O Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC), Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH (2006:17)] tem como desafios, “garantir que até o ano 2015, todas as crianças com idade escolar tenham acesso a educação básica de qualidade”.

A realidade nas escolas nos últimos anos mostra que, atingir a qualidade da educação, particularmente em aspetos fundamentais como o desempenho dos alunos em termos da leitura, da escrita, e de habilidades para a vida, ainda permanece um sonho para Moçambique - PEEC, MINEDH (2006-2011:24).

De acordo com Lobo & Ginja (2011:13), as crianças formadas nas Escolas têm grandes dificuldades de leitura e escrita. A ideia é reforçada pelo relatório que,

Moçambique aparece como tendo baixado o seu desempenho em relação aos países vizinhos e em relação à avaliação de 2003 ou seja, em 2000 Moçambique posicionou-se em 6º lugar entre os países da SADC cobertos pelo programa SACMEQ e em 2007, as médias da avaliação dos alunos da 6ª classe, nas disciplinas de Português e Matemática, ficaram abaixo da média global dos países membros do SACMEQ, A mesma fonte refere que, muitos alunos não dominam as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, tais factores levaram o MEC(2009), a lançar uma campanha nacional para a promoção destas competências no Ensino Primário.

As acções levadas a cabo, pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), visam, obter padrões de qualidade de ensino que integrem, para além dos indicadores oficiais, os padrões em torno das expectativas dos cidadãos, tendo em vista, apoiar a Sociedade Civil com os instrumentos adequados para a aferição da qualidade da Educação no país.

A qualidade das infra-estruturas e da gestão escolar, são alguns aspetos da educação em Moçambique que, vem chamando a atenção há muitos anos, concretamente na Escola Primária de Nkanhine e a Escola Primária Completa de Micajuine. Esta situação constitui preocupação para os pais e encarregados de educação, a comunidade escolar e a sociedade no geral. A gestão escolar é a base da resolução dos problemas existentes em cada escola. Para o efeito, será necessário definir o conceito de qualidade de Ensino.

Acreditamos que uma aplicação eficiente do modelo de gestão pela Qualidade que tem como objectivo, a satisfação dos alunos, poderá contribuir para a reversão da actual situação que se caracteriza por uma baixa qualidade de ensino das Escolas do nível primário. Segundo Borge (2004), citado por Schwingel (2006:20), Escola é o local onde as relações sociais para o conhecimento se estabelecem através da transmissão, construção e renovação. E para tal, os conhecimentos provocam mudanças na forma de agir e pensar da sociedade, favorecendo o reconhecimento e o respeito à diversidade e à pluralidade.

Todas estas mudanças se efectuam com base numa proposta de participação que requer a consolidação da democracia, e faz com que a escola se organize política e socialmente para assegurar o direito conquistado pela sociedade organizada e pelos profissionais da educação. Para que os alunos das Escolas públicas realizem mais plenamente os seus estudos, é necessário que tenham as condições materiais adequadas, professores bem formados, com boas condições de trabalho, infra-estruturas na Escola e materiais didácticos adequados.

Para que todos aprendam a ler, é preciso que haja maior tempo de aprendizagem nas escolas. Para que os alunos tenham acesso à cultura, é preciso que as Escolas tenham campos para actividades culturais e recreativas. Uma Escola pode precisar pouco para ser de qualidade, mas nela não pode faltar ideias. Precisa basicamente de três condições: professores bem formados, condições de trabalho e um plano de desenvolvimento.

As condições de trabalho dos professores e o ambiente físico escolar são indicadores relevantes e mensuráveis para a avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas Escolas. A questão ligada à preparação dos professores e a de programas de formação contínua, bem como a de acompanhamento sistemático por parte dos supervisores, influencia no seu desempenho e afecta a qualidade do processo de Ensino e Aprendizagem, o que influencia bastante na aprendizagem, ou baixo aproveitamento dos alunos na sala de aula.

A qualidade nas Escolas implica que os alunos obtenham os resultados desejados ou acima das expectativas, mas que simultaneamente esses alunos sejam também o resultado do trabalho desenvolvido pelos colaboradores da Escola que por sua vez, tenham as condições ideais para contribuir para a qualidade da organização escolar que estabelecerá parcerias com os outros parceiros sociais para atingir os objectivos anteriores.

1.1 Objectivos do trabalho

O trabalho tem como objectivo geral analisar o impacto do ambiente escolar na melhoria da qualidade de ensino e como objectivos específicos os seguintes: caracterizar o local organizado pela Escola, para promover as oportunidades das aprendizagens dos alunos; apresentar as dificuldades para a promoção da qualidade de Ensino e Aprendizagem nas Escolas; descrever os principais factores que podem influenciar, para o desempenho dos alunos e, finalmente, avaliar a qualidade de Ensino e Aprendizagem através do Aproveitamento Pedagógico das Escolas do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A qualidade de ensino em Moçambique

A qualidade da educação é mensurada cruzando indicadores e factores ou seja, a operacionalização das variáveis deve conter necessariamente os seus indicadores e em contra partida, são os factores que possibilitam a mensuração ou indicação das variáveis no fenómeno, Castiano (2005:79). O mesmo autor afirma que, o debate sobre a qualidade da educação procura evidenciar argumentos para se oferecer aquilo que se considera como sendo uma boa qualidade de educação cujos indicadores de relevo seriam ter cada vez uma maior quantidade de alunos a transitarem de classe e professores qualificados em todos os níveis. Neste sentido, a qualidade da educação em Moçambique constitui um debate que vem ganhando terreno há longos anos, dentro e fora do sistema educacional nacional.

Falar da qualidade da educação pressupõe, na nossa opinião, aflorar as seguintes questões: quantos professores trabalham em melhores condições? Quantos professores planificam as suas lições? Quantos alunos estudam em melhor ambiente escolar? Quantos alunos sabem ler e escrever? Quantos alunos passam de classe no fim de cada ciclo de aprendizagem? Na nossa opinião, em Moçambique, há bastante tempo pretende-se melhorar a Qualidade do ensino.

Esta melhoria, na nossa análise, depende de um conjunto de variáveis tais como: motivação, empenho dos professores, materiais pedagógicos/equipamentos, procedimentos do ensino, procedimentos da avaliação, infra-estruturas e o aproveitamento Pedagógico. Assim, o Relatório da OCDE de 2004 (Education at a Glance), afirma que, um ensino é de “qualidade quando consegue alcançar os objectivos a que se propôs”. Tal implica, pelo menos, três condições: a) Todos os sujeitos dos actos de ensinar e de aprender conheçam os objectivos que se propõem alcançar; b) esses mesmos actores se esforcem por atingi-los; c) a “qualidade” possa ser quantificada (os objectivos realizados e aqueles por alcançar). b) A opção por estas dimensões está amplamente sustentada na revisão da literatura efectuada considerando essencialmente o estudo da OCDE (1989) e os estudos de Deming (1989), Ethier (1989), Bateman e Roberts (1994), Tribus (1995), Turner (1995), Silva (1998), Chua (2004), Saraiva (2004), Oliveira e Araújo (2005), Amante (2007) e Correia (2008).

Este trabalho insere-se no âmbito de um projecto da investigação intitulado “da qualidade do ensino em Moçambique”. Lobo & Nhêze (2008:6), defendem que: “a questão da qualidade de ensino no país tem sido discutida aos mais variados níveis. O debate sobre este aspecto centra-se nas questões ligadas à relevância do currículo, na formação dos professores, o nível de aprendizagem dos alunos, no desperdício escolar

no que respeita às desistências e reprovações, entre outros aspectos. Nas primeiras classes do ensino primário os debates descem ao nível da aprendizagem da leitura e escrita, que, aparentemente é crítica”.

Segundo Lopes (2010:7), “várias dezenas das investigações, cujo objectivo tem sido identificar os factores mais susceptíveis de ajudar o aluno a aprender, permitem contrariar a ideia bastante generalizada de que, a qualidade do professor tem pouca ou nenhuma variação no rendimento escolar dos alunos e questionar um dos maiores mitos de ensino”: “todos os professores são iguais”. O mesmo autor (p.7), apresenta um estudo realizado durante um ano por Sanderes e Rivers (1996), que, dois grupos de alunos com dificuldades, foram confiados a dois grupos diferentes dos professores: um dos grupos a professores identificados como os mais eficazes.

O grupo confiado aos professores mais eficazes aumentou o seu desempenho e deixaram de ter dificuldades de aprendizagem, passando a ter um desempenho escolar dentro da média. Os mesmos resultados foram observados num estudo que envolveu alunos bons e fracos.

Os ganhos no desempenho escolar anual em grupos de bons e fracos alunos, quando ensinados por professores eficazes, diferiam 25 lugares no ranking, comparativamente aos grupos ensinados por professores menos eficazes.

Os ganhos no rendimento obtidos anualmente pelos alunos revelaram-se cumulativos e aditivos. Da mesma forma Sanderes e Rivers (1996), citados por Lopes (2010:8), demonstraram que, “os alunos menos bons ensinados por professores mais eficazes durante três anos consecutivos, obtiveram um maior desempenho e que, os alunos com o mesmo tipo de desempenho, quando ensinados por professores menos eficazes, tais alunos obtiveram menor desempenho ou baixo rendimento, ou seja, o “efeito professor” provocou uma diferença no rendimento dos alunos com maior desempenho ou rendimento”.

Lopes (2010:9), afirma que: “a influência do professor é superior a factores como, o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual. Este último aspecto é revelado num estudo desenvolvido por Taylor et al. (2010), que investigaram o efeito da qualidade do professor em gémeos verdadeiros (monozigóticos), os quais possuem o mesmo potencial intelectual”. Segundo o mesmo autor (p.9), foram colocados em turmas diferentes durante um ano. Os resultados mostraram que houve diferenças

significativas no rendimento escolar, o que levou a estes investigadores a concluírem que a qualidade dos professores foi uma das razões para estas diferenças.

Acreditamos que os bons professores fazem uma grande diferença na aprendizagem dos alunos, ou seja, não basta ter potencial intelectual pois, a qualidade do professor faz toda a diferença, porque impede ou facilita que o potencial intelectual se manifeste.

A qualidade nas Escolas implica que os alunos obtenham os resultados desejados ou acima das expectativas, mas que simultaneamente esses alunos sejam também o resultado do trabalho desenvolvido pelos colaboradores da Escola que por sua vez, tenham as condições ideais para contribuir para a qualidade da organização escolar que estabelecerá parcerias com os outros parceiros sociais para atingir os objectivos anteriores.

2.2 Condições de trabalho dos Professores

Desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Segundo Lopes (2010:7)

várias dezenas das investigações, cujo objectivo tem sido identificar os factores mais susceptíveis de ajudar o aluno a aprender, permitem contrariar a ideia bastante generalizada de que, a qualidade do professor tem pouca ou nenhuma variação no rendimento escolar dos alunos e questionar um dos maiores mitos de ensino”: “todos os professores são iguais.

O mesmo autor (p.7), apresenta um estudo realizado durante um ano por Sanders e Rivers (1996), que, dois grupos de alunos com dificuldades, foram confiados a dois grupos diferentes dos professores: um dos grupos a professores identificados como os mais eficazes.

O grupo confiado aos professores mais eficazes aumentou o seu desempenho e deixaram de ter dificuldades de aprendizagem, passando a ter um desempenho escolar dentro da média. Os mesmos resultados foram observados num estudo que envolveu alunos bons e fracos. Os ganhos no desempenho escolar anual em grupos de bons e fracos alunos, quando ensinados por professores eficazes, diferiam 25 lugares no ranking, comparativamente aos grupos ensinados por professores menos eficazes. Os

ganhos no rendimento obtidos anualmente pelos alunos revelaram-se cumulativos e aditivos.

Da mesma forma Sanderes e Rivers (1996), citados por Lopes (2010:8), demonstraram que

os alunos menos bons ensinados por professores mais eficazes durante três anos consecutivos, obtiveram um maior desempenho e que, os alunos com o mesmo tipo de desempenho, quando ensinados por professores menos eficazes, tais alunos obtiveram menor desempenho ou baixo rendimento, ou seja, o efeito professor provocou uma diferença no rendimento dos alunos com maior desempenho ou rendimento.

Lopes (2010:9), afirma que “a influência do professor é superior a factores como, o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual”. Apesar de haver ainda outros factores a considerar tais como, as infra-estruturas, as condições de trabalho do professor, o ambiente do ensino e aprendizagem para os alunos, a localização da Escola, são comparativamente, de pequena influência e tem principalmente efeitos indirectos na aprendizagem.

. Após termos falado um pouco sobre as condições do professor para o processo do ensino e aprendizagem, bem como, sobre o funcionamento da Escola, é importante apresentar em seguida o conceito da Escola, pois, é na Escola onde será feita a nossa pesquisa.

2.3 A Escola

Segundo Boeter (2006), citado por Schwingel (2006:62), “a escola é um lugar privilegiado onde ocorre a convivência e o acesso a bens culturais, onde se inicia o processo de socialização entre as pessoas e o exercício da democracia”. No pensamento do mesmo autor (P.62), “a Escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante divulga suas concepções, ao tempo em que admite a acção de diferentes órgãos com o objectivo de desenvolver as práticas educacionais na busca da democratização”.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho optou-se pelo estudo de caso e pela pesquisa bibliografia, devido as características e natureza da pesquisa. Usamos o primeiro porque, estamos a estudar o ambiente de aprendizagem e só é possível fazê-lo, a partir

de uma investigação profunda e contextualizada do caso específico, à luz de trabalhos que foram anteriormente desenvolvidos por pessoas que pesquisaram o assunto. Este método foi acompanhado pela pesquisa bibliografia, onde visitamos a literatura de vários autores que estudaram a matéria que hoje pretendemos aprofundar, usamos também artigos científicos publicados na internet.

Usamos como técnicas de pesquisa a observação, a entrevista e o questionário, onde optamos em usar a amostra não probabilística. O estudo foi feito em duas escolas primárias: A escola Primária de Nkanhine, localiza-se no posto Administrativo da Machava, apresenta 10 salas de aulas equipadas com 25 carteiras sala, mais uma sala construída de material local, um Bloco Administrativo no qual tem o Gabinete do Director da escola, o Gabinete do Director Adjunto Pedagógico e o Gabinete da chefe da secretaria que não está em funcionamento porque não existe o chefe da Secretaria. De salientar que a Escola não tem sala dos professores e nem cantina para lanche dos intervenientes da escola.

A EP1 tem um bloco de casas de banho na qual tem 5 latrinas divididas em 3 para rapazes e 2 para raparigas. De salientar que os professores e os de mais funcionários, usam as casas de banho destinados aos alunos. A escola funciona actualmente com 30 professores e 2 funcionárias. Salientamos que a Escola tem o muro de vedação e não tem guarda.

A Escola funciona com 51 turmas das quais 33 funcionam nas salas e 18 ao ar livre. No universo de 2946 alunos existentes na escola em estudo, 1812 alunos estudam nas salas e 1134 alunos estudam ao ar livre. As 51 turmas estão distribuídas em 3 turnos, leccionados da 1^a (primeira) a 5^a (quinta) classe.

De salientar que as turmas que funcionam ao ar livre a maior parte delas funcionam fora do recinto escolar por falta do espaço ou seja, estão num espaço que não pertence a escola e a Escola Primária Completa de Micajuine, localizada no Posto Administrativo da Machava, possuindo 19 salas de aulas, um Bloco Administrativo no qual temos: o Gabinete do Director da escola, um Gabinete para os dois Directores Adjuntos Pedagógicos sendo um do Curso Diurno e outro do Curso Nocturno, o Gabinete da chefe da secretaria e uma sala dos professores.

Existe também uma cantina e cinco latrinas das quais duas não estão em funcionamento. Salientamos que, das três latrinas em funcionamento, apenas duas são para alunos e uma para os professores. A escola funciona em regime de três turnos e o Curso Nocturno.

A EPC de Micajuine tem 90 turmas das quais 50 estão nas salas e 40 estão ao ar livre. A Escola tem 7322 alunos, leccionados por 84 professores. Salientamos que, em cada turma o número de alunos varia de 78, 97 a 120. A EPC conta ainda com sete (7) funcionários não docentes, destes tem chefe da secretaria, dois auxiliares Administrativos, dois serventes e dois guardas. Na escola não existe o muro de vedação.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

4.1 Aproveitamento pedagógico dos alunos da Escola Primária do 1º Grau de Nkanhine no período de 2013 - 2019

O autor dirigiu-se a escola acima referenciada e realizou uma pesquisa com relação a qualidade de ensino que através do aproveitamento pedagógico fornecido pelo Director da Escola permitiu a construção da seguinte tabela ilustrativa que visa esclarecer o aproveitamento pedagógico dos alunos no período de 2013 – 2019.

Tabela nº1

Classe	Ano	Avaliados	Aprovados	Reprovados	% de Reprovados
5ª	2013	101	71	30	30%
	2014	242	166	76	31%
	2015	318	195	123	39%
	2016	434	287	147	34%
	2017	578	297	281	49%
	2018	583	463	120	21%
	2019	608	483	321	53%

O número dos alunos desde o ano 2013 á 2019 foi crescendo, do mesmo modo o número das reprovações também foi crescendo, ou seja, no ano 2013, a Escola avaliou 101 alunos dos quais 30 reprovaram, corresponde a 30% e em 2019 avaliou 608 alunos dos quais 321 reprovaram, correspondente a 53%. O PEEC, MINEDH (2006-2011:24) revela que, um dos grandes objectivos é melhorar a qualidade do ensino, mas, o mesmo documento diz claramente que, atingir a qualidade da educação, particularmente em aspectos fundamentais como o desempenho dos alunos em termos da leitura e da escrita, ainda permanece um sonho para Moçambique. Neste caso, os

resultados obtidos na Escola de Nkanhine, mostram o incumprimento do objectivo previsto no PEEC pois, em 2019 as reprovações cresceram até 53%. Olhando para estes resultados podemos afirmar que, a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos da EP1 de Nkanhine é má e o desempenho dos mesmos é baixo.

4.2 Aproveitamento pedagógico dos alunos da Escola Primária Completa de Micajuine no período de 2013 – 2019

O autor dirigiu-se a escola acima referenciada e realizou uma pesquisa com relação a qualidade de ensino que através do aproveitamento pedagógico fornecido pelo Director da Escola permitiu a construção da seguinte tabela ilustrativa que visa esclarecer o aproveitamento pedagógico dos alunos no período de 2013 – 2019.

Tabela nº2

Classe	Ano	Avaliados	Aprovados	Reprovados	% de Reprovados
5a	2013	953	617	336	35%
	2014	1009	732	377	28%
	2015	729	588	141	19%
	2016	762	581	181	24%
	2017	1088	663	425	39%
	2018	1014	925	98	09%
	2019	1022	797	415	41%

O número dos alunos desde o ano 2013 á 2019 foi crescendo, do mesmo modo o número das reprovações também foi crescendo ou seja, no ano 2013, a Escola avaliou 953 alunos dos quais 336 reprovaram, corresponde a 35% e em 2019 avaliou 1022 alunos dos quais 415 reprovaram, correspondente a 41%.

O PEEC (2006-2011:24) revela que, um dos grandes objectivos é melhorar a qualidade do ensino mas, o mesmo documento diz claramente que, atingir a qualidade da educação, particularmente em aspectos fundamentais como o desempenho dos alunos em termos da leitura e da escrita, ainda permanece um sonho para Moçambique. Neste caso, os resultados obtidos na Escola em estudo, mostram que, o grande objectivo previsto neste PEEC, ainda está muito longe para se atingir pois, em 2019 as reprovações cresceram até 41%. Olhando para estes resultados podemos afirmar que, a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos da Escola em estudo é má e o desempenho dos mesmos é baixo.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões

Depois de apresentação, análise e discussão dos resultados importa-nos trazer as seguintes conclusões: há problemas de insuficiência de salas de aulas apropriadas, carteiras, livro escolar, casas de banho para os alunos e os professores, ou seja, falta de saneamento do meio ambiente, falta de bibliotecas, falta de mapas e globos terrestres para o uso do professor, falta de campos para a recreação, falta de secretárias para o professor e falta de sala de professores.

Os alunos das escolas em estudo têm a dificuldade da leitura e da escrita, esta questão está ligada à qualidade de ensino, neste caso, os professores atiram culpa em primeiro lugar aos alunos e em segundo lugar aos pais e encarregados de Educação que segundo eles, não ajudam as suas crianças a saber escrever, ler e contar ou seja, os pais não fazem o acompanhamento dos seus filhos. Por outro lado, os professores estão mais preocupados com o cumprimento dos programas de ensino e não com aprendizagem dos alunos, eles são mais rigorosos em cumprimento de planos de ensino aliás, segundo eles a Direcção da Escola também se preocupa tanto pelo cumprimento dos planos plasmados no topo, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

Não obstante, nos dias de mau tempo (dias de chuva, muita cacimba e vento forte), os alunos não recebem aulas e de acordo com o novo regulamento de avaliação que diz, os professores não devem trabalhar aos Sábados, impede desta forma, a recuperação das aulas perdidas, fazendo com que a qualidade de ensino seja má e baixa. Nem sempre os professores planificam as suas lições.

Concluimos ainda que, o principal factor das reprovações encontradas nas Escolas em estudo é o Professor pois, ensinar e aprender envolve personagens que podem ser influenciados em sua dinâmica relacional por diversos factores que permitem contribuir ou não para a criação de oportunidades de aprendizagem. Neste caso, cabe ao professor definir metas e estratégias que poderão ser conjuntamente elaboradas com os alunos, visando à qualificação do ensino e do aprendiz.

Assim, o professor tem um papel fundamental, ainda que não esteja centrado em suas acções, apenas dando pequenas orientações e fazendo observações. O outro factor importante que influencia o baixo rendimento escolar é a problemática da má gestão escolar. Nestas Escolas não há envolvimento de todos os membros da organização em uma constante busca de auto-superação e contínuo envolvimento e

participação de todas as pessoas em todos os níveis da organização e a busca da melhoria constante e contínuo.

A baixa qualidade de ensino nas escolas em estudo é provocada por estilo de liderança aplicado nas escolas, falamos da liderança autocrática, que no entanto, funciona como se fosse um circuito fechado, não permite a intervenção de terceiros no processo de tomada de decisão.

5.2 Sugestões

O governo da Cidade da Matola, que alargue ou expande a rede escolar, que as escolas contratem guardas para permitir a melhor conservação das infra-estruturas e equipamentos alocados nas mesmas, que os Directores das escolas usem a liderança democrática para permitir a maior participação da comunidade e todos os colaboradores do Processo de Ensino e Aprendizagem bem como a inclusão destes na tomada de decisão, que os professores planifiquem as suas lições.

6. Bibliografia

ATABE, Carolina Brito. *Qualidade como estratégia de Gestão empresarial*. Rio de Janeiro, s.e, 2010. Disponível em, <http://www.avm.edu.br>.

BELEI, Renata Aparecida. et. al. *O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. Cadernos de Educação*. Junho, s.l e s.e, 2008. O uso de entrevista, observação. Disponível em <https://www.scribd.com/doc/138430079/Ouso-de-entrevista-observacao>.

BIASI, S. V. *O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do PARANÁ*. Dissertação de Mestrado. Paraná. UFPR, 2009.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. *Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. Revista Electrónica de Educação*. São Carlos, 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2016.

BRAGANÇA, Bruno. FERREIRA, Leonardo Augusto Gonçalves & PONTELO, Ivan. *Práticas Educativas e ambientes de aprendizagem Escolar: Relato de três*

experiências. CEFET-MG, 2004. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br>. Acesso em 12 de Fevereiro de 2016.

CASTIANO, José P., NGOENHA Severino E. & BERTHOUD Gerald., *A Longa Marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique*. Maputo, Imprensa Universitária, 2005.

ESPERIDIÃO, Márcia; AVILA, Renato Nogueira Perez; MACHADO, Walternei Pelisson. *Gestão de qualidade total e suas ferramentas*. s.l. & s.e,2012. Disponível em <https://www.inesul.edu.br>.

LOBO, Manuel Francisco & GINJA Aurélio. *Avaliação da Qualidade dos Serviços de Educação no Ensino Básico na óptica dos beneficiários*. Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil (CESC), Maputo, 2011.

LOBO, Manuel Francisco & NHÊZE, Ismael Cassamo. *Qualidade de Ensino no Ensino Primário, movimento de educação para todos*. Maputo, 30 de Setembro, 2008. Disponível, em, <http://www.mept.org.mz/index>.

LOPES, José & SILVA, Helena Santos. *O professor faz a diferença*. Lisboa, Edições técnicas, 2010.

MINED. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*, Maputo, MEC, 2006. MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Metodologias de Investigação Científica*. São Paulo, Atlas, 2007.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, *Lei nº 6/92, Sistema Nacional de Educação, Boletim da República nº 19 série I*. MINED, Maputo, 6 de Maio, 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo, Plural Editores, 2004.

REBELO, H., & BONITO, J. *Pensar a educação: contributos da filosofia na procura da qualidade*. In M. F. Patrício et al, 2012.

TEIXEIRA, António & ANTÓNIO, Nelson Santos. *Gestão de qualidade-Deming ao modelo de excelência da EFQM*. Lisboa, Edições Silabo, 2009.

INFLUÊNCIAS DAS REDES SOCIAIS NA PROMOÇÃO DO DESVIO A NORMA

Genito Flávio Manecas Acácio LUÍS³⁷

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar até que ponto a linguagem usada nas redes sociais influencia na promoção da norma. Para alcançar o objectivo geral, propuseram-se os objectivos específicos, designadamente - explicar a diferença existente entre a língua, linguagem e fala definir as redes sociais mais usadas pelos alunos e descrever a influência do uso das redes sociais no ensino e aprendizagem da norma. Aferiu-se que o grande acesso de estudantes à internet tem possibilitado a inovação na comunicação, propiciando assim, o desvio das regras essenciais impostas pela norma da língua portuguesa. Para se minimizar a interferência da linguagem das redes sociais no ambiente escolar, sugere-se que os professores orientem os alunos sobre como a linguagem deve ser utilizada de forma adequada nas diferentes situações do quotidiano.

Palavras-chaves: redes sociais; linguagem; desvio; norma.

Abstract

The objective of this research is to analyze to what extent the language used in social networks influences the promotion of the norm. To achieve the general objective, specific objectives were proposed, namely - to explain the existing difference between language, language and speech, define the social networks most used by students and describe the influence of the use of social networks in the teaching and learning of the standard. It was found that the great access of students to the internet has enabled innovation in communication, thus providing a deviation from the essential rules imposed by the Portuguese language standard. To minimize the interference of the language of social networks in the school environment, it is suggested that teachers guide students on how language should be used properly in different everyday situations.

Keywords: social networks; language; Detour; standard.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

³⁷ Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Moçambique – Quelimane, Secretario do Conselho dos Serviços da Representação do Estado na Zambézia. Email: genitoflavio@gmail.com

Actualmente as redes sociais constituem um espaço virtual que tem demonstrado um certo dinamismo e heterogeneidade da língua, desviando determinadas regras tradicionais da norma padrão. Isso tem fomentado críticas quanto à nova forma de escrita utilizada. Ao interagir com o seu interagente, o internauta desenvolve uma escrita com características que a aproxima da oralidade. Esse recurso tem por objectivo tornar a interacção mais próxima de uma conversa “cara - a - cara”, fazendo com que os interagentes se sintam mais à vontade, e aumente o fluxo de comunicação atendendo à exigência situacional no momento de interacção.

A presente pesquisa tem por objecto analisar a influência da LRS na promoção do desvio da norma. Segundo dois professores que leccionam a 11^a classe, na ESGS, maior parte da população estudantil enfrenta problemas sérios relacionado com a escrita, atropelando a norma padrão da língua portuguesa. E, para tal, será necessária a aplicação de um inquérito a população alvo, como forma de recolha de dados.

O problemada pesquisa enquadra-se nos desafios da linguística em que a escola tem de fornecer ferramentas teóricas e práticas relevantes para que os estudantes sejam bem sucedidos como cidadãos cultos na família e na comunidade. E, existindo problema deste género, todos os actores da educação se preocupam em perceber o impacto do mesmo. Dai que se questiona – De que maneira a linguagem proveniente das redes sociais influencia a escrita do ambiente escolar?

O desenvolvimento desta pesquisa tem haver pelo facto da norma padrão assumir-se como uma competência essencial a ser desenvolvida, lançando inúmeros desafios com um elevado grau de complexidade a toda a sociedade, e muito concretamente, à comunidade escolar, embora ainda exista uma elevada percentagem de alunos que apresenta desvios dessa norma, acarretando custos académicos, pessoais e sociais.

Como explica ANTUNES (2014) ao afirmar que norma padrão é aquela que é ensinada nas escolas e serve de veículo às ciências que se apresentam com terminologia especial. Segundo o autor, a norma padrão é usada pelas pessoas instruídas de diferentes classes sociais e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais.

De facto, a norma padrão é estável, ou seja, menos sujeita as variações. Ela está presente nas aulas, comunicações científicas, conferencias, noticiários e programas culturais. Este trabalho assume um carácter relevante, na medida em que pretende dar um contributo significativo aos professores do ensino secundário no que se refere à norma padrão. Com a convicção de que pode também contribuir para ajudar os docentes

a tomar uma decisão consciente no momento da escolha de um vocábulo, sabendo de antemão, que este é um valioso suporte da aprendizagem. O trabalho pretende fornecer um duplo apoio aos professores - melhorar o conhecimento das especificidades da escrita de palavras mais usadas nas redes sociais e um meio para escolher e para estudar as mesmas palavras de maneira ponderada e construtiva

Em relação à hipótese a pesquisa levantou as seguintes hipóteses: é provável que a linguagem usada pelos alunos nas redes sociais influencie no ensino e aprendizagem da norma, há possibilidade que o mundo digital tenha invadido a vida dos alunos; há possibilidade que as redes sociais propiciem a sociabilidade linguística.

Norma padrão e variedade não – padrão

Norma padrão

A NP pode ser entendida como aquela que utilizada por pessoas que apresentam um conhecimento linguístico, sendo considerada a forma mais prestigiada. GNERRE (1985) sustenta que a norma padrão difere das demais variedades linguísticas fundamentalmente porque associa-se a escrita, associa-se a tradição gramatical, inventariada nos dicionários, apresentada como portadora legítima de uma tradição cultural e, é tida como essencial a unidade nacional.

Desta forma, pode se deduzir que a NP se refere ao conjunto de padrões linguísticos usados habitualmente pela camada mais escolarizada da população. Define-se como a variação linguística utilizada por pessoas que vivem em meios urbanos e que possuem elevado nível de escolaridade, em situações formais de comunicação falada ou escrita.

Variedade não – padrão

PIRES e AMARAL (2011) consideram a VNP a todas variedades linguísticas que não seguem a norma padrão. Segundo os autores, geralmente, a variedade não - padrão é utilizada em ambientes informais, ou seja, quando se conversa com amigos, parentes, ou pessoas com quem se tem intimidade, pois nesses ambientes age-se de forma descontraída com recurso a gírias ou calão. De facto, as VNP ocorrem em função de factores como diferenças entre grupos sociais escolarizados ou não, entre falantes de regiões diversas, entre sexos opostos, bem como diferenças idade, posição social, ou quaisquer factores que determinam as regras em geral.

Entretanto, para a gramática tradicional, existe apenas a VNP, contrapondo-se à variedade popular, que se refere a toda e qualquer variedade que se oponha ao “bem falar” e ao “bem escrever” que constituem as regras gerais da norma padrão.

Redes sociais

Redes sociais, abreviadamente RS, podem ser entendidas como estruturas sociais virtuais compostas por participantes autónomos conectados por um ou vários tipos de relações partilhando ideias, valores e objectivos comuns. De acordo com CASTELLS (1999), “as redes sociais são um conjunto de nós interconectados”. Segundo o autor, um nó é um ponto em que a curva se intercepta e, o que ele representa depende do tipo da rede de que se fala.

Vale destacar que RS são estruturas formadas dentro ou fora da internet, por pessoas e organizações que se conectam a partir de interesses ou valores comuns. No mundo virtual, as redes sociais, são sites e aplicativos que operam em níveis diversos — como profissional, de relacionamento, dentre outros mas sempre permitindo a partilha de informações entre pessoas e/ou empresas. Igualmente, importa enfatizar que o propósito principal das RS é o de conectar pessoas. A pessoa preenche seu perfil em canais de mídias sociais e interage com as pessoas com base nos detalhes que elas lêem sobre o internauta. Pode-se dizer que RS são uma categoria das mídias sociais.

Quando se fala de RS, o que vem à mente em primeiro lugar são sites como *Facebook*, *Twitter* e *LinkedIn* ou aplicativos como *Snapchat*, *whatsApp* e *Instagram*, típicos da actualidade. Mas a ideia, no entanto, é bem mais antiga: na sociologia, por exemplo, o conceito de RS é utilizado para analisar interações entre indivíduos, grupos, organizações ou até sociedades inteiras desde o final do século XIX.

Surgimento das redes sociais

CASTELLS (1999) afirma que foi na década de 1990, com a internet disponível, que a ideia de rede social migrou também para o mundo virtual. Criado em 1997, o site *SixDegrees.com* é creditado por muitos como a primeira rede social moderna, pois já permitia que usuários tivessem um perfil e adicionassem outros participantes, em um formato parecido com o que conhecemos hoje.

De facto, o site pioneiro, que em seu auge chegou a ter 3,5 milhões de membros, foi encerrado em 2001, mas já não era o único. No início do milénio, começaram a brotar páginas voltadas à interação entre usuários: *Friendster*, *MySpace*, *Orkut* e *hi5*

são alguns exemplos de sites ilustres no período. Muitas das RS mais populares em actividade no momento também surgiram nessa época, como LinkedIn e Facebook.

Até recentemente, pouca gente imaginava que as RS teriam um impacto tão grande quanto possuem hoje. Mas o desejo de se conectar com outras pessoas de qualquer lugar do mundo tem feito com que pessoas e organizações estejam cada vez mais imersas nas RS.

Tipos de redes sociais

Pode se achar que redes sociais são todas iguais, mas não é bem assim. Na verdade, as redes sociais costumam ser divididas em diferentes tipos, de acordo com o objectivo dos usuários ao criarem um perfil. E uma mesma rede social pode ser de mais de um tipo. AMARAL (2011) classifica as redes sociais em três grupos mais comuns, designadamente – redes sociais de relacionamento, entretenimento e profissional.

As redes sociais de relacionamento são aquelas que congregam indivíduos com laços de relacionamentos já existentes. São formadas por todos relacionamentos que são feitos durante a vida dos indivíduos, pode ser amigos, familiares, vizinhos, colegas de trabalho entre outros, permitindo a cada indivíduo criar o seu perfil. O caso mais conhecido é o Facebook, cujo propósito, pelo menos em sua concepção, era o de conectar pessoas. Mas podemos citar inúmeras redes, que inclusive também se encaixam nos outros tipos, como whatsapp, Instagram, LinkedIn, Twitter, Google+ etc.

As RS de entretenimento são aquelas nas quais o objectivo principal não é se relacionar com as pessoas, e sim consumir conteúdo. O exemplo mais icónico é o YouTube, a maior plataforma de distribuição de vídeos do mundo, em que o objectivo é publicar e assistir a vídeos. Outro caso é o Pinterest, no qual as pessoas publicam e consomem imagens.

As RS profissionais são aquelas em que os usuários têm como objectivo criar relacionamentos profissionais com outros usuários, divulgar projectos e conquistas profissionais, apresentar seu currículo e habilidades, conseguir indicações, empregos etc. O LinkedIn é a rede social profissional mais conhecida e utilizada, mas há outras que também vêm conquistando espaço, como Bebee, Bayt, Xing e Viadeo. Além disso, outras redes que não são exclusivamente profissionais também têm sido utilizadas para esse fim, como o Facebook, o Instagram, o YouTube, o Twitter e o Pinterest.

Redes sociais mais usadas actualmente

De acordo com a pesquisa de TSADSANA (2017), há 2,7 bilhões de usuários ativos nas redes sociais no mundo todo. Segundo o autor, em Moçambique, a pesquisa mostra a utilização das redes sociais é cada vez mais uma prática entre as pessoas. Confira as RS mais usadas em Moçambique: O **Facebook** é a rede social mais utilizada em Moçambique, inclusive por empresas que aproveitam para realizar estratégias de publicidade e marketing. Isso acontece devido ao grande alcance de usuários que a rede apresenta. O **WhatsApp** é considerado hoje um dos principais aplicativos destinados à comunicação e troca de mensagens e, assim como o Facebook, vem sendo utilizado para interação entre empresa e cliente. No mundo todo esta rede social já conta mais de 1,2 bilhões de usuários. O **YouTube** é uma plataforma de vídeos em que o usuário pode fazer comentários e interagir com outras pessoas, por isso também é considerada uma rede social. Tem um alcance muito alto de pessoas, pois permite assistir vídeos de música, aulas, acompanhar programas e diversas actividades. O **Instagram** vem se tornando cada vez mais popular no Brasil. Apresentando diferentes recursos que permitem interação e diversão aos usuários, esta rede foi citada como a rede preferida pelos usuários.

O **Twitter** foi uma rede social inovadora que teve um sucesso muito grande. Com o surgimento de outras redes sociais, e formato de interação, ele perdeu muitos usuários. O **LinkedIn** é a maior rede social com foco profissional, onde os usuários podem publicar informações relacionadas ao mercado de trabalho, oportunidades de emprego, divulgação de serviços e, principalmente *networking*. O **Pinterest** é uma rede social que publica conteúdo visual, independente do ramo, podendo ser de moda, arte, culinária, arquitectura, dentre outros.

Influência das redes sociais no desvio da norma

As RS mostram uma nova relação entre texto e escrita, pois são partes integrantes da oralidade e da escrita e que são vistas agora sob uma nova perspectiva, algo que tem causado preocupação para os profissionais da educação no momento da produção escrita dos alunos. As estruturas virtuais promovem a circulação de textos em diferentes géneros mais ou menos típicos do meio digital, uma vez que tais textos em geral se constituem a partir do hibridismo de géneros já existentes nas médias convencionais, mas, por vezes, também manifestam a pretensão de configurar práticas discursivas inusitadas.

PIRES e AMARAL (2011) afirmam que, com o advento da era das redes sociais, o homem criou a linguagem de programação que é um conjunto de códigos usados em computação. A criatividade humana não se limitou apenas a linguagem técnica da informática, os jovens passaram a se comunicar em tempo real pela internet, e para acelerar a comunicação escrita surgiu o internetês.

Segundo os autores, o internetês é caracterizado pelo uso híbrido da linguagem (transcrição da fala através da escrita), formando um código, tendo em conta que até mesmo os sinais gráficos não obedecem o padrão culto estabelecido pela norma da escrita. De facto, é inegável que a propagação da internet na camada estudantil moçambicana, e em fase de popularização, vai criando uma nova forma de expressão, engenhosa, repleta de gírias, abreviaturas e palavras transpostas com significado claro, mas diferentes do registo formal da língua portuguesa. Com as redes sociais, nasceram novas palavras e expressões, em configuração de comandos ou aplicações, muitas sem obediência a norma.

Percebe-se, então, como as palavras são abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo três letras, por exemplo, não = n, sim = s, de = d, que = q, também = tb, cadê = kd, teclado = tc, porque = pq, aqui = aki, acho = axo, qualquer = qq, mais ou mas = +/- . Além dessa "contenção", houve também um desmoronamento da pontuação e da acentuação (é = eh, não = naum), nos enviando à fonética das palavras e não mais à etimologia.

Adicionalmente, o internetês apresenta um código com palavras abreviadas onde a letra X e K parecem reinar. Abusa-se, também, da iconografia (letras em caixa alta, que significa estar gritando, por exemplo), além dos emoticons. Muitas vezes as palavras também podem aparecer como onda: iNtErNeTêS ou IxCrEvEr kOiZaX dExXe fOrMa.

Desvios da norma mais comuns nas redes sociais

De acordo com MATTA (2006), “para se comunicar nas redes sociais, os jovens utilizam o dialecto especial, o internetês”. Para o autor, nas redes sociais se busca uma simplificação das palavras ou expressões de forma a agilizar a digitação, como nos exemplos abaixo:

Desvios da norma nas palavras

aki – aqui
axar – achar
bj – beijo
bjs – beijos
bjaum – beijão
bijins – beijinhos
blz – beleza
c – ser
ctz – certeza
c/ - com
cm – como

d+ - demais
duke – do que
dps – depois
fikei – fiquei
flw – falou
fmza – firmeza
hj – hoje
kdo – quando
kr - cara
ksa-casa

Desvios da norma nas frases

kdiv? = cadê você?
ki ki ta contecendo? = o que está acontecendo?
totafalar = estou te falar.
almadavo! = alma da minha avo!

Baseando-se nas demonstrações de MATTA (2006), pode se inferir que a linguagem das redes sociais segue muito pouco as regras ortográficas e não respeita regras de pontuação - marcos da linguagem escrita da norma padrão. Ela simplifica ao máximo a forma de escrever, utiliza equivalências entre letras e fonemas, por exemplo: apresentam-se sequências de pontos indicando pausa ou silêncio; há grande ocorrência de abreviaturas incorrectas e pontos de interrogação e de exclamação, as frases apresentam cortes que as deixam incompletas, representando apenas aspectos vistos na fala – como cumprimentos informais; os verbos são conjugados de forma simplificada; há alongamento de vocábulos e intensidade sequencial; apresentam um padrão fonético (não convencional), com objectivo de simplificar e facilitar a utilização do teclado; utiliza recursos extra – verbais, concretamente sinais gráficos que representam emoções; letras maiúsculas indicando o aumento de tom da voz; representações gráficas; expressões que demonstram a intencionalidade do falante – ‘*sei lá*’, ‘*você sabe*’.

Diante disto, percebe-se que o grande problema que existe é o uso dessa linguagem em locais onde ela não é apropriada, como é o caso da escola. No ensino da língua portuguesa, ou em qualquer outra língua do mundo, as RS já começam a modificar os habituais meios de comunicação considerados como politicamente correctos. É melhor pensar-se nas

consequências desse acontecimento antes que haja uma descaracterização da norma pela extrema e cada vez mais rápida fama da rede.

METODOLOGIA

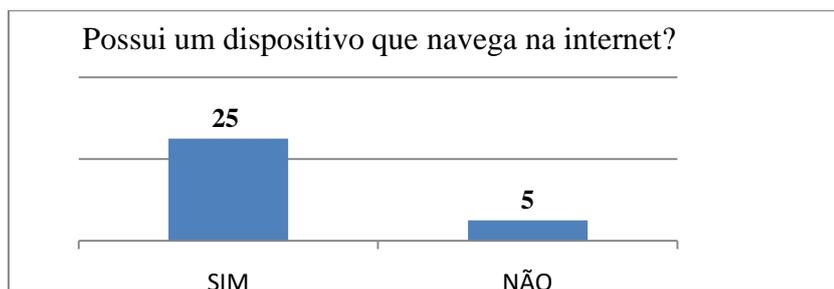
Para o desenvolvimento deste estudo, adoptou-se numa abordagem *quantitativa* por ser adequada a pesquisa uma vez que proporciona uma aproximação importante entre pesquisador e objecto de estudo, na perspectiva de compreender a realidade pesquisada. Esta abordagem foi antecedida pela revisão de literatura, pois, de acordo MINAYO (2001, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA 2009, p. 32) toda pesquisa é desenvolvida a partir de uma revisão literária que permitiu proceder ao levantamento de conhecimentos acerca do tema aqui abordado e, conseqüentemente, a organização e elaboração do quadro teórico. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, (MOTA, 2014, p.27) diz que esta “é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer.” O processo de coleta de dados foi feito por meio de um questionário. Tomou-se como amostra de professores, feita de forma aleatória, é constituída por (2) dois professores num universo de (5) cinco, equivalente a um terço dos professores da disciplina que compõe o universo de docente da escola inquerida e (30) alunos, num universo de 190, prospectivamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pergunta 1: possui um dispositivo que lhe permite navegar a internet?

Com objectivo de identificar o número de usuários da internet, foi elaborada a questão acima, da qual constatou-se que 25 estudantes, equivalente a 83% dos inqueridos, possuem dispositivos que lhes permite navegar a internet e apenas 5 correspondente a 17% não possuem um aparelho que navega na internet.

Gráfico 1: Resposta sobre os alunos que possuem dispositivo com acesso a internet.



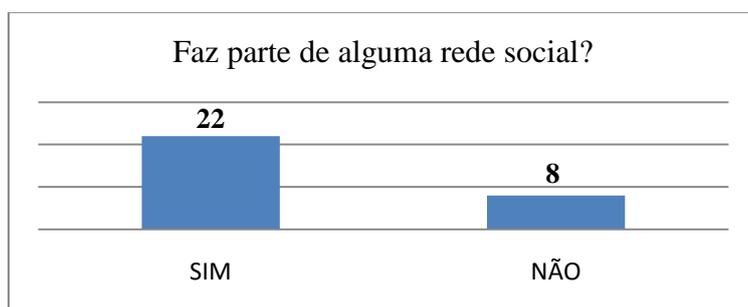
Fonte: Autor, 2021

Assim, infere-se que uma das principais características que marca o século XXI é a revolução tecnológica, ou seja, actualmente o mundo tecnológico invadiu a vida das pessoas em todas as esferas. Os dados do gráfico 1 confirmam que a maior parte dos alunos tem acesso a internet. Como sustenta XAVIER (2005), ao afirmar que com a chegada da internet muitas pessoas passaram a ter acesso às novas tecnologias de comunicação.

Pergunta 2: Faz parte de alguma rede social?

Relativamente a questão acima, verificou-se que 22 alunos, equivalente a 73% dos inqueridos, assumiram que fazem parte das RS e, 8 alunos, correspondente a 27%, negaram fazer parte dessas plataformas.

Gráfico 2: Resposta sobre os alunos que usam as redes sociais.



Fonte: Autor, 2021

Através do gráfico 2, pode-se deduzir que com avanço das novas tecnologias de comunicação e informação, bem como a difusão de acesso à maior parte da população, tornou-se cada vez mais comum as pessoas se comunicarem através das RS. Esta situação é sustentada pelo Pires e Amaral (2011), ao afirmar que na internet, as pessoas encontram a

facilidade de criar comunidades, fazer blogs e estabelecer novas amizades através de salas de bate-papo.

Pergunta 3: Se faz parte das redes sociais, mencione-as.

Com objectivo de conhecer as RS mais usadas actualmente, elaborou-se a questão acima, da qual constatou-se que grande parte de alunos tem uma ou duas contas nas redes sociais, com mais ênfase na Facebook e WhatsApp, bem como acesso ao YouTube. O resultado do inquérito revelou que 19 alunos correspondente a 63% usam facebook, 17 equivalente 57% usam WhatsApp e 16 estudantes, ou seja, 53% têm acesso ao YouTube. Apenas 4, ou seja, (18%) de alunos revelaram que utilizam outras redes sociais, designadamente – twitter e instagram.

Gráfico 3: Resposta sobre as redes sociais mais usadas actualmente.



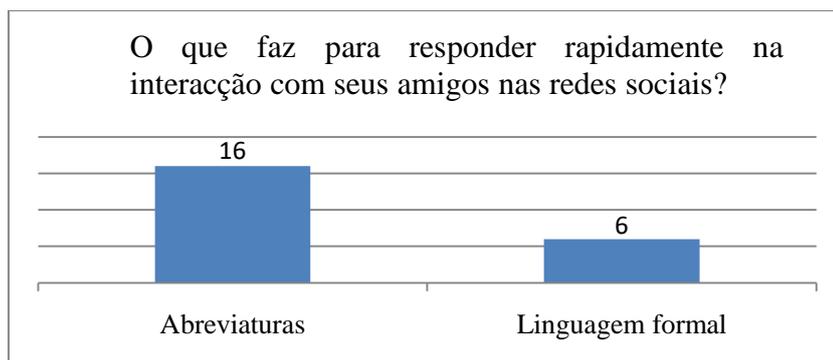
Fonte: Autor, 2021

Com base no gráfico 3, pode se acreditar que as RS mais usadas pela comunidade estudantil naquela escola são Facebook, WhatsApp, YouTube, Twitter e Instagram. Isto coincide com a pesquisa de TSADSANA (2017), que revelou que há 2,7 bilhões de usuários activos nas redes sociais no mundo todo. A pesquisa deste autor sustenta que em Moçambique a utilização das redes sociais é cada vez mais comum entre as pessoas.

Pergunta 4: O que faz para responder rapidamente na interacção com seus amigos nas redes sociais?

Para esta questão, 16 alunos equivalente a 73% que fazem parte das redes sociais, afirmaram que frequentemente têm abreviado as palavras e, apenas 6, ou seja, 27% dos frequentadores das redes sociais declararam que sempre têm usado a linguagem formal.

Gráfico 4: Resposta sobre o recurso para flexibilizar a interação nas redes sociais.



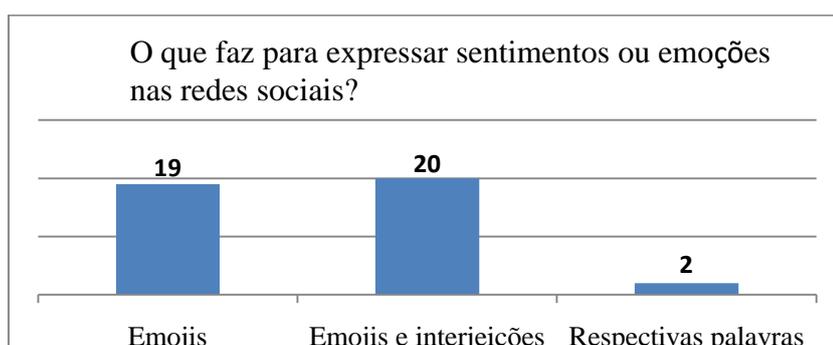
Fonte: Autor, 2021

Assim, pode se inferir que com o uso constante das redes sociais, os internautas têm apostado em um gênero de comunicação que é cada vez mais caracterizado pela economia de linguagem, em grande parte devido à velocidade com que a interação é veiculada. Este facto é suportado pelo PIRES e AMARAL (2011), ao afirmar que para estabelecer maior rapidez durante a comunicação nas redes sociais, os internautas criam novas formas de linguagem. Na verdade, com vista a imprimir maior velocidade no decurso de comunicação, os internautas utilizam uma forma de simplificação da escrita e marcada pela utilização de caracteres alfanuméricas e redução de letras dentro das palavras designada *internets*.

Pergunta 5: O que faz para expressar seus sentimentos ou emoções nas redes sociais?

Relativamente a esta questão, 19 estudantes correspondente a 86% dos usuários das redes sociais assumiram que usam figuras, 20 equivalente a 99% declararam que usam figuras e interjeições e apenas 2 correspondente a 9% disseram que escrevem as respectivas palavras para expressar os seus sentimentos ou emoções.

Gráfico 5: Resposta sobre os recursos para expressar sentimentos nas redes sociais.



Fonte: Autor, 2021

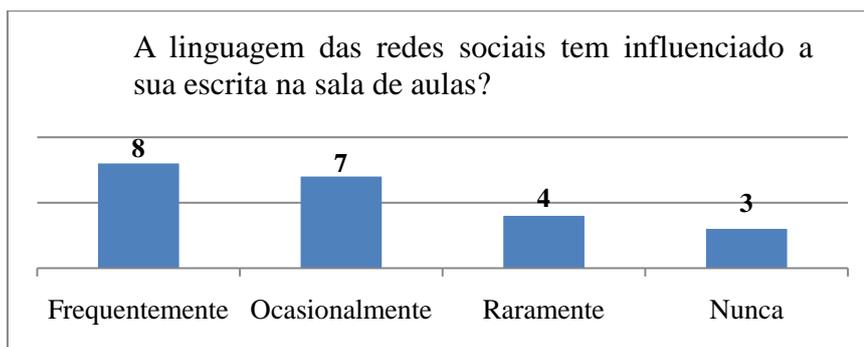
Diante disto, acredita-se que com o advento das redes sociais no mundo, na maioria das vezes, os internautas têm recorrido figuras gráficas e interjeições para expressar o seu estado de espírito. Para este caso, STORTO (2011) afirma que na comunicação virtual, os usuários das redes sociais utilizam emoticons, símbolos, interjeições e onomatopeias.

De facto, nas conversas virtuais, os usuários das redes sociais não se encontram face a face, o que poderia limitar a expressividade e interação entre eles. Entretanto, as expressões faciais, os gestos e a entoação da voz que servem de recursos para dar a expressividade são geralmente substituídos por emojis e interjeições de modo que a prática escrita da língua se torne mais flexível.

Pergunta 6: A linguagem das redes sociais tem influenciado a sua escrita na sala de aulas?

Em relação a influência da LRS na sala de aula, existe uma percentagem considerável de estudantes que utiliza a escrita virtual em ambiente escolar. Os resultados de pesquisa revelaram que dos 22 estudantes que são usuários das redes sociais, 8 afirmaram que isso acontece frequentemente, 7 declararam que ocasionalmente isso acontece, 4 disseram que raramente acontece e, apenas 3 alegaram que isso nunca lhes acontece.

Gráfico 6: Resposta sobre a influência LRS na sala de aula.



Fonte: Autor, 2021

Dessa maneira, percebe-se que as redes sociais já estão a deixar suas marcas na produção textual em ambiente escolar. Os alunos passaram a ganhar o hábito do uso do *internets*. Essa forma de simplificação da escrita, principalmente em comunicação via

dispositivos com sistema andróide também se verifica em trabalhos escolares, desviando assim, a norma imposta pelo padrão da escrita da língua portuguesa.

Este facto converge com o estudo realizado pelo PIRES e AMARAL (2011), o qual seu resultado revelou que, numa actividade de produção textual, todos alunos utilizaram o *internetês*, abreviando palavras e substituindo fonemas, bem como o acréscimo de sinais gráficos.

Análise e interpretação de dados obtidos a partir de questionário dirigido aos professores.

Os dados obtidos através dos questionários aplicados aos professores possibilitaram levantar algumas informações e suas opiniões sobre a influência das redes sociais na promoção do desvio da norma imposta pelo ensino da língua portuguesa, o que serviu também de corpus para uma análise considerando os estudos da sociolinguística, especificamente sobre o *internetês*, variante apresentada entre os alunos adolescentes.

Pergunta 1: O que sabe sobre o *internetês*?

Sobre a questão que pretendia saber se os professores tinham o domínio da LRS, os dois demonstraram ser conhecedores do assunto.

Segundo o professor "A", "o *internetês* é uma espécie de linguagem utilizada pelos internautas. O mesmo se baseia na redução e abreviação de palavras, além de alguns neologismos e estrangeirismos. Em síntese, esse código facilita a comunicação pela simplificação proporcionada no acto da digitação".

Por sua vez, o professor "B" afirmou que o *internetês* é a linguagem utilizada na internet. Ela é composta por abreviações e linguagem não verbal, com a finalidade de otimizar o tempo, já que, na internet, a velocidade das informações acontece de maneira automática.

Percebe-se, no entanto, que, os professores concordam que esta nova forma de se comunicar é um fenómeno da linguagem actual e que é uma das diversas variantes linguísticas, das quais a língua portuguesa está repleta e que precisa ser encarada como tal.

Pergunta 2: Já ouviu um dos seus alunos a usar linguagem da internet na sala de aula? Comente a sua afirmação.

Os dois professores inqueridos concordam com afirmação. De acordo com o professor “A”, ao ouvir as conversas informais dos seus alunos em sala de aula, nota o uso de palavras oriundas do contexto tecnológico, mas não com muita frequência. Já para o professor “B”, trata-se de termos linguísticos usado em contexto informal, típicos dos jovens actuais que são usuários da internet, exemplificando os termos “, deletar, “clicar”, “net”, “teclar”, “facebookar”, “whatsappar”, entre outras.

Vale enfatizar que a internet possibilita aos adolescentes uma maior liberdade de expressão. Por conta do tempo que os alunos dedicam às redes sociais, a linguagem da internet, também designada de *netspeak ou internetês*, tem se mostrado um desafio para os professores da língua portuguesa. Como se trata de linguagem informal é comum os alunos usem muitas gírias, abreviações e até a linguagem por imagens – como os emojis, gifs e memes. Contudo, o professor de língua portuguesa precisa estar atento ao constante dinamismo linguístico.

Como afirmam BRITO e PURIFICAÇÃO (2008), “a internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamentos, um único caminho a ser trilhado”. Os autores sustentam que, recorrer a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com os alunos, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação, no mínimo é possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes perspectivas, e cabe ao professor a análise junto com seu aluno para não se desviar muito da norma.

Pergunta 3: A linguagem das redes sociais interfere na escrita dos alunos na sala de aula? Sustente a sua afirmação.

Em relação a linguagem escrita, os dois professores convergiram na ideia que, quando os alunos realizam produção de texto, constata-se, pese embora de forma esporádica, a utilização de abreviações como “pq”(porque), “d+” (demais), “qdo” (quando), “tb”(também), bem como uma linguagem não verbal para se referir a alguns sentimentos como amor, raiva, felicidade, etc.

Assim, acredita-se que existe o uso da LRS em locais onde ela não é apropriada, como é o caso da escola, onde os professores de Língua Portuguesa têm se deparado com a realidade de perceber, nos textos escritos dos seus alunos, marcas presenciais

do internetês o que provoca, de certa forma, o desvio das regras essenciais estabelecidas pela gramática da língua portuguesa.

Diante disto, PESSOA (2014) sustenta que este fenómeno vem causando preocupação em professores de língua portuguesa, em relação à possível interferência desta forma de escrever na aprendizagem do português padrão.

Pergunta 4: Como se lidar com a linguagem das redes sociais em ambiente escolar?

Como o objectivo de colher suas opiniões face a interferência da linguagem da internet na produção textual dos alunos, os dois professores inqueridos reconheceram que a linguagem por abreviações tem sido muito utilizada por jovens e crianças, devido aos meios de comunicação virtuais, como smartphones e computadores.

O professor “A” afirmou que para evitar que a linguagem das redes sociais seja um problema para os alunos, a escola pode adoptar algumas estratégias. Para ele, conhecer mais sobre as redes sociais é uma boa maneira de entender como a comunicação acontece, o que ajudaria a levar a adequação deste tipo de linguagem à norma padrão.

Para o professor “B”, a linguagem da internet é uma realidade da era digital. Ainda que apresente mudanças e desafios à norma, essa nova forma de comunicação não precisa ser vista como um impasse para a educação. Os recursos digitais podem ter também benefícios significativos para a aprendizagem.

Baseando-se nestas afirmações, acredita-se que os professores da escola pesquisada possuem consciência dos conceitos que regem as regras básicas da boa comunicação, com base no entendimento das diversidades culturais dos alunos aos quais prestam atendimento. Sabem que a língua pode variar e podem detectar as possíveis interferências do internetês na língua padrão, podendo orientar alunos para o uso adequado da língua, oral ou escrita, para cada situação de comunicação. Assim, infere-se ainda que o professor pode orientar os alunos a ter cuidado ao escrever, para não trazer a escrita a fala informal, como vício de linguagem adquirido no dia-a-dia devido ao uso constante das plataformas virtuais.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS OBTIDOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DOS CADERNOS DOS ALUNOS.

Para se ter a certeza de que a linguagem empregada na internet poderia realmente estar influenciando na escrita em sala de aula, solicitou-se cadernos de alguns alunos para de modo a se verificar se havia algum tipo de influência desta nova linguagem digital na escrita dos alunos na escola em estudo.

Após verificação dos cadernos, constatou-se que existem manifestações do internetês, principalmente nas produções de textos, nos cadernos encontrou-se com um pouco mais de frequência grafias próprias do internetês, como: abreviaturas, gírias e até algumas caricaturas que lembram os emoticons.

Essas abreviações e gírias, no entanto, na maioria das vezes apareceram em recados escritos nas capas, nas primeiras e últimas páginas dos cadernos e em bloco de notas, que os alunos têm costume de escrever uns para os outros, para que assim fiquem recordações dos momentos que juntos passaram naquele ano na escola.

Pode-se dizer que no caso dos recados e dos blocos de notas essas abreviações parecem não constituir nenhum tipo de preocupação, pois a escrita desse gênero permite que seja mais descontraída: um bilhete para um colega ou mesmo um recado na capa do caderno podem ser escritos de forma informal, com uma linguagem mais próxima da oralidade (coloquial), as palavras geralmente são reduzidas, tudo isso ocorre porque há uma proximidade entre os interlocutores.

Ainda nos cadernos, foram encontrados no meio dos conteúdos algumas abreviações, geralmente o ocorre quando o objectivo é acelerar o processo de copiar conteúdos, tanto do quadro-preto como do livro didático, os casos mais comuns de abreviações que se verificou foram: q (que), pq (porque), tb (também), ex (exemplo), td (tudo), + (mais), obs (observação). Assim como na internet, o uso de abreviações parece ocorrer em razão de uma intenção de acelerar a escrita e muitas vezes para diminuir o trabalho de copiar todo o conteúdo.

Após o levantamento e análise todos os materiais colhidos e principalmente através do questionário aplicado, constatou-se que a maior parte dos alunos tem alguma preferência, embora de forma esporádica, da linguagem utilizada nas redes sociais. E, em razão do uso desta linguagem em ambiente escolar para suprir a necessidade de uma escrita rápida e inovadora, neste processo, ocorrem técnicas de abreviações, geralmente desaparecem as vogais e ficam somente as consoantes, como por exemplo: q (que), pq (porque), tb (também), ex (exemplo), td (tudo), + (mais), obs (observação). entre outras.

Nesses casos, pode se afirmar que há uma interferência na grafia das palavras, a ponto de afectar a norma da gramática, visto que a escrita digital apesar de ser utilizada em muitos géneros que fazem parte do quotidiano dos estudantes, acaba sendo empregada em outras situações, especialmente na sala de sala, o que valida a hipótese primária desta pesquisa.

Igualmente, após a realização do questionário aplicado aos estudantes, constatou-se que a maior parte deles, ou seja, 83% dos inqueridos, possuíam um aparelho com acesso a internet, e que grosso deles comunicava-se através da linguagem das redes sociais – o *internetês*. O que equivale afirmar que o mundo tecnológico já faz parte do dia-a-dia dos alunos, comprovando a segunda hipótese da investigação.

Ademais, constatou-se que os alunos têm tido uma certa preferência da linguagem das redes sociais na produção textual pela sua praticidade, tendo em conta que é mais fácil e lhes poupa o tempo da escrita. Assim equivale dizer que as redes sociais propiciam a sociabilidade linguística, corroborando com a terceira hipótese do estudo.

CONCLUSÃO

O grande acesso de alunos à internet tem possibilitado a inovação na comunicação, uma escrita mais rápida realizada em tempo quase real e tem interferido na grafia de algumas palavras, propiciando de certa maneira o desvio das regras essenciais impostas pela norma da língua portuguesa. Com base nos dados levantados, notou se que na maioria das vezes os estudantes fazem uso do *internetês* em duas situações: quando conversam com colegas nas redes sociais, onde é necessário habilidade com a escrita para que a comunicação seja ágil, visto que quando a conversa ocorre na *internet*, tempo custa dinheiro, ou em ambiente escolar quando fazem apontamentos nos seus cadernos, escrevem bilhetes e recados em capas de cadernos para seus colegas, em que se utilizam uma escrita menos informal, na busca de escrever uma mensagem mais criativa, diferente ou mais descontraída.

Entretanto, importa sublinhar que, através do questionário aplicados aos alunos e professores, constatou-se que eles estão conscientes de que não se deve utilizar a linguagem das redes sociais na escrita em sala de aula, quer dizer nos momentos de produções textuais quando os professores solicitam, não obstante ser difícil evitar que os estudantes estejam a se desviar da norma, pois eles vivem em um mundo globalizado onde o acesso a internet é imprescindível a todas pessoas.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, V. (2011). *Redes Sociais e Redes Naturais*. São Paulo: Cultrix.
- ANTUNES, I. (2014) *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*, São Paulo: Parábola.
- BISOGNIN, T. R. (2009). *Sem medo do Internetês*. Porto Alegre, RS: AGE.
- Brito, G. da S. e Purificação, I. da. (2008). *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX.
- CASTELLS, M. (1999). *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projectos de pesquisas*. 5ª Edição, São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisas*. 4ª Edição, São Paulo: Atlas.
- GNERRE, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- LAKATOS, E. & Marconi, A. (2009). *Metodologia de trabalho científico*, 4ª edição, São Paulo, Atlas.
- LAKATOS, E. M. e Marconi, A. (2011). *Metodologia científica*, 2ª edição, São Paulo Atlas.
- MATTA, S. S. da. (2006). *Português – linguagem e interação*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro LTD.
- MICHAEL, M. H. (2005). *Metodologia e Pesquisa científica em Ciências Sociais: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. São Paulo: Atlas.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOTA, Myriam Becho. *Pesquisa Social*. São Paulo 2014.
- MUGRABI, E. DOXSEY, R.D, (2003). *Introdução a Pesquisa Educacional*. Vitória: UFES.
- PESSOA, J. (2014). *O internetês e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: editora autêntica.

PIRES, F. da R. e Amaral, E. M. H. do (2011). *O Uso e influencia das redes sociais no ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Cultrix.

SAUSSURE, F. de. (2002). *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix.

SAUSSURE, F. de. (2006). *Curso de Linguística Geral*. 30ª ed. São Paulo: Cultrix.

STORTO, L. J. (2011). *Emoticons: adereços às conversas virtuais?* ReVEL, V. 9, Nº. 16

TSANDZANA, D. (2018). Juventude urbana e redes sociais em Moçambique. 34, 235-250.

XAVIER, A. C. (2005). Reflexões em torno da escrita nos novos géneros digitais da internet. Pernambuco: UFPE.