



Arte e Cultura na Identidade dos Povos

XXIX Encontro da
Associação das Universidades
de Língua Portuguesa

LISBOA, Portugal, 2019



XXIX Encontro
Associação das Universidades de
Língua Portuguesa

PORTUGAL, LISBOA, 2019

FICHA TÉCNICA

Título

ARTE E CULTURA NA IDENTIDADE DOS POVOS

Editor

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Coordenação editorial

Cristina Montalvão Sarmiento

Pandora Guimarães

Patrícia Oliveira

Design capa e contracapa

João Quaresma (autor)

EUROPRESS (design gráfico)

Montagem dos textos e arranjo gráfico

EuropressLab

Recolha de textos e lista de participantes

Sandra Moura

Revisão dos textos

Patrícia Oliveira

Sandra Moura

João Gama

Impressão e acabamento

Europress - Indústria Gráfica

Tiragem

300 exemplares

ISBN

978-989-8271-20-4

Depósito Legal

465506/19

Fotografia de capa e contracapa (panorâmica de Lisboa vista a partir da margem sul do Tejo, sobre a Ponte 25 de Abril) por João Quaresma, 2016.

Os artigos publicados nesta edição são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Escritos em língua portuguesa, estes representam variantes da língua consoante o país de origem.

Arte e Cultura na Identidade dos Povos

XXIX Encontro
Associação das Universidades de Língua
Portuguesa

PORTUGAL, LISBOA, 2019

ÍNDICE

LISTA DE PARTICIPANTES	15
-------------------------------------	-----------

SESSÃO DE ABERTURA

Discurso de S. Ex. ^a o Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa e Magnífico Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo <i>Professor Doutor Orlando Manuel José Fernandes da Mata</i>	23
--	-----------

Discurso de S. Ex. ^a o Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa <i>Professor Doutor Elmano Margato</i>	27
---	-----------

Discurso de S. Ex. ^a o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal <i>Professor Doutor Manuel Heitor</i>	31
--	-----------

TEMA I – Arte e Cultura

Arte, cultura e identidade em sociedades disruptivas

Francisco Noa, <i>Universidade Lúrio</i>	35
--	-----------

A Heráldica e a falerística do Politécnico de Lisboa: um exemplo de cultura e arte

Paulo Morais-Alexandre, <i>Instituto Politécnico de Lisboa</i>	47
--	-----------

As músicas de resistência e datur dos timorenses

Cipriana Dias e Irta Araújo, <i>Universidade Nacional de Timor Lorosa 'e</i>	59
--	-----------

Latências identitárias de ontem e de hoje na dança dos heróis simbólicos de Martha Graham

Cristina Graça, <i>Instituto Politécnico de Lisboa</i>	71
--	-----------

O cinema negro como arte de afirmação ontológica na luta de imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio: as relações étnico-raciais postas em questão	
Celso Prudente, <i>Universidade Federal de Mato Grosso</i>	83
O papel da educação na promoção da coesão social em Angola: desafios e perspectivas actuais	
António Julião, <i>Universidade Katyavala Bwila</i>	93
Convergências políticas no cinema novo luso-brasileiro	
Patrícia Oliveira, <i>Universidade de Lisboa</i>	101
Letramento cartográfico em práticas artísticas relacionadas à geografia	
Jorge Silva, <i>Universidade de Pernambuco</i>	111
Laboratório de Artes na Montanha – Graça Morais: uma ponte entre o mundo local e a aldeia global	
António Meireles e Joana Baião, <i>Instituto Politécnico de Bragança</i>	117
Criação Coreográfica, interpretação contemporânea e mediação artística em dança	
João Fernandes e Madalena Xavier, <i>Escola Superior de Dança</i>	123
Vivência Amazônica: aprendizados e culturas	
Enaile Iadanza, Manoel Andrade et al., <i>Universidade de Brasília</i>	133
Visita de estudo ao Museu Nacional de Arqueologia de Benguela (MNAB): o despertar de consciência dos estudantes dos 4º anos de licenciatura em história do ISCED-Benguela	
Angelina Ngungui, <i>Universidade Katyavala Bwila</i>	139
Identidade e cultura digital: estudo de caso e-Otyioto em Angola	
Rui Fraganito, <i>Instituto Politécnico de Lisboa</i> , e Alberto Wapota, <i>Universidade Mandume Ya Ndemufayo</i>	149
Armadilhas visuais: as “profecias” de Randolpho Lamonier	
Maria Veneroso, <i>Universidade Federal de Minas Gerais</i>	167
Fantasmagorias da modernidade	
Vera Spínola, <i>Universidade Federal da Bahia</i>	179
Questão de ethos, patos e logos na recepção de casamento timorense	
Miguel Maia dos Santos, <i>Universidade Nacional Timor Lorosa’e</i>	189

Efuko “Festa da Puberdade” sua importância na educação das meninas do grupo etnolinguístico Nyaneka Nkhumbi na Huila

Bernardo Camunda e Georgina Figueiredo, *Universidade Mandume Ya Ndemufayo* . 197

TEMA II – Saúde e Tecnologia

O impacto das tradições culturais, mitologias e tabús nos programas de educação sexual na África Meridional

Martha Nyanungo e Manguvo Angellar, *Universidade Metodista de Angola* 207

Incidência da Hepatite B nos pacientes atendidos no centro médico Israel no Município do Cazengo província do Cuanza Norte de Janeiro a Junho 2018

Ndombasi Sebastião, *Universidade Kimpa Vita* 219

Doenças graves e soluções curativas na sociedade timorense de Timor-Leste: cruzar o saber local e saber moderno

Vicente Paulino, Irta Araújo, Miguel Santos, *Universidade Nacional Timor Lorosa’e* 223

Alimentação coletiva e cultura alimentar regional: reflexões a partir da análise do cardápio de um restaurante universitário em Salvador, Brasil

Celina Alonso, Virgínia Machado, Carlos Lira et al., *Universidade Federal da Bahia* 243

O alcoolismo e seus impactos em adolescentes nos bairros de São Filipe e Tala-Hady no Município do Cazengo da Província do Cuanza Norte nos anos de 2016 e 2018

Pedro Vita, *Universidade Kimpa Vita* 251

Cuidadores e assistentes pessoais. Profissões no espaço lusófono

José Manuel Silva, *Escola Superior de Saúde de Santa Maria* 261

A diversidade na escolha dos Cursos de Engenharia na região de Lisboa

Manuel Matos, *Politécnico de Lisboa* 265

Dependência tecnológica dos países subdesenvolvidos (caso de Angola)

Kinsumba António, *Universidade Kimpa Vita* 275

Estratégias e tecnologias sociais de promoção da saúde em comunidades tradicionais de terreiro em Sergipe

Clécia Ferreira, Ilzver Oliveira, Érica Chagas et al., *Universidade de Tiradentes* 283

Disfagia em doentes pós acidente vascular cerebral: contributos dos enfermeiros especialistas em enfermagem de reabilitação

Rosa Martins, Nélia Carvalho, Susana Batista et al., *Instituto Politécnico de Viseu*.... 291

Caracterização dos conhecimentos, atitudes e práticas clínicas dos profissionais da saúde angolanos diante das mordeduras por serpentes

Paula Oliveira, *Universidade Katyavala Bwila* 299

A influência do clima tropical na operação de um sistema de células solares fotovoltaicas de películas finas de amorfo silício em Angola

Mateus Neto, *Universidade Agostinho Neto* 303

A Rede de Estudos Ambientais dos Países de Língua Portuguesa: REALP: seus objetivos e realizações

João Serôdio Almeida, *Universidade Agostinho Neto*, e Maria Manuela Morais, *Universidade de Évora*.. 313

Educação das comunidades sobre a utilização dos rios como fontes de água para consumo, com vista à promoção de saúde em Moçambique

Agnes Novela, *Universidade Pedagógica* 317

Reconhecimento das espécies de moluscos dulçaquícolas, sua distribuição na província do Uíge e o seu papel como vector de agentes patogénicos com repercussões em saúde e na economia

Maria de Fátima, Isidora Quitoco, Cabita Menga et al., *Universidade Kimpa Vita* .. 323

Análise de dados climáticos e índice de vegetação na distribuição epidemiológica da Malária no Município do Huambo (Huambo-Angola)

Isaú Quissindo e Virginia Quartim, *Universidade José Eduardo dos Santos* 331

TEMA III – Educação e Coesão Social

O papel das Universidades na promoção da coesão social

Judite Nascimento, *Universidade de Cabo Verde* 341

Projeto UDI-África (Erasmus+) – Parceria com impacto no desenvolvimento de capacidades e inovação do ensino superior da África lusófona

Patrícia Salgueiro, Rita Falcão, Anifa Assane et al., *NOVA Lisboa* 355

UERJ – Inclusão e diversidade como prioridade na educação

Cristina Furtado, Tânia Netto, Ruy Marques et al., *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* 367

O Projecto de Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia – os desafios do ensino da fiscalidade e a internacionalização

Clotilde Palma, *Instituto Politécnico de Lisboa* 375

A diversidade cultural como princípio educativo contribui para a coesão nacional angolana

Teresa Patatas, Agostinho Cachapa e Sebastião Tumitangua, *Universidade Mandume Ya Ndemufayo* 383

A realização do clítico no português falado em Angola

Natália Viti, *Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela* 391

Paisagens angolanas com vultos matemáticos, e outros académicos

José Oliveira, Maria Nobre Santos e João António Minga, *Universidade de Évora*. 401

Música na educação infantil: investigação das práticas pedagógicas musicais dos professores de artes

Karen Nascimento, Jussara Rodrigues Fernandino e Sandro Sales dos Santos, *Universidade Federal de Minas Gerais* 441

A representação da mulher angolana na toponímia: um factor de coesão social

Nsambu Vicente, *Instituto Superior Politécnico Atlântida* 453

A UTFPR e o IPB numa perspectiva de coesão territorial

Caroline Helmann e Luiz Pilatti, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná* 461

Uma educação catalisadora de aprendizagens

Jorge Brito, *Universidade Jean Piaget de Cabo Verde* 475

Ações, pesquisas e políticas linguísticas no CEFET-MG: propostas e desafios do ensino e aprendizagem de Português como língua de acolhimento

Eric Costa e Marlúcia Alves, *Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais* 479

Língua como elemento de coesão social: o caso da língua *Umbundu* em Angola

Joana Quinta, *Universidade Katyavala Bwila* 489

Colaboração luso angolana para formação de excelência em ciências do mar em África

Maria Teodósio, *Universidade do Algarve*, Carmen Van-Dúnem Santos, *Universidade Agostinho Neto*, e Filomena Velho, *Instituto Nacional de Investigação Pesqueira e Marinha, Luanda* 497

A internacionalização do IPBEJA; o caso particular da comunidade guineense: o estudante no centro do processo

Paulo Cavaco, *Instituto Politécnico de Beja* 505

Aproximações entre as vicissitudes da escola pública em Cabinda (Angola) e no Brasil: aspectos psicológicos e socioculturais

Isael Sena et al., *Universidade Federal de Minas Gerais*, Leandro de Lajonquière, *Universidade de São Paulo*, Marcelo Ricardo Pereira e Fátima Cardoso Gomes, *Universidade Federal de Minas Gerais* 507

A valorização da Língua Portuguesa em programa interinstitucional

Luiz Alberto Pilatti e Marizete Cechin, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. 517

TEMA IV – COMUNICAÇÃO E POLÍTICA

Representação mediática do conteúdo dos dois primeiros discursos de João Lourenço

Gabriel Benguela, *Universidade de Lisboa* 529

Contributos da filosofia para o processo de reconciliação nacional em Timor-Leste

Martinho Borromeu, *Universidade Nacional Timor Lorosa'e* 539

Ações desenvolvidas pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED CS), à luz dos convénios com algumas universidades brasileiras

Lourenço Sousa, Amélia Sakongo e Miguel António, *Universidade Katyavala Bwila* . 545

Que educação superior e conhecimento em ciências sociais e humanas no século XXI? A experiência da AILPCSH e dos CONLAB

Ricardo Cardoso, Jacqueline Freire, Tiago Castela et al., *AILPCSH – Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*..... 551

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Discurso de S. Ex. ^a o Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa <i>Professor Doutor Elmano Margato</i>	561
Discurso de S. Ex. ^a o Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa e Magnífico Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo <i>Professor Doutor Orlando Manuel José Fernandes da Mata</i>	565
Discurso de S. Ex. ^a o Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal <i>Professor Doutor João Sobrinho Teixeira</i>	569

Lista de Participantes

ANGOLA

Albano Vicente Lopes Ferreira
Universidade Katyavala Bwila

Albertino Candimba Sebastião
Universidade Técnica de Angola

Angelina Lopes Luis Aguiar Ngungui
Universidade Katyavala Bwila

António Afonso Bindanda
Universidade Técnica de Angola

António Santana
Escola Superior Pedagógica de Bengo

António Valter Chisingui
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila

Bernardo Camunda
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Carlos Andrade Neto
Universidade Agostinho Neto

Cláudia Maria Furtado Paulo
Universidade Kimpa Vita

David Anjos Jacó Caunda
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Ermelinda Monteiro Silva Cardoso
Universidade Katyavala Bwila

Esperança da Costa
Universidade Agostinho Neto

Eurico Wongo Gungula
Universidade Óscar Ribas

Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa
Escola Superior Pedagógica do Bengo

Fleiras Pepe Rivelino de Gove
Universidade Agostinho Neto

Georgina Tchilinga Dumbo Pequenino de Figueiredo
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Isau Alfredo Bernardo Quissindo
Universidade José Eduardo dos Santos

Joaquim Ferreira da Silva Tavares
Instituto Superior de Ciências de Educação

João Domingos Cadete
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

João Francisco de Sousa Gaspar da Silva
Universidade Kimpa Vita

João Pongo
Escola Superior Pedagógica do Bengo

João Seródio
Universidade Agostinho Neto

Joana Quinta
Universidade Katyavala Bwila

Jorge Manuel de Sousa Chaves
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila

Jose Carlos Fernandes Alves de Lima
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

José Luís Mateus Alexandre
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila

José Mateus Francisco
Universidade Lueji A'Nkonde

Kinsumba Pedro António
Universidade Kimpa Vita

Lourenço Lino de Sousa
Universidade Katyavala Bwila

Maria da Conceição Barbosa Mendes
Universidade Katyavala Bwila

Maria de Fátima
Universidade Kimpa Vita

Mateus Manuel Neto
Universidade Agostinho Neto

Martha Nyanungo
Universidade Metodista de Angola

Natália Valentina Viti
Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela

Ndombasi Afonso Sebastião
Universidade Kimpa Vita

Nsambu Baptista Vicente
Instituto Superior Politécnico Atlântida

Orlando Manuel José Fernandes da Mata
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Paula Regina Simões de Oliveira
Universidade Katyavala Bwila

Pedro Magalhães
Universidade Agostinho Neto

Pedro Vita
Universidade Kimpa Vita

Rangel de Assunção Francisco Domingos
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Sónia Isabel Fernandes Barreto Burity da Silva
Universidade Independente de Angola

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Virgínia Lacerda Quartim
Universidade José Eduardo dos Santos

Silvia Virginia Luisa Maria do Amaral
Universidade José Eduardo dos Santos

BRASIL

Ana Paula da Silva Pena
Universidade Federal de Minas Gerais

Aziz Tuffi Saliba
Universidade Federal de Minas Gerais

Carlos Henrique Figueiredo Alves
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

Celso Luiz Prudente
Universidade Federal de Mato Grosso

Clécia Lima Ferreira
Universidade Tiradentes

Constance Rezende Bonvicini
Universidade Federal de Minas Gerais

Cristina Russi Guimarães Furtado
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Emmanuel Zagury Tourinho
Universidade Federal do Pará

Enaile do Espírito Santo Iadanza
Universidade de Brasília

Eric Júnior Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Fernando Antonio Mencarelli
Universidade Federal de Minas Gerais

Isael de Jesus Sena
Universidade Federal de Minas Gerais

Jorge José Araujo da Silva
Universidade de Pernambuco

Karen Luane Nascimento
Universidade Federal de Minas Gerais

Luana Paixao Dantas do Rosário
Universidade Estadual de Santa Cruz

Luis Mauricio Resende
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Luiz Alberto Pilatti
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Maria do Carmo de Freitas Veneroso
Universidade Federal de Minas Gerais

Ricardo Cardoso
Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa

Sandra Regina Goulart de Almeida
Universidade Federal de Minas Gerais

Tania Maria de Castro Carvalho Netto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Vanessa Duron Latansio
Universidade Estadual de Santa Cruz

Vania Gico
Centro Universitário do Rio Grande do Norte

Vera Maria Luz Spinola
Universidade Federal da Bahia

Waldenor Moraes
Universidade Federal de Uberlândia

Wilson Risolia Rodrigues
Fundação Roberto Marinho

CABO VERDE

Maria Madalena Duarte Almeida
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

Jorge Sousa Brito
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Albertino Emanuel Lopes da Graça
Universidade do Mindelo

Graciano Emiliano Fernandes Nascimento
Universidade do Mindelo

Judite Medina Nascimento
Universidade de Cabo Verde

GUINÉ-BISSAU

João Paulo Pinto Có
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

MACAU

Alan Norman Baxter
Universidade de São José

Augusto Teixeira Garcia
Universidade de Macau

Han Lili
Instituto Politécnico de Macau

Henrique Fátima Boyol Ngan
Instituto de Formação Turística

MOÇAMBIQUE

Agnes Clotilde Novela
Universidade Pedagógica de Moçambique

Amalia Alexandre Uamusse
Universidade Eduardo Mondlane

Arminda da Conceição Janfar Mucusse
*Instituto Superior de Formação, Investigação e
Ciência*

Brazão Mazula
*Instituto Superior de Formação, Investigação e
Ciência*

Cesar Palha de Sousa
Universidade Eduardo Mondlane

Cláudio Mungoi
Universidade Eduardo Mondlane

Duarte Jaime Xavier Tembe
Academia de Ciências Policiais de Moçambique

Francisco Noa
Universidade Lúrio

Jaquelina Maria Janfar
*Instituto Superior de Formação, Investigação e
Ciência*

José de Jesus Mateus Pedro Mandra
Academia de Ciências Policiais de Moçambique

Marisa Guião
Universidade Pedagógica de Moçambique

Rodrigues Zicai Fazenda
*Instituto Superior de Formação, Investigação e
Ciência*

PORTUGAL

Alexandra Neves
Instituto Universitário da Maia

Aline Pinelli
Universidade de Aveiro

Ana Cristina Marques
Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Cristina Perdigão
Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Maria Bettencourt
Instituto Politécnico de Lisboa

Ana Paula Laborinho
Organização de Estados Ibero-americanos

Ana Pipio
Universidade de Lisboa

Anabela Graça
Instituto Politécnico de Lisboa

Anabela Martins
Instituto Politécnico de Bragança

António Belo
Instituto Politécnico de Lisboa

António Fernandes
Instituto Politécnico de Castelo Branco

António José Santos Meireles
Instituto Politécnico de Bragança

António Lousada
Ordem dos Engenheiros Técnicos

Armando Pires
*Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino
Superior*

Beatriz Fernandes
Instituto Politécnico de Lisboa

Bernardo Rodrigues
Associação Académica de Lisboa

Carla Ruivo
Instituto Politécnico de Lisboa

Carlos Alberto Fonseca
Embaixador de Angola em Portugal

Carlos Pires
Instituto Politécnico de Lisboa

Cláudia Valente
Instituto Politécnico de Lisboa

Clotilde Palma
Instituto Politécnico de Lisboa

Cristina Maria Pereira de Almeida Graça
Instituto Politécnico de Lisboa

Cristina Montalvão Sarmento
Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Daniel Pinheiro
*Associação de Estudantes da Escola Superior de
Música de Lisboa*

David Antunes
Instituto Politécnico de Lisboa

Elisabete Lourenço
*Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias*

Elisabete Pinto da Costa
*Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias*

Elmano Margato
Instituto Politécnico de Lisboa

Ezequiel Fernandes
Instituto Politécnico de Lisboa

Fabília Pereira
Instituto Politécnico de Santarém

Fátima Raposo
Instituto Politécnico de Beja

Fernando Carmo
Instituto Politécnico de Lisboa

Fernando Carvalho
Instituto Politécnico de Lisboa

Fernando Ferreira Pinto
Universidade Católica Portuguesa

Fernando Melício
Instituto Politécnico de Lisboa

Filomena Novo
Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco Ribeiro Telles
*Secretário Executivo da Comunidade dos Países de
Língua Portuguesa*

Gabriel Luciano Maria Benguela
Universidade de Lisboa

Gonçalo Calado
*Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias*

Helena Figueiredo Pina
Instituto Politécnico de Lisboa

Hortense Infante
Instituto Politécnico de Lisboa

Inês Boa Vida
Salvar + Vidas

Isabel Ferreira
Instituto Politécnico de Lisboa

Isabel Ximenes
*1ª Vice-Secretária do Parlamento Nacional de
Timor Leste*

Jeane Zaccarão
DIGITALIS

João Fernandes
Instituto Politécnico de Lisboa

João Monney Paiva
Instituto Politécnico de Viana do Castelo

João Nuno Calvão da Silva
Universidade de Coimbra

João Pedro Coelho Gomes de Abreu
Instituto Politécnico de Lisboa

João Sobrinho Teixeira
*Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e
Ensino Superior de Portugal*

Jorge Adelino da Costa
Universidade de Aveiro

José Carlos Gomes
Instituto Politécnico de Leiria

José Carlos Tiago de Oliveira
Universidade de Évora

José Cavaleiro Rodrigues
Instituto Politécnico de Lisboa

José Manuel Silva
Escola Superior de Saúde de Santa Maria

José Sá Fernandes
Câmara Municipal de Lisboa

Madalena Xavier
Instituto Politécnico de Lisboa

Manuel Esturrenho
Instituto Politécnico de Lisboa

Manuel Heitor
*Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
de Portugal*

Manuel Joaquim Coelho da Silva
Fundação Jorge Álvares

Manuel Matos
Instituto Politécnico de Lisboa

Manuela Ferreira
Instituto Politécnico de Viseu

Maria Cristina Palma
Instituto Politécnico de Beja

Maria João Centeno
Instituto Politécnico de Lisboa

Niall Power
Universidade de Aveiro

Orlando Rodrigues
Instituto Politécnico de Bragança

Otilia Reis
Fulbright Portugal

Pandora Guimarães
Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Patrícia Oliveira
OP/ISCSP-Ulisboa/AULP

Patrícia Salgueiro
Universidade NOVA de Lisboa

Paula
Instituto Politécnico de Lisboa

Paulo Costeira
Instituto Politécnico de Viseu

Paulo Almeida
Instituto Politécnico de Leiria

Paulo Morais-Alexandre
Instituto Politécnico de Lisboa

Pedro Dominginhos
*Presidente Conselho Coordenador dos Institutos
Superiores Politécnicos (CCSISP)*

Pedro Lourtie
Instituto Politécnico de Leiria

Pedro Pinheiro
Instituto Politécnico de Lisboa

Raúl das Roucas Filipe
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

Ricardo Oliveira
DIGITALIS

Ricardo Pereira Rodrigues
Instituto Politécnico de Lisboa

Rita Cadima
Instituto Politécnico de Leiria

Rogério Rei
Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Rosa Martins
Instituto Politécnico de Viseu

Rui Alberto Martins Teixeira
Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Rui da Silva
Vencedor PFMP 2018

Rui Manuel Fialho Franganito
Instituto Politécnico de Lisboa

Rute Agostinho
Instituto Politécnico de Lisboa

Sandra Moura
Associação das Universidades de Língua Portuguesa

S.A.R Senhor Duque de Bragança
Fundação D. Manuel II

Silvia Alves
Instituto Politécnico de Lisboa

Vanda Nascimento
Instituto Politécnico de Lisboa

Zé Justino
Instituto Politécnico de Lisboa

SÃO TOMÉ E PRINCIPE

Agostinho Rita
*Instituto Universitário de Contabilidade,
Administração e Informática*

TIMOR LESTE

Célia Silva dos Reis Horta
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Cipriana Santa Brites Dias
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Francisco Miguel Martins
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Jacinto Hermenegildo Soares Belo
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Martinho Borromeu
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Miguel Maia dos Santos
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

SESSÃO DE ABERTURA

Discurso de S. Ex.^a o Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa e Magnífico Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Professor Doutor Orlando Manuel José Fernandes da Mata

Excelência Senhor Professor João Sobrinho Teixeira, Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal;
Excelência Senhor Professor Elmano Margato, Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa;
Excelência Senhor Embaixador da República de Angola acreditado em Portugal, Doutor Carlos Alberto Fonseca;
Excelência Senhor Secretário Geral da Fundação Roberto Marinho;
Excelência Senhor Director Executivo do Instituto Internacional de Língua Portuguesa;
Excelência Senhor Presidente da Fundação Dom Manuel II;
Excelência Senhor Presidente do Conselho de Administração da Fundação Oriente;
Excelência Senhor representante da Fundação Calouste Goulbenkian;
Excelência Senhora Diretora da Organização de Estados Ibero-Americanos;
Magníficos Reitores e Presidentes de Instituições de Ensino Superior aqui presentes;
Caríssimos membros do Conselho de Administração da AULP;
Caros docentes, investigadores, discentes, convidados, minhas senhoras e meus senhores.

Gostaria em primeiro lugar, em nome da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, de expressar os meus sinceros agradecimentos pela vossa presença e naturalmente saudá-los.

Sejam bem-vindos ao XXIX Encontro da AULP.

A Associação das Universidades de Língua Portuguesa realiza o seu XXIX Encontro Anual que este ano decorre sob os auspícios do Instituto Politécnico de Lisboa.

Este Encontro representa um retorno ao ponto de partida dos Encontros AULP, pois, foi aqui em Lisboa, que teve lugar no ano de 1989, o Primeiro Encontro da AULP.

Lisboa é para nós (lusófonos) hoje um destino especial. Cidade descrita internacionalmente como “um autêntico tesouro, repleta de história e cultura, que preserva a beleza e o encanto antigos, local onde tiveram lugar alguns dos momentos mais marcantes da História de todos os países aqui representados, é hoje o principal centro de convergência de culturas dos povos que se unem por meio da Língua Portuguesa.

Excelências

O comprometimento que as Instituições membros da AULP têm, para com a missão de promover a comunicação entre si, em prol do desenvolvimento coletivo do ensino e

da língua portuguesa no mundo, permitiu-nos até ao momento, a realização exitosa de vinte e oito Encontros, distribuídos por quase todos os países com Instituições a nós afiliadas.

Hoje, eis-nos aqui uma vez mais, unidos pela história e pelo mesmo ideal, em torno do qual nos reunimos anualmente, que é, a busca do reconhecimento, da importância e da força desta comunidade de pessoas que falam a língua portuguesa e, sobretudo, que fazem investigação e estudos superiores.

Assim sendo, continuamos a dedicar horas de reflexão em torno dos desafios do Ensino Superior na Lusofonia, do papel das universidades na difusão da Língua Portuguesa, e a promoção da cooperação entre os países membros da AULP.

Se por um lado a geografia nos divide por quatro continentes, África, América, Ásia e Europa, é facto que tal divisão resulta de um passado comum, que nos remete para a grande epopeia dos descobrimentos, por isso, para lá dessa divisão geográfica, existem mais elementos que nos unem, do que aqueles que nos podem eventualmente separar. Por isso, nada melhor do que termos como base de unidade e ponto de partida para o alcance dos nossos desideratos, a nossa história comum, vivida e partilhada durante séculos.

É dentro desse espírito que resulta a ideia do tema para este XXIX Encontro da AULP: “Arte e Cultura na Identidade dos Povos”.

Esta é mais uma ocasião para conjuntamente debatermos sobre a importância da arte como ferramenta humana para a expressão de sentimentos e sensações, dentro dessa cultura comum a todos os lusófonos, que se traduzirá, e definindo o conceito de cultura de forma mais simples, num conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento adquiridos e transmitidos socialmente.

Assim sendo, teremos a oportunidade de testemunhar aqui no Instituto Politécnico de Lisboa, a apresentação da produção científica e dos resultados das novas tendências das pesquisas voltadas para as vertentes da Arte e Cultura, Saúde e Tecnologia, Educação e Coesão Social, Comunicação e Política.

Excelências

As universidades estão para servir, elas são no seu conjunto o principal sector de produção do elemento humano qualificado, que a sociedade definiu como a força motora para o seu desenvolvimento. Por isso, a AULP procura fazer com as universidades da lusofonia, por via da sua cooperação, partilhem os frutos da sua produção académica e científica para que o desenvolvimento do espaço se processe com base nos padrões comuns a todos os países.

A cada ano que passa e em cada Encontro que organiza, a AULP segue demonstrando que se consolidou como uma organização, que tornou real o sentido de unidade entre as Instituições de Ensino Superior Lusófonas, fazendo com que os seus membros participem activamente na construção de uma cultura científica e de estudos superiores com que todos se identifiquem, sobretudo num mundo globalizado, onde as divergências de pontos de vista são uma normalidade. Essa coesão e partilha que cultivamos, nos confere um estatuto distinto, que se caracteriza pela capacidade que as instituições têm de produzirem activos, que são uma mais-valia nos diferentes sectores dos nossos países, seja tecnológico, comercial, diplomático-político, comunicação, cultural...

Mas, mais do que palavras devemos mostrar tudo isso com acções, por isso apresento como uma acção de êxito real, fruto dessa unidade, o Programa Mobilidade AULP, o primeiro programa de mobilidade académica que abrange exclusivamente o intercâmbio de alunos entre instituições dos países de língua oficial portuguesa e Macau, que resultou das preocupações e debates que se desenvolveram na Associação em torno de um sistema de transferência de créditos no espaço lusófono, pelo que este programa dispõe-se a promover a creditação e a qualidade das instituições, a internacionalização do ensino superior, a mobilidade académica, a formação de pós-graduação, de modo a que as instituições de ensino superior estejam em pé de igualdade com outras, quer a nível dos países de língua oficial portuguesa, como do resto do mundo.

Permitam-me dizer-lhes, e para que sirva de incentivo para a adesão de mais instituições, que o programa de Mobilidade AULP alcançou já os 8 países, envolvendo 66 instituições de ensino superior dos países de língua oficial portuguesa e Macau (RAEM, China) que mostraram interesse em fazer parte do mesmo, tendo disponíveis para os estudantes mais de 344 projetos promovidos por 8 instituições de Angola, 19 do Brasil, 2 de Cabo Verde, 1 da Guiné-Bissau, 2 de Macau, 8 de Moçambique, 24 de Portugal, 1 de São Tomé e Príncipe e 1 de Timor-Leste.

A divulgação da produção científica das nossas Instituições é outro aspecto que deve concentrar a nossa atenção. As dificuldades resultantes de um contexto económico particularmente difícil, que afecta os países do nosso espaço, tem condicionado para alguns, a implementação de iniciativas voltadas para a edição de publicações, sendo por isso pertinente incentivar as Instituições com essa carência, a prestarem mais atenção às publicações AULP, e a aproveitarem a oportunidade para concretizarem intercâmbios com outras que possuem uma experiência consolidada nesse ramo.

Termino agradecendo ao Instituto Politécnico de Lisboa, por albergar esse Encontro, correspondendo com as expectativas em termos de uma organização exemplar.

Os nossos agradecimentos são também extensivos ao secretariado da AULP, que na pessoa da professora Cristina Sarmiento prestou todo apoio para a realização exitosa deste Encontro.

Agradeço também a todas as outras entidades, pessoas anónimas, que contribuíram para a realização do XXIX Encontro da AULP.

Muito Obrigado a todos.

Bem-haja!

Discurso de S. Ex.^a o Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa

Professor Doutor Elmano Margato

Sua Ex.^a Sr. Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal,
Prof. Manuel Heitor

Exma. Sr.^a 1^a Vice-Secretária do Parlamento Nacional de Timor Leste, Dr.^a Isabel Ximenes

Exmo. Sr. Embaixador de Angola em Portugal, Dr. Carlos Alberto Fonseca

Exma. Sr.^a Diretora da Organização dos Estados Ibero Americanos, Dr.^a Ana Paula Laborinho

Exmo. Sr. Duque de Bragança, Presidente da Fundação D. Manuel II

Exmo. Sr. Presidente do Conselho de Administração da Fundação Oriente,
Dr. Carlos Monjardino

Exmo. Sr. Secretário Geral da Fundação Roberto Marinho – Brasil, Wilson Risolia Rodrigues

Exmo. Sr. Diretor Executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa – Cabo Verde, Dr. Incanha Intumbo

Exmo. Sr. Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa,
Magnífico Reitor, Prof. Orlando da Mata

Exmo. Sr. Representante do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas,
Magnífico Reitor da UBI, Prof. António Fidalgo

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos de Portugal, Ilustre Prof. Pedro Dominginhos

Magníficos Reitores e Presidentes de Instituições de Ensino Superior de Portugal e dos demais países de expressão Portuguesa

Exmo. Senhor Bastonário das Ordem dos Engenheiros de Portugal, Eng. Carlos Mineiro Aires

Exmo. Senhor Bastonário da Ordem dos Engenheiros Técnicos de Portugal,
Eng. Augusto Guedes

Exmo. Sr. Representante da Agência de Avaliação e de Acreditação do Ensino Superior de Portugal, Prof. Armando Pires

Exma. Sr.^a Presidente do Conselho Geral do Instituto Politécnico de Lisboa,
Prof.^a Ana Maria Bettencourt

Exmos. Srs. dirigentes dos diferentes Movimentos Associativos Estudantis Nacionais e do Politécnico de Lisboa

Caros Convidados
Caros Colegas
Caros Estudantes
Minhas Senhoras e Meus Senhores

É com enorme prazer que o Politécnico de Lisboa acolhe o XXIX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP.

Gostaria de começar por agradecer a presença, que muito nos honra, de Sua Ex.^a o Sr. Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, Prof. Manuel Heitor que demonstra a inequívoca importância deste evento, quer no panorama político, quer como contributo para uma sociedade cada vez mais alicerçada no conhecimento.

Ao Presidente da AULP, Magnífico Reitor da Universidade de Mandume Ya Ndemufayo, Prof. Orlando da Mata, à Sr.^a Secretária Geral desta Organização, Prof.^a Cristina Sarmento, bem como, a todos os Reitores e Presidentes das diferentes instituições de ensino superior aqui presentes, aos conferencistas, aos participantes e aos convidados, apresento, em nome do Politécnico de Lisboa, as Boas Vindas ao “Campus de Benfica”, esperando que todas as vossas expectativas em relação aos resultados que deste evento possam advir sejam plenamente atingidas, senão mesmo ultrapassadas.

Este XXIX Encontro vem no seguimento de outros espaços de discussão e de partilha organizados, quer no seio da AULP, quer no seio de outros grupos de instituições, sendo de destacar, pela sua importância a 1ª Edição do Fórum dos Reitores das Instituições do Ensino Superior da China e dos Países de Língua Portuguesa organizado pela Universidade de Macau e pela Universidade Católica de São José, tendo tido o nosso colega Prof. Rui Martins, Vice-Reitor da Universidade de Macau, um papel de relevo.

Todos estes encontros visam promover a cooperação científica, técnica, cultural e artística entre diferentes povos e culturas.

Conduzidos por esta ideia geral, escolheu-se para o XXIX Encontro o tema “Arte e Cultura na Identidade dos Povos”.

Para além da língua oficial, que partilhamos, é a cultura própria de cada país, ou região, e a arte, sua expressão maior, que caracterizam e identificam cada um dos nossos povos.

É na assunção e na compreensão da nossa diversidade, na tolerância pela especificidade do outro, que advém a riqueza do espaço lusófono.

A este propósito permito-me citar Francisco Noa, aqui presente: “Só os espíritos tíbios se atemorizam com os que não são como nós ou pensam diferente.”.

Conscientes deste cadinho de culturas aqui presente, assumindo-nos como um espaço de liberdade, aberto e tolerante a diferentes convicções políticas, sociais, éticas e religiosas, acolhemos as diferentes instituições participantes neste Encontro e acarinhámos todos os parceiros, na expectativa de, em conjunto e num espírito de empenhada cooperação, contribuímos para o desenvolvimento dos nossos países.

Aproveitando o conhecimento, as experiências ricas e diversas, de cada participante, com humildade sem sobranças, partiremos, no fim deste encontro, mais ricos e mais preparados para acolher e respeitar toda a nossa diversidade cultural e artística.

É nossa convicção que cabe à academia, longe das questiúnculas conjunturais e exógenas, com olhar no futuro distante, colocar o seu saber ao serviço dos nossos povos, potenciando o seu desenvolvimento intelectual, científico, técnico, cultural e artístico.

Incrementar a mobilidade social através da promoção da equidade no acesso ao ensino superior, que todos pretendemos de qualidade, permitirá a construção de sociedades mais cultas, prósperas e mais justas na distribuição da riqueza produzida.

Implementar a mobilidade académica entre as nossas instituições através do programa “Mobilidade na AULP” constituirá um passo decisivo para uma maior aproximação entre os nossos povos.

O Politécnico de Lisboa está empenhado em percorrer, em conjunto com os nossos parceiros, o árduo caminho da criação de conhecimento novo, da criação artística nas suas diferentes formas de expressão, em suma na contribuição proativa para o desenvolvimento sustentável na sua expressão mais lata.

Sua Ex^a. Sr. Ministro Da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Caros Convidados

Caros Colegas

Minhas Senhoras e Meus Senhores

Na expectativa de que os trabalhos que serão apresentados, neste XXIX Encontro da AULP, no âmbito dos seus quatro subtemas:

- Arte Cultura;
- Saúde e Tecnologia;
- Educação e Coesão Social;
- Comunicação e Política;

possam despoletar a discussão académica, permitir a troca de experiências e estabelecer vias de cooperação futura, não posso deixar de estimular, nos momentos próprios, o contacto franco e informal durante todo o encontro.

Nesta linha organizou-se a Feira do Ensino, da Ciência, das Artes e da Cultura onde estarão representadas 19 instituições de ensino superior.

Espero que neste espaço possamos conhecer melhor o que os parceiros da AULP produzem, em termos editoriais, potenciando a oportunidade de incremento da cooperação entre as nossas instituições.

Por fim, quero agradecer a todos os conferencistas que com a apresentação das suas comunicações e moderação das sessões consubstanciam este XXIX Encontro da AULP.

Faço votos de bom e profícuo trabalho em prol da aproximação dos nossos povos e do seu desenvolvimento científico, técnico cultural e artístico.

O meu agradecimento ao Director da Escola Superior de Música, Prof. Miguel Henriques, pela disponibilização deste magnífico espaço e aos Colegas e alunos desta Escola pelo seu envolvimento nos momentos culturais.

O meu reconhecimento ao Presidente da Escola Superior de Teatro e Cinema, Prof. David Antunes, e à Directora da Escola Superior de Dança, Prof.^a Vanda Nascimento, bem como aos docentes e alunos destas Escolas pela apresentação dos seus objetos artísticos.

A AULP, o IPL e, estou certo, a cidade de Lisboa orgulham-se de acolher este prestigioso encontro académico do espaço lusófono.

Muito Obrigado

Discurso de S. Ex.^a o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal

Professor Doutor Manuel Heitor

Bom dia a todos e antes de mais bem-vindos a Lisboa e a Portugal.

Queria endereçar uma palavra de agradecimento ao Presidente da AULP pelo convite que me foi dirigido para estar presente neste encontro, tão carregado de simbolismo e também um agradecimento especial ao Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa pelo acolhimento nestas magníficas instalações, pela organização deste evento e pela mobilização do esforço para, em conjunto, pensarmos o futuro.

Gostaria de deixar uma mensagem de acolhimento, mas sobretudo de ambição para o futuro porque certamente que a aposta no conhecimento, que é produzido nas universidades e nos politécnicos, deve ser o nosso compromisso para o futuro. O nosso futuro, entrelaça-se num desígnio comum a todos os povos. Todos tiramos proveito do entusiasmo e dos benefícios da descoberta de novos conhecimentos, quando todos participamos na aprendizagem e na aplicação produtiva desses conhecimentos.

Entre outros aspetos, interessa sobretudo considerar que num contexto de crescente e contínuas fricções e transformações políticas, sociais, económicas e tecnológicas em todo o mundo, e certamente nos Países de Expressão Portuguesa, particularmente associado às alterações climáticas, a novos movimentos migratórios, às pressões demográficas e ao crescimento acelerado sobretudo no Sul mas também ao envelhecimento acelerado no Norte, nunca é pouco para recordar e aprofundar o debate sobre os princípios que o Ensino Superior deve ensinar.

Os novos desafios, as ameaças, as oportunidades estão aí. Urge refletir sobre eles e contribuir para a sua superação. O Secretário Geral das Nações Unidas, António Guterres, ainda há menos de uma semana referia que temos, necessariamente, que preparar as novas gerações para garantir o melhor compromisso entre aquilo que é a ambição justa e humana do desenvolvimento económico com a necessidade absolutamente crítica de preservar a biodiversidade e as condições de vida no nosso planeta.

Acresce a este processo difícil e complexo, que sabemos que só pode ser resolvido com mais conhecimento e com mais formação de todos – e por isso chamo a vossa atenção para o papel inequívoco do Ensino Superior –, o processo paralelo de contínua e acelerada transformação digital das nossas sociedades, que constitui uma oportunidade particularmente relevante para o reforço do Ensino Superior e também para a formação e a investigação em português, no sentido de promover competências digitais para todos e de forma diversificada.

O Ensino Superior está também em contínua transformação e é importante, não apenas fomentar o interesse nas formações tradicionais ou em todas as áreas do conhecimen-

to, mas também promover a aprendizagem em sentido lato, em estreita articulação com a atividade de investigação e inovação, inspiradora de um espírito crítico nas pessoas e nos grupos para estimular formas modernas de cidadania global, providenciar e facilitar ambientes multiculturais, multilinguísticos, preservando as culturas locais e a cultura em português e sobretudo a língua portuguesa.

Neste sentido, este Encontro é particularmente importante para melhor pensar o Ensino Superior nos Países de Expressão Portuguesa, em estreita articulação com os sistemas de ciência, tecnologia e inovação, face a transformações que são globais e à necessidade intrínseca de internacionalizar as nossas instituições. Pensar como trazer a produção e difusão do conhecimento à população e aos jovens constitui também hoje um novo estímulo, juntamente com os desafios que hoje se colocam ao desenvolvimento de novas formas colaborativas entre as instituições de Ensino Superior dos nossos países e a sua responsabilização reforçada pelo desenvolvimento científico, social, cultural e económico.

Tema I

Arte e Cultura

Arte, cultura e identidade em sociedades disruptivas

Francisco Noa

Professor de literatura e reitor da Universidade Lúrio

E nós? Temos nos sentido exponencialmente sendo passados para trás ou desatualizados? Onde está o ser humano nessa história?

Como ele pode encontrar seu espaço nesse mundo em transformação? Onde ele pode se destacar? Onde ele pode fazer a diferença? Qual a grande oportunidade?

Alessandro Gruber

Eu sempre digo que a vida não pode ser trabalhar a semana inteira e ir ao supermercado no sábado. Não pode ser assim. Essa vida não é humana. Deve haver algo mais, mas aqui, nessa vida. E essa outra coisa se chama cultura. É a música, a poesia, a natureza, a beleza... É o que se deve apreciar e aproveitar porque, caso contrário, isso é uma merda.

Juan Luis Arsuaga, paleoantropólogo

Introdução

Criámos e vivemos num mundo verdadeiramente desconcertante, tal é a rapidez, com que ocorrem transformações fracturantes, por um lado, e se acumulam, por outro, situações paradoxais reveladoras de como os seres humanos parecem ter perdido o controlo sobre o seu próprio percurso evolutivo. Ou, por outra, como se este tivesse ganho vida própria e passasse a conduzir e moldar a nossa existência. São, por conseguinte, infundáveis as expressões desse desconcerto e de um profundo mal-estar que tem sido traduzido por alguns dos espíritos mais destacados do nosso tempo.

Por um lado, temos a reveladora constatação de um generalizado e acentuado esvaziamento interior, caso de Lipovetsky (1993), com *a era do vazio*, ou do camaronês Achille Mbembe (2016), com a lúcida, mas angustiada percepção de que o *humanismo está chegando ao fim*. Constatação já outrora avançada por Gianni Vattimo (2002), quando concede que assistimos, hoje, ao *crepúsculo da humanidade*. Tudo isto, diante das quotidianas demonstrações de niilismo, desigualdades globais com muito poucos tendo muito e muitos tendo quase nada, com os conflitos sociais transformados em formas de racismo, ultranacionalismo, sexismo, rivalidades étnicas e religiosas, xenofobia, homofobia e outras paixões exacerbadas e mortais.

Por outro lado, confrontamo-nos com expressões que traduzem sentimentos de um esgotamento colectivo, expressas, por exemplo, por Byung-Chul Han, em *A Sociedade do Cansaço* (2014), ou as indefinições, a ambiguidade e a aguda vocação pelo efêmero da sociedade contemporânea, como nos explica Zygmunt Bauman nas suas várias obras ao redor da inovadora e desafiante ideia de *modernidade líquida*.

Assistimos, também, ao regresso quase compensatório do conceito de comunidade (local ou global) e que procura sobrepor-se ao de sociedade. Alain Touraine (2005), por exemplo, propõe um novo paradigma conceptual e existencial ao defender a ideia de uma pós-sociedade. Isto é, bem distante da convicção nietzschiana de os seres humanos necessitarem da sociedade, razão da sua força e, por outro lado, alinhado na instituição recente da ideia de pós-verdade. Esta que, por sua vez, nega a função edificante e congregadora da informação no espaço público, sem esquecer o individualismo e o consumismo obsessivo do nosso tempo.

E, finalmente, desembocamos na indagação inquietante provocada pelo crescente desajustamento e descentramento do homem colocado perante a sua irrelevância iminente face à preponderância da inteligência artificial, da interconectividade digital e da biotecnologia, como nos situa o historiador israelita Yuval Noah Harari nas suas *21 Lessons for the 21st Century* (2018).

O lugar e papel da arte, da cultura e das humanidades face à disrupção global

É verdade que hoje a referência a Marshall McLuhan está bastante esbatida e distante. Sobretudo em relação à sua emblemática obra *Understanding Media: the Extensions of Man* (1964), cujas ideias, apesar de controversas e objecto de alguma incompreensão, tornaram-se indiscutivelmente inovadoras e premonitórias na abordagem dos impactos das tecnologias de comunicação e informação no comportamento dos seres humanos e da sociedade, em geral. Segundo ele, as tecnologias iriam afectar o modo como nos relacionamos ou percebemos o mundo que nos rodeia, amplificando ou acelerando esses mesmos processos, alterando a escala e o padrão das associações e dos actos humanos, com sérias consequências psíquicas e sociais.

Hoje, mais de meio século depois destas pioneiras constatações e à luz das profundas e vertiginosas transformações instituídas pelo desenvolvimento tecnológico, sobretudo nos últimos trinta anos, são incluíveis os sinais de que de facto quase tudo mudou quer no nosso quotidiano quer no nosso imaginário.

Começemos pelo simples registo de objectos que faziam parte do nosso dia a dia, e que nos davam a confortante ilusão de que tinham vindo para ficar. Porém, num espaço de tempo muito curto, tornaram-se obsoletos. Tais são, entre muitos, os casos do telefone fixo, do fax, do walkman, da lista telefónica, das cassetes, das diskettes, dos DVDs, dos CDs, etc. O advento recente dos smartphones, por sua vez, tem feito rapidamente esquecer as máquinas fotográficas, as enciclopédias e os dicionários impressos. E há já quem vaticine que, dentro de muito pouco tempo, deixaremos de usar os *pen drives*, os discos duros externos, câmaras digitais, dispositivos GPS, e outros afins e que preenchem o nosso quotidiano.

E o mundo mudando à mesma velocidade que este aparato tecnológico vai mudando. E colocando ao ser humano o desafio de rápida e permanentemente adaptar-se às inovações que vão ocorrendo sem lhe dar sequer possibilidade de desfrutar minimamente de algumas dessas inovações, apesar de que, em muitas partes do globo, não só não passam ainda de uma referência distante, ou simplesmente não chegam sequer a ser conhecidas.

E a disrupção significa, por isso mesmo, uma nova realidade que emerge, alterando tudo, mesmo que de forma deferida, e que não poupa ninguém. E, cada vez mais, pois a

velocidade e o impacto global da digitalização têm cada vez mais empurrado o centro para periferia e esta a ligar-se inexoravelmente ao centro.

Face à cada vez mais hegemónica presença, acção e autonomização das tecnologias digitais e que vão, aparentemente, colocando o homem numa condição de marginalidade vão se multiplicando indícios e manifestações de desconforto e pessimismo, como exemplificámos acima, diante da dissociação entre as máquinas e os seres humanos. Algo que, para alguém como Mariella Combi (2006:4), não faz muito sentido pois

Technology is not only the machine itself but is the whole set of relationships between human beings, utensils and fields of knowledge. Another important feature of anthropological theory is that it enables us to define culture as a set of communicative acts. Communication is what allows groups and individuals to represent themselves and interact with the world through norms and values.

Esta dimensão comunicacional, real ou potencial, acaba por encerrar em si própria algo de dramaticamente controverso e perverso. Se é verdade que os seres humanos estão por detrás da eclosão e afirmação hegemónica das tecnologias e do universo digital, estas, à medida que se autonomizam, vão não só tornando irrelevante a intervenção humana, mas também interferindo nas relações que eles estabelecem com as máquinas, como também entre eles e consigo próprios. Hoje, mesmo quando aparentemente existem sinais em sentido contrário, os comportamentos anti-sociais e as alterações neuropsicológicas entre os seres humanos vão adquirindo dimensões extremamente preocupantes.

As mudanças de hábitos, a emergência de novas gestualidades – é manifesta a diminuição drástica, e a nível global, da existência de pessoas que não tenham nas mãos um telemóvel, seja ele ou não um smartfone – a lista infundável de virtualidades, práticas, vícios e perigos provocados pela internet, e tudo o que lhe está associado, vão impondo uma nova configuração da vida humana, quer em termos privados quer públicos, ameaçando de forma crescente a sua própria identidade.

Portanto, as novas tecnologias modificaram não só as relações mas também as percepções de espaço, tempo e formas de comunicar. Os ilimitados e acelerados fluxos de informação, a sua rápida disseminação também sem limites, o número cada vez mais alargado de pessoas de praticamente todas as latitudes que têm acesso a essa informação no tempo real da sua produção e emissão, num intenso e vertiginoso exercício de simultaneidade e virtual transparência, colocaram os seres humanos na virtual, mas ao mesmo tempo real circunstância de ver esbatidas as distâncias e diferenças entre o local e o global, o privado e o público, o próprio e o do outro:

When analysing theoretically the features of the artificial information contained in any linguistic message, it becomes clear that this new society is not at all a society of reciprocal understanding. This excessive communication is too often a symptom of self-expression rather than the desire to really step into the shoes of another person (Combi, 7).

Daí que no entender da autora que temos estado a analisar, “the greater our awareness of living in a global world, the more strenuous our defence of local identity is.” Este é,

pois, um entendimento que inevitavelmente nos remete para a questão das ameaças que se colocam quer à diversidade cultural quer linguística.

Como, pois, preservar essa mesma diversidade num contexto em que a imersão no e a sedução do mundo global, muitas vezes assente na indiferenciação e na homogeneização, tem que se confrontar com a hegemonia de códigos linguísticos (o inglês), estéticos (a moda), artísticos, intelectuais, que praticamente rasuram o direito e a possibilidade de ser diferente, de ser específico?

Mas é diante desta nova conformidade despoletada pela explosão tecnológica, mais particularmente dos dispositivos digitais, e que parece constringer a própria condição humana, que coloca aos homens desafios e oportunidades sem fim, e que os obrigam a pôr em campo todo o seu arsenal de emoções, conhecimentos, experiências, vivências e sentimentos.

Não podemos, pois, esquecer-nos que, apesar de tudo, o ser humano não deixa de estar por detrás das estruturas, dos sistemas e dos programas informáticos, muitas das escolhas nos acessos a esses programas continuam dependentes do factor humano, que as suas preferências, experiências e sensibilidade gerem, em grande medida, a relação e o desempenho desses mesmo dispositivos. Daí que concordemos, uma vez mais, com Mariella Combi (2006) ao conceder que “surfing the web is not a neutral or objective experience, but is the result of decisions made by someone who knows how to exploit the expectations of the moment, who means to obtain some economic profit from this activity and who maintains control of the information.”

Há outros aspectos significativos referenciados por Combi, e que devem ser devidamente tidos em conta, como sejam a desterritorialização e descontextualização propiciadas pela *web*, o tempo ao mesmo acelerado e contínuo que cancela o limite entre passado e futuro como se o presente fosse infinitamente contínuo, a inexistência de intervalos para o recolhimento, o silêncio, ou isolamento que deveriam ser dedicados à reflexão e à imaginação.

Tal como a falta de oportunidade para avaliar a seriedade de um problema ou hierarquizar prioridades, visto que a pressa é inquestionável e incontornável.

Na mesma linha, inscreve-se a falta de preocupação com a veracidade de uma informação, que legitimam as famigeradas *fake-news*, que melhor definem a sociedade da pós-verdade, bem como alguns traços identificadores da chamada geração dos nativos e dependentes digitais (nascidos sobretudo nos anos 90) como sejam a impunidade, as múltiplas e problemáticas identidades, a possibilidade de anonimato, narcisismo, autopromoção, individualismo exacerbado, reduzido sentido de responsabilidade e de risco, consumismo sem limites e distorcida percepção do tempo.

A dependência aos aplicativos (*apps*) não só acelera a alienação dos espíritos em relação ao mundo real, como também concorre para a automatização e codificação dos processos de obtenção de soluções invariavelmente rápidas, pré-configuradas e adequadas ao momento.

A generalizada constatação dos múltiplos e desafiadores impactos provocados pelas tecnologias e pela acelerada e desestruturante digitalização da informação e da comunicação têm orientado debates e reflexões em diferentes fóruns que tendem a multiplicar-se um pouco por todo o lado em que são recorrentes inúmeras questões, muitas vezes sem

respostas imediatas. Um desses fóruns foi, por exemplo, o seminário intitulado “Culture, Creativity and Artificial Intelligence (E-relevance of Culture in the Age of AI)”, que teve lugar, ainda muito recentemente, em Rijeka, na Croácia, nos dias 12 e 13 de Outubro de 2018.

Aí foram levantadas questões tão acutilantes, tão transversais e tão actuais, como as que se seguem: como é que a cultura pode manter o seu importante papel de iluminação num momento em que a Inteligência Artificial (IA) já impacta fortemente (e de facto cria) a cultura? Pode ela contribuir para um futuro tecnológico mais humano e centrado no cidadão, propondo e desenvolvendo conceitos alternativos? Como a IA tem impacto na percepção da singularidade e genialidade humana, no papel dos artistas e na propriedade intelectual?

Tão antiga como a arte é a reflexão sobre a sua função na sociedade. Se até aos finais do século XIX, quer a produção artística, quer o discurso metartístico, sobretudo no Ocidente, assentavam em pressupostos dominados por uma relativa estabilidade de referências e de valores sejam eles estéticos, culturais, éticos, políticos ou filosóficos, as últimas décadas do século XX significaram uma reviravolta de todo esse campo referencial. Em especial, o que eles representavam numa lógica de integridade, estabilidade e regulação.

Em sociedades, também elas cada vez mais disruptivas, incluindo as africanas apesar de que aí o acesso às tecnologias é sempre mais tardio, em que medida a cultura, a arte e a questão identitária se inscrevem na possibilidade, ou não, do resgate de uma condição humana por todos os lados ameaçada?

Aliás, esta é a questão que, como nos referimos anteriormente, tem sido colocada de forma sistemática, directa ou indirectamente, por filósofos, sociólogos, antropólogos, gestores e outros especialistas das ciências sociais, e não só, diante do acentuado protagonismo das tecnologias, sobretudo as de comunicação e informação: *afinal, onde está o homem? Qual o lugar e o papel que lhe cabe, por conseguinte, em todo este movimento simplesmente esmagador?*

Analisando a sucessão de disrupções causadas por todos esses fenómenos verdadeiramente revolucionários da era digital, é notório que os impactos se fazem e se farão sentir, cada vez mais, na vida íntima e colectiva das pessoas, no seu quotidiano e no seu imaginário.

E o caudal das convulsões a diferentes níveis é tão acentuado que a grande questão é saber até que ponto os seres humanos desenvolverão capacidade adaptativa e resistência emocional para não sucumbir diante das exigências tecnológicas do nosso tempo. É face a isso que emerge a legítima interrogação: “Assim, se os seres humanos não fazem falta nem como produtores nem como consumidores, o que vai salvaguardar a sua sobrevivência física e o seu bem estar psicológico” (Harari, p. 60).

Num artigo intitulado “O ser humano terá lugar no mundo disruptivo que vem por aí?”, quase que no mesmo fio condutor do pensamento questionador de Harari, o brasileiro Alessandro Gruber (2017) levanta também a questão sobre como pode o homem encontrar o seu espaço nesse mundo em transformação, e também como e onde ele se pode destacar e, sobretudo, como pode ele fazer a diferença.

Curiosa e talvez paradoxalmente, a resposta, face a todas estas angustiadas perplexidades, esteja, entendemos nós, no resgate do próprio percurso do homem ao longo da

história rastreando e reflectindo sobre as experiências e conhecimentos acumulados, entre desaires e triunfos, desejos e frustrações, superação e fracasso, ousadia e temor, grandeza e precariedade, liberdade e recalçamento.

E o território, por excelência, onde todas essas experiências que marcaram a trajetória da humanidade e todas as suas circunstâncias foram representadas, recriadas e sublimadas, é seguramente o da cultura, em geral, e da arte, em particular.

Num artigo intitulado “The Role of Art in Digital Society – the Significance of Media Art”¹, Machiko Kusahara, professora da Faculty of Letters, Arts and Sciences, da Waseda University, no Japão, analisa as inúmeras possibilidades trazidas pela era digital e considera que muitos artistas têm sabido tirar um proveito inesgotável em relação ao ela apelida de “media art”, ou seja, arte que se realiza através dos meios digitais.

Essas obras de arte usam tecnologias prontamente disponíveis na ponta dos dedos, bem como tecnologia de ponta desenvolvida em laboratórios ou até mesmo tecnologias antigas e esquecidas. Explorando novos sentidos criativos e críticos, este tipo de arte expande não só a ideia que temos de criação artística como dos usos ilimitados da tecnologia em seu próprio benefício bem como da imaginação e da sensibilidade humanas. A realidade é, assim, a todo o momento inventada e reinventada, desafiando todos os seus limites, tal como ensinava Soren Kierkegaard, no século XIX, quando falava da *omnipotência da possibilidade*.

Debaixo desta lógica que contraria o fatalismo e pessimismo que tomaram de assalto diferentes sensibilidades, encontramos também reacções institucionais a vários níveis que exprimem uma espécie de pragmatismo iluminado. Surgem, assim, projectos de pesquisa científica em diferentes universidades que, entre outros aspectos, e num enfoque interdisciplinar, envolvendo áreas de conhecimento tão diversas como engenharia informática, antropologia, psicologia, linguística, história, exploram, por exemplo, a relação dos seres humanos com as tecnologias, ou muito em particular, a percepção dos homens em relação ao comportamento dos robots.

Ou, então, assistimos ao desenvolvimento de projectos de investigação que têm como alvo problemas sociais no contexto dos desafios tecnológicos e digitais. Além das pesquisas sobre factores sociais, outras incidem na compreensão e explicação dos aspectos psicológicos, neuropsicológicos e genéticos bem como do desenvolvimento humano e dos processos educacionais na sociedade digital.

Novos campos de estudo vão surgindo, entretanto, como as “humanidades digitais” (*Digital Humanities*), com direito, inclusivamente a associações como a European Association for Digital Humanities (EADH), ou a Association “Computer and Humanities” (ACH) e que versam sobre uma maior compreensão e interligação entre o mundo dos homens e o mundo digital.

Todas estas iniciativas que, no essencial, traduzem o inconformismo dos seres humanos, face à disrupção do mundo em consequência da ascensão hegemónica das tecnologias, através de uma ilimitada capacidade de inovação, criatividade e imaginação permitem que se preserve ou renasça a esperança, ou a utopia, da condição humana naquilo que a distinguiu durante milénios.

1. https://yab.yomiuri.co.jp/adv/wol/dy/opinion/culture_180226.html.

Por outro lado, propicia também que seja possível enfrentar, com sábia expectativa, a revolução tecnológica que continua em curso, muitas vezes de forma frenética e confrontacional, como podemos testemunhar, nos últimos tempos, as incidências que envolvem a chegada iminente da tecnologia comunicacional de última geração, o 5G.

Uma espécie de guerra fria tecnológica de contornos e consequências imprevisíveis legitima toda a sequência de apreensivas, cépticas e amargas constatações que fomos desafiando ao longo desta reflexão. A busca quase esquizofrénica e incessante de lucros astronómicos e de domínio tecnológico conduz a colossais e questionáveis investimentos materiais, humanos e financeiros. Por exemplo, em 6 de novembro de 2013, a Huawei anunciou planos para investir um mínimo de US\$ 600 milhões na pesquisa e desenvolvimento para redes de próxima geração 5G capazes de velocidades 100 vezes mais rápido do que as redes LTE modernas.

E os questionamentos surgem não só em relação à exorbitância dos valores investidos, mas também em relação aos impactos na saúde humana e não só, que estas tecnologias desencadeiam. Aliás, o conceito de tecnologias das coisas (IoT) associado a esta nova revolução tecnológica é, por si só, revelador de que o espaço dos seres humanos parece cada vez mais reduzido e marginal.

Uma longa lista de estudos produzida pela Environmental Health Trust (EHT)² atestam os riscos para a saúde do corpo humano devido às elevadas radiofrequências provocadas pelo 5G.

Os desafios para as sociedades africanas face à era digital: a problemática identitária

Ao referirmo-nos à cultura e arte africanas corremos sempre o risco de tropeçarmos na armadilha da generalização por, em certa medida, subvertermos a sua diversidade e complexidade. Facto de que nos dá conta o professor de arte da Universidade de Benin, Odiboh Freeborn (2005) para quem

Since the character of art and formal representation has never been monolithic, in Africa or elsewhere, there is a multiplicity of approaches ranging from the figurative and mimetic to the stylized and abstracted. Thus to generalize about African art is to radically oversimplify the situation.

Além do mais, é também importante considerar uma das dicotomias mais problemáticas no que a arte africana diz respeito que é o facto de termos, por um lado, artistas africanos vivendo praticamente no Ocidente e que mesmo que resgatem uma certa “autenticidade” africana, estão profundamente presos aos cânones ocidentais que os legitimam e promovem.

Por outro lado, temos os artistas africanos, mal conhecidos ou mesmo desconhecidos no Ocidente, e que evoluem fortemente ancorados na tradição e no quotidiano. E, entre os dois grupos, encontram-se aqueles artistas africanos que, vivendo em África, e que re-

2. (<https://ehitrust.org/key-issues/cell-phoneswireless/5g-networks-iot-scientific-overview-human-health-risks/>)

criando alguns temas e formas tradicionais, estão mais virados e formatados para os modelos e lógicas estéticas e de recepção do Ocidente.

Por vários circunstancialismos, sobretudo históricos, o desenvolvimento e a modernização do continente africano vão acontecendo quase sempre em descompasso em relação ao mundo mais evoluído. É verdade que a colonização, com todo o seu repertório de injustiças, destruição, violência, dominação, segregação e desapropriações, acaba, mesmo assim, e de forma perversa, por instituir-se como um dos grandes propulsores da modernidade em África.

Daí que muitas das tensões e conflitos vividos ainda hoje no continente, em especial do ponto de vista de imaginário cultural e identitário, sejam grandemente tributários dessa experiência histórica cujo epílogo, em termos de presença administrativa, política e militar, coincidiu com as independências dessas nações.

Podemos mesmo dizer que a arte desempenhou o seu papel, em África, nos momentos marcantes que terão a sua apoteose na revolução tecnológica do século XXI. Temos, assim, um primeiro momento que se caracteriza pela adaptação, ou a sua tentativa, aos moldes canónicos da arte e da cultura ocidental e que geraria o quadro de ambiguidades e de identidades problemáticas que caracterizariam as elites culturais e artísticas africanas surgidas no período da dominação colonial.

O segundo momento, nos finais dos anos 90, decorre do enfrentamento das rápidas alterações provocadas pelas transformações socioeconómicas, políticas e pelo desenvolvimento tecnológico e que, ao concorrerem para a desconcertante desestruturação das sociedades africanas modernas, propiciam uma espécie de apropriação criativa desse movimento disruptivo global pelas novas gerações de artistas africanos. Coincidência, ou não, é na época em referência que ritmos como o *rap*, surgido entre as comunidades afroamericanas nos Estados Unidos, rapidamente ganham aficionados no mundo inteiro, e muito em particular, em África.

Não poderia haver cadência musical que melhor ilustrasse um espírito do tempo onde a velocidade, a fragmentação, o híbrido e o efémero são dominantes. Juntam-se a isso tendências estéticas e temáticas que, quase sempre alinhadas com o quotidiano, problematizam as questões dos indivíduos e das sociedades africanas, já em diálogo com o mundo global.

Da nação passa-se à *trans-nação*. Da obsessão pelas raízes à desterritorialização e à evasão. E é, na música, verdadeira arte de massas, onde a tendência à imersão no mundo é mais sintomática. Além da mistura de ritmos, na mesma música vemos cruzarem-se diferentes registos linguísticos. É muito comum, por exemplo, na música moçambicana actual, o artista expressar-se simultaneamente numa língua nativa, em português e em inglês, e à imagem dos outros artistas africanos, reinventado não só o quotidiano, mas muito particularmente a própria tradição.

Afinal, uma das grandes características da arte africana é que ela procura estar em sintonia e recriadora sintonia com aspectos de maior relevância e actualidade política, económica, social, cultural e espiritual e que definem o meio onde o artista se encontra e circula.

A disrupção global, mesmo tendo em conta, que a revolução tecnológica e digital ainda está muito longe dos impactos gigantescos que provoca nos outros continentes, faz-se mesmo assim sentir profundamente em África. É, sem dúvida, sintomática e reveladora

a afirmação, ao mesmo tempo peremptória, de Achille Mbembe (2016) de que “the world as we knew it since the end of World War II, the long years of decolonisation, the Cold War and the defeat of communism has ended”. E, sem dúvida, o grande catalisador dessa transformação que nos fez mergulhar num mundo novo e outro, além do conjunto das mudanças políticas e económicas, tem sido a revolução tecnológica que interferiu em todos os domínios da nossa vida, quer em termos individuais quer colectivos.

Estamos num continente dominado por crises cíclicas de vária ordem, sejam elas económicas e políticas, movimentos migratórios, violência étnica e religiosa, tensões e conflitos políticos e militares recorrentes, democracia incipiente, grande explosão demográfica, pandemias, carência de infraestruturas. A tudo isso, associam-se mudanças climáticas, assentamentos populacionais descontrolados, desordem urbanística, degradação ambiental, catástrofes ecológicas (em menos de um mês, Moçambique, por exemplo, foi assolado por dois ciclones de enorme magnitude simplesmente avassaladores). Ao mesmo tempo, são visíveis os impactos no imaginário cultural e identitário dos africanos, traduzido quer nos seus comportamentos quer na sua fértil e imensa produção artística.

Além do mais, os movimentos migratórios, tanto dos meios rurais para os meios urbanos, como dos países africanos para o Ocidente, e que se têm acelerado nas últimas décadas, aumentam não só a porosidade em relação às influências culturais, como também alargam e aprofundam a dispersão identitária. Acresce o facto de as massivas práticas consumistas concorrerem, irrecusavelmente, para um crescente e irreversível cosmopolitismo traduzido nos costumes, nas linguagens, nos bens adquiridos e acumulados, na moda.

Em relação a esta última, Bauman (2011) entende que a moda coloca todo o estilo de vida em estado de permanente e interminável revolução. Ainda segundo ele, ela assumiu o papel de operador chefe da transformação da mudança constante em norma do modo de vida humano. Estruturalmente ligada aos mercados de consumo, que a televisão e a internet tornam exponenciais, a moda guia o imperativo de “juntar-se ao progresso”, da obsessão pelo novo, pela importação ou conexão com o que está distante.

E porque a busca do novo é incessante, a cultura e a própria identidade são pressionadas pela rapidez dos processos, pelo transitório, pelo fragmentário, pelos cruzamentos intermináveis. Daí que as identidades se tornem instáveis e adaptativas, na lúcida percepção de Bauman (2011: 28):

A cultura plenamente abrangente de nossos dias exige que se adquira a aptidão para mudar de identidade (ou pelo menos sua manifestação pública) com tanta frequência, rapidez e eficiência quanto se muda de camisa ou de meias. Por um preço módico, ou nem tanto, o mercado de consumo vai ajudá-lo na aquisição dessas habilidades, em obediência à recomendação da cultura.

Consciente de todos esses movimentos e apropriações que se iniciaram no período colonial e que se aceleraram com a globalização, Babatunde Lawal³, historiador de arte nigeriano, entende que no início do século vinte e um, a arte africana não está mais con-

3. <https://science.jrank.org/pages/8379/Arts-Africa-Postcolonial-Postmodern-Transnational.html>

finada apenas aos trabalhos de artistas negros e que agora, mais do que nunca, inclui todos aqueles produzidos por descendentes de europeus, árabes e asiáticos.

É cada vez mais evidente nas obras de arte, a combinação de elementos africanos com novos materiais, formas, técnicas de outras latitudes e que reflectem a peculiaridade e a dinâmica da história do continente e da complexidade dos encontros com outras culturas.

O multiculturalismo incontestável abriu, ainda segundo Babatunde, novas portas para a arte africana contemporânea, demonstrando ao mundo que a criatividade formalmente associada ao seu passado tem sido rejuvenescida. Por outro lado, para acentuar ainda mais a complexidade cultural e identitária, temos casos de inúmeros artistas africanos que mesmo naturalizados ingleses, franceses, belgas ou americanos, mantêm fortes laços culturais com África o que resultou numa «double consciousness» que ressoa nas suas obras.

Tendo em conta o mundo digital em que vivemos, ou “computational age” como lhe chama Mbembe, a análise do sistema artístico (autor-obra-público) terá de considerar, de ora em diante, além do dinâmico e complexo quadro intercultural que emoldura a arte africana, a crescente presença e impacto dos dispositivos tecnológicos e digitais e que condicionam quer o universo de criação quer o universo de recepção. Enfim, todo o complexo existencial dos africanos, cada vez mais desafiados a um exercício permanente de alienação e de reencontro com a sua história, origens, cultura, valores e experiências acumuladas durante gerações inteiras.

Conclusão

Entre posições que traduzem um cepticismo e pessimismo indisfarçáveis, mas de uma notável lucidez, e outras, não menos clarividentes, de um pragmatismo e um optimismo inspiradores, procuramos explorar algumas das posições que pontuam a análise dos impactos provocados pela disrupção global dos finais do século XX.

Em todas as posições por nós identificadas, e que exprimem de forma singular aquilo que são percepções generalizadas, é inegável a transformação das nossas sociedades sobretudo nos últimos trinta anos. São mudanças contínuas e aceleradas, do ponto de vista psicológico, cultural socioeconómico e existencial, alterando e instaurando novos imaginários, tudo por força da intensa e massiva aceleração tecnológica, que não deixa nada nem ninguém de fora. E nem um continente historicamente tão marginalizado como o africano consegue escapar ao vórtice de todas estas mudanças tão rápidas, tão impactantes e de um alcance inimaginável.

Perante a hipótese tão real e tão presente de as máquinas sobreporem-se aos seres humanos condenando-os à irrelevância, a solução acaba por residir naquilo que está para além da eficácia matemática e algorítmica das novas tecnologias. Referimo-nos a factores como imprevisibilidade, sensibilidade, criatividade, imaginação, emoção, falibilidade, sensibilidade, memória, identidade, isto é, todo um agregado de características tão humanas, demasiadamente humanas, e que têm determinado a trajectória vitoriosa da humanidade ao longo dos tempos.

E o desafio e a oportunidade residem na capacidade de os seres humanos reiventarem essa trajectória, mantendo-se no centro e no comando dos destinos do planeta, naquilo que eles têm de melhor e distintivo. A cultura, a arte, a ciência e as humanidades são seguramente domínios que irão ajudar a assegurar que assim seja.

Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2011). *A Cultura no Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Combi, Mariella (2016). “Cultures and Technology: An Analysis of Some of the Changes in Progress – Digital, Global and Local Culture”, in https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-29544-2_1.pdf
- Council of Europe, “Culture and Culture Heritage”, <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/culture-and-digitisation>
- Freeborn, Odiboh (2005). “The Crisis Of Appropriating Identity For African Art And Artists: The Abayomi Barber School Responsorial Paradigm”, MPublishing, University of Michigan Library, vol. 2, no. 1, <http://hdl.handle.net/2027/spo.4761563.0002.103>
- Gruber, Alessandro (2017). “O ser humano terá lugar no mundo disruptivo que vem por aí?”, in Exame, 25 Set, 2017, <https://exame.abril.com.br/blog/gestao-fora-da-caixa/o-ser-humano-tera-lugar-no-mundo-disruptivo-que-vem-por-ai/>
- Harari, Yuval Noah (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Lisboa: Elsinore.
- Kusahara, Machiko, (2018). “The Role of Art in Digital Society – the Significance of Media Art”, https://yab.yomiuri.co.jp/adv/wol/dy/opinion/culture_180226.html
- Lapteva, Marina A.; Gordeeva, Eugenia A.; Laptev, Alexei, (2016). “Digital Humanities in the Conservation of Cultural Heritage”, Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 7. http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/20423/16_Lapteva.pdf;jsessionid=1E389AB4744816DD2C6ABB5B9A67BF28?sequence=1
- Lawal, Babatunde, “Africa. The Postcolonial, Postmodern, And Transnational” <https://science.jrank.org/pages/8379/Arts-Africa-Postcolonial-Postmodern-Transnational.html>
- Mbembe, Achile (2016). “The age of humanism is ending”, <https://mg.co.za/article/2016-12-22-00-the-age-of-humanism-is-ending>
- Wakka, Wagner (2018). “Cientistas estão preocupados como o 5G pode afetar a nossa saúde” <https://canaltech.com.br/telecom/cientistas-estao-preocupados-como-o-5g-pode-afetar-nossa-saude-126783/>

A Heráldica e a falerística do Politécnico de Lisboa um exemplo de cultura e arte

Paulo Morais-Alexandre

Doutorado em Letras pela Universidade de Coimbra, Professor da Escola Superior de Teatro e Cinema, IPL, Pró-presidente para as Artes do Politécnico de Lisboa, Investigador do Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes – CIEBA da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa
E-mail: pmorais@sp.ipl.pt

Introdução

O Instituto Politécnico de Lisboa assumiu em 2010 heráldica própria, complementando o uso de logotipo criado aquando da fundação do instituto. Tal foi entendido como complementar ao já existente e não como sua substituição. Toda a estruturação heráldica foi feita tendo em conta a missão do Instituto e também a sua história e até o património histórico das unidades orgânicas que o integravam, algumas já seculares, como o ISEL, ISCAL ou as Escolas das Artes. O resultado redundou na criação de novas formas plásticas que antes não existiam, com óbvias preocupações em termos estéticos, que passam a constituir também património não só da instituição que o criou, mas tornando-se parte relevante de um corpus heráldico, no domínio da Heráldica Corporativa, onde nem sempre esta opção foi tomada. Paralelamente na ordenação das armas foi também criada uma divisa que espelha o que é o Instituto.

Paralelamente houve lugar a uma reforma das distinções atribuídas pelo Instituto, nomeadamente ao nível das medalhas de mérito já existentes, que foram adequadas à nova simbologia e foram igualmente criadas as insígnias da presidência e dos professores.

A Heráldica do Ensino Superior

A utilização da heráldica como simbologia de instituições de ensino em Portugal é relativamente limitada, piorando o panorama no ensino superior, com uma utilização quase residual, dominando a utilização daquilo que por vezes surge designado por “identidade visual” correspondendo à adoção de logotipos ou de um mero arranjo gráfico da sigla. A explicar tal facto uma errada associação da heráldica à nobiliarquia e até ao regime monárquico, o que se entende não fazer qualquer sentido e se pode provar que é falso, já que, na atualidade, há uma clara predominância da utilização da heráldica de domínio, derivada, sobretudo a partir de 1991, da possibilidade das freguesias se dotarem brasão-de-armas, algo que foi aceite, qualquer que fosse o espectro político do executivo, fosse de esquerda, centro ou direita. De igual forma a heráldica corporativa teve também nas últimas décadas um período de florescimento, nomeadamente com um extraordinário desenvolvimento da heráldica sobretudo em dois ramos das Forças Armadas, a Marinha e o Exército, mas também constituindo a heráldica da Guarda Nacional Republicana um muito bom exemplo.

Ao nível do ensino superior, são raras as universidades que têm heráldica, nomeadamente as públicas, verificando-se que, no geral, predominam os logotipos¹. Há, no entanto, bons exemplos, dos quais se cita a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade dos Açores e a Universidade do Minho, qualquer destas instituições com boas ordenações heráldicas². Quanto aos politécnicos o panorama é a este respeito francamente desolador: apenas tem heráldica o Instituto Politécnico de Lisboa. Duas outras instituições de ensino politécnico usaram armas, mas essa utilização foi abandonada: o Instituto Politécnico de Bragança e o Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O Instituto Politécnico de Bragança ainda tem no seu site a indicação que possui brasão de armas³, embora já não haja qualquer uso por o considerar anacróni-

1. Veja-se a este respeito de Humberto Nuno de Oliveira e Miguel Metelo de Seixas – *Heráldica Universitária: Subsídios para o Ordenamento Heráldico da Universidade Lusíada*. Lisboa: Universidade Lusíada / Academia Lusitana de Heráldica, 2004.

2. Qualquer destas instituições adotou paralelamente um logotipo, o que se compreende, não se entendendo, no entanto, o arrazoado que a Universidade do Minho publicou na sua página para justificar a adoção de logotipo, com erros absolutamente grosseiros e que evidencia da parte do autor um desconhecimento de regras básicas da heráldica, confundindo, nomeadamente, a esquerda com a direita das mesmas: «[...] Outras observações e comentários poderiam ser feitas sobre a identificação de uma nobreza de segunda, atendendo à posição em que aparece o elmo, virado para esquerda, e com isso significando uma descendência ilegítima. / Em resumo, a actividade militar subjacente a um brasão de cavalaria, realizado segundo uma retórica quatrocentista, (invocando D. Manuel I), servindo o modelo familiar da representação genealógica da aristocracia, publicado em plena República Portuguesa logo após o deflagrar da revolução política que instauraria o regime democrático de governação, para identificar uma Universidade pública, parece no mínimo insólito.» Cit. Francisco Providência – “Sobre o “nascimento” da Nova Imagem da UM” in *Sítio da Universidade do Minho*. Disponível em: https://www.uminho.pt/PT/uminho/Simbolos-e-Hino/Identidade-grafica/Documents/nova_identidade.pdf. Acedido em 2019, junho, 6. «A falta de qualidades técnicas do actual símbolo (brasão) para o pleno exercício da comunicação com valor de marca e a sua inadequação representativa; por um lado, pela escala e complexidade dos elementos iconográficos associadas à sua variação cromática e à hesitação entre a linha e a mancha como suportes de forma, por outro, atendendo ao pressuposto ontológico da universidade enquanto lugar de desenvolvimento do conhecimento, actualmente representada por insígnias militares de cavalaria na retórica manuelina da heráldica nacional de família.» Cit. “Universidade do Minho: Manual de Identidade Visual” in *Sítio da Universidade do Minho*. Disponível em: https://www.uminho.pt/PT/uminho/Simbolos-e-Hino/Identidade-grafica/Documents/Alt.%20Manual_Identidade_UMinho.pdf. Acedido em 2019, junho, 6.

3. «Símbolo do Instituto Politécnico de Bragança: Aspectos descritivos e simbologia inerente / O escudo de armas do Instituto Politécnico de Bragança pretende identificar a instituição na região do País onde está inserida. / O escudo de armas obedece às leis da heráldica portuguesa. No timbre e nas suas cores naturais está representada uma cegonha, ave de visão imensa, ex-libris de muitas aldeias transmontanas, referência permanente à natureza e à liberdade, observando-se um pleno respeito das populações. O Instituto Politécnico de Bragança tem também esta visão de abertura permanente em relação à cultura e o respeito em relação a outras formas de cultura existentes e complementares. / No bico da cegonha aparece um pequeno ramo de carvalho, árvore preponderante na região, identificando o Instituto Politécnico de Bragança com os grandes espaços naturais perfeitamente conservados na região. / Por detrás do timbre observamos a divisa do Instituto «SCIENTIA ET LABOR» como grito de guerra, dada a sua colocação e segundo as leis da heráldica. / O elmo possui as cores convencionais, ouro e prata, sendo forrado a púrpura. Como símbolo honorífico que é, tem um penacho de plumas brancas, identificação do elmo usado nas instituições educativas. / O paquife ondolante, simulador dos montes e da preponderante floresta de carvalho da região, termina os seus oito braços em folhas de carvalho estilizadas. O paquife utiliza a cor principal do Instituto Politécnico de Bragança: o vermelho-púrpura. Esta cor simbólica identifica a instituição com a dignidade, a soberania e o poder cultural. / O escudo tem como fundo a segunda cor do Instituto: o negro, que simboliza ciência, fartura, fidelidade, modéstia e sofrimento. / Na parte superior aparece o escudo de Portugal decorado com dois ramos de oliveira, árvore comum da região. Pretende-se que o Instituto Politécnico de Bragança, na sua simbologia, e onde quer que esteja representado, se identifique com Portugal e Bragança. / Na parte lateral direita observamos um símbolo que se identifica com a revolu-

co⁴. Registe-se que a simbologia heráldica que o Politécnico de Bragança usou, não era formalmente correta, infringindo várias leis fundamentais da heráldica, quer na ordenação, quer na representação “oficializada” em *Diário da República*⁵, nomeadamente a lei dos esmaltes, com o escudete das armas nacionais cosido sobre o escudo de negro, o mesmo se passando com os ramos de oliveira de verde sobre o já referido campo de negro. Acresce que o escudete das armas de Portugal tem torres em vez de castelos na bordadura. No escudete a prata é representada a branco enquanto que no castelo e torre de menagem do campo surge de cinzento; paralelamente a introdução da perspetiva na ponta, não é uma solução heráldica. A localização do grito de guerra também é defeituosa, sendo dito que se trata da divisa da Universidade. A descrição heráldica enferma também de vários e graves erros. Há ainda a registar uma profusão de móveis, o que torna as armas confusas, difícil leitura e esteticamente muito frágeis, o que é acrescido por, no campo, estarem representadas todos os metais e cores heráldicos: ouro e a prata, bem como vermelho, azul, verde, negro e púrpura.

O Instituto Politécnico de Castelo Branco, que tinha armas bem ordenadas⁶, abandonou esta solução substituindo-a por um logotipo⁷, que se pode considerar com leitura

ção tecnológica e a agricultura: o arado transmontano. / Na parte lateral esquerda observa-se o símbolo mais comum à cultura e ao saber: o livro. / Na parte central aparece a mais bela fortificação portuguesa: o Castelo de Bragança, símbolo de resistência, liberdade e autonomia. / Na parte inferior observa-se uma quadricula a negro e púrpura, pretendendo simbolizar o salpicado de terrenos agrícolas da região que assumem um belo quadriculado.» Cit. “Símbolo do Instituto Politécnico de Bragança” in *Diário da República*. Lisboa: 1995, setembro, 5, 1.ª série B, n.º 205/1995, p. 5628.

4. Cf. informação dos Serviços de Imagem – *Viva Voce*. 2019, junho, 6.

5. “Símbolo do Instituto Politécnico de Bragança”, p. 5629.

6. «Escudo ibérico: / De azul, castelo de prata, aberto, frestado e lavrado de negro, sustido por um monte de sua cor; em chefe, dois livros abertos com folhas de sua cor, capas e ferragens de ouro. Correia de sua cor perfilada e afivelado de oiro. / Elmo de prata volvido a três quartos, tauxiado de negro, guarnecido de oiro e forrado de vermelho. / Paquífe e virol de ouro, prata e azul. / Timbre: dragão de vermelho, armado e linguado de oiro, segurando na garra dextra uma folha de hera de prata. / Divisa em listel branco, com caracteres maiúsculos a negro: INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO. [...] Simbologia: / Castelo – armas falantes em relação ao topónimo; / Monte – grandeza ou firmeza; / Livro – conhecimento; / Dois (livros) – número perfeito da criação; / Prata – amizade; / Azul – lealdade; / Vermelho – valor; / Dragão – sabedoria; / Hera – eternidade.» Cit. “Emblemática do Instituto Politécnico de Castelo Branco” in *Diário da República*. Lisboa: 1995, março, 9, 1.ª série B, n.º 58, p. 1292.

7. «[...] análise do brasão do IPCB constatou-se que o código simbólico empregue pela heráldica não era suficientemente conhecido pelo público em geral. Por outro lado, a complexidade própria de um brasão (quer ao nível da forma ou da cromática), tornava-se num impeditivo à memorização fácil e uma condicionante às possibilidades de redução ou aplicação em distintos suportes analógicos ou digitais. A quantidade de cores do brasão implicava que a impressão fosse no mínimo a quatro cores. Assumindo o princípio de que uma marca gráfica tem como primeira função a diferenciação, o brasão do IPCB apresentava lacunas a esse nível. Na verdade, constatou-se que partilha demasiados elementos gráficos semelhantes ou iguais a outros brasões pertencentes a organismos militares ou de outros sectores. Sendo que a emblemática da heráldica atribuída ao IPCB era constituída por um brasão de armas, uma bandeira e um selo, formalmente muito diferentes, não existiam critérios para o seu uso coerente, pelo que a instituição se fazia representar indiscriminadamente das três formas. Embora o uso do brasão fosse predominante, esta situação dificultava a criação de uma Identidade Visual marcante e facilmente identificável pelo público.» Cit. Daniel Raposo e João Neves – “O Instituto Politécnico de Castelo Branco como marca” in *ddiseño: Boletín académico-científico de Información y Desarrollo del diseño en el ámbito hispano/italiano/portugués*. Málaga: 2000, janeiro, ano 3, n.º 5. Disponível em: <http://www.arsfuentes.es/ddiseño/ddiseño-5/documento1.htm>. Acedido em 2019, junho, 5.

heráldica, mas com um erro grosseiro⁸, não tendo sido avaliada a opção de considerar que o logotipo podia ser concomitante com o uso de armas, como fez e bem inicialmente o Instituto Politécnico de Bragança⁹ e o que o próprio Politécnico de Lisboa faz no presente, ao reservar o uso do brasão-de-armas para os diplomas e para a bandeira, enquanto que o logotipo fica vocacionado para a imagem institucional, não sendo incompatíveis, nem colidindo entre si.

No momento em que o presente artigo era escrito, estava aberto um concurso de ideias para “Criação e Desenvolvimento de Logótipo do Instituto Politécnico de Viseu e respetivo manual de normas”, o que, segundo a documentação do procedimento, derivava da necessidade “imperativa” «[...] de criar uma nova imagem do instituto, tornando-a apelativa, dinâmica e capaz de refletir o seu valor como instituição do Ensino Superior.»¹⁰. Não era sequer equacionada a hipótese heráldica, o que não se entende.

Importa questionar se os brasões-de-armas das muito prestigiadas universidades de Harvard, Cambridge, Yale ou Princeton prejudicam o dinamismo destas instituições ou não refletem o seu valor?

A cíclica atualização dos logotipos prova, sobretudo, a efemeridade deste tipo de simbologia e a necessidade da sua renovação constante que tem como consequência, quando aplicada em exclusividade, a substituição periódica da bandeira, selos, insígnias, etc., perdendo-se claramente o valor patrimonial e cultural transmitido pela perenidade da simbologia heráldica e, até, a união e comunhão dos *alumni* junto da simbologia, que permanece desde o tempo em que eram estudantes e na qual se reveem, que está nos seus diplomas e não da incompreensão por uma simbologia recém-adotada, desconhecida e que não vale a pena registar porque será rapidamente reformada.

8. O logotipo do Instituto Politécnico de Castelo Branco pode permitir a seguinte leitura heráldica: de azul uma torre de prata; por timbre um dragão segurando na garra dextra uma folha de hera, tudo de prata. A justificação e descrição apresentada pelos autores mostra que não conhecem as regras da linguagem heráldica, que atribuem significado simbólico às peças que estas dificilmente têm e omitem até alguns elementos da composição, como se eles não estivessem presentes: «Considerado um símbolo com forte potencial de diferenciação, manteve-se o dragão, ser mitológico que simboliza sabedoria e desejo da inteligência. Em alusão à nacionalidade destaca-se o escudo, que acaba por funcionar como elemento de interligação entre as várias marcas gráficas criadas. Deu-se ênfase ao castelo que representa a cidade de Castelo Branco.» Cit. Daniel Raposo e João Neves – ob. cit.. Ao contrário do afirmado não é representado um castelo, mas antes uma torre; não se entende como é que um escudo é uma alusão à nacionalidade; não se faz referência à folha de hera que o dragão segura na garra; por fim, o mesmo metal, a prata, é representado no campo do escudo pelo branco e no timbre por prata.

9. «O Instituto Politécnico de Bragança (IPB) possui um símbolo e um brasão. O símbolo é utilizado na projeção da imagem e ações do IPB, representando a unidade do Instituto e evidenciando a sua abertura para o exterior e acompanhando a sua evolução e das respetivas Unidades Orgânicas, de acordo com as necessidades de diferenciação e posicionamento no contexto do ensino superior e o sentir coletivo da comunidade do IPB. [/] A utilização do brasão é reservada para ocasiões excecionais, onde se considere necessária uma insígnia formal e cerimonial, devendo a sua utilização ser aprovada pelo Presidente do IPB, para garantir a conformidade de uso e para assegurar a sua reprodução em moldes adequados.» Cit. “Símbolos e Brasão” in *Sítio do Instituto Politécnico de Bragança*. Disponível em: <https://portal3.ipb.pt/index.php/pt/ipb/quem-somos/ipb/simbolos-e-brasao>. Acedido em 2019, junho, 5.

10. “Logotipo IPV – Concurso de Ideias” in *Sítio do Instituto Politécnico de Viseu*. Disponível em: http://www.ipv.pt/ci01_19/pconc_ci_2019.pdf. Acedido em 2019, junho, 5.

A HERÁLDICA DO POLITÉCNICO DE LISBOA

O primeiro logotipo

A estruturação da imagem institucional do Politécnico de Lisboa começou por ser feita através da criação de um logotipo, concebido ainda sob a égide da comissão instaladora desta instituição e começado a utilizar em 1986¹¹, mas apenas registado no Instituto Nacional de Propriedade Industrial em 2007¹². Trata-se de um arranjo gráfico da sigla IPL que remete para a forma de um veleiro / caravela estilizado sobre ondado (fig. 1). Este logotipo seria utilizado exclusivamente até à criação de simbologia heráldica, altura em que cairia em desuso, vindo a ser criado posteriormente, em 2012, um novo logotipo¹³, também este reformado posteriormente.



1 – Primeiro logotipo do Politécnico de Lisboa

A opção pela assunção de armas pelo IPL

Não se conhece, até à presidência do professor Luís Vicente Ferreira, qualquer interesse na criação de heráldica para o Politécnico de Lisboa. De igual forma, a existência de heráldica nas unidades orgânicas do Politécnico era absolutamente residual e sem qualquer tradição, salvaguardando-se o caso do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, muito anterior à estrutura onde viria a ser integrado, já que remonta a sua origem à Aula do Comércio pombalina, com uma composição simbólica que incluía um escudo-de-armas e até divisa, mas, desde logo, com uma grave infração à lei dos esmaltes¹⁴.

Foi na sequência de uma conversa informal havida entre o autor do presente texto e o referido presidente do Politécnico que, em 2007, foi levantada tal hipótese e foi pedida a apresentação de uma proposta.

O enquadramento legislativo

A legislação relativa à heráldica corporativa é lacunar e anacrónica. Efetivamente em 1991, foi aprovada a “Lei n.º 53/91 de 7 de Agosto – Heráldica autárquica e das pessoas

11. Cf. Arminda Rodrigues – “Instituto Politécnico de Lisboa tem novo logotipo” in *Politecnia*, Lisboa: 2012, março, n.º 26, p. 10.

12. Rui Solnado da Cruz – “Ofício Ref. DM/20/2007/65219” in *Pasta Logotipos*. S.l., 2007, abril, 26. Arquivo do Gabinete de Comunicação e Imagem do IPL.

13. Arminda Rodrigues, ob. cit., pp. 10-11.

14. Escudo partido cosido de azul e vermelho carregado com um caduceu rematado na parte superior de um elmo alado, com duas serpes entrelaçadas, tudo de prata, sobre-o-todo.

colectivas de utilidade pública administrativa”¹⁵ onde se estabelecia, não só a reforma da heráldica do território, mas também era instituída a possibilidade das “pessoas colectivas de utilidade pública administrativa” adotarem armas, sendo a legislação muito lacónica relativamente ao processo, apenas registando que seria criado um «Gabinete de Heráldica Autárquica, com funções de consulta e registo na área da heráldica e das pessoas coletivas de utilidade pública administrativa.»¹⁶. Mais se determinava que: «Até à plena entrada em funções do Gabinete previsto no número anterior, as funções de consulta na área da heráldica autárquica e das pessoas coletivas de utilidade pública administrativa são asseguradas pela Comissão de Heráldica da Associação dos Arqueólogos Portugueses.». Não se conhece nenhum caso de armas de estabelecimentos do ensino superior armigerados a partir de parecer desta associação, entendendo-se que não fará qualquer sentido, pelo que se pode considerar que, atendendo aos estatutos das instituições¹⁷, estas podem assumir armas, como tem efetivamente acontecido.

A estruturação de armas para o IPL

Campo do escudo

O ponto de partida para a ordenação do campo foi a integração, na solução heráldica, de tudo o que fosse possível manter da simbologia já existente, ou seja, um veleiro ligado à história de Portugal. Paralelamente, entendia-se afirmar a ligação à região de implantação do armigerado – o distrito de Lisboa, através da criação de uma afinidade visual com a bandeira da cidade de Lisboa, o que podia ser feito através do gironado, que, pelos motivos aduzidos, teria que ser forçosamente de negro e prata o que afastava a predominância do azul anteriormente usado no logotipo (fig. 2).



2 – Campo do escudo do Politécnico de Lisboa

Coronel

Não existindo qualquer tradição no uso da “coroa cívica” prevista pela legislação¹⁸, existindo universidades que adotaram o uso do elmo, algo que não tem particular justifica-

15. “Lei n.º 53/91 de 7 de Agosto – Heráldica autárquica e das pessoas colectivas de utilidade pública administrativa” in *Diário da República*, Lisboa: 1991, Agosto, 7, 1.ª série A, n.º 180, pp. 3904-3906.

16. O que não foi feito na altura, nem viria a ser feito até ao presente.

17. «Artigo 7.º Símbolos 1 – O IPL adopta emblemática e traje próprios, a serem aprovados pelo Conselho Académico do IPL.» Cit. “Estatutos do Instituto Politécnico de Lisboa” in *Diário da República*. Lisboa: 2009, maio, 2.ª série, n.º 98, pp. 20492-3.

18. Esta “coroa cívica” destinava-se a todas as armas de pessoas colectivas de utilidade pública administrativa e deveria ser «[...] formada por um aro liso, contido por duas virolas, tudo de prata e encimado por três ramos aparentes de carvalho de ouro, frutados do mesmo.» “Lei n.º 53/91 de 7 de Agosto”, p. 3905.

ção, existindo uma muito interessante criação de coronéis próprios para certas áreas, sendo disso bons exemplos os coronéis dos três ramos das forças armadas, foi decidido propor a criação de um coronel específico a um estabelecimento de ensino superior das ciências aplicadas e das artes, mas evitando o uso de um coronel de livros como o utilizado na Escola Superior de Enfermagem do Porto. Optou-se por uma composição com folhas de figueira, simbolizando a aplicação dos conhecimentos que deve caracterizar o ensino superior, representando as ciências e artes alicerçadas na pesquisa e execução, e com lanternas bilícnias, simbolizando a luz do espírito, a difusão do conhecimento e aludindo ainda ao estudo como atividade primordial do Instituto, sendo que o número de chamas corresponderia também às duas vertentes por este cultivadas: as ciências e as artes (fig. 3).



3 – Coronel do Politécnico de Lisboa

Timbre

A proposta de timbre derivou da universalidade do ensino superior, mas remetendo também para os Descobrimentos Manuelinos, através da utilização do corpo da empresa do rei D. Manuel I, a esfera armilar, um importante instrumento tão aplicado na navegação através da astronomia (fig. 4).



4 – Timbre do Politécnico de Lisboa

Divisa

Não tinha o IPL até à data da criação das armas qualquer divisa. Na criação desta foram pensadas várias soluções e ensaiadas várias hipóteses, nomeadamente a utilização, à semelhança do que sucede, por exemplo, nas armas do Instituto Universitário Militar ou da Academia Militar, entre vários outros exemplos, de uma divisa camonianiana, respetivamente «POR PURO ENGENHO E POR CIÊNCIA»¹⁹ e «EM PERIGOS E GUERRAS ESFORÇADOS»²⁰.

Registe-se por fim que, na diversidade dos saberes de que o Instituto é composto, tem denominadores comuns, evidenciados igualmente na forma como se relaciona não só

19. Luís de Camões – *Os Lusíadas*. Lisboa: Antonio Gonçalvez Impressor, 1572, V, 17.

20. *Ibidem*, I, 1.

com as questões patrimoniais, mas sobretudo nas suas duas prioridades, o Ensino e a Investigação e que tão bem são conjugados na sua divisa: VBI SCIENTIA ET ARS, IBI SAPIENTIA ET PRAXIS, que é entendida como: Onde há Ciência e Artes há Sabedoria e Experiência, registando de alguma forma as características do ensino ministrado.

Grito-de-guerra

Entende-se o grito de guerra «INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA» não como uma mera legenda da designação do estabelecimento de ensino, mas exatamente com a função de um verdadeiro grito de guerra, ou seja, a aglutinação de uma força, neste caso de saber, de artes, ciência e investigação, reforçando a coesão e solidariedade das unidades orgânicas no organismo que as une e a que pertencem.

A proposta para as armas do IPL mereceu a aprovação do respetivo presidente que a levou a conselho académico e, na sequência da aprovação, foram encomendados os desenhos finais das armas, da bandeira e selos, bem como a iluminura, a um dos mais relevantes ilustradores e iluminadores heráldicos em Portugal, José Colaço, com uma obra muito significativa e responsável, entre outras, pelas iluminuras das armas do Exército nas últimas quatro décadas²¹.

INSÍGNIAS E FALERÍSTICA DO POLITÉCNICO DE LISBOA

Na sequência da criação da heráldica para o Instituto, foi decidido também criar o traje académico²² e respetivas insígnias²³, sendo também feita a reforma das distinções que o IPL outorgava.

Insígnias

Pelo despacho “Despacho n.º 6 /IPL-2010 – Normas do Traje Académico do Instituto Politécnico de Lisboa”²⁴ foram instituídas as insígnias de professores, da direção do Politécnico de Lisboa e, posteriormente, dos membros do Conselho Geral.

A solução encontrada foi relativamente simples e passou pela utilização de uma medalha oval, com as armas do IPL, suspensa de epitoge, de ouro para o presidente (fig. 5), de prata para os vice-presidentes e de bronze para os professores²⁵.

Para os membros cooptados do Conselho-Geral foi criado um colar de função. Trata-se de uma peça constituída por uma cadeia composta por 12 esferas armilares, 6 escudos do IPL e 6 elementos geométricos de ligação, interligados, do qual pende a medalha oval

21. Sobre José Colaço veja-se o capítulo dedicado a este artista plástico e heraldista em Paulo Jorge Morais Alexandre – *A Heráldica do Exército na República Portuguesa no século XX*. Dissertação de Doutoramento. Disponível em: *Estudo Geral – Repositório Digital*. Universidade de Coimbra. Endereço: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/12166>. Acedido em 2019, junho, 14

22. Veja-se a este respeito: Jorge Silva – “Armas e Traje Académico do IPL” in *Politecnia*. Lisboa: 2010, janeiro, n.º 23.

23. Cf. Luís Vicente Ferreira – “Despacho n.º 6 /IPL-2010 – Normas do Traje Académico do Instituto Politécnico de Lisboa” in *Sítio do Politécnico de Lisboa*. Disponível em: https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/Normas_Traje_Academico_IPL.pdf. Acedido em 2019, junho, 9.

24. *Ibidem*.

25. *Ibidem*.

com as armas do IPL. O presidente do Conselho-Geral usa colar de prata (fig. 6) e os outros conselheiros cooptados de bronze.



5 – Desenho da insígnia de Presidente do Politécnico de Lisboa



6 – Colar de Presidente do Conselho Geral do Politécnico de Lisboa

Falerística

Na sequência da criação de heráldica houve uma reforma das distinções atribuídas pelo Politécnico de Lisboa: de uma situação existente onde as medalhas de distinção não eram portáteis, caso da Medalha de Ouro de Conhecimento e Mérito do IPL e da Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 1.^a classe (fig. 7). Excetuava-se a Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 2.^a classe, atribuída aos funcionários que haviam trabalhado pelo menos 10 anos ao serviço da instituição e que se aposentavam, que era constituída por uma insígnia de peito, com fita de suspensão partida de prata e azul, tendo pendente medalha circular de prata, com o logotipo do IPL inscrito (fig. 8).



7 – Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 1.^a classe



8 – Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 2.^a classe

Todas as medalhas do IPL passaram a ser condecorações e a ter características falerísticas, ou seja, passaram a ser portáteis e passaram a incluir nas insígnias as suas armas.

A Medalha de Ouro de Conhecimento e Mérito do IPL (fig. 9) diferencia-se apenas no material da Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 1.^a classe (fig.

10), com insígnia para pescoço com gravata constituída por fita de seda ondeada de prata, com um filete longitudinal de negro, argola espalmada cinzelada e canelão de ouro / prata, tendo pendente oval de ouro / prata, com as armas completas do IPL esmaltadas.



9 – Desenho da Insígnia da Medalha de Ouro de Conhecimento e Mérito do IPL

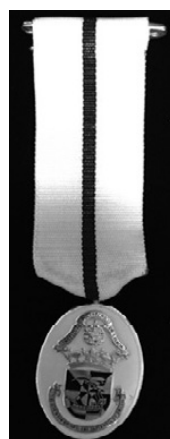


10 – Insígnia da Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 1.ª classe

A Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 2.ª classe, com insígnia para o peito, com fita de suspensão de seda ondeada de prata, passadeira: de prata, pendente de prata oval, com as armas completas do IPL esmaltadas (fig. 11).



11 – Insígnia da Medalha de Prata de Emérito e Serviços Prestados ao IPL de 2.ª classe



12 – Insígnia da Medalha de Prata de Valor e Distinção do IPL

Em 2014 foi criada a Medalha de Prata de Valor e Distinção do IPL, destinada a galardoar personalidades ainda estudantes ou já diplomados do IPL que se tenham notabilizado de forma muito relevante. A condecoração é composta por insígnia de peito, com fita de suspensão de seda ondeada de prata, com um filete longitudinal de negro, carregada no centro de uma coroa de louros de ouro, pendente de prata oval tendo no centro as armas completas do IPL esmaltadas (fig. 12)²⁶.

26. Cf. Luís Vicente Ferreira – “Despacho n.º 4/2014 – Regulamento para atribuição da Medalha de Prata de Valor e Distinção do IPL” in *Sítio do Politécnico de Lisboa*. Disponível em https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/instituto/regulamento_medalha_prata_valor_e_distincao_0.pdf. Acedido em 2019, junho, 9.

CONCLUSÃO

A proposta de ordenação das armas, insígnias e falerística do Politécnico de Lisboa foi feita pelo autor do presente artigo, mas sem o trabalho de ilustração e iluminura do heraldista José Colaço, não teria a qualidade que lhe é reconhecida, já que se trata de um dos mais importantes artistas heráldicos portugueses, com uma obra ímpar. Registe-se que se considera que há trabalho artístico na criação de armas, que é a sua ordenação, que é independente de qualquer desenho ou interpretação, mas que poderá existir também instauração na forma como essa ordenação é interpretada como se considera no caso presente.

Deve ainda ser registado o empenho do presidente Luís Vicente Ferreira numa solução que, sem dúvida, colocou esta instituição junto aos melhores exemplos de heráldica corporativa, neste caso entre os melhores exemplos de heráldica de estabelecimentos de ensino superior.

Fontes e Bibliografia

“Emblemática do Instituto Politécnico de Castelo Branco” in *Diário da República*. Lisboa: 1995, março, 9, 1.ª série B, n.º 58.

“Estatutos do Instituto Politécnico de Lisboa” in *Diário da República*. Lisboa: 2009, maio, 2.ª série, n.º 98.

“Lei n.º 53/91 de 7 de Agosto – Heráldica autárquica e das pessoas colectivas de utilidade pública administrativa” in *Diário da República*, Lisboa: 1991, Agosto, 7, 1.ª série A, n.º 180.

“Logotipo IPV – Concurso de Ideias” in *Sítio do Instituto Politécnico de Viseu*. Disponível em: http://www.ipv.pt/ci01_19/pconci_ci_2019.pdf. Acedido em 2019, junho, 5.

“Símbolo do Instituto Politécnico de Bragança” in *Diário da República*. Lisboa: 1995, setembro, 5, 1.ª série B, n.º 205/1995

“Símbolos e Brasão” in *Sítio do Instituto Politécnico de Bragança*. Disponível em: <https://portal3.ipb.pt/index.php/pt/ipb/quem-somos/ipb/simbolos-e-brasao>. Acedido em 2019, junho, 5.

“Universidade do Minho: Manual de Identidade Visual” in *Sítio da Universidade do Minho*. Disponível em: https://www.uminho.pt/PT/uminho/Simbolos-e-Hino/Identidade-grafica/Documents/Alt.%20Manual_Identidade_UMinho.pdf. Acedido em 2019, junho, 6.

ALEXANDRE, Paulo Jorge Morais – *A Heráldica do Exército na República Portuguesa no século XX*. Dissertação de Doutoramento. Disponível em: “Estudo Geral – Repositório Digital” in *Sítio da Universidade de Coimbra*. Endereço: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/12166>. Acedido em 2019, junho, 14.

CAMÕES, Luís de – *Os Lusíadas*. Lisboa: Antonio Gonçalvez Impressor, 1572

CRUZ, Rui Solnado da – “Ofício Ref. DM/20/2007/65219” in *Pasta Logotipos*. S.l., 2007, abril, 26. Arquivo do Gabinete de Comunicação e Imagem do IPL.

FERREIRA, Luís Vicente – “Despacho n.º 6 /IPL-2010 – Normas do Traje Académico do Instituto Politécnico de Lisboa” in *Sítio do Politécnico de Lisboa*. Disponível em: https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/Normas_Traje_Academico_IPL.pdf. Acedido em 2019, junho, 9.

FERREIRA, Luís Vicente – “Despacho n.º 4/2014 – Regulamento para atribuição da Medalha de Prata de Valor e Distinção do IPL” in *Sítio do Politécnico de Lisboa*. Disponível em https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/instituto/regulamento_medalha_prata_valor_e_distincao_0.pdf. Acedido em 2019, junho, 9.

OLIVEIRA, Humberto Nuno de, e SEIXAS, Miguel Metelo de – *Heráldica Universitária: Subsídios para o Ordenamento Heráldico da Universidade Lusíada*. Lisboa: Universidade Lusíada / Academia Lusitana de Heráldica, 2004.

PASTOUREAU, Michel – *Traité d'Héraldique*, Paris: Grands Manuels Picard, ed. de 1993.

PROVIDÊNCIA, Francisco – “Sobre o “nascimento” da Nova Imagem da UM” in *Sítio da Universidade do Minho*. Disponível em: https://www.uminho.pt/PT/uminho/Simbolos-e-Hino/Identidade-grafica/Documents/nova_identidade.pdf. Acedido em 2019, junho, 6.

RAPOSO, Daniel e NEVES, João – “O Instituto Politécnico de Castelo Branco como marca” in *ddiseño: Boletín académico-científico de Información y Desarrollo del diseño en el ámbito hispano/italiano/portugués*. Málaga: 2000, janeiro, ano 3, n.º 5. Disponível em: <http://www.arsfluentes.es/ddiseño/ddiseño-5/documento1.htm>. Acedido em 2019, junho, 5.

RODRIGUES, Arminda – “Instituto Politécnico de Lisboa tem novo logotipo” in *Politecnia*. Lisboa: 2012, março, n.º 26.

SILVA, Jorge – “Armas e Traje Académico do IPL” in *Politecnia*. Lisboa: 2010, janeiro, n.º 23.

ANEXO: BRASÃO-DE-ARMAS DO POLITÉCNICO DE LISBOA



Descrição: **Escudo:** gironado de oito peças de negro e prata, uma nau entrecambada. **Coronel:** académico, composto por um arco liso com virolas nos bordos superior e inferior encimado por quatro lanternas bilícnias acesas, das quais duas são aparentes, o intervalo entre cada duas lanternas bilícnias acesas é preenchido por uma folha de figueira, tudo de ouro. **Timbre:** uma esfera armilar de prata. **Grito de guerra:** num listel de prata, ondulado, sobreposto ao escudo, em letras de negro, maiúsculas, estilo elzevir: “INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA”. **Divisa:** num listel de prata, ondulado, sotoposto ao escudo, em letras de negro, maiúsculas, estilo elzevir: “VBI SCIENTIA ET ARS, IBI SAPIENTIA ET PRAXIS”.

Simbologia: O **Gironado** cita a bandeira do concelho de Lisboa, cidade onde o Instituto Politécnico de Lisboa está sediado. A **Nau** alude à gesta marítima portuguesa, onde se aliaram, o conhecimento e a prática, só possíveis pelo cultivo das ciências e das artes, estabelecendo-se um paralelismo com o desiderato do Instituto. A **Esfera Armilar** remete para as armas nacionais e representa a vocação universal do ensino ministrado no Instituto Politécnico de Lisboa, vocacionado para a expansão e o intercâmbio de experiências e saberes. A **Lucerna Bilícnia** simboliza a luz do espírito, a difusão do conhecimento e alude ao estudo como atividade primordial do Instituto. O número de chamas corresponde às duas vertentes por este cultivadas: as ciências e as artes. A **Folha de Figueira**, de uma espécie endémica em Portugal, simboliza a aplicação dos conhecimentos que caracteriza o ensino superior politécnico representando as ciências e artes alicerçadas na pesquisa e execução. O **Grito de Guerra** “INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA” alude à união do Instituto sob a sua designação e órgãos. A **Divisa** “VBI SCIENTIA ET ARS, IBI SAPIENTIA ET PRAXIS” que se traduz por “Onde há Ciência e Arte, há Sabedoria e Prática” alude por um lado às duas vertentes do ensino do Instituto, as ciências e as artes, mas por outro aponta claramente a sua orientação e vocação expressa na “Lei de Bases do Sistema Educativo” quando se afirma que «O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais». Os **esmaltes** significam: OURO, constância e firmeza; PRATA, verdade, riqueza na virtude e humildade nos procedimentos; NEGRO, sabedoria, honestidade.

As músicas de resistência e dahur dos timorenses

Cipriana Santa Brites Dias

Doutoranda em Estudos da Cultura – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professora Permanente da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Irta Sequeira Baris de Araújo

Professora Convidada no Departamento do Ensino de Língua Tétum. Mestre em Educação e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Introdução

A sociedade timorense é uma sociedade multicultural, ou seja, uma sociedade com muitas práticas ou cerimónias rituais. A vivência social dos timorenses é assinalada pela forte relação entre homem e natureza, e isso se reflecte nas músicas como no caso das músicas de resistências, músicas de reconciliação, músicas de *Tebe Dahur*¹ na construção e na inauguração de *Uma Lulik*², música religiosa, músicas de casamento e de funeral, que também fazem parte nas cerimónias rituais da cultura timorense.

Os timorenses já têm, desde tempos primordiais, suas próprias músicas e danças *dahur* que os acompanhavam na realização de todas actividades culturais e festivas sociais. É por isso que desde a primeira geração até o actual, os timorenses continuam a manter todas as práticas culturais e rituais através da música, dahur, tebedai e etc., porque acreditarem que estas práticas representam pilares básicos da construção de uma vida feliz entre os vivos e a sua natureza.

A música tocada ou apresentada em algumas cerimónias rituais e oficiais tem uma posição muito forte, porque ela revela a identidade de determinado grupo que se agrupa no território de Timor-Leste. Por exemplo, a música da resistência está sempre a ser considerada como verdadeira “representação simbólica de expressão”, porque envolve o sentimento e emoções de beleza revolucionária do povo Maubere e de repugnância aos militares indonésios. A música de resistência comunga o componente de uma realidade política e sociocultural dos timorenses na luta contra o invasor indonésio.

1. O valor da música na formação humana

O ser humano é, desde o nascimento e durante toda a vida, sempre vivido com o som da música, logo, a sua vida é uma musicalidade de plena sinfonia. A música tem uma

1. Tebe dahur é uma dança tradicional timorense, utilizada pela comunidade nas festas sociais, cerimónias culturais, festas religiosas, muitos ritmados em conjunto um grande círculo composto por sons masculino e feminino, durante o noitecer.

2. Uma Lulik ou casa sagrada. A uma lulik é um sitio sagrado das almas dos ancestrais. Atualmente, Uma Lulik tem grande importância na continuidade das gerações timorenses, por isso ele tem o poder mágico em afastar todos os problemas da vida pessoal e social.

performance significativa para o ser humano, pois, ela é uma arte que faz feliz a vida. De facto, a música também está ligada com o som da natureza que acompanha o descanso dos seres humanos, e o som dos pássaros que acompanha a vida diária do homem.

É por isso que podemos dizer que os sons são produzidos pelas mais diversas fontes sonoras, entre as quais o próprio homem que segundo Swanwick (2008, p.18; obs. cit. Brites Dias, 2009, p.21),

A música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos socioculturais. Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais, não por causa de seus serviços ou de outras actividades.

Além disso, este autor considera também a música como discurso, ou como uma arte que transmite a mensagem sobre um algo sobre a vida do ser humano e suas respectivas relações na sociedade. Realçamos ainda que as músicas podem estar associadas às memórias e às lembranças, querendo dizer que as músicas podem transportar as pessoas para o passado, quando essas pessoas lembram um algo tão importante ou significativo que aconteceu na sua vida passada, por exemplo, a sua vida infância rodeada pela tristeza e alegria, e essa memorização do passado através das músicas é sempre reflectida com a melodia específica. As músicas estão sempre ligadas a celebrações e eventos, por exemplo, o nascimento, adolescências, casamento, morte.

Ouvir música é libertar a mente nas incertezas de vida e de stress, por isso, a música é considerada como uma das modalidades que desenvolve a mente humana, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, especialmente a questão relacionada à acção de pensar.

A música é uma expressão humana que integra todo o contexto do individuo ao ambiente e natureza em uma harmonia constante. A música serve para valorizar o sentido de viver humano, porque está inter-relacionada com o sentimento. Todos já ouvem alguém a cantar, ou a sentir ou saborear o som de um instrumento, de modo a poder dar a essência de vida enquanto obra de arte. É por isso que segundo Glécia Oliveira (2014):

A produção musical reafirma sentimentos de pertencimento e distinção, colocando em jogo a elaboração de uma identidade multicultural. (...) A música é, acima de tudo, um importante meio, uma arma vital para a negociação [das] diferenças³.

A música é usada para reflectir sobre a interacção entre os seres humanos com as coisas (vida, culto e rituais que têm os próprios padrões de actividade sociocultural). Daí, a música ser entendida como a inter-relação mais íntima com o viver concreto. Envolver o sentimento mais profundo na vivência sociocultural e mística. Tem os seus próprios padrões de actividade sociocultural, sua própria mistura de peso, espaço, tempo e movimen-

3. Oliveira, Glécia. 2014. Músicas e resistência: uma breve análise histórica e discursiva do preconceito racial e social nas músicas da banda Reflexu's. In RAS – Revista Angolana de Sociologia, nº 13 – <https://journals.openedition.org/ras/1006> (acesso a 1/5/2019).

to (Swanwick, 1999; Blacking, 1981; Williamon, 2004). Além disso, a vida social do nosso viver é enfeitada pelo som de musicalidade, significando que viver socialmente é uma performance e procura compreendê-lo com a “música” como processo de interação. Ou seja, indo um bocado além de situar a música como parte da cultura, propõe entender a vida social a partir do fazer musical, captando os modos pelos quais as performances criam e recriam diversos aspectos da cultura e da sociedade (Seeger, 2015; Sautchuk, 2018).

2. A música da resistência

A música é uma arma para denunciar os crimes cometidos pelos políticos e a injustiça social na sociedade global. Na luta pela democracia e pelos direitos humanos, alguns músicos fizeram seu papel de fazer críticas com letras de musicalidade, e assim dizia Igor Gomes que

A música e a luta política caminham juntas há um bom tempo. Seja com o Sam Cooke e a Nina Simone inspirando a luta por direitos civis nos EUA; seja com Chico Buarque e Nara Leão inspirando a luta contra a ditadura no Brasil; seja com o Racionais MCs denunciando a violência policial já nos anos 90 na Zona Sul⁴.

Aliás, necessário compreender que a música de resistência ou de protesto já se ouviu nas décadas 60 do século XX, o marco mais importante foi desde a guerra do Vietnã e os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos, que procurou transformar o mundo para o possível respeito pela democracia e pela direitos dos civis. Estimulados por esse contexto de fortes mudanças e transformações, cantores e compositores latino-americanos uniram-se com a ideia de que suas canções tinham o potencial de operar inúmeras outras mudanças e transformações na sociedade. Eles passaram a compor letras que propagavam ideias revolucionárias e atuavam na conscientização das massas. Criaram movimentos, promoveram encontros transnacionais, mobilizaram o continente americano. Esses artistas deram voz ao que conhecemos como “canções de protesto” (Gomes, 2013).

Além disso, a música da resistência ou de protesto reflecte, sobretudo, a tortura, a violência sexual, a matança e a intimidação, praticadas pelos regimes militares. A música de resistência ou de protesto é um instrumento para denunciar a tortura que foi usada pelos regimes militares para manter uma ou mais pessoas fiquem no sofrimento prolongado, e essas pessoas embora estão no “buraco de tortura” continuam a acreditar que algo do bem está por vir.

3. Músicas em Timor-Leste

Os timorenses têm suas próprias músicas que passavam de pais para filhos. Eram cantos de guerra, inovações aos deuses, canção para a inauguração e a construção de “*Uma Lulik*” (dahur, tebe dai), ou de da casa sagrada. A função de *Uma Lulik* é renuir as

4. Esta informação foi tirada no artigo de Igor Gomes intitulado “E a música de protesto, cadê?” publicado em https://medium.com/@igorgomes_chico/e-a-m%C3%BAsica-de-protesto-cad%C3%AA-af17c19ece87 (acesso a 2/5/2019).

gerações do mesmo clã. A actividade de *Uma Lulik* normalmente ocorre uma vez por ano, principalmente na época de colheita (*sau batar*⁵). A música para debulhar o arroz pisando-o com os pés (*sama hare*⁶). A música para entregar o dote de mulher (hafolin feto⁷) no processo de casamento. Há música para reconciliação e da paz entre os timorenses (*Nahe Biti Bo 'ot*⁸). A música de cerimónia funeral está sempre ligada com a música da igreja.

Aliás, segundo o maestro timorense Simão Barreto (1996), a música é um elemento catalisador de toda a manifestação cultural timorense. A música e a dança tradicionais timorenses foram também influenciadas por outras culturas como a ocidental, fruto da colonização portuguesa, bem como pela Indonésia. Do repertório tocado, constam alguns géneros bem definidos: “tebe ou dansa e kansaun”. Todos se baseiam na tradição oral e foram passando de geração em geração (Euclides & Costa, 2014, p.1).

Daí, a música estar sempre presente em cada actividade sociocultural. Por isso, a música uma parte integrante à vivência dos timorenses. As canções em língua Tétum e com muito ritmada e quase sempre acompanhada com a dança: *dahur*, *tebe-tebe* e *bidu*⁹, e de instrumentos ruinosos. As letras de canções populares reflectem às necessidades da vida sociocultural de cada região e as letras de canções de resistência ou canção de guerra reflectem, sobretudo, a heroicidade dos timorenses na luta contra o invasor indonésio, como constata a interessante letra mauberiana no romance Colibere: “*Eh Maubere Buibere! Eh Timor Lorosa 'e ita rain, rai Timor ita nia rain*¹⁰”.

Cada música tem os seus próprios momentos e seus próprios instrumentos tradicionais que os pais mesmo faziam como lakodo¹¹ de bambu (uma espécie de violão); chifre de búfalo (instrumento musical de sopro utilizado em receções de visita); babadok de pau e pele de animais (um adereço utilizado para apresentar dança ou bidu tradicionais).

Vale a pena apresentar descritivamente os músicos timorenses que contribuíram para o desenvolvimento musicais de “performance timorense” no nível local ao global.

Comecemos pelos maestros: **Simão Barreto**, o autor-maestro timorense, com uma carreira internacional, e **Cornélio Vianey da Cruz. Abril Metan**, foi um famoso violinista e compositor. Teve grande prestígio como músico, morrendo na década de 90 em Timor. No entanto, o ritmo tradicional *kore-metan*, que ele adoptou, continua a ser tocado e gravado em Dili pelo seu filho. **Mau Soko**, pertencente a uma família de músicos distintos e construto-

5. Sau batar é uma actividade de colheita de milhos da comunidade timorense, geralmente essa actividade tinha sido realizado antes do dia de sau batar.

6. Sama hare é de pisar se o arroz, debulhar o arroz e acompanhada com música de Mai ita sama Hare ou vamos nos debulhar o arroz.

7. Hafolin feto é uma cerimónia de integrar a dote da mulher pela família do noivo

8. Nahe Biti boot ou esteiar se o tapete grande. A cerimónia de *Nahe Biti Bo 'ot* ou cerimónia de reconciliação é uma cerimónia tradicional e cultural do povo de Timor-Leste. A realização da cerimónia tem por objectivo de reunir as comunidades timorenses que estão em conflitos

9. Palavra tebe-tebe ou tebe dai é conhecida como dança tradicional e os dançarinos cantam, saltam como ritmados, sem utilizar instrumentos. E, bidu também uma dança, as mulheres usando os instrumentos tradicionais como babadok, gongo e dadir, os homens dançar entre eles, pode ser entre a frente ou de traz da dançarinas.

10. *Eh Maubere Buibere! Eh Timor Lorosa 'e ita rain, rai Timor ita nia rain*”. Significa o povo Maubere a terra do Timor sol nascente é a nossa terra, o Timor é a nossa terra.

11. lakodo de bambu é um instrumento musical e acompanha nas várias apresentações da canção timorense.

res de tambores. Ele distinguiu-se não só a construir, mas também pela perícia de tocar estes tambores. Na diáspora, assumiu como missão passar os conhecimentos que possuía, o que fez até à sua morte em 1996, em Melbourne, na Austrália.

Mas outros nomes aparecem no enorme rol de músicos timorenses: **João Betro**, mais conhecido por **Mau Mali**, **Zeto da Costa**, **Altino** e **Amândio de Araújo**, **Gina Correia**, **Agostinho Moniz**, cantor e compositor de Laclubar, **José Pires**, **Francisco Tilman**, **Albina da Costa**, **Fernando de Santos Castro**, **Mário Boavida** e família, **Jessica Maliana**.

O grupo **Maun Alin Iha Cristo**, fundado em 1988, por **Maria de Lourdes**, mais conhecida entre os timorenses por **Mana Lu**, é uma instituição que tenta minimizar as enormes carências da educação, saúde, serviço pastoral, etc. Visam o desenvolvimento social, cultural, e económico das pequenas sociedades/comunidades nas regiões mais escondidas de Timor. Adaptando-se à história das comunidades locais onde se inserem, e ao seu dialecto, aprendem as canções casino online e mudam-lhes os textos, dando-lhes uma feição mais cristã. As músicas são belíssimas, ao mesmo tempo que fazem reviver canções que de outro modo seriam esquecidas.

A banda Timorense **Estrela do Mar**, surge na década de oitenta e ainda hoje actua um pouco por todo o Timor. A sua música pode ser considerada tradicional, com uma instrumentalização e interpretação modernas. Muitas das canções foram escritas na década de oitenta por **Chico Maloi**, um homem que dedicou a sua vida à música, após soldados indonésios terem morto a sua esposa. Actualmente, é talvez um dos músicos mais conhecidos em Timor. Era membro da banda **Cinco Orientes**, muito conhecida antes de 1975 e que desapareceria com a guerra. Actualmente, um grupo de jovens músicos adoptaram este nome como designação da sua banda.

Jonhy Pereira, e **Anito Marto** são músicos que se afirmaram na década de noventa, interpretando música de influência pop, que mobilizava a juventude¹².

Esses músicos timorenses são pessoas ligadas directamente à música, têm carácter ser profissional ou amador da música, e alguns deles estavam e estão a exercer alguma função no campo da música como instrumentista, cantor ou compositor, porque eles percebem a totalidade performance da música que vai ser apresentada ao seu público-alvo. Isto é, a performance é muito importante para um músico a compor a letras de sua música, como adverte Swanwick (1979, p.44) “(...) a performance é um compromisso muito especial, um sentimento para o músico como uma espécie de presença”.

É necessário realçar também que a música e a dança tradicionais desempenhavam e desempenham um papel importante em todas as atividades da vida humana e reconhecida como os símbolos da identidade de maneira em que cada vez mais a música representa a presença e o espírito dos ancestrais e também a música entendida como um remédio é que tem o seu poder de curar os problemas psicológicos enfrentados pelo povo, por causa dos sofrimentos do passado. A música tem uma força curadora, ela traz a luz, a alegria ou “A música é a linguagem dos espíritos.” Khalil Gibran¹³.

12. Estas informações foram buscadas em <http://www.cjpav.org/tt/cerit/ema-sira/edukasaun-ba-kultura/302-musica> (acesso a 1/5/2019).

13. Para informações mais detalhadas consulte o Site Oficial: <http://mensagens.culturamix.com/frases/citacoes-sobre-a-musica>.

3.1. O valor da música de resistência na formação do carácter revolucionário timorense

A história da música timorense se cruza com a história da luta do povo de Timor-Leste. As letras e melodias das canções dialogam com a realidade de sofrimentos e de massacres, e ainda os problemas sócio cultural e político enfrentado pela população foram quase três décadas.

A música de Timor-Leste realmente vindo a reflectir sobre às realidades e condições e o contexto geográfico, cultural e social local, às cerimónias rituais, os costumes de forma que cada vez mais não só conhecia como instrumento artístico, mas venha tratado como algo congénito da própria comunidade timorense. Ou seja, todas essas coisas configuram a particularidade de um povo com algumas lutas para alcançar um objectivo comum, como no caso de luta dos timorenses pela sua independência, que do ponto de vista metafórico, a luta heróica é uma “particularidade” dos timorenses e o desejo de “obter independência” é um objectivo comum que deve ser alcançado. Certo é que para alcançar tal objectivo comum, o povo timorense fez muitos esforços, um deles é lutar com letras musicais, e para memorizar a luta pela libertação o Grupo Timor-Maubere lançou um disco de “Músicas da Resistência” composto por 12 músicas contadas por veteranos. Grande parte as letras destas músicas foram escritas por atuais dirigentes e figuras proeminentes da história da Resistência¹⁴.

Uma canção pode dar algumas luzes sobre uma determinada realidade. Uma canção pode identificar e desenvolver o pensamento individual e colectiva de um ser humano para se integra numa cultura. A música é a personificação da inteligência que se oculta no som, e por isso que todas actividades acabam em canções. Como dizia Oscar Wilde: “A música é o tipo de arte mais perfeita: nunca revela o seu último segredo¹⁵, mas revela um momento único na história de ser humano, como no caso da história de luta dos timorenses contra o invasor indonésio. É portanto o facto nos mostra que as canções têm uma particularidade histórica na defesa de uma causa, e assim que as canções são, de algum modo, consideradas como “grande arma” de luta pelos direitos civis, pela democracia, e de luta pelas guerras a conquistar.

É por isso mesmo que apresentamos aqui algumas músicas de resistência como uma forma de recordar memória de uma luta feita por via de letras musicais, e isso revela o espírito patriótico de um e muitos timorenses que lutaram pela liberdade e independência de sua Pátria Timor-Leste. Por exemplo, a canção intitulada “Lutar lutando” **dá-nos alguma mensagem de que os heróis do povo de Timor-Leste, principalmente, os guerrilheiros da FRETILIN e das FALINTIL estiveram entregar sua alma e seu corpo para libertar Pátria no cerco dos inimigos invasores.**

14. É necessário justificar que o disco de 12 Músicas da Resistência contadas por veteranos foi lançado pelo governo sob a pessoa do Primeiro-Ministro Rui Maria de Araújo no Palácio do Governo – veja <https://quedapamusica.wordpress.com/2015/07/25/para-uma-banda-sonora-alternativa-da-resistencia-timorense/> (acesso 1/5/2019).

15. Foi tirado em https://www.pensador.com/frases_arte_musica/ (acesso a 12/5/2019)

Lutar lutando¹⁶

Lutar lutando, continuando,
Os guerrilheiros da FRETILIN
As gloriosas FALINTIL
Não agressores morte aos traidores
Maubere alerta, vitória é certa (bis)
Morrer matando, matar morrendo
Por causa justa, na justa luta
Indo em defesa do solo pátrio
Solo tingido, sangue vertido
Revolução para a nação (bis)

Vale a pena dizer também que a música “Lutar lutando” revela-nos uma memória, uma luta com letras de musicalidade, em busca de justa resistência e em defesa de uma verdade histórica. Revela-nos também uma história de derramamento do sangue por uma revolução do povo pela liberdade e autodeterminação com o sangue derretido no corpo, que simboliza “resistir e vencer” e “a vitória é certa”. Estas expressões eram palavras de ordem do comando de luta na afirmação da identidade cultural, e por isso que a música também revela a identidade cultura de um povo, e assim podemos considerar as músicas de Resistência como músicas de afirmação das identidades (cf. Hargreaves, 2004).

Não podemos esquecer também que há uma outra canção que revela a repugnância do povo timorense sobre a presença dos javaneses em Timor-Leste, como constata as letras da canção “Ó Javanês, Ó Javanês”¹⁷.

Ó javanés, ó javanés	Ó javanês, ó javanês
Fila ba o nia rain haree parente (bis)	Regressa para tua terra a cuidar teus parentes
Tansa tansa o mai to’o iha ne’e?	Porque é que vieste aqui?
Tansa tansa o mate nune’e?	Porque é que morres desta maneira?
Tansa tansa o mate arbiru deit?	Porque é que morres estupidamente?
Buat ne’e hotu ema riku nia hahalok	Tudo isso é interesse dos ricos.

Sabemos ainda que a denúncia da dominação indonésia foi feita pela visão artística, isto é, através das letras musicais, dos versos poéticos e das pinturas. Muitos países fizeram vênias de solidariedade com a luta do povo timorense pela autodeterminação e independência, e essa tal solidariedade foi mostrado também por algum grupo jovem com a apresentação de algumas canções por Timor, por exemplo, canção “Timor dos Trovante” com letra de João Monge que estava incluída no álbum *Um Destes Dias* (1990), que acla-

16. Esta música de resistência e revolucionária foi recolhida pelo Tercisio Pinto, e apresentada por ele na 3ª conferência internacional “A produção do conhecimento científico em Timor-Leste”, 13-15 de Setembro 2018, organizado pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

17. Esta música de resistência e revolucionária foi escrita por António do Espírito Santo (Watumau), e recolhida pelo Tercisio Pinto, e apresentada por ele na 3ª conferência internacional “A produção do conhecimento científico em Timor-Leste”, 13-15 de Setembro 2018, organizado pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

mava a voz dos oprimidos com uma responsabilidade de redenção, quando grita suavemente:

Ai Timor
Calam-se as vozes dos teus avós
Ai Timor
Se outros calam cantamos nós

É uma forma de assumir a voz de geração de vítimas anteriores à descolonização portuguesa e de reconhecer os erros cometidos pelos políticos portugueses de época 25 de Abril de 1974 que deixaram o povo de Timor mergulhado no sofrimento prolongado. Foi nesse contexto que “Timor dos Resistência” apresentado no álbum *Mano a Mano* (1992), e assim que a canção Timor dos Resistência foi reforçada pelas letras de Pedro Ayres Magalhães, reflectindo sobretudo, a saudade que teve um irmão pelo Timor:

Andorinha de asa negra
Se o teu voo lá passar
Faz chegar um grande abraço
Dá saudade a Timor.

Talvez, as andorinhas iam apresentar a mensagem de saudade a Timor, mas essa mensagem foi recebida com lágrimas e nem ouviam a voz das crianças a chorar. De facto, como dizia letra da música “Timor dos Resistência” que “já não posso lá voltar/á idade de lembrar/a Timor” além-de-mar que alguma vez Ruy Cinatti o designa “mulher amada” (Araújo, 2014).

É necessário revisitar também uma temática bastante interessante que devemos conhecer como parte integrante do circuito das músicas da Resistência, como o “Resistir É Vencer” do álbum *Olhos Meus*, lançado em Novembro de 1999. É um álbum que reflectia, sobretudo, a luta do povo de Timor e seus respectivos sofrimentos sentidos pela libertação de sua Pátria Timor-Leste. Outra canção da Resistência que devemos conhecer e considerar também é “*Mate ka Moris Ukun Rasik An*” do álbum *Today's Empires, Tomorrow's Ashes*, inspirada pela vida de Bella Galhos¹⁸. Tal fato ocorre quando a memória coletiva é construída para atender a função de “definir e reforçar o sentimento de pertencimento e as fronteiras” (Pollak, 1989, p. 1).

É por isso que a música é uma arte que revela a identidade original e digna no viver humano, e muitas pessoas reconhecem que a música aumenta a qualidade de vida humana, o senso estético. Não se deseja passar um dia sem ela, pois ela evoca a criação. Isto nos lembra que a educação musical deve contribuir para a formação integral humana em todos os seus aspectos: físico, espírito, social, intelectual, de forma que cada um possa desenvolver a sua criatividade e senso crítico, seus valores que o conduzam à sua

18. Bella Galhos foi uma resistente timorense que sobreviveu após do Massacre de Santa Cruz, conseguiu sair de Timor e viveu no Canadá, e lá que fez várias denúncias contra o regime ditador indonésio e suas relações norte-americanas. Informação mais completa consulta-se o artigo de Rui Lopes intitulado “Para uma banda sonora alternativa da resistência timorense” in <https://www.google.pt/amp/s/quedapamusica.wordpress.com/2015/07/25/para-uma-banda-sonora-alternativa-da-resistencia-timorense/amp/> (acesso 2/5/2019).

construção da própria história. A educação musical quase sempre tem vida por si próprio, ou seja, está sempre presente em cada momento de formação do indivíduo.

3.1. Dança *Dahur* musicalizado no quadro da Resistência timorense

As principais danças típicas timorenses que têm forte ligação com a cultura e a natureza, é o *dahur*. O *dahur* é apresentado em vários eventos ou festivais sociais e culturais realizados pela comunidade timorense na época da construção e da inauguração de uma *-lulik*, na actividade de colheita de arroz, e outra actividade religiosa.

O *dahur* é uma dança tradicional timorense que está a ser utilizada pela comunidade timorense ao longo dos tempos, e transmitida de geração em geração. A dança *dahur* reflecte o contexto geográfico que envolve alguns elementos artísticos, sendo capaz de exprimir os valores autóctones tanto as mais simples quanto as mais fortes emoções, assim que o *dahur* tem uma forte influência sobre a vivência social da sociedade timorense.

O *dahur* é um tipo de dança feita em grande círculo, pode ser em roda, constituído por um ou mais conjunto de sons que formam uma ou mais frases musicais, com variações e com e sem acompanhamento instrumental, executada por elementos femininos e masculinos entrecruzados de um depois do outro, de forma diálogo. O círculo ou pode ser a meia-lua alarga-se ou concentra-se, enquanto os dançarinos saltam com movimento muito vivo, batendo ritmadamente e entusiasticamente os pés no chão em determinadas linguagem musical. As músicas *dahur* são músicas acompanhadas com dançar movimento corporal, são lendárias e geralmente de origem de remota de carácter poético e representa a vida da uma comunidade do passado continuando a transmitindo assim, para a construção da vida futura melhor e abençoada.

A música sempre é utilizada pelo homem como meio de comunicação e resgate da história das sociedades. Uma das características mais marcantes na história da Resistência do povo Maubere é a sua cultura e sua música. A música é usada muitas vezes para acompanhar a dança *Dahur* no momento que os velhos e os jovens fazem marchas nas ruas pela liberdade e autodeterminação. Portanto, deve ser levada em consideração a partir do momento em que canta música “*Fretilin besi asu*” acompanhada pela dança *dahur*, o espírito de luta do povo timorense nas épocas passadas. Segue a música de Resistência que se aplica para a dança *dahur*, intitulada “*Fretilin besi asu/Fretilin ferro sólido*”¹⁹

Fretilin besi asu	Fretilin, ferro sólido
Harii nian bandeira	Içando a sua bandeira
Rin besi asu	Poste de ferro sólido
Talin be korente la kotu	Corrente que não quebra
Besi asu tebes duni	Poste de verdadeiro ferro sólido
Soeharto doko doko	Soeharto por mais que abane
Ada Malik doko doko	Ada Malik por mais que abane
Talin be korente la kotu	Corrente que sendo de elos fortes não quebra

19. Esta música de resistência e revolucionária foi recolhida pelo Tercisio Pinto, e apresentada por ele na 3ª conferência internacional “A produção do conhecimento científico em Timor-Leste”, 13-15 de Setembro 2018, organizado pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL

A dança *dahur* acompanhada pelas letras da música “Fretilin besi asu” é de certeza que revela uma produção artística associada ao movimento social revolucionário de um povo que queria libertar-se no obscurantismo do regime colonialista e do invasor.

O “Foho Ramelau” é uma outra canção da Resistência que começou representar como Hino da Fretilin, e foi composto por Afonso de Araújo e tem letra de Francisco Borja da Costa. É uma canção que estava a ser cantada com grande sentimento de patriotismo, e sempre acompanhada com a dança *dahur*; para puder invocar os espíritos guerreiros dos ancestrais timorenses.

Hei Foho Ramelau, O Foho Ramelau Sá be aas liu o tutun? Sa be bein liu o lolon?	Oh Monte Ramelau O que há mais alto que o teu pico? O que há maior do que a tua majestade?
Tan sá Timor oan hakruk be-beik? Tan sáTimor ulun sudur oioin? Tan sáTimor oan a’atan oioin?	Porquê, Timor, se inclina a tua cabeça? Porquê, Timor, estão os teus filhos escravizados? Porquê, Timor, vagueiam os teus filhos como escravos?
Hader! Rai-hun mutin ona la! Hader! Loron foun sa’e ona la!	Acorda! O sopé da montanha é vasto. Acorda! Um novo sol nasceu.
Loke matan! Loron foun to’o iha o knua! Loke matan! Loron foun iha ita rain	Abre os olhos, um novo sol ergue-se sobre a tua aldeia Abre os olhos, um novo sol ergue-se sobre a tua terra
Hader! Kaer rasik o nia kuda talin! Hader! Ukun rasik ita nia rain	Acorda! Toma as rédeas do teu cavalo. Acorda! Toma o controlo da tua terra.

A Fretilin escolheu “Foho Ramelau” como seu hino, porque compreendeu sobretudo o valor simbólico que o Monte Ramelau tem para os timorenses, e aliás, é a montanha mais alta de Timor-Leste e representa simbolicamente o carácter de resistência do povo timorense. Trata-se de uma canção com letras invocatórias que se tornou uma fonte de inspiração para os guerrilheiros e os militantes patrióticos para se unirem a defender a Pátria Maubere. Portanto, os velhos, os jovens e as crianças, os artistas, os políticos e até os guerrilheiros armados, dançam o *dahur* e cantam as músicas de resistência, como uma manifestação de recusa a presença do regime de Jakarta – Indonésia. É portanto, a canção – no período da resistência timorense, e a mesma luta que se viu acontecer no Brasil contra a ditadura militar – foi usada como forma de comunicação e de registro. Porque transmitia uma mensagem sobre “sentimentos de falta, de saudade, de perda, de desespero, de sofrimento e de luta, compartilhados por todos que sofreram exílio, torturas, prisões e por quem queria acabar com aquele regime. Através dela era possível passar as idéias que não eram permitidas pelo regime” (Paulse, 2009, p.205).

Conclusão

Perante uma obra de arte musical e dança tradicional na cultura timorense, pode ser tem sentido profundo nas suas próprias emoções e sentimentos, da beleza e da harmonia, a partir de uma escala de notas se pode, de acordo com determinadas leis da tonalidade,

produzir harmonia universo ou dissonância de som que serve para realçar o sentido de pensamento, sentimento e emoções artística, sensação e intuição.

Neste sentido, de certo momento, a música revelando as suas energias naturais de um bom retrato, no sentido humanístico na medida em que é necessária para sobrevivência do ser humano. Ela está sempre pronto porque sempre faz parte da vida humana, desde o seu princípio. E, isto entendido como uma expressão tipicamente humana de modo se apresenta as actividades sociais e culturais de uma certa comunidade.

Por isso notamos que em qualquer actividades sociais e culturais, ou os movimentos sociais, as manifestações políticas e religiosas realizadas na sociedade, a música esteve e está sempre presente para transmitir a mensagem desejada por meio de sons, o ritmo e a melodia da música e contempla se ao mesmo tempo no ritmo da vida da pessoa de uma dada cultura. É assim que “na música, como representante de um género textual, a produção discursiva apresentava-se constituída de vários sujeitos, identificados num discurso heterogéneo em que o sujeito, ora se apresenta como dono único do seu dizer, ora como representante de várias outras vozes”²⁰. Realçamos também que a memória discursiva se apresenta nas letras musicais da Resistência timorense está repleta a força de uma vontade e de patriotismo no dizer “mate ka moris ukun rasik – morrer e viver, independência é certa”.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Irta S. Baris de. 2014. Arte e paisagem timorenses nos versos de Ruy Cinatti. In Paulino, Vicen- te (org), *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*, Dili: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimen- to/Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, pp.117-126

BRITES Dias, Cipriana Santa. 2009. A formação de educadores para o ensino de Música na Escola Secun- dária Pública. Trabalho de especialização pos-graduada em Educação e Ensino, Dili: Universidade Nacional Timor Loro Sa'e.

BLACKING, J. 198).making Artistic Popular Music: The Goald of True Folk. In *Popular Music*. 9-14.

EUCLIDES, Adérito Manuel & COSTA, Victor da. 2014. Música timorense no 2º CICLO: aprendizagens artísticas e culturais. Dissertação de mestrado, Setúbal: IPS – Instituto Politécnico de Setúbal.

GOMES, Caio S. 2013. Quando um muro separa, uma ponte une: conexões transnacionais na canção enga- jada na América Latina (anos 1960/70). Dissertação de Mestrado), São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

HARGREAVES, D. e. (2004). What are musical identities, and why are they important? In: MACDO- NALD et cols. *Musical Identities*. Oxford: New York.

OLIVEIRA, Glécia. 2014. Músicas e resistência: uma breve análise histórica e discursiva do preconceito racial e social nas músicas da banda Reflexu's. In *RAS – Revista Angolana de Sociologia*, nº 13 – [https://jour- nals.openedition.org/ras/1006](https://journals.openedition.org/ras/1006) (acesso a 1/5/2019).

PAULSE, Carolina Gomes. 2009. Cantando a resistência, construindo identidade: análise das canções de Chico Buarque. In *art uerj III semana de pesquisa em artes*, disponível em http://www.ppgartes.uerj.br/spa/ spa3/anais/carolina_paulse_200_216.pdf (acesso a 2/5/2019).

20. Oliveira, Glécia. 2014. Músicas e resistência: uma breve análise histórica e discursiva do preconceito racial e social nas músicas da banda Reflexu's. In *RAS – Revista Angolana de Sociologia*, nº 13 – [https://jour- nals.openedition.org/ras/1006](https://journals.openedition.org/ras/1006) (acesso a 1/5/2019).

POLLAK, Michael. 1989. Memória, esquecimento e silêncio. In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 3, 1989, p.1-11.

SWANWICK, K. 1979. *A basis for music education*. London: Routledge.

SWANWICK, K. 1999. *Teaching musically*. London: Routledge.

SEEGER, Anthony. 2015. *Por que cantam os Kĩsêdjê: uma antropologia musical de um povo amazônico*. São Paulo: Cosac Naify.

SAUTCHUK, João Miguel. 2018. Música e vida social na antropologia de Anthony Seeger. In *sociologia antropológica*, rio de janeiro, V.08.02, pp. 709–712

WILLIAMON, A. 2004. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press.

Latências identitárias de ontem e de hoje na dança dos heróis simbólicos de Martha Graham¹

Cristina Graça

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal; E-mail: cgraca@esd.ipl.pt

1. A *Modern Dance Americana: That Will Be America Dancing*

A dança, enquanto ocorrência social gerada a partir de contextos específicos, incorpora e reenvia ao público, através do movimento, muitas das conceções culturais que marcam o tempo dos seus autores.

Nesta perspetiva, o desejo de criar uma forma de dança que fosse distintamente americana e que traduzisse uma visão do mundo diferente das expressões e representações europeias e aristocráticas veiculadas pelo *ballet* foi um dos propósitos subjacentes à emergência da *modern dance* na América, como nos dão conta as palavras de Isadora Duncan:

Why should our children bend the knee in fastidious and servile dance, the Minuet, or twirl in the mazes of the false sentimentality of the Waltz? Rather let them come forth with great strides, leaps and bounds, with lifted forehead and far-spread arms, to dance the language of our Pioneers, the fortitude of our heroes, the Justice, Kindness, Purity of our statesmen, and all the inspired love and tenderness of our Mothers. When the American children dance in this way, it will make them beautiful beings, worthy of the name of the Greatest Democracy. That will be America Dancing. (1927/2002, p. 199)

Diremos, pois, que a *modern dance* americana, ancorada numa elite culta, de expressão eminentemente urbana e feminina, contrariou, nas primeiras décadas do século XX, convenções estéticas e sociais enraizadas, ajudando a redesenhar a própria cultura que a havia produzido. Mas, se esta “new force in the American arts” (Foulkes, 2002, p.25) refletia o espírito inconformista e progressista característico da América, também viria a corporizar, reativamente, num subtexto de significação latente, a expressão de uma identidade nacional que, na essência, se revia como branca, anglo-saxónica, cristã e socialmente estruturada numa perspectiva patriarcal.

1. Martha Graham (1894-1991) Sistematizou e desenvolveu um novo vocabulário de dança que se tornou simultaneamente um sistema de treino e um instrumento coreográfico. A técnica Graham usa a respiração e a oposição como princípios estruturantes, dos quais resultaram os conceitos de *contraction/release* e *spiral* que a suportam. Os movimentos em que o corpo se recolhe sobre si mesmo para, logo depois, se expandir, feitos em diferentes dinâmicas e registos emocionais, associados à teatralidade e tensão da espiral, conferiram ao seu trabalho uma dimensão angular, definida, forte e assumidamente dependente da gravidade que conferia poder ao corpo das bailarinas (Jowitt, 2012).

Integrando, a um tempo, a ideia de uma expressão individualizada – um dos marcadores identitários mais relevantes do imaginário americano – e colectiva, o constructo “*the American dance*” (Needham, 2002, p.1) requeria, por isso, temáticas, narrativas, personagens e lugares que tivessem ligação com a realidade do país, ainda que essa realidade se alicerçasse tão-somente na “tradition of our Anglo-Saxon forefathers” (Shawn, 1950, p. 114) e, deste modo, fosse condicionada por uma perspectiva W.A.S.P. (White, Anglo-Saxon, Protestant), como faz notar Needham: “African American, Asian American, Spanish American, and Native American dances were assumed to reflect character traits of “the other”, which meant they did not follow the performance preferences or styles attributed to the dominant majority of the population”. (2002, p. 2)

Em linha com a observação de Needham, o legado textual de Isadora Duncan, culturalmente marcado por essa *whiteness* hegemónica, reforça o testemunho da afirmação de um *nós* oposto àqueles *outros* cujos modos, hábitos e exteriorizações culturais eram sentidos como disruptivos da projeção identitária anglo-saxónica:

I, too, had a vision – the vision of America dancing a dance that would...have nothing to do with the sensual lilt of the jazz rhythm: it would be like the vibration of the American soul striving upward, through labour, to harmonious life. Nor had this dance that I visioned any vestige of the Foxtrot or Charleston – rather was it the living leap toward the heights, towards its future accomplishment, towards a new great vision of life that would express America. It seems to me monstrous that anyone should believe that the Jazz rhythm expresses America. Jazz rhythm expresses the primitive savage. (Duncan, 1927/2002, p. 198-199)

Também Ted Shawn, em 1938, nas conferências e palestras que proferiu no George Peabody College for Teachers (Nashville, Tennessee) viria a eleger as mesmas temáticas para a sua própria definição de uma dança genuinamente americana:

It is our concern that the dance of America shall express the richness, the dignity and mellowness of our national tradition; that it have the bigness of heart and long-suffering of our Lincoln; the vastness of our plains, the majesty of our mountains, the fertility of our soil... But, beyond this, because of the tradition of our Anglo-Saxon forefathers, who fought and died to make it possible for us to have Life, Liberty and the Pursuit of Happiness, we must in all our activities be a torch to the world and in the dance most of all. (1950, p. 114)

Menos radical do que Duncan e Shawn quanto à exclusão do legado afro-americano, Doris Humphrey não deixou, mesmo assim, de expressar a ideia de que a diversidade cultural se constituía como uma dificuldade na conceção de uma dança genuinamente americana:

He [the American dancer] must know not only how his experience originates...but also what part it takes in the organic progression of his race. The most difficult problem for the American dancer is the realization of this relationship...because of his conglomerate racial heritage without a common folk-lore or mythology. (Humphrey, 1932, pp. 46-47)

Assim, o sujeito discursivo branco terá, inicialmente, optado por não integrar no seu conceito de *American dance* as alteridades que com ele partilhavam o espaço geográfico e social, mantendo os palcos e as companhias racialmente separados e atribuindo o estatuto menor de primitivo, sensual e vernáculo às produções dos bailarinos afro-americanos:

African Americans› natural dancing ability confirmed their closeness to so called primitive societies, unsophistication, nature, bodies, and sex... white critics had difficulty acknowledging African American dancers› contributions to an aesthetic project that included philosophical ideas about art. Racism limited their involvement in modern dance...and performance opportunities were scarce. (Foulkes, 2002:77)

O progressismo cinético das fundadoras da *modern dance*, assente na expressão individual de um sujeito excecional, excluiu, pois, da sua *high art* – abstrata, despida de artifícios e rigorosa no movimento e nos conceitos que o sustentavam – as manifestações artísticas daqueles *outros* que a sua própria cultura subalternizava e excluía de uma mitologia comum.

Das marcas identitárias que a dança *modern dance* ambicionava apreender, Graham elegeu a “vastness of our plains” e o(a) *settler* mítico(a) da conquista do Oeste para suportar imagisticamente *Frontier*² (1935), um solo que projetava a ideia de uma *Americaness* construída com base na apropriação do espaço. Os movimentos largos e amplos e o poderio físico necessário para os inúmeros saltos executados pela bailarina testemunhavam o esforço e o poder de superação dos conquistadores, naquilo que Foulkes qualifica como “the glorification of an individual’s strength and resolution with outstretched arms and forceful high kicks (2002, p. 44). *Frontier*, ao convidar os americanos a olhar “homeward”, como propunha a revista *Dance* em dezembro de 1938, apelava ao espírito empreendedor, combativo e aventureiro da América, tornando-se um retrato coletivo de resiliência, conquista, autoconfiança e afirmação identitária que se constituiu como exemplo paradigmático do movimento designado como *Americana*, uma manifestação artística simultaneamente estética e política, de cariz nacionalista, desencadeada pela crise da década de 1930 e continuada durante os anos da guerra. Corporizado por uma mulher que se afirmava fora da esfera doméstica, sem a tutela do casamento e sem a aura da maternidade, *Frontier*, enquanto imagem de triunfo, poder e pujança moral e física, enviava aos americanos um sinal claro de mudança quanto ao papel feminino na ordem tradicional.

No final dos anos de 1930, Graham e as suas bailarinas expunham, assim, a independência, o vigor e a assertividade social, intelectual e económica das mulheres, tornando-as metáforas de liderança e independência.

2. As Modern Dancers: A Construção de uma Identidade Autoral no Feminino

Como referimos no ponto anterior, a procura de uma motilidade alternativa protagonizada pelas fundadoras da *modern dance* deu visibilidade a um fenómeno de afirmação

2. *Frontier*, obra de 1935, com música de Louis Horst e cenário de Iasmu Noguchi. Ethel Winter interpreta-a, numa reconstituição feita pela própria Martha Graham, em <http://acceleratedmotion.org/dance-history/creating-american-identities-2/primary-sources/>. Janet Eilber também interpreta *Frontier* (com introdução explicativa de Martha Graham) em <https://www.youtube.com/watch?v=wX--wIO82FY>.

social e profissional protagonizado por mulheres que transformaram em objetos performativos as suas visões e preocupações, através de narrativas e de corpos também femininos. Ao invés de serem leves aves, frágeis donzelas ou espectros incorpóreos, estas bailarinas assumiram através do movimento a materialidade dos seus corpos e redesenharam os cânones do movimento dançado, numa afronta à tradição estética que causava estranheza e desconfiança aos públicos mais tradicionais: “Graham and Humphrey accumulated descriptions of their dancing as masculine and ugly” (Foulkes, 2002, p. 79).

Foi com estes vocabulários não familiares, agressivos e angulares para muitos espetadores, que também no plano político Graham atribuiu à dança e às mulheres um papel inovador: o de comentadoras naquele que era um terreiro habitual de confronto no masculino. Num momento em que os ideários fascistas tomavam a Europa e se assistia à Guerra Civil em Espanha, a sua postura antifascista e de oposição à guerra levou Franko a afirmar “her choreography itself became identified with the Popular Front” (2012: 18). Esta posição já patente em *Chronicle*³ (1936) intensificou-se em *Immediate Tragedy*⁴ (1937) e em *Deep Song*⁵ (1937), peças que transmitiam em forma de movimento a experiência humana da guerra e manifestavam apoio aos ideais democráticos das forças opositoras ao General Franco.

Desta forma, Graham, a par de outras autoras do seu tempo, em vez de integrarem o anonimato do corpo de baile, tornaram-se solistas, criadoras e diretoras de companhia, consubstanciando, através da dança, uma nova visão do feminino, não compaginável com a subalternização e a domesticidade herdadas da era vitoriana. A dança escrita no feminino tornou-se, assim, numa alegoria da afirmação pessoal, social e profissional que as mulheres do início do século XX perseguiam: dançavam para expressar ideias e emoções de um ponto de vista feminino, através de novas linguagens de movimento também de regulação feminina; dançavam fora das convenções estéticas patriarcais, não como delicada e subalterna idealização do feminino, mas como corpo material construtor de uma nova ordem: “Through modern dance and its affirmation of the female body, women chose to be agent rather than object. (Hanna, 1988, p.131)

Martha Graham, em concreto através do estabelecimento de um novo paradigma de movimento técnico, foi capaz de ultrapassar a expressão individualizada da *modern dance* cujos vocabulários coreográficos corriam o risco de se extinguir com as suas autoras, já que a efemeridade do corpo se fazia metáfora da efemeridade da própria dança. O que aqui pretendemos dizer é que, se a abstração do movimento balético com os seus códigos, normas, formas e vocabulários, podia ser transmitido verticalmente de professor para aluno e horizontalmente do coreógrafo para os bailarinos, a *modern dance* parecia excluída dessa possibilidade antes de os seus movimentos terem sido tornados abstractos, codificados e transformados em técnica.

3. Bailado composto por três partes (Dances Before Catastrophe/Dances After Catastrophe/Prelude to Action) estreado a 26 de dezembro de 1936, em Nova Iorque, com música de Wallingford Riegger (versão completa em <https://www.youtube.com/watch?v=BXGPJPG3aOE>, dançada pela Martha Graham Dance Company).

4. Bailado estreado a 30 de julho de 1937, em Bennington, Vermont, com música de Henry Cowell.

5. Obra estreada a 19 de dezembro de 1937, em Nova Iorque, com música de Henry Cowell (excerto dançado por Carrie Ellmore-Tallitsch no Joyce Theater, em 2015, em <https://www.youtube.com/watch?v=-aoyWTItS08>).

Neste aspeto específico, Graham transpôs o preconceito que ligava o pensamento abstracto aos homens e contrariou a ideia de que a expressão individualizada da *modern dance*, suportada pelo corpo e pela mente femininos, seria incapaz de sistematizar os vocabulários criados e ultrapassar a individualidade. Muito embora o seu propósito fosse a procura de uma expressão universal e não de uma expressão exclusiva às mulheres, a sua técnica tornou-se “embodied conciousness of a feminine subject” (Bartky, 1990, p.1), pelo facto de assentar em potencialidades expressivas e cenestésicas de regulação feminina, como evidenciam as próprias palavras de Graham em *Blood Memory*:

Now Jocasta kneels on the floor at the foot of the bed and then she rises with her leg held close to her breast and to her head, and her foot way beyond her head, her body open in a deep contraction. I call this the vaginal cry; it is the cry from her vagina. It is either the cry for her lover, her husband, or the cry for her children. (1991, p. 214)

Em várias das obras que criou a partir de 1944, Graham reinterpretou coreograficamente narrativas da mitologia greco-romana. Nelas, a condução do fio diegético deixou de pertencer ao herói masculino e tornou irrelevantes os feitos guerreiros e as conquistas territoriais, estandartes tradicionais da afirmação masculina na mitologia, na história e na política. Revisitados, estes mitos foram o pano de fundo onde Graham inscreveu as suas “landscape[s] of the human soul” (Graham, 1991, p. 96); mais do que dançar uma história, traduziam em forma de movimento as experiências, desejos e percepções de uma protagonista feminina que a narrativa patriarcal sempre secundarizara enquanto complemento da ação. Medeia, Jocasta, Clitmnestra e Phaedra conduzem a ação a partir do ponto de vista do seu desejo erótico, ou da frustração dele, em vez de serem objeto passivo do desejo masculino.

Adicionalmente, o recurso a figurinos que cobriam as pernas das bailarinas e impediam a sua exposição ao olhar do espetador masculino contribuiu para uma inversão da lógica escópica, assente num “male gaze” (Mulvey, 1973, p. 384) que tradicionalmente desfrutava do corpo feminino enquanto espetáculo⁶. Ao cobrir os corpos com saias longas ou com vestidos tubulares, Graham recentrava o olhar sobre o movimento das bailarinas, em concreto sobre as capacidades expressivas do torso, exponenciadas pelos novos vocabulários estabelecidos: a *contraction*, o *release* e a *spiral*.

Em sentido inverso, quando passou a integrar elementos masculinos nas suas coreografias, o corpo destes surgiu frequentemente exposto, espetacularizado, numa quase nudez que contrastava com os figurinos que velavam o corpo das mulheres. Indicadora de uma rotura com a economia visual da ordem patriarcal, esta reconfiguração do paradigma voyeurístico que objetivava e erotizava o corpo masculino era, também ela, um sinal revelador das mudanças sociais protagonizadas pelas mulheres:

6. Até um momento relativamente recente no contexto da história da arte, o recetor da obra (coleccionador/espetador/patrono/dono) era fundamentalmente masculino. De acordo com Berger, sendo este recetor percioneado como masculino, era para o deleite do seu olhar que a obra era concebida. No caso paradigmático da pintura, o corpo feminino nu, idealizado na forma, na sedução, na exposição e no desapossamento da horizontalidade, era, tanto no lado do produtor/pintor, como no lado do recetor/visualizador, exibido para um olhar masculino como posse material e simbólica.

The public celebration of men as erotic objects is a phenomenon that could only occur in periods when women had gained a measure of social equality. The late 19th century saw the emergence of the matinee idol, an actor whose looks and personality especially appealed to female audiences. (Shewey, 1990/2009, p.107)

Particularmente em *Phaedra*, uma obra do início dos anos de 1960, Graham iria exacerbar esta subversão da lógica escópica normativa, atribuindo à bailarina “the controlling gaze” (Mulvey, 1973, p. 384) sobre o corpo masculino. O desejo erótico da protagonista era dado a conhecer pela observação voyeurística do corpo de Hipólito, mediante a manipulação de um conjunto de painéis deslizantes que escondiam e expunham sucessivamente diferentes partes do corpo do afilhado, objeto de desejo. Neste processo, o prazer de ver é colocado do lado da protagonista que fragmenta e objetifica o corpo observado, subtraindo-lhe a sua unidade e completude humana e reforçando, desse modo, o seu papel controlador.

Errand into the Maze (1947), uma releitura do mito do Minotauro, apresenta, igualmente, uma perspetiva incomum quanto à representação do papel masculino. Nesta peça construída em forma de dueto, o confronto desenrola-se entre Ariadne, aqui a figura heroica que usurpa o protagonismo e a própria existência de Teseu, e a criatura bestial, meio homem meio touro, símbolo do medo e da opressão que acaba vencida pela heroína feminina.

Do ponto de vista da economia do olhar, a objetificação do corpo masculino em *Errand into the Maze* resulta de múltiplas estratégias. A começar, pela espetacularização da fisicalidade do bailarino a que atrás aludimos. Em segundo lugar, pela limitação de movimento a que o seu corpo está sujeito, fragilizado por um adereço cénico que o impede de usar os membros superiores e o impossibilita de se apossar de Ariadne. Como refere Rohlinger (2002) relativamente ao universo da publicidade, a imagem da mulher amarrada é um dos símbolos mais poderosos do exercício de controlo do masculino sobre o feminino. Graham faz uso desta simbologia, mas transfere-a, aqui, para o corpo do bailarino homem. E, em terceiro lugar, por um processo de animalização que subtrai a figura masculina à esfera do humano e do racional, colocando-a, de certa forma, fora da ordem simbólica criada pelo próprio sistema patriarcal. A figura masculina, derrotada e reduzida à sua essência biológica e morfológica, transforma-se em inócuo fetiche, construindo, assim, novas perceções sobre o corpo, nas quais a mulher surge como a construtora de sentido e o homem como a ideia (re)construída. (Butler, 1999)

Corroborando também esta perspetiva de debilitação simbólica da autoridade masculina e patriarcal, Burt comenta a propósito de *Night Journey* (1947): “The only two male characters in “Night Journey” are blind, marking them as weak and symbolically castrated, just as American men were by their war time experiences”. (1998, p.30)

Embora Graham se tenha demarcado sempre das lutas feministas, a assertividade das suas heroínas simbolizava, à época, uma ameaça direta à sobrevivência do regime patriarcal ao subverter o ideal virginal e incorpóreo epitomizado pela bailarina romântica. Ao mesmo tempo, a liberdade de expressão em forma de movimento que as suas bailarinas evidenciavam igualava a liberalização sexual que os anos da guerra haviam trazido às mulheres e que se constituía como outro fator disruptivo da autoridade masculina:

I know that my dances and technique are considered deeply sexual, but I pride myself in placing onstage what most people hide in their deepest thoughts...It bemuses me that my school in New York has been called “The House of the Pelvic Truth”, because so much of the movement comes from a pelvic thrust, or because I tell a student “you are simply not moving your vagina.” (Graham, 1991, p. 211)

O caráter transgressor e voluntarioso das personagens femininas de Graham, o protagonismo diminuído das representações masculinas e a inédita exposição dos seus corpos em cena geraram, através da escrita coreográfica, novas identidades escópicas e novos sentidos para a leitura dos corpos na dança que, como observa Foster, “disrupted the sexual economy of viewing to which the audience had become accustomed” (1996, p. 23). Neste processo, o universo representacional da dança e a sua nova economia visual punham em causa o domínio patriarcal sobre a identidade feminina e sobre a sua sexualidade, num processo freudiano de castração simbólica que ameaçava a ordem ancestral e deixava insegura uma América pouco tolerante a representações que contestassem a imagem de robustez, vigor e autoridade do homem.

3. Recuperando a Ordem Simbólica Patriarcal: O Subtexto Heteronormativo dos Heróis de Martha Graham

Como observa Franko, os significados produzidos a partir da dança e dos corpos que a executam são complexos, múltiplos e até contraditórios:

...dance can absorb and retain the effects of political power as well as resist the very effects it appears to incorporate within the same gesture. This is what makes dance a potent political form of expression: it can encode norms as well as deviation from the norms in structures of parody, irony, and pastiche that appear and disappear quickly, often leaving no trace. (2006, p.6)

Neste sentido, a exposição do corpo masculino a que fizemos referência no ponto anterior pode ter uma leitura secundária que, ao invés de apontar no sentido da fragilização e da objetificação, se compreenda como parte de um processo de reafirmação e de (re) construção identitária, na qual o corpo forte e perfeito do herói, inequívoca e enfaticamente másculo, serviria de modelo idealizado para os públicos masculinos, num processo de confirmação da ideologia tradicional que não acomodava a ideia de exibição e objetificação sexual da figura masculina:

A male movie star’s glamorous characteristics are thus not those of the erotic object of the gaze, but those of the more perfect, more complete, more powerful ideal ego conceived in the original moment of recognition in front of the mirror. (Mulvey, 1973, pp. 384-385)

Deste modo, se numa primeira análise o palco parecia confirmar o processo de afirmação que as mulheres haviam encetado socialmente, as subsequentes leituras permitidas pela polissemia do texto coreográfico levar-nos-ão a uma ideia de retorno à normatividade patriarcal. Ou seja, se por um lado a reconfiguração do paradigma voyeurístico levada

a cabo por Graham ao objetivar e erotizar o corpo masculino tinha contribuído para projetar uma imagem emancipatória e investida de poder relativamente às mulheres que re-putava a fragilidade virginal da “white swan femininity” (Kowal, Siegmund & Martin, 2017, p. 18), por outro a exposição dos corpos enfaticamente másculos dos bailarinos concorria para a ratificação de uma autoimagem masculina americana, heteronormativa e heroicizada, particularmente relevante num momento em que, finda a II Guerra Mundial, os soldados regressados a casa pretendiam reconquistar o lugar dominante nas esferas familiar, laboral e social.

A exposição dos corpos heróicos dos bailarinos de Graham contribuiu, assim, para a reposição dessa hierarquia, num processo de confirmação identitária e retorno à normalidade que sustentava, simultaneamente, “standards of heterosexual love and white, feminine beauty” (Kowal, Siegmund & Martin, 2017, p. 18), um paradigma que também o cinema e a banda desenhada replicavam:

Jocasta is presented as a problematically strong female, similar to those depicted in films of the time, which reflected society’s opinion of women in the work force and the desire for them to return to the home. “Night Journey” transforms a classic Greek myth into a social commentary. (Burt, 1998, p.30)

Ainda a propósito deste processo de confirmação identitária normativa, acrescentaremos que Graham, apesar das profundas alterações que introduziu nos paradigmas técnico, estético e cinético na esfera teatral, sempre perspectivou a dança a partir de um ponto de vista inequivocamente tradicional no que diz respeito às representações de género. Assim, e à semelhança de outros coreógrafos do seu tempo (Shawn, Weidman, Humphrey, Horton, Limón), Graham promoveu, através do dimorfismo dos corpos, da qualidade específica dos movimentos dos bailarinos e das bailarinas e da sustentação nos duetos e *lifts* (quem sustentava e quem era sustentado), uma dissociação entre a dança e a homossexualidade masculina, um objetivo que a *modern dance* perseguia desde as primeiras décadas do século XX⁷:

Mothers and fathers did not want their sons to be dancers. They thought it was effeminate and not a very pretty thing to watch. Only when men became heroes – strong, gifted-body men, as I think they are in my company – only then did we have men (Graham, 1991, p. 170).

Em *Appalachian Spring*⁸ (1944), por exemplo, Graham apresenta-nos figuras estereotipadas tanto do ponto de vista do imaginário histórico americano, como do ponto de

7. É curioso que a ideia de uma sensualidade primitiva e exuberante associada aos bailarinos afro-americanos, durante muito tempo afastados dos circuitos *main stream* da *modern dance* americana, tenha servido, frequentemente, o propósito ideológico e cultural de restituir à normatividade heterossexual a sexualidade ambígua do bailarino homem: “In fact, white male modern dancers such as Ted Shawn plundered African and Native American dance traditions for heroic images to display in their choreography that would affirm the masculinity of male dancers.” (Foulkes, 2002, p. 54)

8. *Appalachian Spring* pode ser visto integralmente em <https://www.youtube.com/watch?v=XmgaKGSxQVw>, com interpretação de Martha Graham (The Bride); Stuart Hodes (The Husband) e Bertram Ross (The Preacher), na década de 1950.

vista das representações de gênero. Esta diferenciação é patenteada pelo movimento, já que as personagens masculinas e femininas utilizam vocabulários e dinâmicas do movimento substancialmente diferentes. *The Preacher* salta repetidas vezes, mantendo o torso vertical e pouco flexível, em movimentos diretos e angulares, numa demonstração de vigor, austeridade e autoridade. *The Husband* desloca-se com grandes passadas assertivas, de peito aberto e costas direitas, confiante, exibindo-se em saltos sustentados e em voos que revelam o poderio físico e desafiam a gravidade. Já as mulheres dançam de forma diferente e menos assertiva: *The Followers* apresentam-se leves, saltitantes mas com pequena elevação, curvam e torcem o torso, fazem gestos rápidos e limitados em termos de amplitude que lhes retiram seriedade e sugerem uma leitura de comicidade, inconsequência e puerilidade; *The Bride* parece leve, aérea e insegura, frequentemente suportada em *lifts* por *The Husband*. Graham enfatiza em *Appalachian Spring* os movimentos ‘naturais’ das mulheres em espirais, voltas, *contractions* e *falls* numa demonstração de fluidez mas também de vulnerabilidade e insegurança. Apenas *The Pioneerwoman*, a única mulher que não está sob a tutela ou influência de um homem, se desloca com passos seguros e ligados à terra, de cabeça elevada, numa atitude de autodomínio e autoridade, antes de entregar a filha ao futuro marido.

Deste modo, Graham, ao mesmo tempo que transforma em dança uma identidade americana hegemônica e mitificada (a do colono branco, cristão, conquistador do espaço), expõe nas entrelinhas do movimento o ideário de gênero que a sustenta e corrobora.

Siegel sintetiza estes vetores ideológicos de sentidos divergentes que temos vindo a identificar na obra de Graham: “Graham’s dances speak of the American temperament; of religion, rite, and atavism; of the anguish of artists and the obligations of Kings; and of women’s struggle for dominance without guilt” (2001, p. 308); são estas as marcas da sua profunda *americaness* que a tornariam num instrumento apetecível de propaganda por parte do *status quo*.

4. Conclusão

O processo de manipulação e reorganização do movimento levado a cabo por Martha Graham permitiu mediar de forma inovadora o encontro do público com a dança, fazendo com que outros universos de fruição estética fossem descobertos, quer ao nível visual, quer ao nível narrativo. Se, numa primeira fase, o estranhamento da forma, a angularidade do movimento, a assunção da gravidade, o despojamento cénico, os corpos atléticos e mais pesados das bailarinas e as temáticas abordadas a colocaram na periferia do tecido artístico e cultural da América do seu tempo, o reconhecimento posterior da profunda *americanness* da sua dança, através das projeções identitárias que sugeria, não só a trouxe para o circuito *main stream*, como a tornou em instrumento apetecível de propaganda do poder instituído. Em primeiro lugar, pelo domínio técnico e pelo poderio físico dos bailarinos capazes de cotejar a tradição balética, importada e estrangeira, usando um sistema de movimento e de treino genuinamente americanos. Em segundo lugar, pelas representações identitárias projetadas pelos corpos em cena que, inequivocamente, cumpriam a normatividade dos biótipos de gênero e dos padrões de movimento e ofereciam, adicionalmente, imagens de masculinidade e de feminilidade atléticas e vigorosas que reproduziam a consciência identitária da nação numa simbiose entre o político e o físico: através

dos corpos e com os corpos, projetava-se uma idealização da nação que passava pela inovação do movimento, pelas temáticas dançadas, mas também pelo rigor e pelo poderio físico evidenciados.

Num momento histórico em que, graças à fotografia e ao cinema, a visibilidade se tinha tornado condição essencial para a existência, a construção escópica do mito identitário do *pioneer* e a sua transformação em objecto performativo, ajudavam a confirmar a *americaness* branca como identidade oficial e construía uma narrativa familiar que substanciava o imaginário coletivo americano. Como no cinema, o público da dança saía o desejo de (se) ver e de se deleitar na “fascination with likeness and recognition: the human face, the human body, the relationship between the human form and its surroundings, the visible presence of the person in the world” (Mulvey, 1973: 981).

Aproveitando as condições emocionais que o espaço do teatro oferecia, as representações propostas pela dança de Graham tornavam-se o espelho onde o espectador americano se revia e se incluía, onde criava relações de pertença e se construía enquanto sujeito social, nacional e político, alicerçando a sua percepção do real através de “heroic or quotidian figures [that] stand in for what is commonly shared...they evoke sentiments of patriotism, the value of hard work, and the attachment to a location that encourages people to feel they belong together” (Martin, 2006:3).

Como sugere Lacan (2009) relativamente ao processo de consolidação identitária da criança, também o Eu social e coletivo da América, enquanto jovem nação, se consolidava na contemplação da sua própria imagem, embora esta fosse romantizada e construída a partir de um espelho fragmentado que apenas lhe devolvia uma parcela do seu imenso corpo e onde só tinha lugar a *whiteness* que a América idealizava para si:

I see America dancing, standing with one foot poised on the highest point of the Rockies, her two hands stretched from the Atlantic to the Pacific, her fine head tossed to the sky, her forehead shining with a Crown of a million stars. (Duncan, 1927/2002: 199)

Agradecimentos

Agradeço ao Instituto Politécnico de Lisboa, na pessoa do seu Presidente, Professor Doutor Elmano Margato, o apoio à minha participação no XXIX Encontro AULP.

Referências

- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*. New York: Routledge.
- Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.
- Burt, R. (1998). Dance, gender, and psychoanalysis: Martha Graham's Night Journey. *Dance Research Journal*, 30, 34-50.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Duncan, I. (1927/2002). Isadora Duncan's vision of America dancing. In Maureen Needham Editor, *I see America dancing: Selected readings –1685-2000*. Chicago: University of Illinois Press.
- Foster, S. L. (1996). *Corporealities: Dancing, knowledge, culture, and power*. New York. Routledge.
- Foulkes, J. (2002). *Modern bodies: Dance and American modernism from Martha Graham to Alvin Aley*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Franko, M. (2006). Dance and the political: States of exception. *Dance Research Journal*, volume 38, No. 1,2, 3-18. Published by Congress on Research in Dance.
- Franko, M. (2012). *Martha Graham in love and war: The life in the work*. New York: Oxford University Press.
- Graham, M. (1991). *Blood Memory*. New York: Washington Square Press.
- Hanna, J. L. (1988). *Dance, sex and gender: Signs of identity, dominance, defiance, and desire*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Humphrey, D. (1932). What shall we dance about?. *Trend – A Quarterly of the Seven Arts*, volume 1, number 2, 46-48. Disponível em <http://www.dorishumphreyfoundationuk.co.uk/wpcontent/uploads/2011/02/whatshalldance1.pdf>.
- Kowal R. J., Siegmund G. & Martin R. (2017). Introduction. In Rebekah J. Kowal, Gerald Siegmund & Randy Martin (Eds.), *The Oxford handbook of dance and politics* (pp. 1-24). New York: Oxford University Press.
- Lacan, J. (2009). The Mirror Stage. In Paul du Gay, Jessica Evans & Peter Redman (Eds.), *Identity: A reader* (pp. 44-50). Los Angeles & London: The Open University.
- Martin R. (2006). Artistic Citizenship: Introduction. In Mary Schmidt Campbell & Randy Martin (Eds.), *Artistic citizenship – A public voice for the arts* (pp. 1-22). New York: Routledge.
- Mulvey, L. (1975), Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, volume 16 (Autum), 6-18.
- Needham, M. (2002). Introduction. In Maureen Needham (Ed.), *I See America Dancing: Selected Readings 1685-2000* (pp. 1-20). Chicago: University of Illinois Press.
- Rohlinger, D. A. (2002). Eroticizing Men: Cultural Influences on Advertising and Male Objectification. *Sex Roles*, volume 46 (numbers 3/4), 61-74.
- Shawn, T. (1950). *Dance we must – The Peabody Lectures* (2nd edition). Pittsfield: The Eagle Printing and Binding Company. Disponível em Internet Archive Books: <http://archive.org>.
- Shewey, Don (1990), “The Actor as Object of Desire”, Staff of American Theatre Magazine (eds.) (2009), *The American Theatre Reader: Essays and Conversations from American Theatre Magazine*, New York: Theatre Communications Group, pp.101-110.
- Siegel, M. B. (2012), Doris Humphrey. *Dance Heritage Coalition*. Disponível em http://new.danceheritage.org/html/treasures/humphrey_essay_siegel.pdf
- Siegel, Marcia B. (2001). The harsh and splendid heroines of Martha Graham. In Ann Cooper Albright & Ann Dils (Eds.), *Moving History/Dancing Cultures: A Dance History Reader* (pp. 307-314). Middletown: Wesleyan University Press.

O cinema negro como arte de afirmação ontológica na luta de imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio: as relações étnico-raciais postas em questão

Celso Luiz Prudente

Doutor em Cultura pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Antropólogo, Cineasta. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro

Reiterou-se aqui a compreensão, que o cinema negro se constitui na arte de afirmação ontológica do afrodescendente. Constatou-se também nesta tendência cinematográfica o papel da arte de causa, que se revelou na dinâmica da dimensão pedagógica do cinema negro no processo essencial da imagem de afirmação positiva do afrodescendente, enquanto minoria. Fez-se isto na condição de manifestação das culturalidades estranhas aos nomos da eurocolonização, tais como: a ibericidade, a asiaticidade, a africanidade e a amerindidade, que formaram a horizontalidade da imagem íbero-ásio-afro-ameríndio. Observou-se que esta figuração étnico-racial foi vítima do balbucio da fragmentação dos traços epistemológicos. Tentame que se fez pela eurocolonização, que foi substancial à verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário, com sua euroheteronormatividade, cuja finalidade foi a reificação de todas as manifestações bioexistencias, que lhes foi dessemelhante. Localizam-nas com efeito na condição de minoria, na medida em que se mostraram incoadunável com a poderosa coisificação da euroheteronormatividade. Notou-se no advento da Revolução Tecnológica com sua substancial informação essencialmente epistêmicas, que as relações subjetivas de representação se tornaram mais importantes, que as relações objetivas do fato. Com isto as lutas de classes se traduziram em lutas de minorias, que se projetaram em lutas de imagens. Demonstrou-se no artigo uma identidade das culturalidades, que foram objetos da tentativa de fragmentação dos traços epistêmicos pela iracunda eurocolonização. Isto contribuiu para formação de uma possível consciência identitária da lusofonia de horizontalidade democrática. Concluiu-se aí uma luta ontológica, de contemporaneidade inclusiva, da horizontalidade da imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio, que se configurou versus o anacronismo excludente da verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário.

A arte de afirmação ontológica

Trata-se, de uma preocupação que este autor se debruçou, aqui a compreensão, que o cinema negro se constitui na arte de afirmação ontológica Prudente (2005) do afrodescendente. Fez-se este discernimento a partir da observação da importância das religiões de matrizes africanas no processo de resistência do afrodescendente, mediante o tentame de fragmentação dos traços epistemológicos pela eurocolonização.

Notou-se na dinâmica religiosa do negro na diáspora africana a possível afirmação da sua humanidade, que foi objeto de negação imposto pela tentativa de abjurar a condição humana como forma de abjuração das manifestações epistêmicas, que foram resultados na iniciativa da africanidade. Percebeu-se na religião o sentido no qual se revelou a possibilidade do negado resgatar sua plenitude, diante da anomia que decorreu do balbucio da negação dos traços epistemológicos.

Mostrou-se sugestivo o discernimento, que no dinamismo das devoções de natureza peculiares o negro reconstituiu provavelmente a polissemia telúrica de lugar ideal que foi percebido no significado da Mãe África. Pois se percebeu aí a dimensão clânica, que lhe permitiu a força familiar percebida nas nuances das relações comunais próprias das cosmovisões africanas primogênicas. Considerou-se que nelas o sagrado foi estrutural, em razão do conhecimento da consciência de respeito à biodiversidade. Notou-se nesta cosmovisão de relações ecossistêmicas, que todas as manifestações foram expressões da orixalidade.

Constatou-se na cerimônia dos cultos o possível resgate da força vital em que o indivíduo ou grupo reencontra o sentido do pai, como polissemia do simbolismo totêmico na demanda indicativa das relações clânicas, fortalecendo assim o elo de grupo. Como fenômeno que se estabeleceu no dimensionamento telúrico das relações divinas. O dramaturgo Abdias do Nascimento observou na África a primeira manifestação teatral, que antecedeu o teatro Grego. Fê-lo, observando que o dimensionamento religioso do negro africano se mostrou essencialmente nas relações artísticas. Para este esteta o negro foi pela natureza expiatória inegável ator, como segue:

Citado por Fernando Ortiz Woodson afirma que “a função histriônica na África é tão geral que até podemos assinalar o negro africano como um ator nato. O africano é um ator congênito devido à sua extraordinária emotividade em busca de expressão. (NASCIMENTO, 1961, p. 11).

Comportamento que se mostrou percebido na compreensão identitária da orixalidade para formação do princípio de nação, na perspectiva das relações comunais enquanto demanda ética das relações étnico-raciais da africanidade. Pierre Verger (1977). Foi sensato supor que o processamento das relações religiosas se revelou como dinamismo da alma, revelando a santimônia enquanto dimensionamento das nuances oníricas. Isto se fez na possibilidade de profunda reserva do ser em factibilidades expressivas, que se fizeram concomitante a uma movimentação de instancias inacessíveis, conferindo aí inequívoco comportamento privado no espaço ontológico, fazendo-se como uma subjetividade indelével, que marcou o indivíduo como indicativo de traços comunais de relações de teluricidade coletivas.

Este fenômeno étnico-racial do negro que se revelou na ritualidade expressiva, conjugada na reserva privada da interioridade querigmática do orixá. Constatou-se, portanto a tentativa de negação da iniciativa privada do oprimido, negando-lhe a condição humana. Desconsiderou-se neste contexto a sapiência do afrodescendente, tentando lhe impor inimpugnabilidade epistêmica, inimputabilizando-o das relações da iniciativa privada, onde decorreu a criatividade na qualificação digital do indivíduo Prudente (2007). Lembrou-se aqui a compreensão da iniciativa privada como elemento do campo epistemológico.

Tornou-se neste contexto imperativo a compreensão de que a religiosidade de matriz africana foi talvez o componente consubstancial mais caro ao cinema negro. Concluiu-se nesta reflexão que os rituais de origem africana formaram por sua vez inequívoca forma de resistência, em proveito da afirmação ontológica do afrodescendente.

Fez-se assim elemento essencial para o discernimento da dimensão pedagógica do cinema negro, considerando que as relações piaculares formaram também traços epistêmicos cujos sentidos constituíram um componente estruturante à imagem de afirmação positiva. Desenvolveu-se desta maneira o cinema negro na perspectiva de possível afirmação étnico-etiológica¹ da africanidade. Isto abriu espaço para pensar a arte negra como sendo uma provável arte de causa.

A arte de causa

Notou-se neste artigo o discernimento da consciência racial como elemento significativo da produção artística, demandada na realização desta tina cinematográfica, que implicou nas relações étnico-raciais da imagem de africanidade. Pois se observou neste contexto que o engendramento do cinema negro brasileiro se localizou na gênese do MNU – Movimento Negro Unificado Prudente (2005), cujo surgimento se caracterizou na irreverência juvenil dos militantes afro-brasileiros, que o fundaram. Isto aconteceu no ambiente da ascensão internacional dos movimentos de massas da década de setenta.

Constatou-se de tal sorte a inequívoca influencia das lutas pelos direitos civis no EUA e as descolonizações revolucionárias na África, que foram lideradas respectivamente pelo afro-americano Reverendo Martin Luther King e pelos intelectuais africanos, tais como: Samora Machel, Agostinho Neto e Amílcar Cabral.

Notou-se aí como fundamental o fato do tentame de fragmentação dos traços epistêmicos das imagens da africanidade, encontrada provavelmente na teleologia do incômodo, que viu na africanidade egípcio-bantu a primeira civilização humana. Segundo Dussel:

(...) [no] mundo da África bantu, negro (kmt em egípcio), hoje ao sul do Saara, é uma das origens da cultura egípcia – primeira coluna da revolução neolítica. No oitavo milênio aC, o Saara úmido era atravessado por rios e habitado por numerosos plantadores bantus. A partir do sexto milênio começou o processo de seca e a origem do deserto; muitos povos bantus emigraram para o Nilo. (DUSSEL. 2000, p. 26.)

Considerou-se, com efeito, que neste período os gregos se encontravam no estágio da pedra lascada, concomitante a fase bárbara dos europeus, como lecionou Otto Marques da Silva:

(...) [na] Idade da Pedra Lascada corresponde a uma boa parte do também chamado Período Paleolítico – uma vastidão de tempo, com milhares de séculos muito obscuros, iniciadas provavelmente há mais de um milhão de anos atrás. A Idade da Pedra Polida já corresponde

1. **Étnico-etiológica da africanidade** – É o estudo de uma determinada questão que se dá no âmbito das relações étnico racial da africanidade.

aos Períodos conhecidos como Mesolíticos e Neolíticos, isto é, a época correspondentes a 10.000 anos antes da Era Cristã até 2.500 a.C.

Os tempos que costumamos chamar de históricos começaram a ser vislumbrados com a idade do Bronze e definidos com a idade do Ferro.

Essas Idades ou Períodos indicam graus de desenvolvimento e não necessariamente períodos cronológicos da história do homem sobre a terra. Esses graus de desenvolvimento, nos quais alguns povos até hoje existentes encontram-se mergulhados por milênios, foram por vezes atingidos com rapidez por algumas raças.

Para ilustrar essa disparidade de momentos de desenvolvimento basta lembrar que, enquanto os egípcios já viviam na Idade do Ferro, os gregos estavam vivendo sua Idade do Bronze e as tribos bárbaras do norte europeu viviam na Idade da Pedra Polida. Em regiões onde a natureza sempre foi mais pródiga e o tempo mais acolhedor e ameno, a velocidade do desenvolvimento foi muito menor. Ainda hoje vemos em zonas tropicais ou temperadas do globo terrestre – inclusive no Brasil – povos que vivem vidas das altamente primitivas e sem qualquer contato com a civilização, como homens das Eras mesolíticas e Neolíticas. (SILVA, 1986. p. 27).

Há várias possibilidades de que o europeísmo fez disto uma espécie de eleição do seu contrário, no qual se furtaria qualquer sentido da edificação da sua dominação hegemônica, que teve como cimento a eurocolonização. O principal intento da colonização foi impor o mito da superioridade do eurocaucasiano, sobre todas outras forças segmentarias e manifestações étnico-raciais diferentes da referência do branco europeu, pela mera intenção de encobrir a qualquer custo a epistemologia africana, que foi a mais antiga, conhecida pela humanidade.

Buscou-se o balbucio desta fragmentação dos traços epistemológico do afrodescendente, promovendo o estereótipo do negro nos meios de comunicação de massas. Para manutenção deste conciliábulo eurocidental se desenvolveu um discurso, cuja forma sugeriu um aparência mais sugestiva da nuance da luta pelo respeito a diversidade da africanidade. Este discurso foi adotado pelos setores menos avisados da crítica reflexiva antirracismo, mantendo-o por reprodução um significante pseudoinsigne mais elaborado com uma insidiosa modernização, escamoteando com o significado abjeto do anacrônico racismo.

Observou-se aí a tentativa de desenvolver a aviltação dos traços epistêmicos do negro com reiteração da imagem indigna, que foi promovida pelo racismo. Promoveu-se desta maneira a configuração do afrodescendente fora da condição plena, demonstrando-o em uma figuração anômala. Fez-se, por exemplo, assim: mostrou-se o negro em um quadro de anomalia imagética, que se revelou como decorrência maléfica do racismo. Isto se tornou algo atrasado e desumano, localizado no lugar obsoleto do politicamente incorreto. Este ensejo colocou os racistas em uma situação de inequívoco desconforto em razão da aparência maléfica.

Fez-se por outro lado o comportamento de demonstração da imagem aviltada do negro como forma de denúncia antirracista, tornando-se desta maneira mais palatável aos setores mais folclóricos e menos avisados, que se mostrou “mais cabeça”, ou seja, diferente do convencional sem alterar o *status quo*. Tratou-se aqui este comportamento racis-

ta mais *soft* e sávido de racismo inteligente. Cuja sofisticação da forma esconde a vilania essencial do senso segregacionista.

Compreendeu-se, contudo nesta postura ainda a reiteração do racismo de forma mais sofisticada, configurando o negro como anormal. Notou-se que sofisticado ou não a repetição da imagem aviltada do afrodescendente, concorreu para uma possível naturalização do racismo, que foi uma tentativa de torná-lo natural, aceitável e consensual.

Foi de bom alvitre lembrar uma lição de Vitor Hugo, “uma mentira que é repetida várias vezes se torna verdade”. Concluiu-se nesta linha de discernimento que a reconstrução da imagem de afirmação positiva da africanidade implicou a luta contra o estereótipo que foi dado pelo audiovisual, buscando o resgate da imaginação por meio de uma representação condigna.

Tentou-se notadamente aviltar a imagem do negro no cinema e na televisão, fazendo-o assim a impetuosa cruzada contra todas as manifestações culturais estranhas à axiologia eurocidental. Fê-lo no processo da imposição da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário e a sua euroheteronormatividade, tentando coisificar todos os segmentos culturais que lhe são estranhos, localizando-os na condição de minoria, tais como: negro, índio, japonês, português, ibéricos, asiáticos, africanos, ameríndios, mulher, homossexual, deficiente e outros.

Percebeu-se nesta linha de compreensão que arte negra, que se fez em proveito da dignidade da africanidade se estabeleceu como uma arte cuja a causa se revelou na perspectiva da afirmação dos valores da negritude. Fez-se desta maneira uma arte de causa na qual o cinema negro encontrou também sua essência e fim ético para o sentido da sua estética de tineta étnico-racial do negro, enquanto negado na condição de minoria majorizada. A arte de causa é um tema estudado por Prudente (2002), no livro *Mãos negras: antropologia da arte negra*.

A horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio

A linha de abordagem na qual se compreendeu a possível horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio decorreu do discernimento da condição de vítima da euro-colonização, como elemento identitário. Considerou-se nesta reflexão o ibérico como objeto da colonização dos europeus. Situação concorrente à aproximação dos povos lusofônicos. Constatou-se, portanto aqui as diferenças culturais e geográficas, que existiam entre lusitanos e europeus; levando em consideração que todos os povos de língua portuguesa ficaram à mercê da subordinação das relações da eurocaucasianidade colonial.

Entendeu-se, com efeito, que os ibéricos entraram na empresa do descobrimento em decorrência do imaginário europeu de negação à incursão às águas, quer fluvial ou quer marítima. Considerou-se aí o mar como lugar de castigo, que foi dado aos insanos mentais. Como foi percebido nos poemas e nas pinturas renascentistas, que aludiram a respeito da Nau dos Loucos. Isto foi observado por Foucault, na sua obra *História da Loucura*, como segue:

Um objeto novo acaba de fazer seu aparecimento na paisagem imaginaria da Renascença; e nela, logo ocupará lugar privilegiado: é a Nau dos Loucos, estranho barco que desliza ao longo dos calmos rios da Renânia e dos canais flamengos.

(...) Mas de todas essas naves romanescas ou satíricas, a *Narrenschiff* é a única que teve existência real, pois eles existiram, esses barcos que levavam sua carga insana de uma cidade para outra. Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escorraçavam-nos de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. Esse costume era frequentemente particularmente na Alemanha: em Nuremberg, durante a primeira metade do século XV, registrou-se a presença de 62 loucos, 31 dos quais foram escorraçados. Nos cinquenta anos que se seguiram, têm-se vestígios ainda de 21 partidas obrigatórias, tratando-se aqui apenas de loucos detidos pelas autoridades municipais. Eram costume frequentemente confiados a barqueiros: em Frankfurt, em 1399, encarregam-se marinheiros de livrar a cidade de um louco que por ela passeava nu; nos primeiros anos do século XV, um criminoso louco é enviado do mesmo modo a Mayence. Às vezes, os marinheiros deixavam em terra, mais cedo do que haviam prometido, esses passageiros incômodos, prova disso é o ferreiro de Frankfurt que partiu duas vezes e duas vezes voltou, antes de ser reconduzido definitivamente para Kreuznach. Frequentemente as cidades da Europa viam essas naus de loucos atracar em seus portos. FOUCAULT. 1997, p. 9.

Somou-se a esta situação o sentido histórico da Revolução dos Cravos, cujo desiderato se revelou na condição de referência do espírito, da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da soberania das nações. Este desiderato indicou para possível consolidação do princípio ético deste processo revolucionário, concorrendo à abertura do caminho de aproximação identitária entre os povos de língua portuguesa. Pois todos carregaram, com efeito, o sórdido fardo colonial, mesmos aqueles que o fizeram na condição de mais privilegiados entre os lusófonos.

Buscou-se para esta pesquisa a linha de abordagem na qual se compreendeu na película *Leão de Sete Cabeças*, de Glauber Rocha, a fundação do cinema negro brasileiro. Não-lo, perceber-se-ia, na irreverência da crítica glauberiana a compreensão do lusitano como vítima mais privilegiada da eurocolonização, discernido aí inequívoca luta contra a colonização eurocaucasiano, como componente estruturante da sua original invenção do cinema negro brasileiro. Na pesquisa doutoral, sobre a película em voga Cardoso, já observou esta percepção, como segue (**Veneno Cardoso L7 Cabeças**):

Esta situação foi resultado da aproximação analógica como fenotípico eurocolonizador, que se constatou nos ibéricos. Ainda assim isto não lhe furtou da condição de vítima da colonização. Promoveu-se com isto o elemento fundamental para concorrência da unidade identitária, que deu origem a formação da horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio.

Tratou-se aí de uma imagem diferente do símbolo eurocidental, que se tornou por isto minoria em relação imagética do poder eurocêntrico, que se caracterizou na euroheteronormatividade, coisificando todas as expressões estranhas a axiologia eurocolonial, configurando-se na verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário. Fez-se desta maneira como uma iracunda potestade inexorável.

Constatou-se neste contexto os processos das relações de culturalidades estranhos aos nomos eurocaucasiano, que foram concorrentes a hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário e sua euroheteronormatividade, localizando-se como mino-

ria, tais como: ibericidade, asiaticidade, africanidade e amerindidade. Estas matrizes concorreram para formação da horizontalidade da imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio. Fez-se isto na condição de manifestação das culturalidades estranhas aos nomos da eurocolonização, que formaram por sua vez a horizontalidade da imagem íbero-ásio-afro-ameríndio.

A verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário

O eurocentrismo se estabeleceu como um comportamento cujo propósito demonstrou a tentativa de desarticulação das manifestações culturais diferentes das referências eurocaucasianas, no limite das relações da subordinação do contérmino da inferioridade. Esta postura se fez na incompreensão atrabiliosa com dinamismo das culturalidades, que caracterizaram a ibericidade, a asiaticidade, a africanidade e amerindidade.

Fez-se assim por meio da dominadora verticalidade hegemônica imagética do euro-hétero-macho-autoritário, no qual este sentido se estabeleceu somente na negação da polissemia de horizontalidade do íbero-ásio-afro-ameríndio. Discerniu-se aqui a hegemonia da verticalidade imagética do euro-hétero-macho-autoritário, como sendo a personificação do eurocentrismo, na condição de valor da tentativa da imposição do mito da superioridade racial do eurocaucasiano. Considerou-se nesta linha de abordagem que o estabelecimento desta compreensão eurocêntrica se fez na supervalorização da cor branca no processo da desvalorização das relações coloridas, no processo multicolor das dinâmicas étnico-raciais.

Tentame que se fez efetivamente pela eurocolonização, que foi substancial à verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário, com sua euroheteronormatividade, cuja finalidade foi a reificação de todas as manifestações bioexistencias, que lhes foi dessemelhante. Localizaram-nas com efeito na condição de minoria, na medida em que se mostraram incoadunável com a poderosa referência da euroheteronormatividade, coisificando as expressões que lhe são contrárias.

Compreendeu-se nesta linha de reflexão que a verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário consistiu na imposição autoritária do eurocaucasiano colonizador, sobre as imagens das expressões culturais, que são diferentes das axiologias da eurocolonização, determinadas por um princípio normativo eurocêntrico. Isto foi tratado aqui como a categoria da euroheteronormatividade.

Este fenômeno formou provavelmente uma espécie de matriz causal e reguladora do autoritarismo da imagética eurocaucasiano, que se deu no decurso da supremacia da iracunda imposição do universo europeu. Constatou-se aí a tentativa de negar os traços epistêmicos dos diversos, tais como: o ibérico, o asiático, o africano e o ameríndio, como de justificativa da eurocolonização.

As lutas de classes se projetam em lutas de imagens

Na Revolução Tecnológica tanto a informação se mostrou substancial quanto a máquina se demonstrou essencial na era industrial. Foi sensato supor que nesta revolução tecnologia as relações subjetivas de representação se tornaram possivelmente mais importantes, que as relações objetivas do fato. Por conta disto se percebeu que os conflitos sociais se revelaram como contendidas de imagens.

Constatou-se aí que as contradições sociais ganharam mais expressividade nos combates de afirmação das minorias. Demonstrou-se nesta abordagem que as lutas de classes se traduziram provavelmente em lutas de minorias, demonstrando que, por conseguinte se projetaram em lutas de imagens como lecionou Celso Prudente na sua obra: A dimensão pedagógica do cinema negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: O olhar de Celso Prudente, como segue:

Vê-se, então, que as lutas de classes se projetam em lutas de imagem²⁴ que concorrem pela revolução da imagem de afirmação positiva das minorias que enquanto vulneráveis são aviltadas na sua própria imagem. A era do conhecimento foi previamente anunciada pelo cinema ainda na era industrial. (PRUDENTE e SILVA. 2018. 104).

Notou-se que a emergência da horizontalidade da imagem íbero-ásio-afro-ameríndio enquanto minoria desenvolveu uma luta ontológica contra a estabelecida verticalidade imagética do euro-hétero-macho-autoritário.

Percebeu-se, portanto que nestas lutas de imagens as minorias buscaram a construção da imagem de afirmação positiva, que se fez contra os estereótipos cujos objetivos constituíram no balbucio de fragmentação dos seus traços epistêmicos. Esta tentativa de aviltação da expressão epistemológica das minorias foi feita pelos meios de comunicação de massa, notadamente o cinema e a televisão, usando do estereótipo de inferioridade das forças que se localizaram como minoria, visto na medida em que não coadunaram com o poder da euroheteronormatividade.

Constatou-se, contudo que a construção da imagem de afirmação positiva se deu por meio da dimensão pedagógica do cinema negro. Pois se considerou que aí a minoria, tal como horizontalidade da imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio demonstrou uma contemporaneidade inclusiva na emergente luta ontológica contra a verticalidade imagética do euro-hétero-macho-autoritário, que mostrou um anacronismo excludente.

Esta contemporaneidade inclusiva da minoria lecionou por meio da dimensão pedagógica do cinema negro, como as minorias, tais como: mulher, negro, índios, homossexuais, deficientes e outros, e desta maneira também o íbero-ásio-afro-ameríndio ensinou a sociedade no processo de contemporaneidade democrática, como foi a imagem, construída por si mesmo e como esta imagem deve ser vista ou tratada. Isto se fez somente na perspectiva contemporânea, que se mostrou democrática por essência, na medida em que foi inclusiva.

Observou-se também nesta linha de compreensão que a luta ontológica da horizontalidade da imagem do íbero-ásio-afro-ameríndio teve uma essencial contemporaneidade inclusiva contra a opressão da hegemonia de verticalidade imagética do euro-hétero-macho-autoritário de substancial anacronismo excludente. Este discernimento abriu caminho para construção da possível lusofonia de horizontalidade democrática. Isto se fez com as consciências dos respeitos à diversidade e à biodiversidade, no processo das relações dos diversos inclusivos contra o universo excludente, respeitando a dinâmica da contemporaneidade em favor da cultura de paz, que se percebeu no cinema negro como arte de afirmação ontológica.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O racismo da inteligência**. Intervenção no colóquio do MRAP, em maio de 1978, publicada em Cahiers Droit et Liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), 382. In: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 205-208. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/14-bourdieu-o-racismo-da-inteligencia.pdf>> Acesso em 28 maio 2019. 12h28min
- CARDOSO, Maurício. **O cinema tricontinental de Glauber Rocha**: política, estética e revolução (1969 – 1974). Tese de doutorado pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. Departamento de História. São Paulo – 2007. Disponível em: < file:///C:/Users/usuario/Downloads/TESE_MAUICIO_CARDOSO.pdf > acesso em 17 maio 2017.
- DUSSEL, Enrique. Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis. Editora Vozes. 2000.
- HUGO, Vitor. **Os miseráveis**. Tradução de Regina Célia de Oliveira. São Paulo. Ed. Martin Claret. Volume I Português. 2007.
- FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de: José Teixeira Coelho Neto São Paulo, Editora Perspectiva, 1997.
- NASCIMENTO, Abdias. **Drama para negros e prólogo para brancos**. Rio de Janeiro. Edição do Teatro Experimental do Negro. 1961.
- PRUDENTE, Celso Luiz; PASSOS Luiz Augusto; CASTILHO, Suely Dulce. In: **Cinema negro**: Algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem. Griot do Morro: reflexão para o discernimento da construção da imagem positiva do negro. Coleção Celso Prudente Africanidade. Editora Fiuza. Vol. IV pág. 78-87. 2011.
- _____. **A dimensão pedagógica do cinema negro**: uma arte ontológica de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio origem do cinema negro e a sua dimensão pedagógica. In: Celso Luiz Prudente; Dacirlene Célia Silva. (Org.). A dimensão pedagógica do cinema negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: O olhar de Celso Prudente. 1ªed. Curitiba: Prisma, 2018, v., p. 67-90.
- _____. **Mãos Negras**: Antropologia da arte negra. 3. Ed. São Paulo: Panorama do Saber, 2002. v. 1. 152p.
- _____. **Cinema negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro**. (In:) **Revista Palmares**: Cultura afro-brasileira. Fundação Cultural Palmares, do Ministério da Cultura. 2005. p. 68-72.
- _____. **Arte negra**: Alguns pontos reflexivos para as artes plásticas, música, cinema e teatro. Rio de Janeiro: Ceap, 2007.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Deuses iorubas na África e no novo mundo**. Salvador. Ed. Corrupio. 1977. Pag. 135-141.

O papel da educação na promoção da coesão social em Angola: desafios e perspectivas actuais

António Luís Julião

Universidade Katyavala Bwila, Angola; E-mail: juliaoantoniohuis23@gmail.com

Introdução

A República de Angola é um País da costa ocidental da África austral, cujas fronteiras foram definidas no fim do século XIX. É o terceiro maior país da África Austral, com uma superfície territorial de 1.246.700 km quadrados, incluindo o enclave costeiro de Cabinda, que se encontra separado do resto do país por uma faixa de território de cerca de cinquenta quilómetros, segundo o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE, 2003). É um país que apesar de ser um espaço ou ambiente multilingue e multicultural, a recente Constituição da República (Angola, 2010) reconhece apenas o português como a língua oficial, língua de prestígio, da burocracia, do ensino, do funcionamento do estado e da “coesão”.

Os constrangimentos causados pelo conflito armado no país afectaram gravemente o funcionamento das estruturas sociais. Com o estabelecimento definitivo da paz começa um ciclo de reconstrução, que não se limita somente às infra-estruturas, mas sobretudo à coesão e unidade social dos diferentes grupos em todas as suas vertentes. Para isso, requer-se continuamente um sistema educativo que acolha a diversidade, que estimule a construção de uma sociedade livre, democrática, de paz, de tolerância, unidade nacional e desenvolvimento justo das comunidades (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, 2016).

Importa sublinhar que no contexto angolano, não se pode deixar de observar que a qualidade do ensino ainda deixa a desejar, pois procura satisfazer e completar as estatísticas, deixando cidadãos em estado de analfabetismo funcional. Levantou-se esta constatação porque as políticas educacionais e curriculares angolanas ainda se preocupam com o número de aprovados em cada ano e em cada classe, deixando de lado a qualidade e a inclusão dos grupos, que são mais importante a nosso ver e solicitado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Os saberes escolares transmitidos aos educandos em processo de escolarização nada mais são que uma ideologia pautada num currículo monocultural, conservador e elitista, que fomenta a exclusão de certos grupos sociais. Esse processo meramente instrucional, que perdura até os dias actuais, impossibilita que outros saberes sejam acoplados ao currículo, inviabilizando a questão da unidade e coesão social.

É certo que se registaram alguns avanços muito significativos nos últimos dez anos, em termos quantitativos, mas também é verdade que ainda persistem debilidades estruturais que travam as dinâmicas de integração social da generalidade da população. Entre elas sobressaem os abandonos escolares precoces e todas as saídas do sistema escolar sem qualquer qualificação profissional. Estas debilidades não podem considerar-se inscritas

apenas no plano escolar, mas traduzem com bastante nitidez as fragilidades sociais que habitam outros sistemas sociais, com destaque para o sistema produtivo.

A homogeneização e padronização das escolas angolanas ainda tendem a menosprezar a cultura e os saberes dos educandos das camadas populares em benefício daqueles que detêm os bens culturais. A escola, enquanto espaço de descobertas, interação, troca de experiências e aprendizados diversos, necessita abrir-se para a realidade dos educandos e da comunidade. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a complementação do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares. A inclusão e coesão social que a Educação deve promover são fundamentais para que o país tenha uma sociedade melhor, fundada no bem-estar e na harmonia entre os distintos grupos sociais. Sem coesão teremos um estado de anomia e uma desintegração social. Para isso, ela deve ser objecto de políticas educativas e curriculares coerentes e abrangentes em respeito ao tempo e contexto de sua realização.

A questão curricular que aqui propomos repassa a ideia de formar um currículo voltado para a diversidade e multiculturalidade. Acreditamos que, a partir do entendimento de que o currículo pode ser um caminho para se trabalhar questões de preconceito, discriminações, violência, diversidade cultural, coesão, dentre outros, a educação tornar-se-á elemento indispensável para o combate das desigualdades sociais e educacionais, contribuindo grandemente para a unidade e bem-estar dos povos.

Neste sentido, o presente texto pretende discutir e contribuir com algumas reflexões acerca dos desafios e perspectivas do sistema educativo angolano na promoção da coesão social, repensando a questão curricular e pressupondo o estabelecimento de novos paradigmas na educação seguindo uma perspectiva multicultural. Para dar suporte ao mesmo, e inspirando-se na abordagem qualitativa, privilegamos a recolha bibliográfica, a leitura e interpretação da documentação relacionada ao tema.

A nosso ver, a escola deveria ser o espaço de consolidação das culturas para que elas possam ganhar força para a coesão e unidade social. Nas áreas rurais angolanas, pais e encarregados de educação das crianças ainda enviam seus filhos para os ritos de iniciação durante o tempo escolar, porque perceberam que a escola não consegue dar conta da educação necessária, básica e fundamental para a integração do futuro responsável pela continuação da geração naquela comunidade, que é a criança. A educação formal angolana ainda está longe de satisfazer a realidade das comunidades e isso não anima os pais. Tal atitude, resulta em altos índices de abandono escolar, e mais do que isso, de desintegração social. Assim, perspectiva-se que o Estado angolano possa efectivamente promover a coesão e reconciliação social por intermédio de uma educação, que respeite e acolha as múltiplas diversidades, tanto nas zonas rurais, quanto nas zonas urbanas, garantindo desta forma o bem-estar de todos e de cada um.

O artigo conta com cinco secções (Introdução; Algumas questões sobre a Educação em Angola; Educação, Currículo e Coesão Social; A Educação como instrumento de Coesão Social; Conclusão), seguindo uma abordagem que, inicialmente, trata de explicitar os enredos do sistema educativo angolano, seguindo-se reflexões acerca da relação entre Educação, currículo, bem-estar e coesão social, tendo como principal farol o paradigma multicultural.

1. Algumas questões sobre a Educação em Angola

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 17/16, o currículo escolar angolano tem um carácter nacional e afigura-se de cumprimento obrigatório, teoricamente fundado na lógica da unidade nacional, mas praticamente proporciona uma desintegração e fragmentação dos grupos, mormente minoritários. Do ponto de vista vertical, o Sistema Nacional de Educação angolano foi organizado em quatro níveis de ensino. O 1º nível (pré-escolar), o 2º nível (primário/obrigatório) compreende seis classes (da 1ª a 6ª classes), o 3º nível (secundário) compreende sete classes (7ª a 13ª classes) e o 4º nível (superior) corresponde quatro a seis anos académicos (1º a 6º). No nível de ensino primário cada turma é ensinada por um professor que lecciona todas as disciplinas curriculares, enquanto, nos demais níveis, cada disciplina é leccionada por um único professor (INIDE, 2003). O Nível de Ensino Superior goza de uma autonomia administrativa, pedagógica e financeira, não se subornando às orientações directas do Estado.

Nessa lógica do currículo de inspiração centralista, que é o caso de Angola, quem não se adapta, está fora dos padrões de uma qualidade excludente, que o mesmo sistema criou e vai consolidando. Contudo, tais processos contrariam o objectivo da República vertido na Constituição (Angola, 2010), que visa construir uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social.

E se à luz da Declaração de Salamanca (1994), as políticas educativas e curriculares proporcionassem a adaptação do currículo às necessidades e diversidade dos povos, fornecendo oportunidades curriculares que correspondessem às crianças com capacidades e interesses distintos? Não estariam a contribuir sobremaneira para a almejada coesão e unidade social? Não estariam a contribuir para a felicidade dos povos que conformam o diverso mosaico cultural do país? Não estariam a fomentar a consciência colectiva e solidária, que pudessem contribuir para o desenvolvimento e bem-estar do país? Não estariam a ajudar a criar um país de todos e para todos, por via da educação? Não estariam a respeitar os princípios da universalidade e democraticidade plasmados nos cânones que regem o país?

Não obstante ao supra aludido, importa ainda sublinhar que o português é utilizado como língua-veículo dos conhecimentos em sala de aula, para todos os alunos (artigo 16º, Lei de Bases, 17/16). Por conseguinte, no meio rural, onde há forte predominância das línguas nacionais, observam-se situações mais drásticas, uma vez que grande parte da população muito raramente fala ou conhece a língua oficial. O que significa que muitos alunos só falam o português na escola, com o professor. Somente em situação escolar é que os alunos entram em contacto com o português. Por esse facto, é válido relevar, que “a língua é ao mesmo tempo cultura” (Velasco & Timbane, 2017, p.5). Assim, relativamente ao ensino em Língua Portuguesa, ele é realizado num contexto multicultural, o que em nosso entendimento dificulta não só o processo educativo, como também coloca em risco a tónica da coesão e unidade social. A Declaração Universal de Direitos Linguísticos (Unesco, 1996), no seu 2º artigo, nº 2 estabelece: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas. Como a realidade angolana difere dessa posição, tal facto, provoca, em alguns grupos, um senti-

mento de rejeição e de auto-exclusão decorrente de um sistema educacional fechado e excludente, contribuindo para a pouca atracção da escola, o que se configura como uma das causas relevantes do abandono e do insucesso escolar em Angola. Ademais, olhando bem para este elemento, pode-se pensar que o problema está na escola, mas na realidade não é. Em nossa perspectiva, o problema ancora-se nas políticas educativas, curriculares e de integração nacional. Dito de outro modo, o problema reside, portanto, em um facto meramente político. São as concepções políticas que do ponto de vista objectivo têm contribuído muito pouco para a coesão e inclusão das várias vontades, dos vários saberes, experiências, hábitos e costumes dos diferentes grupos sociais angolanos.

Neste sentido, defendemos um sistema educativo pensado não para sujeitos, como o que existe actualmente no nosso contexto, mas pensado pelos sujeitos e através dos sujeitos. Sujeito que não vive e que não narra sozinho, mas que traz consigo – e em si – as muitas vozes e suas experiências, suas mundividências que narram também (Serpa, 2011), de modo a contribuir para uma pedagogia emancipadora, fundada na riqueza da diversidade.

Destarte, tendo em conta o papel da educação na unidade e coesão dos diferentes grupos sociais, contribuindo para o desenvolvimento do país, importa fazer uma reforma drástica no currículo numa perspectiva das diversidades, na lógica do reconhecimento do outro, fortalecendo os laços de confiança e de unidade nacional (um só povo, uma só nação). Para isso, torna-se imperativo caminhar-se para uma perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo escolar, fazendo ecoar o grito das culturas silenciadas. O multiculturalismo busca promover respostas à diversidade cultural no currículo escolar e da formação docente, implicando conquistas e reivindicações, de modo a evitar as formas diversas de opressão, exclusão e dominação. Acreditamos que, a partir do entendimento de que o currículo pode ser um caminho para se trabalhar questões sobre inclusão, coesão, diversidade cultural, participação, cidadania, dentre outros, a educação tornar-se-á elemento indispensável para o combate das desigualdades sociais e educacionais, fortalecendo e contribuindo para a unidade entre os povos e o desenvolvimento do país.

2. Educação, Currículo e Coesão Social em Angola: Que desafios?

O conceito sociológico de coesão social está relacionado a uma espécie de estado, pelo qual os indivíduos mantêm-se unidos, integrados em um grupo social, ou, simplesmente, o estado de integração regional, a rigor um dos grandes desafios das políticas sociais integradas. Inclusão e pertencimento são os eixos sobre os quais a noção de coesão social em sociedades ordenadas sob a égide do Estado tem evoluído. Há coesão social quando temos um grupo composto por indivíduos que compartilham objectivos, acções, ideias e crenças. É esse compartilhamento que possibilita a existência do grupo, que colabora para o bem-estar da sociedade. Assim, até que ponto a educação, por via do currículo pode promover a coesão e solidariedade social? Angola permeada por regiões pluriculturais, qual deverá ser o papel da Educação no acolhimento e consideração dessas variedades, que até enriquecem o mosaico cultural? Enquanto sujeitos, como estamos sendo representados no currículo?

Como vimos acima, o currículo escolar angolano tem um carácter nacional e afigura-se obrigatório, independentemente da diversidade das várias regiões. Por se considerar mono-

cultural, elitista e excludente, não abre espaço para os saberes locais, os hábitos e costumes, nem para as manifestações culturais, tendo em conta a diversidade cultural que caracteriza o povo angolano. Assim, para que a escola assuma o seu verdadeiro papel de servir o desenvolvimento das sociedades e garantir a inclusão e coesão de todos os angolanos, precisa de uma Educação, que seja conduzida por um currículo aberto, pluricultural e flexível para dialogar com os saberes e culturas locais, que juntas enriquecem e enobrecem o país.

À título de exemplo, uma das manifestações culturais com os quais o sistema educativo angolano, por via do seu currículo não estabelece diálogo e, por isso, sua existência é preterida no sistema de ensino, são os rituais de iniciação à vida adulta, às quais raparigas e rapazes se submetem, em algumas regiões do país. Assim, para as raparigas os rituais são *efico*, *mufico*, *tchicumbi* e *usso* a depender da região do país em que se manifesta o ritual. Durante a manifestação cultural, a menina aprende a cuidar do lar, dos filhos, do esposo e servir a comunidade e, para os rapazes a *circuncisão*, *evamba* ou outra designação usada pelo grupo étnico, cujo objectivo é inculcar a responsabilidade deste como maioral da família.

No entanto, estas manifestações, por norma, acontecem de Junho a Agosto, período lectivo em que decorrem as aulas. Assim, Moisés (2014), afirma que os ritos de iniciação, embora bons, no sentido em que, a partir deles se molda o indivíduo, com valores morais para a vida, têm, ao mesmo tempo, um impacto negativo para a educação, uma vez que os pais e encarregados de educação submetem os filhos aos ritos no tempo lectivo, o que concorre para elevados índices de desistências nas escolas e/ou insucesso escolar. Isto origina um aproveitamento pedagógico negativo, devido a não identidade cultural e linguística com a escola e, por conseguinte com os conteúdos nela ministrados que, na maioria das vezes, entram em conflito com as suas culturas e valores, originando a desintegração social.

Portanto, com a rigidez do currículo macro e a não programação destes saberes, não se dá a possibilidade de os sujeitos abrangidos recuperarem os conteúdos escolares perdidos e, como resultado, vem o abandono escolar de ambos os sexos e pior que tudo isto, surge a desintegração social. A menina desiste da escola e vai se juntar ao seu parceiro, como forma de preencher o espaço deixado pela ausência dos conteúdos que a escola deveria ter a responsabilidade de ministrar. Regista-se a gravidez precoce, maternidade irresponsável e o rapaz engrena nas actividades de seus familiares para se “tornar num grande homem”. Nesta óptica, Moisés, (2014) alude que a integração dos ritos de iniciação no currículo pode contribuir significativamente para a redução das desistências e dos casamentos precoces, na medida em que, a educação daria continuidade, em termos de acompanhamento, aos iniciados, para tomada de consciência de que, embora sintam-se adultos socialmente, por terem passado pelos ritos de iniciação, continuam crianças no Ensino. Daí que precisam estudar para garantirem o seu futuro e o desenvolvimento socioeconómico nas comunidades onde estão inseridos e o fortalecimento dos vários grupos sociais.

Outros hábitos e costumes característicos da cultura angolana com os quais a educação formal não dialoga são os das comunidades, quer sejam autóctones ou não. A título de exemplo, o currículo não prevê o período em que algumas comunidades do Sul do país se deslocam das suas habituais áreas de residência em busca de água para si e para o gado (a

transumância), os locais onde se concentram as escolas construídas pelo poder e Estado em relação às distâncias das zonas de residência das comunidades (prováveis alunos destas escolas), as condições económicas e sociais destas comunidades, os períodos de cultivo que se realizam entre os meses de Outubro a Janeiro e ceifa que se processa entre os meses de Maio à Agosto, entre outros. Estes aspectos, se constituem num ponto negativo para o sistema de educação e ensino, já que, a relação entre o currículo (educação formal) e os rituais, os hábitos e costumes (educação familiar e comunitária) dos vários grupos e outras manifestações, deveria ser de complementaridade, fortalecendo e contribuindo para o estreitamento dos laços dos diferentes grupos e povos, e cumulativamente para o desenvolvimento do país.

Neste sentido, nota-se que a coesão social, inclusão e o reconhecimento das diferenças culturais constituem ainda um enorme desafio para o sistema educativo angolano, pelo facto de não existir um processo de Estado que aproxime às pessoas ao conhecimento e práticas normativamente oficiais, fazendo com que a escola que seria para o povo se torne, na verdade, contra o povo, tornando o país balcanizado e empobrecido culturalmente (Soares, 2005). Assim, o silenciamento cultural no currículo, efectivado na prática educativa, parte do pressuposto descabido de que a cultura hegemónica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares do país, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera as experiências culturais vindas do meio popular, reduzindo a coesão entre os diferentes grupos.

Destarte, acreditamos que só será possível pensarmos na coesão social em Angola, por via de um currículo de eixo multicultural, que acolhe as experiências oriundas dos próprios cidadãos/educandos que levam para as salas de aula idiossincrasias que eles consideram importantes de serem percebidas. Desta forma, teríamos uma educação a promover significativamente a igualdade, a coesão social e o tão almejado desenvolvimento do país.

3. A Educação como instrumento de Coesão Social: Caminhos possíveis para Angola

Retomamos a discussão reforçando a ideia de que, o sistema educativo angolano não tem mais espaço na actual conjuntura e diversidade de culturas e povos do país. Assim, em nosso entendimento só será possível estar-se diante de uma educação portadora de coesão social, optando por um modelo de educação inspirado no multiculturalismo, isto é, um modelo inclusivo, actualizado, que incorpore as culturas dos diversos grupos sociais, que considere a diferença e o potencial de outros. Daí, a necessidade de reflectirmos sobre procedimentos e práticas que sejam compagináveis aos novos imperativos e às várias culturas.

O primeiro elemento que propomos está relacionado à necessidade de desconstrução de concepções, processos, práticas e modelos que ainda reforçam a classe dominante hegemónica para reforçar a diversidade e unidade dos grupos; Um segundo núcleo se relaciona à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas e curriculares, assim como das práticas pedagógicas que conduzem à educação de todos e para todos os grupos; Quanto ao terceiro núcleo, ele se relaciona com o resgate dos processos de construção das identidades socioculturais, tanto no nível pessoal como colectivo, con-

siderando a história de vida, cultura e língua de todos os cidadãos. É muito importante esse resgate das histórias de vida e que elas possam ser narradas, reconhecidas, valorizadas e promovidas como parte importante do processo educacional; Um último núcleo tem como eixo fundamental promover experiências de interacção sistemática com os “outros”, experimentando uma espécie de justiça, equidade e coesão social, na lógica funcional de um só povo e uma só nação.

A educação que reconhece as diferenças afecta as políticas educativas e curriculares, selecção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didácticas, as actividades extra-curriculares, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc.

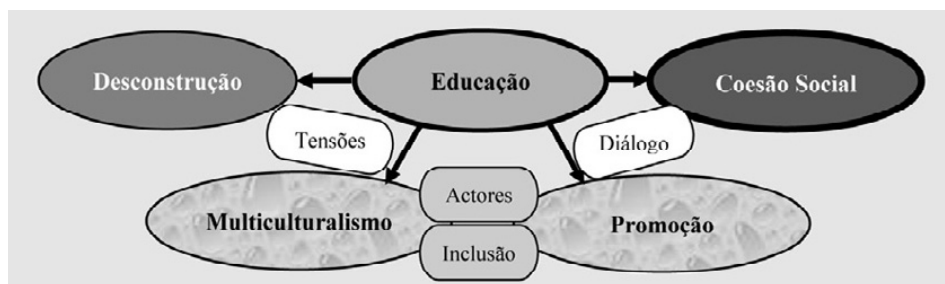


Figura 1 – Vectores da Educação para a Coesão Social

Em função da figura acima exposta, queremos aqui relevar que o primeiro desafio para coesão social é desconstruir/repensar o actual paradigma. Obviamente, que de tal processo resultarão tensões, conflitos, resistências próprios de uma mudança que homenageia a diversidade e a coesão, caminhando a passos largos para um paradigma multicultural, que mobiliza processos dinâmicos em várias direcções. Este talvez seja o maior desafio da multiculturalidade, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades actuais, mas trabalhar, dialogar e intervir neles, de modo a tornar possível a promoção e o reconhecimento da riqueza da diversidade e uma convivência plural e harmónica entre os principais sujeitos e actores, resultando num processo de coesão social, desenvolvimento e fortalecimento da nação.

Conclusão

Angola, igual a muitas nações no mundo, e em particular em África, tem um mosaico cultural rico e diversificado. O presente artigo pretende demonstrar que, apesar de várias tentativas, o sistema educativo, ainda não consegue dar resposta às aspirações que a diversidade dos grupos sociais têm sobre ele. A escola devia preparar cidadãos para inseri-los na sociedade e não desvinculá-los, desintegrá-los da sua cultura e do seu povo, dificultando a luta pela igualdade, conquista dos direitos, patrocinados pela política educativa e curricular vigente.

Os sistemas de educação vigentes na maioria dos países africanos foram criados propositada e especificamente para reforçar a ideologia colonial de dominação, segundo a qual, os africanos precisam civilizar-se, pois são selvagens e sem cultura. É desta forma preconceituosa que o sistema colonial difundia e incutia menosprezo na mente dos africa-

nos. Até hoje, isso se observa quando o sistema educativo recusa a cultura do aluno considerando-a atrasada e pobre valorizando assim culturas e línguas alheias, adiando o processo da coesão e bem-estar social e conseqüentemente o próprio desenvolvimento do país.

Finalmente, constatamos que Angola pretende avançar no campo da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico, formando cidadão críticos e conscientes. Entretanto, parece longo ainda o percurso para modificar o perfil nacional, marcado pelos desequilíbrios regionais e pelas desigualdades sociais. Isto nos leva à conclusão de que a caminhada deve prosseguir e que as abordagens sobre o tema precisam ser aprofundadas, no sentido de contribuir com os avanços na perspectiva da equidade, da coesão e bem-estar dos diferentes grupos sociais que pululam em Angola.

Assim, tentámos aqui mobilizar argumentos para afirmar, que o desafio da educação para a coesão social e formação de uma sociedade melhor em Angola será dificilmente resolvido sem políticas educativas e curriculares hodiernas, justas e coerentes, que estejam fundadas em princípios inclusivos e calcadas na lógica multicultural e emancipatória, que visam reconhecer o outro. Desta forma, abrem-se perspectivas para a divisa “um só povo, uma só nação”.

Referências

- Angola (2010). Assembleia Nacional – *Constituição da República*. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro.
- Angola (2016). *Decreto-Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro* – publicado no Boletim Oficial da República. I Série – n.º 170 – Cria os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.
- Moisés, R. (2014). “Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga: desafios para a educação”. In: Duarte, S. e Maciel, C (org). *Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania*. Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas. Maputo, Editora Educar.
- Serpa, A. (2011). *A cultura escola em movimento: diálogos possíveis*. Rio de Janeiro: Rovelte.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco
- Unesco (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona: UNESCO.
- Velasco, M. e Timbane, A. (2017). *O processo de ensino-aprendizagem do português no contexto multicultural moçambicano*. RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa, n.º 32, pp.100-120.

Convergências políticas no cinema novo luso-brasileiro

Patrícia Oliveira

Observatório Político / ISCSCP – Universidade de Lisboa
Associação das Universidades de Língua de Portuguesa

Introdução

A comunicação apresentada durante o XXIX Encontro Anual da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), no Instituto Politécnico de Lisboa, no início de julho de 2019, é baseada na minha tese de doutoramento em ciência política, dedicada ao estudo da cultura política através do filme documentário, em Portugal, ao longo do período de 1974-2012. Aquela apresentação e o texto aqui proposto, *Convergências políticas no cinema novo luso-brasileiro*, são por isso apenas parte do resultado desse trabalho maior de investigação e de redação. O objectivo inicial era o de sintetizar as principais ligações políticas no movimento do cinema novo luso-brasileiro (CNLB), demonstrando que a prática do documentário permitiu estabelecer redes de cultura política.

Nesta versão escrita da apresentação, em termos de estrutura, não excluí uma primeira parte dedicada à apresentação dos conceitos fundamentais e às possibilidades de enquadramento metodológico do filme documentário na ciência política. A segunda parte centra-se no cinema novo luso-brasileiro, mais concretamente nas contribuições dos aspectos sociais e políticos do movimento que permitem identificar redes de cultura política. A terceira parte é dedicada à análise das convergências políticas no cinema, em particular no filme documentário enquanto instrumento de cultura política.

Os argumentos apresentados ao longo do texto são apoiados pelos episódios e momentos históricos registados nos filmes documentário do chamado período do cinema novo – desse cinema com ambições fraternas e expansionistas, desse activismo político e social através do cinema e das suas narrativas documentais. O material de referência é vasto, e a influência da personalidade dos próprios cineastas é naturalmente multidimensional e complexa. As opções metodológicas de execução e expositivas adoptam diferentes estratégias nos diversos trabalhos que podem ser consultados sobre o tema. As referências a Glauber Rocha, Fernando Lopes, Paulo Rocha e António da Cunha Telles, por exemplo, são incontornáveis e sistemáticas.

Constituem pontos de partida para esta reflexão os filmes documentário *As Armas e o Povo* (Colectivo dos Trabalhadores da Actividade Cinematográfica, 1975, Portugal) e *Cinema Novo* (Erik Rocha, 2016, Brasil), os quais tomados igualmente como referência ao longo do texto. É também pelo facto destes filmes documentário terem tido um bom acolhimento e recepção por parte do público em geral que o estudo das redes de cultura política luso-brasileiras adquire outras oportunidades de compreensão e aprofundamento. Trata-se, portanto, da constatação da necessidade de abordagens culturais da política que promovam a investigação sobre o cinema e as relações culturais e políticas em português.

Conceitos e enquadramento

Tomando a perspectiva do filme documentário e da análise política, o cinema é potencialmente uma extensão da política por outros meios (Zimmer, 1974; Bessa, 1997, p. 119); um veículo de transmissão e difusão das ideologias políticas no espaço e no tempo. Quer seja, afinal, a projeção da imagem em movimento nos filmes documentário de propaganda dos regimes políticos, das aspirações revolucionárias ou das utopias, de reflexão e análise social ou histórica, quer seja no cinema de autor, o filme documentário constitui um instrumento de análise e de representação dos valores, ou seja, uma prova documental dos estados de espírito, das causas particulares ou colectivas, da defesa dos valores.

A percepção da imagem cinematográfica convoca outros sistemas de referência, outros quadros mentais, outras imagens sobre conceitos abstractos – outros planos reveladores das imagens que compõem a subjetividade do espetador mediada pela perspectiva do cineasta. Deste modo, a perspectiva deste é direccionada e intencional, tendo, por isso, fins determinados, embora a apreensão desses conteúdos da imagem no filme documentário varie conforme os *a priori* do sujeito espetador-observador. O cinema faz parte da vida e o filme documentário nela inscreve modelos de comportamento individual e de convivência coletiva, registando e acomodando outras perspectivas sobre a realidade política.

A perspectiva do filme documentário, pressupondo uma investigação e metodologia, constitui também uma perspectiva crítica sobre a história das ideias políticas através do cinema. Alguns autores consideram que, ao referirmo-nos à história do cinema (Lera, Crusells e Barba, 2015), mais concretamente ao pormos em prática uma metodologia e investigação sobre cinema e política (Romero, 2000; Ferreyra, 2011), ou sobre a história das ideias filosóficas através do cinema (Costa e Pessoa, 2010, 2011), contribuimos para uma intertextualidade da política e da estética (Beaudry, Ferrer e Pleau, 2011).

As questões do filme documentário abrangem diversos temas – mito e tragédia, existencialismo, amor, morte, história e violência – entre eles – cinema e revolução, cinema e democratização, cinema e crise. O cinema, enquanto forma mais revolucionária das artes, tal como atribuído por Walter Benjamin, é também o resultado histórico do próprio processo político e da constante discussão em torno da condição humana, em evidência na exibição performativa do filme. O filme documentário estabelece, portanto, a arena primordial do debate de ideias, concepções e circunstâncias da política.

Podemos considerar igualmente, que o filme documentário exhibe a relação da arte com a vida, convocando não só o conhecimento técnico, produzido pelas artes visuais, como também criando tendências artísticas, movimentos e tendências, cenários que dependem da realidade e conjuntura históricas existentes. Se por um lado, o filme documentário constitui um género ou expressão cinematográfica, por outro lado, enquanto instrumento, faz apelo à urgência em representar realidades e contextos específicos.

Assim, o filme documentário constitui um instrumento de leitura da cultura política, ao permitir um entendimento sobre as ideologias e os aparatos políticos que a influencia e orienta. Entendemos a cultura política como o conjunto de valores, crenças e atitudes politicamente orientadas e manifestadas através das práticas culturais, devido às suas qualidades interpretativas e simbólicas. O controlo os códigos simbólicos da arte, da cultura, das práticas culturais – o comando sobre a definição, produção, aplicação e interpretação da imagem – consiste numa fórmula de manifestação e de disputa pelo poder, de afirmação do seu discurso legitimador.

As opções da ciência política pela especialização e institucionalização no estudo das estruturas e processos políticos, a sua autonomização em relação às ciências sociais, determinaram um afastamento dos estudos culturais. Os domínios da cultura e das práticas culturais estabeleceram-se como territórios de fronteira, pontualmente tangentes nos estudos clássicos da cultura política e da cultura cívica, de Gabriel Almond & Sidney Verba e Robert Putnam, respectivamente. A cultura política foi entendida como a alocação de valores, atitudes e crenças políticas com influência no comportamento e sistemas políticos. Os trabalhos que lhes sucederam, de Ronald Inglehart e Pippa Norris, por exemplo, contribuíram para a aplicação quantitativa de dados na elaboração de inferências explicativas acerca da cultura política.

Grande parte dessa discussão tem sido útil para definir o estatuto da ciência política, embora tenha empobrecido ou marginalizado outras perspectivas, cujo foco se distancia dos centros de poder institucionalizados nas sociedades modernas. Obviamente que nenhum destes estudos esteve isento de críticas, reformulações e propostas alternativas, porquanto ainda consideradas marginais.

É meu objetivo transpor barreiras e separações entre matérias políticas e matérias não-políticas. A marginalidade dos objetos e práticas culturais, enquanto instrumentos de transmissão de valores, crenças e atitudes, é aqui considerada e analisada em articulação com os processos de fragmentação, especialização heterogênea e hibridação (Romero, 2000, p. 52). Trata-se de uma especialização fragmentada que privilegia abordagens interdisciplinares, por exemplo com a estética, a antropologia cultural, a história da arte ou comunicação política. Estas áreas temáticas encontram-se, assim, nas margens e periferias em relação às áreas convencionais da ciência política.

O contexto da descolonização – das fronteiras políticas e das humanidades – veio intensificar a consciência de uma conjuntura crítica onde se cruzam as esferas da arte e da política (Beaudry, Ferrer e Pleau, 2011). Abordagens recentes no estudo da ação política pública e seus públicos (étnicos, religiosos, sexuais, ambientais, e de protesto) têm evidenciado outras possibilidades de compreensão acerca da complexidade dos comportamento e processos políticos. Consequentemente, não ficam daqui excluídos os estudos dedicados, por exemplo, à comunicação política ou à antropologia política (Savage e Nimmo, 1990; Kuschnir e Carneiro, 1999). Algumas destas circunstâncias fazem da ciência política uma ciência com vocação abrangente – interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar – e, afinal, com diversas possibilidades de interpretação sobre si própria.

Para além disso, quaisquer que sejam as tentativas de reconstituição do passado, estas assentam na partilha de informação mediatizada através de certos instrumentos, sejam estes a rádio, a televisão, a música, ou o cinema, e estes colaborando no reforço da cultura política. Não importa a fonte ou suporte documental – imagens, textos, sons, narrativas – a memória coletiva e social envolve elementos de criatividade, imaginação, fantasia, nesse processo infinito de (re)composição da história acerca do passado, pois está sujeita ao estabelecimento de conexões entre os diversos meios. A utilização (in)consciente desses meios na partilhada de informação mediatizada, assim como a politização mais recente de que os vários elementos de cultura têm sido alvo, convidam à sua investigação e perspectiva crítica da ciência política.

Apesar destes obstáculos, o cinema procurou afirmar-se dentro dos diversos campos disciplinares das ciências sociais – sociologia, história, filosofia, psicologia, antropologia

– e da própria comunicação política enquanto fenômeno sociopolítico, contribuindo para os seus desenvolvimentos disciplinares, ainda que numa condição marginal (Romero, 2000; Costa e Pessoa, 2010, 2011; Balsom e Peleg, 2016).

A expansão de abordagens conciliadoras dos estudos culturais na ciência política confirma as possibilidades de abertura acadêmica, numa perspectiva holística das humanidades, sem desconsiderar as interligações entre a ciência política, as ciências sociais e as artes (Kuschnir e Carneiro, 1999; Romero, 2000; Beadry, Ferrer e Pleau, 2011; Ferreyra, 2011). O recente reconhecimento e significado político atribuído às práticas culturais é indicativo da complexidade das relações de poder, tornando limitada a utilidade de certas equações behavioristas e modelos racionais de análise.

Os terrenos de fronteira no estudo da ciência política, a divisão entre as matérias políticas e não-políticas têm sido sucessivamente desenhados pelo conjunto de interações sociais que, em dados momentos da conjuntura histórica, conseguem estender ou retrair essas mesmas noções de fronteira, parcialmente promovendo abordagens interdisciplinares.

O alargamento destas noções de fronteira entre as disciplinas das ciências sociais tornou possível e estimulou o desenvolvimento de outras perspectivas analíticas e empíricas sobre o modo como a cultura adquiriu relevância explicativa (Kuschnir e Carneiro, 1999; Sarmiento, 2008; 2009; 2015; Oliveira, 2012), em relação às perspectivas formalistas sobre os processos e mecanismos de transformação política (Tilly, 2001, p. 24; Costa Pinto, 2011; Meirinho, 2010).

Como consequência destes debates e desenvolvimentos, a atualização da noção de fronteira entre matérias políticas e não-políticas, de qualquer esforço de delimitação exclusiva do objeto de estudo da ciência política, pode ser assim definido pelo conjunto relevante de interações sociais e políticas dentro de determinados momentos de conjuntura histórica.

A partir da ciência política, numa perspectiva analítica sobre o papel da imagem no cinema, e em concreto do filme documentário corroboramos o modo como as ideias condicionam a própria história e a construção da memória coletiva.

O contributo crítico e analítico adiante apresentado tem por objetivo comum analisar a cultura política através das interações do filme documentário numa perspectiva da ciência política. Procuramos contextualizar o filme documentário em relação ao conjunto de interpretações e problemáticas sociopolíticas suscitadas, como também compreender o modo como estas agem sobre a comunidade de indivíduos.

Cinema novo luso-brasileiro

A produção de filmes documentários é extensa, tanto quanto a participação e interesse dos intelectuais brasileiros exilados em Portugal. Os intelectuais – das letras, artes plásticas, poesia, música, teatro, cinema – desempenharam um papel central na luta contra a ditadura e a censura, de forma a dotar o país de uma espécie de nova “consciência nacional democrática”, enquanto vozes interpretadoras do país e, paralelamente testemunhos das arbitrariedades do regime.

Os intelectuais assumiram-se como os novos criadores simbólicos, ocupando o espaço público da produção e consumo cultural direcionado para as massas e classes trabalhadoras, contra uma cultura de elites. Deste modo, os meios de comunicação e audiovisual

foram os instrumentos escolhidos para acompanharem o processo de urbanização e modernização num período de aspirações e tentativas revolucionárias.

Ao mesmo tempo, é de assinalar igualmente a intensidade da atividade cineclubista e do associativismo cultural, ainda que numa escala reduzida e para um público sensível às questões cinematográficas. Em 1956, havia 30 cineclubes ativos em Portugal, de norte a sul, o que à época não deixa de ser significativo, tendo possibilitado uma maior circulação de filmes e tomada de consciência quanto ao papel do cinema.

Os cineclubes eram os espaços de associação, de partilha e debate de ideias, escolas de formação informais devido à inexistência de escolas de cinema até meados dos anos 80. A formação e discussão cinematográfica acontecia assim em ambientes alternativos, espaços livres de porporcionaram uma abertura de afirmação social e política através do cinema, até então impossível de realizar dentro de uma estrutura de cinema ao serviço do Estado Novo, apesar da tentativa da sua desmobilização, no final dos anos 60, numa demonstração de força efetiva da censura e repressão.

Considerando o conjunto de transformações sociais e políticas que caracterizam a terceira vaga de democratização, é através da produção de cinema documental, que as primeiras propostas políticas revolucionárias e democráticas são registadas, mas também partilhadas entre Portugal e Brasil. As amizades pessoais e as filiações cinematográficas impulsionaram um novo cinema, à época de carácter progressista e expansionista.

No Brasil os eventos da revolução portuguesa do 25 de abril de 1974 chamaram a atenção do governo, intelectuais e da opinião pública. A oposição à ditadura militar brasileira celebrou a revolução portuguesa como se fosse de um braço revolucionário brasileiro se tratasse. Exilado na Europa, o realizador Glauber Rocha colaborou na produção e realização do filme documentário português, *As Armas e o Povo*, mostrando as manifestações populares e os desejos de futuro.

Neste texto estabelecemos um paralelismo simbólico, mas também revisionista daquilo que significou o CNLB e os seus impacto na história do cinema. Essa proposta surge no filme documentário *Cinema Novo* (2016), de Erik Costa. Muito provavelmente, sob influência da memória biológica do pai, Erik Costa, filho de Glauber, propõe no seu filme uma revisitação dos pressupostos, da narrativa, dos objetivos, das personalidades que fizeram parte do CNB. Há uma narrativa explicativa do CNB, mas também um “mosaico afectivo” de um tempo passado, talvez procurando-se uma imagem para um humanismo político e social, central para a *nouvelle vague*, e denunciador da fase de decadência na atualidade. Não menos coincidente, *Cinema Novo* teve passagem por Paris, França, em 2018, inserido no Festival de Cinema Brasileiro.

O resultado deste filme documentário é a revisitação de um conjunto de cineastas e grupo de cinéfilos que, embora distintos entre si, uniram-se para viabilizar esforços e os meios de produção necessários à mudança no contexto político e social brasileiro. A mensagem atribuindo ao cinema a possibilidade de veículo do compromisso ideológico e de reflexão antropológica em sentido convergente é forte.

Paralelamente, os conteúdos dessa mensagem são igualmente reconhecidos e promovidos entre a cineastas da geração do CNP. A consulta de periódicos da época permitiu constatar o debate intenso, não somente em relação às correntes estéticas no cinema, em Portugal, e nas geografias de maior influência para o cinema novo, como também em relação às políticas para o cinema – sobre as políticas que verdadeiramente impulsionassem

o cinema e a atividade cinematográfica em Portugal, incluindo a presença de filmes portugueses em festivais de cinema, tal como adiante fica demonstrado pela entrevista de Fernando Lopes (Sales, 2009).

Por seu turno, em retrospectiva do filme documentário português, as *Armas e o Povo* (1975) representam a convergência revolucionária e singular do caso português, num filme revelador da emotiva união entre as Forças Armadas e o Povo português, entre os dias 25 de abril de 1974 e o 1º de Maio desse mesmo ano. Este filme documentário é fruto desse momento político e social, realizado pelo Colectivo dos Trabalhadores da Actividade Cinematográfica.

“As Armas e o Povo” é o mais célebre filme da revolução portuguesa. Rodado durante a semana entre o 25 de Abril e o 1º de Maio de 1974, junta as grandes movimentações de massas aos discursos de Mário Soares e Álvaro Cunhal e a libertação dos presos políticos às entrevistas de rua conduzidas pelo cineasta brasileiro Glauber Rocha. Assinado pelo Colectivo de Trabalhadores da Actividade Cinematográfica, é um documento histórico inestimável, feito a quente e em cima do acontecimento por vários técnicos e realizadores portugueses. Uma obra incontornável do cinema militante europeu, “As Armas e o Povo” é também um manifesto sobre a relação entre cinema e política, não apenas como mero difusor dos acontecimentos, mas sobretudo como participante ativo do ato revolucionário. (Folha de sala da Cinemateca Portuguesa, 2019)

As Armas e o Povo é o filme documentário de referência sobre o início do período revolucionário, em Portugal. Para além disso, é um filme documentário demonstrativo de umas das consequências mais directa da revolução sobre os meios de produção em geral, e sobre os meios da produção cinematográfica em particular. É nesse contexto que são criadas no Instituto Português de Cinema as unidades de produção, no seguimento da colectivização da economia e dos sectores produtivos.

A utilização dos meios técnicos de produção e pós-produção eram disponibilizados pelo Instituto Português de Cinema, funcionando com um espírito colectivista, tinham como objetivo garantir a atividade dos profissionais de cinema, acompanhar e registar de norte a sul do país as transformações sociais e económicas. As campanhas cinematográficas tinham como objetivo agitar politicamente as consciências – consciencializar política e socialmente um país empobrecido e iletrado. Surgem as cooperativas de cinema: a Cinequipa, a Cinequanon, o Grupo Zero e certos produtores independentes. Na prática do cinema militante empenham-se António de Macedo e Luís Galvão Teles (Cinequanon).

Para além de outras possíveis abordagens culturais, a perspetiva trazida pelo documentário sobre os processos políticos de democratização em Portugal e no Brasil são viabilizados por uma ciência política aberta a novas abordagens políticas culturais e a uma revisitação da história. No final do século XX, a imagem e o documentário constituem um importante mecanismo de comunicação, aumentando o imaginário cultural e simbólico entre Portugal e Brasil.

Com particular enfoque e em revisitação do ideário de defesa e afirmação do cinema novo brasileiro (CNB) e do cinema novo português (CNP), a discutível condição de marginalidade do filme documentário constitui um documento visual e discursivo das convergências políticas da época.

Redes de cultura política

O documentário, com recursos técnicos, visuais e discursivos próprios, revelou-se, desde logo, marcadamente social e político, enquanto instrumento de reflexão e de ação sobre as conjunturas políticas, na representação dos valores da cultura política, quer do passado, quer do futuro das sociedades nas geografias latino-americanas e europeias.

Numa breve retrospectiva das relações entre Portugal e o Brasil através do cinema e do filme documentário, podemos verificar que as relações políticas tiveram uma forte expressão cultural (Sarmiento e Guimarães, 2015). Nas primeiras décadas do século XX, as relações entre Portugal e Brasil foram acompanhadas pela promoção e investimento na cultura, sobretudo, na divulgação da existência de uma cultura comum, muitas vezes em diálogo, a favor ou contra o sistema político vigente.

Deste modo, os documentários políticos são também eles um exemplo do papel de intermediação cultural para a construção de memória, mas também para a crítica e renovação de valores que acompanham as transformações no sistema político.

Ao longo das décadas de 50 e 60, podemos considerar que o cinema constituiu um instrumento de divulgação da ação política, nomeadamente com as visitas presidenciais nos dois lados do Atlântico, destacando-se a ação do Ministério dos Negócios Estrangeiros português no reforço das relações bilaterais através de uma diplomacia cultural. Destacam-se os filmes documentário: *Presidente Café Filho em Lisboa* (1955) de António Lopes Ribeiro; *Comunidade Luso-Brasileira* (1956) de António Lopes Ribeiro; *Relíquias Portuguesas no Brasil* (1959), de Leitão de Barros; *Cruzeiro do Sul* (1966) e *Voo da amizade* (1966) de Fernando Lopes.

O início da guerra colonial dos territórios africanos, bem como a crescente pressão internacional em relação à política colonial portuguesa, foi marcado igualmente por uma aposta nas relações entre Portugal e Brasil. Por um lado, evidenciando-se que o passado brasileiro estava indubitavelmente marcado pela presença e influência portuguesa, por outro lado, o conjunto de celebrações e visitas oficiais reforçavam uma convivência pacífica, necessária de fomentar à época face à questão colonial portuguesa. A revisitação dessas relações pós-coloniais entre Portugal e Brasil, e das opções em termos de diplomacia e política externa consolidaram um *soft power* de influência atlântica (Vargas, Sarmiento e Oliveira, 2015).

Os anos entre 1950-1959 correspondem aos anos de cinefilia e de formação no estrangeiro da geração do CNP e do CNB, inequivocamente marcados pela *nouvelle vague* e seus principais cineastas ou cineastas representantes desse movimento cinematográfico. Em Portugal, como no Brasil, o cinema novo estava preocupado em debater a condição humana a partir do ponto de vista estético do cinema, e aí encontraram o recurso ao documentário. Para além de preocupações políticas e sociais, as redes e origens culturais foram profundamente compartilhadas.

Os cineastas do movimento CNLB procuraram com convicção produzir um cinema completamente diferente – a partir de um ponto de vista estético – e também totalmente independente do *status quo* dos respectivos regimes políticos autoritários. Tanto em Portugal, como no Brasil, os cineastas desta corrente cinematográfica manifestavam a sua atenção para com a condição humana – a imagem estava concentrada em mostrar as condições de vida, as clivagens rurais e urbanas, mas também significavam mostrar a política. Ambos, estavam profundamente convencidos de que através do cinema que poderiam antecipar uma revisão das elites e do sistema político.

A geração do *cinema marginal brasileiro* ou do *cinema novo português*, assumiu o registo do pensamento progressista e ações revolucionárias, por via das redes de cultura estabelecidas nas décadas precedentes da *nouvelle vague* francesa, mas com traços distintos no quadro de uma cultura luso-brasileira.

“Quando se fala em ‘cinema marginal’, ninguém, ou quase ninguém, gosta da etiqueta. No entanto, ela persiste, em parte devido à associação problemática entre transgressão estética e violência de assaltantes, num transporte que, no entanto, sugere algo a respeito da produção e do seu contexto: um país marcado pela guerrilha urbana em resposta àquele que foi o período mais negro da ditadura. ‘Marginal’ opera, sem dúvida, uma redução e não dá conta da invenção formal, do teor de experimentação de uma parcela dos filmes que se costumou incluir nesta tendência – que, grosso modo, se afirmou de forma mais vigorosa no período 1968-1973, mas ecoou nos anos seguintes, em aspectos do trabalho, já em regime francamente ‘solo’ de cineastas que por aí passaram, como Bressane, Tonacci, Rosemberg, Sganzerla, Reichenbach e Neville d’Almeida, entre outros. (...) Há no Cinema Marginal uma galeria dos não-reconciliados” – Xavier, Ismail, *O Cinema Marginal Revisitado*, ou o avesso dos anos 90. Artigo disponível em <http://www.portalbrasileirodecinema.com.br/marginal/ensaios/03_03.php>. Consultado em junho de 2014.

é curioso... A primeira pessoa, uma das primeiras pessoas que assistiu a montagem do Belarmino foi o Cacá Diegues e depois o Glauber Rocha. O Belarmino chegou a passar no festival de Pésaro clandestinamente. O primeiro festival de cinema novo...O mesmo festival que deu ao Glauber Rocha o prêmio pelo Barravento deu o prêmio de crítica para mim pelo Belarmino. E aí ficamos muito amigos, tivemos imensas relações, eu e o Glauber, sobretudo em Paris, e depois aqui em Lisboa já na fase final do Glauber, quando eu era diretor de co-produções do serviço público, já muito depois do 25 de Abril. Naquela época, tivemos a ideia de fazer um filme que se chamava *Uma Cidade Qualquer*. Depois que ele morreu, eu dei o roteiro para a mãe dele... a relação com o cinema novo brasileiro foi sempre muito forte. (Sales, 2009, p. 143)

No início dos anos 60, diferentes experiências de renovação cinematográfica associadas aos desejos de revolução política juntaram cineastas latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile, Venezuela, Colômbia, México, Bolívia, Uruguai, Equador. Oriundos das várias esquerdas, protagonizaram o Novo Cinema Latino-americano (NCL), para o qual contribuíram com um conjunto de reflexões estéticas e ideológicas por ocasião dos festivais de cinema de Sodre, Montevideu (1958), Sestri Levante, Itália (1962 e 1963) e Viña del Mar, Chile (1967). Tal como refere Dávila, “o conceito [NCL] carrega uma grande imprecisão pela amplitude de experiências que engloba, na tentativa de abarcar várias cinematografias sob a mesma denominação [*novo cinema*], pela dificuldade de estabelecer os limites temporais em que se inscreve” (Dávila, 2013, p. 174).

O lastro da nova vaga cinematográfica, cuja epicentro foi, sobretudo, França e Itália, não se limitou a repetir as modas do cinema daquela época, mas acomodou as contextos sociais, políticos e económicos das diferentes geografias por onde se instalou.

Na tentativa de compreender o cinema documentário exploramos as redes entre intelectuais, cineastas e produtores. Embora coexistam diferenças na cronologia histórica dos acontecimentos revolucionários em Portugal e no Brasil, verificamos a existência de uma partilha de códigos e práticas de cinema documental antecipadoras dos próprios eventos

políticos. Por isso o documentário é aqui considerado como um mecanismo possível de reforço da imagem cultural e simbólica entre Portugal e Brasil.

Assim, as redes políticas no cinema configuram uma estratégia cultural militante, presente nas dicotomias entre esquerda e direita, e de intervenção política através do mainstream cultural e assimilada de forma mais vasta, com o objetivo de atingir o máximo impacto e transformar as estruturais ideológicas, numa interação próxima entre as esferas da política e da cultura.

Conclusão

A abordagem interdisciplinar, convocando áreas comunicantes das ciências sociais e das humanidades, permitiu quebrar pré-conceitos latentes na ciência política, ao mesmo tempo abrindo campo ao estudo de abordagens cinematográficas da política e das relações de poder.

Em suma, este texto pretendeu abordar de forma sintética os principais aspectos sociais, políticos e mesmo históricos do cinema novo de expressão portuguesa, aqui abordados no enquadramento luso-brasileiro. Possivelmente alguns poderão questionar a fórmula singular aqui utilizada – movimento, em vez de movimentos, uma vez que vários percursos, estilos ou estéticas cinematográficas são reconhecidas; ou luso-brasileiro, em vez de português e brasileiro, porém os discursos pós-coloniais já extrapolam a discussão aqui apresentada; outros poderão preferir outras designações – cinema marginal, cinema periférico ou novo cinema.

Ao longo do texto pretendemos evidenciar que em vários momentos a produção cinematográfica, a ideologia cultural e artística, a relação com o público e as tentativas de internacionalização do cinema e do filme documentário de expressão portuguesa constituíram uma realidade, através de abordagens partilhadas sobre os fenómenos sociais e políticos luso-brasileiros, e naturalmente os estéticos também. Referimo-nos, por isso, às redes políticas e culturais luso-brasileiras.

A pesquisa pelas identidades dos povos através da artes e das culturas, sobretudo, através do cinema e do discurso do filme documentário, permitiu explorar e desvendar redes de poder simbólico, constituídas com relativa autonomia e independência, em parte possível devido ao movimento do cinema novo.

As convergências políticas no cinema novo luso-brasileiro abordam aspectos diversos e relacionados não só com a história e estética do movimento do cinema novo, como também com os contextos sociais e políticos, com os movimentos culturais de protesto que potenciaram a internacionalização e a criação de redes de cultura política entre Portugal e o Brasil. Assim, se demonstra que há ainda por aprofundar conhecimento e investigação que advêm das identidades e das culturas em rede e em português.

Referências bibliográficas

Balsom, E. e Peleg, H. (Eds.). (2016). *Documentary across disciplines*. Cambridge e Londres, Reino Unido: MIT Press.

Beaudry, L. e Olivier, L. (2001). *La politique par le détour de l'art, de l'éthique et de la philosophie*. Québec, Canadá: Presses de l'université du Québec.

Beaudry, L., Ferrer, C e Pleau, J. C. (Dir.). (2011). *Art et politique: la représentation en jeu*. Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec.

- Bessa, A. M. (1997). *O Trabalho das Ideias*. Lisboa: Edições ISCSP.
- Costa Pinto, A. (Ed.). (2011). *Contemporary Portugal. Politics, society, and culture*. Nova Iorque, EUA: SSM-Columbia University Press.
- Costa, A. e Pessoa, P. (Org.). (2010). *A História da Filosofia em 40 Filmes*. Rio de Janeiro, Brasil: Caixa Cultural/ Trabalho Produções. Disponível em <http://www.lavoroproducoes.com.br/site/historia-da-filosofia-em-40-filmes.php>
- Costa, A. e Pessoa, P. (Org.). (2011). *A História da Filosofia em + 40 Filmes*. Rio de Janeiro, Brasil: Caixa Cultural/ Trabalho Produções. Disponível em <http://lavoroproducoes.com.br/historiadafilosofia/>
- Dávila, I. D. V. (2013). O conceito de “novidade” no projeto do Nuevo Cine Latinoamericano. *Revista Estudos Históricos*, 26(51), 173-192. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/7197/9375>
- Ferreira, J. P. (2011). Cinéma et Politique – Carlos Saura et la lutte. In L. Beaudry, C. Ferrer, e J. Pleau (Dir.), *Art et politique: la représentation en jeu* (pp. 89-102). Québec, Canadá: Presses de l’Université du Québec.
- Kuschner, K. e Carneiro, L. P. (1999). As Dimensões Subjetivas da Políticas: Cultura Política e Antropologia Política. *Revista de Estudos Históricos*, 13(24), 227-250.
- Lera, J. M. C., Crusells, M. e Barba, F. S. (Eds.). (2015). *Memoria Histórica y Cine Documental. Actas del IV Congreso Internacional de Historia y Cine*. Barcelona, Espanha: Centro d’investigaciones film-história. Disponível em <http://www.ub.edu/congresocine/wp-content/uploads/2015/06/ACTAS-IVCONGRESO-INTERNACIONAL-DE-HISTORIA-Y-CINE-DOCUMENTAL.pdf>
- Meirinho, M. (2010). *Cidadania e participação política: temas e perspectivas de análise*. Lisboa: Edições ISCSP.
- Romero, M. T. (2000). El cine desde la perspectiva de la ciencia política. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 92, 45-70. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758097>
- Sales, M. (2009). *O free cinema, e o cinema novo português*, entrevista a Fernando Lopes. Doc On-line, 7, 141-151. Disponível em http://doc.ubi.pt/07/entrevista_michelle_sales.pdf
- Sarmiento, C. M. (2008). *Os Guardiões dos Sonhos. Teorias e Práticas Políticas dos Anos 60*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sarmiento, C. M. (2009) As ‘vantagens’ actuais da cultura». In P. Godinho, S. P. Bastos e I. Fonseca (Orgs.), *Jorge Crespo. Estudos de Homenagem* (pp. 517-531). Lisboa: 100LUZ.
- Sarmiento, C. M. e Guimarães, L. M. P. (2010). Redes de poder e relações culturais. Diálogos e pesquisas. In idem (Coords.), *Culturas Cruzadas em Português. Redes de Poder e Relações Culturais (Portugal-Brasil, séc. XIX e XX)*, vol. I (pp. 17-24). Lisboa: Almedina.
- Sarmiento, C. M. e Guimarães, L. M. P. (2012). *Culturas Cruzadas em Português. Redes de Poder e Relações Culturais (Portugal-Brasil, séc. XIX e XX)*, vol. III (pp. 17-25). Lisboa: Almedina.
- Sarmiento, C. M. e Guimarães, L. M. P. (2015). *Culturas Cruzadas em Português. Redes de Poder e Relações Culturais (Portugal-Brasil, séc. XIX e XX)*, vol. III (pp. 15-20). Lisboa: Almedina.
- Sarmiento, C. M., Oliveira, P., Vargas, C. (2015). Reshaping Space in a Global World: Portuguese and Brazilian Networks. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 6(2), 267-282. http://dx.doi.org/10.5209/rev_GEOP.2015.v6.n2.48405
- Savage, R. e Nimmo, D. (Eds.). (1990). *Politics in familiar contexts: projecting politics through popular media*. Nova Jersey, EUA: Ablex Publishing Corporation.
- Schefer, R. (2016). (R)evoluções e Transições Revisitadas. O Fim do Império Colonial Português em Representações Cinematográficas da Lusofonia (1974-2014). *Aniki. Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, 3(1), 158-164. doi: 10.14591/aniki.v3n1.211
- Tilly, Ch. (2001). Mechanisms in Political Process. *Annual Review of Political Science*, 4, 4-21.
- Zimmer, Ch. (1974). *Cinéma et Politique*. Paris, França: Seghers.

Letramento cartográfico em práticas artísticas relacionadas à geografia

Jorge José Araujo da Silva

Professor da Universidade de Pernambuco, Brasil, Pós-doutoramento na FBAU Porto

E-mail: Jasil@terra.com.br

Introdução

A Geografia é uma ciência que supre a estruturação da formação humana, por este motivo se apresenta em todo currículo letivo da formação educativa, o que exige do professor uma atenção diferenciada para a didática e aplicá-la em idades diferentes adaptadas aos conteúdos específicos.

Nas ações teóricas e práticas deste artigo nortearemos sentidos na temática da Geografia Cultural relacionado à Arte Educação, o que experimentamos teoria e prática com didáticas específicas, sendo a dança circular “a ciranda”, que é praieira e geográfica por si, uma ferramenta na linguagem cultural, para comunicar a ciência geografia aos discentes.

É currículo pessoal desta atividade ter participado como professor de geografia dos ensinos fundamental, médio e superior, tanto em escolas particulares como públicas, bem como, ter a formação em Pedagogia *Waldorf*, esta que em muito nos dá suporte filosófico através da antroposofia, para atuar em sala de aula quando experimentamos a época de geografia no ensino fundamental I (no Brasil hoje denominado de Séries Iniciais). Com este suporte vivenciamos a geografia do quarto ano (para alunos de 9 anos de idade), classe que requer bastante cuidado para trazer aspectos científicos da geografia, com embasamento teórico e com o suporte da arte, através da ciranda, a teoria geográfica, com palavras novas ao alunado, chega através do movimento de corpo, integração do grupo, exercício físico, integração do grupo classe e relações humanas.

Os conteúdos surgem intercalados com os assuntos do currículo escolar, neste caso temas como equador, *Greenwich*, hemisférios, quadrantes, latitude, longitude, norte, sul, oeste e fazer o azimute com o leste e norte magnético do planeta Terra, chegam para o grupo com a roda da dança de ciranda.

Esta atividade é praticada e realizada anualmente na Escola Waldorf Recife na época de geografia no 4º ano escolar, também praticado na UPE – Universidade de Pernambuco onde trabalho nos cursos de licenciatura em Geografia e Pedagogia. Como *currículum* já realizamos esta dinâmica artística geográfica na Universidade Federal de Pernambuco, aos alunos do 8º período de licenciatura em Geografia, ao alunado do curso de Pedagogia da FAFIRE quando era professor nesta faculdade, em colégios como no Arco-Íris e CMR – Colégio Militar do Recife. Apresentamos também em janeiro de 2017 à UniCV na cidade de Praia em Cabo Verde, na ocasião, aos discentes formandos em Licenciatura em Geografia. Realizamos no mesmo mês e ano citados, a mesma prática do Letramento Cartográfico para alunos da Escola de Formação de Professores da Guiné-Bissau, bem

como, ao alunado do 7º ano da escola de ensino fundamental Ebenezer na cidade de Bissau em 2017. Em agosto de 2018 apresentamos esta ferramenta didática a professores de Geografia da rede municipal da cidade do Recife, em oficina realizada no Centro de Formação de Professores Professor Paulo Freire e em fevereiro de 2019 realizamos a oficina de letramento cartográfico na escola municipal Córrego da Bica no Recife.

Esse trabalho tem como objetivo estudar a Geografia Cultural em suas instâncias teóricas, didáticas e práticas, na qual propomos experimentos com rodas de ciranda, promovendo o diálogo intercultural das atividades executadas em classe.

Os objetivos específicos desse trabalho, versa aprofundar a Geografia Cultural como teoria/prática atrelada à Arte Educação; propor atividades didáticas dentro da dinâmica rodas de ciranda, abordando conteúdos da Geografia; vem experimentar rodas de cirandas em sala de aula com turmas do ensino básico e formação de professores, para sistematizar didática ao conteúdo da Geografia, por fim, compartilhar com o evento XXIX AULP 2019 estas práticas.

É metodologia deste trabalho, estabelecer um estudo teórico em Geografia Cultural, Arte Educação, didática e prática pedagógica com envolvimento em rodas de cirandas, danças e atividades artísticas; também pretendemos demonstrar os experimentos da roda de ciranda como atividade didática em classes do 4º ano, trazendo conteúdo da geografia como aporte pedagógico, atividades praticadas em escolas; de outra forma, descrever os resultados das atividades práticas relacionadas ao conteúdo específico da Geografia, ganho da comunidade e, apresentar uma compilação das informações com esta publicação.

As Geografia Cultural e as Artes

A ciência geográfica tem em suas especificidades, no trato com a aplicação na educação como disciplina. Para tanto, alguns estudiosos da prática pedagógica se debruçam nas formas e metodologias que possam ser aplicadas em sala de aula, para que esta linguagem geográfica seja melhor trabalhada pelo professor na comunidade escolar ou não.

Uma expressão de como lecionar a geografia, vemos na referência de Castrogiovanni (2006), quando expressa que a Geografia escolar deve dar conta do objetivo deste estudo, e complementa, quando descreve a “Geografia deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência”. Desta forma observamos que, a ciência é o centro da dinâmica em classe, por mais que apareçam as atividades didáticas e bagagem cultural do professor e seu conhecimento com o que é espaço.

Quanto ao espaço, Penteadó (2001), conceitua que é básico no estudo da Geografia, é nesta dimensão que a relação social humana transformadora da natureza, produz cultura. Assim o espaço adquire concretude, se torna visível, tocável, tátil, no chão em que pisamos e que nos envolve, na Terra em que habitamos (o espaço geográfico).

Por esses motivos, como professores, precisamos nos esforçar em tratar da melhor forma possível da geografia quanto ao máximo acesso social, de formas a difundir qualitativamente, para que grande parte da sociedade seja beneficiada pelo conhecimento geográfico que, também é estruturador do ser humano e de toda sociedade.

O estudo da Geografia é fortalecedor do tecido da sociedade, que expressa criação e intervém em seu meio de vida, assim é a orientação de várias propostas pedagógicas para se estudar a ciência do espaço.

Henri Lefebvre (*apud* Silviano, 2001) que produziu uma grande obra – entre 1934 a 1986, redigiu ao público extenso e importante relatos de suas obras, como exemplo, *La Production de l'Espace*, que embasa teoricamente o pensamento anglo-saxônico neste quesito. Não particularmente ao entendimento geral da ligação do espaço com a cultura contemporânea, bem como, em pesquisas ligadas às dimensões mais específicas ou, por vezes, mais marginais, das sociabilidades urbanas, veio influenciar teóricos como, Frédéric Jamerson, David Harvey, Allan Scott e Edward Soja.

É o espaço que Lefebvre trata como um produto da sociedade, ele é social. Este autor atua inicialmente em desavença ao marxismo, mas traz inovações em *La Production de l'Espace*, e desloca o centro de organização do saber das ciências sociais do tempo para o espaço, torna o espaço o cerne de suas ações. O que ocorre com essa permuta, uma nova concepção do trato com o espaço, o permite ter mais abrangência e por sua vez, atribui mais complexidade.

Essa deslocação permite à geografia, impor-se enquanto objeto esclarecedor do conjunto dos fenômenos da sociedade. Assim, “Lefebvre propõe uma nova forma de estudar o espaço, distanciada das leituras fragmentadas que as diferentes disciplinas como (filosofia, matemática, geografia, linguística) foram realizando”, Silviano (2001).

Assim, o estudo do espaço sem fragmentos, permeia e é melhor de ser veiculada nas outras ciências que compreende e dialoga geograficamente, também não fica a traz da Arte.

Com outro olhar, o autor Careri (2013), traz o caminhar como uma apreensão cultural dos espaços não usuais das grandes cidades, ocupados por pessoas não inseridas na sociedade e tida como vadias. O que expressa uma nova visão de inserir a cultura não visível, destas pessoas à novos espaços chamados aos usos quando percorridos, ocupados sazonalmente e servil de passagens como caminhos alterados sem marcas fiduciais.

Essa é uma outra forma de ver cultura, a cultura nômade, cigana, dos não integrados na sociedade, dos guetos, turistas e migrantes que passam pouco tempo no lugar e ocupam o que, Milton Santos chamou de lugares opacos (Santos, 1996).

Ainda seguindo o que Careri (2013) descreve, uma relação direta do nomadismo com os itinerários ritualísticos, percursos todos como sedentários e libertários, contrapondo aos homens da cidade, do espaço fechado, e cita:

“O traçado nômade, ainda que siga pistas ou itinerários rituais, não tem a função do percurso sedentário que consiste em distribuir aos homens um espaço fechado, atribuindo a cada um a própria parte e, a partir daí, regulando a comunicação entre as partes. O traçado nômade faz exatamente o contrário, distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto, indefinido não comunicante” (Deleuze, Gilles e Guattari, 1996, *apud* Careri, 2013).

Este assunto nos contata com a gênese das categorias espaciais quando, do que é construído, seja arquitetura e o que não é construído é antiarquitetura, nos pondo à observar todos os espaços culturalmente envolvidos na composição territorial da sociedade, para assim, sabermos nos organizar e dialogar com as comunidades em suas paisagens de ação.

O espaço preenchido de ocupações sedentárias e dinâmicas também se encontram nos arredores das escolas e, destes espaços pudemos realizar verdadeiros diálogos didáticos em visitas com crianças em torno da paisagem onde estuda.

A atenção a estas ações em espaços ocupados e visivelmente vazios que envolvem o quarteirão donde os pequenos estudam, podem ser trabalhados pedagogicamente e fazer com que traga maior fortalecimento social no alicerce da formação da criança, no processo educativo, assim a forma de dinamizar os conteúdos do espaço com a arte, principalmente a caminhada no entorno da escola, a visita à praça do centro “marco zero” da cidade, a dança circular cantada, ritmada e praticada. Tudo isso faz com que se imprima à criança um alicerce de conteúdo cultural único.

A arte e sua repetição conscientes são fortalecedoras e treino às forças volitivas para o futuro do aluno. Em Lans (2005), tais atividades devem seguir um caminho pedagógico que exige repetição, perseverança e capricho, porque atua de forma decisiva sobre a vontade e o senso estético, o que não podemos deixar de lado a ciranda (mais uma técnica), repetida nas aulas de Geografia, quando leva o alunado a compreender a orientação dos pontos cardeal e colateral em que se localiza, um treino volitivo à criança, um treino ao futuro adulto.

Na análise dos espaços, ferramenta pedagógica do professor visualizando a geografia, não podemos nos contentar em exercer unicamente uma tipologia paisagística, como Claval *in* Rhozendhal e Corrêa (2001) sinaliza em não exercer um inventário das relações produtivas, (gênero de vida ou modus de produção), facilitador na exploração do ambiente, por conseguinte da sociedade, e sim, aconselha trabalhar dialeticamente nas relações sociais do espaço, atrelado ao meio ambiente e seu papel complexo da paisagem, tudo isso sendo ao mesmo tempo acolhedor e matriz cultural.

Para tratarmos de matrizes e base cultural de nosso trabalho, temos a ciranda como vetor maior de um ritmo praieiro e próprio do Nordeste brasileiro. A ciranda é expressada e finalmente documentada no livro “Lia de Itamaracá: 75 anos cirandando com resistência, sorrisos e simplicidade”, publicado em janeiro de 2019. Quando a cirandeira traz depoimentos que relaciona a preocupação com a educação cultural de se povo, das crianças e vê na educação uma saída ao criar o centro cultural Estrela de Lia e diz, “sempre quis que esses meninos e meninas (de Itamaracá) aprendessem a tocar, cantar, fazer arte, tirar foto. Eu sempre quis que eles tivessem uma ocupação, fizessem algo de bom.

Na mesma edição acima Lia de Itamaracá relaciona sua prática com o plural fazendo referência com a natureza onde mora, a ciranda se...

“dança no coletivo. E é numa roda, cantando para o povo que ali se sente feliz, ilustre e ao mesmo tempo popular. As cantigas de ciranda normalmente fazem uma narrativa do cotidiano simples de um povo, da própria relação do cirandeiro. Lia sempre amou a praia e o mar, por isso suas letras retratam tanto essa paisagem”.

Uma ligação umbilical com as ondas praieiras, o sistema praial, e sua paisagem, as letras que falam desta relação de ir e vir das ondas e da sua relação social, cultural, geográfica, que pode sim ser elemento didático em linguagem dialógica da ciência e da cultura.

Através da leveza da musicalidade da roda cirandeira, pode-se contribuir com a formação da criança e supri-la com elementos estruturantes à humanidade tais como: ritmo, equilíbrio, foco, rumo, orientação. E tudo ser base para um entendimento saudável, alicerce e disponível à humanidade, inerente à Geografia, que com estas práticas são prenuncia-

dores de seres humanos férteis geograficamente e fortes no sentido da vida do futuro adulto, um lastro imprescindível.

O conteúdo da Geografia em diretrizes para o Letramento Cartográfico

No currículo brasileiro, a geografia entra com o conteúdo de cartografia no quarto ano das séries iniciais, o alunado com 9 anos de idade. Nele os parâmetros curriculares nacionais, sugerem que seja ensinado as questões de: localização, da organização espacial do bairro, orientação cartográficas, rosa dos ventos, os pontos cardeais colaterais, azimute básico, a organização corporal relacionada à questão espacial e a relação com os astros e magnetismo da Terra.

No currículo português a geografia é lecionada em conjunto com várias outras ciências na disciplina intitulada de Estudo do Meio, é lecionada nas séries do primeiro ciclo que compreende do 1º ao 4º ano, no quarto ano o alunado com 9 anos de idade, é que, segundo o currículo deve adquirir conhecimento de si próprio, valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e seu ordenamento, ser apresentado às noções da geografia, a aplicação da rosa dos ventos e a orientação cartográfica.

Estas estruturas temáticas curriculares oficiais não diferem muito, sugerem os temas, mas pouco trazem de recursos didáticos para que, o professorado do ensino básico, exerça uma geografia generosa, produtiva e eficiente, com o alunado mergulhando no assunto com corpo e alma, trazido elos elementos culturais disponíveis no Letramento Cartográfico.

A prática pedagógica do Letramento Cartográfico em alguns detalhes

A organização da sala, a lousa e a janela como aporte da orientação cósmica, o Sol, a Lua, os ventos, elementos naturais como base da orientação cartográfica.

A rosa dos ventos em pontos, traços e linhas, não se decora os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais, aqui aplica-se a lógica hierárquica dos maiores Norte e Sul aos menores, e se aprende não a decorar tantas letras em direções e sim como se preenche naturalmente a rosa dos ventos;

A realização e prática do azimute, a orientação cartográfica por si, o alunado é convidado a andar seguindo com a rosa dos ventos apontada para o norte, neste momento é que eles sentem que devem soltar o corpo e a rosa ficar apontando sempre ao norte, algo muito difícil de realizar mas com prática, paciência e insistência todos conseguem;

A roda de ciranda como elemento cultural-artístico usada como ponto de partida da orientação geográfica e estudo dos elementos geográficos, como o equador, o meridiano de *greenwich*, hemisférios $\frac{1}{2}$, quadrantes $\frac{1}{4}$. (o aluno nesta idade já está estudando em matemática, noção de geometria, a matemática espacial) quando é associada na roda de ciranda circular e com cordas divide-se em hemisférios, atrela-se ao conteúdo geográfico;

Os vários elementos geográficos nascedouros da prática a partir da roda da ciranda, tais como a energia do grupo que flui, o girar para direita/esquerda, começando com os pés opostos à direção, criando na criança a noção de lateralidade, equilíbrio e direção, aí se descobre os alunos com dificuldades particulares e pode-se encaminhar para o apoio médico (com limitações físicas) ou psicológico (com limitações sutis do psiquê);

A roda da ciranda e a busca dos elementos da paisagem, com a busca dos grupos que se portam em específicos pontos cardeais, estes grupos vão buscar os elementos da paisagem que se encontram, colheita de galhos, folhas secas, flores, líquens. Com estes elementos

coletados, pode-se expor ao grupo ainda no campo todos elementos coletados e que permite uma comparação da dinâmica natural de todo local em que se encontram o grupo classe.

A volta à classe e a aplicação na rosa dos ventos dos elementos coletados da paisagem do lugar, caracterizando o elemento artístico com a colagem. Quando a rosa dos ventos ganha elementos primordiais, volume, cor, aroma. Neste momento de execução da colagem na rosa dos ventos os alunos que colheram elementos da paisagem do norte vão colar no seu ponto cardeal o que ele colheu no campo, tem que buscar na mesa dos colegas os elementos dos outros pontos cardeais, para assim compor sua rosa, e os colegas só podem concluir as suas rosas, se ceder o elemento de sua paisagem aos outros, criando uma dinâmica de troca, gentileza e melhor interrelação pessoal da turma.

Por fim, é feita uma exposição das rosas dos ventos para apreciar as que tem mais elementos em diversidades da paisagem e, pode-se observar a arte e o cuidado identificado pela execução do que foi realizado, a rosa toda preenchida com elementos da natureza colhida através de uma prática geográfica no campo. Nesse momento a aula fecha seu ciclo vital, ela respira, porque primeiro a aula é executada em classe, vai ao pátio/prça ou campo da escola e volta para a classe, fechando o ciclo da pulsação do Letramento Cartográfico.

Palavras que não terminam

É urgente na atualidade em que as famílias participam menos da vida das crianças e que, a tecnologia de ponta/comunicação (TIC) ocupa cada vez mais lugar na escola. Que os professores, pais e comunidade escolar, pensem em didáticas com práticas alusivas ao ritmo, toque corporal, música, não fugindo do conteúdo da ciência como currículo.

Desta forma, é proposto este estudo para sistematizar o que já experimentamos em classe e que, em muito contribuirá para difundir uma didática lúdica, artística, experimental, interacional que, não cessa a cada paisagem ou sazonalidade que é executada, quando o conteúdo se torna prazeroso ao alunado, envolve a família, a natureza próxima e cósmica, o professorado facilitador e potencializadores das relações humanas no presente e alicerce para as relações humanas futuras.

Referências

- CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo, 1ª edição, editora Gustavo Gili, 2013.
- CASTROGIOVANNI, Antônio C. (org.) *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*, 5ª edição, Porto Alegre: editora Mediação, 2006.
- CLAVAL, PAUL. *O Papel da Nova Geografia Cultural na Compreensão da Ação Humana*. (in orgs.) RHO-ZENDHAL Z. e CORRÊA R. L. *Matrizes da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro, EduERJ, 2001. Págs. 35 a 86.
- LANS, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 9ª edição, São Paulo: editora Antroposófica, 2005.
- NASCIMENTO, Mª M, CORREIA DO, Lia de Itamaracá: 75 anos cirandando com resistência, sorrisos e simplicidade. Recife e Itamaracá, Centro Cultural Estrela de Lia, Sinspire e FCA-Jeep, Gráfica Provisual, 2019.
- PENTEADO, Heloisa D. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*, São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SILVA, Jorge. J A. *Fatores Externos e Internos que Alteram a Vida do Homem e o Ecossistema Manguezal da Bacia do Rio Jordão – Pernambuco*, (tese de doutoramento) DeGeo. FFLCH – USP 2009.
- SILVIANO, Filomena. *Antropologia do Espaço: uma introdução*. Oeiras, editora Celta, 2ª edição 2001.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo, Hucitec, 1996.

Laboratório de Artes na Montanha – Graça Morais: uma ponte entre o mundo local e a aldeia global

António Meireles

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
E-mail: antoniomeireles@ipb.pt*

Joana Baião

*Centro de Investigação de Montanha, Instituto Politécnico de Bragança,
Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
E-mail: jbaiao@ipb.pt*

Vivemos tempos prodigiosos! Temos acesso a uma quantidade de informação antes inimaginável e a meios que permitem que um qualquer acontecimento seja partilhado imediatamente pelo mundo, fazendo com que o tempo e o espaço não limitem a comunicação, antes sendo parte ativa para que tudo esteja disponível no imediato. Os aspetos essenciais da aldeia global que Marshall McLuhan (1992) ideou na década de 60 do século XX têm-se tornado norma na sociedade atual. Esta aldeia global, sobretudo mediada digitalmente, permite que tenhamos referências culturais e artísticas mundiais, ligando de algum modo o que é global e o que é local. Esta não é, no entanto, uma relação totalmente recíproca, pois o mundo local das nossas vivências não encontra igual eco de propagação. Tal verifica-se no emprego e partilha de referências remotas, mas globais e na modesta presença, seja em tempo como em espaço significativo, do que é circunscrito a territórios específicos.

Ciente que a cultura e a arte são meios fundamentais de conhecimento, consciencialização, e valorização da identidade de povos em territórios singulares, em particular no território de Montanha que caracteriza a região de Bragança, o Instituto Politécnico de Bragança, estabeleceu um conjunto de parcerias para a constituição do Laboratório de Artes na Montanha – Graça Morais. Este projeto de investigação baseado na prática visa estabelecer conexões entre a cultura, a arte e a ciência, mobilizando e articulando atividades formativas, criações artísticas, processos de documentação, o desenvolvimento de investigação e a disseminação de resultados.

Mais que combater uma aldeia global na promoção do mundo local, pretende-se com este laboratório estabelecer diálogos construtivos que melhor permitam potenciar as suas características constitutivas para a reflexão, construção e expressão crítica e criativa da sociedade.

O contexto da região em que Bragança se inscreve é muito particular. É o espaço continental mais distante de Lisboa, com o que tal compreende na deslocação de bens e pessoas, mesmo em tempos de desmaterialização crescente.

Trata-se do último distrito em Portugal a ter acesso por autoestrada e mesmo com investimentos correntes em infraestruturas viárias, a ligação por estrada entre os concelhos

da região é demorada. Tal justifica-se pelas particularidades da orografia, que por ser muito acidentada, faz com que a construção de vias seja morosa, de valor elevado, com traçado tão interessante do ponto de vista paisagístico, como difícil e demorada a sua transposição, dado o nível de curvas e desníveis.

Em termos administrativos o território organiza-se desde 2013 na Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, que compreende: 4 cidades – Bragança, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Mirandela; 9 vilas – Alfândega da Fé, Mogadouro, Vila Flor, Vimioso, Vinhais (sedes de concelho), Argozelo, Izeda, Sendim, Torre de Dona Chama e 533 aldeias. Segundo os Censos de 2011 (fonte: Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes) a população neste território era de 117527 residentes, divididos entre cidades e vilas (57960) e as aldeias (59567). O território confina com a Associação de Municípios do Alto Tâmega, com a Comunidade Intermunicipal do Douro e com a Comunidad Autónoma de Castilla y León, em Espanha.

As povoações são dispersas e, regra geral, de pequena dimensão, mercê de uma demografia progressivamente reduzida, elevada mobilidade para as grandes cidades do litoral e para o estrangeiro, mercê os elevados números que a emigração gerou neste território (Sousa, 2013). A maior parcela de população no continente situa-se a 4-5 horas de viagem (Leitão, C. e Botelho, I., 2014).

É uma região predominantemente rural, sendo os terrenos agrícolas pequenos e fragmentados, persistindo a agricultura tradicional e a pastorícia (Sousa, 2013).

Do ponto de vista paisagístico, o território é maravilhoso. A sua orografia acidentada proporciona, em áreas reduzidas, grande variedade de vistas e de experiências.

Mais que aspetos negativos, o que acima foi referido reveste-se de um enorme atrativo pelas suas características únicas, suscetíveis de serem enformadas em aspetos que definem, distinguem e são valiosos neste território – a cultura e a arte.

A cultura é um pilar estrutural da identidade de uma região, congregando a história e tradição dos povos no que têm de mais característico e identitário. Neste, como noutros territórios, a cultura é o ligante de aspetos físicos e sociais, associando com fluidez: anseios, esperanças, medos, hábitos, orografia ou meteorologia (entre outros). Mais que aspetos físicos dos territórios, cabe à cultura a definição de um território e dos modos de ligação a outros territórios, com maior ou menor proximidade física, por estar ligada às pessoas e às ações desenvolvidas, mais que a características materiais de um espaço.

A cultura que esta região gerou desde tempos imemoriais e que se tem sabido e conseguido preservar permite o estabelecimento de pontes entre espaços e tempos diversos, unindo o passado, a contemporaneidade e o futuro, não apenas no seu seio, como, e sobretudo, com outros territórios. Neste âmbito, a cultura funda-se nos testemunhos que do passado nos chegaram, sendo o património imóvel um aspeto crucial da herança cultural do território.

O território de Bragança, bem como os restantes concelhos das Terras de Trás-os-Montes, possui diversos elementos inscritos no património imóvel, integrando património classificado ou que se encontra em vias de classificação, como no que se refere ao património arqueológico, inventariado pela Direção Geral do Património Cultural.

Com a consciência da importância que a cultura tem, tem-se vindo a constituir como uma área de importante investimento público, pela sua natureza estrutural, tanto em ter-

mos globais, como no que se refere a despesa corrente e de capital, ganhando-se progressivamente mais consciência de que este é um valor não apenas em si, mas capaz de gerar mais valor.

Têm vindo a ser criados museus, centros de arte e galerias de exposições, cuja natureza é sobretudo municipal, distribuindo-se pelos concelhos das Terras de Trás-os-Montes e permitindo cumprir funções de musealização e exposição de conteúdos, tanto de origem própria, como exterior. Outras instalações culturais têm vindo a ser construídas ou renovadas (fonte: Pordata), sendo exemplo as bibliotecas, distribuindo-se a rede de bibliotecas municipais por todos os concelhos da região das Terras de Trás-os-Montes e registando-se a abertura de bibliotecas com outras naturezas.

No que se refere à arte, é um dos mais sublimes modos de conhecimento e expressão que a humanidade soube gerar, com a capacidade de estabelecer diálogos entre diferentes territórios e culturas.

Aponta-se o exemplo da pintora Graça Morais, que tendo nascido da aldeia do Vieiro, soube dar mais mundos ao mundo, fazendo incessantes pontes entre o que é local e característico do território de montanha com o que é global e partilhado por todo o mundo. Estas pontes não são unidirecionais, convocando em todo o momento o observador para uma reflexão e ação efetivas.

Partindo da figura tutelar da pintora Graça Morais, o Instituto Politécnico de Bragança, que desde 1983 cumpre a missão da formação e da investigação que caracterizam o ensino superior politécnico com uma necessária ligação à comunidade, criou um projeto que, unindo a cultura, a arte e a ciência, potencia a atividade formativa, promovendo a criação artística, dinamizando um processo de documentação e promovendo a investigação e disseminação de resultados.

O Laboratório de Artes na Montanha – Graça Morais (LAM-GM) é um projeto de investigação baseado na prática, da iniciativa do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através do Centro de Investigação de Montanha (CIMO), em parceria com o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais (CACGM), através da sua tutela, a Câmara Municipal de Bragança (CMB), e com o Instituto de História da Arte da NOVA FCSH, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). No âmbito da ação do LAM-GM, a pintora Graça Morais colabora ativamente na disponibilização da sua obra e documentação correlativa para estudo e documentação, abrindo dimensões até agora inacessíveis tanto a um público especializado, como ao público mais genérico.

A base de atuação do projeto do LAM-GM decorre da articulação funcional entre dois parceiros com missões e natureza diferentes, mas com campos de ação complementares, o IPB e o CACGM.

O IPB compreende uma oferta formativa de cursos de âmbito artístico, com uma importante componente de estudo e intervenção na comunidade e no território onde está implantado, bem como a atividade de prática e investigação artística dos seus docentes. Paralelamente, o CACGM tem promovido exemplarmente uma distinta atividade expositiva que coloca a obra da pintora Graça Morais em diálogo com a produção de vários artistas contemporâneos, tanto nacionais, como internacionais. Deste modo, o LAM-GM surge como resposta a necessidades verificadas na concretização de práticas artísticas, necessidades decorrentes de processos de formação específica no campo das artes, como

necessidades mais globais de formação de públicos, bem como necessidades de investigação integradas e integradoras, tanto na sua conceção, no desenvolvimento, como também na sua divulgação. O trabalho que até ao momento tem vindo a ser desenvolvido pelos diferentes intervenientes, com toda a valia que tem merecido justo reconhecimento, tem, no entanto, mostrado a presença de uma estrutura centralizada que permita articular e otimizar recursos, ações e projetos, ganhando eficácia e escala. Tal estrutura permite encarar de modo especializado e integrado projetos de financiamento de ações e investigações no campo artístico, possibilitando uma investigação sistemática da obra da pintora Graça Morais, bem como da produção artística do contexto de montanha, e potenciando simultaneamente o diálogo entre os vários agentes (academia, instituições culturais, empresas), a criação de empregos científicos, a atividade formativa, a criação artística e a disseminação de resultados, através de ferramentas inovadoras e diversificadas. O laboratório estabelece-se como estrutura que permite também desenvolver um trabalho em rede, rentabilizando o papel de cada um dos intervenientes a um nível que atualmente não é possível almejar.

A área de Montanha a que Bragança pertence configura, conforme acima foi apontada, uma identidade geográfica e social que, merecidamente, se tem constituído como polo de investigação específico, potenciando, à semelhança da obra da pintora Graça Morais, a ligação entre o que é específico ao território e que configura um mundo global numa ação que articula a arte e a ciência. No mundo global em que vivemos, o trabalho artístico é necessariamente considerado num ponto de vista genérico, abrangendo quando não uma participação alargada, pelo menos a difusão da sua estrutura e disponibilização de resultados. A globalidade compreende uma miríade de constituintes, comportando enorme responsabilidade na seleção e uso destes. Não recusando esta premissa, o LAM-GM aspira à promoção de um percurso inverso, de promoção do que é local e específico, não no sentido de o tornar global, mas procurando estabelecer um diálogo construtivo entre estas duas dimensões. Assim, pretende-se intervir na comunidade local, procurando valorizar o território e as comunidades tanto locais como regionais, através do ponto de vista artístico e social, gerando e promovendo criadores, fruidores e pensadores artísticos e procurando dotar com ferramentas básicas de intervenção e análise as comunidades envolvidas. Neste sentido, existem quatro grupos de destinatários do laboratório: as comunidades de implantação local e regional, funcionando o LAM-GM como plataforma de contacto formativo específico, à imagem dos Centros de Ciência Viva; a comunidade artística, enquanto geradora de ações e produtos mediante a prática intensiva e a investigação dedicada, como são o desenvolvimento de residências artísticas, ou cursos de verão; a comunidade académica, mediante a formalização e divulgação da prática e investigação artística desenvolvidas e a incorporação destas nos processos formativos em curso e uma comunidade mais ampla, contemplando a implantação internacional da obra da pintora Graça Morais.

Dando continuidade às características únicas da sua implantação, é particularmente relevante a localização privilegiada do Instituto Politécnico de Bragança. O afastamento relativo de Lisboa configura a aproximação relativa à Europa e em particular, a Espanha. A estrutura de investigação desenvolverá a sua ação a partir do contexto territorial brigantino, potenciando a sua excecional localização geográfica enquanto plataforma de contac-

to inter-regional e transfronteiriça. Tal inclui necessariamente a cidade de Bragança e envolvente rural, o concelho, a Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes, a NUT 3, mas também a Comunidad Autónoma de Castilla y León e nesta, a província raiana de Zamora, ou outras áreas raianas. Este último aspeto é sumamente relevante, por se compreender a raia como passagem e não como muro, privilegiando a ligação em detrimento da obstrução ou encerramento.

Além da parceria entre o IPB com o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, o funcionamento do LAM-GM depende grandemente da rede de parceiros, reforçando as colaborações protocoladas do IPB com várias instituições nacionais e estrangeiras, com particular ênfase nestas últimas para as que se encontram na zona fronteiriça, no sentido de enquadrar e valorizar o trabalho desenvolvido e de potenciar a sua prossecução. Os parceiros são instituições públicas como Municípios da região, os Agrupamentos de Escolas, a Comunidade Intermunicipal Terras de Trás-os-Montes, a Comunidad Autónoma de Castilla-León, as Diputaciones Provinciales raianas, como a de Zamora, Museus e Centros de Arte Contemporânea, como o Museu Abade de Baçal, instituições privadas ou associativas como a Fundação Rei Afonso Henriques, o Eixo Atlântico, ou instituições particulares de solidariedade social. Um parceiro destacado será o Centro de Ciência Viva de Bragança, no que se almeja que constitua uma ligação mais estreita entre a arte e a ciência.

Como laboratório que é, a ação do LAM-GM é balizada pela experimentação e construção de saber partilhados entre os elementos envolvidos na estrutura, as comunidades locais e regionais de implantação e desenvolvimento de projetos e ações e os destinatários últimos, que podendo ser oriundos de contextos geográficos diferenciados, desenvolvem uma ação no contexto específico de implantação do laboratório.

Tendo por figura tutelar a pintora Graça Morais, concetualmente o LAM-GM não se encontra veiculado a programas estéticos ou científicos pré-definidos, pautando a sua ação pelo rigor, excelência e criatividade dos processos desenvolvidos e produtos obtidos. Assim, considera-se que toda a prática e investigação artística compreendem pela sua natureza uma criação, ou seja, o desenvolvimento de algo novo, antes não existente ou considerado. Esta criação não é niilista, abrangendo e valorizando o que a antecede, mas promovendo necessariamente valores de originalidade e criatividade. Estando localizado numa região com um importante património cultural, o LAM-GM não tem como função uma mera continuidade deste património, mas antes a sua exploração, como recurso que também é, para uma criação geradora de valor.

Pretende-se que a estrutura do LAM-GM seja simples, eficaz e uma ferramenta útil para o desenvolvimento de uma ação criadora em vários níveis. Iniciando as suas atividades com pequenos e seguros passos, pretende-se que estes constituam a base de um desenvolvimento sustentado e promissor.

Concluindo, o Laboratório de Artes na Montanha – Graça Morais (LAM-GM), através da cultura e da arte, visa estabelecer pontes entre realidades locais e globais. Neste sentido, o próprio símbolo estabelece ligações de aspetos estruturais entre o que é específico do território e o que é global. A partir de um desenho de Graça Morais que representa um ramo de oliveira com três azeitonas, a artista congrega o caráter seminal da estrutura e do trabalho laboratorial que se pretende desenvolver. Neste contexto, o ramo de

oliveira é bastante simbólico de um ciclo de vida próspero, em paz e produtivo através da sua semente, a azeitona, que possui em potência não apenas o que dela a humanidade pode extrair como a própria azeitona para consumo, ou o azeite, como, e sobretudo, o potencial para se converter em árvore, geradora ela também, de vida.



Graça Morais – Ramo de Oliveira. Tinta da China, 10×15cm, 2019

Possa o caráter seminal em potência da construção de desenvolvimento ser o sustentáculo do desenvolvimento de múltiplas ações, formações, criações, reflexões e sua divulgação, gerando criadores e mais genericamente cidadãos críticos, conscientes e criativos. Possa o território ser a gênese de uma reflexão e ação culturais e artísticas que em articulação com referências globais consiga potenciar o seu desenvolvimento.

Bibliografia

Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes. Acedido em 2019-02-25 em <http://cim-ttm.pt/>
Leitão, C. e Botelho, I. (Direção) (2014). Relatório de Monitorização da Rede Rodoviária Nacional – 2012 e 2013. Instituto da Mobilidade e dos Transportes, IP (IMT, IP).

McLuhan, M. e Powers, B. (1992). *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford University Press

Sousa, F. (Coordenação) (2013). *Bragança na Época Contemporânea {1820-2012}*. Câmara Municipal de Bragança

Fundação Francisco Manuel dos Santos. PORDATA Acedido em 2019-02-23 em <https://www.pordata.pt/>

Criação coreográfica, interpretação contemporânea e mediação artística em dança

João Fernandes

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa /Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança, Portugal; E-mail: jfernandes@esd.ipl.pt

Madalena Xavier

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa /Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança, Portugal; E-mail: msilva@esd.ipl.pt

1. Dança Contemporânea: Pluralidade de práticas coreográficas

Da complexidade do fenómeno da dança contemporânea surgem várias questões relacionadas com a sua própria definição, dos seus elementos constitutivos, formatos de apresentação, procedimentos e intervenientes. A dança contemporânea é, na perspectiva de diversos autores, a dança que se caracteriza simultaneamente pela afirmação singular dos seus criadores e pela pluralidade das suas práticas coreográficas. Resulta de um trajeto com origem no início do século XX, evidenciado pela diversidade de posicionamentos e cujas implicações contribuem para a redefinição do género e para a sua condição instável e provisória. A reconfiguração dos elementos constitutivos da dança, as noções de corpo e as premissas de construção de uma linguagem, estão, no contexto das práticas coreográficas atuais, ancorados em princípios de abertura e singularidade. A obra coreográfica contemporânea advém de processos criativos complexos, potencialmente colaborativos e cujos procedimentos incluem a experimentação e a improvisação, não como processos limitados a um determinado padrão ou a regras predeterminadas, mas antes como processos metamorfoseados pela singularidade do autor, pela especificidade do projeto, pelo contributo dos intérpretes e pela conjugação de múltiplos fatores e propósitos.

It became evident that any historical examination of choreography of the theatre domain had to be selective in terms of both genre and period. While acknowledging the richness and complexity of the choreographic field today, it can also be recognized that working practices in dance making are often in flux, merging the paradigms of orthodoxy with innovation, tradition with experimentation. (Butterworth, 2009, p. 180)

É nesta complexidade que se procura questionar e repensar o corpo, o movimento por ele produzido e as suas formas de composição, na perspectiva de constituir o presente das práticas coreográficas.

Aparentemente, a dança fixa-se no movimento, encontrando nele a sua própria essência; no entanto, este movimento implica a existência de um corpo e é neste corpo que o movimento encontrará a sua própria individualidade. Destaca-se, assim, para a dança contemporânea, princípios fundadores que começam a ser definidos pela afirmação de percursos centrados na ideia de que o movimento deve surgir de uma exploração pessoal e singular, e não a partir da determinação e imposição de formas estereotipadas. A procura

de uma lógica de movimento, tal como refere Gil (2001), e a forma como essa lógica é colocada em prática, em articulação com outros elementos da coreografia, através de conceitos operativos e de determinados procedimentos coreográficos, difere de coreógrafo para coreógrafo. Outra das características das práticas coreográficas contemporâneas reflete-se na ideia de abandono ou deslocação da ênfase exclusiva nos domínios técnicos do movimento, muitas vezes associada às designadas técnicas de dança moderna e convocada como matéria para a construção coreográfica.

Neste contexto, coreografia e processos de criação são noções, também elas, envolvidas num conjunto de premissas múltiplas e diversificadas.

Choreography is a curious and deceptive term. The word itself, like the process it describes, is elusive, agile, and maddeningly unmanageable. To reduce choreography to a single definition is not to understand the most crucial of its mechanisms: to resist and reform previous conceptions of its definition. (Forsythe, 2011, p. 90)

A diversidade de propostas, no âmbito da criação coreográfica contemporânea, resulta, assim, na dificuldade em definir terminologicamente esta prática artística. O corpo e as suas linguagens, as decisões coreográficas e todos os elementos passíveis de serem manipulados, música, espaço cénico, cenografia, figurinos, texto ou desenho de luz, tenham eles uma função mais privilegiada ou secundarizada na concretização no objeto final, constituem a obra coreográfica que “decorre de um propósito original que funda os seus próprios códigos e conteúdos e, simultaneamente, os seus modos de actualização” (Loupe, 2012, p. 290).

Reflexo desta pluralidade de perspetivas, a dança contemporânea é caracterizada por ser um lugar que proporciona a contaminação de linguagens, conceitos e formas de pensar a criação, lugar onde o coreógrafo, autor de uma linguagem própria, definirá o seu percurso e posicionamento num contexto que não se esgota em princípios, regras ou imposições estéticas demasiado rígidas, e cuja intervenção pode ser multidisciplinar.

2. Repensar noções de coreógrafo e intérprete

Neste enquadramento, os conceitos de coreógrafo, bailarino, intérprete ou de intérprete-criador surgem pouco estabilizados. Segundo Gardner, nos estudos de dança, estas são noções que surgem aparentemente consensuais mas sobre as quais é importante refletir: “the terms ‘dancer’ and ‘choreographer’ are often assumed unproblematically in dance theory and policy, but these terms require critical and historical discussion and contextualising” (Gardner, 2011, p. 152). Esta é uma ideia que se enfatiza quando falamos sobre os processos criativos desenvolvidos no âmbito da criação coreográfica contemporânea, pois estes resultam de uma interação entre coreógrafo e intérprete que não é linear. Desde logo a forma com que muitas vezes se hesita entre a utilização da designação de bailarino ou intérprete, disso é reflexo. A desambiguação do binómio bailarino/intérprete torna-se possível, se tivermos em conta a perspetiva relativa ao lugar que estes ocupam num processo de criação coreográfica e aos contextos em que se desenvolvem. Sobre esta questão, Fazenda (2012) refere que o facto de alguns coreógrafos preferirem utilizar a designação intérprete em detrimento de bailarino reflete, efetivamente, a sua participação no processo criativo. Para a autora, o termo “intérprete” distingue-se em três aspetos em relação à designação “bailari-

no”: (1) porque o intérprete é o performer que participa no processo criativo; (2) porque o intérprete não é escolhido apenas enquanto executante, mas também por aquilo que transporta da sua subjetividade e da sua individualidade; (3) porque a palavra bailarino refere-se tradicionalmente a um performer virtuoso, com competências técnicas extraordinárias. (Fazenda, 2012, p. 28) Sugere-se, por isso, que a problematização de designações como “bailarino” e “intérprete”, às quais se acrescentam outras como “coreógrafo”, “direção artística” ou “direção e coreografia”, reflete aspetos essenciais do desenvolvimento do processo criativo e da própria definição de uma prática artística. Farrer (2014), no seu artigo *The creative Dancer*, refere-se à necessidade de repensar estes conceitos numa perspetiva de valorizar o contributo do intérprete na criação coreográfica na atualidade:

Within the current contemporary dance climate, there are a myriad of approaches to devising dance. Many practitioners are beginning to blur the relationship between dancer and choreographer, inviting audiences to reconsider their perceptions of creativity. Within a more traditional dance company setting, however – where a choreographer is credited for the production of a dance and the dancers for performing it – it can still be argued that dancers are not recognised as having a creative contribution, despite it being an important part of their role. (Farrer, 2014, p. 95)

Entendemos, assim, as práticas coreográficas atuais como legitimadoras de um saber fazer criativo, impondo o reconhecimento de que a criatividade será desejável e fundamental para o desempenho dos intérpretes contemporâneos. Também Charmatz & Launay (2011) identificam a necessidade de, independentemente da natureza do método e processo de trabalho, este ser planeado em profunda articulação com o intérprete, valorizando assim o seu contributo:

There is no single method for working with performers. All have their merits as far as I am concerned: previously composed work, work proposed by others or by myself, work composed by two or three people or by a single individual. This reflection on what is at stake gives way to a great variety of rehearsal modes, to open modes that make the idea of a rough version acceptable. What is essential, however, is that the project be planned around the performers, as roles are not interchangeable. (Charmatz & Launay, 2011, p. 46)

A relação entre coreógrafos e intérpretes, através destes pressupostos, envolve-se numa procura incessante de novos modelos e procedimentos, baseados essencialmente numa forte relação de partilha. Exemplo disto é o trabalho do coreógrafo Francisco Camacho, que “confere liberdade criativa aos intérpretes e espera que o espectáculo tenha o contributo do que em cada um deles é único” pois, segundo ele, os bailarinos “(...) têm um papel activo durante o processo de criação” (Fazenda, 2007, p. 178). Sobre este aspeto, Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg (2002) explicam:

Dance practice itself explodes the traditional assumption in the terms of the processes involved in the making works today and the created products themselves (...) Their choreographic process includes working with movement material on their own body. This range of performing involvement is large in that some choreographers complete their movement

material on themselves as performers before coming into studio; others generate the movement primarily from the dancers and only demonstrate occasionally and partially. (p. 13).

O processo criativo no âmbito da criação coreográfica contemporânea parece estar marcado por relações diversificadas entre coreógrafo e intérprete, proporcionando o contributo do intérprete em diferentes níveis da construção e materialização da obra. Alguns dos modos de operar que envolvem o processo de gerar materiais de movimento foram sistematizados pela literatura a partir da observação de processos de coreógrafos, sendo representativos de formas distintas como o intérprete pode ser convocado para o processo de criação. Kirsh, Muntanyola, Jao, Lew, & Sugihara (2009) debruçaram-se sobre os processos de criação do coreógrafo britânico Wayne McGregor com o intuito de identificar e analisar os seus modos de operar quanto às formas de materializar movimento. Concluíram que estes se desenvolvem através de três métodos de instrução distintos designados *showing*, *making-on* e *tasking* (p. 187). O primeiro método, *showing*, define-se pela demonstração da forma, estrutura e dinâmica de um movimento ou de uma frase de movimento, estabelecida a partir do corpo do coreógrafo. Existe neste método um processo de transmissão de movimento, e os autores destacam o seguinte aspeto: “for some moves, the dancers are expected to execute in a ‘more perfect’ manner” (Kirsh et al., 2009, p. 190).

O segundo método identificado no processo de gerar materiais de movimento do coreógrafo Wayne MacGregor designa-se *making-on*, neste caso, destaca-se como um método de direção em que usa determinados intérpretes como alvo de uma exploração de movimento dirigida. As formas de movimento encontradas podem ser posteriormente transmitidas a outros intérpretes e ser usadas de diversas formas, em duetos, trios ou quartetos. Neste processo, referem os autores, podem ocorrer: “occasions, however, where the point of a ‘make on’ is solely for the target dancers” (Kirsh et al., 2009, p. 191).

O terceiro método identificado designa-se *tasking*. De acordo com este método, o coreógrafo lança “problemas coreográficos” ou tarefas específicas para que os intérpretes resolvam ou completem. Neste processo, podemos verificar que é solicitado ao intérprete um exercício que requer um conjunto de operações que envolvem a imaginação:

(...) these problems or tasks require the dancers to create some sort of mental imagery – a landscape of Manhattan, the feel of being touched on a certain part of their body, the dynamic and kinematic feel of being a piston moving back and forth.” (Kirsh et al., 2009, p. 191).

A necessidade de resolver o problema que lhe é colocado é, na perspetiva de McGregor, uma forma de incentivar a que o intérprete amplie o seu repertório de movimento e de permitir que o criador possa vê-lo fazer novos materiais. O facto de o movimento surgir da resolução de um problema que é colocado ao intérprete pode significar uma maior entrega, afeto, qualidade ou intencionalidade no movimento; uma melhor capacidade de memorização; e a estabilização de algumas âncoras intelectuais que sirvam de pontos de referência para as frases que são construídas posteriormente (p. 192). Deste estudo, destacamos alguns elementos que são reveladores da diversidade e complexidade que se atribui ao processo de criação da obra coreográfica. Segundo os seus autores, o coreógrafo cujo processo foi observado revela, através dos seus modos de operar, que a

comunicação entre coreógrafo e intérpretes é multimodal: When creating a dance in the contemporary tradition, choreographers communicate with their dancers in diverse physical ways. (...) Each carries specific information for the dancers. (Kirsh et al., 2009, p. 2009, p. 189)

Torna-se evidente que, no atual contexto, a definição de coreógrafo implica uma noção alargada de autor, resultado da procura de novas formas de gerar e manipular os materiais de movimento, mas também da forma como se conduz e desencadeia o processo de criação, que, tendencialmente, se caracteriza por ser colaborativo, numa relação de profundo envolvimento com os intérpretes. Uma das razões pelas quais se verifica um potencial de reconfiguração num percurso autoral do coreógrafo e intérprete, prende-se, na nossa perspetiva, com esta tendência para desenvolver processos de criação altamente colaborativos. Estes destacam a possibilidade de reunir uma equipa artística cujo contributo para a construção da obra pode promover um novo olhar sobre o formato da obra, os elementos que a compõem e, inevitavelmente, os modos de operar e procedimentos implicados.

Em *The collaborative habit – life lessons for working together*, Twyla Tharp (2009) reflete sobre aspetos dos processos de criação numa perspetiva de que estes são potencialmente colaborativos, procurando estabelecer “(...) a field guide to a lot of the issues that surface when you are working in a collaborative environment” (p. 5). Tharp (2009) sugere que os processos colaborativos podem ter diferentes objetivos, defendendo que estes são potencialmente propulsores de um ambiente criativo bastante positivo.

Da diversidade de propostas que resultam de uma prática artística extremamente democratizada, centrada em percursos caracterizados pela singularidade do discurso dos seus intervenientes mais diretos, coreógrafos e intérpretes, emergem novas necessidades, nomeadamente, a de dissipar a distância entre a obra e o seu público, procurando formas de potenciar uma maior aproximação entre ambos.

3. Promover o diálogo: mediação artística em dança

A dança contemporânea tem percorrido um caminho de expansão no âmbito da produção e apresentação no tecido artístico profissional português. A pluralidade de abordagens é reflexo de um manancial de propostas distintas e, muitas vezes, difíceis de se categorizar, conforme temos vindo a referir. Apesar do seu crescimento acentuado, “(...) quando comparamos a produção de dança contemporânea, com outras actividades culturais, como o teatro, a música e o cinema, o seu peso é muito menor, dada a sua menor tradição (...)” (Dantas & Gonçalves, 2000), todavia o seu impacto na captação de públicos é ainda, na atualidade, deficiente (Filler, 2015). Se a arte é muitas vezes criticada pelo carácter abstrato, pode também ser caracterizada pela sua natureza universal, fomentando o seu entendimento e liberdade de interpretação. Nas últimas décadas, segundo Mary Jane Jacob, esta começou a tornar-se “uma língua estrangeira”, acentuada pelas transformações das práticas artísticas do séc. XX (Martinho, 2013). Estas [refere-se especificamente às belas artes] “(...) vieram questionar a tradição da cultura ocidental no que respeita aos seus géneros artísticos, desvalorizando parâmetros até então enaltecidos na história da arte, como a representação, a figuração ou o reconhecimento de um valor estético da obra de arte” (Bell, 1999 citado por Martinho, 2013). É também o “poder” da democracia em Portugal que institui o ampliar da liberdade de expressão, que foi crescentemente assumindo nos últimos 45 anos. O carácter distintivo de cada marco histórico-

-artístico, pode ser evidenciado culturalmente, nomeadamente através de movimentos artísticos específicos. Em Portugal, podemos referir o exemplo da ascensão da Nova Dança Portuguesa que, como refere Fazenda (2012), (...) não era um género nem um estilo, mas antes um movimento que se definia, precisamente, pela ausência de um estilo dominante, prevalecendo a pluralidade de propostas (...)” (p. 178), e por isso, de difícil entendimento para as comunidades com uma tradição convencional da dança. O crescimento abrupto em Portugal desta dança, que questionava e entrava em rutura com os cânones da atualidade à época, careceu de um igual investimento por parte dos organismos do Estado Português. A subjetividade da obra; a absorção de outras práticas artísticas (como o teatro); o novo paradigma do arquétipo do bailarino/intérprete, o papel e lugar do espectador, entre outras características desta contemporaneidade da dança contemporânea, mereciam uma maior atenção na promoção de “diálogos” para a sua compreensão. No entanto, como refere Noisette (2015), apesar da dança estar “abençoada” com uma (suposta) linguagem universal, para muitos, incompreendida, também sabe estar e ser acessível a todos. Tudo se centra numa questão de educação e é aí que surge o maior atrito, pois

L’absence de formation artistique – ou sa faiblesse-dans les écoles, les lycées et au-delà joue des tours à bien des disciplines. Comme on remarque qu’il est encore parfois difficile de pousser les portes d’un musée, franchir le pas d’un théâtre n’est pas plus aisé. La gratuité n’est pas la seule solution, il faut avant tout mettre en contact la danse et son (futur) auditoire: accompagner le jeune public en salle, aller vers la ville en menant des actions concrètes. (p.52)

Este é o posicionamento do coreógrafo João Fiadeiro (um dos protagonistas da Nova Dança Portuguesa), também, altamente crítico com o poder central. Este afirmava, no início do século XXI, que,

(...) origem do problema vem da política de fachada de mega-eventos-para-Europa-ver da década de 90 e da forma como Manuel Maria Carrilho foi incapaz de criar, depois de ter conseguido regularizar o estatuto da dança contemporânea e retirá-la da alçada da Companhia Nacional de Bailado, as condições estruturais – através de um investimento claro em infra-estruturas e nas condições de formação – para que agora ela não estivesse tão fragilizada. (Fiadeiro, 2001)

Os escassos investimentos e ausência de reflexão sobre a importância da diversidade da dança contemporânea em Portugal, enfraqueceram a sua cultura no território nacional. Para superar esta fragilidade os “diálogos” entre o público e a obra de arte, tornam-se fundamentais para a concretização dos objetivos das políticas culturais e educativas, particularmente, a promoção das práticas artísticas, reforçando a literacia e a cidadania e bem como a democratização da arte e da cultura (Martinho, 2013), particularmente da dança contemporânea, que tem sido acusada de ser elitista (Filler, 2015). Todavia, como refere Noisette (2015) “La danse contemporaine n’est pas élitiste, elle est simplement mal connue.” (p.52), reforçando que o seu carácter permeável e instável não é sinónimo de perda de identidade. Na verdade, tem sido esta que tem aproximado o seu carácter formal do informal, seja pela sua capacidade de absorção de outras práticas ou linguagens ou pela

sua capacidade de chegar a diferentes públicos através dos múltiplos trabalhos realizados com a comunidade. Este crescente desinvestimento formativo e de sensibilização, constatado anteriormente, levaram as estruturas de programação em Portugal, a investir nestes “diálogos”, reforçando a importância de outras atividades de sensibilização para a captação de públicos diversificados e a formação de espetadores informados (Martinho, 2013). Mesmo em França, país educado culturalmente para as práticas artísticas, tornou-se fundamental encontrar estratégias para encontrar um espaço de partilha de identidades, onde os diferentes agentes (artistas e públicos) “dialogam”, através de uma apropriação conjunta das obras coreográficas (Laroque, 2013).

É neste âmbito que surge a importância dos mediadores culturais. Estes são definidos por Martinho (2013) como “(...) aqueles que asseguram um modo específico de as pessoas se relacionarem com a cultura e com as artes.” (p.425), sendo que o seu objetivo central é a aproximação e encontros entre as pessoas e as obras de arte. Hennion (1985) já afirmava que “a arte não é bela sem especialistas” (p.159), contudo Martinho (2013) numa caracterização dos mediadores culturais em Portugal, categoriza três perfis-tipo de mediadores designando-as: “arte e vários caminhos”, “artistas que apresentam arte”, e “arte, comunicação a cidadania,” onde nem sempre o mediador pertence ao mundo artístico. Interessa-nos aqui focar a segunda categoria – “artistas que apresentam arte” – onde ser encontram aqueles que mais se aproximam do que iremos definir como mediação artística em dança. Nesta categoria situam-se os que “(...) encontram no terreno da mediação um contexto de aplicação, desenvolvimento e experimentação do conhecimento que detêm do processo criativo.” (Martinho, 2013, p. 438). Estes poderão ser os coreógrafos, os intérpretes ou outro agente que domina a prática da dança e acompanha os métodos e processos de criação de uma determinada obra. No contexto deste artigo, interessa-nos “excluir” dois dos grupos definidos pela autora, visto que a sua intervenção se denota pelo olhar maioritariamente externo e que se foca na cultura como um todo, não incorporando, unicamente, especialistas focados nas particularidades de uma determinada área artística. Neste sentido, e a propósito da área da dança, Filler (2015) destaca que “Se a mediação pode ser uma ferramenta potente para a ampliação do público da dança, não podemos esquecer que a especificidade da linguagem não se torne possível generalizar processos de mediação de outras áreas para a sua prática.” (p.137), reforçando assim, o papel do especialista, nas ações de mediação. Assim, se a dança se assume como o corpo no espaço e no tempo como base para a sua linguagem, será essa gramaticalidade que deverá ser assumida na estratégia de mediação (Filler, 2015). Portanto, este mediador para além de criar um espaço de cooperação entre os agentes envolvidos, partilhando ideias e saberes, deverá também deter um domínio especializado do corpo expressivo e saber conceptualizar os processos coreográficos e as obras privilegiando mais o “compor” que o “expor”. É importante, no entanto, não confundir este mediador com a função de professor. Certamente que a mediação pode promover um lado educativo de produção de novos significados, de modo a que o encontro com o objeto artístico, produza e interligue conhecimentos, potenciando a compreensão do mundo e da cultura. Seguramente que os conhecimentos didáticos e pedagógicos enriquecem as competências deste agente, não obstante o que se procura não é o professor que usa como metodologia as artes como meio educacional (Educação pela Arte); ou que usa como metodologia o ensino específico em cada uma das artes (Artes na Educação), ou, ainda, que usa como metodologia o treino de aper-

feiçãoamento profissional (Formação de Artistas), mas sim mediador, onde o lado educativo surge como consequência e não como objetivo. Este pode ter o seu lugar numa equipa artística (ou em relação com), com um propósito próprio: a relação da obra com os espetadores, a sensibilização e a formação de públicos. Ou seja, alguém que é capaz de conjuntamente contribuir para a sensibilização e difusão da dança enquanto expressão artística, conseguindo-se colocar quer do lado do artista quer do lado do espetador e sintonizar diferentes grupos, recorrendo a referências que lhe possam ser familiares na obra coreográfica. É possível encontrar no panorama nacional, alguns exemplos concretos, onde se foca esta necessária relação com os artistas e instituições com os públicos. Figueiredo & Barriga (2008) referem, no contexto do Teatro Viriato, em Viseu, que a identidade do serviço educativo está associada a três importantes aspetos:

(...) os projetos e atividades programadas partem, muitas vezes, de desafios específicos lançados a artistas e/ou companhias, permitindo ao serviço educativo ter um papel ativo no processo de criação; (...) todos os públicos são potenciais públicos-alvo, uma vez que é necessário um trabalho contínuo de sensibilização, captação e formação para todos (...). (p.170)

Apesar do papel do espectador, se ter vindo a redefinir, ao longo do século XX, com (por vezes) a sua participação ativa nas performances, a sua relação com as obras artísticas não deve passar pela passividade da assistência a um espetáculo, mas sim na capacidade de despertar os sentidos e potenciar uma real interpretação do que está a ser visto. Neste sentido, é fundamental mudar este paradigma que apenas foi conseguido, nos últimos anos, até pela única companhia de dança tutelada pelo Estado Português, a Companhia Nacional de Bailado (CNB). Guerreiro (2017) refere de forma crítica que “Nem sempre a CNB conseguiu olhar para a capacidade instalada e proporcionar variadas modalidades de apropriação por parte dos públicos a quem não basta tratar por espectadores.” (p.75). Não obstante, apesar de tardio, a Companhia Nacional de Bailado, na direção artística de Luísa Taveira, também começou a apostar, em Projetos de Aproximação à Dança, que visavam “(...) aproveitar os extraordinários recursos humanos que integram a companhia para multiplicar as experiências de formação de públicos.” (Guerreiro, 2017, p.75). Surgem assim alguns projetos como por exemplo: O ciclo de debates “Eu não percebo nada de dança” com curadoria e moderação de Cristina Peres; o curso de história da dança “Da vida da obra coreográfica: repor, reconstruir e recriar” concebido por Maria José Fazenda, onde se articulavam sessões teóricas e a assistência aos espetáculos da CNB; e ainda os designados projetos de aproximação à dança, para crianças e jovens, nos últimos anos, orientados pela bailarina/coreógrafa Catarina Câmara, onde estudantes acompanham os ensaios da companhia, para compreensão da construção da obra coreográfica; realizam um *workshop* e assistem ao espetáculo. É neste tipo de trabalho de inter-relação com a obra coreográfica que consideramos, que este mediador pode intervir nas estruturas profissionais, pois:

A perspetiva histórica e sociocultural no enquadramento das obras é essencial para sublinhar o papel que todos os que participam no trabalho de uma instituição – incluindo espectadores – têm na constituição de uma cultura coreográfica, ativa e crítica, simultaneamente atenta aos saberes e práticas herdados e às concretizações contemporâneas. (Fazenda, 2018, p. 11)

Não estamos apenas a falar de uma sensibilização pelo movimento ou pela criação de uma interdisciplinaridade da dança com outras matérias, como por exemplo, o que Teatro Viriato está, na atualidade, a promover com o projeto “A dança e o ensino criativo” cruzando a dança com a matemática, filosofia e literatura, mas sim na ligação dos públicos com as obras. E, por isso, torna-se fundamental que este mediador reflita e vivencie a prática da dança e dos processos criativos, de forma a que seja possível criar pontes “mais fiéis” da relação com a construção da obra e o seu posterior entendimento. Assim, destaca-se o que Filler (2015), considera serem os três grandes objetivos da mediação em dança: (1) difundir o gosto pela dança, não focado num público específico e especializado, mas sim em múltiplos públicos, promovendo uma democratização da arte; (2) trabalhar na relação do artista ou da obra de arte com o espectadores, promovendo uma vivência da linguagem prática da dança; (3) focar a sua intervenção mais nos processo coreográficos do que na obras, oferecendo caminhos para cada um traçar um caminho individual e pessoas, fomentando a liberdade de interpretação e consequentemente o espírito crítico. Desta forma, procura-se pensar a dança para além, do binómio palco-artista e plateia-espectador, nomeadamente: ser capaz de dialogar com a diversidade e contribuir para a criação e valorização de uma singularidade; valorizar a experiência de assistir a um espetáculo, despertando os sentidos pela experimentação prática; e ampliar e formar públicos para a dança.

A mediação em dança é sem dúvida um território ainda pouco explorado e expandido no tecido artístico profissional, mas é talvez esta que poderá contribuir para uma maior acessibilidade e entendimento por parte dos públicos das obras artísticas. Aliás, a investigação de Martinho (2013), não inclui qualquer mediador que se dedique à área artística da dança, dessa forma, reforçamos a importância da expansão e formação neste âmbito particular. Não obstante, é importante reforçar que o contacto com o público, através das diversas ações do mediador, não garante por si só, a constituição futura de espectadores ou praticantes de dança regulares, mas pode certamente despertar sensibilidades em comunidades habitualmente pouco familiarizadas com a ação cultural, intervindo desde modo, no processo (sempre) inacabado da democratização da arte e da cultura.

6. Conclusão

No contexto da dança contemporânea, refletindo sobre as práticas coreográficas, destacámos a sua dimensão plural, reveladora da afirmação de valores idiossincráticos e premissas que promovem a reconfiguração dos seus elementos constitutivos e de noções como coreógrafo e intérprete. O coreógrafo contemporâneo define-se pela especificidade do seu discurso. Aos intérpretes é solicitada a resposta a desafios eminentemente criativos, mas também o domínio específico sobre o corpo, o movimento e suas formas de manipulação e configuração. A reflexão sobre as práticas coreográficas contemporâneas permitiu-nos, ainda, constatar que, apesar dos seus princípios de abertura e diversidade, é possível identificar ferramentas de sistematização dos modos de operar dos coreógrafos contemporâneos. A relação potencialmente colaborativa que se estabelece entre coreógrafos e intérpretes materializam-se em obras cujos formatos de apresentação e receção são também diversificados e abrangentes.

A circunstância de afirmação da singularidade da obra coreográfica, condição essencial da produção artística contemporânea, conduz-nos à necessidade incontornável de dissipar a distância entre a obra e o seu público. Nesta perspetiva, sugere-se como para-

digma para promoção de um diálogo profícuo e consistente entre estas partes, um investimento consolidado em projetos de mediação artística em dança. Para estes, sublinhámos como objetivos essenciais: difundir as práticas da dança e promover o acesso à obra para um público diversificado; explorar a relação dos artistas com o público através da experiência prática das linguagens da dança; e desvelar a complexidade da obra, proporcionando o acesso aos seus processos de criação. Constatando que já existe em Portugal algum investimento neste âmbito, reconhece-se como fundamental o reforço de práticas que permitam ampliar e formar públicos para a dança.

Referências

- Butterworth, J. & Wildschut, L. (2009). *Contemporary choreography: A critical reader*. Nova Iorque & Londres: Routledge.
- Charmatz, B. & Launay, I. (2011). *Undertraining – on A Contemporary Dance*. [Dijon]: Les presses du réel.
- Dantas, A & Gonçalves, M. (2000). *Públicos (s) de Dança Contemporânea no Rivoli: uma democratização adiada*. Atas do IV Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos, 4.
- Farrer, R. (2014). The creative dancer. *Research in Dance Education*, 15 (1), 95-104.
- Fazenda, M. (2012). *Dança Teatral – ideias, experiências, ações*. Lisboa: Colibri.
- Fazenda, M. (2018). *Da vida da obra coreográfica*. Lisboa: Imprensa Nacional
- Fazenda, M. J. (2007). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Celta Editora.
- Fazenda, M. J. (2012). A dança como visão do mundo: Da grande modernidade à época atual. In Louppe, L., & Costa, R. (trad.). *A poética da dança contemporânea* (p. 6-16). Lisboa: Orfeu Negro.
- Fiadeiro, J. (2001). *A dança contemporânea portuguesa*. Público. Consultado em abril 9, 2019, em <https://www.publico.pt/2001/12/10/jornal/a-danca-contemporanea-portuguesa-165183>
- Figueiredo, A. & Barriga, S. (2008). *Um olhar sobre o Serviço Educativo do Teatro Viriato*. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 9, 166-170.
- Filler, Z. (2015). *Mediação para Dança Contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais*. *Centro de Pesquisa e Formação*, 1, 135-145.
- Forsythe, W. (2011). Choreographic objects. In S. Spier, (Org.). *William Forsythe and practice of choreography* (pp. 90-92). Nova Iorque: Routledge.
- Gardner, S. M. (2011). From training to artisanal practice: rethinking choreographic relationships in modern dance. *Theatre, Dance and Performance Training*, 2(2), 151-165.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total: O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Guerreiro, M. (2017). *O essencial sobre a Companhia Nacional de Bailado*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Hennion, A. (1985). *La sociologia dell'intermediario: il caso del direttore artistico di varietà*. *Sociologia del Lavoro*, 25, 159-173.
- Kirsh, D., Muntanyola, D. Jao, R., Lew, A. & Sugihara, M. (2009) *Choreographic methods for creating novel, high quality dance. Design and semantics of form and movement*. 188-195.
- Laroque, M. (2013). *La médiation culturelle, um espace de partage*. *NDD*, 57, 21-23.
- Louppe, L., & Costa, R. (trad.). (2012). *Poética da Dança Contemporânea*, Lisboa: Orfeu Negro.
- Martinho, T. (2013). *Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional*. *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. 207, 422-444.
- Noisette, P. (2015). *Danse Contemporaine – le guide*. Paris: Flammarion.
- Preston-Dunlop, V. & Sanchez-Colbert, A. (2002). *Dance and the performative: A choreological perspective – Laban and beyond*. Londres: Verve Publishing.
- Twyla, T. (2009). *The collaborative habit – life lessons for working together*. Nova Iorque: Simon & Schuster.

Vivência Amazônica: aprendizados e culturas

Ana Paula Vidal Bastos

Economista, Doctor of Philosophy in Economics, Universidade de Tsukuba, Japão, professora da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Brasília; E-mail: apvbastos@gmail.com

Enaile do Espírito Santo Iadanza

Engenheira Agrônoma, Doutora em Geografia e Planejamento Regional pela Universidade Nova de Lisboa, professora colaboradora do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília; E-mail: enaile@unb.br

Ingrid Soares de Albuquerque

Bióloga pela Universidade de Brasília, membro do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília; E-mail: ingridalbuque@gmail.com

Joenio Marques da Costa

Cientista da Computação, especializado em software livre, mestre em Engenharia de Software, pesquisador do Laboratório Avançado de Produção Pesquisa e Inovação em Software, colaborador do MediaLab UnB e Núcleo de Estudos Amazônicos da UnB; E-mail: joenio@joenio.me

Larissa Gomes Machado

Graduanda em Ciências Ambientais pela Universidade de Brasília, Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade do Distrito Federal; E-mail: larisgm.df@gmail.com

Manoel Pereira de Andrade

Engenheiro Agrônomo, Doutor em Economia Agrária e Sociologia Rural pela Universidade de Lisboa, professor da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária e coordenador do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília; E-mail: manoelpandrade@unb.br

Introdução

Organizada pelo Núcleo de Estudos Amazônicos, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília (NEAz/CEAM/UnB)¹, a Vivência Amazônica tem proporcionado aos/às técnicos/as-administrativos/as, professores/as estudantes de diversos cursos da UnB conhecer um pouco da região Amazônica, seus povos indígenas, populações e comunidades tradicionais, seu ambiente, e tem possibilitado mudanças significativas na aprendizagem e na vida dos participantes. A realização da vivência Amazônia tem também possibilitado trocas de experiências e conhecimentos, e contribuído para o intercâmbio científico, técnico e cultural.

O processo de construção desse projeto e a sua efetivação tem aproximado a comunidade acadêmica da Universidade de Brasília à realidade e causas amazônicas. Pode-se dizer que esse processo, como um todo, tem contribuído para que a UnB esteja mais atenta e disposta a defender a Amazônia e os direitos de seus povos indígenas e comunidade tradicionais, camponeses e agricultores familiares.

1. O Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinar (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB), foi criado em 1987.

A Vivência Amazônica se iniciou com a necessidade de agregar à disciplina “Tópicos Especiais sobre a Amazônia”² o contato dos/as estudantes com a realidade, onde pudessem conhecer um pouco mais sobre o meio ambiente e vivenciar a realidade das populações da Amazônia. Tal experiência tem possibilitado diferentes olhares sobre as gentes e o meio amazônico, natural e construído, ampliando o conhecimento sobre essa região.

O Núcleo de Estudos Amazônicos (NEAz/CEAM/UnB) vem promovendo ações de estudo, pesquisa e extensão de caráter inter, multi e transdisciplinar sobre questões de interesse da Universidade, da região amazônica e da sociedade, em especial, dos grupos sociais e étnicos que trabalham e vivem na região. Assim, busca aproximar a Universidade de Brasília aos povos indígenas, populações e comunidades tradicionais que trabalham e vivem na Amazônia brasileira e continental.

Para cumprir a sua missão primordial, o NEAz/CEAM/UnB realiza uma importante mobilização da comunidade acadêmica da UnB, dos/as professores/as, dos/as pesquisadores/as, dos/as técnico-administrativos/as, dos/as estudantes e de representantes de diferentes setores da sociedade que estejam, de alguma forma, relacionados e interessados nas questões amazônicas, em seus territórios, povos indígenas, populações e comunidades tradicionais. Também tem incentivado a pesquisa científica, na busca de novas formas de compreender a realidade amazônica e de seu entorno e nela intervir.

Vivência Amazônica

O processo de preparação da vivência amazônica é fruto de uma construção coletiva que envolve estudantes, professores e técnicos/as-administrativos/as da Universidade de Brasília e de outras instituições de ensino, ciência e tecnologia nacionais e internacionais e, principalmente, representantes de grupos sociais e étnicos que trabalham e vivem nas regiões percorridas pelas Vivências Amazônicas. Esse processo de construção ocorre anualmente e possui uma duração superior a seis meses, antes do início da Vivência Amazônica propriamente dita e tem como pilares o diálogo, a colaboração e a solidariedade.

Durante os meses que antecedem a ida dos participantes à região amazônica, surgem diversos desafios que estimulam os/as estudantes e os demais componentes do coletivo a criarem métodos colaborativos e solidários para resolve-los. Na discussão da agenda de organização e funcionamento desse processo de construção; a definição do período da viagem de campo da Vivência Amazônica; a elaboração do roteiro da viagem e a mobilização dos recursos faz-se necessário o uso do diálogo, da comunicação, do pensamento crítico e questionador. É preciso encontrar uma forma que unifique as vontades e interesses de um coletivo extremamente diverso e numeroso. Cabe confirmar que esse processo de construção da vivência mobiliza centenas de participantes da comunidade universitária e da sociedade, particularmente os/as representantes de povos e comunidades amazônicas.

Os aprendizados se iniciam já nos primeiros encontros. São momentos de interação que proporcionam ao coletivo um contato mais próximo da ideia/concepção da Vivência Amazônica, familiarizando os envolvidos com as dinâmicas da Amazônia, com o projeto e compartilhando as experiências anteriores. Os encontros subsequentes iniciam o pro-

2. A disciplina “Tópicos Especiais sobre a Amazônia” do CEAM, é ministrada desde 2004.

cesso de construção coletiva condicionado pelo ritmo e pelas especificidades dos participantes, atentos e interessados em vivenciarem as realidades amazônicas. Com base nas decisões tomadas nessa etapa pelo coletivo, são construídas abordagens distintas durante o processo.

Os contatos iniciais com os povos indígenas e comunidades tradicionais possíveis de comporem a Vivência; os lugares e territórios a serem visitados; o roteiro e o período preliminares e a mobilização do transporte fazem parte dos primeiros diálogos travados pelo coletivo. Este arranjo orgânico, composto pelos participantes e povos indígenas e comunidades tradicionais, são fundadores do projeto Vivência Amazônica.

Com o decorrer da preparação, os estudantes passam a se organizar em comissões de estudos e de tarefas relacionadas a construção da Vivência. Em grupos reduzidos, os participantes atuarão de maneira mais específica em temas imprescindíveis para a construção da Vivência. As comissões, geralmente, seguem os seguintes temas, com a possibilidade de criação de novas comissões a medida que o grupo sente necessidade durante o processo: finanças, alimentação, transporte/roteiro, saúde/higiene, conteúdo/científica/saberes e comunicação/registro de campo.

A dinâmica da construção é obtida através de reuniões periódicas de acordo com a disponibilidade dos participantes, alternando os dias e horários. Em cada reunião são discutidas as pautas das comissões e assim as decisões são tomadas coletivamente. As ideias que surgem são adicionadas à discussão específica das comissões, construindo, então, o diálogo entre os pequenos núcleos e o coletivo.

Por se tratar de um grupo multidisciplinar, formado em média por treze cursos distintos de graduação e pós-graduação, reduzir o estranhamento entre os participantes se torna um processo importante e fundamental para o sucesso da Vivência Amazônica. O alinhamento do coletivo no processo da construção, traz desfechos efetivos para as atividades a serem desenvolvidas.

A forma na qual a Vivência Amazônica é construída proporciona aprendizados diversos aos participantes. A escuta é essencial para o seu funcionamento. Ser capaz de ouvir a contribuição do outro e fazer o possível para agregá-la ao coletivo é uma tarefa complexa e de alguma forma prepara os/as estudantes para o encontro com a realidade social amazônica. Durante os dias de vivência, é possível perceber a adoção de conceitos importantes para o grupo, como a solidariedade, a cooperação, entre outros, que naturalmente são debatidos pelos estudantes, que passam a buscar resolver os conflitos, não mais de maneira independente, mas sim dialogando e buscando a resolução da questão conjuntamente.

A construção coletiva não se limita ao período que antecede ou decorre a Vivência Amazônica, esta prática social também tem perpetuado após o retorno dos/as estudantes à Universidade. Após o retorno é importante avaliar como o processo ocorreu, enfatizado as questões relevantes da Vivência e aquelas que podem ser aprimoradas. Os resultados subsequentes advindos dos aprendizados e experiências obtidas também são pensados e elaborados de maneira coletiva. Os resultados devem ser compartilhados, especialmente com aqueles/as que acolheram o coletivo da Vivência na Amazônia.

Essa nova forma de se construir um projeto é, de início, desafiadora. A maioria dos participantes relata ser uma transformação que de fato muda sua visão de mundo, sua

forma de interagir com o próximo, lidar com as variáveis do processo ou atuar nas suas respectivas áreas de formação.

“Queria expressar um pouco do que a gente já viveu um com o outro, teve até mudanças no meu processo acadêmico. Eu estava um pouco perdida sobre o que eu ia fazer, e ter esse contato deu uma ampliada dentro do meu próprio curso, sobre o que mais eu posso estudar, o que mais eu posso fazer, o que mais eu posso pesquisar. Tá sendo muito interessante porque a gente nem foi ainda e eu já aprendi tanta coisa” (Estudante de Serviço Social).

“A vivência me fez entender que eu sou uma pessoa em constante transformação. E como eu, que sou um ser em constante transformação, quero também transformar a realidade que eu vivo. Como eu quero passar isso para as pessoas. Qual o papel que eu tenho no mundo e na Universidade, isso é essencial. Eu acho que isso precisa estar no coração de cada um. Que sejamos todos sujeitos de transformação. De se transformar e transformar a realidade” (Estudante de Ciências Ambientais).

Novas tecnologias e a Vivência Amazônica

A Vivência Amazônica tem buscado agregar formas de interação e colaboração que utilizem novas tecnologias de compartilhamento de dados através de redes participativas de tomada de decisão. Tais formas de interações tem sido consideradas como uma importante novidade do processo de construção da Vivência e, sobretudo no seu uso durante as atividades.

Uma plataforma física e digital, projetada originalmente com uma ferramenta capaz de simplificar o processo de diagnóstico e deliberação dentro de um exercício participativo de tomada de decisões coletivas vem sendo utilizada na Vivência Amazônica, denominada de “Caixa Mágica”.

A Caixa Mágica é uma porta de entrada ao universo da participação cidadã, permitindo que o coletivo da Vivência possa se conectar diretamente a um processo real e imediato de participação. Mais do que uma máquina, ela contribui para o processo de participação social e inclusão digital para o empoderamento cidadão.

A estrutura da Caixa Mágica consiste em um objeto modular, auto armável, com exterior personalizável e seu interior contém um hardware de reduzido investimento (Raspberry Pi ou Cubeboard). A Caixa Mágica utilizada na Vivência Amazônica foi projetada num Raspberry Pi³. Ela tem proporcionado conexão numa rede local sem fio, estimulando e possibilitando comunicação e compartilhamento de conteúdo entre todos os participantes da viagem.

Durante as viagens a Caixa Mágica tem sido especialmente útil nos momentos sem conexão com Internet, num contexto onde praticamente todos possuem smartphones com capacidade de conexão sem fio. O software utilizado vem sendo eficiente para os objetivos do coletivo por possibilitar que conteúdos de texto, fotos e vídeos sejam compartilha-

3. Foi utilizado um Raspberry Pi 2B com o sistema operacional livre Raspbian e um dongle wireless usb, transformado num access point simples sem necessidade de senha para conexão ou autenticação. Foi instalado um software chamado Known para publicação e compartilhamento de conteúdo

dos, estimulando a troca de informações e olhares diversos sobre a viagem em tempo real, incluindo e envolvendo todos os participantes da Vivência.

Tem sido uma experiência interessante o uso dessa ferramenta, especialmente por proporcionar troca de saberes sobre a tecnologia empregada na Caixa Mágica, proveniente de conhecimentos da Ciência da Computação, com os participantes da Vivência, como também possibilitar o compartilhamento de impressões e construção conjunta de relatos e textos.

Considerações/pontos para discussão

Para uma formação humanista é importante que os/as jovens tenham possibilidade de experimentar, e a Universidade deve contribuir, de maneira significativa, neste sentido, formando profissionais que realizem reflexões e diagnósticos, e apresentem soluções para os desafios colocados pela realidade social. “Os sujeitos conscientes de sua incompletude buscam, a partir do diálogo, o refazer e o ser mais, que mediados pelo conflito, visualizam a construção do inédito-viável” (Freire, 1992).

As Vivências devem ser exemplos de ação transformadora, que providas de reflexões adotem o processo de compreender a realidade para modificá-la. Conhecer, compreender, se identificar, respeitar e se comprometer para propor e para agir. É um movimento dialético para desvendar o mundo: nos conhecermos conhecendo a realidade para poder agir na realidade.

Bibliografia

- ALVES, Rubem. *Conversar com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ed. 53, Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.
- DEMO, Pedro. *Educação & conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012). *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre. UFRGS, 2012.
- FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. In: *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), Jun, 3-11, São Paulo, 2000.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia da interdisciplinaridade*. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIRRA, Evando. *A Ciência que Sonha e o Verso que Investiga*. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas da Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554, 2008.

Visita de estudo ao Museu Nacional de Arqueologia de Benguela (MNAB): o despertar de consciência dos estudantes dos 4º anos de licenciatura em história do ISCED-Benguela

Angelina Lopes Luís Aguires Ngungui

Professora no Instituto Superior de Ciências da Educação

E-mail: aguiresa@gmail.com

Introdução

A visita de estudo actualmente constitui um desafio pedagógico, no sentido de que demanda uma planificação à rigor e por outro, constitui uma estratégia pedagógica relevante para a efectivação de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

A visita que se apresenta neste estudo realizou-se com os estudantes que frequentavam o 4º ano de Licenciatura no período Regular e Pós-laboral, num total de sessenta e seis estudantes, tendo faltado dois estudantes de cada grupo, o que perfaz um total de sessenta e quatro estudantes participantes à aula. O destino da visita foi o Museu Nacional de Arqueologia de Benguela, um edifício erguido nos finais do século XVII e a sua construção terminou no início do século XVIII, serviu para armazenar escravos no período conhecido como a “Era do Tráfico de escravos” que eram transportados para várias partes do mundo através do litoral benguelense principalmente para as Américas; classificado como Monumento Histórico Nacional aos 02 de Fevereiro de 1949 pelo Boletim Oficial nº 5; reclassificado pelo Diário da República nº 64, de 11 de Novembro de 1995 pelo Ministério da Cultura de Angola.

A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. Contudo, mais do que um passeio, constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade. Um dos objetivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre a teoria e a prática, a escola e a realidade (Martins et al., 2006, p. 30). Cada aluno é influenciado pelo meio em que está inserido, pelo que vai construindo e reconstruindo de acordo com as diversas interpretações que vai fazendo. Estas apresentam-se resistentes à mudança, influenciam fortemente as novas aprendizagens e interagem com o processo de ensino e aprendizagem (Solbes, Jaime & Más, 2006; Ramos, 2009).

Contudo, o professor precisa reunir um conjunto de estratégias que integre actividades apropriadas que encorajem os alunos a trabalharem com vários tipos de materiais que o passado deixou para trás, a fazer e a responder questões que visem interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu.

À propósito do debate actual em História e do seu ensino-aprendizagem em estreita relação com as fontes, Irene Nakou (2001) citado por Costa (2007) apresentou uma

comunicação em que dava conta de um estudo de campo longitudinal desenvolvido com crianças em ambiente de museu, desta visita pretendeu que: a) O estudo pudesse mostrar algum pensamento oculto dos alunos, com bom potencial para desenvolverem capacidades de pensamento histórico; b) Possibilitar a discussão sobre os benefícios da utilização do museu para a aprendizagem da História, em relação com o estudo e ensino da história na escola; c) Observar alguns fatores básicos que pudessem dar pistas para ajudar a debater os programas e as práticas educacionais relacionadas com o ensino da História nas escolas. Assim, o ambiente histórico dos museus arqueológicos e históricos em particular, atraiu o pensamento histórico dos alunos, desde que entrassem no museu até serem envolvidos pelas evidências materiais da vida humana e das ambiências do passado. O passado histórico foi concebido como envolvendo a seleção e interpretação das fontes das quais as questões e inferências históricas são produzidas, segundo Costa(2007) ao mobilizar as ideias de Ashby, 2003, p. 39).

Os objetivos por nós perseguidos, increve-se em preocupações sobre os novos desafios a que se colocam ao professor de História, pelo que formulamos como **Problema de investigação**: em que medida a visita de estudo desenvolvida no MNAB constituiu uma alavanca para impulsionar os estudantes na criação de temas para elaboração do ante-projecto para o trabalho de fim de curso?

O objectivo geral: potenciar os estudantes de ferramentas e de um campo mais abrangente de problemas, para a criação de temas voltados para as áreas de História e Arqueologia, para desenvolverem os trabalhos de fim de curso.

O objetivo específico: criar de forma consciente e independente temas, para a elaboração de um ante-projecto de investigação, para o desenvolvimento do trabalho de fim de curso.

Metodologia

O estudo em reportagem procurou indagar possibilidades e formas de implementar com sucesso uma aula que induzisse os alunos na criação de temáticas actualizadas e actuais que constituem lacunas não só no processo de ensino e aprendizagem da História, mas também no contexto angolano.

Trata-se de um estudo de natureza descritiva e essencialmente qualitativa, que se preocupa entender em profundidade o fenómeno em análise (Ngungui, 2017), com contornos de estudo de caso, tendo sido aplicada como “estratégia investigativa através da qual se buscou analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações)” (Morgado, 2012).

Técnicas de recolha de dados: este estudo manteve como técnicas de recolha de dados a análise de conteúdo e a observação (directa) ou participante da experiência de aprendizagem.

Instrumentos: Foi feita a análise de conteúdo das narrativas contidas nos relatórios produzidos pelos alunos após a realização da visita de estudo.

Amostra participante: estudantes do Regime Regular e Pós-laboral do 4º anos do curso de Licenciatura em História do ISCED-Benguela.

Desenvolvimento da visita de estudo

No período da tarde por volta das 14 horas iniciou a actividade programada que visava potenciar os estudantes de matérias para a seleção de temáticas multiperspectivadas nesta área, para desenvolver os seus trabalhos de fim de curso por um lado, e por outro, fazer melhor aproveitamento do Protocolo existente entre a Universidade Katyavala Bwila (UKB) e o Museu Nacional de Arqueologia de Benguela (MNAB). Constatou-se durante as aulas de SE que os alunos tinham pouca informação sobre que assuntos concretos podiam abordar para a elaboração dos seus ante-projectos de fim de curso, que inicialmente foram orientados pela professora a desenvolvê-los em pares e posteriormente de forma individual. Estas aulas de terreno seriam articuladas entre as disciplinas de Seminário Especializado e Metodologia de Recolha e Pesquisa Histórica, disciplinas que permitem munir os alunos de ferramentas para o conhecimento da metodologia para recolha e pesquisa histórica, e em concomitância poderem elaborar de forma autónoma e comprometida os seus ante-projectos de fim de curso. Outrossim, aproveitou-se envolver os alunos em actividades que promovam a Educação Histórica, campo voltado para as aprendizagens que incluem actividades cognitivas como as de exploração de diferentes fontes (primárias e secundárias) em contexto real. Seguindo a ideologia de Freire (1991) de que há que se considerar o envolvimento do aluno, com as suas características específicas próprias enquanto ser social e como tal em constante transformação, aliada as ideias de Dewey (2007) que incentivou os professores a conhecerem o meio e definirem os objectivos tendo em atenção as características individuais dos alunos, o que exige o conhecimento de todos os sujeitos na sala de aula, e inclui o saber das suas qualidades e limitações, visando o estabelecimento adequado dos objetivos a atingir pela turma enquanto grupo.

Assim, os grupos iniciais estavam constituídos pela professora das duas disciplinas¹, vinte estudantes do período Regular e vinte e seis do período Pós-Laboral. O grupo foi recebido pelos Especialistas do MNAB liderados pela Doutora Maria Helena Benjamim, Chefe do Departamento de Pesquisa e doutorada na especialidade de Arqueologia, Etnologia e Pré-História, integrava a equipe os Especialistas: Ana Paula Gomes, Bilioo Carmo, Catiana Raúl e Rossano Façonny.

A Doutora Maria Helena agradeceu o grupo pela presença e cumprimentou-os por serem os primeiros a participarem de uma actividade desta natureza, raras no contexto. Assim, começou por questionar aos alunos “qual era a principal actividade do MNAB? Os estudantes tentaram dar respostas (figuras 1) de alguma forma incipientes, o que permitiu-nos inferir que apresentavam fracas ideias prévias sobre o objeto social daquela instituição. Neste sentido, esclareceu a Especialista “que consistia em pesquisar, colectar e preservar os materiais que tivessem valor para o efeito.

1. Angelina Lopes Luís Aguiars Ngungui professora no Instituto Superior de Ciências da Educação, com a categoria de professora Associada, Licenciada em História, Mestre em Didáctica do Ensino Superior, Doutorada em Ciências da Educação, Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Lecciona as disciplinas de Seminário Especializado e Metodologia de Recolha e Pesquisa Histórica aos 4º anos do período Regular e Pós-Laboral do Curso de Ciências Sociais para Licenciatura em História. Correio electrónico: aguiarsa@gmail.com



Figura 1 – Momento inicial da visita.

Fonte: Feita pela investigadora

A Especialista fez um breve historial da instituição, seu papel social e informou sobre a existência de um considerável acervo bibliográfico na sua Biblioteca, disponível para o público em geral e para os interessados em explorar matéria sobre a Arqueologia, História e outras áreas de interesse. Aproveitou para realçar que o MNAB tem dentre os seus Projetos, levar as escolas do ensino geral e à universidade, palestras, seminários e conferências, ou ainda as denominadas “exposições itinerantes”, para se fazerem conhecidos e divulgar as suas principais atividades sociais. Após esta introdução, a Especialista deu voz aos alunos que apresentaram as inquietações, que não são todas aqui reportadas, mas apenas aquelas que foram possíveis de serem registadas durante a discussão, conforme a figura 2.



Figura 2 – Momentos de discussão

Fonte: Feita pela investigadora

- Porque é que o MNAB não vai as escolas divulgar sobre a sua função social?
- O que faz o Ministério da Cultura e o MNAB diante das invasões de populares que orquestram aos sítios arqueológicos?
- Sendo que o estado gasta tanto dinheiro para manter o funcionamento do MNAB e escavações, que retornos obtém?

- Se há lugares que não podem ser escavados por questões de natureza cultural e tradicional rígidas, não se perdem sítios arqueológicos de valor histórico-social?
- O MNAB está em escombros, qual é o papel do estado diante desta triste realidade?

Os estudantes manifestaram também preocupações relativas à falta de interesse que a comunidade tem pelo MNAB, uma vez que estando a frequentar já o 4º ano de Licenciatura nunca participaram de uma visita de estudos a instituição. Lamentou outro estudante a falta de consciência dos professores à todos os níveis em abordar conteúdos da História Universal, de África ou de Angola em articulação com matérias ou recursos de apoio as aulas do domínio da Arqueologia, o que fortaleceria a relação entre a teoria e a prática, conforme a figura 3.

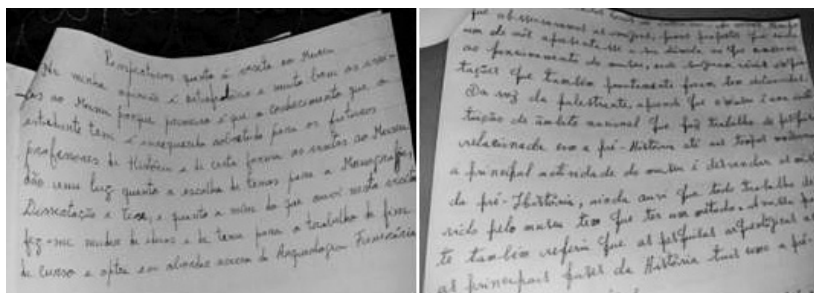


Figura 3 – Narrativas dos estudantes durante e após a visita ao MNAB.

Fonte: Feita pela investigadora

Das inquietações apresentadas pelos formandos, os Especialistas do MNAB teceram as seguintes considerações:

- Embora a necessidade de abordagem da importância da Arqueologia não conste nos programas de ensino e aprendizagem do Ensino Geral, apenas está incluído no segundo ano do Curso de Licenciatura da História, o MNAB leva à público os seus projectos, mas não tem *feedback* das escolas. Ao nível da universidade as atividades cingem-se as atividades de campo organizadas quando possível e claro, no período que decorrem as práticas de Arqueologia.
- O especialista referiu que nas diferentes atividades que realizam, esclarecem a comunidade sobre a necessidade de fomento da existência e preservação dos sítios arqueológicos. Neste sentido, a primeira medida a adoptar passa pela consciencialização da comunidade sobre esta matéria e a sociedade precisa se juntar ao MNAB, para que em conjunto se consiga preservar estes sítios. A legislação sobre o património existe é clara e define as políticas de prevenção do património, mas não passam de discursos. Impõe-se a necessidade de desenvolvimento de uma cultura jurídica, para a tomada de medida as invasões que se observam um pouco por toda Angola.
- Explicitaram ainda, que para que o MNAB apresente retorno para o Orçamento Geral do Estado era necessário que o estado fizesse investimentos em toda a estrutura museológica. Parafrasearam que o MNAB é um Património reconhecido pela UNESCO e é completamente desvalorizado, a ponto de o edifício estar em ruínas...

sublinhou que a valorização do MNAB só surtirá efeitos se forem feitos investimentos em áreas transversais como a de Hotelaria e Turismo, acessos, segurança e toda estratégia de divulgação (*roll ups*, cartazes, folhetos), que são onerosos e escapa as possibilidades deste órgão. Avançou-se como exemplo o “Louvre” como um dos sítios que recebe milhares de turistas por ano e participa no crescimento orçamental do estado francês.

Durante o diálogo apresentava-se imagens sobre pesquisa, prospeção, coletas, e/ ou atividades em que o MNAB foi solicitado para prestação de serviço, como por exemplo, durante a construção da “Barragem de Laúca”, na província de Malanje, em que nas suas redondezas, num vale, existiam túmulos designados de “*Malombes* ou *akokotos*” que na visão deste Órgão podiam ser removidos para outro lugar. Todavia, consultado o poder tradicional da região alegaram não se poder remover, mas que encerrariam o *Malombe* através de um ritual e abrir-se-ia outro, após a morte do Soba da região, o que reforçou a ideia que os alunos haviam avançado segundo a qual, as tradições, algumas vezes constituem um entrave ao desenvolvimento social, ao conhecimento da História de um povo ou de uma nação e por fim, a perda de sítios de interesse para estudos arqueológicos ou de outra natureza.

O especialista reforçou que esta atitude dos Sobas em impedirem a retirada dos restos ósseos daquele lugar, não constituía perda de achados arqueológicos, uma vez que os nativos sabiam de concreto o que havia naquele lugar, e muitas vezes o que se enterra não é o corpo inteiro do Soba, mas algum órgão. O que leva o investigador a inferir de que aquele lugar pode não apresentar material significativo de trabalho. Acrescentou, que para se escavar um achado precisa-se saber que fontes há, bibliografia sobre a temática e por fim a escavação, para evitar desperdício de tempo e de esforço.

Após estes esclarecimentos, a especialista apresentou o projecto de Pesquisa Científica em Arqueologia e História da Província de Benguela que podiam ser desenvolvidos em seis diferentes programas e as suas respectivas cadeias operatórias. Este projecto está integrado no Protocolo UKB-MNAB.

Fez-se uma visita guiada pelo Museu (figura 4) o que aguçou o interesse pela Arqueologia como disciplina capaz de responder a muitas interrogações da História e como fonte de obtenção, produção e construção do conhecimento histórico, cultural e social, desde os tempos mais remotos até aos nossos dias.



Figura 4 – Momentos da visita guiada
Fonte: Feita pela investigadora

Da parte dos estudantes ficou o desejo em continuar a ouvir o que a Especialista tinha para esclarecer e o diálogo em cadeia, que foi preciso lembrar aos intervenientes que tinha terminado o começo de uma nova etapa de trabalhos entre o MNAB e a UKB.

Na sequência, na segunda visita ao MNAB com a participação de vinte e dois estudantes do período Pós-Laboral e vinte e seis estudantes do período Regular, em diferentes períodos foram brindados com uma comunicação proferida pela Doutora Maria Helena Benjamim em torno da sua pesquisa de Doutoramento sob o tema “ Estudo comparativo da cadeia operatória de fabricação da Cerâmica arqueológica e actual na região de Benguela ”. Na sua exposição inicial esclareceu que existe um importante depósito de cerâmicas arqueológicas provenientes de vários pontos do país reunidas no Museu Nacional de Arqueologia de Benguela; existe igualmente, uma importante coleção de cerâmica atual no MNAB que não foram ainda objeto de estudo. Por outro lado, a autora constatou uma larga ausência de estudos sobre a produção artesanal da cerâmica em Angola. Prosseguiu a apresentação abordando os seguintes pontos principais:

- Sujeitos inquiridos (oleiros e oleiras da região);
- Cadeia operatória do fabrico da cerâmica actual que inclui: a aquisição da matéria-prima; preparação da argila; o fabrico; os instrumentos;
- Momentos de decoração; a secagem; a cozedura e tipos de recipientes, entre outros aspectos.

Após a apresentação da comunicação seguiu-se o tempo de discussão que levou aproximadamente uma hora e meia, onde os estudantes anotaram as matérias de maior interesse, expuseram as suas preocupações e manifestar deceções, insatisfações, mas particularmente o interesse pela Arqueologia como disciplina constante no currículo do curso de História e pela importância que representa o MNAB na preservação da História e da memória dos povos.

Pretende-se com esta parceria orientar os alunos na elaboração de ante-projectos para o desenvolvimento dos trabalhos de fim do curso e poder-se contribuir para a preservação, divulgação e fortalecimento da identidade nacional, fundamental para o homem situar-se no tempo.

As atividades desenvolvidas durante a visita de estudo foram:

- Vista guiada pelo MNAB e discussão entre pares;
- Apresentação de uma comunicação sobre uma tese realizada no âmbito dos estudos arqueológicos, concretamente sobre a cadeia operatória da cerâmica e período de discussão entre a especialista e os formandos;
- Apresentação de relatórios dos intervenientes na experiência de estudo realizada no MNAB nas duas sessões de aulas.

Resultados da visita de estudo:

De algum desconhecimento do objecto social do MNAB, do seu valor histórico, cultural e social de maior parte dos estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em História, das perplexidades que a visita de estudo gerou e das discussões levantadas em torno destas perplexidades, emergiram algumas temáticas para a elaboração de ante-projectos investigativos transversais à História e a Arqueologia, que abaixo se descreve:

1. Levantamento do acervo arqueológico depositado no Museu Nacional de Arqueologia antes da independência.
2. Levantamento dos sítios arqueológicos com pinturas rupestres na região Centro de Angola.
3. Trabalhos arqueológicos efectuados pelo MNAB no período de 1976 a 1980.
4. Trabalhos arqueológicos efectuados pelo MNAB no período de 1980 a 2000.
5. Trabalhos arqueológicos efectuados pelo MNAB no período de 2000 a 2016.
6. Levantamento sobre a olaria na região de Benguela, seu impacto cultural.
7. Estado actual da Arqueologia em Benguela.
8. Estado actual dos Monumentos e sítios em Benguela.
9. O comércio do Sal em Benguela seu valor histórico-cultural.
10. A dimensão histórica dos museus e o seu contributo na construção de um paradigma de economia de mercado em Angola.
11. Artesanato em Benguela (A cestaria).
12. Artesanato em Benguela (Olaria e escultura).
14. As invasões dos sítios arqueológicos: a desvalorização da Lei do Património.
13. Pesquisas realizadas sobre o paleolítico na região de Benguela a partir dos anos 1990.
14. A lei do Património: do discurso à prática.
15. Arte funerária: caso da região Dombe Grande.
16. A arte Rupestre na Província do Namibe para o conhecimento da História de Angola.
17. A escultura como um meio de divulgação e valorização da cultura no município de Benguela.

Conclusões

É imperioso que se implemente um processo de ensino e aprendizagem que conduza o aluno para o despertar de um saber fazer alicerçado na prática, de formas a gerar-se uma situação de aprendizagem que favoreça a aquisição de conhecimentos, conhecer novos fazeres, bem como articular os conhecimentos obtidos em contexto real de sala de aula com os novos, de forma a produzir conhecimentos novos que lhe permitam enfrentar os desafios quotidianos.

Estimular as atividades fora da sala de aula, como o caso de uma visita de estudo, por ser considerada como estratégia de aprendizagem que promove a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, tendo sempre em atenção o lugar de interesse a visitar, a sua articulação com os conteúdos ministrados e o alcance dos objectivos preconizados, para que o formando atribua significado ao conhecimento adquirido.

A visita de estudo ora reportada, aportou aos estudantes a possibilidade de criação de temáticas que se prendem com a área de Arqueologia e sua articulação com a História, o que permitirá os alunos abordarem questões atinentes ao domínio da Arqueologia, e outros aspetos de impacto do MNAB, atividades desenvolvidas, e sua importância na aquisição de valores, da comunicação, preservação das memórias e dos patrimónios materiais e imateriais que permeiam a nossa sociedade.

Com esta visita, os estudantes tomaram contacto com fontes multiperspectivadas que devidamente organizadas, podem suportar as aulas de História, e instigar o desenvolvimento da capacidade de observação, destreza para a pesquisa, o aguçar do espírito crítico e a elaboração de um relatório que apresente os principais aspetos da visita efetuada.

Referências bibliográficas

Costa, M. A. (2007). Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3ºCiclo do Ensino Básico. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.

Dewey, J. (2007). Democracia e educação. São Paulo: Editora Ática.

Freire, P. (1991). A Educação na cidade, S.Paulo: Cortez Editora.

Martins et al. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Portugal: DE Facto Editores.

Ngungui, A. (2017). Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de “aula-oficina”. *Tese de Doutoramento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Solbes, J., Jaime, C. A. & Más, C. F. (2006). Las ideas alternativas sobre conceptos científicos: Tres décadas de investigación. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 48, 64-77.

Identidade e cultura digital: estudo de caso e-Otyioto em Angola

Alberto Raimundo Watchilambi Wapota

*Instituto Superior Politécnico da Huila da Universidade Mandume ya Ndemufayo
Comuna da Arimba, Rua principal, Cel: +244 922 222 492; Tel: +244 925 46 69 49;
Fax: +244 261 22 50 77; www.isph.ed.ao, CP 201 Lubango – Republica de Angola
E-mail: betoray@yahoo.com.br/ decano@isph.ed.ao*

Rui Manuel Fialho Franganito

*Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
Avenida Miguel Bombarda, 20 – 1069-035 Lisboa Portugal; E-mail: rmfanganito@iscal.ipl.pt*

I. Introdução

Desde a sua fase embrionária até aos dias de hoje, a revolução técnico-científica induziu mudanças significativas nas relações sociais, nas práticas culturais e na forma de conservar e preservar a sua memória, a histórica e cultural de geração em geração.

Segundo Alvin Toffler (Toffler, 1980), a sociedade humana conheceu três grandes ondas da revolução técnico-científica, nomeadamente:

- i) **A revolução agrícola**, há 800 anos atrás, decorrente do cultivo da terra como factor de produção da riqueza;
- ii) **A revolução industrial**, há 300 anos atrás, decorrente da manufactura e comercio, e tinha o capital como factor de produção da riqueza;
- iii) **A revolução informacional ou sociedade do conhecimento**, que surgiu há 50 anos atrás, decorrente da produção do conhecimento como factor de criação da riqueza.

A sociedade do conhecimento é caracterizada pela mudança de paradigma, redes, computadores, colaboração e interdisciplinaridade. Na sociedade do conhecimento, os computadores e telecomunicações têm um papel importante nas mudanças, que são também *económicas, sociais, culturais, políticas, religiosas, institucionais e até mesmo filosóficas* ou mais precisamente, epistemológicas¹.

1. **Epistemologia** significa **ciência, conhecimento**, é o estudo científico que trata dos problemas relacionados com a **crença e o conhecimento**, sua natureza e limitações. É uma palavra que vem do grego. A epistemologia estuda a **origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento**, e também é conhecida como **teoria do conhecimento** e relaciona-se com a **metafísica, a lógica e a filosofia da ciência**. É uma das principais áreas da filosofia, compreende a possibilidade do conhecimento, ou seja, *se é possível o ser humano alcançar o conhecimento total e genuíno, e da origem do conhecimento*. A epistemologia também pode ser vista como a *filosofia da ciência*. A epistemologia trata da natureza, da origem e validade do conhecimento, e estuda também o grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas, com o objectivo principal de estimar a sua importância para o espírito humano. A epistemologia surgiu com Platão, onde ele se opunha à crença ou opinião ao conhecimento. A crença é um ponto de vista subjectivo e o conhecimento é crença verdadeira e justificada. A teoria de Platão diz que conhecimento é o conjunto de todas as informações que descrevem e explicam o mundo natural e social que nos rodeia.

Nestas grandes mudanças, a tecnologia beneficia e sobrepõe algumas culturas sobre outras, pondo em risco de extinção daqueles que menos se adaptarem aos *novos paradigmas de pensar e agir*.

O actual processo de globalização que tende não só a unificação de todos os povos e países do planeta terra, nas suas dimensões tecnológica, política, económica e sociocultural, pode pôr em risco a *identidade cultural* daqueles povos que têm pouca ou quase nada das capacidades humanas e tecnológicas para *produção de conteúdos históricos e culturais* e sua diminuição pelas mídias, e em plataformas digitais como a internet, museus e bibliotecas virtuais.

Nestas condições, como virtualizar a memória histórica e cultural das pequenas comunidades? Como e o quê resgatar, para sua digitalização e virtualização como forma de conservar e preservar o património cultural material e imaterial dessas comunidades? Como usar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramenta de inclusão social e cultural das comunidades rurais, no mundo globalizado?

O presente artigo tem por objectivo apresentar alguns resultados de projecto integrado e-Otyioto ainda em curso desde 2012, e que visa o resgate, digitalização e virtualização do património histórico e cultural, material e imaterial de Angola. Pretende-se criar um *portal* cuja informação é organizada por regiões designadas por culturalmente semelhantes (RCS), não obedecendo, necessariamente, as fronteiras étnicas, mas pelas características comuns das etnias que coabitam no mesmo espaço geográfico no contexto do território angolano.

Cada Região Culturalmente Semelhante (RCS) corresponde a uma **Base de Dados** Multidimensional por sectores de actividades dessas comunidades, e são designadas em função dos títulos dos antigos soberanos em Angola. Foram identificadas 6 regiões culturalmente semelhantes, nomeadamente, a **Nthotila**, na região cultural Congo, a **Ngola**, na região cultural Ambundu ou kimbundu, a **Mwatiambwa**, na região cultural Lunda-Tchokwe ou Tchokwe, a **Soma** na região cultural Umbundu, a **Mwene** na região cultural Nganguela, e a **Ohamba**, na região culturalmente semelhante, onde coabitam os Ovahe-rero, Ovanhaneka-Nkhumbi ou Ovanyaneka, os Ovambo, os Ovakwanger, os Vatua, Kwisi e Nkhosi-San.

A cada designação da base de dado dimensional das regiões culturalmente semelhantes é adicionado o prefixo ‘e’, por exemplo, **e-Ngola**, o que indica o conceito de digitalização e consequente virtualização da região cultural **Ngola**, ou melhor *Ngola Virtual*.

O conjunto de base de dados dimensionais forma a espécie de uma Base de Dados Multidimensional, uma **Datawarehouse**, cujo acesso é feito através do portal **e-Otyioto**.

Otyioto do Nhaneka, é um espaço físico, um santuário onde os ancestrais das comunidades Nhaneka-Nkhumbi, em Angola transmitiam e preservavam a sua cultura e tradições de geração em geração. Portanto, **e-Otyioto**, é algo como o **Otyioto virtual**, a virtualização do Otyioto.

Adoptou-se por estudo exploratório de natureza sistémica, uma vez que o tema escolhido e a análise do mesmo requerem uma abordagem multidisciplinar. É introduzido o conceito de *e-Atropology* (virtualização da antropologia do ponto de vista cultural e social), como processo de estudo, organização e interacção nos espaços culturais virtuais, a cibercultura.

No fim são apresentados alguns resultados do presente trabalho em curso na região culturalmente semelhante **e-Ohamba**, com destaque aos **pontos de alfabetização digital e recolha de dados**, designados por **Oficinas de inclusão digital vs Inclusão Social (OIDvsIS)**, para resgate, digitalização e inovação de alguns artefactos e manifestações culturais desta região, como **Engolo** (a capoeira), **Ombangula** ou **Onkhandeka** (luta de mãos), **Elumba** (dança ambo), **Ovipiluka** ou **Ovindjomba/Omandjomba** (dança nhyaneke e herero), entre outras manifestações artísticas e culturais.

II. Revisão Bibliográfica

Estudos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na preservação do património cultural e novos espaços de interacção humana, o ciberespaço e cibercultura, foram realizados por vários cientistas da actualidade.

2.1. Património Cultural material e imaterial, identidade cultural na era da sociedade de informação e conhecimento.

Segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 243), “apesar da tendência universal implícita no processo de globalização, a humanidade ainda se desenvolve na dialéctica modernidade-tradição”. A tradição é reflexa do passado que o homem foi traçando e tornando permanente, e que hoje se reflecte nas suas diferentes dimensões.

É comum entender o conceito património como um conjunto de artefactos construídos, monumentos, paisagens, sítios turísticos e cultura material de um povo que representa a sua identidade.

Entretanto, o património cultural pode ser definido em duas categorias fundamentais:

- a) **Património cultural material**, quando se refere aos bens culturais móveis e imóveis, visíveis e tangíveis, e
- b) **Património Cultural imaterial**, quando se refere as criações intangíveis, como a música, lendas, danças, procedimentos e técnicas tradicionais, entre outras manifestações culturais associadas a historia, a cultura e identidade de um povo.

No âmbito mais alargado utilizado nesta pesquisa e no seu suporte teórico, a concepção de cultura está relacionada com as vertentes social, material e mental como agregadores da identidade e memória que possibilitam a interação entre cultura e ciência cognitiva com suporte das novas tecnologias. Assim, a cultura digital será a representação e relação da dinâmica social (indivíduo, grupo e instituição) material (artefactos) e mental (valores, crenças e atitudes) que em simbiose determinam comportamentos no contexto da sociologia do conhecimento. Paralelamente é também um objectivo realizar o levantamento das tradições orais para redefinir a cibercultura actual com recurso a valores tradicionais com sustentabilidade sociológica, antropológica e ambiental com retorno e valor acrescentado para as comunidades envolvidas neste processo de inclusão digital. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(08\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(08)&from=EN)

A sociedade de informação e conhecimento reduziram as fronteiras culturais, tornando-as menores, e proporcionando uma convergência de processos, sistemas e pessoas. O grande desafio do momento é a manutenção das identidades locais num mundo globaliza-

do. O património cultural é garantia da identidade cultural e de sobrevivência dos povos, porque é produto e testemunho da história da sua existência. Um povo sem cultura, é uma sociedade sem capacidade de escrever a sua própria história e, portanto, sem condições de traçar o seu futuro.

A alternativa disponível para preservação do património cultural dos povos no contexto da sociedade de informação e conhecimento, é identificar para resgatar e digitalizar para virtualizar o património cultural material e imaterial, criando websites, portais, bibliotecas virtuais e estabelecendo espaços culturais virtuais.

2.2. Actual vs virtual

Segundo Pierre Lévy (Lévy, 1997), o virtual é a ausência de existência, ilusão, o que existe em potência. Por exemplo, a árvore está virtualmente na semente. Por conseguinte, a virtualização é a passagem do actual para o virtual, do tangível para o intangível, do que existe em acto, para o que existe em potência.

Segundo Michel Serres, citado por Pierre Levy (Levy, 1996), a imaginação, a memória, o conhecimento, a religião são vectores de virtualização que fizeram abandonar a presença muito antes da informatização e das redes digitais. No espaço virtual cria-se a sensação do desaparecimento dos conceitos de tempo e espaço. O texto no papel ocupa uma posição definida do espaço físico, porém, o hipertexto em suporte digital ocupa virtualmente todos os pontos da rede ao qual está conectada a memória digital onde se insere o seu código.

Um pensamento se actualiza num texto, e um texto numa leitura, numa interpretação. A virtualização cria espaços culturais virtuais no ciberespaço, e pode torna-los actuais ou tangíveis recortando o tempo clássico em determinadas situações para escapar em lugares comuns da realidade em regime de imitação. As características da virtualização como a *ubiquidade, simultaneidade, distribuição mídiada ou massiva e paralela de conteúdos hipermédias* (textos, sons, vídeos), tornam-na em potente ferramenta de conservação, preservação e disseminação de informação e conhecimento, seja ele popular (empírico), filosófico, teológico ou científico. A virtualização leva a globalização cultural, a unificação de um lado ou a perda de identidade cultural de alguns povos.

2.3. Portais Web do património cultural e histórico

Um portal Web é um site na internet que agrupa e disponibiliza vários conteúdos e ou serviços de fontes diferentes de modo uniforme para diferentes públicos de acordo com seu interesse. Diferentemente de uma WebSite, um portal serve de ponto de acesso para uma série de outros sites ou subsites, internamente ou externamente ao domínio ou subdomínio da empresa gestora do portal.

Um portal Web traz informação contextualizada e verticalizada para o seu público, permitindo um ambiente propício para relação entre quem produz e quem consome a informação. Por exemplo, um portal com serviços de atendimento ao cliente.

Segundo Cláudia Augusto Dias (Dias, 2001), para manter a relação de colaboração com os utilizadores, um portal deve dispor de recursos para permitir a interacção actual, relevante e de fácil recuperação para o público-alvo.

Entre as ferramentas que um portal Web deve ter, podemos destacar:

- a) SDK Web-Software Development Kit for Web, Kit de software para desenvolvimento Web
- b) WCMS-Web Content Management System, Sistema de gestão de conteúdos Web
- c) Ferramentas para Integração de Sistemas
- d) Ferramentas para serviços sociais: Diversão, compartilhamento, colaboração, comentários etc.

Portal Web do património cultural e histórico, é um site na internet que agrupa e disponibiliza vários conteúdos e ou serviços sobre o património cultural e histórico material e imaterial, tendo como população alvo agentes e interessados `a indústrias culturais. Quanto ao contexto, este tipo de portais são de carácter publico ou de consumidores, porque prevê ao consumidor uma única interface, pois, estabelece um canal de relacionamento unidireccional com os seus visitantes (internautas) e constitui-se em uma midia adicional de marketing cultural dos seus acervos e artefactos. Quanto a função, o portal Web do património cultural e histórico pode ter uma característica de portais de negócios e de apoio a decisão, porquanto pode conter um modulo de venda dos seus produtos, bem como gerar informações úteis ao processo de tomada de decisão no sector.

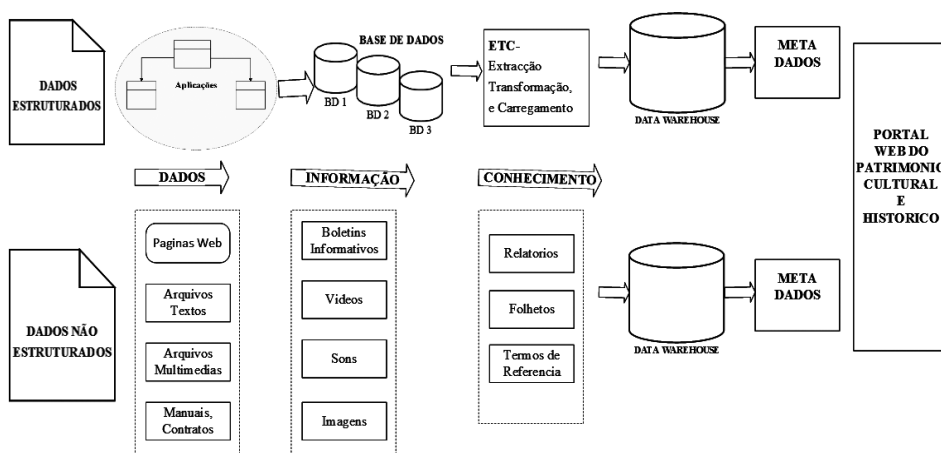


Figura 1 – Elementos de um modelo conceitual de um portal de informações culturais e históricas adaptado de Shilakes & Tylmar[41]

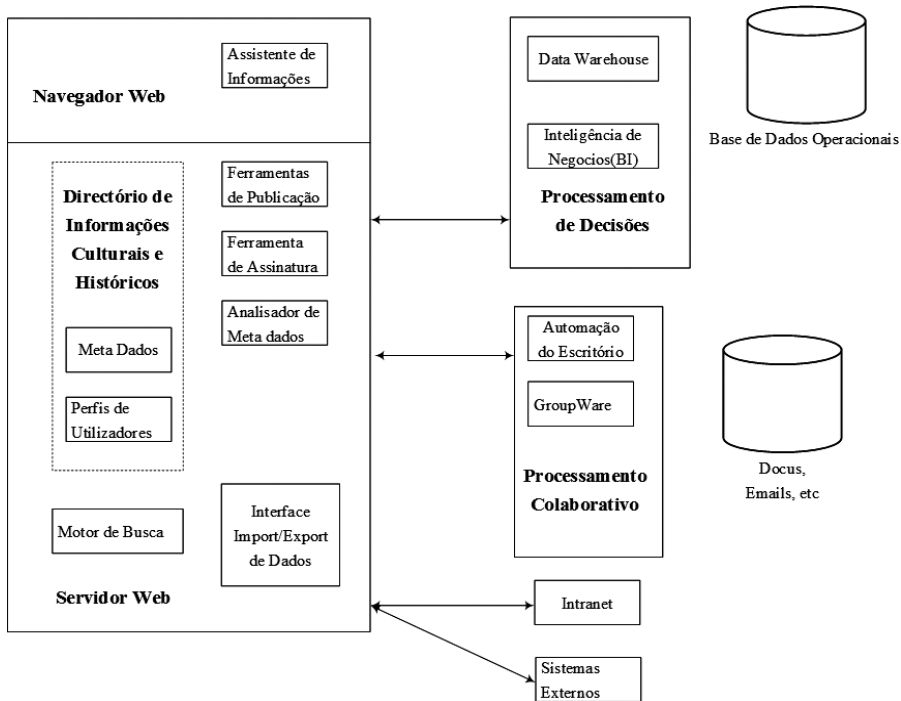


Figura 2 – Principais componentes de um portal Web do património Cultural e histórico. Adaptado de White[48]

Seguem-se alguns exemplos de Portais do património Cultural e histórico.

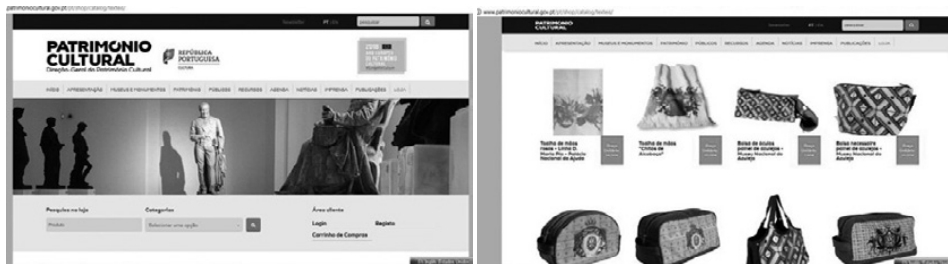


Figura 3 – Portal do Património Cultural de Portugal

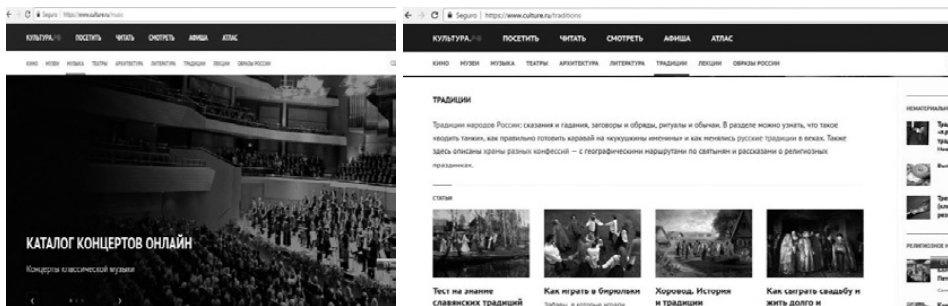


Figura 4 – Portal do Património Cultural da Rússia

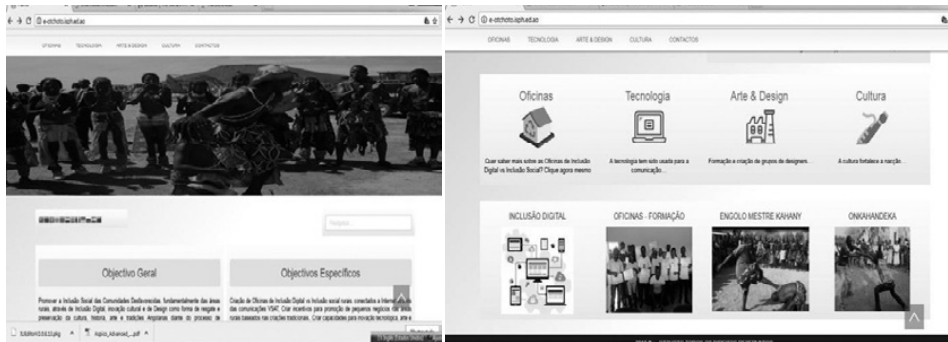


Figura 5 – Ensaio do Portal do Património Cultural e histórico e-Otyioto(Angola)

III. Metodologia

Segundo Minayo (1994), a pesquisa é uma actividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade.

Atendendo a complexidade, a heterogeneidade e a multidisciplinaridade do tema em abordagem, no presente artigo adoptou-se por estudo exploratório de natureza sistémica, utilizando abordagens qualitativas e quantitativas com procedimentos de estudo de casos múltiplos², e uso de métodos de recolha de dados como entrevistas, observação, questionários, revisão bibliográfica e análise de dados.

É um dos objectivos do projecto integrado e-Otyioto a criação de um portal do património cultural com uma Base de Dados Multidimensional em BackOffice, não só com informações de valor cultural, mas também capaz de apoiar os processos de tomada de decisão de carácter cultural, analisando e estabelecendo padrões e tendências por regiões culturalmente semelhantes, numa sequência de Dados, Informação e Conhecimento.

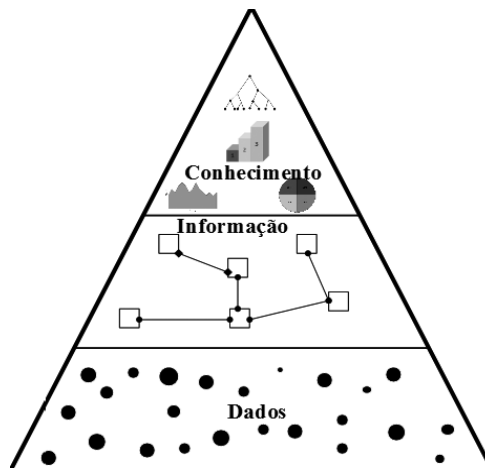


Figura 6 – Pirâmide Dados, Informação, Conhecimento

2. **Estudo de casos múltiplos:** realiza-se quando os investigadores estudam dois ou mais sujeitos, situações ou depósitos de dados.

A organização do portal faz-se por 6 regiões culturalmente semelhantes, correspondendo a cada, uma base de dados dimensional, formando a Data Warehouse de Informação dos patrimónios Histórico, Cultural e Natural.



Figura 7 – 6 Regiões Culturalmente Semelhantes de Angola (RCS) do Projecto e-Otyioto

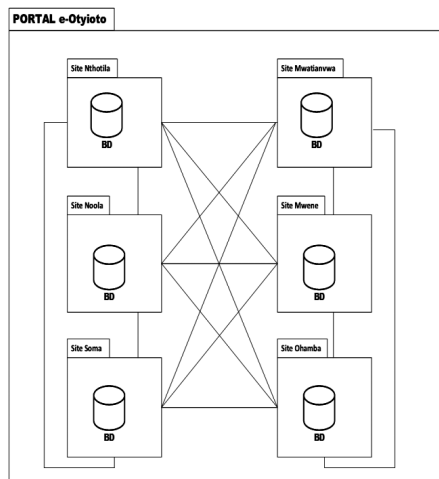


Figura 8 – Proposta do Portal e-Otyioto

Tabela 1 – RCS do portal e-Otyioto, regiões culturais e respectivas designações de Base de Dados Nr Designação da RCS Região Cultural Base de Dados/WebSite

Nr	Designação da RCS	Região Cultural	Base de Dados/ WebSite
1	NTHOTILA	Congo/Bakongo	e-Nthotila
2	NGOLA	Ambundu ou kinbundo	e-Ngola
3	MWATIAMVWA	Lunda-Tchokwe ou Tchokwe	e-Mwattiamvwa
4	SOMA	Umbundo	e-Soma
5	MWENE	Nganguela	e-Mwene
6	OHAMBA	Ovaherero, Ovanhaneka-Nkhumbi, os Ovambo, os Ovakwanger, os Vatua, Kwisi e Nkhoi-San.	e-Ohamba

O processo de recolha de dados para *digitalização e virtualização* do património cultural adoptado neste artigo, obedece os seguintes passos:

1) Identificar:

- a. Locais em Regiões Culturalmente Semelhantes(RCS)
- b. Indivíduos fontes orais por RCS
- c. Arte: Padrões e artefactos por RCS
- d. Hábitos e costumes
- e. Sitos

- f. Factos
- g. Realizar Survey: observações, entrevistas e constatações
- h. Realizar revisão bibliográfica
- i. Fazer Busca na Web

Resultado 1: DADOS histórico-culturais e identificados

2) Resgatar

- a. restaurar
- b. registar
- c. filmar
- d. gravar
- e. fotografar

Resultado 2: INFORMAÇÕES histórico-culturais estruturadas e registadas

3) Digitalizar

- a. textos
- b. vídeos
- c. imagens

Resultado 3: BASE DE DADOS DIGITAIS de Informações do Património Cultural e histórico

4) Virtualizar

- a. criar websites e portais
- b. criar bibliotecas virtuais
- c. Criar museus Virtuais
- d. Estabelecer Links

Resultado 4: Informação e CONHECIMENTO

5) Inovação Cultural

- a. Produção artística Digital
- b. Novos produtos culturais inovadores
- c. Cibercultura: Espaços virtuais de colaboração e redes sociais

Resultado 5: interacção, colaboração em Plataformas Virtuais, novas indústrias culturais, ensino das línguas nacionais em Ambientes virtuais de Aprendizagem (AVAs), como por exemplo, o ensino do *OluNyaneka*, *Oshiherero*, *Olumbundu* ou *OshiWambo* usando a plataforma *AlfaBantu* ou *Moodle*.

IV. Portal Web e-Otyioto

O objectivo que se pretende alcançar com o Projecto Integrado e-Otyioto é desenvolver um Portal com a mesma designação que permita a inserção e consultas georreferenciadas dos patrimónios cultural, histórico e natural por regiões culturalmente semelhantes de Angola (RCS).

Tratando-se de um portal do património cultural, para além do português e inglês, e com vista a valorizar as línguas nacionais em Angola, os conteúdos no portal e-Otyioto serão também expressos em línguas nacionais inseridas nas RCS.

Quanto ao público alvo, o portal e-Otyioto deverá conter ferramentas e Interface amigável ao utilizador, permitindo-lhe utilizar e visualizar em qualquer dispositivo.

Quanto a constituição, o portal e-Otyioto deverá ser constituído por duas componentes fundamentais:

- a) **BackOffice** com o grande repositório de dados Data Warehouse com ferramentas de mineração de Dados e apoio a decisão. Essa componente do portal só será acessível a equipa de administração dos conteúdos para inserção e análise;
- b) **Portal Web (www.e-Otyioto.ao)**, acessível por qualquer utilizador que queira consultar, pesquisar ou adquirir algum conteúdo do património cultural por RSC.

As figuras a seguirem, ilustram a modelação dimensional da DW e-Otyioto em **esquema estrela**.

O esquema em estrela é uma estrutura de organização de base de dados constituída por uma tabela de factos associada a varias tabelas de dimensão na *modelação dimensional* (MD). Modelação dimensional, é uma metodologia de modelar os dados de maneira a tornar fácil a interacção entre a aplicação e o utilizador final, e o alto desempenho no processamento de *queries*. Ao contrario da MD, a *modelação relacional* (MR) usa a abordagem **Entidade-Relação** (E-R). Na modelação dimensional, a simetria do desenho e a simplicidade são as qualidades mais notáveis deste tipo de modelação de dados.



Figura 9 – Modelo da DW e-Otyioto em esquema Estrela

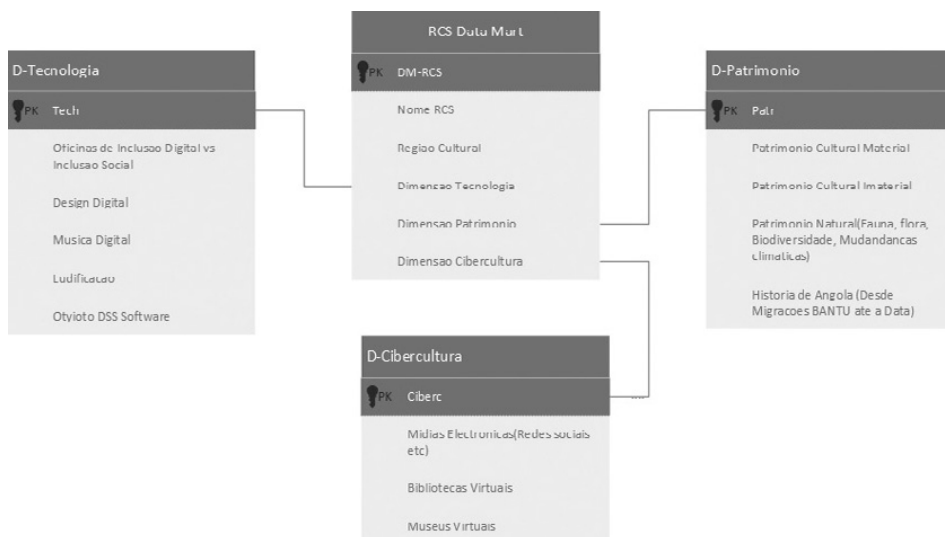


Figura 10 – Modelação dimensional das Data Mart das Regiões culturalmente semelhantes em 3 dimensões

V. Resultados

Sendo um projecto integrado, os resultados do projecto e-Otyioto são apresentados por subprojectos que potenciam os processos de recolha, estruturação, digitalização e divulgação da informação no portal por RCS.

5.1. Oficinas de Inclusão Digital vs Inclusão Social

Objectivo Geral: Promover a Inclusão Social das Comunidades Desfavorecidas, fundamentalmente das áreas rurais, através de Inclusão Digital, inovação cultural e de Design, como forma de resgate e preservação da cultura, história, arte e tradições Angolanas diante do processo de Globalização. De facto, as oficinas são centros de alfabetização digital das populações locais para fazerem parte do processo da recolha e digitalização da informação para o portal.

Resultados obtidos:

Fez-se o levantamento de dados junto das comunidades na região RCS Ohamba



Figura 11 – Interação com a comunidade Nkhoi –San na Mupa/Cunene

5.1.1. Fez-se o levantamento de dados junto das comunidades na região RCS Ohamba

A primeira fase de implementação foi concluída, financiada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Foram realizados dois workshops em operação com Internet pela VSAT e ADSL, em Manquete e Kaluquembe, respectivamente. 10 Computadores e 4 formadores estão baseados na oficina da comuna de Mupa (Cunene) sem acesso à Internet por falta de fundos para o pagamento da subscrição do sinal; e uma antena VSAT Yacklick em Tchavola mas sem sinal.



Figura 12 – Instalação da antena VSAT na Oficina do Manquete

Entre 2013 a Março de 2016 fez-se a alfabetização digital de 136 capacitados, dos quais 132 cidadãos + 4 formadores em Informática Básica nacionais das áreas periféricas e rurais, dos quais:

- a) 30 na Tchavola/Arredores da cidade do Lubango
- b) 20 na no Manquete – nas Profundezas da comuna do Mucope, província do Cunene. A entrega de certificados realizada em Outubro de 2016.
- c) 82 em Kaluquembe na província da Huila.



Figura 13 – Alfabetização digital nas Oficinas de inclusão Digital Vs inclusão Social nas localidades rurais, na RCS Ohamba



Figura 14 – Mapa de localização das Oficinas de inclusão digital Vs Inclusão Social na RCS Ohamba



Figura 15 – Aluna beneficiária da Oficina em Manquete

Prémios atribuídos



Medalha de Ouro no Concurso nacional (Feira do Inventor e Criador Angolano-FEICA/MINCIT) em Luanda-Agosto 2014.



Medalha de prata no Concurso internacional de invenções, ideias e novos produtos em Nuremberg (Alemanha) Outubro-2014.

5.2. Arte e Design

Foram concebidos nos produtos na base dos artefactos e padrões locais OSAMA-KAKA, ONDELELA E PINTADO da RCS Ohamba



Figura 16 – Artefactos inovados em padrões Osamakaka, Ondelela e Pintado

Idealizou e prevê-se a produção em massa do **Xadrez Histórico de Angola-1845-1945**, que usa as peças que ilustram as personalidades históricas de Angola na guerra de resistência a ocupação colonial, num lado, e noutro, as personagens Portuguesas naquela guerra de ocupação entre os anos 1845 a 1945. O referido Xadrez tem os valores **Didáctico, Histórico, Cultural, Desportivo e Comercial**.

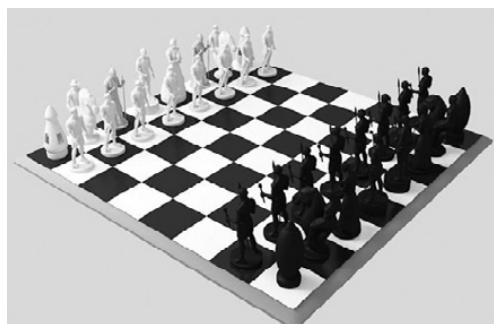


Figura 17 – Xadrez Historico de Angola – 1845 a 1945



Figura 18 – Pequenos negocios com base nos produtos resultantes do resgate e inovação dos artefactos e padrões locais

5.3. Artes marciais, resgate do Engolo: Engolo vs Capoeira Brasileira

Fez-se expedições na RCS Ohamba para o resgate das raízes angolanas da capoeira (o Engolo), com os investigadores cobra Mansa, da Universidade de Bahia (Brasil), e Mathias de Assunção da Universidade de ESSEX, na Inglaterra.



Figura 19 – Muhalambandja, Mestre do Engolo, da Comuna do Mucope/Cunene, instruindo os Mestres Cobra Mansa da Capoeira Brasileira(Bahia) e Mathias de Assunção da Universidade de ESSEX, na Inglaterra



Figura 20 – Mestre clássico do Engolo, Angelino Ngongolo (In Memory), fazendo demonstrações de golpes de Engolo na Santa Teresinha/Mucope/Cunene



Figura 21 – Manifestação preparativa de um guerreiro diante de um combate: Okuhavava (em Olunyaneka)



Figura 22 – Combate Engolo vs Capoeira: Mestre de Engolo (no Humbe/Cunene) vs Mestre Cobra Mansa (Brasil)



Figura 23 – Ombangula na Humpata/Huila, Onkhandeka no Mucope/Cunene vs Luta de Mãos no Brasil com Mestre Cobra Mansa

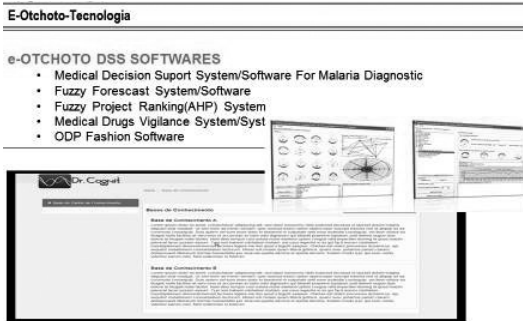


Figura 24 – Softwares de Apoio a decisão DSS e-Otyioto



Figura 25 – Ludificação / Animação de Lendas de Cabinda



Figura 26 – PenDrivers 4 GB em padrões Culturais locais

VI. Discussão

A dimensão e a complexidade do projecto exigem uma abordagem sistémica e multi-disciplinar, para se tirar melhor proveito dos resultados que dele se espera. Trata-se de um projecto ao longo prazo, visando a digitalização e vitalização do património cultural de Angola, como forma de resgate, preservação e divulgação da identidade do povo angolano, que muito se perdeu durante os 500 anos de colonização portuguesa, guerra civil, e corre ainda o risco com o processo de globalização. Salienta-se a importância da digitalização e da acessibilidade online ao material cultural, bem como da preservação digital. Este processo permite o acesso de todos à cultura e ao conhecimento na era da sociedade do conhecimento, promovendo a riqueza e a diversidade do património cultural Angolano. O material cultural digitalizado constitui um importante recurso para as indústrias culturais e criativas inovadoras angolanas, impulsionando a diversificação da economia e a criação de emprego dando sustentabilidade ao sector do Turismo em Angola.

Há necessidade de um conjunto de acções para intensificar os esforços de digitalização, incluindo, a partilha das actividades de recolha de dados, sistematização da informação e do financiamento, parcerias público-privadas para incentivar utilizações inovadoras do material, melhores condições de digitalização e acessibilidade online ao material protegido por direitos de autor.

Os intervenientes no projecto consideram importante começar o processo de resgate e digitalização do património cultural material e imaterial nas áreas rurais, porquanto é aí onde ainda os vestígios da identidade cultural angolana prevalecem, sem desprimor, naturalmente, das áreas urbanas.

VII. Conclusão

Os resultados do primeiro teste do projecto no que toca a inclusão social por meio de inclusão digital, são satisfatórios. Foram criadas bases para a fase de recolha e digitalização de dados e informações nas oficinas de inclusão digital que servem como pontos de recolha de dados das referidas localidades rurais, e a sua aposterior inserção no Portal web e-Otyioto.

A adesão da população ao projecto de Inclusão Digital vs Inclusão Social pode ser considerado de nível muito alto.

Conseguiu-se identificar e compreender as questões problemáticas do processo de inclusão digital, resumidas em 4 categorias de recursos sem as quais não é possível falar-se de inclusão digital, como forma de inclusão social, nem da digitalização e virtualização do património cultural de Angola, nomeadamente:

- Recursos Materiais (acesso às máquinas e à conexão – infraestrutura tecnológica)
- Recursos Digitais (material que se encontra disponível online – Conteúdos)
- Recursos Humanos (orientação para o desenvolvimento das capacidades, compreensão e pesquisa – Capacitação)
- Recursos Sociais (estruturas sociais, comunitárias e institucionais que dão suporte ao acesso às TIC – Organização). Conclui-se que a inclusão digital contribui para o *desenvolvimento sócio-económico de toda a sociedade* e ajuda a reduzir as assimetrias entre as zonas rurais e urbanas.

Referências Bibliográficas

- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Lévy, Pierre. *Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2007.
<https://rafaelpiton.com.br/data-warehouse-modelagem-dimensional/>; acessado aos 30 de Junho de 2018
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Portal_\(internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Portal_(internet)), acessado aos 30 de Junho de 2018
<https://artsandculture.google.com/?hl=pt-br>, acessado aos 30 de Junho de 2018
<https://www.3ds.com/stories/giza-3d/#discover>, acessado aos 30 de Junho de 2018
<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/pensando-o-pensamento-sist%C3%AAmico-como-o-novo-paradigma-da-ci%C3%AAncia-o-cientista-novo-paradigm%C3%A1>, acessado aos 30 de Junho de 2018
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(08\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(08)&from=EN), acessado aos 09 de Junho de 2019.
- Aanestad, M., Grisot, M., Hanseth, O., & Vassilakopoulou, P. (2017). *Information Infrastructures and the Challenge of the Installed Base*. In *Information Infrastructures within European Health Care* (pp. 25-33). Springer.
- Borgmann, A. (2009). *Technology and the character of contemporary life: A philosophical inquiry*. University of Chicago Press.
- Bygstad, B. (2010). *Information and Organization Generative mechanisms for innovation in information infrastructures*, 20(1471), 156-168. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2010.07.001>
- Bygstad, B., Munkvold, B. E., & Volkoff, O. (2016). *Affordances: A framework for critical realist data analysis*, 83-96. <https://doi.org/10.1057/jit.2015.13>
- Carugati, A., Fernández, W., Mola, L., & Rossignoli, C. (2018). *My choice, your problem? Mandating IT use in large organisational networks*, 6-47
- Report on Increasing the Competitiveness of the Cultural Heritage Sector in Armenia,. Project Title: Eastern Partnership Culture Programme II ENPI /2014/353745 British Council Date 24th February 2017

Armadilhas suas: as “profecias” de Randolpho Lamonier

Maria do Carmo de Freitas Veneroso

Departamento de Artes Plásticas, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;

E-mail: cacau_freitas@yahoo.com.br

1. Introdução

A linguagem afastar-se-á do consenso, e exprimirá o desejo e a imaginação

Abdul Varetti

Através do estabelecimento de diálogos com Boris Groys, que discute “quando e em que condições a arte parece estar mais viva”, e Michel Foucault, na sua abordagem de “espaços outros”, onde ele trata as utopias como alocações sem lugar real, será feito um recorte na obra de Randolpho Lamonier, que se insere em uma vertente da arte brasileira formada por artistas tais como Arthur Bispo do Rosário e Leonilson, que exploram as relações entre palavra e imagem, através do uso do bordado e de estandartes como meios expressivos. Também uma aproximação entre os trabalhos de Lamonier e do artista português Álvaro Lapa será explorada, tratando do tema das “profecias” na obra de ambos.

2. A trajetória artística de Randolpho Lamonier

Randolpho Lamonier nasceu em Minas Gerais, Brasil, em uma família de operários, na cidade de Coronel Fabriciano e viveu sua infância e adolescência em Contagem. É a partir dos contrastes entre o ambiente industrial da periferia de Contagem, e grandes centros urbanos, que o artista desenvolve suas poéticas, utilizando o paradoxo como recurso expressivo. Originário da periferia urbana, com suas privações e sensação de vulnerabilidade, ele começou a ter acesso ao circuito da arte a partir de 2012, quando transferiu-se para Belo Horizonte, capital do estado, tendo ingressado na Escola de Belas Artes da UFMG para cursar Artes Visuais. Começou sua produção artística pintando composições abstratas e posteriormente aspectos políticos e sociais passaram a integrar sua poética, com a incorporação, também, de vários materiais, entre eles o tecido, que tem sido usado em suas obras mais recentes. No trabalho com costura e bordado em tecido, ele aponta sua mãe como a principal referência: “Ela trabalhava costurando bancos de carros, e agora que se aposentou, nós temos feito coisas juntos” (Como citado por Siquara, 2019). Através de diversas linguagens e mídias, Randolpho trata de questões identitárias, no nível individual e coletivo, tais como o papel das mulheres, dos negros, dos índios e da população LGBT, na sociedade, focalizando ainda o déficit de habitação, e a exploração do trabalhador, através de uma abordagem micro-política. Ele atua nos problemas da sociedade, entrando dentro do próprio sistema para desconstruí-lo, estratégia usada nas suas “Profecias”, série que será abordada nesse texto, na qual ele apresenta, em um horizonte utópico, previsões do futuro que tocam nas questões citadas acima.

3. As “Profecias” de Lamonier

Profecia, latim cristão *prophetia*, do grego *prophethéia* ‘predição, profecia, dom da profecia, explicação dos livros sagrados pela inspiração do Espírito Santo’, é um relato, religioso ou não, no qual se afirma prever acontecimentos futuros. É assim que Randolpho Lamonier, através de suas “profecias”, anuncia um futuro utópico, no qual desigualdades são dissolvidas, e acontecimentos idealizados e improváveis se tornam realidade.

O trabalho desenvolvido por Lamonier, envolvendo palavras e imagens através de costura e bordado em tecido, remete diretamente a uma linhagem de artistas brasileiros formada, entre outros, por Arthur Bispo do Rosário e Leonilson. Porém, enquanto os trabalhos desses artistas podem ser considerados “textos de fronteira”, quando Bispo trabalha no limite entre a saúde e a doença mental, e Leonilson reflete sua luta contra a AIDS nas suas obras, Randolpho Lamonier utiliza esse meio, da costura e do bordado de palavras e imagens, para discutir temas atuais e urgentes do nosso tempo, por um viés político e ativista.

Pode-se considerar os contextos em que Leonilson e Lamonier nasceram e cresceram como determinantes na sua produção artística. Leonilson fez parte da chamada Geração 80, e começou pintando grandes telas, em trabalhos próximos da linguagem *pop*. Durante sua juventude, o Brasil atravessava um clima de euforia, associada ao momento político em que o país se encontrava: o fim da ditadura militar, a abertura política e as Diretas Já, com os jovens nas ruas em grandes manifestações, gerando um clima de otimismo.

Já os anos finais de Leonilson foram marcados por uma sensação de sobrevivência, provocada pela descoberta da AIDS. Nesse período, ele passou a utilizar cada vez mais palavras e imagens bordadas em tecidos, produzindo um trabalho íntimo e confessional, um diário pessoal, onde a ambiguidade está presente em suas frases – “São tantas as verdades” – e nas palavras soltas: puros e duros – ouro de artista – ilusões (Figura 1).



Figura 1 – Leonilson. *Puros e duros*, 1991. Bordado e pedras sobre voile, 24 × 20 cm.

A obra de Bispo é marcada pelo delírio – “Eu preciso dessas palavras. escrita” (Figura 2). O corpo está presente em suas obras assim como está presente na obra de Leonilson.

A arte desses dois artistas é política, sem ser partidária ou panfletária, tendência recorrente nos anos 1990, trazendo em seu bojo o discurso das minorias e as contradições acirradas dos problemas de raça, gênero, classe, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual, temas esses que seriam cada vez mais presentes na arte. Essa temática também conecta esses dois artistas a Lamonier. Porém, diferentemente do trabalho de Leonilson e de Bispo, o trabalho de Randolpho tem um tom mais partidário e panfletário, em consonância também com o clima político atual, no Brasil, marcado pelas polarizações e pelo extremismo.

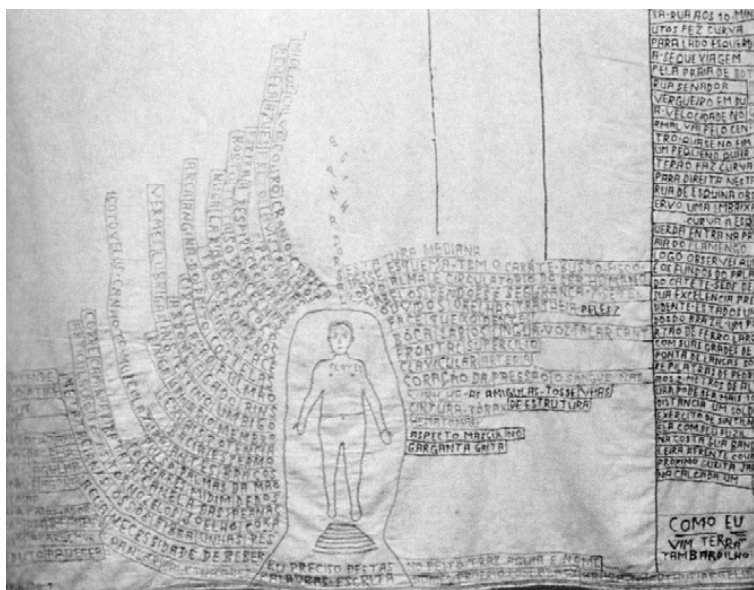


Figura 2 – Arthur Bispo do Rosário. *Eu preciso dessas palavras. escrita*. Estandarte (bordado sobre tecido),

A série “Profecias”, de Randolpho Lamonier, composta por estandartes costurados e bordados em tecido, medindo 155 x 185 cm cada um, atrai o espectador, através de cores vivas e uma fatura elaborada. Porém, como em uma armadilha visual, as mensagens veiculadas mostram uma outra realidade, utópica, essencialmente política, que traz à tona questões correntes, mostrando que a arte ainda tem o poder de provocar, resistindo ao *status quo*, e propondo, hipoteticamente, soluções para problemas atuais, vividos pela sociedade, em frases tais como: “Guerreirxs guarani kaiowá vencem luta por sua terra ancestral – 2034” (Figura 3). Assim, através de textos e imagens, novas narrativas são criadas.



Figura 3 – Randolph Lamonier. *Da série Profecias. Guerreirxs Guarani Kaiowá vencem luta por sua terra ancestral* – 2034. 2018, bordado, colagem e costura em tecido, 155 x 185 cm.

Michel Foucault (2013), no seu conhecido texto, “De espaços outros”, onde ele discute o espaço em que vivemos, aborda as utopias como alocações sem lugar real. Assim, “são as alocações que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou invertida. É a própria sociedade aperfeiçoada, ou é o inverso da sociedade; mas, de toda forma, essas utopias são espaços fundamentalmente, essencialmente, irreais” (Foucault, 2013, p. 115), não assumindo um lugar concreto. É o que pode ser percebido nas obras de Lamonier, quando o artista apresenta soluções utópicas para problemas reais, através do paradoxo. Boris Groys vê a arte contemporânea como “local de revelação do paradoxo que administra o equilíbrio de poder”, e considera que “a maior dificuldade de lidar com a arte moderna é nossa relutância em aceitar interpretações paradoxais e auto-contraditórias como adequadas e verdadeiras” (Groys, 2015, p. 15). O autor vai mais longe, ao afirmar que “na realidade, ser um objeto paradoxo é exigência normativa implícita na execução de qualquer obra de arte contemporânea” (Groys, 2015, p. 24), e ele continua

A arte contemporânea é excesso de gosto, inclusive de gosto pluralista, excesso de igualdade democrática. Esse excesso tanto estabiliza quanto desestabiliza o equilíbrio democrático do gosto e do poder ao mesmo tempo. Na realidade, esse paradoxo é o que caracteriza a arte contemporânea na sua totalidade. (Groys, 2008, p. 14).

Assim, de diferentes maneiras, artistas contemporâneos exploram relações paradoxais, materializando tese e antítese.

Também o artista e escritor português Álvaro Lapa, tal qual Lamonier, assume o lugar do profeta, transcendendo o seu tempo, sem deixar de falar dele. Assim, é através de uma ideia difusa de atemporalidade, que suas obras são construídas. Miguel von Hafe Pérez, curador da retrospectiva da obra de Álvaro Lapa, *No Tempo Todo*, realizada no Museu de Serralves, afirma que o artista foi aquele que “melhor refletiu a esquizofrenia de um país no estertor da ditadura e que viria a viver a energia libertária da revolução. Poucos, como

ele, conseguiram tão rapidamente identificar o quanto essa utopia estava a ser dilacerada” (Como citado em Marmeleira, 2018).

Uma das obras de Álvaro Lapa, “As profecias de Abdul Varetti, escritor falhado” (Figura 4), é um conjunto de painéis em lona de cor crua, presos a simples estruturas de ferro, nos quais o artista bordou um conjunto de aforismos e ditados que proclamam novos modos de vida e de experiência.

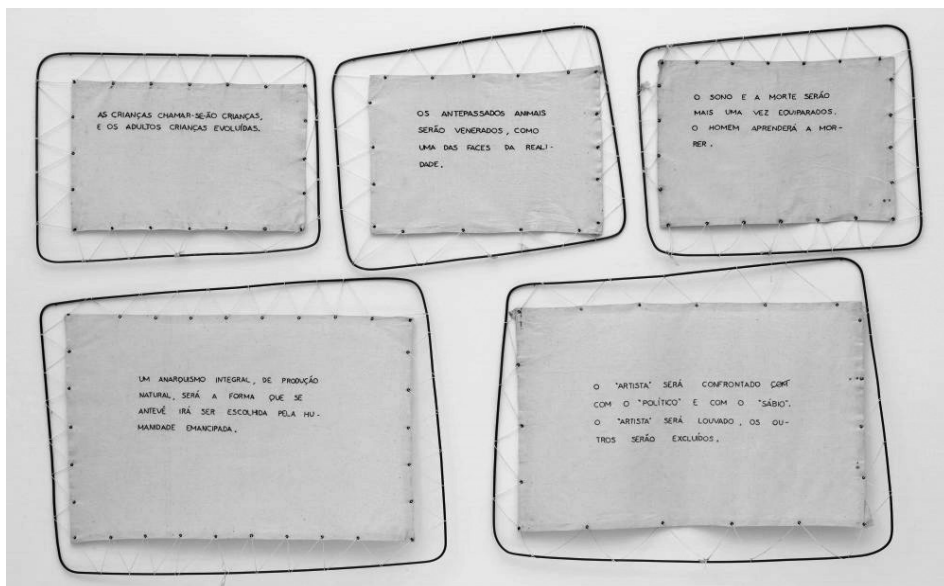


Figura 4 – Álvaro Lapa. *As profecias de Abdul Varetti, escritor falhado*. 1972, bordado sobre tecido, estrutura metálica.

“Há neste trabalho uma afirmação absolutamente luminosa do que seria uma sociedade utópica”, considera Miguel von Hafe Pérez, “em que há uma espécie de equiparação do humano e do natural, algo que em termos sociais surge como um igualitarismo vital” (Como citado em Marmeleira, 2018). Essa série, de cerca de 1972, apresenta um momento ímpar e marcante na obra do artista, tanto pelo afastamento da pintura, e pelo uso de materiais “pobres”, quanto, e, principalmente, pela introdução de um elemento que, a partir daí, continuará a povoar seu trabalho: a linguagem escrita. Hafe Pérez pontua que “o fato de atribuir a autoria a Abdul Varetti não funciona em termos de heteronomia. É uma personagem que lhe aparece entre o sonho e a realidade e que tem a ver com essa visão utópica, solar da realidade” (Como citado por Marmeleira, 2018). Tal qual Randolpho Lamonier, Lapa também pratica o engajamento político. Porém, nas suas profecias, sua abordagem é mais fluida e subjetiva. Ao tratar da temática religiosa, por exemplo, Lapa profetiza que:

AS RELIGIÕES SERÃO
DESCONSIDERADAS. A EXPERI-
ÊNcia MÍSTICA SERÁ RE-
CONHECIDA, E UM FATO
COMUNICÁVEL.

Já Arthur Bispo do Rosário se via como um mensageiro de Deus, que teria vindo do céu com a missão de refazer o mundo para apresentá-lo a Ele no dia da passagem. Bispo confecciona o “Manto da Apresentação” (Figura 5), com o qual pretende ser apresentado a Deus, no dia da “passagem”. O manto foi bordado durante toda a sua vida, no lado direito e no avesso, acumulando palavras, números e objetos, que fazem parte do seu universo. Traz também ornamentos, como franjas, galões e pingentes, que o aproximam de um traje de gala, uma farda.



Figura 5 – Arthur Bispo do Rosário. *Manto da Apresentação*. Bordado sobre tecido.

Tocando na temática religiosa (Figura 6), Randolpho Lamonier anuncia:

EXÉRCITO
QUEER
INCENDEIA IGREJAS
E INAUGURA O ESTADO
LAICO NO BRASIL
2028



Figura 6 – Randolpho Lamonier. Vista da exposição *MitoMotim*, Associação Cultural VídeoBrasil. Obras da série *Profecias*. *Guerreirxs Guarani Kaiowá vencem luta por sua terra ancestral – 2034* e *Exército Queer incendeia igrejas e inaugura o estado laico no Brasil – 2028*. 2018, bordado, colagem e costura em tecido, 155 x 185 cm cada uma.

Essa e outras “Profecias” de Lamonier foram expostas no Museu de Arte do Rio (MAR), na mostra ‘Arte democracia utopia – Quem não luta tá morto’ (inaugurada em 15/10/2018, com curadoria de Moacir dos Anjos), que reuniu mais de sessenta obras com teor político. Essa exposição teve ampla repercussão, e reações, algumas vezes negativas, por tratar de questões religiosas, como no estandarte de Lamonier, em um país profundamente religioso, como o Brasil.

Algumas profecias de Lamonier, como a citada acima, sugerem que, muitas vezes, os métodos usados para atingir certos objetivos podem incluir a violência. É nesse sentido que seus estandartes bordados podem ser considerados, também, como armadilhas visuais: o espectador se aproxima, atraído pelas cores vivas e formas atraentes e só então tem acesso às mensagens veiculadas. A obra EXÉRCITO QUEER INCENDEIA IGREJAS E INAUGURA O ESTADO LAICO NO BRASIL 2028 lança mão de uma linguagem que se aproxima dos quadrinhos, com o uso de recursos como o balão, para veicular uma mensagem política, com referência a atos de violência, através da representação de uma metralhadora e de uma granada.

O Brasil é um estado laico, como declara a Constituição Federal de 1988, onde se lê que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, declarando que a igualdade entre todo cidadão deve ser vista de forma universal, e que não será uma diferença de crença ou de religião que permitirá que as pessoas não sejam vistas de maneira igualitária perante o Estado. Apesar de deixar claro que o Brasil é um país declaradamente laico, há discussões sobre se, na prática, a laicidade estatal é de fato aplicada, ou seja, se o que está escrito no nosso texto constitucional sobre o assunto acaba sendo refletido (ou não) na vida cotidiana. São exemplos disso, o fato do preâmbulo da CF/88 mencionar a “proteção de Deus”, assim como as cédulas nacionais, e uma série de outras situações em que referências à religião não apontam para um estado realmente laico. Ainda assim, o STF entendeu que o país é sim, um estado laico. Toda essa discussão está refletida na obra de Lamonier, que sugere que o país ainda não pode ser considerado um estado laico, e, que, na sua opinião, isso só será alcançado, de fato, no futuro.

As referências a problemas políticos e sociais, atuais, do Brasil têm servido de motivação para vários artistas e isso pode ser constatado na exposição já citada, ‘Arte democracia utopia – Quem não luta tá morto’. O eixo conceitual da exposição, arte – utopia – luta, é sintetizado na pintura de Gustavo Speridião que anuncia em grandes letras vermelhas, manuscritas: “Amanhã manifestação”, apontando para o futuro (“amanhã”) através de uma ação (“manifestação”), e para a possibilidade de mudança. Essa obra remete aos cartazes de rua usados nas manifestações que vem ocorrendo no país nos últimos anos, e principalmente às chamadas “Jornadas de junho”, movimento que ocorreu em 2013 e que teve como motivação inicial a contestação dos aumentos nas tarifas de transporte público e posteriormente passou a defender outras questões, de cunho político, tendo levado multidões às ruas.

A maior parte das obras mostradas na exposição foi produzida a partir de 2015, representando o interesse dos artistas jovens por questões políticas. São apresentadas também obras elaboradas durante a vigência da ditadura militar no Brasil, referendo-se principalmente ao período compreendido entre o fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, uma

época nebulosa para a democracia no país. O diálogo entre essas obras, atuais e de um passado recente, aponta para o papel da utopia e da luta nesses dois momentos. O curador da mostra, Moacir dos Anjos, acredita, porém, que em termos artísticos há uma diferença marcante entre a produção artística desses dois períodos

Hoje, vemos a primeira geração de artistas brasileiros na qual a política está disputando hegemonia na representação do país. Porque a política sempre foi presente na arte brasileira, mas de forma periférica. Nesta geração de hoje, a desigualdade, as violências que muitas vezes ficaram recalcadas vieram à tona de maneira muito forte. Esses artistas parecem estar respondendo a este nosso momento político. (Como citado por Lichote, 2018).

Nota-se que o momento atual é de muita polarização, no Brasil. Isso pode ser constatado, por exemplo, a partir de reações conservadoras a exposições como “Queermuseu” e a obras como “La bête”, de Wagner Schwartz, mostrando que a arte é um espaço de discussão política, o que demonstra que ela ainda tem o poder de provocar.

A exposição ‘Arte democracia utopia – Quem não luta tá morto’ mostra também a diversidade de pautas levantadas na sociedade brasileira hoje, como, o racismo, que aparece, entre outros, no trabalho de Paulo Nazareth, a questão indígena, que está na obra de Maria Thereza Alves e de Randolpho Lamonier, que também veicula a discussão de gênero em obras como as “Profecias”.

Voltando à aproximação entre as profecias de Lapa e de Lamonier, será abordada, a seguir, a maneira como os dois artistas se relacionam com o presente e o futuro. Ao comparar esses dois momentos, a época atual e o futuro, eles demonstram otimismo com relação ao que está por vir. Álvaro Lapa (Fig. 7) afirma que:

NÃO SE FALARÁ SEM VERGO-
NHA DO VELHO TEMPO. DISCU-
TIR-SE-Á DE PREFERÊNCIA O
AMANHÃ COTIDIANO.

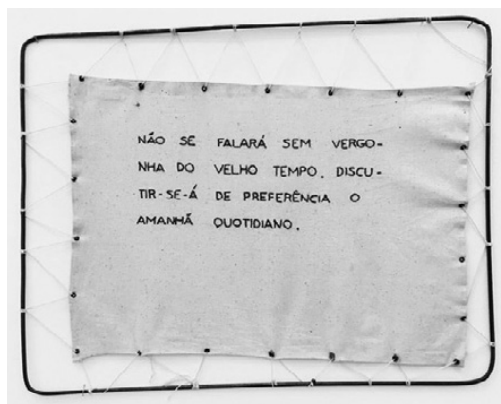


Figura 7 – Álvaro Lapa. *As profecias de Abdul Varetti, escritor falhado*. 1972, bordado sobre tecido, estrutura metálica.

Já Randolpho Lamonier (Figura 8 e 9) prevê que:

TOMA POSSE
PRIMEIRA
PRESIDENTA NEGRA DO
BRASIL
2027

E ainda:

EM 2050
DESCOBRIMOS:
BRASIL É
AMÉRICA
LATINA!



Figura 8 – Randolpho Lamonier. Da série *Profecias*. *Toma posse primeira presidenta negra do Brasil – 2027*. 2018, bordado, colagem e costura em tecido, 155 x 185 cm.



Figura 9 – Randolpho Lamonier. Da série *Profecias*. *Em 2050 descobrimos: Brasil é América Latina!* 2018, bordado, colagem e costura em tecido, 155 x 185 cm.

Leonilson demonstra desesperança no futuro, ao aceitar que:

LEO NÃO CONSEGUE MUDAR O MUNDO, ABISMO, LUZES

Trata-se da pintura de um coração, do qual partem duas ramificações: “incorformado, solitário”. Ou ainda Pescador de pérolas Ruínas Templos (Figura 10)



Figura 10 – Leonilson. *O Pescador de pérolas*. 1991, bordado sobre voile, 36 x 30 cm.

Novamente fica clara a abordagem intimista e confessional de Leonilson, enquanto Lapa e Lamonier tratam de questões mais amplas, coletivas, atingindo a sociedade como um todo. O mesmo ocorre na abordagem de problemas vinculados à moradia. Enquanto Lapa (Figura 11) tem uma postura mais individualista

A CASA, LUGAR DE REPOUSO,
SERÁ INDIVIDUAL E PESSOAL.
AS ACTIVIDADES DE RELAÇÃO
SERÃO CONSAGRADAS COMO
TAIS, PÚBLICAS E TRIBAIS

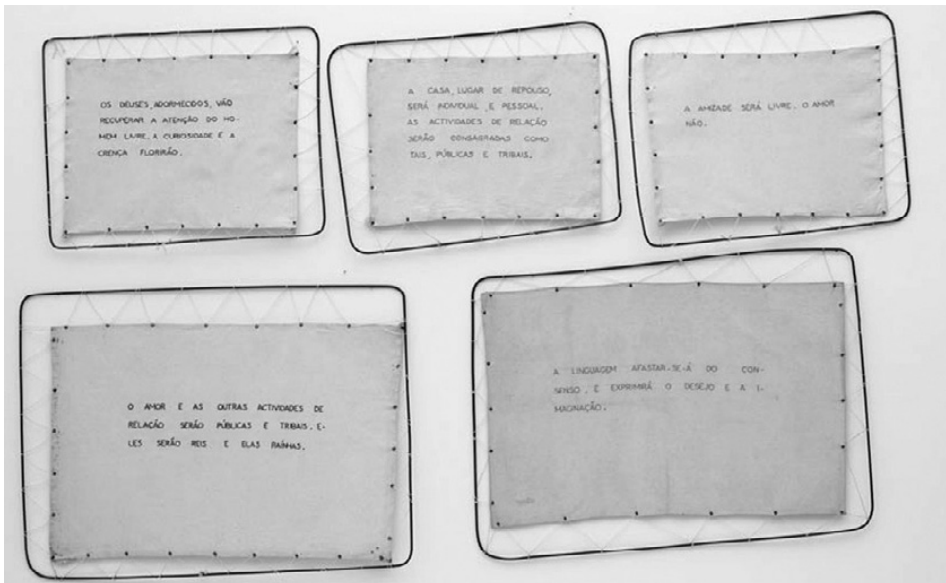


Figura 11 – Álvaro Lapa. *As profecias de Abdul Varetti, escritor falhado*. 1972, bordado sobre tecido, estrutura metálica.

Lamonier (Figura 12) demonstra preocupação com o direito de todos à terra:

MST
SAI EM CRUZADA
NACIONAL E FAZ A
REFORMA
AGRÁRIA
COM AS PRÓPRIAS MÃOS
2021



Figura 12 – Randolph Lamonier. *Da série Profecias. MST sai em cruzada nacional e faz a reforma agrária com as próprias mãos – 2021*. 2018, bordado, colagem e costura em tecido, 155 x 185 cm.

(Figura 13) Ao aproximar as obras desses artistas, nota-se que existem alguns pontos que os aproximam e outros que os afastam. Enquanto Lamonier pratica uma arte ativista, panfletária, com viés ideológico, Lapa se coloca como um artista sonhador, enquanto Leonilson adota uma atitude intimista, auto-biográfica.



Figura 13 – Randolph Lamonier. *Mapa das rebeliões dxs operárixs da indústria. Cidade Industrial – Contagem – 2023*. 2018, bordado, colagem e costura em tecido, 155 x 185 cm. Álvaro Lapa. *As profecias de Abdul Varetti, escritor falhado*. 1972, bordado sobre tecido, estrutura metálica. Leonilson. *O Zig-zag*. 1991, bordado e pedras sobre tecido, 33 x 22 cm.

Conclusão

Concluindo, pode-se notar que Randolpho Lamonier, como outros artistas contemporâneos, quer “refletir sobre sua própria identidade cultural, expressar seus desejos individuais” mas, antes de tudo, quer se mostrar verdadeiramente vivo e real (Groys, 2008, p. 38). Assim, discutindo assuntos que afetam toda a sociedade e tomando uma posição ideológica clara, ele mostra que a arte ainda tem o poder de provocar, através do engajamento na realidade política e social.

Referências

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Foucault, M. (2013). De espaços outros. *Estudos Avançados*, USP, 27(79), pp. 113-122.
- Groys, B. (2015). *Arte, Poder* (1a ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Veneroso, M. C. F. (2012). *Caligrafias e Escrituras* (1ª ed.). Belo Horizonte: C/Arte.
- Marmeleira, J. (2018, Fevereiro 8). Álvaro Lapa: entre a escuridão e a luz. Recuperado de <http://www.pUBLICO.pt/2018/02/08/culturaipsilon/noticia/pintar-e-amar-de-novo-1802026>
- Lichote, L. (2018, Setembro 15). Mostra no Museu de Arte do Rio reflete efervescência do país. *O Globo*. Recuperado de <http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/mostra-no-museu-de-arte-do-rio-reflete-efervescencia-do-pais-23070217>
- Siquara, C. A. (2019, Março 6). Randolpho Lamonier amplia seu raio de ação no cenário das artes visuais. *O Tempo*. Recuperado de <http://www.otempo.com.br/o-tempo-contagem/randolpho-lamonier-amplia-seu-raio-de-a%C3%A7%C3%A3o-no-cen%C3%A1rio-das-artes-visuais-1.2145410>

Fantasmagorias da modernidade

Vera Spínola

Doutora em Administração, mestre em Economia e bacharel em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); E-mail: veramaria737@gmail.com

Ao vagar pela exposição “Passagens por Paris: Arte Moderna na Capital do Século XIX”, o quadro “O Conforto Moderno dos Objetos” (Figura 1) foi um dos que mais me chamou a atenção. Trazia a seguinte legenda:

O tempo já é dos objetos, a sociedade de consumo que se iniciara no final do século XIX começa a instalar-se para ficar. A sala da princesa Bibesco é um oceano de coisas – e ela mesma parece um objeto a mais. Seu retrato é feito por aquilo que ela possui, não pelo que ela é. A obra, também num impressionismo tardio, poderia ser tanto de crítica quanto de adesão à ostentação visível num “apartamento moderno” (MASP, 2013, p. 66)

Em outras palavras, a tela “O Conforto Moderno dos Objetos” (Figura 1) é uma representação polissêmica, como a maioria dos objetos identificados com a arte. O quadro pode ser tanto uma exaltação quanto uma crítica ao consumo.

O ensaio “Paris Capital do Século XIX” foi escrito em 1935. Nele, Benjamin se propôs a mostrar as novas formas de vida e de criações decorrentes da revolução industrial a partir do século XIX. Ele diz entrar no universo da fantasmagoria, que o dicionário define como a arte de fazer surgir, de fazer ver, imagens luminosas por efeito de ilusões de ótica. Pode ser também, no sentido figurado, uma ideia ou expressão que se opõe ao que é racional.



Figura 1 – “O Conforto Moderno dos Objetos” Edouard Vuillard (França/1940).
Acervo do MASP



Figura 2 – “Les Sept Vieillards” (Os Sete Velhos).
Jan Mensiga (1924-1998) – desenho do artista holandês inspirado no poema de Baudelaire.

Benjamin (2003, p. 5) observou que as exposições universais, sobretudo ocorridas em Paris no século XIX, combinavam-se com a indústria do entretenimento. Na sua abordagem, o *flâneur*¹ se deixa levar pelas fantasmagorias do mercado, pelos bens produzidos em escala graças ao avanço da tecnologia. Comenta que exposições idealizavam o valor de troca das mercadorias e colocavam seu valor de uso em segundo plano. Com seus objetos e parques de diversão, proporcionavam a fantasmagoria, quando o homem se deixa levar pelo deleite de coisas que parecem incorporar certa magia. “Eram centros de peregrinação da mercadoria-fetichismo” (Idem, p. 9).

Com o subtítulo “O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo” Karl Marx, no primeiro capítulo da obra *O Capital*, havia se referido ao conceito com as palavras:

À primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas. Como valor de uso, não há nada misterioso nela, quer eu a observe sob o ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas pelas suas propriedades, ou que ela somente recebe essas propriedades como produto do trabalho humano (MARX, 1983, p.70).

Marx ressalta que o valor da mercadoria só é realizado na troca: “Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca” (Idem, p. 71). O local abstrato dessas trocas é o que chamamos de mercado. O economista/filósofo percebe o caráter efêmero do objeto de troca ao observar que “todo o misticismo do mundo das mercadorias, toda magia e fantasmagoria que enevoa os produtos de trabalho na base de produção de mercadorias, desaparece, por isso, imediatamente, tão logo nos refugiemos em outras formas de produção.” (Idem, p. 73). Na nossa interpretação, ele quer mostrar que a magia despertada por uma mercadoria cessa ao desviarmos a atenção para outro objeto ou forma de produção. De fato, a produção em escala na economia de mercado requer uma constante ampliação e renovação dos bens de consumo, requer um dinamismo desse mercado. A moda está em sintonia com as necessidades do próprio sistema, ao provocar as mudanças nos gostos dos consumidores.

Benjamin (2003) amplia a concepção marxista de fetichismo da mercadoria ao utilizar a expressão fantasmagoria como fio condutor de uma abordagem que capta o fetichismo como processo social de constituição da modernidade. Ele se propõe a discutir a modernidade através de imagens produzidas a partir do avanço tecnológico, tomando essas imagens como representação do mundo moderno. Em outras palavras, faz uso de uma alegoria, que, como síntese cultural, tende a incorporar as contradições de uma sociedade.

Do ensaio de Benjamin (2003), procuramos dialogar com as seções “Luís Felipe ou o interior”, e “Baudelaire e as ruas de Paris”.

Louis Philippe (1773-1850) foi rei dos franceses de 1830 até sua abdicação em 1848. Seu reinado foi dominado por ricos burgueses e vários ex-oficiais napoleônicos. Benjamin associa Louis Philippe aos interiores que seriam como uma caixa que serve de abrigo

1. *flâneur* – Charles Baudelaire desenvolveu um significado para *flâneur* de “uma pessoa que anda pela cidade a fim de experimentá-la”.

ao áspero mundo da cidade grande, um refúgio onde se acumulam objetos de luxo. O colecionador é o ser que ocupa esse interior. Tem prazer em suscitar um mundo não apenas distante e defunto, mas também um mundo melhor; um mundo onde o homem é também pouco provido para falar a verdade daquilo que ele tem necessidade no mundo real, mas onde as coisas são liberadas da necessidade de serem úteis (BENJAMIN, 2003, p. 11-12), tal como no apartamento moderno da Figura 1.

Em contraste com esse interior luxuoso, surge o poeta Baudelaire, buscando inspiração nas ruas de Paris. Segundo Benjamin (2003, p. 14), a genialidade de Baudelaire, que encontra alimento na melancolia, é alegórica. Pela primeira vez, em Baudelaire, Paris se torna objeto de poesia lírica. Como *flâneur*, Baudelaire procura refúgio na multidão, como um véu através do qual a cidade familiar se move em fantasmagoria, numa multiplicidade de imagens.

Na obra de Baudelaire, aparecem personagens populares, excluídos da prosperidade burguesa. Benjamin reconhece em Baudelaire uma fantasmagoria angustiante, presente com todo vigor no poema *Les Sept Vieillards* (Os Sete Velhos)². A poesia trata da aparição, sete vezes seguidas, de um velho de aspecto repugnante. Esse indivíduo é apresentado na sua multiplicação como testemunho da angústia do cidadão.

O poeta começa descrevendo o ambiente da cidade grande, “cidade fervilhante”, mas aos poucos vai criando uma sensação pesada, a começar pelo tempo cinzento. Sua alma está cansada num bairro agitado por grandes carroças:

Cidade fervilhante, cidade a sonhar,
Onde o espectro, de dia, agarra o passante!
Os teus mistérios correm por todo lugar
Qual seivas nos canais do soberbo gigante [...]

No poema aparecem vários exemplos de fantasmagoria, quando o olhar do *flâneur* faz as coisas se multiplicarem, a exemplo de:

[...] Uma manhã, enquanto na rua cinzenta,
As casas, que com a bruma ficavam maiores,
Imitavam os dois cais de um rio que aumenta [...]

A figura do velho provoca em Baudelaire um sentimento ambíguo. Tem vontade de lhe dar esmola, mas fica assustado com o olhar, com a barba que parece de Judas, com o andar curvado sobre um cajado que faz o poeta lembrar um quadrúpede deficiente ou um judeu de três patas:

[...] Súbito, um velho num remendo amarelado,
Que a cor do céu chuvoso vinha duplicar,
Desses que atraí esmolas pelo seu estado,
Não fosse o brilho de maldade em seu olhar [...]

2. Poema completo disponível em http://www.revistazunai.com/traducoes/charles_baudelaire.htm, tradução de Duda Machado. Acesso em 16 out. 2018

[...] De geada, e a barba dura como espada
Se projetava idêntica a que foi de Judas [...]

[...] De um quadrúpede enfermo ou judeu de três patas.
Em meio à neve e ao lodo, pisava fundo
Como se espezinhasse os mortos com as sapatas,
De modo mais hostil que indiferente ao mundo [...]

A cena era tão chocante que, em sua fantasmagoria angustiante e poética, multiplica o velho por sete.

[...] Em que complô infame eu tinha me enredado
Ou que acaso perverso tanto me humilhava?
Pois contei sete vezes devagar, pausado
Que este velho sinistro se multiplicava! [...]

E a ambiguidade de Baudelaire se manifesta novamente ao revelar que sente um “tremor fraterno”. A figura humana lhe desperta medo, repugnância, e ao mesmo tempo, certa identidade e solidariedade:

[...] Todo aquele que ri de meu tom inquieto,
E não foi invadido por tremor fraterno,
Repare que apesar do aspecto tão decrépito
Os sete horríveis monstros tinham o ar eterno! [...]

O poeta não é um *flâneur* qualquer, que sente o prazer fugaz da circunstância. A cena é passageira, mas dela procura extrair o eterno ao observar “Os sete horríveis monstros tinham o ar eterno”. E na sua inquietação vai procurar refúgio em casa, onde não encontra tranquilidade. O temporal de fora dá-lhe a impressão de estar vivenciando um naufrágio sem qualquer perspectiva de salvação:

[...] Minha razão queria sustentar a vela;
Mas de nada valia contra o temporal,
E minha alma dançava, antiga caravela
Num mar medonho, sem mastros, sem litoral!

O poema *Os Sete Velhos* inspirou o desenho do artista holandês Jan Mensiga³ (Figura 2), em contraste com o quadro “O Conforto Moderno dos Objetos” (Figura 1).

As duas obras de arte expressam dimensões opostas da modernidade, pós-revolução industrial: de um lado os consumidores de uma profusão de objetos sem valor de uso, e

3. Imagem disponível em <https://www.google.com/search?sa=X&q=Images+Les+Sept+Vieillards+Jan+Mensiga&tbm=isch&source=univ&ved=2ahUKewiEuI3z7ZbhAhUkD7kGHX5JC9cQ7A16BAgJEBE&biw=1034&bih=620%20-%20imgrc=NBdsfPVOdwXbIM#imgrc=lbwQfTyKM7rfmM>. Acesso em 01 jun. 2019

do outro, os excluídos, os marginalizados vivendo em condições precárias, os quais o sistema não tem condições de absorver, tais como os velhos de Baudelaire.

Deixemos Baudelaire. Vagueemos em Lisboa com Cesário Verde (1855-1886).

Segundo a filóloga portuguesa Maria Ema Tarracha Ferreira, Cesário é um poeta-pintor, aquele que foi simultaneamente considerado um realista e um parnasiano:

É também reivindicado pelos Surrealistas como seu antecessor, pois foi o primeiro a tentar deliberadamente traduzir nos seus versos ‘certo espírito secreto’, corrigindo, pela visão transfiguradora, a objetividade de naturalista, e reconstituindo, por meio de imagens e de analogias audaciosas, que dão um sentido profundo ao mundo concreto, uma super-realidade (FERREIRA, 1995, p. 28)

O poema “Num Bairro Moderno”⁴ publicado em 1878 no *Diário de Notícias* de Lisboa, reflete seu realismo-surrealista com um encadeamento textual comum à literatura modernista: o fluxo de consciência. Tem-se a sensação do *flâneur*, isto é, daquele que dá um passeio sem um rumo específico, visando observar o cotidiano de uma rua, de uma cidade:

Dez horas da manhã; os transparentes
Matizam uma casa apalaçada;
Pelos jardins estancam-se as nascentes,
E fere a vista, com brancuras quentes,
A larga rua macadamizada [...]

Na caminhada pelas ruas de Lisboa, o poeta procura experimentar a cidade. Cesário busca algo que se pode chamar de modernidade, tentando extrair o eterno do fugaz, como se quisesse perpetuar o fugidio de um instante em um momento infinito. O poema é uma crônica descritiva do cotidiano de uma rua. Sob o olhar do poeta, aparecem belas residências da modernidade, os jardins, as ruas calçadas. O autor destaca aconchego da casa burguesa com seus objetos de valor, que configuram aquilo que Benjamin chamou fantasmagoria, e Marx, fetiche da mercadoria:

[...] *Rez-de-chaussée* repousam sossegados,
Abriram-se, nalguns, as persianas,
E dum ou doutro, em quartos estucados,
Ou entre a rama dos papéis pintados,
Reluzem, num almoço, as porcelanas
Como é saudável ter o seu conchego,
E a sua vida fácil! Eu descia,
Sem muita pressa, para o meu emprego [...]

4. Poema completo em <http://www.citador.pt/poemas/num-bairro-moderno-cesario-verde>. Acesso em 15 out. 2018.

O olhar do poeta cai justamente sobre aqueles que não participam plenamente da prosperidade capitalista: sobre uma vendedora de verduras; uma ambulante, sem emprego formal. Ele a descreve como roliça, portando tamancos típicos dos camponeses portugueses.

[...] Notei de costas uma rapariga,
Que no xadrez marmóreo duma escada,
Como um retalho da horta aglomerada
Pousara, ajoelhando, a sua giga [...]

O poeta se deixou levar pela fantasmagoria do *flâneur* descrita por Walter Benjamin, e começa a viajar no brilho de personagens e coisas imaginárias. Numa atitude claramente surrealista, como se começasse a pintar um quadro além daquilo que via, na cesta de verduras identifica formas humanas. Os repolhos se transformam em seios; os nabos, em ossos; as uvas, em olhos; o melão, em um ventre. O efeito da luz do sol contribui para as imagens brilharem e se multiplicarem:

[...] E nuns repolhos seios injetados.
As azeitonas, que nos dão o azeite,
Negras e unidas, entre verdes folhos,
São tranças dum cabelo que se ajeite;
E os nabos – ossos nus, da cor do leite,
E os cachos de uvas – os rosários de olhos.
Há colos, ombros, bocas, um semblante
Nas posições de certos frutos. E entre
As hortaliças, tímido, fragrante,
Como alguém que tudo aquilo jante,
Surge um melão, que lembrou um ventre.
E, como um feto, enfim, que se dilate,
Vi nos legumes carnes tentadoras,
Sangue na ginja vívida, escarlate,
Bons corações pulsando no tomate
E dedos hirtos, rubros, nas cenouras [...].

Mas o grito da vendedora “Não passa mais ninguém!... Se me ajudasse?!...” faz o poeta voltar à realidade. Vai ajudar a vendedora a levantar sua pesada cesta. Ela lhe agradece com uma alegria ingênua.

Deixando Cesário no bairro moderno de Lisboa, partimos para a próxima *flânerie*, na cidade do Salvador, também conhecida como Cidade da Bahia, capital do Brasil colonial de 1549 a 1763.

O ponto de partida foi o poema “Ladeira da Misericórdia” do poeta modernista brasileiro/baiano Godofredo Filho (Feira de Santana 1904 – Salvador 1992):

Foste rua de prosápia
e hoje és ladeira de negras
de mulatas sifilíticas
de soldados e de bêbados

ruas de míseras putas
ou das sombras que entrevejo
cavalgando desabrido
ginetes de bruma errante
Ó, esse amor ignorado
Que só eu te dei, ó ladeira
de insone Misericórdia:

amor de carne, de sangue,
de saliva e beijos ácidos,
amor que sobe no fundo
dos pântanos seminais

Além de poeta, escritor e professor, Godofredo Filho foi também diretor do IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, cargo que exerceu por cinquenta anos (1936-1985). O espaço urbano foi assim objeto de trabalho e preocupação. Para ele, modernizar significava também preservar, logo a ‘cidade moderna’ não se oporia à ‘cidade museu’.

A professora de literatura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mônica Menezes observou:

Nesse texto está visível a ambivalência do estereótipo, na qual convivem tanto a dominação e o prazer, quanto o medo e a recusa. O negro é desejado e amado (embora o amor seja carnal), mas também é execrado e punido com a miséria e a fome. É o discurso do colonizador que se repete com tudo que há de normativo, racionalizador e excludente (MENEZES, 2005, p. 8)

Na análise da pesquisadora, o olhar do poeta havia sido contaminado pela mentalidade do colonizador. Godofredo defende a preservação da cidade museu concomitante à modernização urbana, mas ao mesmo tempo propõe que a população carente, habitante dos casarões em estado precário, sem condições de “higienizá-los”, seja removida para locais distantes do Centro Histórico.

A Ladeira da Misericórdia existe desde o século XVI e era uma das vias de acesso de pedestres entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa, ligando a Rua da Misericórdia (Cidade Alta) ao início da Ladeira da Montanha no bairro do Comércio. Hoje, meio século depois da publicação do poema, não se pode passar pela Ladeira, atualmente interdita, com vários prédios em ruínas, ameaçados de desabar. Contudo, os personagens do poema circulam em meio aos turistas que visitam o monumental Centro Histórico. Ali se pode encontrar tanto a fantasmagoria reluzente do ouro barroco das igrejas quanto

a fantasmagoria angustiante de Baudeulaire, herança de uma sociedade colonial escravagista.

Para travar um diálogo do poema com a pintura, selecionamos o quadro representado na Figura 3, “Incêndio no Pelourinho” (LIMA, 2012, p. 17), do artista baiano João Alves, titulado “o pintor da cidade” por Jorge Amado, que o imortalizou como personagem do romance *Dona Flor e Seus Dois Maridos*.

João Alves foi um artista negro autodidata, que trabalhou como engraxate dentre muitos outros ofícios no Pelourinho (LIMA, 2012, p. 13). Sua atividade como pintor ocorreu principalmente nas décadas de 1940, 1950, e 1960, lembrando que, segundo Lima (2012, p. 23), a década de 1950 foi o apogeu do modernismo nas artes da Bahia.

A pintura é uma narrativa do cotidiano da cidade. Incêndios de casarões do centro histórico eram comuns naquela época e continuam acontecendo hoje em pleno século XXI. O professor Milton Santos chama atenção para os incêndios recorrentes naquele local, habitado pela população pobre, vivendo em cortiços. Santos (2008, p.169) observa que dos 854 incêndios registrados em Salvador entre 1943 e 1952, mais da metade, isto é 453, ocorreu nos bairros centrais da Sé e da Conceição da Conceição da Praia.



Figura 3 – Incêndio no Pelourinho. João Alves (Acervo do Museu Afro Brasileiro, São Paulo/SP)

O pintor João Alves (Ipirá 1906-Salvador 1970) e o poeta Godofredo Filho (Feira de Santana 1909-Salvador 1992) foram contemporâneos.

Sob a perspectiva do poeta, o abandono dos governantes levou à degradação da Ladeira da Misericórdia. Seus sentimentos são contraditórios. Refere-se à sensualidade e a atração que sente pelas negras, mas ao mesmo tempo propunha que a população carente fosse removida para se preservar a cidade museu. Os personagens do poema de Godofredo podem ser identificados com a população negra desesperada com o incêndio da Figura 3. As pinceladas não detalham os semblantes, as feições, mas mostram que a população

pede socorro. Os bombeiros, todos brancos, parecem apáticos espectadores, incapazes de apagar o fogo. Seria como o pintor negro via a indiferença da elite branca?

Ao vaguear pelo Centro Histórico, em pleno século XXI, em meio ao ambiente pitoresco e efervescente, depara-se com um corpo negro estendido no chão, que parecia invisível aos passantes. Poderia ser um dos bêbados do poema de Godofredo Filho ou uma figura baudelaireana, ou um dos personagens desesperados do quadro de João Alves (Figura 3). Desperta curiosidade e ao mesmo tempo receio de proximidade.

Os sete velhos de Baudelaire se multiplicam pelos becos.

Os inúmeros ambulantes, sem emprego formal, parecem versões ampliadas e multiplicadas da vendedora de frutas do poema “Num Bairro Moderno”, de Cesário Verde. Há mulheres de acarajé, vendedores de picolé, de taboca, de pipoca, de mingau, além dos que comercializam quinquilharias, como fitas do Senhor do Bonfim.

Em meio à imponência barroca do Centro Histórico da cidade do Salvador, ao brilho dourado das igrejas, a fantasmagoria angustiante de Baudelaire ainda se faz presente.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Paris, capitale du XIX^e siècle 1939**. Quebec: Chicoutimi, 2003. Disponível em http://www.urbain-trop-urbain.fr/wp-content/uploads/2011/04/Benjamin_Paris-capitale-du-XIXe-si%C3%A8cle.pdf, acesso em 10 set. 2018.

FERREIRA, Maria Ema Tarracha. Introdução. **O Livro de Cesário Verde**. 4^a edição. Lisboa: Editora Ulisseia, 1995, p.7-29.

GODOFREDO FILHO. **Ladeira da misericórdia**. Salvador: Ed. Macunaíma, 1979.

LIMA, Márcio Santos. **João Alves, O Pintor da Cidade: relações dialógicas entre a pintura “primitiva” e o modernismo baiano**. Salvador, 2012. Disponível em

https://ppgav.ufba.br/sites/ppgav.ufba.br/files/dissertacao_marciolima_parte01-merged.pdf. Acesso em 21 mar. 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. – Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MASP, Museu de Arte de São Paulo. **Passagens por Paris: arte moderna na capital do século XIX**. Catálogo da Exposição, 2013.

MENEZES, Mônica. **As Bahias de Godofredo Filho**. Salvador: I Enecult, 2005, disponível em <http://www.cult.ufba.br/enecul2005/MonicadeMenezesSantos.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

SANTOS, Milton. **O Centro da Cidade do Salvador**: Estudo de Geografia Urbana. 2^a Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Salvador: Edufba, 2008.

Sites Consultados

http://www.revistazunai.com/traducoes/charles_baudelaire.htm, tradução de Duda Machado. Acesso em 16 out. 2018

<https://www.google.com/search?sa=X&q=Images+Les+Sept+Vieillards+Jan+Mensiga&tbm=isch&source=univ&ved=2ahUKewiEu13z7ZbhAhUkD7kGHX5JC9cQ7A16BAGJEBE&biw=1034&bih=620%20-%20imgrc=NBdsFPVodwXbIM#imgrc=lbwQFtyKM7rfmM>. Acesso em 01 jun. 2019

<http://www.citador.pt/poemas/num-bairro-moderno-cesario-verde>. Acesso em 15 out. 2018.

Questão de *ethos*, *patos* e *logos* na recepção de casamento timorense

Miguel Maia dos Santos

Instituto Nacional de Linguística da Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Introdução

Este trabalho pretende descrever e interpretar analiticamente os traços culturais, como o uso dos símbolos na cerimónia ritual do casamento baseado nas tradições (*adat*) herdadas pelos nossos antepassados, de uma geração para a outra. Ann Swideler (1986) afirma que a cultura em geral, fala sobre arte, crença, lei, morais costumes, e todos os hábitos rituais. Estas percepções estão bem visíveis na tradição timorense com a realização de cerimónias rituais com nascimento, recepção dos convidados, casamento, fúnebre. Ann Swideler (1986) citado por Hannerz (1969, p.184) que:

Culture as beliefs, ritual practices, art forms, ceremonies, language, gossip, stories, rituals of daily life – means through which “social processes of sharing modes of behavior and outlook within a community” take place.

Esta afirmação conduz-nos para perceber e descobrir o processo e os componentes relacionados ao *ethos*, *patos* e *logos*, que são partes integradas na cerimónia ritual do casamento. É necessário saber quais são as partes que demonstram a credibilidade do orador que transmite a mensagem a uma audiência ou o seu contra parte (*ethos*), compreende o conteúdo emocional do texto ou do diálogo (*patos*) e a lógica do descuro que demonstra o seu argumento para persuadir o seu contra parte para aceitar o pedido que tinha mostrado na sua fala (*logos*), e de que modo o orador usa a sua linguagem cognitiva no discurso dialógicos na cerimónia ritual do casamento que os timorenses costumam chamar *adat istiadat*.

Partindo destes pressupostos, podemos realçar que na vivência social do povo de Timor-Leste, o *adat* (tradição) é identificado como um hábito que orienta os timorenses a lembrarem o seu passado histórico é para eles como um símbolo de representação identitária (Mendes, 2005; Paulino, 2009 e 2012), porque segundo Anthony Giddens: “todas as tradições têm um conteúdo normativo ou moral que lhes dá o seu carácter vinculativo. A sua natureza moral está intimamente ligada aos processos interpretativos através dos quais são alinhados o passado e o presente. A tradição representa não só o que é feito numa sociedade, mas também o que deveria ser feito” (Giddens 1994 [2000:62-63]).

Se for assim, o *adat* (costume / hábito) do povo timorense é o resultado de uma partilha da “memória coletiva” que está associada à formação cultural e social (família e casa, “*uma*”, *uma-kain* (família), *uma-fukun* (casa principal/central), *uma-lulik* (casa sagrada)” e a *horikle'un* (ambiente-natureza). É portanto, a memória coletiva que se encarrega nos

conjuntos elementos referidos representa a vitalidade e a reprodução da identidade da sociedade timorense. Esta reprodução é baseada no conceito de “*unidade*”, da qual na expressão do tétum (língua timorense) significa “*hamutuk*” (juntos).

O *adat* na cerimónia do casamento na cultura timorense

Sabemos que há dois tipos de casamento em Timor-Leste: a) casamento de tipo Matrilinear – é praticado pelos étnicos Bunak e alguns de Tetun Terik, de Galole e de Baique-no; b) casamento de tipo patrilinear é praticado pelos étnicos de Kemak, Mambae, Tokodede, Makasa’e, Fataluku, Naueti, e alguns de Tetun Terik, e etc.

Quando se fala sobre o casamento em Timor-Leste, vale a pena recordar que antes de 1960 o casamento só aconteceu entre as famílias reais, baseado na estratificação social, ou seja na linhagem (entre filho do irmão e filha da irmã do primeiro ou segundo grau), e este tipo de casamento designado por *Tunanga*. A família como sujeito negociador (pode não por amor entre dois candidatos de *uma-kain*) que assume a responsabilidade pelo um processo, e longo que possível, começa a fazer uma discussão entre os representantes de duas famílias durante todo o dia (cf. Correia, 1935, p.107; Menezes, 1992).

Na cultura timorense, as mulheres não são objectos/materiais que possam a ser vendidos no mercado, não são objectos de negócio do preço determinado, mas um valor simbolicamente negociável onde existe um equilíbrio de valores entre o homem e a mulher, e isso se chama trocas de objectos que na fala de Pierre Bourdieu (2001) designa-se por “trocas simbólicas. E com a evolução do tempo, os dois tipos de casamento tradicional “*matrilinear e patrilinear*” começam a ter uma mudança gradual desde 1970 até à presente data (Campagnolo, & Campagnolo, 1992; Paulino, 2012), mas continua a manter a sua ligação com a *sociedade de casa* e os mitos de sua linhagem (Leví-Strauss, 1979).

Para compreensão cabal é necessário recorrer a fala Pe. Domingos Maubere¹ que define a família como uma instituição ou seja organização, apresentando dois tipos de família: a) família constituída tradicionalmente com a base dos usos e costumes de cada étnico; a) família constituída com a base de sacramento matrimonial eclesiástica. Em relação a estes dois tipos de família, Pe. Domingos Maubere disse que:

“Família tradicional iha nia prosesu tenle liu hosi dalan oiain cultura nian nune’e parte hosi mane “mane-foun” mak nu’udar kandidatu mane-foun tenke apresenta na ka apresenta hosi ninia familia ba família uma-mane ka família feto nain kona-ba kandidata mak atus sai feto-foun. Hafaoin diskusaun ida ho prosesu tempu naruk nian, no iha ona konkordansia hosi parte rua, depois continua ba etapa ida seluk mak borlake ne’e bele dehan katak família ne’e hakarak forma sira niaan nu’udar família moderna (intergrasaun entre cultura tradicional no cultura ekleziatika)”².

Família tipo tradicional no seu processo, tem de ultrapassar várias etapas culturais onde da parte do homem que é o candidato para “mane-foun” tem de apresentar o candidato à família matriarcal para ser Feto-Foun. Depois de uma discussão longa, e ter concordância

1. Entrevista concedidas à TVTL em 27 de Fevereiro de 2018.

2. Entrevista concedidas à TVTL em 27 de Fevereiro de 2018.

entre duas partes, continua-se para outra etapa que é prenda e/ou barlaqueado. Por outra parte diz que a família constituída com base moderna (integração entre cultura tradicional e cultura eclesiástica).

Baseando na explicitação do Pe. Domingos Maubere percebemos que há junção de duas realidades: tradicional (usos e costumes) e moderno (matrimonial eclesiástica), e que cada qual tem o seu significado e a sua função. Os componentes representativos relacionados ao ritual de casamento são de *uma-fukun* e/ou *uma-lulik* do noivo e a da noiva, a família das duas partes *uma-mane*, *mane-foun* (matriarcal e patriarcal), família parte do noivo e a família parte da noiva, noivo e noiva, e representantes de duas partes, incluindo os objetos que simbolizam e fortificam os laços ou as alianças de duas famílias constituídas.

Em todo o processo de casamento costuma a precisar de um *lia-na'in* (senhor da palavra) para proceder o ritual, pois tem capacidade e habilidade de dar lições matrimoniais ritualmente. Usando um discurso expositivo que une de duas famílias, partindo de um processo inicial estabelecido por um *manutalin* ou *manu-ain* (mensageiros) para marcar o dia de encontro de duas famílias: família do noivo e da noiva.

No encontro de duas famílias começa a transmitir o interesse de cada uma com um conjunto de ideias organizadas por meio de linguagem, como uma forma de influir o sentimento de cada parte. Transmitir uma ideia significa construir um discurso por meio de linguagem, quer dizer que na visão de Trask (2006, p. 84), é o fato de um dado texto escrito ou falado como um nexa que caracteriza o próprio discurso. A coesão e a coerência de uma ideia transmitida é segundo Maingueneau (2008), tomada como objecto de configuração de interesse ou do ponto de vista sobre um algo que está a ser negociado ou discutido. Todavia, esta ideia de Maingueneau tem cabimento no discurso dialogal na negociação do casamento timorense onde existem dois oradores principais e as suas equipas que lhes expõem os seus objectivos ou interesses.

Em todas as circunstâncias há um discurso dialogal na cerimónia ritual de casamento dos timorenses, que está ordenado pela identificação do nome de *uma-lulik* (casa sagrada) e suas respectivas linhagens. O discurso dialogal entre duas famílias se estabelece mediante de uma argumentação retórica e poéticas, como uma produção de “raciocínio persuasivo em algumas actividades numa percepção literária e poética” de que fala o filósofo grego Aristóteles (2004), de certeza que toda a argumentação é organizada de forma clara numa “ordem de discurso” (Foucault, 1997). Isto é, o discurso dialogal de duas famílias representadas pelos dois *lia-na-in* (senhores da palavra) é para alcançar a certeza absoluta de uma união no quadro conceptual de relação fetosá-umane.

O discurso de dois *lia-na-in* que representam as famílias do noivo e da noiva é apresentar uma possibilidade de unir os noivados com uma argumentação persuasiva de que a relação fetosá-umane é tão importante na vida familiar e social. Portanto, o discurso de *lia-na'in* é uma arte que procura convencer os seus interlocutores por intermédio de suas palavras.

O discurso poético de um *lia-na-in* feito na cerimónia ritual de casamento pode ser classificado como uma percepção literária, particularmente as narrativas oralmente transmitidas criam a sua própria literalidade de sentidos, e fazem fluir uma emoção que impressiona os ouvintes.

Os representantes da família fetosá-umane são considerados como personagens principais de *ethos* familiar, isto é, representantes do “carácter moral” de duas famílias. Todavia, na percepção filosófica da ética, o *Ethos* é uma palavra de origem grega, que significa “caráter moral” (Greimas, 1976; García Berrio, 1990; Perelman, 1993; Plebe & Emanuele, 1992). É usado para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação, por exemplo, o hábito de realizar cerimónia ritual do casamento pelos timorenses. Na percepção da sociologia e antropologia, o *ethos* reflecte aos usos e costumes e os traços comportamentais que distinguem o carácter de um povo (cf. Załęska, 2012; Godelier, 1973), por exemplo, *ethos* de “receber os convidados” (bainakas) praticados pelos timorenses. O *ethos* também exprime o conjunto de valores característicos de um movimento cultural ou de uma obra de arte, por exemplo, *ethos* dos motivos artísticos timorenses de que fala Ruy Cinatti (1987).

O encontro realizado pelas duas famílias: família do noivo e família da noiva, simboliza um *pathos*, pois têm a mesma paixão pelos seus filhos. O noivo e a noiva que une duas famílias com seus *pathos*, isto é, um sentimento de amor que procura a ser fortificado por uma fonte familiar que é o próprio encontro de *Tuku odomatan* (bater a porta”, significa bate o coração da família para aceitar o desejo dos noivados. Isto é o que se chama um *pathos* de passagem de vida solteiro para a vida casal. Nesse sentido, alguns filósofos dizem que o *Pathos* define-se pela sensibilidade do auditório que é variável em função de representação das características de paixões, sentimentos e passagens (cf. Greimas, 1976; García Berrio, 1990; Perelman, 1993; Plebe & Emanuele, 1992). É preciso perceber que, por mera intuição, o encontro realizado pelas duas famílias mediante um *pathos* que move a paixão de dois corações, a que toca fundamentalmente o sentimento, pelo que é considerado como o início de um traço de união. Essa traço de união é aclamado poeticamente pelo lia-na’in de duas famílias, porque eles têm habilidade de fazer uma oratória.

No encontro de duas famílias: família do noivo e família da noiva, aplica-se um “diálogo familiar”, usando o *logos* como pano de fundo para persuadir as diferentes ideias. Nesse diálogo, só os representantes (lia-na’in) de duas famílias é que podem discutir e argumentar sobre o desejo de ambas e sobre as formas de trocas simbólicas. É portanto cada um com seus *logos* a defender os seus interesses, mas o objectivo final é encontrar uma solução para unir as duas famílias no ritual de casamento, baseando naquilo que é pronunciado verbalmente como uma prova de confiança; baseando naquilo que é racionalmente aceitável, por exemplo, a estimativa dos bens oferecidos e recebidos pelas partes; baseando-se na justificação de duas partes sobre o valor atribuído a alguma coisa na preparação do ritual de casamento; e finalmente baseia-se também no motivo de que os noivados querem formar a família nova de acordo com as normas ritualísticas de casamento. Estes são argumentos (*logos*) usados pelos representantes (lia-na’in) de duas famílias com expressões metafóricas que simbolizam o percurso de vida dos noivados como fonte de iniciação do “rito de passagem” para a constituição de vida familiar.

Discurso sobre os objetos que representam a cerimónia do casamento

Nas fotografias dos oradores (lia-na’in) observamos que eles estão a ser acompanhados ou rodeados pelas duas famílias, tanto de *fetosá* como de *umane*. O discurso dos lia-

-na'in de duas famílias apresenta claramente um ethos que representam o seu carácter moral familiar e as características de sua linhagem, porque estão vestir o traje tradicional conhecido "tais) como icónico de sua representação. Observamos também que os lia-na'in (representantes) de duas famílias usam o *caebau* ouro (lua minguante dourado) que se coloca no rosto a rolar-se para nuca e está assegurado por um pano chamado *lesu – boot* (lenço grande), e o uso destes objectos simbolizam o poder; usam-se também uma ou duas medalhas de ouro com cordas vermelhas penduradas no pescoço, (representam o poder e a iluminação dos raios do sol como energia vital): Vestindo trajes tradicionais como *tais* (pano tradicional) que simboliza o espírito de *uma-adat* (casa sagrada), *luha* (pulseira) no braço que simboliza a competência como oficial da autoridade da casa sagrada, isto é, só os lia-na'in que vestem o traje tradicional podem guiar ou gerir todo o evento cerimonial.

A espada na mão simboliza o espírito de heroísmo e defensor da verdade, isto é, usada para defender a sua cultura e o seu povo em quaisquer ataques.

Tudo isso representa um discurso dialogal de carácter expositivo que transmite toda a superioridade e diferença de duas famílias.

Na aclamação da palavra oralmente anunciada pelos lia-na'in encontra-se muitas expressões metafóricas associadas ao princípio de saudações e respeitos mostrados à família de Caebau e Lelomau, usando a expressão "*ha'u nai, ha'u bei, ha'u tio no ha'u tia sira, lora sae ona ita atu hamutuk, fulan romano na ita atu koalialia* – meu senhor, meu antepassado, meu tio e minha tia, o sol já raiou para deixar-nos sentar juntos, a lua já dá luz para deixar-nos falar". Esta expressão é uma aclamação poética com uma alusão metafórica, para entender a expressão de boas-vindas e de respeito mútuo, os dois representantes de duas famílias expressam os seguintes enunciados:

"Mak ami respeitu lia na'in hosi família boot uma fukun Kaebau ho familian mak ami hamta'uk no hadomi (Celestino). "Mak ami respeitu lia na'in hosi família boot uma fukun Lelo-Mau ho familia mak ami hamta'uk no hadomi" (João).

Nestas expressões, percebemos que os lia-na'in de duas famílias mencionam sempre os nomes das casas sagradas de Lelo Mau e Kaebau. A identificação do nome de duas casas sagradas é para invocar os espíritos dos antepassados de duas partes, para que estes possam ajudar a unir as duas famílias harmoniosamente. E isso é uma consideração prévia de que vale a pena comunicar também com os antepassados por meio de rituais de casamento. Além disso, na fala dos lia-na'in ouve-se também o dizer do nome de Deus como criador de vida e das coisas na terra.

Os dois lia-na'in têm capacidades de extrair a emoção do público. Não era à toa que até emoções ruins atraem mais o público-alvo. Em outras palavras, sentimentos conqüereram. Assim, o discurso de dois lia-na'in é uma aclamação emocionante, usando a linguagem emotiva para persuadir as emoções de todos os presentes na cerimónia ritual de casamento.

Ao longo do processo de negociação entre dois grupos familiares, existe *pathos* nas provas intrínsecas psicológicas que produzem comoção psíquica para convencer o público de que este aceite mais facilmente os discursos apresentados pelos dois lia-na'in. Tal

consentimento afetivo, como acontece igualmente com a convicção espiritual, pode suscitar uma ação. Como se tem sugerido, os argumentos de cunho psicológico bifurcam-se em duas linhas: os éticos e os patéticos.

As palavras ou provas éticas assentam-se na impressão favorável que os dois *lia-na'in* – João (kaebau) e Celestino (Lelomau) transmitem nos seus discursos as duas famílias presentes. Em termos de ética, os dois *lia-na'in* fazem recomendações que devem ser executadas ou ouvidas pelas duas famílias, por exemplo, apresentar-se como pessoas boas, dotadas de sentimentos humanitários, agradáveis, prudentes, virtuosas, nobres, sábias, fortes e sinceras.

Persuadir os ouvintes por meio das palavras que reflectem sobre as paixões, sentimento e amor ao próximo. Sabendo o sentido de paixões (*pathos*) age diretamente na mente do ser, como anota Aristóteles (1964, p.100), as paixões “são as causas que introduzem mudanças em nossos juízos”, e variam consoante daquilo que o sentimento mostra e a sua satisfação se realiza mediante de um pacto estabelecido, como o casamento, por exemplo.

Reportando essas observações para o campo da cultura, podemos asseverar que o *pathos* relaciona-se às emoções provocadas por uma ação dialogal nos espectadores ao longo do discurso dado. Assim, o *patho* é um modo de receção que pode acompanhar à prenda, e por isso, o público-alvo como duas famílias de fetosá-umane tem obrigação de apreciar todas as decisões tomadas. Torna-se útil também reparar que o *pathos* no discurso de dois *lia-na'in* de duas casas sagradas que conduz ao processo de construção da família nova.

O discurso dialogal entre dois *lia-na'in* perante a presença de toda a família matriarcal e patriarcal é um acto de acumular o espírito de união de duas casas sagradas. Os dois *lia-na'in* dão os seus argumentos (logos) um ao outro para chegar a uma conclusão de que podem avançar o ritual de casamento.

O primeiro orador (João) no seu discurso de abertura, ele apresentou ao seu homólogo (Celestino) e a família sobre o objetivo de suas presenças. Um dos seus objetivos é para falar sobre o dote (borlaque) que tem sido apresentado pelo candidato do noivo e apresentado pelo *Manu-ain*, (*a pessoa que faz ligação*) nos tempos anteriores. É um processo do casamento realizado entre um membro da casa sagrada de Kaebau e um membro da casa sagrada de Lelomau. E enquanto da parte do *lia-na'in* da uma-mane (Celestino) aceitou todas as razões com uma nova proposta para ser discutida entre eles. A razão fundamental para que no último possam tomar a decisão mais digna e satisfazer toda a família, de modo a poder fortificar os laços de duas famílias.

O *lia-na'in* João tentou convencer a família da noiva que a família não pode deixar um homem a viver sozinho nem uma mulher a viver sozinha com analogia da criação do homem “gênesis” onde Deus criou Adão e Eva a viver juntos como um casal. Pelo contrário o *lia-na'in* da noiva lançou algumas ideias, referindo a história e o processo de evolução do casamento que aconteceu desde antes de 1960, na década do ano de 1970 e toda a consequência que refletia sobre casamento, nomeadamente no que diz respeito ao material e não material. Além disso, ele salientou também que os tipos de casamento matrilinear e patrilinear “*tuir dalan rai mane no rai fetu*” até podem associar-se ao modelo misto de casamento.

Numa discussão longa, o lia-na'in João intencionalmente acabou por estabelecer uma ponte para fortalecer a relação entre duas famílias, mas em todo o caso o barlaque/dote é considerado como um fator determinante para classificar o estatuto da família patrilinear (depois da entrega de barlake, a noiva é integrada na casa sagrada do noivo) o que é combinado entre a família de Caebau para adotar o tipo de casamento *folin kotu (dote pago)*.

Em contraste com a ideia lançada pelo João, o lia-na'in Celestino reagiu com o seu contra argumento (*logos*). Ele com as suas ideias propunha uma solução alternativa para não considerar a pessoa como objeto ou seja instrumento do comércio de mercado. E, ele lançou um novo conceito para tomar um caminho ou um rumo certo que é o próprio futuro do casal com uma alusão metafórica: “*imi rua mak ami nia sedang no wee matan*”. Isto é, uma ponte para ligar entre as duas casas sagradas, mesmo que o nome em si sobressai é a de Kaebau na qualidade como sujeito ou mento de casamento. Sendo assim, o lia-na'in continua a propor o nome de objectos do barlaque/dote que vão ser entregues à família da noiva de acordo com as normas culturais. Só assim é que o futuro do novo casal será abençoado pelos espíritos dos antepassados das duas casas sagradas referidas e assim a vida deles fique com aquilo que se chama “*matak-malirin husi bei-ala sira – verde-frescura dada pelos antepassados*”.

Com estas razões fundamentais do lia-na'in da uman-mane (porta voz da noiva) fez com que o lia-na'in da família do noivo (mane-foun) fique satisfeito com toda a decisão tomada por ambas as partes.

Conclusões

Depois de fazer uma leitura compreensiva, percebemos que o lançamento de batar-musan (grão de milho) simboliza os materiais que vão ser entregues pela família do noivo. É verdade que é apenas uma afirmação, mas tem o seu significado próprio no ritual de casamento. Esta expressão é entendida como uma afirmação metafórica para dizer que “um grão de milho” significa “um búfalo”, ou um objecto como disco de ouro. Vale a pena acrescentar aqui que é a aplicação das seguintes metáforas usadas pelos lia-na'in no processo da cerimónia ritual de casamento.

- *Ai-funan* (flores) é a metáfora (personificação) das mulheres em geral, particularmente as meninas.
- *Nahe dalan* (preparar caminho) é metáfora de abrir o novo caminho para outra casa sagrada que nunca teria antes.
- *Ai-kaleték* (ponte) é a metáfora de criar uma nova relação entre duas casas centrais-casas sagradas.
- *Uma ho ahi* (casa e fogo) é a metáfora da casa sagrada-casa central, lugar onde a geração duma família vem.
- *Bee manas ai-tukan* (Água quente e brasas de fogo) é a metáfora do débito de gratidão que mostra o suor e o cansaço do pai e da mãe.
- *A corrente da ribeira não destrói* é a metáfora de que nenhuma das forças podem destruir a relação das duas famílias.
- *Tahan hitu* (7 folhas) é a metáfora de dinheiro. Cada folha representa 1000.00 ez, sete folhas quer dizer 7 mil dólares.

Referências bibliográficas

- Ann, Swidler (1986). *Culture in Action: Symbols and Strategies* (American Sociological Association, Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/2095521>)
- Aristóteles (2004). *Poética*. Lisboa: Calouste Gulbekian.
- Bourdieu, Pierre (2001). *A economia das trocas linguísticas*, São Paulo: Editora Perspectiva.
- Cinatti, Ruy (1987). *Motivos artísticos timorenses e a sua integração*, Lisboa: IICT/Museu de Etnologia
- Campagnolo, Henri & Campagnolo, Maria O. L (1992). “Povos de Timor, povo de Timor: diversidade, convergências”, in *Revista de Estudos Orientais*, nº 3, Lisboa: FCSH-UNL, pp. 259-268.
- Correia, Armando Pinto (1935). *Gentio de Timor*: Lisboa-Ilha da Madeira
- Foucault, Michel (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D’Água
- Godelier, Maurice (1973). *Horizontes da Antropologia*, São Paulo Brasil
- Giddens, Anthony (1994 [2000]). *Living in a post-traditional society*. In Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash, *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Cambridge: Polity Press, pp.56-109
- García Berrio, A. (1990). Retórica general literaria o Poética general. In *Investigaciones Semióticas III. Retórica y lenguajes. (Actas del III Congreso de la Asociación Española de Semiótica)*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia, vol. I: 11-21.
- Greimas, A. J. (1976). *Retorica Generale*, Milano, Bompiani
- Levi-Strauss, Claude (1979). *Mito e Significação*, Lisboa: edições 70
- Menezes, Francisco (1992). “Contacto de culturas no Timor Leste”, in *Revista de Estudos Orientais*, nº 3, Lisboa: FCSH-UNL, pp. 223-227.
- Mendes, Nuno Canas (2005). *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste*, Lisboa: ISCSP-UTL,
- Paulino, Vicente (2009). *Identidade e Representação: uma abordagem da cultura timorense*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Lisboa: FCSH-UNL.
- Paulino, Vicente (2012). *Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os media*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Perelman, Chaïm (1993). *O Império Retórico – Retórica e Argumentação*, Edição ASA.
- Plebe, A & Emanuele, E. (1992). *Manual de Retórica*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Załęska, Maria (2012). *Rhetoric and Politics: Central/Eastern European Perspectives*

Efuko “Festa da Puberdade” sua importância na educação das meninas do grupo etnolinguístico Nyaneka Nkhumbi na Huíla

Bernardo Manuel Camunda

*Universidade Mandume ya Ndemufayo: Escola Superior Pedagógica do Namibe
E-mail: bernardocamunda@yahoo.com.br*

Georgina Tchilinga Dumbo Pequeno de Figueiredo

*Universidade Mandume ya Ndemufayo: Escola Superior Pedagógica do Namibe
Namibe – Angola; E-mail: georginafigueiredo@ua.pt*

Introdução

A educação tradicional Angolana é, geralmente, entendida como uma educação assente na tradição oral, nos valores, nos hábitos e costumes. São transmitidos às novas gerações através da oralidade, isto é, por meio dos contos, de lendas, de mitos, de provérbios, de advinhas, de danças, dos ritos de iniciação e outros.

Assim, Angola, sendo um país plurilingue, comporta uma gama de tradições culturais onde iremos destacar o “Efuko” rito de iniciação feminina, geralmente praticada pela comunidade Nyaneka-Nkhumbi na Província da Huíla.

Em Angola, esta festa de iniciação é praticada por vários grupos: Ganguela, Tshokwe, Nyaneka-Nkhumbi e Ambó. A menina deve ser iniciada quando lhe aparece a primeira menstruação. Em alguns grupos, iniciam-nas antes e, noutros, depois de passar dois anos ou mais (Altuna, 2014).

Tendo em conta a cultura de cada grupo, as formas, bem como as práticas dos ritos de iniciação, variam, tal como afirma Imbamba (2010, p.34), “cada cultura tem expressões peculiares que a distinguem das demais, pois ela não é um uniforme de todas devem receber e vestir indiscriminadamente”.

Estas comunidades entendem que, através deste rito, educa-se as meninas para uma vida adulta. Assim, no sentido geral, educação significa o meio através do qual hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a outra mais nova.

1. Caracterização do grupo etnolinguístico Nyaneka-Nkhumbi

Os Ovanyaneka são povos bantu que pertencem ao grupo etnolinguístico Nyaneka-Nkhumbi, estabeleceram-se no planalto da Humpata e nos territórios do curso médio do rio Cunene, entre os séculos XV e XVI”. São falantes da língua Olunyaneka e suas variantes são: Handa (Cipungo), Handa (mupa), Hinga, Nkhumbi, Mwila, Ngambwe, Ocilinghumbi, Ocilengemusó, Ocipungo, Onkwakwa e Ndongwena (Fernando & Ntongo, 2002).

A actividade económica mais praticada pelo grupo nyaneka-nkhumbi é a agricultura e a pecuária. O espaço territorial que é ocupado pelo referido grupo etnolinguístico oferece condições para a prática de outras actividades como: a caça, a pesca, o artesanato e a

olaria. Culturalmente os Ovanyaneca-nkhumbi, representam uma população de Angola muito conservadora da sua cultura, língua, danças, e dos ritos de iniciação como o Efuco (cerimónia de passagem feminina da meninice à adolescência) e o Ekwendje – circuncisão, (rito de iniciação masculina) (Dias, Costa & Palhares, 2015).

Tendo em conta a principal actividade económica da região, a principal fonte de alimentação da população é a base de leite de vaca, guarnecida pelo funge de cereais como: milho, massango e massambala, para além do peixe, carne de gado bovino, cabrito e ovino, bem como de caça e frutos silvestres (Redinha, 1970).

As mães idosas ocupam-se das raparigas, ensinando-lhes a serem mães, oleiras, manufactureras dos enfeites da mulher, enquanto os pais idosos se ocupam dos rapazes, educando-os a serem pais, praticantes de artes e ofícios, fortes à prova de fome, corajosos e determinados contra várias vicissitudes da vida. Os rapazes são preparados para a prática da caça (Dias & Costa, 2011); (Dias, et al., 2013, 2015).



Mulher Nyaneka-Nkhumbi com o filho nas costas
Fonte: Estermann, (1970)

As diferentes formas como se apresenta a mulher Nyaneka-Nkhumbi permitem distinguir as diferentes fases etárias de cada mulher, isto é, por meio de tranças, os enfeites de missangas à volta da cabeça e da cintura, das pernas e braços. Assim, na fotografia abaixo podemos distinguir uma criança, uma adolescente e uma mulher adulta. (Dias & Costa, 2011).



Fonte: (Dias & Costa, 2011)

2. As festas tradicionais no grupo etnolinguístico Nyaneka-Nkhumbi

O Ovanyaneka são povos bantu muito ligados a festividades, são alegres e tudo é motivo para festa. A guisa de exemplo, logo nos primeiros dias da vida de um bebé realiza-se o Pita Pondje (sair fora, ou seja, o contacto do bebé com o exterior), festa que acontece entre os sete ou oito dias depois do nascimento de um bebé. Tal acto simboliza a apresentação da criança aos familiares mais próximos e amigos e, para o efeito, faz-se o Macau (bebida fermentada feita à base de um produto agrícola chamado massambala), São mortos alguns animais de pequeno porte como, cabritos, porcos galinhas e outros. Faz-se a festa de iniciação masculina Ekwendje (circuncisão), que acontece entre os 3 aos 6 e 7 anos. Para alguns este acto ocorre, devido a várias razões, um pouco mais tarde. A festa de iniciação feminina Efuko que é o foco da nossa investigação. Mas dizer que as festas não terminam por aí, porque ainda existe várias festas que acontecem na comunidade Nyaneka.

O Efuko é uma cerimónia de iniciação feminina que acontece na fase da adolescência.

A menina deve apresentar-se virgem a estes ritos, caso contrário sofre de discriminação por parte da família, amigas e a comunidade, de uma forma geral, para além de que é um acto de desonra para a mesma, para a sua família e, de certo modo, pode afectar a relação no futuro matrimónio. Segundo Altuna (2014), “a rapariga deve apresentar-se virgem a estes ritos, de contrário sofre vexações e paga uma indemnização, além de atrair a vergonha para ela e para a sua mãe, responsável pela sua educação e acrescenta, antes podiam ser mortas”. Actualmente podem distinguir dois tipos de festa do Efuko: uma que é realizada no Ombelo (Casa de Cerimónia numa aldeia ou Quimbo) e outra que acontece na igreja, sobretudo para os da religião católica.

Apesar de o Efuko ser uma festa tradicional, ainda distingue-se diferença entre o Efuko de tradição autóctone e Efuko de uma tradição que sofreu um processo de aculturação, no caso o que acontece na igreja.

a) O Efuko do Ombelo (Casa de Cerimónia)

O Efuko de tradição autóctone geralmente acontece durante um mês na época do verão. O ato acontece de uma forma secreta, pois as meninas, submetidas ao rito, são apanhadas de surpresa por um grupo de rapazes já preparados previamente; as meninas são separadas das famílias e levadas a uma casa chamada Ombelo, normalmente pertencente a um ancião da região e ficam sob cuidados de uma tia, prima ou mesmo amiga designada mãe substituta, que será responsável pela mufuko (a menina iniciada). Durante o período em que ocorre a cerimónia, a iniciada não realiza atividades gerais, apenas aquelas previamente programadas pelos responsáveis do ato, sendo a mãe substituta responsável pela alimentação e outros cuidados da menina iniciada. Este período também é marcado por uma característica muito relevante, ou seja, as meninas iniciadas não se vestem de roupa comum, Os pais compram um tecido que será retalhado em forma de farrapos, cobrindo apenas as partes íntimas da menina, pois o resto do corpo é pintado de um pó branco, mascarando-a, o que a torna quase irreconhecível. Assim afirma Altuna (2014), que “é um rito de maturidade, uma dramatização da ruptura com a influência e incorporação na idade adulta, a separação é o símbolo da morte e o seu termo representa a ressurreição para uma vida nova e responsável”. Daí que, finalmente passado o tempo previsto de

cerimónia, as famílias preparam a festa, comidas e bebidas, compra-se roupa nova, panos para a menina e, na véspera do encerramento, a menina é submetida a um banho preparado pelas tias. Fazem-na tranças novas com enfeites de missangas para a cerimónia final onde será apresentada à família e à sociedade, com uma nova identidade em termos de maturidade e ganha o estatuto de mulher, pronta para assumir responsabilidades na família, fica apta para o casamento, para ser mãe e, oficialmente, declara-se a sua capacidade, valor e estima.

b) O Efuko na religião católica

Como é sabido, Angola foi colónia de Portugal durante cerca de 5 séculos, na tentativa de civilizar o bantu. Por isso, os portugueses procuraram eliminar hábitos, costumes tradições dos povos autóctones, mas como forma de resistência nem todos os povos abandonaram as suas culturas. Algumas desapareceram e outras ficaram patentes até hoje. Como afirma Neto (2014), “O etnocentrismo português negou, ignorou e deturpou a realidade cultural e tradicional dos nativos de Angola”. A mesma aponta como protagonistas o sistema colonial português e a igreja católica. Silva (2011), aponta a colonização como fonte de desvalorização da cultura angolana: “a colonização conduziu à descaracterização da cultura tradicional, razão pela qual muitas práticas tradicionais foram quase erradica”.

Associada à colonização, depois da independência de Angola, proclamada a 11 de Novembro de 1975, o Governo independentista, tomado pela ideologia marxista, não valorizou a cultura angolana, pois era tida como fonte de atraso ao desenvolvimento do país como afirma Silva (2011), “após a independência, em virtude da ideologia marxista, as práticas tradicionais foram desvalorizadas por terem sido tomadas como obscurantistas ou contrárias aos interesses nacionais”.

Desta forma a evangelização dos nativos pela igreja cristã contribuiu para que muitos grupos etnolinguísticos abandonassem alguns ritos de iniciação, de igual modo, a obrigatoriedade ao abandono aos ritos de iniciação, serviu de empecilho para a evangelização de alguns povos muito ligados à cultura, pois preferiram não aceitar o cristianismo e manter as suas culturas, ao invés do contrário.

Alguns anos depois da independência, a igreja católica toma uma nova atitude quanto à forma de evangelização dos povos sem porém chocar com as suas culturas, mantendo-as e melhorando-as em alguns aspetos menos positivos. Assim surge Efuko na igreja Católica que, em termos gerais, tem os mesmos objetivos do Efuko de tradição autóctone. A diferença consiste no fato de que esta é realizada na igreja católica com duração de três dias, onde as meninas iniciadas ficam em reclusão, propriamente em um retiro, cuja formação recebida tem bases na educação cristã, sobretudo introduzir a menina na vida social sobre princípios morais e religiosos. A atitude foi bem aceita pelos fiéis, pois como afirma Martinez (2014), “a cultura não é algo tão rígido que obrigue os indivíduos a repetir mecanicamente o que receberam da tradição: ela é compreendida como um fluxo perene; embora os indivíduos se comportem fiéis à tradição, não agem repetindo mecanicamente as formas da tradição, eles acrescentam sempre algo novo e próprio”.



Meninas iniciadas durante a missa de encerramento.

Fonte: Própria dos autores, (2018)

As meninas recebem orientações relativas às vocações que podem ser matrimonial ou para a vida consagrada a Deus, isto é, para a vocação de mãe; são preparadas igualmente para a vida em sociedade, na família, para os cuidados com o marido e os filhos; são orientadas para uma vida sexual responsável, prevenindo doenças sexualmente transmissíveis, gravidezes precoces, sobretudo uma forma de evangelizar a cultura. As práticas são menos agressivas em relação ao Efuko de tradição autóctone, pois a menina que será iniciada é avisada antecipadamente e, durante o período da sua estadia no retiro, tem direito a visitas por parte das famílias. Já no terceiro dia do encerramento realiza-se uma Missa solene onde as meninas são apresentadas à comunidade como jovens iniciadas e prontas a exercer outras funções sociais com maturidade.



Meninas iniciadas durante a missa de encerramento.

Fonte: Própria dos autores, (2018)

3. Importância do Efuko na educação das meninas do grupo etnolinguístico Nyaneka nkhumbi na Huíla

O Efuko é considerado como uma alavanca na educação dos povos, já que contribui para a valorização da cultura angolana.

As suas manifestações, proibições, mitos valorizados pelos povos fazem desta cerimónia um meio de transmissão de valores, como danças, cantos, a forma como uma menina deve comportar-se diante dos adultos, a importância que deve dar ao marido e à família do marido, os cuidados a prestar às pessoas idosas e sobretudo o fato da exigência de que a menina deve manter-se pura ou virgem antes do Efuko. Na tradição dos Nyaneka-Khumbi, a jovem que se casa ou engravida sem passar por Efuko ou festa da puberdade é uma pessoa sem valor, de acordo com os mitos, ela não podia ter filhos ou se os tivesse não podiam viver; ela seria uma pessoa azarada, podendo ser mordida por cobras ou vítima de vultos, assombrações e muita coisa má até a sua morte, podendo atrair o mal para família. Tendo em conta esses mitos, isto fazia com que as meninas respeitassem rigorosamente a educação familiar e que de certo modo era uma forma de prevenção de gravidezes precoce ou o nascimento de filhos fora do casamento.

Imbamba (2010, p.35) afirma, “a cultura não é um acontecimento espontâneo, instintivo, inato ou automático; ela requer uma aprendizagem, uma educação e, exige do indivíduo singular, quer da sociedade, um esforço árduo, sacrifícios e um empenho constante”.

4. Metodologia

O nosso estudo é descritivo de natureza qualitativa, onde recolhemos os dados através de uma entrevista semi-estruturada aplicada a 10 participantes, cujo critério de seleção baseou-se em seguintes fatores: os participantes pertencem ao grupo etnolinguístico Nyaneka-Nkhumbi, a idade que varia entre o 30 à 60 anos, ter participado em algumas festas do efuko, conhecer profundamente a cultura Nyaneka e o interesse que mostrado pelos mesmos em participar e colaborar na investigação.

Para tal, foi necessária a construção de um guião de entrevista que serviu de orientação para a aplicação das entrevistas. Dos dados recolhidos e analisados, foi possível sintetizar as principais ideias.

Assim, quando perguntamos aos participantes sobre o papel do rito de iniciação efuko (festa da puberdade), dos 10 entrevistas 8 correspondendo a 80%, reconhecem que a festa de puberdade contribui para o resgate e valorização da cultura angolana. Ainda na mesma questão 6 participantes correspondente a 60%, dizem que esta festa promove a identidade dos povos e preservação da cultura Angolana. Numa outra questão sobre a importância do efuko, 10 participantes correspondente a 100% concordam da ideia de que, o cumprimento e o respeito aos valores culturais, serve de base de orientação para a educação dos jovens, pois nestas cerimónias aprende-se a obediência e respeito aos mais velhos, a propriedade familiar, privada, o valor a dignidade da mulher como pilar na educação da família.

Na Terceira pergunta sobre a importância da exigência da menina em apresentar-se virgem no ato, dos 10 entrevistados, 100% responderam:

- Para evitar a gravidez antes da menina atingir a idade considerada adulta, uma vez que nestas comunidades as pessoas não tinham domínio sobre os métodos anti-conceptivos;
- Para honra da família já que a virgindade era tida como sinal de pureza e honestidade;
- Outros ainda evocam uma forma de precaução a doenças transmissíveis sexualmente muito cedo;
- Na quarta pergunta sobre o papel das diferentes atividades que a menina aprenderá durante o período da festa de puberdade, dos participantes 7 correspondente a 70% responderam: as habilidades que a menina adquire durante a cerimónia ficam para a vida toda o que podemos chamar de uma aprendizagem significativa, pois o momento, o companheirismo de outras meninas torna-se tão marcante na sua vida.

Na quinta pergunta e última sobre a qualificação da mulher que passa pela festa da puberdade, 1 participante revelou que o objetivo é educar, embora que nem toda semente cai em solo arável (dito por um Padre), os demais participantes mostram que é bom educar as novas gerações segundo os costumes dos antepassados no entanto como a cultura não é imutável nem sempre todos seguem os mesmos passos.

Por últimos o único padre (Padre Sapalalo) entrevistado fez uma abordagem do ponto de vista religioso, dizendo que a religião católica tem fundamento no cristianismo de origem Europeia, entre tanto antes da colonização as populações angolanas já professavam algumas religiões consideradas pagãs, logo era necessário evangelizar a cultura para que as pessoas tenham fé no cristianismo sem obrigá-las a abandonar as suas culturas.

Considerações Finais

Em síntese o estudo permitiu-nos colher conhecimentos de forma mais profunda sobre a cultura angolana, concretamente do grupo etnolinguístico Nyaneka-Nkhumbi, isto é, sobre o Efuko e sua importância para a educação das meninas.

Ao recorrer a diferentes bibliografias, permitiu-nos reconhecer o valor contido em certas culturas dos povos que, muitas vezes, parecem mais festas simplesmente para comer, beber e dançar, enquanto o foco principal consiste na educação dos povos.

Ainda podemos compreender que a educação assente aos ritos de iniciação para os africanos em particular angolanos podem contribuir para a educação dos jovens no que concerne, a responsabilidade social, o combate a promiscuidade, a prevenção de doenças transmissíveis sexualmente bem como a precaução e prevenção de gravidez precoce que muito assola a juventude angolana.

Assim pensamos que com esta investigação podemos contribuir para a sensibilização da população na valorização dos ritos de iniciação, bem como orienta-las de formas a fazerem um bom aproveitamento destes valores e ao mesmo tempo eliminar as práticas menos boas contidas nos ritos de iniciação.

Referencias Bibliográficas

- Altuna, R. R. A. (2014). *Cultura tradicional bantu*. Edições Paulinas. 2ª Edição. Luanda. Angola
- Dias, D., & Costa, C. (2011). Ethnomathematic essay on ornaments of south-western Angola Nyaneka nkhumbi women. In A. Isman, & C. S. Reis, (Coords.), *Proceedings of the Internacional Conference on New Horizons in Education – INTE2011* (pp. 428-434). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Dias, D., Costa, C., & Palhares, P. (2013). Ethnomathematics of the southwestern Angola Nyaneka nkhumbi ethnic group and its application to mathematics education. *Quaderni di Ricerca in Didattica (Mathematics)*, 23(1), 498-507.
- Estermann, C. (1970). *Penteados, adornos e trabalhos das muilas*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Fernandes, J. & Ntongo, Z. (2002). *Angola: Povos e Línguas*. (1ª Ed.). Luanda: Editora Nzila.
- Imbamba, J. M. (2010). *Uma Nova Cultura para mulheres e Homens novos. Um projeto Filosófico para Angola do 3º Milénio à luz da Filosofia de Batista Mondim*. 2ª Edição. Instituto Missionário Filhas de São Paulo.
- Martinez, F.L. (2014). *Antropologia cultural*. Edições Paulinas. 7ª Edição. Luanda. Angola
- Neto, T. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: Grupos nativos, colonização e a Independência*. Zaina Editores. 3ª Edição. Portugal.
- Redinha, J. (1970). *Distribuição Étnica da Província de Angola*. Lisboa: CITA, Fundo de Turismo e Publicidade (6ª edicao).
- Silva, E.A. (2011). Tradição e identidade de género em Angola: ser mulher no mundo rural. *Revista Angolana de Sociologia*, 8, p. 21-34.

Tema II

Saúde e Tecnologia

O impacto das tradições culturais, mitologias e tabús nos programas de educação sexual na África Meridional

Martha Nyanungo e Manguvo Angellar

Universidade Metodista de Angola

Introdução

A sexualidade é um dos aspectos mais complexos da humanidade. O fenómeno possui múltiplas dimensões, que englobam sexo, orientação sexual, papéis e identidades de género, erotismo, prazer, intimidade e reprodução (World Health Organization (WHO), 2010). Como reitera ainda a OMS, a sexualidade é vivenciada e expressa em diferentes formas, que incluem pensamentos, fantasias, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Considerando a multiplicidade de traços abrangidos, é inegável que a sexualidade ocupa uma parte central da vida humana (Manguvo e Nyanungo, 2018). Aprender seus vários aspectos, como subentende o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) (2015), é um processo vitalício que começa na infância e progride através da adolescência e idade adulta com efeitos significativos no bem-estar dos indivíduos e das comunidades em geral.

Considerando o papel central que a sexualidade desempenha na humanidade, o UNFPA e a Federação Internacional de Planeamento Familiar (IPPF) defendem a adoção e expansão mundial de programas de educação sexual nas escolas. Galvanizada pela necessidade de um currículo holístico que inclua vários aspectos da sexualidade, a IPPF propôs uma abordagem baseada no currículo, a saber: Educação Abrangente em Sexualidade (CSE). A IPPF (2010) define CSE como “uma abordagem baseada em direitos que visa dotar os jovens com os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que precisam para determinar e desfrutar da sua sexualidade, física e emocionalmente, individualmente e em relacionamentos.” O objetivo do CSE, como a UNFPA (2015) reitera, é equipar os jovens com conhecimentos e habilidades na exploração dos seus próprios valores e atitudes, de modo a fazer escolhas responsáveis sobre os seus comportamentos sexuais e relações sociais. A CSE também se concentra em outros tópicos amplos, como relações de género, infecções sexualmente transmissíveis, prevenção do HIV e AIDS, bem como relações emocionais e responsabilidades relacionadas com a sexualidade.

O UNFPA trabalhou em parceria com várias organizações governamentais e não-governamentais e a sociedade civil para ampliar a implementação da CSE em escolas em todo o mundo. De acordo com isto, a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Mulheres demonstrou um compromisso em adotar a CSE nos currículos escolares. Em 2013, representantes dos países da África Oriental e Austral também concordaram em adotar e implementar os programas da CSE como parte integral das medidas formuladas para combater as infecções pelo HIV entre os jovens (UNFPA, 2015). Desde então, um número considerável de países africanos propôs a adoção de di-

retrizes da CSE na formulação de uma estrutura para os currículos de educação sexual nas escolas (Shortridge, 1997). Como Shortridge afirma ainda, as diretrizes podem percorrer um longo caminho para ajudar os jovens a adquirir conhecimento e desenvolver um comportamento responsável que, em última instância, reduza as taxas de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, apesar das promessas de adotar a educação em sexualidade por muitos países africanos, as avaliações da situação dos programas da CSE revelaram que a implementação é muito pobre, lenta e desigual (Manguvo e Nyanungo, 2018). O objetivo deste artigo, portanto, é desvendar e discutir alguns fatores contextuais que potencialmente apresentam impedimentos substanciais à implementação de programas de educação sexual na África Austral. O artigo foca principalmente as tradições, mitologias e tabus culturais africanos que estão centrados no tema da sexualidade, bem como os modos indígenas de educação sexual inevitavelmente em evolução.

A Região da África Austral

Os países discutidos no texto, além de estarem geograficamente localizados na África Austral, trabalham sob os auspícios de uma organização política e econômica conhecida como Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC). A organização tem 15 estados membros; nomeadamente: Angola, Botsuana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seicheles, África do Sul, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabué. A maioria da população desses diferentes países são indígenas de língua bantu de várias etnias. Os processos de colonização e tendências recentes na migração global continuaram a mudar a dinâmica populacional da África Austral, com um aumento significativo na população de descendentes de europeus e asiáticos. Como consequência dessa mistura cultural, as perspectivas sobre a sexualidade na África Austral são, indiscutivelmente, influenciadas por múltiplos fatores, incluindo ideologias culturais, religiosas, coloniais e pós-coloniais. Dada esta multiplicidade de factores associada à heterogeneidade entre e dentro de vários estados membros, é de facto um desafio fornecer uma análise holística de pontos de vista ideológicos específicos quando se relaciona com a sexualidade. Assim, tomamos conhecimento do fato de que diferentes países experimentaram trajetórias históricas únicas, potencialmente resultando em distintos valores, atitudes e crenças sobre sexualidade.

Embora reconheçamos as diversas origens étnicas e históricas entre os países da África Austral, abordamos a questão da sexualidade a partir de um terreno comum em que a pluralidade de culturas e tradições indígenas nos países da África Austral encontra convergência. Além disso, independentemente das diferentes experiências coloniais, a maioria das etnias possui bases sólidas para a educação tradicional da sexualidade indígena. Ao abordar esse tópico, consideramos a África Austral como uma comunidade integradora em relação à sexualidade, destacando aspectos comuns das práticas tradicionais e culturais da sexualidade partilhadas pelas diversas etnias mais da região.

HIV / AIDS e a Necessidade de Educação em Sexualidade na África Austral

A África Subsaariana abriga apenas cerca de 13% da população mundial e, ainda assim, segundo a UNAIDS (2012), a região foi responsável por cerca de 71% das novas infecções por HIV em 2012. Dentro dessa taxa desproporcional, a África Austral sub-re-

gião tem a maior taxa de infecção pelo HIV. Com apenas cinco por cento da população mundial, a África Austral continua a ser o epicentro da pandemia do HIV / SIDA (Delva & Karim, 2014). Nove dos 15 países da região descritos anteriormente têm taxas de prevalência de HIV superiores a 10%. Jovens, com idade entre 15 e 24 anos, constituem o grupo etário de maior risco que, de acordo com a UNAIDS, é responsável pela maioria das infecções pelo HIV na região.

Considerando a taxa desproporcional de infecção por HIV e SIDA na África Austral, especialmente entre os jovens, a necessidade de adotar programas de educação sexual nos currículos escolares não pode ser minada. Como mencionado anteriormente, a educação em sexualidade pode ajudar muito os jovens a adquirir conhecimento e desenvolver um comportamento responsável, o que acaba reduzindo as taxas de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada (Shortridge, 1997). Confrontados com os efeitos devastadores da pandemia do HIV / SIDA, não é surpreendente que vários governos na África Austral demonstrem desde já uma dedicação à adoção do CSE nos seus currículos escolares.

Embora muitas organizações governamentais e não-governamentais na África Austral tenham demonstrado um compromisso inabalável para implementar o CSE nas escolas, relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2012) e do UNFPA (2015) revelaram resultados pobres, lentos e implementação desigual. Por exemplo, na Zâmbia (que é um dos primeiros países a ter ampliado a implementação do CSE na África Austral), apenas 23% das escolas forneceram CSE e menos de 38% das escolas do governo e da comunidade tiveram professores treinados em educação sexual. (UNFPA, 2015). Mesmo nas instituições que ofereciam educação em sexualidade, foi relatado que a maioria dos conceitos-chave relacionados com a educação em sexualidade, como acesso a preservativos, aborto e serviços de saúde sexual, foram omitidos do currículo; preferencialmente enfatizando conceitos mais culturalmente aceitáveis como a abstinência (UNFPA, 2015). Implementações mal-intencionadas semelhantes foram relatadas em países signatários do Compromisso Ministerial Conjunto de Saúde e Educação, que se destinava a fornecer CSE na escola no Leste de África. Por exemplo, um relatório sobre a situação da educação em sexualidade no Quênia revelou que, além de omitir elementos críticos do plano, o currículo adotou métodos de ensino prescritivos e baseados no medo, que não incentivam o pensamento crítico suficiente para os alunos entenderem melhor a sexualidade e saúde reprodutiva (Sidze et al. 2017).

Indiscutivelmente, há uma multiplicidade de impedimentos potenciais para a implementação adequada do CSE na África Austral. Como afirma a UNFPA (2015), os impedimentos incluem ausência de quadros claros para traduzir as políticas em prática, falta de direção política, coordenação e padronização, regulação e supervisão fracas dos programas implementados, inadequação de professores bem treinados, bem como inadequação de políticas, recursos técnicos e financeiros. Embora a contribuição desses fatores multifacetados seja inquestionável, é notável o fato de que notável resistência ainda é observada em escolas onde, por exemplo, recursos financeiros e humanos foram disponibilizados (Huaynoca, Chandra-Mouli, Yaqub e Denno, 2014). Neste artigo, apresentamos uma dimensão diferente das barreiras à implementação da CSE, discutindo como tradições, costumes e práticas étnicas, mitologias e tabus são impedimentos instrumentais à implemen-

tação de programas de CSE. Esses fatores, afirmamos, apresentam explicações plausíveis sobre por que os programas de educação em sexualidade na África do Sul são insuficientes em comparação com os «padrões internacionais».

Sexualidade e a cosmovisão filosófica social e religiosa africana

A noção de sexualidade na África Austral tem sido vista e interpretada como uma perspectiva ocidental e, no entanto, a África do Sul tem um conceito de mundo de religião que é claramente distinto da perspectiva eurocêntrica (Manguvo e Mafuvadze, 2015). Como Mbiti (1969) afirma, uma visão do mundo é baseada em uma ontologia holística e antropocêntrica, que coloca o homem como um todo inseparável com o cosmos. A perspectiva está no mundo como sendo composta do sobrenatural e do vivo, com o primeiro controle sobre o último. A perspectiva dos africanos sobre o universo é teórica, holística e pró-natal social e social de orientação (Nsamenang e Tchombe, 2011). Ideias sobre sexualidade são perceptivelmente dirigidas por valores espirituais. A educação em sexualidade é, portanto, vista como um processo e um resultado que busca a orientação como crianças para o universo (Manguvo e Nyanungo, 2018). Juntamente com esta cosmovisão filosófica, a maioria das comunidades africanas é, em geral, de natureza patriarcal. De fato, os sentimentos patriarcais têm uma influência significativa sobre as várias facetas da sexualidade em termos do que é considerado normal e aceitável (Izugbara, 2011). Uma noção de sexualidade, portanto, não é uma função única do gênero biológico; Antes, é um subconjunto da construção social do gênero.

As visões de mundo filosóficas africanas determinam a forma como os indivíduos são reconhecidos, definem e atribuem significado aos processos biológicos e psicossociais da sexualidade. Indiscutivelmente, uma base filosófica é um quadro psicológico de referência muito diferente para os modelos de informação de sexualidade baseados no Ocidente. Isso representa uma imagem clara do conhecimento e dos valores polarizados.

Mitologias, Tabus e Tradições Culturais

Imersos em uma cosmovisão que polariza o natural e o sobrenatural, as mitologias e os tabus são um componente integral na expressão da interconexão entre esses dois domínios. Esses códigos comunitários não escritos moldam inadvertidamente o comportamento moral, especialmente em comunidades étnicas altamente conservadoras. Posteriormente, uma multiplicidade dessas mitologias e tabus envolve a noção de sexualidade. Como Izugbara (2011) afirma, os jovens foram ensinados a não questionar as mitologias e os tabus porque estavam inseridos nas práticas culturais e religiosas, tornando-os assim uma fonte de orientação moral e ordem social. Este ponto de vista continua a desempenhar um papel significativo na formação de atitudes, crenças e valores em relação à sexualidade, mesmo em tempos contemporâneos. A noção de sexualidade, portanto, no contexto africano deve ser conceptualizada dentro das realidades da vida social. Um conhecimento profundo das mitologias e tabus relativos à sexualidade é crucial se quisermos compreender plenamente as dimensões psicológicas e sociais da implementação de programas de educação sexual voltados para o Ocidente na região.

A sexualidade em si como um assunto é considerado muito um tabu e é envolvida em privacidades e ocultada em silêncios; como tal, não é discutido abertamente (Manguvo e

Nyanungo, 2018; Mukoro, 2017a; Musengi e Shumba, 2014). Em toda a África Austral, é considerado um tabu discutir assuntos de sexualidade com ou na presença de crianças até que estejam prontas para o seu rito de passagem para a idade adulta. Mesmo durante esses tempos, os discursos são um domínio de indivíduos responsáveis, como tias, tios e avós. Por exemplo, entre os zulus da África do Sul, os tabus da sexualidade são gravados para evitar o sagrado, respeitando a regra de *ukuzila e ukuhlonipha*, significando “evitação” e “respeito” (Ndinda, Uzondile, Chimbwete e Mgeyane, 2011).

O respeito implica não discutir abertamente questões de sexualidade. Como Manguvo e Nyanungo (2018) reiteram, a observância do ‘silêncio’, ‘evitação’ e ‘respeito’ centrados no tema da sexualidade potencialmente representam um forte obstáculo à implementação efetiva dos programas de educação sexual centrados no Ocidente nas escolas da África Austral. O mistério do silêncio desencoraja potencialmente qualquer forma de abertura em relação ao assunto. Enquanto a voz é valorizada e o silêncio é construído como um vazio na perspectiva ocidental, no contexto africano, o silêncio, especialmente no contexto da sexualidade, pode ser fortalecedor. É, portanto, uma percepção errônea interpretar a relutância dos jovens sul-africanos em discutir publicamente a sexualidade, como indicativo de uma falta de problemas; antes, o silêncio é um reflexo da força dos tabus subjacentes. Estudos recentes confirmaram que a maioria dos professores de ambas as escolas de ensino fundamental e médio mantêm sem restrições visões conservadoras em relação à sexualidade e defendem suas fortes tendências para a preservação do silêncio que oculta. Não surpreendentemente, eles são relutantes em aceitar o seu papel recém-esperado como guardiões dos currículos de educação sexual, independentemente de receberem treinamento adequado (Francis, 2013; 2016). Considerando que a ascensão ou queda de qualquer novo currículo é altamente dependente da disposição, do comprometimento e da capacidade de entrega dos professores, a sua relutância é um sério impedimento para a implementação adequada dos programas de educação sexual.

Nas raras ocasiões em que ocorrem discursos sobre sexualidade, há amplo uso de linguagem mitológica que é intencionalmente destinada a esconder o verdadeiro significado do que está sendo discutido. O uso de coloquialismo, expressões idiomáticas, eufemismos, metáforas, gestos e simbolismo é acentuado simplesmente porque o uso da terminologia apropriada é tabu (Moto, 2004). Em alguns casos, a linguagem mitológica pode ser muito difícil de decodificar e pode até levar a equívocos. Tendo em conta esta limitação linguística, não é surpreendente que o relatório do UNFPA (2015), que avaliou os estatutos dos programas de educação em sexualidade na África Austral, revelou várias lacunas entre o que estava no plano CSE e o que foi realmente ensinado. Além disso, considerando os recentes apelos pelo uso de línguas indígenas como meio de instrução nas escolas (Viriri e Viriri, 2014), as limitações do vocabulário permissível nos discursos sobre sexualidade podem representar desafios ainda maiores para o conteúdo disponibilizável. Assim, um grande impedimento para a implementação do CSE decorre da difícil postura de que a sexualidade continua sendo um assunto tabu. Curiosamente, ou melhor, surpreendentemente, apesar da noção de silêncio que rodeia o assunto, a atividade sexual entre os jovens da África Austral está bem documentada, algumas indo além das práticas sexuais típicas familiares às gerações mais velhas (Mukoro, 2017b).

Além da natureza sagrada do assunto, existem muitos prós e contras que aplicam pesos e contrapesos em questões de sexualidade (Manguvo e Nyanungo, 2018). Por exemplo, a masturbação foi amplamente considerada um tabú na maioria das etnias tradicionais da África Austral (Otaigbe, 2008). Entre as pessoas Shona no Zimbábue, acreditava-se que a masturbação levava ao crescimento de pelos na mão que se masturbava. Em outras etnias, acreditava-se que a masturbação causava cegueira. Invariavelmente, acreditava-se que os espermatozoides eram sagrados, de modo que eliminá-los era considerado um insulto aos ancestrais. Isso pode ter efeitos inibitórios sobre o uso de preservativos, onde os espermatozoides são eliminados. É, portanto, discutível que as atitudes negativas generalizadas em relação ao uso de preservativos na África possivelmente possam ser atribuídas a tais crenças míticas (Benefo, 2010).

Havia vários outros tabús comuns nas etnicidades da África Austral, centrados em vários aspectos da sexualidade, como a menstruação. Por exemplo, entre o povo Shona do Zimbábue, foi amplamente aceite que entrar em contato com um recém-nascido enquanto alguém está menstruando levará à esterilidade no futuro. Em algumas comunidades, as mulheres menstruadas eram geralmente retiradas das rotinas diárias e não podiam sequer compartilhar utensílios domésticos com outras pessoas.

Independentemente do misticismo associado, as mitologias e os tabús tinham um lugar muito especial na sociedade africana; como tal, pode não ser fácil ignorá-los completamente, especialmente considerando que eles foram inculcados em pessoas em idades mais tenras. De fato, embora a maioria das mitologias e tabus tenha sobrevivido à sua essência na África do Sul contemporânea, um número considerável deles permaneceu tenaz. Os códigos não escritos permanecem como versões mistificadas do sistema legal das comunidades, que controlam o comportamento social.

Programas Indígenas de Educação Sexual e sua Evolução

A educação em sexualidade é um dos primeiros ensinamentos de qualquer cultura, independentemente da raça e do nível de desenvolvimento (Nyika, Manguvo, e Zinyanduko, 2016). Como berço da humanidade, a África tem tido formas tradicionais de educação sexual desde tempos imemoriais. Quando os programas de educação sexual voltados para o Ocidente foram posteriormente introduzidos nos sistemas de educação formal, pouca consideração foi dada às formas tradicionais de educação em sexualidade que já existiam, embora tenham evoluído ao longo do tempo. Uma compreensão objectiva dos actuais desafios na implementação de programas de educação sexual orientados para o Ocidente na África Austral contemporânea é, portanto, incompleta sem uma compreensão completa dos padrões indígenas de educação em sexualidade.

Durante a era pré-colonial, o currículo de educação sexual na África Austral foi estritamente estabelecido para preparar os jovens para serem adultos responsáveis dentro do contexto africano. O ápice do currículo era o ritual das cerimônias de passagem. Meninos e meninas foram ensinados separadamente para ajudar a prepará-los para seus respectivos papéis adultos. Como Baguma e Aheisibwe (2011) afirmam, o conteúdo da instrução e a duração do aprendizado foram geralmente determinados pelo nível de domínio dos conhecimentos e competências do aprendiz.

A educação em sexualidade evoluiu nas décadas de 1930 e 1940, quando o cristianis-

mo começou a se espalhar em várias partes da África Austral. A maioria dos missionários ocidentais difamava os modos tradicionais de educação sexual, tornando-os primitivos, bárbaros e; como tal, impedimentos para a progressão do cristianismo. A educação tradicional sobre sexualidade continuou a sobreviver a vários outros esforços coloniais abrasivos e implacáveis e ondas de intervenções pós-coloniais para erradicá-las. De facto, algumas formas de educação em sexualidade são praticadas continuamente na África Austral contemporânea (Musengi e Shumba, 2014). Por exemplo, um estudo de Setlhabi (2014) mostra que os jovens de algumas comunidades do Botswana ainda frequentam as cerimônias Bogwera (iniciação dos meninos) e Bojale (iniciação das meninas). Práticas semelhantes foram relatadas em partes do Zimbábue e do Malawi, onde alguns grupos étnicos ainda aderem à iniciação cultural Chinamwari / Chinamwali (Kapungwe, 2003; Moyo e Zvoushe, 2012).

De fato, mitologias e tabus centrados na sexualidade, bem como nos modos tradicionais de educação em sexualidade, permaneceram tenazes contra forças abrasivas e implacáveis que buscavam erradicá-las. Não obstante, é também indiscutível que trajetórias históricas como o advento do cristianismo e em alguns casos o islamismo, o colonialismo, a pandemia do HIV e da AIDS e a explosão da tecnologia da informação perpetuaram inevitavelmente a evolução e a transformação desses fenômenos. Considerando sua prevalência, embora tenham evoluído ao longo do tempo, é evidente que a implementação de programas de educação sexual voltados para o Ocidente nas escolas enfrenta desafios dos modos predominantes. Por exemplo, enquanto formas tradicionais e centradas no ocidente de educação em sexualidade podem convergir em muitos aspectos, há vários outros aspectos em que os dois estão em claro conflito.

Resistência da Educação Sexual Orientada para o Ocidente

Pesquisas anteriores mostraram que algumas tradições culturais indígenas representam um obstáculo substancial aos programas de educação sexual voltados para o Ocidente (Oshi, Nakalema e Oshi, 2005). Isso não é surpreendente, uma vez que os programas de educação em sexualidade são originários da América do Norte; Portanto, o currículo permanece excessivamente euro-americano em caráter, conteúdo e estrutura (Manguvo e Nyanungo, 2018). Como discutido anteriormente, o currículo é separado das visões filosóficas globais, das tradições culturais e das realidades gerais dos povos indígenas. Além disso, muito do que é proposto nos programas é muito técnico e biomédico; assim, a pedagogia remove a educação sexual dos contextos socioculturais (Mwambete e Mtaturu, 2006). Frequentemente, os modelos de educação sexual voltados para o Ocidente são promovidos de maneiras que denigrem, desvalorizam e desmistificam os sistemas de conhecimento e modos de educação sexual indígena africanos. Além disso, alguns dos principais conceitos e tópicos recomendados para o currículo, como masturbação, resposta sexual, orientação sexual, contracepção e aborto são considerados indiferentes e, em alguns casos, valores estrangeiros imorais propagados para minar a cultura africana (Manguvo e Nyanungo, 2018). Por exemplo, embora o CSE ensine o valor da abstinência, ele apresenta uma impressão de que o sexo antes do casamento é permissível ao fornecer uma opção de usar contraceptivos e medidas de prevenção de doenças se os jovens escolherem ser sexualmente ativos. Isto está em claro contraste com os ensinamentos religiosos tradi-

cionais e fundamentais, que categoricamente condenam o sexo fora do casamento. Além disso, o CSE parece aceitar mais a homossexualidade do que a maioria das etnias africanas, que tratam a orientação homossexual como algo não natural e uma abominação. Contra tais contextos, não é de surpreender que as tentativas de incluir esses tópicos nos currículos sejam enfrentadas com notável resistência por pais africanos, educadores, comunidades religiosas e sociedade em geral. Nesse sentido, o CSE é percebido como uma imposição cultural generalizada e, muitas vezes, é responsabilizado pela rápida disseminação da imoralidade, como sexo pré-marital, abortos, homossexualidade e desobediência adolescente (Manguvo e Nyanungo, 2018). Não surpreende, portanto, que alguns ativistas religiosos, políticos e culturais em alguns países africanos tenham condenado publicamente os programas da CSE (Ahimbisibwe, 2016; Matsiko, 2016; Nakatudde, 2016). A resistência a alguns tópicos importantes da educação em sexualidade, como aborto, masturbação e homossexualidade, levou o governo de Uganda a banir todos os programas da CSE em 2016, tanto nas instituições escolares quanto nas não-escolares, até que uma estrutura afro-centrada seja formulada. A medida radical já foi condenada por muitos jovens, incluindo ativistas da saúde, e organizações não-governamentais ugandenses, com alguns processos legais legais contra a proibição (Fallon, 2017).

A notável resistência aos currículos de educação sexual orientada para o Ocidente tem sido frequentemente atribuída a inadequações culturais das culturas africanas. Surpreendentemente, há muito pouca culpa em tentativas insidiosas pelas abordagens pedagógicas para contornar culturas e práticas indígenas (Nsamenang e Tchombe, 2011).

A resistência à educação sexual orientada para o Ocidente é, antes, uma manifestação da busca dos africanos pela necessidade de um currículo de educação sexual cujo conteúdo, estrutura e pedagogia estejam alinhados com sua visão de mundo, sistema social e valores. Apesar de outras barreiras à implementação efetiva de programas de educação sexual, ressaltamos que uma das principais razões pelas quais os programas enxertados de educação em sexualidade murcham na África Austral é sua falta de determinação em levar em conta as cosmovisões e filosofias sócio-filosóficas africanas (Manguvo e Nyanungo, 2018). Para que os programas de educação em sexualidade sejam relevantes no contexto africano, os esforços devem começar com a consulta das principais heranças coexistentes que são fundamentais para as crenças e práticas da sexualidade contemporânea.

O fato de algumas formas tradicionais de educação em sexualidade, consagradas em variadas fontes e estruturas informais, terem sobrevivido por séculos, apesar de esforços incansáveis e intervenções para erradicá-las, é um testemunho de sua tenacidade e continuada utilidade percebida (Manguvo e Nyanungo, 2018). De fato, os currículos escolares da educação sexual não podem minar esses elementos. É provavelmente por essa razão que houve recentemente chamadas na África do Sul para a revitalização e reestruturação de alguns aspectos dos currículos tradicionais sobre educação em sexualidade e em conformidade com os contextos modernos (Kang'ethe, 2014). No mesmo sentido, trajetórias históricas como a ocidentalização, especialmente em assentamentos urbanos, a epidemia da pandemia do HIV / AIDS, a recente explosão da tecnologia da informação e as tendências gerais da globalização apresentam novas realidades sociais que inevitavelmente impactaram as crenças e práticas da sexualidade juvenil. (Manguvo e Nyanungo, 2018). De acordo com essas realidades sociais, não há dúvida de que alguns aspectos

centrados no ocidente do currículo de educação sexual são muito aplicáveis na África Austral contemporânea. Portanto, considerando a dualidade das forças que influenciam a sexualidade, é imperativo que os projetistas do currículo de educação em sexualidade consultem o currículo coexistente heranças, uma vez que ambas formulam bases fundacionais igualmente poderosas para crenças e práticas contemporâneas relacionadas à sexualidade.

Conclusão

A necessidade urgente de incorporar a educação em sexualidade como parte dos currículos escolares na África Austral não é discutível, considerando que a África Austral é o epicentro do HIV / SIDA mesmo na região da África Subsaariana. Não há dúvida de que a implementação da educação em sexualidade nas escolas ajudará bastante no combate à pandemia do HIV / AIDS. É, no entanto, lamentável que a sexualidade africana tenha sido continuamente interpretada a partir de uma perspectiva ocidental e, no entanto, contrária à sexualidade ocidental sem reservas que é publicamente compartilhada através de revistas, anúncios, programas de televisão, publicações científicas e muitos outros caminhos; a sexualidade no contexto africano está muito escondida na arena privada (Manguvo e Nyanungo, 2018). O enraizamento de algumas práticas tradicionais, mitologias e tabus associados à sexualidade, bem como a tenacidade de algumas formas tradicionais de educação sexual, continuam exercendo poderosa influência sobre os marcos ideológicos contemporâneos da sexualidade. Esses fenômenos ditam quais componentes dos currículos de educação sexual voltados para o Ocidente são aceitáveis ou inaceitáveis. Se quisermos compreender plenamente as dimensões psicológicas e sociais da implementação do CSE na África Austral, os fatores culturais e contextuais que envolvem o assunto devem ser envolvidos. A abordagem do “tamanho único” para a educação em sexualidade, consagrada no plano CSE, pode não fornecer aos jovens africanos a informação de que necessitam para fazer escolhas acertadas. É, portanto, imperativo que os planejadores dos currículos de educação em sexualidade considerem os aspectos convergentes e divergentes e extraiam das fortalezas das heranças coexistentes, a fim de construir uma pedagogia integrada de educação sexual que seja culturalmente relevante para os jovens da África Austral.

Referências bibliográficas

- Ahimbisibwe, P. (2016). At least 100 schools tricked into teaching homosexuality. *Daily Monitor*. Retrieved from: <http://www.monitor.co.ug/News/Education/At-least-100-schools-tricked-into-teaching-homosexuality/688336-3192576-10r641y/index.html>.
- Baguma, P., & Aheisibwe, I. (2011). Issues in African education. In B. Nsamenang and T Tchombe (Eds.). *Handbook of African educational theories and practices: A generative teacher education curriculum* (pp 21-34). Bamenda Cameroon: Human Development Resource Centre.
- Benefo, K. D. (2010). Determinants of condom use in Zambia: A multilevel analysis. *Studies in Family Planning*, 41(1), 19-30. doi: 10.1111/j.1728-4465.2010.00221.x.
- Delva, W., & Karim, Q. A. (2014). The HIV epidemic in Southern Africa: Is an AIDS-free generation possible? *Current HIV/AIDS Reports*, 11(2), 99-108.
- Fallon, A. (2017). *NGOs turn to courts to unravel Uganda's ban on sexual education*. Retirado de: <http://www.ehpsa.org/all-documents/newsletters/pn-april17/365-uganda-cse/file>.

Francis, D. (2013). Sexuality education in South Africa: Whose values are we teaching? *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 22(2), 69-76.

Francis, D. (2016). 'I felt confused; I felt uncomfortable... my hair stood on ends': Understanding how teachers negotiate comfort zones, learning edges and triggers in the teaching of sexuality education in South Africa. In Sundaram, V. and Sauntson, H. (Eds.). *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power* (pp. 130-145). Palgrave Macmillan UK.

Huaynoca, S., Chandra-Mouli, V., Yaqub Jr. N., & Denno, D. M. (2014). Scaling up comprehensive sexuality education in Nigeria: From national policy to nationwide application. *Sex Education*, 14(2), 191-209. doi: 10.1080/14681811.2013.856292.

International Planned Parenthood Federation (2010). Framework on Comprehensive Sexuality Education. Retirado de: www.ippf.org/en/Resources/Guides-toolkits/Framework+for+Comprehensive+Sexuality+Education.htm.

Izugbara, C. (2011). Sexuality and the supernatural in Africa. In S. Tamale, (Ed.). *African sexualities: A reader* (pp. 533-558). Cape Town, Pambazuka Press.

Kapungwe, A. K. (2003). Traditional cultural practices of imparting sex education and the fight against HIV/AIDS: The case of initiation ceremonies for girls in Zambia. *African Sociological Review* 7(1), 35-52.

Kirby, D. (2011). Sex education: Access and impact on sexual behavior of young people. *New York: Department of Economic and Social Affairs, United Nations Secretariat*. Retirado de: http://www.un.org/esa/population/meetings/egm-adolescents/p07_kirby.pdf.

Manguvo, A. & Nyanungo, M. (2018). Indigenous culture, HIV/AIDS and globalization in Southern Africa: towards an integrated sexuality education pedagogy. In Y. Watanabe (Ed.). *Handbook of cultural security*. Edward Elgar publishing, Cheltenham, UK (In press).

Manguvo, A., & Mafuvadze, B. (2015). The impact of traditional and religious practices on the spread of Ebola in West Africa: Time for a strategic shift. *Pan African Medical Journal* 22 (9, Supp 1), 9-12. doi:10.11694/pamj.suppl.2015.22.1.6190.

Matsiko, G. M. (2016). Analysis of cultural and constitutional responses to Comprehensive Sexuality Education in Uganda. Retirado de: <http://cepa.or.ug/wp-content/uploads/2013/04/AnalysisonComprehensiveSexualityEducation.pdf>

Mbiti, J. S. (1969). *African religions and philosophy*. London, Heinemann.

Moto, F. (2004). Towards a study of the lexicon of sex and HIV/AIDS. *Nordic Journal of African Studies*, 13(3), 343-362.

Moyo, S., & Zvoushe, A. (2012). Factors underlying early sexual initiation among adolescents: A case study of Mbare District, Harare, Zimbabwe. *International Multidisciplinary Research Journal*, 2(12). Retirado de: <https://scienceflora.org/journals/index.php/imrj/article/viewFile/1651/1635>

Mukoro, J. (2017a). Sex education in Nigeria: When knowledge conflicts with cultural values. *American Journal of Educational Research*, 5(1), 69-75.

Mukoro, J. (2017b). The need for culturally sensitive sexuality education in a pluralized Nigeria: But which kind? *Sex Education*, 17(5), 498-511.

Musengi, M., & Shumba, A. (2013). Access to Sexuality Information by Zimbabwean School Teenagers. *Journal of Psychology in Africa*, 23(2), 335-337.

Mwambete, K. D., & Mtaturu, Z. (2006). Knowledge of sexually transmitted diseases among secondary school students in Dar es Salaam, Tanzania. *African Health Sciences*, 6(3), 165-169. doi: 10.5555/ahs.2006.6.3.165.

- Nakatudde, O. (2016) Comprehensive Sex Education is Evil – Archbishop Ntagali. Voice of Africa. Retirado de: <https://ugandaradionetwork.com/story/comprehensive-sex-education-is-an-evil-says-archbishop-ntagali>.
- Ndinda, C., Uzondile, U. O., Chimbwete, C., Mgeyane, M.T.M. (2011). Gendered perceptions of sexual behavior in Rural South Africa. *International Journal of Family Medicine*, 2011. doi. 10.1155/2011/973706.
- Nsamenang, A. B., & Tchombe, T. M. S. (2011). Introduction: Generative pedagogy in the context of all cultures can contribute scientific knowledge of universal value. In B. Nsamenang and T Tchombe, (Eds.). *Handbook of African educational theories and practices: A generative teacher education curriculum* (pp 5-20). Bamenda: Human Development Resource Centre.
- Nyika, L., Manguvo A., & Zinyanduko F (2016). Reflexivity in sexual health pedagogy. *Pedagogy in Health Promotion*. 2(2). doi: 10.1177/2373379916630993.
- Oshi, D. C., Nakalema, S., & Oshi, L. L. (2005). Cultural and social aspects of HIV/AIDS sex education in secondary schools in Nigeria. *Journal of Biosocial Science*, 37(2), 175.
- Otaigbe, B. E. (2008). Infantile masturbation in an African female: is this a justification for female genital cutting? *World Journal of Pediatrics*, 4(2), 148-151. doi: 10.1007/s12519-008-0030-x.
- Setlhabi, K. G. (2014). The politics of culture and the transient culture of bojale: Bakgatla-baga-Kgafela women's initiation in Botswana. *Journal of Southern African Studies*, 40(3), 459-477. doi: 10.1080/03057070.2014.913424.
- Shortridge, J. L. (1997). Nigerian guidelines for sexuality education introduced at ceremony in Lagos. *SIECUS Report*, 25(2), 4.
- Sidze, E. M., Stillman, M., Keogh, S., Mulupi, S., Egesa, C. P., Leong, E., ... & Izugbara, C. O. (2017). From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Kenya. Retirado de: https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/sexuality-education-kenya-report.pdf.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (2012). Sexuality education: A ten-country review of school curricula in East and Southern Africa. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221121e.pdf>.
- United Nations Program on HIV and AIDS (UNAIDS) (2012). UNAIDS Report on the global AIDS epidemic. Retrieved from http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/20121120_UNAIDS_Global_Report_2012_with_annexes_en_1.pdf. United Nations Population Fund (UNFPA) (2015). The Evaluation of Comprehensive Sexuality Education Programs. Retirado de: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPAEvaluationWEB4.pdf>.
- Viriri, M., & Viriri, E. (2014). The use of Shona as medium of instruction in Zimbabwean primary schools: A case study of Buhera south district. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2472.
- World Health Organization (2010). Developing sexual health programs: A framework for action. Retirado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70501/1/WHO_RHR_HRP_10.22_eng.pdf.

Incidência da Hepatite B nos pacientes atendidos no centro médico Israel no Município do Cazengo província do Cuanza Norte de Janeiro a Junho de 2018

Ndombasi Afonso Sebastião

Universidade Kimpa Vita

Motivação

O número elevado de pacientes diagnosticados com Hepatite B no Centro Médico Israel no Município de Cazengo, preocupou-nos e procuramos saber as causas que estão na origem desta patologia.

Formulação do problema

Qual é a incidência da hepatite B nos pacientes atendidos no Centro Médico Israel no Município do Cazengo Província do Cuanza Norte de Janeiro à Junho de 2018?

Objectivos do estudo

• Geral:

– Avaliar a incidência da hepatite B nos pacientes atendidos no Centro Médico Israel no Município do Cazengo Província do Cuanza Norte de Janeiro à Junho de 2018.

• Específicos:

- Determinar o número de casos positivos e negativos à hepatite B nos pacientes atendidos no Centro Médico Israel no município do Cazengo no Ano de 2018;
- Identificar o género e a faixa etária mais afectados pelo VHB;
- Conhecer as condições socio-económicas dos pacientes.

Hipóteses

H1 – O género feminino é o mais afectado;

H2 – A faixa etária dos 25 a 30 anos é a mais afectada.

NOÇÕES GERAIS

• Hepatite B:

– Patologia que acomete a região hepática, cujo agente etiológico é o vírus da hepatite B pertencente à *família hepdnaviridae* (Engelkirk & Duben-Engelkirk, 2012).

• Vírus:

– Agentes infecciosos com capacidade replicativa, originariamente distinguidos pelo seu tamanho, que varia entre os 20 à 200 nm e virulência como a capacidade de um bioagente produzir casos graves ou fatais (Rouquayrol e Gurgel 2013).

• **Incidência:**

– Número de ocorrências ou casos de uma doença numa definida população num dado momento (Velosa et al., 2007).

Característica das hepatites virais

Actualmente já foram identificados seis vírus responsáveis pela hepatite viral em seres humanos:

- O vírus da hepatite **A (VHA)**;
- O vírus da hepatite **B (VHB)**;
- O vírus da hepatite **C (VHC)**;
- O vírus da hepatite **D (VHD)**;
- O vírus da hepatite **E (VHE)**;
- O vírus da hepatite **G (VHG)**.

Vias de transmissão

Na perspectiva de Beltrán e Ayala (2003) as principais vias de transmissão são:

- Sexual;
- Percutânea (uso de drogas intravenosas);
- Perinatal;
- Horizontal;
- Transfusão;
- Nosocomial.

Período de incubação

- O período de incubação do vírus da hepatite B pode variar de 15 a 180 dias, com um período médio de 90 dias (de uma forma geral);
- 12 a 14 semanas nos casos em que a infecção se deu por transfusão de sangue.

Manifestações clínicas

Os sintomas começam a surgir no período prodrómico ou pré-ictérico, que dura vários dias e se caracteriza pelo aparecimento de:

- Fraqueza;
- Anorexia;
- Mal estar;
- Perda de apetite;
- Náuseas;
- Vômitos;
- Icterícia (20%);
- Febre ligeira e urina escura;
- Assintomático (Júnior, 1998).

Diagnóstico laboratorial (Realizado Centro Médico Israel)

- Exames laboratoriais (inespecíficos e específicos).
- Exames inespecíficos (hematológicos e bioquímicos);

- Exames específicos (testes serológicos que buscam identificar no soro dos pacientes a presença de antígenos e anticorpos específicos da hepatite B).

Metodologia

Trata-se de um estudo observacional transversal descritivo e analítico, com uma abordagem quali-quantitativa na base de recolha de dados.

- **População:** 3.000
- **Amostra:** 196

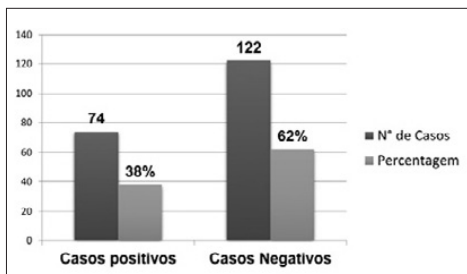


Gráfico 1 – Distribuição dos casos positivos e negativos do VHB

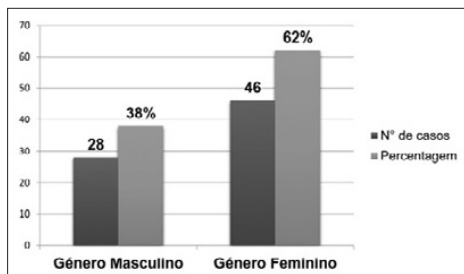


Gráfico 2 – Representação do número de casos positivos do VHB segundo o género

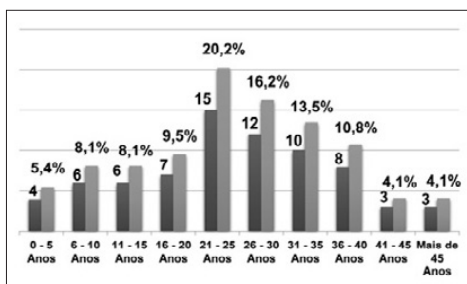


Gráfico 3 – Distribuição dos casos positivos do VHB segundo a faixa etária

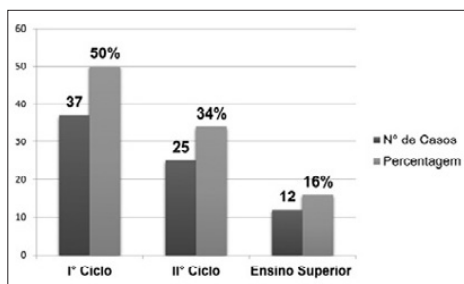


Gráfico 4 – Distribuição dos casos do VHB segundo o nível de escolaridade

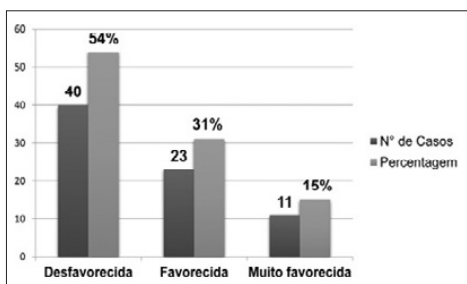


Gráfico 5 – Distribuição segundo a classe social

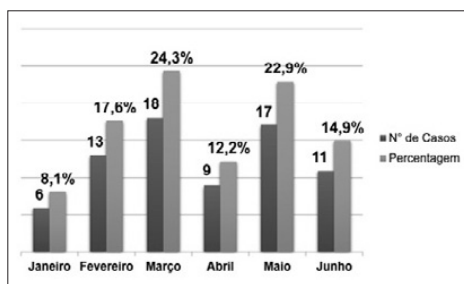


Gráfico 6 – Distribuição de casos positivos por VHB segundo os meses em estudo

CONCLUSÃO

Dos 196 pacientes atendidos no Centro Médico Israel no Município do Cazengo na Província do Cuanza Norte, 38% (74 casos) foram positivos e 62% (122 casos) negativos:

- O género feminino teve maior incidência com 62% (46 casos), confirmando a primeira hipótese;
- A faixa etária dos 21 aos 25 anos de idades teve maior incidência de 20,2% (15 casos), não confirmando a segunda hipótese;
- O Iº Ciclo predominou com 50% (37 casos);
- A classe desfavorecida foi a mais afectada com 54% (40 casos);
- O mês de Março predominou com 24,3% (18 casos).

SUGESTÕES

- Desenvolver campanhas de sensibilização através de palestras, rádio, televisão, folhetos informativos de modo a alertar a população sobre a problemática da hepatite B, no que se refere a prevenção, transmissão e tratamento, uma vez que ela é uma doença que não tem cura tal como a sida;
- Investir no estudo e desenvolvimento de pesquisas relacionadas a Hepatite B;
- Sensibilizar todas as grávidas a fazer o exame serológico para detecção do AgHBs e de outros marcadores, de modo a diminuir a propagação do vírus da hepatite B pela transmissão vertical.

Doenças graves e soluções curativas na sociedade timorense de Timor-Leste: cruzar o saber local e o saber moderno¹

Vicente Paulino

Professor Convidado no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Irta Sequeira Baris de Araújo

Professor Convidada no Departamento de Ensino da Língua Tétum e Artes – Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Miguel Maia dos Santos

Professor Permanente da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da Universidade Nacional Timor Lorosa'e.

Prólogo

A questão das doenças graves na sociedade timorense é uma das questões que precisa ser estudada de forma intensiva, de modo a poder encontrar as soluções curativas, usando algumas técnicas locais (tradicional) em consonância com a medicina moderna que está sob controlo das máquinas tecnológicas. Sabendo que dentro do regime de propriedade intelectual vigente na medicina moderna concentra-se mais, ou confia-se mais nas tecnologias, do que na medicina tradicional. Todavia, sabemos que em alguns casos, a própria medicina moderna possui grande equipamento tecnológico, mas não consegue resolver o problema de uma doença grave de um paciente. Há aqui, portanto, um desequilíbrio muito grande entre o valor de sensibilidade humana em relação ao próprio ser e à própria humanidade. Muitas vezes, os médicos e os enfermeiros perdem a sua sensibilidade humana perante o outro ser, porque eles concentram-se mais no som da máquina de controlo “*tic-tac-tic-tac*” sem comunicar com o paciente; ou seja, confiam disparadamente nas informações obtidas no laboratório, dizendo ao seu paciente que já “não pode fazer mais nada”. Este tipo de atitude dos profissionais de saúde não acontece só em Timor-Leste, mas em todo o mundo. Ora bem, o que importa aqui é apresentar algumas propostas curativas para algumas doenças graves, usando o método do cruzamento da medicina tradicional com a medicina moderna. Este tipo de curativo é aplicado pelos timorenses no atendimento de pessoas com doenças graves, por exemplo, uma mão ou uma perna partida no acidente motorizado, o coração buracado e etc.

Uma das partes menos saudáveis da infeliz herança de “solução curativa” de determinada doença, tantas vezes admitida sem “análise cuidadosa”, é o ego dos profissionais da

1. Este artigo foi escrito a partir da nossa experiência no atendimento de algumas pessoas com doenças leves e graves, usando a prática terapêutica natural, isto é, com plantas medicinais que abundam em Timor-Leste e acompanhado com o “método consolativo” baseada na “terapia espiritual”. Sendo assim, esclarecemos que não somos “curandeiros tradicionais” nem “médicos profissionais”, mas como simples cidadãos temos também obrigação para dar a nossa contribuição sobre a forma como fazer junção entre saberes locais e modernos no atendimento dos doentes que se baseia na prática terapêutica medicinal.

saúde na aplicação do “saber curativo” entre a razão profissional e a emoção em “não aceitar o saber alternativo” ou “solução alternativa”. Neste artigo procuramos abordar um pouco sobre “medicina alternativa” que os timorenses aplicam no seu quotidiano, e o seu conhecimento sobre “saber-curar” está assentado no poder da natureza, nomeadamente nas plantas medicinais que crescem e abundam em Timor-Leste. O mais fundamental é procurar cultivar os saberes locais que têm utilidades para a ciência medicina moderna, ou ciência curativa moderna.

Conceito de doença e ausência da cura

Uma doença está condicionada à “arte de curar” ou simplesmente “medicina”, que

A palavra origina-se de ‘Medicina’, do Latim, que tem o significado de “arte de curar”. Associa-se ao verbo ‘*mederi*’, que corresponde a “curar” (“tratar”, “cuidar”). Encontramo-la em textos espanhóis e italianos do século XII. Em Francês, com forma ligeiramente diversa, ‘*mecine*’, aparece na mesma época; logo depois, toma a forma usual, ‘*medicine*’. Tomada de textos franceses, surge no Inglês, no século XIV. A palavra ‘mezinha’, empregada em Portugal desde o século XV, alude a remédios caseiros ou poções; em forma similar, ‘meezinha’, parece já ter sido usada no século XII.

‘Medicina’, porém, com o sentido comum de “arte de curar” (igualmente presente nos demais idiomas citados), só aparece, em Português, no século XVII. Em alguns casos, a palavra remete a um misto dos itens (1) e (2), acima, ou seja, indicaria “drogas ou substâncias usadas para tratar de doenças e curar ou aliviar a dor”, ligando-se, pois, a ‘mezinha’. Em casos especiais, também remete a drogas, objetos ou ritos a que se atribuiriam poderes especiais – naturais ou sobrenaturais – de cura (Hegenberg, 1998, p.11).

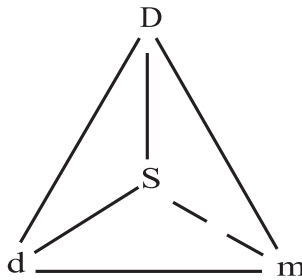
A doença na medicina é, nessa percepção, particularmente condicionada a um “particular anormal” que afeta negativamente a estrutura ou função de uma parte ou de um todo organismo do corpo. Doenças são frequentemente interpretadas como *condições médicas* que são associadas a sintomas e sinais específicos. Mas, devemos saber que há doenças culturais e sociais, por exemplo, *stress* (é uma doença psico-social) e mutilar o corpo (doença cultural). Portanto, uma doença pode ser causada por factores culturais, sociais e médicos (cf. Bolander, 1998). Doenças encontradas no corpo do ser humano são frequentemente entendidas amplamente como uma ou qualquer condição que causa dor, disfunção, desconforto, problemas sociais ou morte à pessoa afligida, ou problemas similares àqueles em contacto com a pessoa. Neste sentido mais amplo, às vezes inclui traumas físicos, deficiências, transtornos, síndromes, infecções, sintomas isolados, comportamentos anormais e variações atípicas de estruturas e funções, enquanto noutros contextos e para outros propósitos podem ser consideradas categorias distinguíveis. Doenças podem não somente afectar as pessoas fisicamente, como também mentalmente, como a contracção e a convivência com uma doença podem alterar a perspectiva de vida de uma pessoa afectada.

Nesse sentido, Rothschuh (1978) sublinha que

a caracterização de *doença* (D) requer estrutura relacional complexa de que participam o doente (d), o médico (m) e a sociedade (S). Dispondo esses elementos em um diagrama, ele

poderia ter a forma de pirâmide de base triangular. O vértice, no topo, seria ocupado pela doença D. Na base, dois vértices à frente, claramente visíveis, com d e m; e um vértice ao fundo, oculto, com S (apud Hegenberg, 1998, p.14).

É uma caracterização quadrangular interrelacionada entre “Doença” (D), doente (s), médico (m) e sociedade (S), que precisam um ao outro no quadro de “solucionar o problema de uma determinada doença”



Rothschuh (1978) observa que a sua referida pirâmide quadrangular apresenta algumas “possibilidades” de ajuda dada pelo médico ao seu paciente, e de certeza que este apoio é essencialmente clínico e social. Entendendo também que a doença cria uma relação de proximidade entre doente, médico e sociedade, isto é, há relação: (1) de uma pessoa consigo mesma – na medida em que se sente mal e pede auxílio; (2) entre essa pessoa e um médico; (3) entre a pessoa e a sociedade; (4) entre o médico e a sociedade; (5) entre o médico e a pessoa que, ao procurá-lo, se transforma em paciente (obs cit. Hegenberg, 1998, p.14).

Na abordagem de ciências sociais, ou talvez ainda ligada à percepção filosófica, a doença é definida como “ausência de saúde”, ou “ausência de doença” (Albuquerque & Oliveira, 2002). Duas percepções ainda poucas abordadas e esclarecedoras, mas Albuquerque & Oliveira (2002) advertem que essas concepções, de forma geral, foram explicitadas pelos especialistas em medicina que estudaram sobre a representação da saúde e a doença na sociedade ao longo dos tempos (Blaxter,1990; Calnan,1987; Cornwell,1984; Herzlich,1973; Stacey,1988). Contudo, procuramos dar algumas dicas relacionadas a estas percepções: a “ausência de saúde” pode ser entendida como falta de um atendimento formal dos serviços da saúde; ou por outras palavras, há um paciente com uma doença grave que necessita um tratamento urgente mas não há serviços de saúde que o atendam, e daí podemos dizer que há uma “ausência de saúde” – ou falta de assistência médica para atender o tal paciente.

Se for assim, cada pessoa humana faz a “reserva de saúde” com recurso a um investimento ou garantia de vida saudável, e “reserva de saúde” nesse sentido é um acto digno na defesa contra a doença ou recuperação dela (Herzlich,1973; Albuquerque & Oliveira, 2002) com “acção preventiva imediata”, isto é, no nível de “prevenção antecipada” da doença é precisar necessariamente de criar uma agenda da “reserva de saúde” como forma de controlar o nosso corpo na “escala humana” (mais no aspecto querer saudável) e na “escala divina” (mais no aspecto da fé, da caridade e esperança, significa que o acto de

fazer-bem com caridade e acreditar em algo superior pode tornar a vida mais saudável). Enquanto “ausência de doença” pode significar que uma pessoa está livre da qualquer doença, querendo dizer que essa pessoa é saudável, mas é aconselhável que seja atenta sobre o processo evolutivo de vida, porque em determinado tempo o corpo vai ficar “molhado pela doença” indesejada. Por isso é que não há uma definição exacta nos estudos biomédicos e ciência da medicina, porém, alguns estudos psicossociológicos defendem que existe uma “ausência de doença” na vida de uma pessoa quando essa pessoa não considera o seu próprio corpo como um “objecto leve”, ou simplesmente, apenas não se preocupa com aborrecimento das células no interior do corpo, e assim que se acontece o “silêncio corporal” sobre a ordem da alma (células feridas – como estômago não funciona, constipação, e etc..) que o orienta.

Contudo, para correlacionar concepções “ausência de saúde” e “ausência de doença” é necessário uma zona neutra que podemos chamar “equilíbrio *et la vita*” na manutenção da “saúde real”, quando se diz: “sinto-me bem quando estamos juntos” – é uma acção de esconder a visibilidade da doença que está a ser sentida. Significa que em termos de bio-ética, o *equilíbrio* associado a noção de “saúde real” é uma simetria que faz com que o bem-estar positivo seja harmonizado pela substância espiritual, psicológica e corporal. Assim, o *equilíbrio* na “saúde real” é um algo que sempre “baixa-alta”, pelo que a “reserva de saúde” nesse sentido “se caracteriza por uma presença de saúde” para dar assistência médica às determinadas doenças surgidas silenciosamente na “ausência de doença” (Albuquerque & Oliveira, 2002).

Saber viver significa saber cuidar da saúde

O futuro de vida do homem é sustentado pelas ideias, e a sua definição epistemológica é conduzida pela velocidade das mudanças e essa que determina a velocidade de seu pensamento. Querendo dizer que o sentido epistemológico do “viver” é parte integrante da velocidade do pensamento do próprio cérebro do ser humano. Saber viver significa “saber cuidar a saúde”, mas com o quê? Claro que com ideias de arranjar meios curativos, para poder prolongar a vida, nesse contexto, percebemos que

O conceito de *doença* é o traço de união entre pensamento e ação, à beira do *leito de enfermo*. Esse conceito organiza as ideias recolhidas nas concretas investigações e estabelece alicerces em que assentar cada fase da atividade médica; a ele cabe tornar inteligíveis as transformações que ocorrem no paciente, fundamentando, assim, eventuais indicações terapêuticas. O conceito de doença possibilita a ação médica (Hegenberg, 1998, p.17).

Isto significa que na teoria de “antropologia da medicina” ou da “antropologia da saúde” (Foster & Anderson, 1978; Laplatine, 1991), todas as actividades médicas associadas à arte de curar são de facto uma relação de “pensamento” (razão) e “acção” (práticas medicinais), que devem ser compreendidas culturalmente. Pois, o sentido epistemológico “saber viver” é saber cuidar a saúde, ser saudável significa saber assegurar a qualidade de vida, tanto de forma pessoal como social. E portanto, o serviço de um médico é saber-relacional com os doentes e conduzindo-os para a vida saudável.

Viver na sociedade é assumir a responsabilidade de “cuidar a sociedade”, de assegurar a saúde pública, porque a obrigação do “ser social” é compreender a “saúde pública” como uma política pública de prevenir a doença, de promover a vida saudável, de promover estratégias de prevenção das doenças, usando a educação como meio de “sensibilizar” as pessoas sobre a importância da saúde para a vida, reflecte-se também a organização de serviços médicos e de enfermagem para o diagnóstico precoce e pronto tratamento das doenças e o desenvolvimento de uma estrutura social mais saudável.

Saúde colectiva é da responsabilidade de todos os cidadãos que vivem numa cidade ou num país. A saúde colectiva não é apenas da responsabilidade dos médicos ou dos curandeiros, mas de todos os seres humanos. Assim, temos que saber o estado da saúde colectiva na sociedade em geral, segundo a definição epistemológica (Rosen, 1979):

- o estado de saúde da população ou condições de saúde de grupos populacionais específicos e tendências gerais do ponto de vista epidemiológico, demográfico, sócio-económico e cultural;
- os serviços de saúde, enquanto instituições de diferentes níveis de complexidade (do posto de saúde ao hospital especializado), abrangendo o estudo do processo de trabalho em saúde, a formulação e implementação de políticas de saúde, bem como a avaliação de planos, programas e tecnologias utilizada na atenção à saúde;
- o saber sobre a saúde, incluindo investigações históricas, sociológicas, antropológicas e epistemológicas sobre a produção de conhecimentos nesse campo e sobre as relações entre o saber “científico” e as concepções e práticas populares de saúde, influenciadas pelas tradições, crenças e cultura de modo geral.

Estes estados da saúde colectiva podem ser entendidos também a partir das concepções da medicina social, da medicina familiar e medicina preventiva (tanto local com moderno). Esta categorização das concepções se constituiu pelas teórico-paradigmáticas, políticas e ideológicas com profundas reflexões em torno do campo do saber e de práticas (Paim, 2005; Foucault, 1979).

O hospital, profissionais de saúde e os pacientes

O problema da ética no atendimento do paciente é um problema que os hospitais e profissionais de saúde devem resolver de imediato, para que não diminua a sua credibilidade profissional (Ribeiro, 1993). Os profissionais da saúde (médicos, enfermeiros e outros profissionais de saúde) têm a obrigação de estudar a possibilidade de curar a doença sem a intervenção dos medicamentos com a medicina alternativa (Pereira, 1980). Por isso que na mente de cada paciente surge uma esperança de que no mundo da vida sempre há uma vitalidade das partículas atmosféricas solutivas, e o mais importante é os profissionais de saúde compreendem o epistémico de junção dos dois saberes (saberes locais, ou tradicionais e saberes modernos) em favor de soluções alternativas na história da ciência medicina contemporânea. Pensamos que com intersecções de dois saberes (tradicionais e modernos), os profissionais de saúde (médicos, enfermeiros e outros elementos dos serviços de saúde) vão solucionar o problema de algumas doenças graves sem intervenção *chemo therapy*.

Assistimos globalmente à doença (que pode ser prevenida e tratada) que “afecta mais de 32 milhões de pessoas, sendo responsável por cerca de 275 mil mortes por ano”². Certo é que segundo Josh Francis:

Aqui há duas questões, primeiro a prevenção: a doença é causada por infeções e por isso é essencial melhorar o acesso aos serviços de saúde, melhor o tratamento de infeções comuns. Depois podemos trabalhar nas escolas, ajudar médicos e enfermeiros timorenses para poderem detetar melhor estes casos³.

Sabendo que uma doença afecta facilmente uma pessoa com um “pequeno retoque de infecção”, que de facto pode ser tratada facilmente também se detectada a tempo, mas se o paciente não consultasse ao seu médico familiar ou esse médico não atende e trata de imediato seu paciente, daí a doença pode degenerar e causar graves problemas ao paciente, incluindo danos às válvulas do coração, se o sintoma de doença é mais para a “cardíaca reumática”. No caso deste, os profissionais de saúde (médicos, enfermeiros e especialistas medicinais) usam, muitas vezes, a tecnologia medicinal (tecnologia termo-terapêutica) para detectar os sintomas da doença que afecta o paciente, aliás, segundo Josh Francis, responsável da Menzies School of Health Research de Darwin,

Tecnologia que apesar de cara permite detetar com muito mais eficácia, em mais locais e em regiões mais isoladas, uma doença que, outrora, só era detetada com o estetoscópio, instrumento que podia deixar escapar “até metade dos casos”⁴.

Sendo assim, as equipas de investigadores, médicos e pediatras timorenses e australianos estão a conduzir um “específico estudo” sobre a doença “cardíaca traumática”, embora já está prevenida e tratada, encontra-se ainda muitos dos casos que não estão ainda diagnosticados.

No laboratório da análise hospitalar timorense encontram-se vários casos como a doença pulmonar e cancro (trata-se de “doença habitual” conhecido pela expressão “fumador” e “bêbados”), como sublinha Rajesh Pandav (o representante da Organização Mundial de Saúde (OMS) de Timor-Leste) que “Os timorenses estão entre os maiores consumidores de tabaco do mundo, com 70% dos homens e 10% das mulheres a fumar, o que os torna vulneráveis ao cancro e às doenças pulmonares”, acrescenta ainda que a obesidade afecta 8% dos homens e 17% das mulheres, enquanto 39% dos adultos timorenses têm pressão arterial elevada e 21% têm níveis altos de colesterol⁵.

2. Esta informação é de World Heart Federation, e cadastrada em “Notícia da Lusa” sob o título “Timor-Leste com um dos índices mais elevados do mundo de doença cardíaca reumática” – disponível em www.noticias.sapo.tl/portugues/lusa/artigo/24039508.html (acesso a 15/6/2019).

3. *Ibidem*,

4. *Ibidem*.

5. Informação foi tirada na notícia da Lusa, intitulada “*ONU saúda plano de ação contra doenças não-transmissíveis em Timor-Leste*”, datada de 30 de Novembro de 2018 – disponível em www.noticias.sapo.tl/portugues/lusa/artigo/25210037.html (acesso a 15/6/2019).

O trabalho dos profissionais de saúde nos hospitalares e seus relacionamentos com pacientes, muitas vezes é indispensável e absolutamente exige aplicação do conhecimento com uma boa técnica cirúrgica, dando melhor tratamento clínico aos pacientes com melhores tecnologias para os salvar e/ou cuidar. Porém, os profissionais de saúde encontram muitos problemas no tratamento de seus pacientes, e tudo isto faz parte de um processo, por isso ao lado humano eles têm obrigação moral de priorizar o paciente que está carregado de emoções, de dor, de insegurança e indefinições perante seu estado de saúde. Devido a este facto os profissionais de saúde são obrigados psicologicamente a sentirem o que os pacientes sentem, procurando aproximar e estabelecer uma relação mais humana com os seus pacientes. Certo é que tudo pode funcionar com a “qualidade do trabalho em equipa que do brilhantismo do médico assistente (Wachter, 2012). Aliás, em algumas situações, o espírito dos profissionais de saúde em humanizar o atendimento fica ausente quando

As condições de trabalho, os baixos salários, a dificuldade na conciliação da vida familiar e profissional, a jornada dupla ou tripla, ocasionando sobrecarga de atividades e cansaço, bem como o contato constante com pessoas sob tensão, geram ambiente desfavorável ao desenvolvimento de uma assistência humanizada. Acrescenta-se, nesse contexto, a falta de ambiente adequado, de recursos humanos e materiais quantitativos e qualitativos suficientes, remuneração digna e motivação para o trabalho (Simões., Bittar., Mattos & Sakai, 2007, p.84).

Compreendemos também que a ausência do espírito humanizado dos profissionais de saúde não é propriamente por razões referidas por Simões et al (2007), mas tem a ver também com a bioética, onde alguns profissionais não dão atendimento aos seus pacientes com boas maneiras, por algumas razões inexplicáveis. Ou seja, por outras palavras, nem todo o atendimento é sempre praticado de forma humanizada de acordo com normas de atendimento e “na aparência do profissional da área de saúde, pois, quando nos observam, verificam se somos cuidadores de nós mesmos, capazes de cuidar deles” (Simões, Bittar, Mattos & Sakai, 2007, p.84), e isso faz-nos entender que a relação dos profissionais de saúde e os pacientes é uma “relação delicada”, pois, tudo tem a ver com o processo de salvar a vida (Ismael, 2002; Andrade *et al.* (2009).

Conhecer plantas medicinais usadas pelos timorenses para curar doenças específicas

Timor-Leste é conhecido como o mundo da medicina tradicional, onde os seus habitantes usam as plantas da terra para curar as doenças leves e graves. Timor-Leste é um país de “imensa planta medicinal” e cada planta tem a sua função de curar, e de certeza que se combina com o “o rito de cura”, conhecido em língua local tétum por “*hamulak kura nian*”. O nosso conhecimento sobre abundância das plantas medicinais em Timor-Leste através de alguns estudos feitos por William Dampier (1729), Henri Forbes (1884 e 1885), Alfred Russel Wallace (1869) e defende Vicente Paulino (2012, p.15) que

Talvez seja esta a ideia que tenho da minha terra Timor-Leste, onde, já no século XIX, se encontravam vários contributos dados pelos naturalistas e etnógrafos europeus, entre os quais se destacam Henry Forbes (1885:470-471 e 499-523) que, na esteira de Wallace, deixou algumas referências sobre a flora de Timor, que na sua maioria faz parte de uma série de espécies existentes no vasto Arquipélago Malaio, que ele encontrou na ilha. Para Wallace (1869:20; 1863:480): “In Timor the most common trees are Eucalypti of several species, so characteristic of Australia, with sandal-wood, acacia, and other sorts in less abundance”.

Ainda há alguns portugueses (ou seja, servidores do Estado Timor Português de então), como a “contribuição descritiva” de F. Morreira (1968) sobre algumas plantas medicinais usadas pelos timorenses na prática de cura. Alberto Osório de Castro também fez uma nota descritiva sobre algumas plantas de Timor na sua obra “*Ilha Verde e Vermelha de Timor*” (1943) e Ruy Cinatti (1954) pela sua parte apresentou uma lista de “vocabulário indígena de algumas plantas timorenses” a partir de uma observação directa no local onde a população usa como “remédio” para curar a sua doença.

Para a melhor compreensão sobre a existência das plantas em Timor-Leste, particularmente as plantas medicinais, apresentamos desde já a lista de 105 plantas medicinais em Timor-Leste elaborada por Xisto Martins (2017) com base na informação bibliográfica constante em Cinatti (Gomes, 1955), Correia (1968), Collins (2005) e Collins *et al* (2006, 2007) e Sousa *et al.* (2011) e no resultado de sua própria pesquisa (2015).

Plantas medicinais usadas pelos timorenses para curar doenças específicas
(Martins, 2017, pp.123-125).

No	Nome em Tétum	Nome Botânico	Indicação terapêutica
1	Aidila Fatuk	<i>Aegle marmelos</i>	Hipertensão; pedras nos rins
2	Ai-dila	<i>Carica papaya</i>	Malária, Hipertensão
3	Ai-bubur	<i>Eucalyptus alba</i>	Erupções cutâneas e prurido
4	Ai-Riti	<i>Euphorbia sp</i>	Problemas de resfriados e de dentes
5	Avocate	<i>persea gratissima</i>	Hepatite e corrimento vaginal
6	Ai-Lia	<i>Zingiber officinale</i>	Tosse, Tuberculose, asma, dores de costas
7	Ai-nanas	<i>Ananas comosus</i>	Otite
8	Karau nanal	<i>Aloe vera</i>	Asma, bronquite, câncer, e diarreia
9	Ai-Ata Kik	<i>Anona squamosal</i>	Dores de dentes
10	Ai-Ata bot	<i>Anona sp.</i>	Lepra, câncer, tumor e ácido úrico
11	Ai-Kanela	<i>Cinnamomum zaylanicum</i>	Tuberculose, hepatite, gripe
12	Ai-Faulor	Não identificado	Cura de ossos e hematogénica
13	Ai-Hanek	<i>Cinchona pubescens</i>	Enterite, malária, vermes
14	Ai-Sisi	Não identificado	Problemas de ossos, mau hálito
15	Ai-Tahan tolu	Não identificado	Tremores, Malária
16	Ai-Tasi Funan	Não identificado	Hepatite
17	Ai-Fau Tahan	<i>Hibiscus tiliaceus</i>	Dor de cabeça
18	Ai-Leno	Não identificado	Prolapse rectal
29	Ai-Bunut Kulit	Não identificado	Asma
20	Ai-Daak dikin	<i>Schleicera sp</i>	Ferida das mamas
21	Ai-Lasukur	Não identificado	Dor de estômago, feridas

No	Nome em Tétum	Nome Botânico	Indicação terapêutica
22	Ai-Rame	Não identificado	Diarreia, Lepra
23	Ai-St. Antonio	<i>plumeria rubra</i>	Pedras nos rins
24	Ai-Hali	<i>Ficus benyamina</i>	problemas de ossos, luxação
25	Salxa mutin	<i>Apium graveolens.</i>	Tuberculose, hipertensão
26	Ai-Hae Laran	Não identificado	Melena
27	Ai-manu Herik	Não identificado	Febre e malária
28	Ai-Muletir	Não identificado	Febre e malária
39	Ai-Kelenuk	Não identificado	Doenças de ovários e do pênis
30	Ai-Kulat metan	Não identificado	Diarreia
31	Ai-Fuan Lelas	Não identificado	Doença de coração
32	Ai-Samera	Não identificado	Fortificante dos dentes
33	Ai-Tafuk	Não identificado	Angina
34	Ai-manuk	Não identificado	Doenças de Penis
35	Ai-Katimur	Não identificado	Hematuria
36	Ai-Lele	<i>Ceiba pentandra</i>	Fracturas de ossos e feridas
37	Ai-Berliuk	Não identificado	Fracturas de ossos
38	Ai-lalitin	Não identificado	Angina, dor de corpo, dor de cabeça
39	Ai-Karas	Não identificado	Diarreia
40	Ai-Makadadi Mutin	Não identificado	Anginas (inflamação garganta)
41	Ai-Kandok	Não identificado	Tonificante
42	Ai-Kahunan	Não identificado	Diarreia, dor de cabeça e vômitos
43	Ai-Kalan Fuik	Não identificado	Cataratas
44	Ai-Kun	Não identificado	Tonificantee suplemento contra anemia
45	Ai-Fahi Fuan	Não identificado	Lesões de ossos
46	Ai-Bogonok Mean	Não identificado	Hemorragia interna, sangramento
47	Ai-Fuanuran	Não identificado	Melena e sangramento
48	Ai-Kafe fuik	<i>leucaena leucocephala</i>	Hepatite
49	Ai-Komak	Não identificado	Dor de dentes
50	Ai-Doti mutin	Não identificado	Febre, malária e inchaços
51	Ai-abut modok	Não identificado	Náusea
52	Ai-Fuir	Não identificado	Diarreia, melena
53	Ai-Tuduk	Não identificado	Aborto
54	Ai-Tali Ihik	Não identificado	Apendicite
55	Ai-funan Trapadera	Não identificado	Morte fetal intra-uterina
56	Ai-Leci Mali	Não identificado	Obstrução urinária, diarreia
57	Ai-Raem	Não identificado	Tonificante
58	Ai-Hali dikin	<i>Ficus benyamina</i>	Suplemento do sangue
59	Ai-Daor Tia	Não identificado	Limpa sangue
60	Ai-Kapcou	Não identificado	Corrimento vaginal
61	Ai-Manu Mata	Não identificado	Tonificante
62	Ai-Hlal tia	Não identificado	Depuração do sangue
63	Ai-Daul Tia	Não identificado	Feridas nos peitos (mulheres)
64	Bora	<i>Pandanus amaryllifolius</i>	Doenças do coração e dos rins
65	Bilimbi	Averrhoa bilimbi	Hipertensão
66	Bak Moruk lotuk	Não identificado	Malária, bronquite, hipertensão, fadiga
67	Bayam mean	<i>Celosia argentea</i>	Hemorragia interna, melena

No	Nome em Tétum	Nome Botânico	Indicação terapêutica
68	Covi maluku	Não identificado	Hepatite
69	Du'ut Kukit mean	Não identificado	Metrorragia
70	Du'ut Morin	<i>cymbopogon citratus</i>	Hipertensão
71	Du'ut Manu Kidun	Não identificado	Dor de cabeça
72	Du'ut Claur	Não identificado	Dor de cabeça
73	Du'ut Labuturen	Não identificado	Febre, reumatismo
74	Guavas	<i>Psidium guajava</i>	Diarreia, dengue, febre, malária, sarampo
75	Ha'as	<i>Mangifera indica</i>	Problemas dermatológicos
76	Hudi Lis	<i>Musa sp.</i>	Problemas dermatológicos
77	Hudi	<i>Musa paradisiaca</i>	Problemas dermatológicos
78	Jambua	<i>Citrus paradisi</i>	Malária, hipertensão
79	Kinur	<i>Curcuma domestica</i>	Hepatite, mau hálito, malária, diabetes, hepatite, tifo, apendicite, amigdalite, dor de estômago
80	Busa iburahun	<i>Orthosiphon aristatus</i>	Rins, obstrução urinária, hepatite, epilepsia, cancer
81	Kami'i	<i>Aleurites moluccana</i>	Luxação, dor de corpo
82	Kabas	<i>Gossypium sp</i>	Tonificante
83	Karamek	Não identificado	Fractura de ossos
84	Kulu Jaka	<i>Artocarpus heterophyllus</i>	Doenças internas, hepatite
85	Kwai Talin	Não identificado	Fractura de ossos
86	Lenkuas	<i>Alpinia sp.</i>	Hipertensão
87	Lelengan	Não identificado	Malária, insónia, indutor de apetite
88	Maringi	Não identificado	Fractura, distensão, corrimento sanguíneo
89	Malus	<i>Piper betle</i>	Problemas oftalmológicos
90	Mengkudu	<i>Morinda citrifolia</i>	Hipertensão, hepatite, pedras nos rins, câncer, infeções
91	Mialur	Não identificado	Infeções urinárias
92	Marungi	<i>Moringa oleifera</i>	Hipertensão
93	Mimis tahan	Não identificado	Problemas oftalmológicos
94	Nu'u	<i>Cocos nucifera</i>	Luxação, fractura, enterite, febre e malária
95	Sambiloto	<i>Andrographis paniculata</i>	Malária, colesterol, diabetes
96	Sukaer Tahan	<i>Tamarindus indica</i>	Sarampo e dor abdominal
97	Tua metan	<i>Arenga pinnata</i>	Ajuda o bebé a desenvolver e caminhar
98	Tali (Bebak)	<i>Metroxylon sago</i>	Hipertensão, hepatite, pedras nos rins, câncer, infeções
99	Tapak Dara/ Bingkaro Sesa	<i>Vinca rosea</i>	Diabetes, hipertensão, queimaduras, tremores
100	Tabaku	<i>Nicotiana tabacum</i>	Problemas de resfriados e de dentes
101	Temu giring	<i>Curcuma heyneanae</i>	Indutor de apetite, lombrigas e infeções
102	Temulawak	<i>Curcuma xanthorrhiza</i>	Pedras nos rins, gastrite, indutor de apetite, infeções
103	Tohu Mean	<i>Sacharum officinale</i>	Melena e hematuria
104	Pagagang	<i>Centella asiatica</i>	Doenças do útero e vaginais
105	Varia	<i>Momordica charantia</i>	Malária e hipertensão

Além das plantas medicinais específicas acima apresentadas, há também outro estudo de carácter científico e de carácter informativo que fala de “130 plantas medicinais” associadas às práticas fitoterapêuticas tradicionais (Casquilho & Xavier, 2019) que algumas delas são explicitadas por alguns timorenses de forma sucinta sobre a sua aplicabilidade

no curativo (Costa, 2018; Hornai, 2018), e defendendo que estas plantas medicinais podem curar a doença de um indivíduo sem a intervenção da medicina moderna supervisionada pelas máquinas termoquímicas ou pela maneira *chemo therapy*.

O curativo feito a uma determinada doença com algumas plantas medicinais específicas apresentadas na tabela acima tem características específicas também, porque nelas (plantas medicinais) encontram-se o “poder de curar” e que muitas pessoas, nomeadamente “quase maioria timorense” usam tais plantas medicinais, como:

- *Maut* (em bunak⁶) ou *Marungi* (em tétum⁷) que cientificamente chamado *Moringa oleifera*. É usado pelos timorenses para resolver a *hipertensão* e *colesterol* que lhes afectam;
- *Ai-ata nona* (cientificamente chamado por *Annona muricata*) é conhecido pelo seu poder de cura as doenças como cancro, depressão, diminuir a tensão alta e ainda mais.
- *Ai-bubur* (cientificamente conhecido por *Eucalyptus Alba*) é usado para curar o “*apendise*” e “*mi-fatuk*“, ou seja, em português para curar a doença como “Erupções cutâneas e prurido”.
- *Ai-dila* (cientificamente denominado por *Carica papaya*) é usado para combater a malária, hipertensão, depressão e o cansaço.
- *Heran-loi* (em Bunak), borro-maus (em tétum) é uma planta de pequena dimensão e a sua folha é usada para curar algumas doenças como “*rins*”.
- *Nuni’i* (em bunak) ou *Ai-nino* (em tétum) é uma árvore de grande dimensão, a sua folha é usada para curar algumas doenças como: coração e problema dos cabelos caídos.
- *Kandola* (em tétum) é uma planta de pequena dimensão e usada para curar doenças como: o vômito-sanguedo (em tétum: *tafui-ran*) e asma.
- *Muchu-leno* (em bunak) ou *modo-china* (em tétum) é uma planta de pequena dimensão que tem menor função, mas tem utilidade para o corpo saudável daqueles que a consomem.
- *Zap-gulo* (em bunak) ou *bayan-fuik* (em tétum) e *luru-buleen* (em bunak) ou *bayan-mean* (em tétum) são plantas de pequena dimensão e as suas folhas são usadas para curar “*kabun-moras – a dor de barriga*”.
- *Cilon* (em bunak) é uma planta de pequena dimensão e a sua folha é usada para curar “*kotuk laran naksala – lesões nas costas*”.
- *Molo* (em bunak) ou *malus* (em tétum) é cientificamente conhecido por *Piper betle L.*, é uma planta de pequena dimensão e sua folha é usada para curar “*moras kanek sira – lesões corporais*”.
- *Ai-manas Ai-leten* (em tétum) é cientificamente conhecido por *Piper retrofractum Vahl* e tem função curativa, nomeadamente usado para recuperação da mulher no pós-parto, além disso aplicado para resolver o problema de fraturas.
- *U-gapa* (em bunak) é uma planta de pequena dimensão e é usada para curar “*kabun-moras – dor a barriga*” e “*te’ben – diária*”

6. Bunak é uma língua, ao mesmo tempo, o nome de um dos grupos etnolinguísticos de Timor-Leste.

7. Tétum é uma língua, ao mesmo tempo, o nome de um dos grupos etnolinguísticos de Timor-Leste.

- *U-gapal* (em bunak) é uma planta de pequena dimensão e é usada para curar a doença “*ran-mutin* – sangue branco”.
- *Du’ut morin* (em tétum) é cientificamente chamado por *Cymbopogon citratus* (DC.) Stapf. É uma planta de pequena dimensão e usada para fazer “terapêutica de problemas do sistema respiratório” (Casquilho & Xavier, 2019:125).
- *Derok sin/Deroc mean* é cientificamente chamado por *Citrus medica* L. É usado para tratar vários problemas de saúde como o respiratório e tosse convulsa.
- *Rumaun* (em tétum) é uma planta de pequena dimensão e a sua folha é usada para tratar a doença “*tafui-ran* – vômito de sangue).
- *Aibubur* é cientificamente conhecido por *Eucalyptus Alba* e usado para tratar o problema de saúde como Erupções cutâneas e prurido.

Estas plantas medicinais são actualmente também objecto de estudo ou fazem parte do objecto da “antropologia médica” (Laplatine, 1991). É uma denominação dada ao “estudo curativo” socialmente aceitável, porque através de uma explicação antropológica medicinal compreendemos o modo como se formam os distintos agentes de cura, o modo como as plantas medicinais podem modificar a realidade cultural e social da sociedade relativamente o seu uso na prestação de serviços primários de saúde. Encontra-se hoje em Organização Mundial de Saúde (OMS) está empenhada em desenvolver as medicinas tradicionais como “medicina alternativa” à prestação de serviços primários de saúde, o exemplo concreto desta acção encontra-se nos trabalhos dos “médicos de pés-descalços na China” (OMS, 1984), e em Timor-Leste quando é que pode acontecer?



Marungi (em latin: *Moringa oleifera*)



Ai-nino



Luru-buleen (em bunak) ou
Bayan-mean (em tétum)



Zap-gulo (em bunak) ou
bayan-fuik (em tétum)



Planta medicinal *Heran-loi* ou *borro-maus*, cujas folhas estão colhidas por uma jovem



Árvore medicinal *Ai-nino* cuja folha está colhida por uma jovem



Cilon (em bunak)



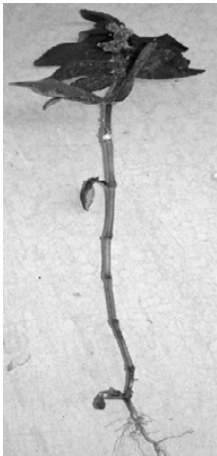
Kandola



Muchu-le (em bunak) ou *modo-china* (em tétum)



Ai-ata nona



U-gapa (em bunak) ou *du'ut nakukun* (em tétum)



U-gapal (em bunak) ou *du'ut-nakloke* (em tétum)



Na prática da cura, *U-gapa* e *U-gapal* são usados de forma espontânea para curar a doença “*ran-mutin* – sangue branqueado”



Ai Santo António



Aibubur (Eucalyptus Alba)



Kulu-kisa



Lida buaya



Du'ut morin



Planta Maraun



*Folha de Maraun e
Ai-nino⁸*



*Árvore Mimba
(Azadirachta indica)*

8. Para resolver de imediato o problema da doença “*tafui-ran* – vômito de sangue”, o remédio é melhor juntar a folha de *Maraun* e *Ai-nino* num pacote de tratamento. E assim, o problema de “*tafui-ran*” é resolvido nuns instantes.

As plantas medicinais apresentadas foram – quase na sua maioria – usadas pelos guerrilheiros das FALINTIL (Bouma & Kobryn, 2004) relativamente à terapêutica dos problemas digestivos, problemas de infestações parasitárias, problemas de lesões e fraturas e etc. No ensino, algumas delas são usadas como recurso didático e pedagógico para suportar ou auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula, nomeadamente na aula da disciplina de Biologia, e ao mesmo tempo, recurso de consciencialização do meio ambiente (Costa 2010). Ainda, outro estudo defende que as plantas medicinais em Timor-Leste representam algumas características específicas, porque carregam em si os valores culturais e socioeconómicos (Martins, 2015).

Classificação de doenças e suas soluções de cura: saber local e moderno

Existe uma abundante evidência epidemiológica de “possibilidade” do uso das plantas medicinais” em algumas doenças específicas, e essa “possibilidade do uso” é um complemento da ciência da medicina moderna na “técnica da cura”. Para tal, é necessário conhecer a gene (sintoma) que determina a doença, para que depois, possam ser tomadas algumas medidas necessárias para prevenir a doença antes que ela seja grave.

Sabendo que a medicina moderna é apoiada pelos dispositivos tecnológicos medicinais, mas não consegue resolver os problemas da saúde da nossa sociedade. Existem doenças como o cancro, diabetes, tubérculos, colesterol, problema do coração buracado, e etc., que de forma alguma, a medicina moderna não consegue dar uma resposta concreta, daí os doentes são deixados a viverem com problemas de saúde e sem “esperança do viver pleno”. Por isso é que existe um desafio constante no mundo da ciência da medicina moderna, e tal desafio pode ser ultrapassado, se os profissionais deixarem cair um pouco dos seus “egos intelectuais” na ciência da medicina moderna, tentando olhar para a medicina tradicional e as plantas de pequena e de grande dimensão associadas a “práticas curativas” que eram usadas pelos antigos povos civilizados. A prática curativa aplicada pelos povos (chineses, timorenses, indianos, ou seja, quase a maioria do povo asiáticos que ainda vive no ciclo de “prática cultural e ritual”) a uma determinada doença é sempre com as plantas e árvores medicinais.

O curativo é um processo terapêutico que na ciência da medicina moderna é praticado apenas pelos profissionais de saúde (médicos e enfermeiros), mas em algumas situações, os não-profissionais de saúde (simples indivíduos) que conhecem alguns remédios para solucionar o problema da saúde de um paciente, ajudam os doentes que necessitam mesmo do “suporte de cura”. É nesse sentido que definimos o sentido de “ter doença” em categorias classificatórias: doença como destruidora de vida, doença como libertadora de vida e doença como desafio de vida (Herzlich, 1993), e assim explicitamos soluções curativas da seguinte forma:

1) Doença como destruidora, quando a própria pessoa que estava doente não conhece os sintomas da sua doença, ou conhece os sintomas de sua doença mas ninguém da família se preocupa com o seu estado de saúde. Aliás, a doença como destruidora quando as “pessoas envolvidas na sociedade e para as quais qualquer interferência com o seu papel familiar ou profissional constitui um problema importante”, porque na “medida em que a doença pode limitar a capacidade pessoal para assumir as responsabilidades e a concomitante perda de posição social e isolamento social” (Herzlich, 1993). Ou se o próprio

doente desiste de lutar na busca de soluções curativas e a desistência dos profissionais de saúde também aumenta o medo do paciente psicologicamente. Então, qual é a solução alternativa? O mais aceitável é que os profissionais de saúde devem e podem resolver o problema de doença do seu paciente (que está a ser classificado como grave e destruidora de vida desse paciente) com a “terapia tradicional” – usando plantas medicinais comprovadas pela maioria das pessoas para resolver o problema da doença de seu paciente. Isto é, se os profissionais de saúde sabem que a doença do seu paciente é destruidora (no sentido “doença malignos”) e não conseguem resolver com a “terapêutica da medicina moderna” (ou com tecnologias medicinais modernas), procuram outras soluções alternativas, por exemplo, usam o método de “terapêutica tradicional” com a aplicação das medicinais tradicionais, e nesse sentido, os profissionais de saúde não podem orgulhar-se apenas nos seus princípios profissionais, mas aceitam humildemente a concepção mista conhecida por “cruzar o saber local e saber moderno” no processo de salvar a vida da pessoa com doença grave, e não com expressão “*ami desiste deit ona tanba laiha ona meus atu salva pasiente ne'e* – nós desistimos porque já não há outro meio para salvar este paciente”⁹.

2) Doença como libertadora de vida. Se consideramos a doença como libertadora de vida, significa a doença em si é um alívio do cansaço, ou seja, uma responsabilidade da alma que coloca o corpo a descansar, isto é, “quando estou muito cansado, quem me dera ficar doente... a doença é uma espécie de descanso, que nos pode libertar das preocupações do dia-a-dia...” (Herzlich, 1973, p.114). Sendo assim, se o descanso do corpo com mais tempo, então precisa fazer uma “terapia da cura” com o acto de beber alguns remédios vindos das plantas medicinais tradicionais para evitar que este tipo de doença alastrasse. Neste caso, não precisa fazer uma consulta médica, mas apenas com “terapia da alma” – usando o método de yoga, método de *akupuntur*, ou ainda outros métodos tradicionais que possam resolver de imediato o problema dos sintomas de doença vindo do cansaço. A doença nesta concepção é espontaneamente curada com os cuidados imediatos e a simpatia dos outros, ou seja, em termos de aplicação das “práticas medicinais mistas” é preciso ter em conta o suporte da “cultura ritual” como complemento da “cultura médica hospitalar”, pelo que se destaca na antropologia médica (Laplatine, 1991).

3) Doença como desafio de vida. Se é assim, então, é obrigação de todos nós lutar com todos os nossos poderes e recursos para evitar que a doença venha ao encontro da nossa alma e do nosso corpo. É necessária muita energia, empenho e toda a nossa capacidade

9. O sentido desta afirmação é aplicável quando os profissionais de saúde (médicos, enfermeiros especialistas) já fizeram várias tentativas de resolver o problema da doença do paciente, mesmo assim, em alguns casos, esses profissionais de saúde obrigam a família do paciente a aceitar a sua análise “laboratorial” que de facto não dá nenhuma “solução substancial” ou “solução convencível”, e isso vai ser acidentalmente fatal. Como no caso de um bebé recém-nascido como um problema de saúde, os médicos especialistas pediram aos pais do bebé para aceitar o diagnóstico do laboratório para que esse bebé seja operado de imediato, se não diziam médicos: “*tenke opera deit, tanba laiha meus atu salva nia* – tem que operar mesmo porque já não há meios para o salvar”, daí ocorreu a operação e alguns dias depois, o bebé ficou com mais problema, e os médicos disseram: “*ami labele halo tan buat ida* – nós não podemos fazer mais nada” (Paulino & Araújo, 2018). Este tipo de atitude é um insulto e eticamente os médicos não estavam a brincar mesmo com os sentimentos da família do paciente, é uma incapacidade de análise laboratorial e incapacidade de dar “solução alternativa” para resolver o problema do paciente que neste caso é o bebé recém-nascido.

no sentido de melhorar. Para tal, é preciso fazer exercício físico diariamente como parte integrante da nossa “recuperação do cansaço corporal” após a realização de grandes atividades profissionais. Este tipo de doença tem origem na “preocupação” e no “*stress*” recebidos diariamente no local de trabalho, na família e na sociedade, e deve ser solucionada com a “terapia espiritual” e muitas pessoas acreditam nos poderes da mente sobre o corpo.

Sintetizando que cruzar o saber local e saber moderno no processo de “curar a doença” de uma pessoa, usando o método curativo tradicional com a terapêutica das plantas medicinais a partir:

- do contacto entre o curandeiro tradicional e o paciente, embora na ciência medicina moderna é difícil de aceitar;
- da comunicação estabelecida com a natureza por aquele que usa a planta medicinal como “remédio da cura tradicional”, acompanhado com a entoação de uma oração aos espíritos da natureza e dos espíritos dos avôs, que alguma vez, usaram a planta medicinal.
- de uma ação “fazer curativo” com a palavra, é claro que todas as plantas medicinais tradicionais têm buscado com um certo ritual, como “*hamulak iha nia hun* – apresentar oração na sua raiz” –, raiz aqui refere-se à raiz da planta medicinal.
- de uma convicção de que a planta medicinal tradicional pode prevenir a infecção, devendo ser impermeável a bactérias, por exemplo, o *malus* (bêteles) é uma planta que tem magia curativa – particularmente tem a função para curar as feridas do corpo exterior.

E assim que se percebe culturalmente a doença surge como “dolorosas consequências” vindas da obra de algum espírito, cuja solução de cura deve ser feita por meio de “invocação dos poderes sobrenaturais”. No caso da “cultura curativa” dos timorenses é sempre por meio de “invocação do espíritos dos antepassados” através de cerimônia privada “*halo urat*”, trata-se de outra “terapia espiritual” mais do lado cultural, porque os timorenses sabem que “a doença é como sendo fruto de invasão do organismo por matéria estranha, ora como “perda da alma”, ora em termos de corpo ‘tomado’ por fantasmas, ora como decorrência do rompimento de tabus, ora, enfim, como fruto de ritos mágicos”. E se a doença tem a ver com a alma, então “a terapia aconselhável consistiria em reencontrar a alma para devolvê-la ao proprietário” (Hegenberg, 1998, p.18). Assim, a doença associada à alma é resolvida com a intervenção de um curandeiro tradicional (feiticeiros, ou bruxarias do bem) que conhece os fenômenos naturais que estimulam a doença. Esta conceptualização é vivida e aplicada pelos antigos povos romanos, gregos, os ibéricos, e povos do sudeste asiático, incluindo o povo de Timor também (Pascoal, 1936).

Epílogo

Os profissionais de saúde de Timor-Leste podem apostar na medicina tradicional como “alternativa curativa” da medicina moderna, seguindo alguns países lusófonos que apostam na medicina tradicional para resolver o problema da saúde dos seus cidadãos. Por exemplo, Moçambique já aplicou a “medicina tradicional”, na sua política de prevenção de algumas doenças menores e graves, ou seja, “Moçambique tem vindo a apostar na

área da medicina tradicional, tendo já criado um centro (...) em Moçambique e pensamos que é importante para complementar a medicina convencional”¹⁰

Vimos que hoje em dia, os profissionais de saúde usam a tecnologia com o instrumento útil para resolver os problemas da saúde dos doentes, ou melhor dizendo, os seus pacientes. Só olham para a movimentação da frequência aparecida na máquina de controlo, devido a isto,

tecnicização da Medicina tem suscitado o distanciamento entre paciente e médico, acarretando a ausência de uma relação que viabilize a vazão da capacidade do paciente em simbolizar a doença que o acomete. A falta de comunicação deixa pacientes e familiares, muitas vezes, confusos frente às diversas informações que recebem sem o devido acolhimento. O fato de não se contemplarem os sentimentos, as razões e as expectativas do ser humano acaba por culminar em um processo chamado de “objetualização do paciente”, em que a doença é valorizada acima do ser que a possui, o qual é fragmentado em sedes cada vez menores de patologias (Martins, 2003; apud Lima., Guzman., De Benedetto & Gallian, 2014).

Se o ser humano é frágil e um “ser de vida”, então, cuida-lo humanamente. O mais importante é fazer uma comunicação que possa aliviar a dor do paciente no momento em que ele necessita mesmo dessa atenção.

Agradecimentos

Agradecemos a Etelvina Bau pela sua ajuda na identificação de algumas “plantas medicinais” (apresentadas nas figuras) associadas a “práticas curativas tradicionais”, ou tecnicamente conhecido por “terapia orgânica e natural”. Além disso aos senhores anônimos que partilharam experiências sobre o uso das plantas medicinais no tratamento das doenças.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C.M.S., & Oliveira, C.P.F. (2002). Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. *Millenium*, nº 25.
- Andrade, L.M., et al. (2009). Atendimento humanizado nos serviços de emergência hospitalar na percepção do acompanhante. *Revista Eletrónica Enfermagem*, 11(1):151-7. Available from: <http://www.fen.ufg.br/revista/v11/n1/v11n1a19.htm> (acesso a 15/2019).
- Bolander, V.B. (1998). *Enfermagem fundamental: abordagem psicofisiológica* (pp.32-52). Lisboa: Lusodidacta.
- Blaxter, M. (1990). *Health and Lifestyles*. London: Tavistock.
- Bouma, G. A. & Kobryn, H. T. (2004). Change in vegetation cover in East Timor, 1989-1999. *Natural Resources Forum*, 28(1), 1-12.
- Collins, S. (2005). *The Ethnobotany of East Timor*. (MSc. Thesis). Ottawa: Department of Biology of University of Ottawa, Canada.

10. É advertido por Rafael Custódio Marques no encerramento do colóquio sobre a cooperação do domínio de medicina tradicional para os países de língua portuguesa em Macau.

- Collins, S., Martins, X., Mitchell, A., Teshome, A., & Arnason, J.T. (2007). Fataluku medicinal ethnobotany and the East Timorese militar resistance. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 3:5.DOI: 10.1186/1746-4269-3-3
- Calnan, M. (1987). *Health and Illness: The lay perspective*. London: Tavistock.
- Cornwell, J. (1984). *Hard-Earned Lives: Accounts of health and illness from East London*. London: Tavistock.
- Correia, F. (1968). Contribuição para o conhecimento das plantas medicinais do Timor português. *Revista Portuguesa de Farmácia*, vol 18, n. 1, pp. 13-18.
- Casquilho, J.P., & Xavier, J.S. (2019). Fitodiversidade em Timor-Leste: lista de plantas medicinais associadas a práticas tradicionais. *RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa*, nº 35, pp.103-132.
- Costa, D. (2018). Moris saudável: prevenção na ho jimnastika e nutrisaun, tratamento ho aimoruk tradicional e psikolojia nomos ambiente. Disponível em <https://morissaudavel.blogspot.com/?m=1> (acesso 15/6/2019).
- Costa, M. (2010). *Plantas medicinais no ensino da biologia do Timor-Leste* (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Castro, A.O. (1996 [1943]). *A ilha verde e vermelha de Timor*, Lisboa: Fundação Oriente/Livros Cotovia
- Dampier, W. (1729 [2005]). *A Continuation of a Voyage to New Holland*, London: James and John Knapton at the Crown in St. Paul's Churchyard.
- Foucault, M. (1979). O nascimento da medicina Social. In *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.
- Forbes, H. (1885). *A Naturalist's Wandering in the Eastern Archipelago: A Narrative of Travel and Exploration from 1878 to 1883*. New York: Harper & Brothers publishers.
- Forbes, H. (1884). On some of the tribes of the island of Timor. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, Vol 13.
- Foster, G.M., & Anderson, B.G. (1978). *Medical Anthropology*. New York: John Wiley and Sons.
- Gomes (Cinatti), R. (1954). Vocabulário indígena de algumas plantas timorenses. *Garcia da Orta*, vol. II, n. 3, pp. 359-366.
- Hornai, M. (2018). Aiata Nona mak aimoruk neebe poderozu liu hodi kura moras kankru. Disponível em <https://betano-matlele.blogspot.com/2018/03/duarnte-nee-ita-hotu-hatene-katak-moras.html?m=1> (acesso a 15/6/2019).
- Herzlich, C. (1973). *Health and Illness: A Social-Psychological Analysis*. New York: Academic Press.
- Hegenberg, L. (1998). *Doença: um estudo filosófico*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Ismael, J.C. (2002). *O médico e o paciente: breve história de uma relação delicada*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Laplatine, François. (1991). *Antropologia da Doença*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lima, C.C., Guzman, S.M., De Benedetto, M.A.C & Gallian, D.M.C. (2014). Humanidades e humanização em saúde: a literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde. *Interface* 18 (48) 2014, disponível em https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000100139 (acesso 30/6/2019).
- Moreira, F. (1968). Contribuição para o conhecimento das plantas medicinais do Timor português. *Revista Portuguesa de Farmácia*, 18(1), 13-18.
- Martins, X., & Henriques, P.D.S. (2017). Contribuição para o estudo do valor socioeconómico e cultural das plantas medicinais de Timor-Leste. *Veritas – Revista Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e*, vol. 5, nº 1 – Junho 2017, pp. 101-125.
- Martins, X. (2015). Contribuição para o estudo do valor socioeconómico e cultural das plantas medicinais

de Timor-Leste (dissertação de mestrado). Díli – Timor-Leste: Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Martins, P.H. (2003). *Contra a desumanização da Medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas*. Petrópolis: Vozes.

OMS – Organización Mundial de La Salud. (1984). *Atencion primaria de salud. La experiencia china. Seminario interregional. Ginebra, OMS*.

Pereira, R.S. (1980). *Piso e a medicina indígena*. PE, Instituto Arqueológico Histórico Pernambucano – UFPE

Paim, J.S. (2005). *Desafios para Saúde Coletiva no Século XXI*. Ba, UDUFBA.

Pascoal, E. (1936). *A medicina sagrada do feiticeiro timorense*. In *Boletim Eclesiástico da Diocese de Macau*, nº 382, pp. 428-432.

Paulino, V., & Araújo, I.S.B. (2018). *A mulher como ciência de vida em torno da filosofia do parto humanizado*. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 2018, Nº34, Ciências da Saúde e Tecnologia, pp. 37-52.

Paulino, V. (2012). *Crônica de Viagem Olhar e apreciar a paisagem e cultura timorenses*. Paper presented at the 2th international conference of Anglo-Portuguese Studies – on 18th to 20th April 201 (FCG – Lisbon), online version of 15th February 2012, available at <http://www.historyanthropologytimor.org/> (downloaded on [15/6/2019])

Rosen, G. (1994). *Uma história da Saúde Pública*. São Paulo: Editora UNESP.

Rosen, G. (1979). *Política econômica e social no desenvolvimento da saúde pública*. In Rosen, G. *Da política médica à medicina social, ensaios sobre a história da assistência médica*. Rio de Janeiro: Graal,

Ribeiro, H.P. (1993). *O hospital: história e crise*. São Paulo: Corez.

Simões, A.L.A., Bittar, D.B., Mattos, É.F., & Sakai, L.A. (2007). *A humanização do atendimento no contexto atual de saúde: uma reflexão*. *REME – Rev. Min. Enf.*; 11(1): 81-85.

Stacey, M. (1988). *The Sociology of Health and Healing*. London: Unwin Hyman.

Wachter, R.M. (2012). *Understanding patient safety*. New York: McGraw-Hill Companies.

Wallace, A.R. (1863). *A List of the Birds Inhabiting the Islands of Timor, Flores, and Lombock*. A paper read at the ZSL meeting of 24 Nov. 1863, *Proceedings of the Zoological Society of London*, pp. 480-497.

Wallace, A.R. (1869). *Malay Archipelago: The Land of the Orang-Utan and the Bird of Paradise – A Narrative of travel, with Studies of Man and Nature*. New York: Harper & Brothers publishers.

Alimentação coletiva e cultura alimentar regional: reflexões a partir da análise de cardápio de restaurante universitário em Salvador, Brasil

Virgínia Campos Machado (autor correspondente)

*Docente do Departamento de Ciência da Nutrição da Escola de Nutrição da UFBA; Brasil,
E-mail: virginia.campos@ufba.br*

Maria da Conceição Pereira da Fonseca

*Docente do Departamento de Ciência dos Alimentos da Escola de Nutrição da UFBA, Brasil,
E-mail: mcfonsec@ufba.br*

Gabriela Santos da Conceição

*Mestranda da Pós-Graduação em Ciência de Alimentos pela Universidade Federal da Bahia, Brasil,
E-mail: gabriela_santos_43@hotmail.com*

Allana Franklim Felipe do Carmo

*Nutricionista graduada pela Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil,
E-mail: allanafranklim@gmail.com*

Carlos Rodrigo Nascimento de Lira

*Mestrando da Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde pela Universidade Federal da Bahia; Brasil,
E-mail: carlos.rodrigo.n@hotmail.com*

Larissa Silva Santos

*Mestranda da Pós-Graduação em Ciência de Alimentos pela Universidade Federal da Bahia, Brasil,
E-mail: bit.lari@gmail.com*

Amanda Santos Bispo

*Discente do curso de Nutrição da Universidade Federal da Bahia – UFBA; Brasil,
E-mail: amandasantosbispo@hotmail.com*

Celina Maria Pereira Alonso

*Docente do Departamento de Ciência dos Alimentos da Escola de Nutrição da UFBA, Brasil,
E-mail: mcelinaalonso@terra.com.br*

Telma Melo Brandão

*Docente do Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão, Brasil,
E-mail: telmamelobrand@gmail.com*

1. Introdução do Artigo

A oferta de alimentação para a coletividade acontece por parte das Unidades de Alimentação e Nutrição (UAN), as quais possuem o cardápio como principal instrumento direcionador do trabalho, visto que as etapas do fluxo produtivo o seguem como base (NOVELETTO; PROENÇA, 2014). Desta maneira, o processo de planejamento do cardápio visa incluir dimensões de qualidade, sendo estas: nutricional, sensorial, simbólica, de serviços, higiênico-sanitária e regulamentar, com propósito de obter refeições consideradas satisfatórias à clientela (ALEXANDRE, 2007).

Ao incluir a dimensão nutricional no planejamento, enfatiza-se a capacidade de utilização deste como instrumento de promoção da saúde, bem como para a prevenção de doenças e estímulo aos hábitos saudáveis (MOTA et al, 2017). Mas, além disso, é impor-

tante considerar a necessidade de incluir preparações da cultura local, assim como aquelas de costume da população, em busca de atender o anseio daqueles que frequentam o ambiente (FONSECA, 2018) e contribuir para uma perspectiva mais ampliada da nutrição.

Desta forma, compreende-se também a alimentação enquanto expressão sociocultural, tendo em vista o fato de trazer como representatividade as crenças, as práticas culturais, os costumes e conhecimentos transmitidos entre grupos sociais, permitindo a sensação de pertencimento e apropriação identitária. Por outro lado, a globalização permite que aconteça a comunicação entre a culinária de diversas culturas, proporcionando maior variedade de preparações (ROCHA; RIAL; HELLEBRANDT, 2013).

Sendo assim, percebe-se que o processo de planejamento e construção de cardápio engloba diversos aspectos que envolvem a clientela em geral. Portanto, ao direcionar a alimentação para uma coletividade, deve-se buscar incluir a diversidade alimentar e fatores culturais para que haja aceitação da alimentação ofertada entre os clientes das UAN, o que concorre para a promoção da segurança alimentar e nutricional através do cardápio (SPAK, 2017; ROSÁRIO; SOUZA, 2017).

Considerando a importância da relação entre alimentação, cultura e identidade, este trabalho tem como objetivo identificar a expressão da cultura alimentar local na elaboração de cardápios de um restaurante universitário.

2. Procedimentos Metodológicos

O estudo se insere no âmbito do Projeto intitulado “Controle de qualidade das refeições produzidas e transportada destinadas aos universitários da Universidade Federal da Bahia”, aprovado no comitê de ética em Pesquisa da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia, com o parecer número nº 228.318/2012. Caracteriza-se como estudo de caso, com coleta de dados primários e secundários relacionados aos cardápios planejados e executados no Serviço de Alimentação coletiva de Restaurante Universitário em Instituição de Ensino Superior da cidade de Salvador (Ba), região do Nordeste do Brasil.

A gestão deste serviço vem sendo realizada por concessionárias prestadoras de serviços terceirizadas, que produzem e/ou distribuem refeições em três restaurantes localizados em diferentes campus da Universidade. No total são distribuídas entre desjejum, almoço e jantar cerca de 2.970 refeições por dia.

Para avaliar a relação entre a cultura alimentar local, os cardápios foram avaliados com vistas à identificação de marcadores identitários da alimentação. Os cardápios avaliados do Serviço de Alimentação em foco eram do tipo rotativo com ciclo de nove semanas, padrão intermediário e compreendiam café da manhã, almoço e jantar. O café da manhã é composto por café infusão, leite integral, pão com manteiga e recheio, e acompanhamento. No almoço e jantar são oferecidos dois tipos de saladas cruas, prato principal, acompanhamentos, opção ovo-lacto-vegetariana, guarnição, sobremesa e suco.

Todos os alimentos e/ou preparações do cardápio foram analisados neste estudo, sendo classificadas como regional, quando se tratava de alimentos ou preparações que são características da região nordeste do Brasil; nacional, quando consumidos nas diferentes regiões do Brasil; ou internacional, quando se tratava de preparações já incorporadas ao gosto do brasileiro, mas cuja origem ou uso remete claramente a outros países. A análise

foi realizada por docentes, nutricionistas e um estudante de nutrição, que usaram como base a publicação do Ministério da Saúde (MS), intitulada Alimentos Regionais Brasileiros (2002) (BRASIL, 2002).

No processo de interpretação dos resultados, os achados referentes à análise do cardápio foram confrontados com dados de outros estudos realizados no âmbito do projeto maior e nos mesmos cardápios planejados e executados, em diferentes períodos (2016 a 2018) como uma avaliação qualitativa de preparações do cardápio (SILVA et al, 2019), uma pesquisa de satisfação do cardápio (CARMO et al, 2017), e um estudo sobre a percepção dos estudantes sobre a contribuição do restaurante universitário como instrumento de promoção da Segurança Alimentar e Nutricional (BISPO et al, 2019).

3. Resultados e Discussão

A alimentação tem relação direta com a cultura e a identidade de um povo e das pessoas; por isso é considerada como uma memória coletiva e social. No entanto, observam-se transformações nos hábitos alimentares em ritmo acelerado na sociedade, resultado de um universo cada vez mais globalizado (SOUSA & SOUSA, 2015). Essa perspectiva globalizante co-existe com um movimento de valorização das culturas alimentares e gostos locais.

Para abordar essa relação no contexto da alimentação institucional, os alimentos ou preparações ofertadas no cardápio foram identificados como pertencentes à cultura alimentar regional, nacional brasileira, ou como internacional. Após a análise mais geral, buscou-se identificar os marcadores identitários da alimentação regional e nacional de forma quantitativa, para uma expressão numérica geral (Tabela 1) e qualitativa, no sentido de descrever os principais marcadores presentes (Quadro 01).

Tabela 1 – Frequência relativa e absoluta dos marcadores identitários observados nos cardápios e executados do Serviço de Alimentação Coletiva de Restaurante Universitário em Instituição de Ensino Superior da cidade de Salvador (Ba), região do Nordeste do Brasil, maio de 2019.

Marcadores de identidade	Café da manhã		Almoço		Jantar		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Regional	36	11,4	66	11,6	54	9,5	156	11,2
Nacional	131	41,6	328	57,8	347	61,2	806	57,9
Internacional	121	38,4	158	27,9	150	26,5	429	30,8

Fonte: dados da pesquisa.

Na Tabela 1 é possível observar os marcadores identitários regionais (Nordeste/ou específico da Bahia) em menor proporção (11,2%). Contudo, os alimentos e/ou preparações presentes no cardápio são extremamente característicos dessa região. O Quadro 2 demonstra a forte presença de raízes, tubérculos bem como de frutas tipicamente regionais, presentes principalmente na forma de suco. As preparações identificadas como nacionais apareceram em maior proporção (57,9%) seguidas de preparações de origem internacional (30,8%).

No que tange aos marcadores identitários nacionais observa-se fortemente a presença de frutas tropicais do Brasil, usadas inteiras ou picadas na sobremesa e saladas. Com relação às preparações de origem internacional observa-se a influência generalizada de diferentes culturas. Tal fato pode ser atribuído à própria história do Brasil e ao processo de globalização. Remetendo ao processo de colonização, observa-se a influência marcante de Portugal em preparações como ensopado de bacalhau com batatas e azeitonas e o bife à portuguesa; e da África, com a utilização do dendê. Numa perspectiva mais próxima da influência da globalização dos gostos alimentares, pode-se citar a boa avaliação das massas e de preparações como o quibe, tabule, quiche e frango xadrez, classificadas como internacionais.

Quadro 1 – Descrição de preparações e alimentos caracterizados como marcadores identitários regionais e nacionais observados nos cardápios planejados e executados do Serviço de Alimentação coletiva de Restaurante Universitário em Instituição de Ensino Superior da cidade de Salvador (Ba), região do Nordeste do Brasil, maio de 2019.

Marcadores	Café da manhã	Almoço e Jantar
Regional (Nordeste/Bahia)	Cuscuz (milho, tapioca), mingau (milho, aveia), mungunzá, banana da terra, aipim, batata doce, inhame, arroz doce de corte, lelé.	Frutas utilizadas em sucos (umbu, acerola, tamarindo, cajá, maracujá, cacau, graviola, caju), abóbora (purê e gratinada), aipim (purê, gratinado e frito), escondidinho de aipim, purê de banana da terra, farofas, batata doce gratinada, pirão, vatapá, moqueca de carne e de peixe, xinxim de galinha, dobradinha, carne de sol acebolada, paçoca.
Nacional (Brasil)	Café com leite, frutas tropicais.	Arroz simples e com combinações (açafraão, corado, com salsa, entre outros), feijão, banana doré churrasco misto, feijão de tropeiro, frutas tropicais inteiras e na forma de suco (mamão, laranja, tangerina, banana, manga, abacaxi), saladas a base de folhosos típicos das regiões brasileiras combinados com frutas tropicais (escarola, rúcula, couve, etc.) e outros elementos (repolho, milho, ervilha coco seco ralado) e doces industrializados tipicamente brasileiros (pé de moça, pé de moleque, goiabada, doce de leite cremoso. Houve uso das diferentes carnes bovinas, frango, peixe, vísceras (fígado) e suína (assado, frito, etc) e mix de carnes como vaca atolada.

Fonte: dados da pesquisa

Passando a uma discussão pelo prisma das refeições ofertadas, no que diz respeito ao desjejum, observou-se que a presença de alimentos como o cuscuz, mingau, mungunzá, banana da terra e raízes (como mandioca e inhame cozidos). Tais alimentos caracterizam a composição típica de café da manhã do nordeste brasileiro.

O cuscuz, originalmente africano, está relacionado à presença do milho no Brasil, vinculada aos povos indígenas. No entanto, este alimento assume diferentes formas nas diferentes regiões do Brasil. A versão nordestina do cuscuz de milho consiste em uma massa de fubá temperada com sal e açúcar, cozida no vapor de uma panela específica para este fim, denominada cuscuzeira (FARIAS et. al, 2014). O cuscuz de milho é fre-

quentemente consumido com ovo frito, complemento que não é oferecido nos cardápios analisados.

O cuscuz de tapioca, por sua vez, utiliza tapioca (fécula de mandioca) e coco ralado, resultando em uma versão mais adocicada da preparação. A tapioca é de origem indígena, comum nas regiões norte e nordeste do Brasil, e é utilizada em outras preparações, como o beiju (SILVA, et. al, 2013).

No desjejum também estão presentes outros alimentos amplamente consumidos no Brasil, como o famoso café com leite (pingado), com pão e manteiga que remete ao estado de São Paulo (SONATI, 2019).

No almoço e jantar os alimentos e preparações regionais e locais também são numerosos. Como prato principal observa-se a oferta de moqueca de carne e de peixe, xinxim de galinha, dobradinha, carne de sol acebolada e paçoca. A moqueca marca a presença do dendê na alimentação ofertada no RU, que é um ingrediente que denota a forte influência africana sobre a culinária baiana. Vale mencionar que os pratos principais do RU foram avaliados positivamente por cerca de 68% dos usuários do serviço, fato pode estar relacionado à maior identificação com a cultura local, entre outros aspectos (CARMO, et al. 2017).

A composição do almoço e jantar são similares e por isso, pode causar estranhamento ao observar maior frequência de alimentos regionais no almoço do que no jantar (Tabela 1). Este fato é explicado pela forte expressão cultural mantida nos serviços de alimentação comercial e institucional em algumas regiões do Brasil. No nordeste é comum que o almoço das sextas-feiras seja composto por preparações tipicamente regionais.

Outras preparações que remetem bem à cultura brasileira e baiana estão presentes nas guarnições do cardápio, que são preparações que costumam acompanhar o prato principal. Por exemplo, geralmente a moqueca de peixe é acompanhada com pirão ou vatapá, que também geralmente são temperados com azeite de dendê. Outras importantes preparações que remetem à cultura local são: escondidinho de aipim, purê de banana da terra, batata doce gratinada e farofas.

Estas últimas merecem destaque, tendo em vista que aparecem em diferentes composições – de banana da terra, azeite de dendê, couve e cenoura, tendo como base a farinha de mandioca. A farinha é de origem indígena e vastamente usada em todo território brasileiro, com maior frequência nas regiões Norte e Nordeste.

É comum ouvir um nordestino mencionar que “não fica sem comer farinha”. No cardápio em estudo foi observado o uso diário da farinha, além de serem frequentes as preparações que a utilizam como ingrediente, como a farofa. A farofa também pode ser feita com o cuscuz, sintetizando dois elementos tipicamente nordestinos. As guarnições são avaliadas positivamente por cerca de 60% dos comensais que frequentam o RU em estudo (CARMO et al, 2017).

Os cardápios analisados apresentam preparações que podem ser identificadas como pertencentes à cultura alimentar nacional, como é o caso do arroz com feijão. Mas, apesar de ser a “cara” do Brasil, pode ser encontrado com feijões de diferentes espécies e com modos de preparo característicos de cada região (SONATI, 2019). Neste aspecto ressalta-se que a Bahia é um dos estados do Brasil com maior variedade de feijões, como exemplo: feijão de corda, feijão fradinho, entre outros.

Contudo, no presente estudo foi pouco explorada a variação no uso do feijão de diferentes espécies e preparações no planejamento de cardápio do Serviço de Alimentação. Há presença diária do feijão de caldo comum e somente em um dia do cardápio do jantar, o feijão tropeiro, uma preparação típica dos estados de Goiás e Minas Gerais. O arroz também esteve presente diariamente no cardápio em foco; contudo observa-se maior variação deste, já que foi combinado com ingredientes típicos da culinária local, como com açafrão.

Mesmo se considerando a pouca variação no uso dos feijões no cardápio, na pesquisa de satisfação realizada em 2017 os usuários (principalmente estudantes) apontaram que 65,6% gostam dos feijões servidos no cardápio do Restaurante Universitário. Assim como cerca de 73% dos usuários se mostraram também satisfeitos com os arrozes servidos no Serviço (CARMO et al, 2017). Alguns chegam a reclamar da quantidade servida, “pouco feijão”, “aumentar a quantidade”, ainda que a porção servida seja adequada do ponto de vista nutricional.

As polpas de frutas utilizadas nos sucos ofertados também demonstram características tipicamente brasileiras, tendo em vista sua variedade de sabores. São ofertados, por exemplo, sucos de umbu, acerola, tamarindo, cajá, maracujá, cacau, graviola, caju. A predileção por frutas regionais foi citada na pesquisa de satisfação, quando um discente usuário do RU mencionou que preferia “menos suco de manga e mais suco de cajá”. As frutas também estão presentes na sobremesa e contribuem para a qualidade do cardápio.

Em relação à qualidade dos cardápios, estes foram considerados adequados, indicando que contribui para uma alimentação saudável, tendo em vista que mostra uma boa presença de frutas, verduras, poucas frituras e carnes gordurosas (SILVA et al, 2019). Em outro estudo quando os usuários foram questionados sobre a adequação aos hábitos alimentares da população baiana, 42,9% consideram o cardápio moderadamente adequado (BISPO et al, 2019).

Ao terem a chance de expressar suas predileções, os comensais colocam em evidência outros costumes e gostos alimentares, como o consumo de frutas ao fim da tarde e a redução da realização de refeições completas no jantar, sendo o mesmo substituído por lanches. Nesse sentido, surgem falas como “Gostaria que voltasse a sopa e o café com pão no jantar, pois as vezes ainda janto, acho uma boa sugestão para o horário”, “No jantar ter a opção de café, cuscuz, aipim, banana da terra e pão com ovo” (CARMO et al., 2017). As restrições ao consumo de alguns alimentos ou preparações ofertadas são justificadas pelo gosto pessoal ou razões religiosas, como a interdição ao consumo de carne de porco ou dendê. Entre os menos consumidos por falta hábito, o alimento que mais prevalece é a soja (BISPO et al, 2019). De forma geral estas citações remetem à necessidade e ao desejo de que o cardápio venha a atender ainda mais às características regionais da alimentação.

Em um estudo realizado por Cavale (2018) foi verificado em editais de licitação para restaurantes universitários uma baixa presença de exigências para a elaboração de cardápios que respeitem a cultura e o hábito alimentar local dos usuários. Os cardápios analisados relevam uma tendência contrária, de valorização da diversidade na cultura culinária e o incentivo e o respeito aos hábitos alimentares, à cultura e à tradição alimentar. Apesar de ser notável que o ingresso na faculdade modifique os hábitos alimentares dos estudan-

tes, verifica-se a importância do incentivo à valorização da cultura e dos hábitos alimentares da população (PAIVA, 2012).

Para Freitas e Pena (2007), este aspecto é importante devido à diversidade alimentar regional e está propensa a conservar e agregar novos valores que expressem inscrições simbólicas aos alimentos consumidos por diversos grupos sociais.

4. Considerações Finais

Ao analisar a expressão da cultura alimentar local na elaboração de cardápios de um restaurante universitário, foi possível observar que a perspectiva pretensamente homogeneizadora dos gostos em restaurantes institucionais não se sustenta e a cultura local se faz notar em vários elementos. Ao incorporar elementos da cultura alimentar regional e nacional, o cardápio do RU contribui para o fortalecimento das identidades sociais, sempre consolidando a concepção do respeito à diversidade cultural e aos hábitos alimentares locais. Deste modo, acredita-se que as avaliações positivas realizadas no cardápio em foco indicam que eles exercem o papel de identificação dos usuários com este, seja no aspecto sensorial, nutricional e de identidade cultural.

Este estudo colocou em relevo a discussão sobre a elaboração de cardápios institucionais capazes de orientar a oferta de alimentação adequada sanitária e nutricionalmente para coletividades, mas que também considere a comida enquanto expressão identitária e elemento da cultura. Acredita-se que essa discussão contribui para que os serviços de alimentação para coletividades possam se orientar por conceitos mais ampliados de saúde e segurança alimentar e nutricional, incluindo em perspectiva a cultura alimentar.

Agradecimentos

Ao Grupo de Pesquisa e Extensão do Restaurante Universitário (GPERU), ao Núcleo de Segurança Alimentar e Nutricional (NuSA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Referências

Alexandre, C. J. (2007). Desenvolvimento de um sistema de avaliação da qualidade nutricional, sensorial e simbólica de bufês executivos em hotéis de negócios (tese de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Bispo, A. S., Brito, J. C., Silva, A. S., Santos, S. C., & Machado, V. C. A. (2019). Percepção dos Comensais de um Restaurante Universitário como Equipamento de Segurança Alimentar e Nutricional. *Revista Higiene Alimentar*, 57, 33. Recuperado de:

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Alimentos regionais brasileiros. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 140 p.

Carmo, A. F. F., Fonseca, M. C. P., Brandão, T. M., & Moraes, T. S. (2017). Grau de Satisfação dos Usuários quanto ao Cardápio Fornecido em Refeitório Universitário de Universidade Pública do Município de Salvador (BA). *Revista Científica do CRN-5 Prêmio Doutora Angeolina Rossi*, 15 – 18. Recuperado de: https://issuu.com/crn-5conselhoregional/docs/revista_angeolina_rossi

Cavaler, S. C., Heilmann, M. A., Santos, A. P., Ferreira, H. C., & Fatel, E. C. S. (2018). Informações para planejamento e elaboração de cardápios, contidas em editais de licitação de restaurantes universitários em universidades federais do Sul do Brasil. *Demetra*, 13, 3, 713-729. doi: 10.12957/demetra.2018.32140

Farias, P. O. L., Shinohara, N. K. S., Padilha, M. R. F., Oliveira, K. K. G., & Matsumoto, M. (2014). O cuscuz na alimentação brasileira. *Revista Contextos da Alimentação*, 3, 1, 35. Recuperado de: http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2014/12/29_Revista-Contextos_ed-vol-3-n-1.pdf

Fonseca, M. T. (2018). *Tecnologias gerenciais de restaurantes (7ª ed)*. Brasil: Senac.

Freitas, M. C. S., & Pena, P. G. L. (2007). Segurança alimentar e nutricional: a produção do conhecimento com ênfase nos aspectos da cultura. *Revista de Nutrição*, 20, 1, 69-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732007000100008>

Mota, E. B. F., Bezerra, I. W. L., Seabra, L. M. J., Silva, G. C. B., & Rolim, P. M. (2017). Metodologia de Avaliação de Cardápio Sustentável para Serviços de Alimentação. *Holos*, 4, 381-394. doi: 10.15628/holos.2017.5428

Novelletto, D. L. L., & Proença, R. P. C. (2014). O planejamento do cardápio pode interferir nas condições de trabalho em uma unidade de alimentação e nutrição? *Nutrição em Pauta*, 65, 36-40. Recuperado de: <http://nuppre.ufsc.br/files/2014/04/2004-Noveletto-e-Proen%C3%A7a.pdf>

Paiva, J. B., Freitas, M. C. S., & Santos, L. A. S. (2012). Hábitos alimentares regionais no Programa Nacional de Alimentação Escolar: um estudo qualitativo em um município do sertão da Bahia, Brasil. *Revista de Nutrição*, 25, 2, 191-202. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732012000200002>

Rocha, C. P. V., Rial, C. S., & Hellebrandt, L. (2013). Alimentação, globalização e interculturalidade alimentar a partir do contexto migratório. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 14, 105, 187-199. doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2013v14n105p187>

Silva, P. A., Cunha, R. L., Lopes, A. S., & Pena, R. S. (2013). Caracterização de farinhas de tapioca produzidas no estado do Pará. *Ciência Rural*, 43, 1, 185-191. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ct/v43n1/a1113cr2012-0311.pdf>

Silva, A. S., Silva, T. R., Santos, L. S., Fonseca, M.C.P & Nobrega, D. M.F (2019). Painel de avaliação de planejamento de cardápios de um restaurante universitário: em linha temporal de três anos. *Revista Higiene Alimentar*, São Paulo, v.3, Ns. 288/289.

Sonati, J. G., Vilarta, R., & Silva, C. C. (2009). Influências Culinárias e Diversidade Cultural da Identidade Brasileira: Imigração, Regionalização e suas Comidas. Recuperado de: https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/cultura_alimentarcap14.pdf

Sousa, J. E. P., & Sousa, A. N. P. (2015). Cultura, práticas alimentares, e comunicação: a comida como dimensão comunicativa. *Revista de Estudos Universitários*, 41, 2, 265-280. Recuperado de: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/download/2428/2098/>

Spak, M. D. S. (2017). *Aplicação da modelagem matemática para o planejamento de cardápios para restaurantes universitários (tese de doutorado)*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, Brasil.

O alcoolismo e seus impactos em adolescentes nos bairros São Filipe e Tala-Hady no Município do Cazengo da Província do Cuanza Norte nos anos de 2016 e 2018

Pedro Vita

Universidade Kimpa Vita

Motivação

Actualmente é grande o número de adolescentes que fazem uso abusivo de *bebidas alcoólicas*, tornando-se preocupante e conseqüentemente um problema de saúde pública.

A dificuldade da medicina neste diagnóstico e tratamento, resultam na importância da abordagem desta investigação.

Formulação do problema

Qual é o impacto do alcoolismo em *adolescentes* nos bairros São Filipe e Tala-Hady no município do Cazengo na província do Cuanza Norte nos anos de 2016 e 2018?

Objectivos do estudo

• Geral:

– Analisar o impacto do alcoolismo em *adolescentes* nos bairros São Filipe e Tala-Hady no Município do Cazengo na província do Cuanza Norte nos anos de 2016 e 2018.

• Específicos:

- Comparar a incidência do alcoolismo nos bairros S. Filipe e Tala-Hady no Município do Cazengo da província do Cuanza Norte nos anos de 2016 e 2018;
- Reconhecer o género e a faixa etária mais afectados pelo *alcoolismo*;
- Identificar as características sócio demográficas dos bairros São Filipe e Tala-Hady;
- Esclarecer os principais factores de risco para o consumo do álcool na adolescência;
- Determinar o tipo de bebida mais consumida pelos adolescentes nos dois bairros.

Hipóteses

H1 – Os adolescentes dos bairros São Filipe e Tala-Hady consomem bebidas alcoólicas de produção caseira;

H2 – O género masculino é o que mais consome.

NOÇÕES GERAIS

• *Alcoolismo*:

Doença que afecta a saúde física, o bem-estar emocional e o comportamento do indivíduo. (Araújo, 2007).

• **Álcool:**

Droga (substância natural) bastante poderosa, de fácil acesso a todas as camadas da sociedade devido ao seu baixo valor e mata mais pessoas.

• **Adolescência:**

Etapa de desenvolvimento marcada por drásticas mudanças, tanto a nível físico, como a nível cognitivo (aquisição de conhecimentos, tais como pensamento, linguagem, percepção, memória, raciocínio) e social (Shaffer, 2005).

ÁREA DE ESTUDO

A área em estudo está localizada na zona sul da Província do Cuanza Norte, entre as coordenadas Geográficas, longitude 15°11'29»E, 15°12'00»E e latitude 09°15'00»S, 09°31'00»S1, com uma área total de 1174 km², e com uma população estimada em 165.839 habitantes.

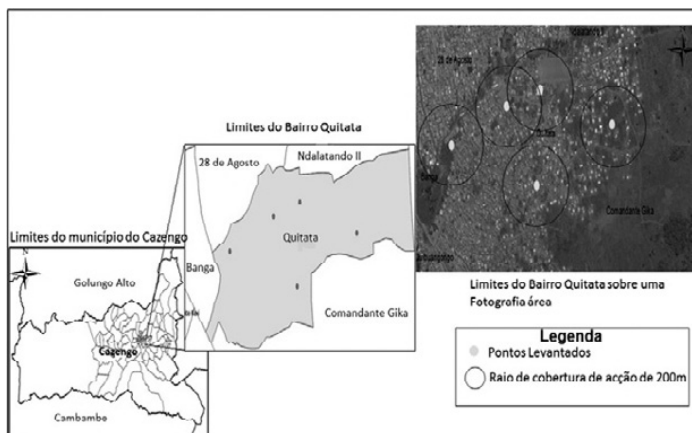
O levantamento foi feito com base a fotografias aéreas (ortofotos) a escala 1/20.000.

O levantamento foi feito com um aparelho de estação total da Laica, e utilizou-se as coordenadas geográficas no sistema no sistema de referência WGS-84.



Figura 1 – Localização da área de estudo. Fonte: Autor

Bairro Quitata (São Filipe)





UNIVERSIDADE KIMPA VITA
VII REGIÃO ACADÉMICA
ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICA DO CUANZA NORTE

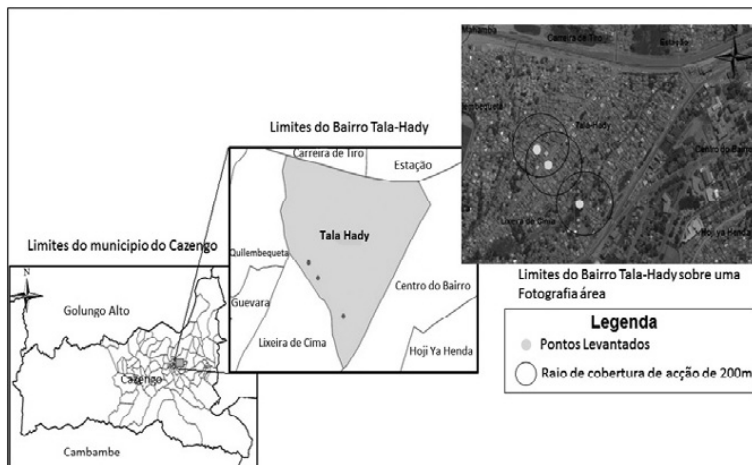
Provincia: **Cuanza Norte**

Município: **Cazengo**

Bairro: **São Filipe**

Nº	X ₍₆₎	Y ₍₇₎	Consumo		Rua	Escola	Polícia	Hospital	Igreja	Cantina	Pracinha	Chafariz	Centro Desportivo	Farmácia
			Sim	Não										
1	491612	8971567	38	28	Novidade	0	0	0	1	2	0	0	0	0
2	491861	8971666	21	23	Kitata	1	0	0	0	0	1	1	0	0
3	491996	8971467	20	11	Alegria	0	0	0	0	3	1	0	0	0
4	492011	8971707	32	21	Campo	0	0	0	0	2	0	2	1	1
5	492367	8971375	37	19	Paulo Teixeira	1	0	0	0	1	0	2	0	0
Sub Total			148	102										
Total Geral			250											

Bairro Tala-Hady



UNIVERSIDADE KIMPA VITA
VII REGIÃO ACADÉMICA
ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICA DO CUANZA NORTE

Provincia: **Cuanza Norte**

Município: **Cazengo**

Bairro: **Tala-Hady**

Nº	X ₍₆₎	Y ₍₇₎	Consumo		Rua	Escola	Polícia	Hospital	Igreja	Cantina	Pracinha	Chafariz	Centro Desportivo	Farmácia
			Sim	Não										
1	489664	8971575	47	40	Tala-Hady	0	0	0	0	2	0	5	0	1
2	489543	8971666	52	53	Talão	0	0	0	0	0	0	2	0	0
3	489505	8971668	29	29	--	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Sub Total			128	122										
Total Geral			250											

Causas que levam os adolescentes a fazerem o uso de bebidas alcoólicas

Comportamento de assumir riscos e testar limites (tendência de procurar situações novas, sensação de prazer e que pode ser potencialmente perigoso);

Expectativas (ficar mais comunicativo e divertir-se mais);

Traços de personalidade (agressividade, rebeldia, dificuldades em seguir regras, ansiedade ou depressão);

Factores hereditários (influenciados pela genética, isto é, transmissão de características biológicas de geração em geração);

Factores microsociais, abrangendo pequena massa social (actitudes pais/familiares, ofertas de bebidas alcoólicas);

Factores macrossociais abrangido grande parte da massa social (norma social, isto é, quando está envolvido num meio em que todos bebem, tornando-se hábito do estilo de vida do adolescente);

Factores ambientais (acessibilidade de bebidas alcoólicas);

Factores de protecção (consumo não regular de bebidas alcoólicas, ter uma religião).

DESVANTAGENS DO CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS

O consumo de bebidas alcoólicas em quantidades maiores pode provocar:

- Pancreatite (processo inflamatório do pâncreas: glândula de aproximadamente 15 cm de extensão, responsável pela produção de enzimas que actuam na digestão de alimentos e pela insulina-hormônio que reduz o nível da glicose).



- Hepatite (processo inflamatório do fígado).



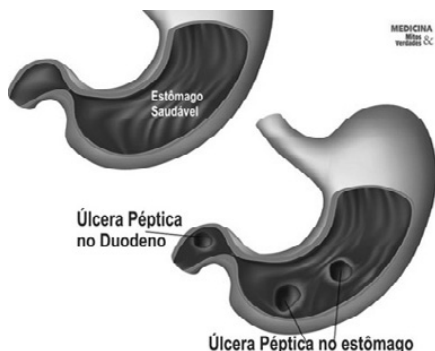
O fígado desempenha várias funções, tais como:

- Actua na digestão e auxílio no **metabolismo** (transformações que as substâncias químicas sofrem no interior do organismo) e **armazenamento** de alimentos;

- Armazenamento e libertação de glicose;
- Destruição das células sanguíneas desgastadas e bactérias;
- Armazenamento de vitaminas e minerais.

Úlcera gástrica (ferida que se forma no tecido que reveste o estômago causada pela má alimentação e acumulação de bactérias)

O estômago tem como função principal a digestão de alimentos proteicos).



Sinais e sintomas do uso abusivo de bebidas *alcoólicas*

- Fala arrastada, sonolência, vômitos;
- Diarreia, azia e queimação no estômago;
- Dor de cabeça, dificuldade para respirar;
- Alteração na capacidade de raciocínio (euforia, perdendo a coordenação e autocontrole, diminuição da capacidade intelectual);
- Urinar demasiado;
- Pode provocar infertilidade e diminuição dos hormônios masculino, afectando o desejo sexual e levar à impotência;
- Pode provocar à diminuição da menstruação e infertilidade;
- Perda de memória e dificuldade de concentração;
- Apatia, depressão;
- Problemas cardíacos.

Tratamento e prevenção

- O tratamento deve ser acompanhado por uma equipa de especialistas no campo emocional e clínico (médicos, psicólogos, sociólogos), que trabalham para a desintoxicação, reabilitação, tratamento clínico e manutenção do organismo;
- Apoio familiar;
- Associação anónima (AA);
- Papel da escola, igreja, polícia, INAC, Família e Promoção da mulher;
- Uso de Extracto de Própolis, produto natural produzido pelas abelhas (para desintoxicação do organismo);
- Uso de Suco Detox, cheio de vitaminas e minerais (ajuda o fígado na filtragem do sangue e das toxinas vindas dos alimentos e medicamentos);

- Gengibre, actua como anti-inflamatório, antimicrobiano e digestivo, melhorando a limpeza do intestino e a digestão de gorduras, facilitando o trabalho do fígado;
- Uso de chá (chá verde, facilitando o funcionamento do fígado);
- Para o tratamento medicamentosa recomenda-se a Naltrexona, Acamprosato ou Campral e Carbamazepina (Tegretol), que facilitam a desintoxicação do organismo.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo observacional transversal descritivo e analítico, com uma abordagem quali-quantitativa na base de recolha de dados.

- **Observacional** (observamos os adolescentes para medir o estado do alcoolismo e posteriormente intervir);
- **Transversal** (analisamos os dados colectados ou observados);
- **Descritivo** (Descrevemos e registamos a frequência do alcoolismo em adolescentes na área estudada e num determinado tempo)
- **Abordagem qualitativa** (estudamos as particularidades dos adolescentes);
- **Abordagem quantitativa** (utilizamos as técnicas estatísticas, obtendo-se números através de cálculos e que estes foram apresentados em forma de gráficos e tabelas).

Questionário

- Foi construído um questionário adaptado à realidade e que contou com a participação dos adolescentes dos dois bairros em referência;
- Seleccionamos as variáveis de interesse e de forma livre e anónima foram preenchidas, mantendo o sigilo.

Colecta de dados

- Previamente foram realizadas consultas preliminares com os responsáveis dos bairros e encarregados dos adolescentes para esclarecer a finalidade de estudo.

Material usado

- Impresso contendo o questionário de consentimento livre e esclarecido;
- C aneta;
- P rancheta
- Telemóvel, contendo GPS, o que permitiu a localização das coordenadas e o mapeamento da área em estudo;
- Transporte.

População e amostra

População aproximadamente de 165.839;

Amostra de 250 adolescentes (Bairro São Filipe, obtida de forma intencional);

Amostra de 250 adolescentes (Bairro Tala-Hady, obtida de forma intencional).

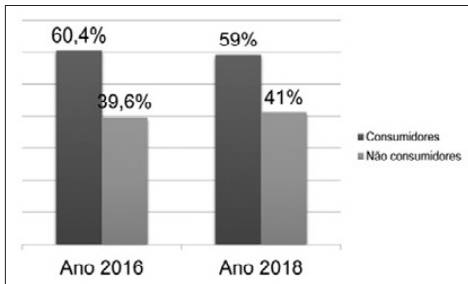


Gráfico 1 – Alguma vez fez o uso de bebida alcoólica (Bairro São Filipe)

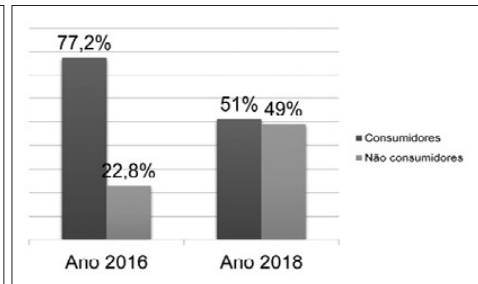


Gráfico 2 – Alguma vez fez o uso de bebida alcoólica (Bairro Tala-Hady)

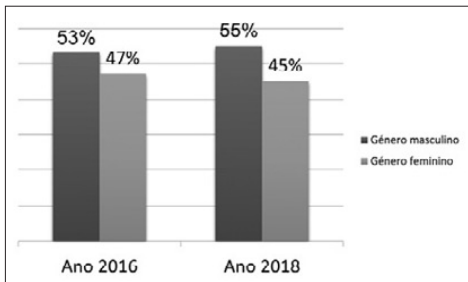


Gráfico 3 – Distribuição dos consumidores segundo o género (São Filipe)

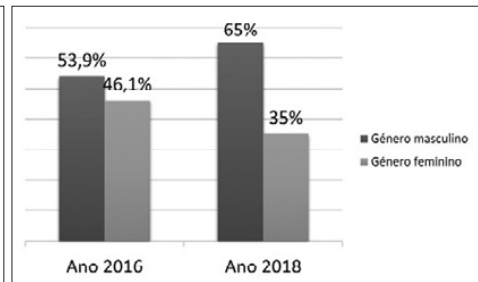


Gráfico 4 – Distribuição dos consumidores segundo o género (Tala-Hady)

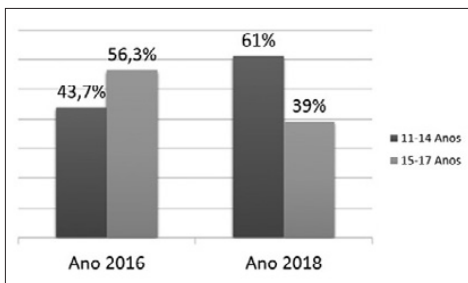


Gráfico 5 – Distribuição dos consumidores segunda a faixa etária (São Filipe)

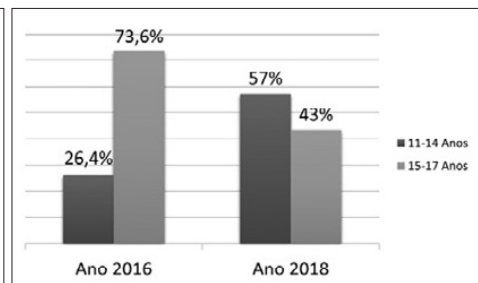


Gráfico 6 – Distribuição dos consumidores segunda a faixa etária (Tala-Hady)

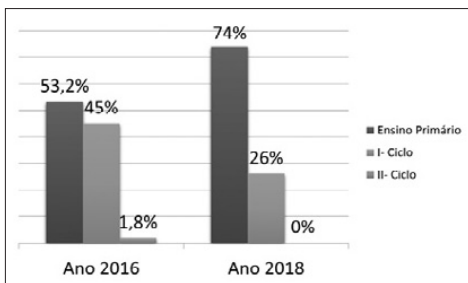


Gráfico 7 – Distribuição dos consumidores segundo o nível académico (São Filipe)

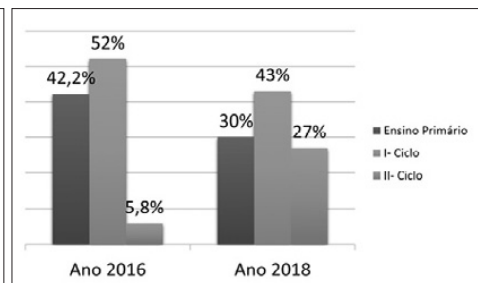


Gráfico 8 – Distribuição dos consumidores segundo o nível académico (Tala-Hady)

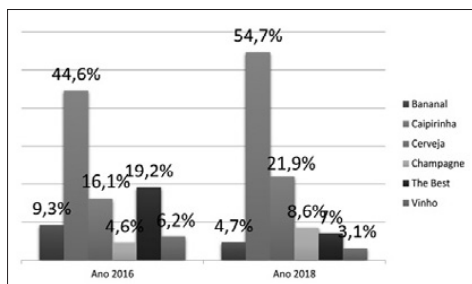


Gráfico 9 – Tipos de bebidas alcoólicas mais consumidas (Tala-Hady)

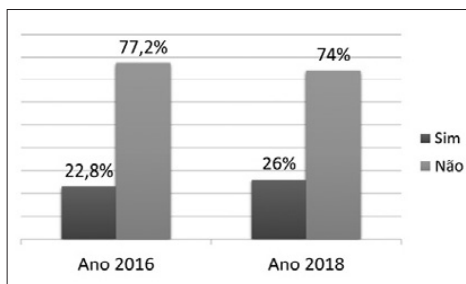


Gráfico 10 – Conheces as consequências e os factores do uso de bebidas alcoólicas na adolescência (São Filipe)

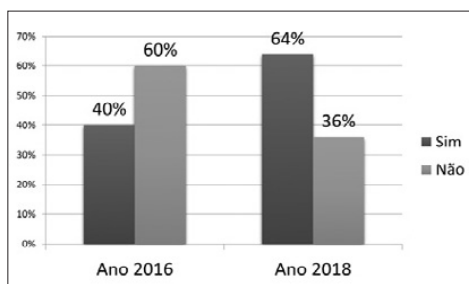


Gráfico 11 – Conheces as consequências e os factores do uso de bebidas alcoólicas na adolescência (Tala-Hady)

CONCLUSÃO

• Quanto ao número de consumidores

Bairro São Filipe:

- 2016 (60,4%);
- 2018 (59%).

Bairro Tala-Hady

- 2016 (77,2%);
- 2018 (51%).

• Quanto ao género:

Bairro São Filipe

- 2016 predominou o género masculino com 53%;
- 2018 prevaleceu o género masculino com 55%, **confirmando a segunda hipótese.**

Bairro Tala-Hady

- 2016 predominou o género masculino com 53,9%;
- 2018 prevaleceu o género masculino com 65%, **confirmando a segunda hipótese.**

• Quanto a faixa etária

Bairro São Filipe

- 2016 predominou dos 15-17 anos (56,3%);
- 2018 predominou dos 11-14 anos (61%).

Bairro Tala-Hady

- 2016 predominou dos 15-17 anos (73,6%);
- 2018 predominou dos 11-14 anos (57%).

• **Quanto ao tipo de bebida alcoólica mais consumida:**

São Filipe

- 2016, a caipirinha foi a mais relevante com 37,4%;
- 2018, prevaleceu a caipirinha com 35,8%, **confirmando a primeira hipótese.**

Tala-Hady

- 2016, a caipirinha foi a mais relevante com 44,6%;
- 2018, prevaleceu a caipirinha com 45,7%, **confirmando a primeira hipótese.**

SUGESTÕES

- Promover campanhas de sensibilização através de palestras nos bairros São Filipe e Tala-Hady, bem como nas escolas com objectivo de informar aos adolescentes dos riscos associados ao alcoolismo;
- Criação de uma sociedade anónima para alcoólicos que pretendem expor os seus problemas;
- Propor a Administração Municipal do Cazengo a criação de políticas públicas e projectos direccionados a população adolescente, como por exemplo a criação áreas de lazer, Centros de reabilitação para adolescentes alcoólicos;
- Estender o projecto a nível da VII Região Académica, em todos os municípios das Províncias do Cuanza Norte e Uíge, envolvendo equipas de trabalho constituídas por investigadores, docentes e discentes;
- Sugerir assinatura de um protocolo de cooperação entre a Escola Superior Politécnica, Direcção Provincial da Saúde, Gabinete Provincial de Educação e INAC, para projectos comuns em benefício da comunidade e em particular os adolescentes;
- Proibir a venda de bebidas alcoólicas a menores de 18 anos, e controlo eficaz dos locais do fabrico caseiro;
- Proibir a venda de bebidas alcoólicas próximo das Instituições de Ensino;
- As publicidades de venda de bebidas alcoólicas que se façam depois das 22 horas;
- Que haja controlo eficaz na venda de bebidas alcoólicas em adolescentes nas maratonas;
- Estudar-se mecanismos de implementação de uma multa aos encarregados que envolvem adolescentes na compra de bebidas alcoólicas, bem como os vendedores infractores;
- Proibir a realização de concursos no uso de bebidas alcoólicas.

“Só podemos construir uma sociedade saudável com adolescentes saudáveis”

Cuidadores e assistentes pessoais. Profissões no espaço lusófono

José Manuel Silva

Escola Superior de Saúde de Santa Maria

Introdução

A longevidade acrescida nas sociedades contemporâneas origina problemas novos de organização e sustentabilidade, particularmente dos sistemas de segurança social e saúde, e obriga a uma redefinição da organização das famílias progressivamente confrontadas com os cuidados aos seus idosos, que nem sempre conseguem assegurar.

Também a melhoria do apoio a grávidas e dos cuidados de saúde, particularmente neonatais, e uma maior consciência social são responsáveis pelo crescimento das necessidades de apoio a crianças com patologias incapacitantes e défices de autonomia que requerem cuidadores especializados e assistentes pessoais.

Os cuidados são assegurados, informalmente, por familiares, quase sempre sem qualificação e sem apoios estatais, por profissionais também sem qualificação, geralmente designados por informais e por profissionais com formação, regra geral de curta ou muito curta duração, e com níveis remuneratórios muito baixos.

Nenhuma destas situações é justa, à luz dos direitos de quem necessita de cuidados e de quem os presta, pelo que é urgente procurar no espaço do ensino superior Lusófono um consenso de princípio quanto à necessidade de assegurar formações nestas áreas que possam contribuir positivamente para uma mudança profunda que sirva de alicerce a novas carreiras profissionais de cuidadores e assistentes pessoais.

Falemos de cuidadores e de assistentes pessoais

De uma forma simples, cuidador(a) e/ou assistente pessoal é alguém que ajuda outrem a realizar as suas atividades de vida diária, variando a relação que se estabelece entre o profissional e o beneficiário dos cuidados, no primeiro caso, liderando o cuidador, no segundo, o beneficiário.

Genericamente existem dois tipos de cuidadores, os familiares e os profissionais, os primeiros ocupam-se dos seus entes queridos e não auferem remuneração, os segundos prestam serviços remunerados e podem ser informais se não possuem qualificações adequadas ou formais se as possuem.

Relativamente aos familiares é importante que os Estados promovam medidas de apoio compensatórias e supletivas do esforço familiar; quanto aos segundos, importa criar estatutos de carreira que sublinhem a vertente profissional da função, com exigência de qualificação adequada e remuneração digna e justa.

É um lugar-comum afirmar que a atividade de cuidador e assistente pessoal, seja exercida em termos familiares ou como exercício profissional, é desgastante e muito

mal remunerada, a qualificação é insuficiente para os padrões de exigência crescente, muitos nunca frequentaram qualquer formação, não há estatutos nem carreiras na generalidade dos países lusófonos. O Brasil aprovou recentemente legislação pioneira neste sentido.

No estágio em que o setor se encontra a imagem destes profissionais exhibe dois atributos fundamentais, baixa formação e baixo nível remuneratório. O problema começa a ser sentido com a agudeza suficiente para já hoje ser corrente ouvir responsáveis falar da dificuldade em contratar pessoas qualificadas, primeiro, porque não as há e em segundo, porque os baixos salários não são atrativos.

O desenvolvimento dos países lusófonos não é similar, nem as questões da natalidade-mortalidade se colocam da mesma forma, mas o futuro vai determinar a emergência de problemas semelhantes, em todos os países se vai viver mais e vai haver mais gente para cuidar. A necessidade de cuidadores e de assistentes pessoais vai crescer em todos e é útil que as experiências dos mais avançados neste processo ajudem a queimar etapas aos que vão chegar a esse estado de necessidade mais tardiamente.

De uma forma geral o problema tem os mesmos contornos, é necessário que os Estados atuem supletivamente relativamente às famílias que não tenham condições para cuidar dos seus familiares e é fundamental que se institucionalize a profissão de cuidador/assistente pessoal como hoje já existe a de enfermeiro, fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional, para dar apenas alguns exemplos.

A formação deve contemplar vários níveis e o mais qualificado deve ser obtido no ensino superior como qualquer outra qualificação académica de alto nível com incidência posicional e remuneratória na carreira profissional e na prestação de serviço.

Empoderar os cuidadores implica três ações indispensáveis nas quais estão subsumidas todas as condições necessárias ao desempenho da função – formação adequada, remuneração justa, suporte permanente. Sem formação adequada não há cuidadores nem assistentes pessoais, pode haver prestadores de cuidados. Sem uma remuneração justa não há dignidade profissional reconhecida, sem suporte permanente põem-se em risco os cuidadores, os assistentes pessoais e quem é objeto de cuidados.

E o mesmo acontece com os cuidadores familiares, sem a formação a que têm direito poderão ser dedicados, mas isso não basta para cuidarem da melhor maneira os seus entes queridos, sem um estatuto que lhes reconheça o papel social e os apoios financeiros que lhes são devidos, não se lhes reconhece a dignidade a que têm direito, sem o suporte indispensável não se acautelam os seus direitos nem os de quem cuidam a uma vida digna e com a qualidade exigível.

Conclusão

Ser cuidador ou assistente pessoal é uma das mais meritórias ocupações familiares e uma das profissões do futuro, mas está-se ainda no limiar de um processo caracterizado por uma confrangedora falta de conhecimento sobre a realidade da prestação dos cuidados, uma quase completa ausência de reflexão conceptual sobre o *mínus* de ser cuidador, de inexistência de regulamentação adaptada ao contexto familiar e profissional dos cuidados e níveis de formação claramente desadequados das necessidades de um mundo em completa transformação social, tecnológica e comunicacional.

Os cuidadores e assistentes pessoais são pivots das relações transacionais de cuidado e afeto que estabelecem com quem cuidam ou para quem trabalham e para se assumirem em plenitude precisam do empowerment que só a formação adequada, a remuneração justa e o suporte permanente lhes conferem.

A sociedade lusófona necessita ser desassossegada para esta realidade, é imperioso que sejam adotadas políticas ambiciosas e de ruptura com os modelos vigentes incapazes de corresponder às exigências do futuro, é necessário que a investigação aprofunde o conhecimento sobre a prestação de cuidados, não apenas na perspectiva pessoal, mas na consideração ampla das relações sociais de uma sociedade em mudança, finalmente é urgente que cada um se interpele sobre a responsabilidade que lhe incumbe para que quando necessitar de ser cuidado(a) possa ter os cuidadores/assistentes pessoais que deseja e merece.

A diversidade na escolha dos Cursos de Engenharia na região de Lisboa

Manuel Matos (autor correspondente)

Departamento de Engenharia Química, ISEL-IPL, Portugal; E-mail: mmatos@deq.isel.ipl.pt

1. Introdução

Os cursos de engenharia são, em Portugal, os cursos que mais alunos atraem no Ensino Superior. A região de Lisboa oferece cerca de 3 500 vagas a cada ano, constituindo-se como a região de maior oferta de vagas para cursos de Engenharia no país. Nas instituições públicas a admissão ao primeiro ano dos cursos do Ensino Superior é realizada através de Concursos Nacional de Acesso em que os alunos concorrem a nível nacional. As colocações no ensino privado são realizadas a nível de cada escola não existindo uma base comparativa nacional. Por estas razões o nosso trabalho se centra no estudo dos cursos de engenharia do Ensino Superior Público da região de Lisboa.

A relevância deste estudo estará em tentar perceber quais as alternativas de cursos que os alunos consideram face ao curso que escolhem em primeira opção para seguir no Ensino Superior. Esta análise irá fornecer-nos indicações sobre os cursos que os alunos de cada área de engenharia também consideram passível de seguir profissionalmente. Dá-nos assim indicações sobre o racional mental dos alunos no seu ingresso no Ensino Superior.

Os alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior Público Português concorrem ao Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior onde são seriados pela sua média de candidatura. Esta é uma média ponderada entre a classificação do Ensino Secundário e as classificações dos exames das disciplinas consideradas específicas para cada curso. Cada Curso pode optar por ponderar de modo ligeiramente diferente cada uma das componentes da nota de acesso ao Ensino Superior: nota do Ensino Secundário e notas dos exames considerados como específicos para acesso ao curso pretendido. Ou seja, um aluno poderá apresentar notas de candidatura diferentes para diferentes cursos do Ensino Superior. Os exames do Ensino Secundário são considerados como provas de acesso aos cursos de Ensino Superior e são definidas pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES) com três anos de antecedência. Os três anos de duração do Ensino Secundário em Portugal. Esta prática obvia que ao alunos tenham de prestar provas em cada Universidade ou Politécnico a que se queiram candidatar. É um sistema centralizado mas justo e transversal na sua essência de concurso nacional. Todos os alunos candidatos a um mesmo curso prestam as mesmas provas nacionais. Cada curso pode também prever uma percentagem de vagas locais e existem, por lei, vagas para diversas categorias de candidatos: deficientes, filhos de diplomatas, atletas de alta competição, militares, etc.

Na candidatura ao Ensino Superior, os alunos podem escolher até seis cursos desde que tenham realizado os exames nacionais requeridos para esses cursos. De salientar que os cursos de Engenharia exigem como provas específicas os exames de Matemática e de

Física e Química A. No entanto alguns cursos, como Engenharia do Ambiente e de Engenharia Informática, apenas exigem a prova de Matemática. Tal especificidade na lei coloca estes cursos numa situação de vantagem competitiva face aos cursos que exigem as duas provas. Realizados os exames, os alunos concorrem a nível nacional e a colocação baseia-se na nota de candidatura. Em cada curso é colocado o aluno com notas mais altas que escolheu o curso. As vagas são preenchidas atendendo às notas dos alunos candidatos, em decrescendo, até se esgotarem as vagas do curso. O último aluno colocado em cada curso define a nota mínima verificada para a admissão no curso, a nota do último colocado (NUC).

O tratamento dos dados consistiu em cruzar, para cada curso, os colocados nesse curso com os candidatos a todos os outros cursos de engenharia da área de Lisboa. Deste cruzamento identificaram-se os outros cursos para os quais os candidatos também concorreram. Para o tratamento de resultados utilizaram-se os dados recolhidos on-line, na página oficial de acesso ao Ensino Superior. Estes dados foram organizados através do tratamento com rotinas específicas do autor em linguagem Python. Os cruzamentos de dados foram realizados com o SPSS Statistics (IBM, versão 23) e o tratamento final foi realizado com o MS EXCEL (Microsoft Office 365).

2. Análise dos Dados do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior em Portugal (2018)

A nível nacional foram em 2018 disponibilizadas um total de 50 852 vagas para ingresso nos cursos do Ensino Superior Público. Na região de Lisboa as vagas disponibilizadas foram de 14 046 (28%) e destas 3 482 (7%) eram em cursos de engenharia. Esta é a zona do país com maior oferta na área. Considerámos como Cursos de Engenharia aqueles em cuja designação estava incluída a palavra Engenharia. Os restantes cursos com designação mais genéricas com “Tecnologia de...” não foram considerados. Foram considerados os cursos que conferem os graus de Licenciatura e Mestrado Integrado, lecionados nas Instituições Politécnicas e Universitárias.

Existe atualmente uma grande variabilidade na designação dos cursos no Ensino Superior. Esta variabilidade pretende acompanhar a evolução das áreas de conhecimento mas também é um carácter distintivo que as instituições e escolas pretendem introduzir nos seus cursos. Faz parte da estratégia de captação de alunos que atualmente é bastante competitiva em Portugal e, acreditamos, que este carácter se irá acentuar com a diminuição da população jovem em Portugal. Para ultrapassar esta diversidade, centrámo-nos nos cursos representativos das áreas nucleares da engenharia.

Baseando-se a admissão na nota de acesso, os alunos com notas de acesso mais elevadas poderão escolher um maior número de cursos. A sua classificação elevada não limita as suas escolhas. Os alunos com notas de acesso mais baixas estão limitados na sua escolha de cursos e irão centrar as suas escolhas nos cursos em que consideram provável serem admitidos. A nossa análise considerou assim os cursos de engenharia da região de Lisboa com as mais elevadas notas de acesso para não introduzir o enviesamento do fator classificação. Este é sem dúvida o fator determinante no acesso ao Ensino Superior e a maioria dos candidatos adaptam as suas escolhas a esta realidade, no entanto não pretendemos condicionar o estudo a esta variável.

A escolha de um curso e a obtenção de um diploma do Licenciatura ou Mestrado representa um investimento com retorno confirmado por vários estudos (Portugal, 2004; 2018; Campos e Reis, 2017; Campos & Reis, 2017) e que é também confirmado para a maioria dos países europeus pelo último relatório Education at a Glance 2018, da OCDE. Os alunos e as suas famílias terão estes fatores em conta mas esta é uma análise merecedora de estudo.

Atendendo ao critério da mais elevada nota de admissão do último aluno colocado, foram considerados os Cursos de Engenharia mostrados na tabela 1. Indica-se também a Instituição e Escola onde o curso é lecionado, o grau concedido e as vagas disponibilizadas. Cremos que estes cursos representam atualmente as “grandes” áreas de Engenharia em Portugal.

Tabela 1 – Cursos das “grandes” áreas de Engenharia com notas de acesso mais elevadas na região de Lisboa.

Instituição – Escola	Nome do Curso	Grau	Vagas	NUC
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Física Tecnológica	MI	60	189.0
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Aeroespacial	MI	80	188.5
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Biomédica	MI	57	181.0
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Mecânica	MI	160	174.3
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Informática e de Computadores	L1	170	171.5
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Biológica	MI	61	170.5
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Química	MI	75	163.3
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia Eletrotécnica e de Computadores	MI	220	160.8
UL – Instituto Superior Técnico	Engenharia do Ambiente	MI	31	151.8
UNL – Faculdade de Ciências e Tecnologia	Engenharia Civil	MI	50	128.2

Notas: UL-Universidade de Lisboa, UNL-Universidade Nova de Lisboa, NUC-Nota do último colocado.

Devemos salientar que da análise da tabela 1 se constata que todos os cursos, exceto um, são cursos oferecidos pelo Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa. A exceção trata-se de Engenharia Civil cuja maior nota de acesso se registou na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa. Todos os cursos, também com exceção da Engenharia Civil, apresentam uma nota de acesso superior a 15 valores. Em todos os cursos listados as vagas oferecidas foram totalmente preenchidas na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior.

Definidos os cursos em que se centrou a nossa análise, foi elaborada a lista dos colocados a cada um deles e esta foi cruzada com as listas de candidatos aos restantes cursos de engenharia da área de Lisboa. De salientar que o volume de dados envolvidos esta análise nos condicionou a que esta se centrasse apenas na região de Lisboa.

A escolha de um curso no Ensino Superior é uma tarefa complexa para os estudantes em que sentimentos e racionais concorrem para a escolha. Vários estudos abordam a complexidade mental envolvida, os dilemas e ânsias associados à escolha (Agrey & Lam-

padan, 2014; Ribeiro, 2008; Woolnough, 2007). Com este estudo pretendemos evidenciar os resultados dessas escolhas através dos resultados das candidaturas.

3. Cursos Considerados Alternativos a Cada Área Nuclear de Formação em Engenharia na Área de Lisboa

Para cada um dos cursos listados na tabela 1 foram calculadas as frequências de outros cursos de engenharia a que os colocados nesse curso também concorreram, os cursos alternativos. Consideraram-se os 12 cursos alternativos com maior frequências (Freq) de respostas porque este é o número que permite, para a maioria dos cursos analisados, explicar pelo menos 70% de frequência cumulativa (FreqC) dos cursos alternativos.

Na tabela 2 mostram-se os resultados para o curso de Engenharia Física Tecnológica da UL-IST. Verificamos que 64% das escolhas alternativas dos alunos pertencem à mesma escola com o Curso de Engenharia Aeroespacial a constituir a alternativa mais significativa. Fora do IST aparece a Engenharia Física da UNL-FCT como quinta alternativa, apenas com 5% das escolhas. O glossário da lista de Instituições e Escolas é fornecida em nota final.

Tabela 2 – Escolhas alternativas ao curso de Eng. Física Tecnológica da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Física Tecnológica		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST	E. Aeroespacial	23%	23%
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Comp.	16%	39%
UL-IST	E. Mecânica	15%	53%
UL-IST	E. Biomédica	11%	64%
UL-FC	E. Física	8%	72%
UL-IST	E. Informática e de Computadores	6%	78%
UNL-FCT	E. Física	5%	82%
UNL-FCT	E. Micro e Nanotecnologias	2%	85%
UNL-FCT	E. Informática	2%	86%
UL-IST	E. Biológica	2%	88%
UL-IST	E. Civil	2%	89%
UL-IST	E. Materiais	2%	91%

Tabela 3 – Escolhas alternativas ao curso de Eng. Aeroespacial da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Aeroespacial		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST	E. Mecânica	23%	23%
UL-IST	E. Física Tecnológica	22%	44%
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Comput.	13%	57%
UL-IST	E. Biomédica	8%	65%
UL-IST	E. Informática e de Comput.	6%	71%
UNL-FCT	E. Mecânica	4%	75%
UL-IST	E. Naval e Oceânica	3%	78%
UNL-FCT	E. Eletrotécnica e de Comput.	3%	81%
UL-IST	E. Materiais	2%	83%
UL-FC	E. Física	2%	86%
UL-IST_T	E. Gestão Industrial	2%	88%
UL-IST	E. Civil	2%	89%

Nota: Freq – Frequência de respostas, FreqC – Frequência cumulativa de respostas

A tabela 3 mostra as alternativas consideradas pelos alunos ao curso de Engenharia Aeroespacial da UL-IST. Também para este curso os alunos preferem como alternativas os cursos oferecidos no IST. Apenas em sexta posição aparece o curso Engenharia Mecânica da UNL-FCT mas apenas com 4% das escolhas.

Na tabela 4 são mostrados os resultados para o curso de Engenharia Biomédica da UL-IST. Enquanto que para os dois cursos anteriores os alunos escolhiam como alternativas cursos da mesma escola, no caso da Engenharia Biomédica os alunos privilegiam cursos da área e áreas afins como as engenharias Biológica e Biofísica mesmo noutras

escolas. Quando se esgotam as alternativas da área noutras escolas, os alunos recentram as suas escolhas noutros cursos do IST. Na mesma escola procuram alternativas à Biomédica mas em áreas do saber também incluídas nos cursos de Biomédica (Física, Química, Eletrotécnica). A Engenharia Aeroespacial e a Engenharia de Gestão Industrial parecem-nos aqui as escolhas mais dissonante em relação à área da Biomédica.

Os cursos alternativos ao curso de Engenharia Mecânica no IST são elencados na tabela 5. Também para este curso são consideradas como alternativas outros cursos do IST como Engenharia Aeroespacial, de Eletrotécnica e Computadores e de Física Tecnológica. Apenas 11% dos alunos considerou escolher o curso de Engenharia Mecânica da UNL-FCT e 2% dos alunos consideraram o curso de Engenharia Eletrotécnica e Computadores também da UNL-FCT. Esta análise revela uma clara opção dos alunos pelo IST sacrificando mesmo a primeira área da escolha de curso face à opção pela escola.

Tabela 4 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Biomédica da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Biomédica		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UNL-FCT	E. Biomédica	17%	17%
UL-IST	E. Biológica	10%	27%
UL-FC	E. Biomédica e Biofísica	8%	34%
UL-IST	E. Física Tecnológica	7%	42%
UL-IST	E. Química	5%	47%
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Comput.	5%	52%
UL-IST	E. Aeroespacial	4%	56%
UL-IST	E. Mecânica	3%	59%
UL-IST	E. Informática e de Comput.	2%	61%
UL-IST_T	E. Gestão Industrial	2%	63%
UNL-FCT	E. Micro e Nanotecnologias	2%	65%
UL-IST	E. Materiais	2%	67%

Tabela 5 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Mecânica da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Mecânica		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST	E. Aeroespacial	15%	15%
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Comput.	13%	28%
UL-IST	E. Física Tecnológica	12%	40%
UNL-FCT	E. Mecânica	11%	51%
UL-IST	E. Naval e Oceânica	7%	58%
UL-IST	E. Informática e de Comput.	5%	64%
UL-IST_T	E. Gestão Industrial	5%	69%
UL-IST	E. Biomédica	5%	73%
UL-IST	E. Civil	3%	77%
UL-IST	E. Materiais	3%	80%
UL-IST	E. Química	2%	82%
UNL-FCT	E. Eletrotécnica e de Comput.	2%	84%

Na tabela 6 mostram-se os cursos considerados pelos alunos como alternativa à Engenharia de Informática e computadores da UL-IST. A primeira alternativa com 19% das respostas é o curso similar mas com funcionamento nas instalações do IST no Tagus Park. Os alunos optam depois por cursos na mesma área mas em escolas diferentes. Fora da área aparece em sexto lugar a Engenharia Mecânica também no IST. Em sétimo lugar das escolhas aparece o curso da área mas numa escola do subsistema Politécnico (IPL-ISEL) com 3% das escolhas.

Tabela 6 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Informática e de Computadores da UL-IST.

Curso em análise:			
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST_T	E. Informática e de Comput.	19%	19%
UNL-FCT	E. Informática	15%	34%
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Comput.	14%	48%
UL-FC	E. Informática	11%	59%
ISCTE	E. Informática	7%	66%
UL-IST	E. Mecânica	7%	72%
IPL-ISEL	E. Informática e de Comput.	3%	75%
UL-IST	E. Física Tecnológica	3%	78%
UL-IST	E. Aeroespacial	3%	81%
UL-IST_T	E. Telecom. e Informática	3%	83%
UNL-FCT	E. Eletrotécnica e de Comput.	2%	85%
UL-IST	E. Química	2%	87%

Tabela 7 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Biológica da UL-IST.

Curso em análise:			
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST	E. Química	26%	26%
UL-IST	E. Biomédica	18%	44%
UNL-FCT	E. Biomédica	10%	54%
UL-FC	E. Biomédica e Biofísica	9%	63%
UNL-FCT	E. Química e Bioquímica	8%	71%
UL-IST	E. de Materiais	5%	76%
UL-IST	E. do Ambiente	4%	81%
UL-IST_T	E. Gestão Industrial	3%	84%
UNL-FCT	E. Micro e Nanotecnologias	2%	86%
UL-IST	E. Informática e de Comput.	2%	88%
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Comput.	2%	90%
UL-IST	E. Mecânica	2%	93%

Na tabela 7 são elencadas as alternativas ao curso de Engenharia Biológica da UL-IST. A alternativa mais forte a este curso é a Engenharia Química com 26% das escolhas. Seguem-se cursos na área da biomédica noutras instituições. Até à quinta opção, na área da Química, são consideradas escolhas que representam já 71% de percentagem cumulativa de cursos alternativos. Depois destes segue-se uma variedade de outros cursos mas que continuam maioritariamente centrados na UL-IST. Parece-nos que os alunos após esgotarem a alternativa ao curso de vocação noutras escolas, recentram as suas escolhas em cursos da UL-IST.

A tabela 8 mostra-nos os cursos que os alunos consideraram como alternativas ao curso de Engenharia Química da UL-IST. Neste curso verifica-se que a grande alternativa (18%) é o curso de Engenharia Biológica também da UL-IST. Recorde-se que a grande alternativa à Eng. Biológica da UL-IST foi a Eng. Química também da UL-IST. Estes dois cursos parecem funcionar como complementaridade para os alunos. Depois da Engenharia Biológica foram considerados os cursos de Eng. Química e Bioquímica da UNL-FCT e os cursos de Biomédica, Ambiente e Materiais da UL-IST. Depois da sétima opção surgem alguns cursos diversos mas que representam apenas 20% das escolhas.

Na tabela 9 mostram-se os cursos alternativos à Engenharia Eletrotécnica e de Computadores da UL-IST. Os alunos preferem considerar primeiro dois outros cursos da mesma escola, Eng. Mecânica e Eng. Informática e de Computadores, antes de considerarem cursos na área da Eng. Eletrotécnica noutra escola. A Eng. Mecânica na UL-IST representa 14% das escolhas alternativas e o mesmo curso da UNL-FCT para estes alunos representa 7% das alternativas. A Eng. Mecânica aparece assim como uma forte alternativa à Eng. Eletrotécnica para estes alunos.

Tabela 8 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Química da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Química		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST	E. Biológica	18%	18%
UNL-FCT	E. Química e Bioquímica	13%	31%
UL-IST	E. Biomédica	10%	41%
UL-IST	E. Ambiente	10%	50%
UL-IST	E. Materiais	9%	59%
UL-FC	E. Biomédica e Biofísica	7%	66%
UNL-FCT	E. Biomédica	6%	72%
UL-IST	E. Mecânica	4%	76%
UL-IST_T	E. Gestão Industrial	3%	79%
UNL-FCT	E. Gestão Industrial	3%	81%
UL-IST	E. Civil	3%	84%
UL-FC	E. Física	2%	86%

Tabela 9 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Eletrotécnica e de Computadores		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UL-IST	E. Mecânica	14%	14%
UL-IST	E. Informática e de Comput.	11%	24%
UNL-FCT	E. Eletrotécnica e de Comput.	10%	34%
UNL-FCT	E. Mecânica	7%	41%
UL-IST	E. Física Tecnológica	6%	47%
UL-IST_T	E. Informática e de Comput.	5%	52%
UL-IST	E. Aeroespacial	4%	57%
UL-IST	E. Materiais	4%	61%
UNL-FCT	E. Informática	4%	65%
UL-IST_T	E. Eletrónica	4%	69%
UL-IST	E. Civil	3%	73%
UL-IST	E. Química	3%	76%

A tabela 10 mostra-nos as alternativas consideradas pelos alunos ao curso de Engenharia do Ambiente da UL-IST. A alternativa primeira é também o curso de Eng. do Ambiente mas da UNL-FCT. Estes alunos parecem querer primeiro considerar outro curso na área mesmo noutra instituição. Seguem-se como outras alternativas significativas os cursos de Eng. de Materiais, Biológica, Civil e Química, todos cursos na UL-IST. Seguem-se depois alguns cursos em áreas várias e noutras instituições. De salientar que os colocados neste curso são um dos que consideram um conjunto de cursos alternativos mais variados e sem uma escolha bem acentuada numa das opções. As frequências para a terceira escolha é 9% e para a sexta ainda se mantêm nos 6%.

Na tabela 11 apresentam-se os dados para o curso de Engenharia Civil da UNL-FCT. Este é o único curso que registou a média mais alta de entrada do último aluno e que não pertence ao IST. No entanto este curso tem, quando comparado com os restantes deste estudo, uma média de entrada mais baixa. Recorde-se que um dos efeitos da recente crise económica em Portugal foi a retração da construção e do investimento em obras públicas. Esse facto fez aumentar bastante o desemprego entre os Engenheiros Cívicos e os candidatos ao Ensino Superior quase desistiram de concorrer aos cursos de Engenharia Civil. Recupera-se agora alguma dinâmica nesta área mas ainda com resultados baixos na procura destes cursos pelos alunos. Este posicionamento dos alunos é também verificável através dos cursos considerados como alternativas a Eng. Civil. Verificamos a existência de uma lista diversificada de cursos e de instituições a que os alunos concorrem. Nota-se no entanto a predominância dos cursos da UNL-FCT o que denota a preferência por esta escola ou uma maior facilidade de acesso. A FCT da UNL é a única escola situada fora da cidade de Lisboa e também fora do concelho de Lisboa.

Tabela 10 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia do Ambiente da UL-IST.

Curso em análise:			
UL-IST	E. Ambiente		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UNL-FCT	E. Ambiente	12%	12%
UL-IST	E. Materiais	9%	21%
UL-IST	E. Biológica	7%	28%
UL-IST	E. Civil	7%	36%
UL-IST	E. Química	7%	43%
UNL-FCT	E. Química e Bioquímica	6%	49%
UL-FC	E. da Energia e do Ambiente	5%	55%
UL-IST	E. Geológica e de Minas	5%	60%
UL-IST_T	E. Gestão Industrial	5%	65%
UNL-FCT	E. Micro e Nanotecnologias	3%	68%
UNL-FCT	E. Gestão Industrial	3%	72%
UL-ISA	E. Ambiente	3%	75%

Tabela 11 – Escolhas alternativas ao curso de Engenharia Civil da UNL-FCT.

Curso em análise:			
UNL-FCT	E. Civil		
Cursos alternativos:		Freq	FreqC
UNL-FCT	E. Mecânica	9%	9%
UNL-FCT	E. Ambiente	8%	17%
UL-IST	E. Civil	8%	25%
UNL-FCT	E. Eletrotécnica e de Comput.	8%	33%
IPL-ISEL	E. Mecânica	6%	39%
UNL-FCT	E. Micro e Nanotecnologias	6%	45%
IPL-ISEL	E. Civil	6%	51%
UNL-FCT	E. Geológica	5%	56%
UNL-FCT	E. Informática	4%	61%
ISCTE	E. Telecom. e Informática	4%	64%
UNL-FCT	E. Materiais	3%	68%
UNL-FCT	E. Gestão Industrial	3%	71%

4. Conclusões

Este estudo mostra-nos as alternativas que os candidatos ao Ensino Superior em Portugal consideram para cada curso na área das Engenharias em Lisboa. Os alunos escolhem um percurso na Universidade ou no Politécnico entre, habitualmente, os 17 e os 18 anos de idade. Bastante cedo para a maioria ter já definido o seu futuro profissional. As escolhas reveladas neste estudo mostram-nos essa mesma escolha difusa, com a maioria dos alunos a escolher cursos de diversas áreas, optando na sua maioria por vários cursos na mesma escola. A maioria escolherá atendendo ao prestígio da escola e pela garantia tradicional de emprego para os seus diplomados. Este foi um dos perfis que encontramos: escolher diversos cursos de engenharia mas na mesma escola. É um perfil que se encontra, por exemplo, na escolha dos cursos de Física Tecnológica e Eng. Mecânica. Um outro perfil foi de alunos que preferem uma área muito claramente em detrimento de outras. Escolhem assim determinado curso optando por várias escolas. Encontramos este perfil, por exemplo, na escolha dos cursos de Biomédica e de Informática.

O estudo revela-nos também os cursos que poderemos considerar como alternativas e ajuda-nos a perceber o racional dos nossos futuros alunos. Uma das vantagens competitivas deste estudo para as escolas será permitir que estas elaborem percursos complementares. Por exemplo que permitam aos alunos frequentar dois cursos e obter os dois graus num período de tempo mais curto que a soma da duração dos dois cursos. Algumas instituições de ensino já o fazem, como por exemplo a Universidade Católica Portuguesa que conjuga uma dupla licenciatura em Direito e Gestão, possibilitando a obtenção dos dois diplomas em quatro anos.

A informação obtida sobre os cursos considerados como alternativa pelos alunos é também uma vantagem para as instituições na planificação e divulgação da sua oferta formativa. Sabem *a priori* quais os cursos que os alunos mais considerarão como alternativa ao curso considerado em primeira opção. Podem assim oferecer percursos escolares multidisciplinares e unidades curriculares de opção com uma muito maior recetividade pelos alunos.

A informação para a tutela e decisores é também importante para as políticas de desenvolvimento da rede de Ensino Superior em que poderão atender, não apenas às solicitações tecnológicas do mercado de trabalho, mas também às expectativas dos alunos em termos de cursos que estes preferam os outros por estes considerados como uma válida alternativa. Face aos resultados, não nos pareceria disfuncional a existência de um ano comum para os cursos de engenharia, diversificando-se e especializando-se o percurso académico nos dois anos seguintes.

5. Futuros Desenvolvimentos deste Trabalho

O trabalho agora apresentado deverá ser continuado em diversos aspetos. Deverá ser alargado à área da Engenharia mas em todo o país. Esta opção implica a recolha e análise de um considerável volume de dados. Idealmente deveria ser alargado a todas as áreas de ensino mas este objetivo apenas será conseguido com a disponibilização de dados anónimos por parte da Direção Geral do Ensino Superior (DGES).

Uma outra vertente importante deste estudo será refletir sobre os cursos com mais baixas médias de entrada e constatar as limitações de percursos no Ensino Superior para os alunos também com classificações de acesso mais baixas.

Atualmente em Portugal discute-se bastante o fortalecimento das regiões do interior. Uma maior vitalidade dessas regiões seria uma maior colocação de alunos nas Instituições de Ensino Superior do interior. Importava assim estudar as preferências nas escolhas dos alunos do interior, atendendo a que muitos deles optam por vir estudar para cidades como Coimbra, Porto, Braga ou Lisboa. No entanto a origem dos alunos não está disponível nos dados públicos. Apenas, e mais uma vez, com a colaboração da DGES se conseguirá realizar este estudo.

Referências

Agrey, L. & Lampadan, N. (2014). Determinant Factors Contributing to Student Choice in Selecting a University. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), p. 391-404.

Alves, N., Centeno, M. & Novo, A. (2010). O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. *Boletim Económico do Banco de Portugal*, 16(1), p. 9-37.

Campos, M. e Reis, H. (2017). Uma Reavaliação do Retorno do Investimento em Educação na Economia Portuguesa. *Revista de Estudos Económicos Banco de Portugal*, Janeiro 2017, p. 1-29.

Education at a Glance 2018, OECD Indicators, OCDE 2019, DOI:<https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: a trágica fortuna dos licenciados. *Boletim Económico do Banco de Portugal*, Março 2004, p. 73-80.

Portugal, P., Raposo, P.S. & Reis, H. (2018). Sobre a distribuição de salários e a dispersão salarial. *Revista de Estudos Económicos Banco de Portugal*, Janeiro 2018, p. 1-14.

Ribeiro, I. (2008). Factores decisivos para a escolha do binómio curso/instituição: o caso do ensino superior agrário português. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, 21(2), pp. 69-89

Woolnough, B. (2007). Factors affecting students' choice of science and engineering. *International Journal of Science Education*, 16(6), p 659-676.

Nota final – Glossário da lista de Instituições e Escolas

UL-IST : Universidade de Lisboa – Instituto Superior Técnico

UL-IST_T : Universidade de Lisboa – Instituto Superior Técnico (Tagus Park)

UNL-FCT : Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia

UL-FC : Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências

ISCTE : ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

IPL-ISEL : Instituto Politécnico de Lisboa – Instituto Superior de Engenharia de Lisboa

UL-ISA : Universidade de Lisboa – Instituto Superior de Agronomia

Dependência tecnológica dos países subdesenvolvidos (caso de Angola)

Kinsumba Pedro António

Universidade Kimpa Vita, Escola Superior Politécnica do Cuanza-Norte, Cidade de Ndalatando-Angola;

E-mail: kiwipedro@msn.com

1. Introdução

O desenvolvimento tecnológico é visto pelos seus participantes, como um fenómeno que, por si só, é positivo porque significa o progresso e é intrinsecamente bom. Na sociedade moderna, o progresso significa o uso de tecnologias cada vez mais avançadas que supostamente melhoram a qualidade de vida de todos. Assim, através das inovações tecnológicas, a vida do homem sobre a fase da terra torna-se cada vez mais facilitada, mais confortável e agradável. Assim, a tecnologia é o elemento que propicia, não só o avanço da sociedade, como também, determina as suas condições de desenvolvimento e progresso. No entanto, os problemas climáticos que ameaçam o mundo actual e futuro devem-se ao uso e ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia sem sustentabilidade. (Colectivo de actores GEST, 2004)

A dependência tecnológica dos países subdesenvolvidos ou em via de desenvolvimento tem-se manifestado com a importação principalmente por parte destes, de tecnologias necessárias para a exploração das suas abundantes reservas de recursos naturais que, por sua vez, servem como os principais produtos de exportação. E, conseqüentemente, o balanço comercial sempre tem sido negativo para os países subdesenvolvidos (Vide tabela 1).

Angola é um país que não está alheio à realidade dos países em via do desenvolvimento, cuja importação de tecnologia é um facto, o que obriga a um grande esforço na formação de quadros qualificados para o domínio destas tecnologias e na inovação.

O objetivo deste trabalho é espelhar a dependência científica e tecnológica dos países subdesenvolvidos.

Tabela 1 – Quadro comparativo dos valores de produtos no mercado internacional (Silva, 2008)

Produto	Soja	Carro	Aparelho electrónico	Avião	Satélite
Valor(USD)/ kg	0.10	10	100	1000	500000

2. Base Teórica

Aqui abordam-se os principais conceitos relacionados com a sociedade, ciência, tecnologia, inovação e educação.

Segundo a página Web do Conceito de (2011) A **sociedade** é um conjunto de indivíduos que partilham uma cultura com as suas maneiras de estar na vida e os seus fins e, que interagem entre si para formar uma comunidade. Embora as sociedades mais desenvolvi-

das sejam as humanas (estudadas pelas ciências sociais como a sociologia e a antropologia), também existem as sociedades animais (estudadas pela sociobiologia ou a etologia social). As sociedades humanas são formadas por entidades populacionais cujos habitantes e o seu entorno se inter-relacionam num projecto comum que lhes outorga uma identidade de pertença. O conceito também implica que o grupo partilhe laços ideológicos, económicos e políticos. Na hora de analisar uma sociedade, são tidos em conta factores como o grau de desenvolvimento, a tecnologia alcançada e a qualidade de vida.

Ciência pode definir-se segundo Ander-Egg citado por Adriane Bruchêz et al. (2017), como um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que façam referência aos objetos de uma mesma natureza.

O desenvolvimento científico é concebido como um processo regulado por um rígido código de racionalidade autónomo em relação a condicionantes externos, tais como: sociais, políticos, psicológicos, entre outros, em que, nas situações de incertezas, apela-se para algum critério metafísico objectivo, valorizando a simplicidade, o poder preditivo, da fertilidade teórica e do poder explicativo sendo o desenvolvimento temporal do conhecimento científico visto como avanço linear e cumulativo, como paradigma de progresso humano. (Silveira, 2014).

Técnica pode descrever-se segundo o dicionário de português, como um conjunto de processos utilizados para obter um certo resultado, e outrossim, o Conceito. De (2011) o define como um conjunto de regras, normas ou protocolos que se utiliza como meio para chegar a uma certa meta.

A **Tecnologia** é um conjunto de conhecimentos científico e empírico, habilidades, experiências e organização requeridos para produzir, distribuir e utilizar bens e serviços. Inclui, portanto, conhecimento teórico, prático, meios físicos know-how, métodos e procedimentos produtivos, gerenciais e organizativos, entre outros; identificação e assimilação de êxitos e fracassos anteriores, capacidades e destrezas dos recursos humanos, etc. (Colectivo de actores GEST, 2004)

De acordo com Edgar Marín et al. (2010), uma referência importante para o conceito de tecnologia é a ITEA (Internacional Technology Education Association): a **Inovação**, o câmbio ou a modificação do ambiente natural para satisfazer desejos e necessidades humanas. Faz relativamente pouco tempo; a Tecnologia abordava-se como a parte aplicada da física, a química e outras disciplinas, porque considerava-se como uma aplicação dos conhecimentos científicos. A partir dos meados da década dos anos setenta, começou a diferenciar-se das ciências naturais, adquirindo espaços curriculares próprios.

Tendo em conta os conceitos anteriores, podemos inferir que no mundo moderno, a ciência é o estudo dos fenômenos naturais através de método científico e; a tecnologia por sua vez é a aplicação de conhecimento científico para conseguir um resultado prático. Sendo assim:

Tecnologia = ciência + técnica + organização socioeconómica

A **educação** pode ser definida como sendo o processo de socialização dos indivíduos. Ao receber educação, a pessoa assimila e adquire conhecimentos. A educação também envolve uma sensibilização cultural e de comportamento, onde as novas gerações adqui-

rem as formas de se estar na vida das gerações anteriores. O processo educativo é materializado em uma série de habilidades e valores, que ocasionam mudanças intelectuais, emocionais e sociais no indivíduo. (conceito. de, 2011).

O documento “Better Skills, Better Jobs, Better Lives – A Strategic Approach to Skills Policies” citado no Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 (Planeamento, 2018) sublinha que, sem competências e aptidões, não se consegue responder às necessidades do mercado de trabalho e fazer a transposição da evolução do conhecimento e da tecnologia para a economia e para a sociedade.

Pelo que se possa afirmar, a educação é um dos instrumentos para reduzir as assimetrias em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico entre as sociedades.

3. Caracterização da assimilação e produção científica e tecnologia em Angola

Angola é um típico país em via de desenvolvimento, importador de tecnologia e conhecimentos científicos que ainda não tem condições de produzir ou em estado timidamente incipiente e; um exportador de produtos de produção tradicional e de recursos naturais em estado bruto explorados com tecnologia transferida por via de aquisição direta ou através de convênio com os Estados Desenvolvidos ou Empresas Transnacionais.

Um dos maiores desafios que enfrenta Angola é o défice de quadros qualificados a altura de dominarem os conhecimentos técnico-científicos à sua disposição; outrossim, produzirem novos conhecimentos e fazerem inovações tecnológicas.

O Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 “PNFQ” (República, 2013), foi o instrumento de implementação da Estratégia Nacional de Formação de Quadros, e resultou da constatação de que existe um défice de qualificações do stock nacional de quadros, em domínios considerados estratégicos e prioritários. Procurando, assim, promover o ajustamento quantitativo e qualitativo entre a oferta formativa e a procura de quadros do mercado de trabalho.

O Índice de Desenvolvimento Humano em Angola pertencente ao grupo dos países de Baixo Desenvolvimento Humano de acordo ao censo realizado no ano 2014 (Vide tabela 2). Situação que poderia ultrapassar-se com a aposta na educação para formação integral de um novo homem em todas as vertentes e níveis tanto científico, tecnológico e cultural.

Tabela 2 – Previsão do quadro Geral dos recursos humanos em Angola – 2010 – 2025 (República, 2013)

Itens	2010	2015	2020	2025
1. População residente (milhares)	19.082	21.842	24.779	27.767
2. População por Grupos Etários				
6-11 anos				
– Número (milhares)	3.433	3.751	4.000	4.270
– % em relação a população total	18,0	17,2	16,1	15,4
12-14 anos				
– Número (milhares)	1.436	1.729	1.850	1.990
– % em relação a população total	7,5	7,9	7,5	7,2
15-17 anos				
– Número (milhares)	1.280	1.535	1.791	1.910
– % em relação a população total	6,7	7,0	7,2	6,9
18-23 anos				
– Número (milhares)	2.175	2.569	3.089	3.480
– % em relação a população total	11,4	11,8	12,5	12,5
– Total 6-23 anos				
– Número (milhares)	8.324	9.584	10.730	11.650
– % em relação a população total	43,6	43,9	43,3	42,0
3. População Economicamente Activa (milhares)	9.290	10.680	12.220	13.800
4. Tasa de Actividade Global	48,7	48,9	49,3	49,7
5. Emprego Total (c/agricultura família) (milhares)	6.970	7.850	9.240	11.040
6. Emprego Total (s/ agricultura família) (milhares)	4.270	5.130	7.000	9.370
7. Taxa líquida de Escolarização do ensino primário (%)	72,2	82,0	87,0	90,0
8. Taxa Bruta de Escolarização de Ensino Superior (%)	5,0	7,7	9,0	10,3
9. % de Escolarização Superior e Media no Emprego Formal	10,0	14,0	20,0	25,0

3.1. Aposta na educação para desenvolvimento científico e tecnológico

A educação é um direito fundamental de um ser humano, prepara o homem para a vida na sociedade em que este se encontra inserido. Através dela, o homem qualifica-se para contribuir no desenvolvimento da sua sociedade, já que constitui a forma de propiciar que este homem, absorva os conhecimentos técnico-científicos e, por conseguinte a sua valorização.

Angola, ainda, debate-se com a fraca qualidade do ensino em todos os níveis e subsistemas de educação, estando em situação crítica o ensino e aprendizagem das ciências básicas (matemática, física, química, biologia e a língua portuguesa), o que pode comprometer o desenvolvimento do país, assim como, as metas traçadas para conseguir se atingir o nível de desenvolvimento humano elevado, conforme preconiza PNFQ.

Maria do Rosário Sambo (2018), reconheceu ser necessário o reforço do ensino destas disciplinas e todas que contribuam para o conhecimento de base tecnológica desde os primórdios da situação escolar até ao ensino superior

Angola assegura através do PNFQ a formação e a valorização de recursos humanos qualificados e altamente qualificados, enquanto condição essencial para a sustentabilidade

de do desenvolvimento económico, social e institucional e para a inserção internacional competitiva da Economia Angolana.

O PNFQ (República, 2013) encontra-se estruturado em programas de acção: Formação de Quadros Superiores; Formação de Quadros Médios; Formação de Professores e Investigadores para o Ensino Superior e Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação; Formação de Quadros Docentes e de Especialistas e Investigadores em Educação

Tabela 3 – Previsão do Plano Nacional de Formação de Técnicos – Indicadores de Objectivos 2020 (República, 2013)

Indicadores	Unidade	2010	2015	2020	2025
Stock Nacional de Técnicos	Milhares	1.230	1.600	2.320	3.325
Taxa Geral de Técnicos	%	28,8	31,2	33,0	35,0
Dirigentes, Gestores y Técnicos Superiores	Milhares	350,9	425	599,8	853,2
	% do Emprego Total	8,2	8,3	8,5	9,0
Técnicos Médios	Milhares	879,1	1.175	1.702,2	2.471,8
	% do Emprego Total	20,6	22,9	24,5	26,0
Taxa de Participação dos Técnicos Estrangeiros nas Empresas	%	5,3	5,0	3,5	2,5
Alunos Matriculados no Ensino Superior	Milhares	117	200	275	360
Alunos Matriculados no Ensino Superior por 100 mil Habitantes	Unidade	610	910	1.100	1.300
Alunos graduados no Ensino Superior ao Nível Nacional	Milhares	5,7	14,0	22	36
Relação Alunos Graduados / Alunos Matriculados ao Nível Superior	%	4,9	1,5	2,0	10,0
Número de Professores no Ensino Superior	Milhares	2,4	4,4	6,9	9
Relação Alunos/ Professor no Ensino Superior	Unidade	49	45	40	40
Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional	Milhares	106,6	250	440	690
Alunos Matriculados no Ensino Técnico Profissional/ 100 mil Habitantes	Unidade	557	1.145	1.776	2.485
Alunos Graduados no Ensino Técnico Profissional	Milhares	20,1	47,5	88,0	155,3
Relação de Graduados/ Matriculados no Ensino Técnico Profissional	%	18,9	19,0	20,0	22,5
Número de Professores no Ensino Técnico Profissional	Milhares	3,7	7,1	11,0	15,3
Relação Aluno/ Professor no Ensino Técnico Profissional	Unidade	29	35	40	45
Número de Médicos	Unidade	3.000	4.500	8.500	13.850
Medico/ 100 mil Habitante	Unidade	16	21	35	50
Número de Cientistas e engenheiros no I&TD	Unidade	-	3.000	6.100	11.100
Cientistas e Engenheiros no IetD por Milhão de Habitante	Unidade	-	100	250	400

3.2. Papel da universidade na produção de conhecimentos tecnológicos diferenciados

Coronado Guerreiro e outros citados em (Moura, Rozados, & Caregnat, 2005) abordam o papel da universidade como elemento de um sistema de inovação, partindo de uma concepção moderna da universidade a qual desempenha três funções essenciais: 1º, lidera o processo geral de investigação científica, que afecta a fronteira tecnológica da indústria a longo prazo; 2º, gera um tipo de conhecimento que é directamente aplicável aos processos industriais de produção; 3º, proporciona os inputs principais do processo de inovação industrial: os recursos humanos que se incorporam à indústria, e os investigadores destas instituições que colaboram com o Sector Privado Industrial. (Moura, Rozados, & Caregnat, 2005)

A universidade angolana deve chamar-se a si, o papel reitor na produção de conhecimentos científico, tecnológico e inovação fazendo valer os três princípios que o norteia (ensino, investigação e extensão); sendo um parceiro estratégico do governo para encontrar soluções de problemas que afligem as comunidades, contribuindo na melhoria da vida da sociedade.

Para se conseguir vencer esta batalha contra a dependência tecnológica, será primordial enraizar dentro da comunidade académica a cultura de investigação científica, não somente a nível de formação diferenciada (Mestrado e Doutoramento), mas a todos os níveis de subsistemas da educação.

Um dos calcanhar de Aquiles de Angola, está no défice em relação a produção científica e o não aproveitamento (divulgação e valorização) dos resultados das investigações produzidas pelos poucos quadros na formação diferenciada, onde grande maioria é feita através de acordo de cooperação com instituições de formações superiores internacionais (Vide tabela 4). Este quadro para o autor, deve ser mudado, respeitando e valorizando o intercâmbio e a cooperação com instituições de formação superior internacionais, contudo a formação diferenciada deve ser feita na sua maioria dentro do país para que os resultados das investigações científicas permaneçam no país. Um país que queira alcançar uma independência tecnológica, como afirmava Fernando Vecino Alegret (2016), deve priorizar a formação pós-graduada diferenciada dentro do próprio país.

Tabela 4 – Dados de 2017 dos docentes com formação diferenciada na Escola Superior Politécnica do Cwanza Norte

FOMAÇÃO	NACIONAL	EXTERIOR	TOTAL
Doutoramento	0	3	3
Mestrado	1	14	15

Conclusão

- O domínio científico e tecnológico é utilizado pelas sociedades desenvolvidas como forma de dominar economicamente aos países em via de desenvolvimento;
- Angola tem um déficit de quadros para fazer frente aos desafios técnico-científicos e económicos necessários e imprescindível para o desenvolvimento da sua sociedade no mundo, cada vez mais competitivo e globalizado, pelo que faz falta, a aposta na educação massiva da sua população;

- O PND e PFNQ são instrumentos projectado pelo Governo Angolano para a formação, superação contínua dos quadros em diferentes sectores, ramos e níveis para o desenvolvimento técnico-científico-económico e social de Angola.
- A universidades tem papel reitor na produção de conhecimentos científico, a tecnologia e a inovação de forma sustentável e imprescindível e; é um dos instrumentos para o desenvolvimento económico e social de um país.

Referências Bibliográficas

- Alegret, F. V. (11 de 2016). Formação Doutoral. *Coloquio de pedagogia*. Havana: CREA-CUJAE.
- Bruchêz, A., d'Avila, A. A., Fernandes, A. M., Castilhos, N. C., & Olea, P. M. (2017). XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. *Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica* (pp. 141-159). Rio Grande do Sul/ Brasil: UCS. Fonte: aedmoodle.ufpa.br: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=117497>
- Colectivo de actores GEST. (2004). *Tecnologia y Sociedad*. Habana: Felix Varela.
- Concepto. de. (16 de Enero de 2011). *Concepto de sociedade, Recuperado 11, 2014*. Fonte: site de Conceito de: <http://conceito.de/sociedade>
- Edgar A. Salazar Marín; Carlos A. Romero Piedrahita; Yamid A. Carranza Sánchez. (03 de 2010). *Tecnologia y Formacion Tecnologica*. Pereira (Risaralda), metropolitana (Dosquebradas, Pereira e La Virginia), Colombia.
- Jover, J. N. (2003). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.
- Materia, T. (s.d.). *O que é Ciencia – toda materia*. Fonte: TodaMateria: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-ciencia/>
- Moura, A. M., Rozados, H. B., & Caregnat, S. E. (2005). ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB). *RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR NO ÂMBITO DA UFRGS*, (p. 6). Florianópolis, SC.
- Planeamento, M. d. (04 de 2018). *PLANO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL 2018-2022*. Luanda, Angola.
- Republica, A. d. (2013). *Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 (PNFQ)*. Luanda, Angola.
- Sambo, M. d. (17 de 08 de 2018). III edição do concurso Nacional de Criação de Jogos Digitais. *Agência Angola Press – ANGOP*.
- Silva, J. F. (16 de 12 de 2008). Conferencia proferida. PUC / Rio de Janeiro, Brasil.
- Silveira, R. M. (29 de 04 de 2014). *CIÊNCIA E TECNOLOGIA: Transformando a relação do ser humano com o mundo*. Ponta grossa, Paraná, Brasil.

Estratégias e tecnologias sociais de promoção da saúde em comunidades tradicionais de terreiro em Sergipe

Clécia Lima Ferreira

Doutora em Ciência Política pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Universidade Tiradentes, Brasil; E-mail: cleciaferreira.unit@gmail.com

Ilzver de Matos Oliveira

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Tiradentes, Brasil; E-mail: ilzver.matos@souunit.com.br

Pedro Meneses Feitosa Neto

Mestrando em Direitos Humanos, Universidade Tiradentes, Brasil; E-mail: pedro.ppdh@hotmail.com

Érica Maria Delfino Chagas

Graduanda em Direito, Universidade Tiradentes, Brasil; E-mail: ericamdelfino@gmail.com

Introdução

Para a maioria dos brasileiros, a saúde e o campo místico das religiões está fortemente interligado. A promoção da saúde perpassa, assim, o campo metafísico, tornando a religião fator de grande importância para o alcance daquela, podendo ser perceptível essa situação com a procura das pessoas de ajuda em igrejas, terreiros, templos, centros espíritas, casas de curandeiros e rezadeiras para amenizar males físicos e espirituais na busca da saúde ao tempo que também buscam ajuda médica, profissional. É através das rezas, passes, banhos e afins e com a utilização de tratamento e medicamentos receitados por profissionais que a população procura dia-a-dia se despir de problemas físicos e, também, espirituais.

Além disso, a raça vem se demonstrando fator crucial no acesso à saúde no Brasil. O acesso da população a ela é comprovadamente restrito em relação à raça branca, mas também, em contrapartida, existe uma procura por saberes advindos e preservados pelas religiões afro-brasileiras e que tem como resultado a melhoria dos que procuram, sendo essas pessoas os adeptos da religião, simpatizantes e também as comunidades que entornam os terreiros.

Com isso, e com base na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que como já traduz o nome, tem como objetivo o direito à política de saúde da população negra com a promoção da equidade em saúde, e da necessidade de estimular o reconhecimento dos saberes e práticas de saúde das religiões afro-brasileiras para atingir esses objetivos, é que este estudo pretende abordar estratégias para a promoção da saúde em comunidades tradicionais de terreiro em Sergipe.

Assim, tem-se como objetivo desta pesquisa abranger potencialidades na promoção de saúde para povos de terreiro em Sergipe, estado do nordeste brasileiro, com base nos aspectos de raça, etnia e religiosidade na busca pela equidade desse direito; fazer uma

análise crítica quanto às políticas, ações ou programas para a saúde das comunidades tradicionais de terreiro, bem como quanto as deliberações da 15ª Conferência Nacional da Saúde e da já dita Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.

Para isso, utiliza-se pesquisa documental e bibliográfica em obras de autores como Ferretti, Gomberg, José Marmo da Silva, Sodré, dentre outros. Tem-se como parâmetro a região do Vale do Cotinguiba, mais especificamente os municípios de Laranjeiras e Riachuelo (municípios do Estado de Sergipe), uma vez que estes contemplam o maior arcabouço histórico em relação às religiões afro-brasileiras, sendo o primeiro considerado a Atenas de Sergipe – possuindo diversos terreiros de grande peso histórico no estado – e o segundo onde nasceram importantes Yalorixás do estado.

O estado de Sergipe é permeado de diversos terreiros de religiões afro-brasileiras e comunidades tradicionais, inclusive na capital, a cidade de Aracaju, na qual resiste, por exemplo, a Comunidade da Maloca, o primeiro quilombo urbano do estado, situado entre os Bairro Cirurgia e Getúlio Vargas. Ademais, as supracitadas cidades de Laranjeiras e Riachuelo contemplam, como já dito, um maior arcabouço histórico e de resistência em relação às comunidades tradicionais de terreiros, pois nelas se encontram o Quilombo da Mussuca, a Sociedade de Culto Afro-Brasileiro Filhos de Obá, a Casa de Ti Hérculano e a Irmandade de Santa Bárbara Virgem, todos patrimônios históricos, e que há décadas são comunidades que traduzem o que o estudo pretende abordar: a utilização dos saberes tradicionais na promoção do direito à saúde nos terreiros.

Dessa maneira, este estudo se mostra relevante, pois pretende refletir sobre a relação entre a raça, religiosidade, saberes tradicionais e saúde no estado de Sergipe. Tendo em vista que a saúde é direito essencial para a existência e pressuposto para a condição de cidadão em gozo de seus plenos direitos, há, através do presente artigo, a pretensão em discutir sobre o maior acesso, promoção, equidade no tocante às comunidades tradicionais do estado de Sergipe.

1. Promoção da saúde e a sua relação com a religião

Para que seja possível abordar a temática central da pesquisa, qual seja a saúde das comunidades tradicionais de terreiro de Sergipe, faz-se necessário compreender a relação estabelecida entre a busca pela saúde e a religião para os brasileiros, bem como de que maneira ela se dá. Por isso, é importante, primeiramente, compreender de qual maneira ocorre essa dita relação para depois adentrar nas questões mais específicas.

1.1. A religião como fator importante para a busca pela saúde

A religião para os brasileiros, independente de qual seja, pois no Brasil há uma grande diversidade de religiões cultuadas pela população, é fator importante e existente na vida das pessoas. Isto fica evidente, pois, de acordo com o Instituto Gallup (2010), 87% dos brasileiros tem a religião como um importante ponto em suas vidas.

Moreira-Almeida e outros (2010) estudando as adesões religiosas e sua relação com variáveis sociodemográficas mostraram que 95% dessa população tinham uma religião, 83% consideravam-na muito importante e 37% a frequentavam ao menos uma vez por semana, vale ressaltar, sem qualquer diferença entre adeptos brancos ou negros. Já de acordo com Santos e Incontri (2010) nota-se que 90% da população, independente da

religião, a utiliza para conseguir força e conforto diante das adversidades da vida, como as doenças e a morte (BORGES E OUTROS, 2015).

Para Santos e Incontri (2010), a terapia do cuidado aos enfermos foi a maior contribuição do cristianismo à área da saúde, uma vez que como os pagãos não cuidavam de seus doentes de forma organizada ou em larga escala e os judeus ofereciam cuidados apenas aos seus pares, era a Igreja cristã que ofertava cuidados para todos os cristãos e não cristãos (SANTOS, INCONTRI, 2010, p. 490). Assim, resta demonstrada que a religião, no caso em apreço, a católica, há tempos vem exercendo uma contribuição importante em relação à saúde dos que são adeptos a ela, mas também dos não cristãos, ou seja, há uma naturalidade nessa relação religião e busca pela saúde, inclusive por iniciativa da própria entidade religiosa, como demonstrado. E no Brasil, mesmo à parte das questões de busca pela saúde, a prática religiosa é algo inerente à vida das pessoas, tornando uma consequência o pensamento dela com a saúde.

Assim, para elucidar, no Brasil, de acordo com Ferretti (2003), existe uma grande ligação entre saúde e religião porque a maioria das pessoas considera a doença como algo causado tanto por fatores materiais (vírus, micróbios) como por fatores espirituais (espíritos, castigos, provações, falta de proteção), por fatores mágicos (feitiço) e também porque se acredita na ação do sagrado na prevenção e na cura de enfermidades. Por essa razão, as igrejas, os terreiros, os centros espíritas, as residências de pajés e curadores são diariamente procurados por pessoas atormentadas por males diversos. Dessa maneira, não é algo fora do comum no país a procura de autoridades religiosas – padres, pastores, yalorixás, babalorixás – por seus adeptos e até descrentes em momentos de angústia por conta de problemas que acreditam-se ser espirituais e, inclusive, os comprovadamente físicos, unindo as indicações e tratamentos religiosos aos realizados por profissionais da área da saúde.

Resta evidente, nesse contexto, que no Brasil boa parte da população tem uma crença e pratica alguma religião de maneira frequente e que isto acaba por estar relacionado com a busca pelas crenças religiosas para a cura de males físicos, espirituais e, até, mágicos. Tal situação tem relação com diferentes religiões, sejam elas de matriz africana ou não, como demonstrado com a história da igreja católica na cura de seus fiéis há tempos atrás e que perpetua até os dias atuais. Logo, a religião é sim ainda um fator determinante na vida dos brasileiros, não restringindo a mesma apenas aos aspectos de saúde.

2. Promoção da saúde e estratégias nas comunidades tradicionais de Sergipe

Analisa-se as disposições da 15ª Conferência Nacional de Saúde e da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, uma vez que se pretende abordar como vem se dando e como pretende-se alcançar o direito à saúde. Logo, tais documentos, ao tratar do assunto com relação à saúde e a raça, conforme pretendido com o estudo, são de suma importância para discutir o tema. Também será tratada mais especificamente das comunidades tradicionais em Sergipe e a relação entre elas, a raça, a religiosidade na busca pela saúde.

2.1. Promoção da saúde das comunidades tradicionais: análise da conferência e do plano nacional de saúde da população negra

Da análise da 15ª Conferência Nacional de Saúde, no eixo temático “Direito à Saúde, Garantia de Acesso e Atenção de Qualidade”, o documento trata da ciência das carências quanto ao acesso à saúde de maneira igualitária e de qualidade. Traz consigo a ideia de saúde pública como direito à cidadania, necessidade de superação das desigualdades, e das diferenças nas possibilidades nesse âmbito de acordo com o gênero, raça, intolerâncias às diversidades de uma maneira geral. Assim, diz que “O Conselho Nacional de Saúde também reafirma o papel das conferências como processo político-mobilizador de caráter reflexivo, avaliativo e propositivo não devendo ser visto meramente como um evento” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

Assim, dentre os diversos pontos que abrangem o documento, traz como uma, entre as diversas propostas pretendidas para suprir essas faltas (qualidade e equidade), garantir a atenção diferenciada aos povos indígenas, ciganos, quilombolas e comunidades tradicionais, aprimorando ações de atenção básica e saneamento, contudo observando e respeitando as suas práticas de saúde. Traz também a necessidade de estruturação de políticas que tomem como base a territorialidade e regionalidade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

A partir disso, nota-se que há a preocupação e a ciência das desvantagens que compreendem a vida dos indígenas, ciganos, comunidades quilombolas e tradicionais, contudo essa mesma ciência importou apenas – ao menos na maneira que foi escrita – numa solução rasa definida como atenção básica e saneamento. Foi mencionado o respeito às práticas de saúde, no entanto, estão em segundo plano, não as tornando também prioridade como possíveis medidas visando uma maior equidade na saúde desses povos. Pode-se dizer, de certa maneira, que houve uma considerável descrença em suas potencialidades.

Já a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (2007), promovida pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR e pelo Ministério da Saúde, trás consigo a importância em se questionar o direito à saúde, vez que afirma ter como objetivo o combate a discriminação racial nos serviços de saúde e promoção da equidade desse direito para a população negra, logo, também para as comunidades tradicionais das religiões afro-brasileiras. Torna-se óbvio afirmar, assim, que a saúde é direito primordial, constitucional e, por isso comum a todos sem distinção de qualquer natureza. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, p. 9).

Esse documento demonstra o quanto a raça pode ser um fator decisivo para a inserção das pessoas pretas e pardas nos piores índices relacionados à mortalidade e não acesso à saúde digna. Discrimina, de acordo com dados do Relatório Saúde Brasil de 2005, promovido pelo Ministério da Saúde, que essas pessoas são as que mais são propensas a morrer por doenças transmissíveis e não transmissíveis, também, mortalidade infantil, questões envolvendo nascituros e mortes maternas, dentre inúmeras situações. De acordo com o dado relatório, para exemplificar, as mortes por causa mal definidas em crianças de 0 a 4 anos no Brasil é sempre maior com as pretas e pardas, em todas as regiões do país em análise realizada entre os anos 2000 e 2003, conforme a tabela 1 abaixo. (BRASIL, 2005)

Tabela 1 – Dados sobre o índice de mortalidade por causa mal definida em crianças de 0 a 4 anos de idade no Brasil e regiões por conta da raça.

Região	Ano	Taxa de Mortalidade (por 1000 hab.)			Razão de Taxas	
		Branca	Parda	Preta	Parda	Preta
Brasil	2000	29,3	33,9	36,3	1,2	1,2
	2001	25,8	31,9	37,0	1,2	1,4
	2002	23,6	32,8	30,3	1,4	1,3
	2003	22,3	35,2	34,8	1,6	1,6
Norte	2000	41,7	42,7	49,0	1,0	1,2
	2001	36,7	45,9	33,6	1,3	0,9
	2002	39,9	45,8	50,4	1,1	1,3
	2003	34,1	47,1	42,5	1,4	1,2
Nordeste	2000	25,6	24,3	29,9	0,9	1,2
	2001	22,3	20,5	31,5	0,9	1,4
	2002	33,4	39,4	36,4	1,2	1,1
	2003	32,2	47,5	42,4	1,5	1,3
Sudeste	2000	25,6	24,3	29,9	0,9	1,2
	2001	22,3	20,5	31,5	0,9	1,4
	2002	19,0	19,8	24,9	1,0	1,3
	2003	18,8	16,7	28,8	0,9	1,5
Sul	2000	27,2	19,0	29,9	0,7	1,1
	2001	22,6	14,1	36,6	0,6	1,6
	2002	19,3	11,7	18,1	0,6	0,9
	2003	16,8	11,6	28,9	0,7	1,7
Centro-Oeste	2000	27,2	30,3	29,3	1,1	1,1
	2001	25,1	25,1	35,1	1,0	1,4
	2002	22,4	29,8	18,8	1,3	0,8
	2003	22,2	24,4	24,6	1,1	1,1

Fonte: Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS)

De acordo com os dados expostos acima, em todos os anos e em todas as regiões do país a taxa de mortalidade calculada a cada 1000 habitantes é sempre menor para crianças brancas. Tal situação se repete em outros tipos de análise levando em considerações outros parâmetros, como idade e causa da morte. Ou seja, em todos os aspectos a raça é fator pontual para a discrepância apresentada. Resta evidente que com base na história brasileira de escravidão e da situação em que vivem os negros escravizados, sabe-se que eles não possuíam direito algum de cuidar da sua saúde com tratamento médico e, por isso, os quilombos e comunidades autônomas passaram a ser um refúgio para tanto, com base nos saberes e conhecimentos passados que eles detinham. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007) É neste ponto que se faz necessário tratar as religiões afro-brasileiras como detentoras de capacidade de promoção de saúde, principalmente no tocante à melhoria das próprias comunidades tradicionais das quais fazem parte.

2.2. Saúde com base nas religiões afro-brasileiras em Sergipe

Para as religiões afro-brasileiras, as doenças de certa maneira são enxergadas de uma forma específica. De acordo com Ferretti, os adeptos dessas religiões classificavam a doença em duas grandes categorias: 1) doença física (erisipela, congestão, etc) tratada pela medicina oficial e pela medicina popular; 2) doença espiritual (desmaios, paralisias, loucura, violência, alcoolismo, etc), tratada pelo terreiro (FERRETTI, 1988). Algumas das doenças que integram essa última categoria são às vezes tratadas pela medicina oficial como doença mental ou são encaradas pela sociedade mais ampla como criminalidade (FERRETTI, 1988), mas nas comunidades de terreiro é comum que sejam interpretadas como manifestações mediúnicas e tratadas por pais e mães de santo e rezadores, pois, as doenças nunca são consideradas exclusivamente físicas ou espirituais, e assim os doentes que procuram os terreiros podem ser tratados ao mesmo tempo por técnicos e por religiosos.

Por essa razão também os pais-de-santo e curadores ou pajés fazem uso de orações, benzimentos, passes e também de remédios caseiros e, não raramente, de medicamentos produzidos pela indústria farmacêutica, comungando a medicina científica com a medicina popular, geralmente encaradas no espaço de terreiro como complementares. (FERRETTI, 2003, p. 1-2). Dessa maneira, há a conjunção entre a utilização da ciência e da religião por parte dessa religião para alcance do bem-estar das pessoas.

Ademais, de acordo com Silva (2007) a importância dessas religiões se dá, dentre outras coisas, por conta da existência do espaço que proporcionam de acolhimento e inclusão para grupos minoritários e excluídos socialmente, de aconselhamento. Utiliza-se dessas formas de relações interpessoais, da propagação e fortalecimento de saberes, da utilização de plantas medicinais para promoção de saúde e, muito importante, para prevenção de doenças. Além disso, com o estabelecimento da relação saúde e religiões afro-brasileiras com o objetivo de melhorias, há a preservação das tradições religiosas, importantes para fortalecimento e resistência. Para a religião, o corpo é primordial por ser um elo de ligação com os seus deuses (SILVA, 2007).

A promoção do reconhecimento dos saberes e práticas populares de saúde mostra-se uma perfeita estratégia para promoção da saúde, tendo em vista que, conforme supracitado, há a preocupação e necessidade em manter os saberes populares tradicionais a medida em que devem ser proporcionados meios para aumento do alcance igualitário e de qualidade da saúde da população de maneira geral. Além disso, como já demonstrado, a população negra é prejudicada quanto ao acesso a esse direito e esta seria uma maneira de utilizar do tipo religioso, que já vem sendo utilizado para melhoria, como um ponto a ser alavancado como meio de melhora e modificação da realidade.

Para tanto, existe uma rede, a Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde que tem como objetivo a capacitação das pessoas de terreiro com fulcro no uso de tecnologias acessíveis para promoção dos direitos humanos, especificamente no combate à intolerância religiosa e racismo, mas também na promoção de saúde da população negra. Contempla adeptos da religião, profissionais da área da saúde, integrantes de organizações não governamentais e lideranças do movimento negro para cumprir os objetivos da sua causa, qual seja a promoção de saúde para as comunidades de terreiro e das que vivem em seu entorno. Essa rede, assim, entende a potência em se utilizar das religiões afro para obter mais acesso à saúde.

No mais, as religiões afro-brasileiras possuem, como demonstrado com Farretti, um cuidado e preocupação com a saúde de certa forma natural a medida que realizam uma correspondência de males que acometem as pessoas com manifestações tratadas por suas autoridades religiosas, e em Sergipe não seria diferente. Utilizar dessa relação como meio promotor de saúde inclusive nas comunidades tradicionais de Sergipe seria uma maneira de proporcionar melhoria do quesito saúde no estado, nas comunidades mais carentes, nas comunidades quilombolas e nas que circundam os terreiros, que geralmente se estabelecem em regiões periféricas, ora, mais necessitadas da região.

Assim, as cidades de Laranjeiras e Riachuelo, por exemplo, por concentrarem uma considerável quantidade de terreiros historicamente importantes, tendo em vista serem antigos e marcados pela resistência ao preconceito e violência, são áreas propícias dentro do estado de Sergipe para fomento da relação entre as comunidades tradicionais/terreiros e promoção da saúde com base nos saberes e costumes populares e ancestrais. Os mesmos possuem ao seu redor uma população que carece desse cuidado, que por todo contexto acaba já usufruindo dessa ligação.

Tornar os parâmetros e objetivos elencados pela Rede seriam iniciativas consistentes para atingir o objetivo de melhoria da saúde das comunidades de Sergipe, da população negra e da que reside perto dos terreiros. Resta demonstrado o desafio em articular essas constatações para que o direito a essa bem essencial para condição de ser humano e cidadão seja inerente a todos, sem qualquer distinção social, econômica, de raça, sexo e outros.

4. Conclusão

Percebe-se, portanto, que a junção dos aspectos raça, etnia e religião demonstra-se eficaz na promoção da saúde. Fica evidente, primeiramente, a real necessidade de igualdade no acesso a saúde de qualidade, inclusive por parte do próprio Estado brasileiro, com a emissão de documentos a fim de estudar e criar mecanismo para que essa realidade seja modificada. No mais, que o aspecto raça é algo que torna ainda mais dificultoso o acesso a condições dignas de saúde como educação, segurança e não é diferente com o bem-estar físico dessa parcela da população que, diga-se de passagem, compreende mais da metade de toda a população do país.

Outrossim, em nada seria dificultoso utilizar da religião para esses fins, uma vez que ela, conforme evidenciado no decorrer do artigo, é algo importante e natural na vida dos brasileiros. Demonstrou-se que a maioria dos brasileiros tem uma religião, acreditam nela, frequentam de forma regular e ainda a utilizam e acreditam como meio de melhora física e espiritual. Além disso, é algo que ocorre não só com as religiões afro-brasileiras, mas sim com diversas religiões, como na Igreja católica em tempos atrás.

Também fica perceptível que já há a ideia de que as religiões afro-brasileiras tem capacidade de promover e ajudar na saúde e bem-estar de uma maneira geral. Seja com base nas próprias práticas comum a elas de recepção, acolhimento, ajuda dos que são na maioria das vezes excluídos socialmente, e também na utilização das relações mais específicas em relação aos males e como eles são tratados dentro da visão da crença.

A Conferência e o Plano analisados foram importantes para toda essa análise, pois parametrizaram com seus dados e apontamentos essa conclusão. E Sergipe, não diferen-

temente do resto do país, ao possuir também uma necessidade de melhoria da saúde de suas comunidades mais pobres, das pessoas pretas e pardas, das comunidades de terreiros e suas adjacências e por possuir em seu estado, como já dito, nas cidades de Laranjeiras e Riachuelo, terreiros capazes de tornar uma prática real e reiterada toda a relação discutida, poderá contribuir com o acesso à saúde e promoção dos direitos humanos.

Referências

BORGES, Moema da Silva, SANTOS, Marília Borges Couto, PINHEIRO, Tiago Gomes. **Representações sociais sobre religião e espiritualidade**. Rev Bras Enferm. 2015 jul-ago;68(4):609-16.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Documento orientador de apoio aos debates da 15ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília, 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, DEPARTAMENTO DE ANÁLISE DE SITUAÇÃO EM SAÚDE. **Saúde Brasil 2005: uma análise da situação de saúde no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CORREIA, Miraci dos Santos. **Análise da implantação da política de saúde da população negra no Estado de Sergipe**. Orientador: Profª Dr. Wilson José Ferreira de Oliveira Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Sergipe, 2015, 85p.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Religião afro-brasileira como resposta às aflições**. Caderno de Pesquisa, UFMA, S. Luís, v.4,n.1,p.87-97, jan./jun.1988.

FERRETTI, Mundicarmo Maria Rocha. **Religiões Afro-Brasileiras e Saúde: diversidade e semelhanças** In Silva, José Marmo da. Religiões afro-brasileiras e saúde. São Luís: CCN-MA, 2003.

Gallup Worldview. **Is religion na important part of your daily life?**. 2010. Disponível em: <<http://www.gallup.com/poll/142727/religiosity-highest-world-poorest-nations.aspx>> Acesso em: 25 mai. 2018.

GOMBERG, Estélio. **Hospital de Orixás: encontros terapêuticos em um terreiro de candomblé**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio Gomberg (org.) **Leituras afro-brasileiras: territórios, religiosidades e saúdes**. São Cristóvão: Editora UFS; EDUFBA, 2009. 344 p.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander. et al. **Religious involvement and sociodemographic factors: a Brazilian national survey**. Rev Psiquiatr Clín [Internet]. 2010a Jan;37(1):12-5. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v37n1/en_a03v37n1.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. **Abordando a espiritualidade na prática clínica: rumo a uma mudança de paradigma**. In: Santos, Franklin Santana, Incontri, Dora, organizadores. A arte de cuidar: saúde, espiritualidade e educação. Bragança Paulista: Comenius; 2010b. p. 214-30.

Santos, Franklin Santana; Incontri, Dora. **A arte de cuidar: saúde, espiritualidade e educação**. O Mundo da Saúde, São Paulo: 2010;34(4):488-497.

SILVA, José Marmo da. **Religiões e Saúde: a experiência da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde**. Saúde Soc. São Paulo, v.16, n.2, p.171-177, 2007.

Disfagia em doentes pós acidente vascular cerebral: contributos dos enfermeiros especialistas em enfermagem de reabilitação

Rosa Martins (autor correspondente)

Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Viseu, Portugal; E-mail: rmartins.viseu@gmail.com

Nélia Carvalho

Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Susana Batista

Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Alexandra Dinis

Escola Superior de Saúde-Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

1. Introdução

O envelhecimento atual da população, representa um dos fenómenos demográficos mais preocupantes das sociedades modernas. Portugal não é exceção e os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017), estimam que o total de pessoas com idade superior a 60 anos, irá ultrapassar em 2050 os três milhões e a população com mais de 75 anos sofrerá um acréscimo que rondará os 80%.

No conjunto dos 28 Estados Membros da União Europeia, Portugal apresenta o 5º valor mais elevado do índice de envelhecimento e o 3º valor mais baixo do índice de renovação da população em idade ativa. Estes dados levantam preocupações que exigem um maior e melhor conhecimento dos problemas e necessidades desta população, nomeadamente as questões de saúde, patologias e consequências associadas.

A principal causa de incapacidade neurológica grave nos idosos, de acordo com a American Heart Association, são os Acidentes Vasculares Cerebrais (AVC), estimando-se uma prevalência anual de 15 milhões de pessoas em todo o mundo. Os AVCs representam atualmente a primeira causa de morte em Portugal, constituem a principal causa neurológica de disfagia e estão associados a múltiplas complicações médicas que levam a hospitalizações prolongadas com custos significativos nos cuidados de saúde (OPSS, 2017).

A disfagia é clinicamente diagnosticada em 40 a 70% dos doentes nos três primeiros dias após o AVC, contudo a incidência de aspiração de saliva, alimentos e/ou líquidos pode variar entre os 20 e os 45% nos primeiros cinco dias (Mourão, Almeida, Lemos, Vicente & Teixeira, 2016). Etimologicamente, o termo disfagia provém dos étimos gregos “dis” que significa dificuldade e “phageo” que se refere à alimentação (Silva, 2015). A American Speech and Hearing Association (ASHA, 2011), define disfagia como uma desordem na deglutição, caracterizada por dificuldades no ato de levar o alimento ou a saliva da boca até o estômago. A deglutição por sua vez, corresponde um comportamento sensorio-motor controlado por numerosos componentes que vão desde o sistema ner-

voso central até ao esófago, e proporciona a passagem de alimentos da boca até o estômago. Trata-se de uma disfunção que se manifesta comumente pela dificuldade em deglutir, pelo aumento do tempo despendido na refeição, por períodos de tosse durante as refeições, pelo excesso de secreções na traqueia, por pneumonias recorrentes e perda de peso. Pode ainda ocorrer edema pulmonar ou pneumonia, com conseqüente aumento dos tempos de internamento, das taxas de morbidade, mortalidade e custos hospitalares (Nunes, 2016).

No sentido de minimizar os danos da disfagia torna-se fundamental o estabelecimento de um diagnóstico precoce efetivada pelos profissionais de saúde. O diagnóstico realiza-se através da avaliação clínica da deglutição, numa fase inicial, avaliações instrumentais complementares às avaliações clínicas, realizadas através da análise objetiva da biodinâmica da deglutição, visualizada, ou através de exame radiológico ou vídeo-endoscópico, havendo a necessidade de protocolos formais quanto a este tipo de avaliação (Passos et al. 2017).

As recomendações da World Gastroenterology Organisation (2014) apontam para a necessidade de diagnósticos e intervenções precoces nos casos de disfagia pós AVC, uma vez que os estudos têm demonstrado que a sua prevenção e tratamento precoces, tem impacto significativo na morbidade, mortalidade, tempo de internamento hospitalar, recuperação funcional e custos associados à saúde (Coen et al., 2016).

Numa revisão sistemática da literatura desenvolvida por Frias et al. (2015), ficou demonstrado que dos diferentes testes utilizados, o de Toronto para a avaliação da deglutição (TOR-BSST) é o que produz melhores resultados na deteção de doentes com deglutição comprometida. Contudo, a capacidade do teste GUSS de permitir uma avaliação da deglutição comprometida com diferentes graus de severidade, separada do risco de aspiração é um facto relevante a ter em conta. Na referida revisão, observou-se que é positiva a utilização de métodos não-invasivos de avaliação do comprometimento da deglutição e do risco de aspiração em doentes com AVC, com elevada sensibilidade e especificidade, comparativamente aos métodos mais invasivos. O Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Reabilitação (EEER), pelas competências específicas que lhe estão atribuídas é o profissional de saúde mais habilitado para intervir nestas situações, uma vez que o seu foco de atuação visa o diagnóstico e a intervenção precoce, a promoção da qualidade de vida, a maximização da funcionalidade, o autocuidado e a prevenção de complicações evitando as incapacidades ou minimizando as mesmas (Ordem dos Enfermeiros, 2011).

São já vários, os estudos que destacam a importância das intervenções dos EEER no doente com disfagia pós AVC, considerando a relação de proximidade e continuidade de monitorização refletidos na melhoria da autonomia, independência e qualidade de vida dos doentes (Frias, et al. 2015). Contudo, são relatórios que carecem de indicadores de resultado que traduzam os ganhos em saúde das pessoas com disfagia pós AVC e, em particular, na autonomia, independência e qualidade de vida dos Cidadãos.

Foram estes os factos que despoletaram a realização do presente estudo que teve por objetivo avaliar a prevalência da disfagia em Doentes pós AVC e o impacto das intervenções dos Especialistas em Enfermagem de Reabilitação na prevenção destas complicações.

2. Metodologia

Optou-se por realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sem metanálise, sobre as "Disfagia em Doentes Pós Acidente Vascular Cerebral: Contributos dos Enfermeiros Especialistas em Enfermagem de Reabilitação", que visa identificar as evidências científicas sobre a temática, esperando-se ser um contributo para a clarificação de boas práticas nos cuidados de enfermagem especializados em reabilitação. Para a sua concretização, foram seguidas as linhas de orientação internacional *Cochrane Handbook* (2017). A pesquisa de artigos para a presente revisão orientou-se de acordo com o referencial PI[C]O, e a questão de investigação é a seguinte: Que intervenções desenvolve o Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Reabilitação face à pessoa com alteração da deglutição (disfagia), em situação pós AVC, promotoras da sua independência na atividade comer e beber? Os participantes foram doentes com disfagia pós AVC, a pesquisa decorreu entre o mês de Janeiro e Fevereiro de 2018 e foi realizada por duas autoras em simultâneo, no sentido de fazer validação por pares no processo de recolha de informação. As bases de dados eletrónicas, que foram consultadas foram: CINAHL (Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature) complete, Cochrane Central Register of Controlled Trials, MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online) complete, por apresentarem reconhecida idoneidade científica. Complementamos ainda a nossa pesquisa com as bases de dados Pubmed (Public Medline), PEDro (Base de Dados em Evidências em Fisioterapia) e Repositórios Institucionais. Definiu-se como filtro cronológico 2008-2018 e os descritores utilizados foram retirados da MeSH Browser, sendo estes: "nurse", "rehabilitation", "stroke", "swallowing", "deglutition disorders", "nursing practice", nos idiomas português e inglês, com os operadores booleanos *OR* e *AND*. Os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos encontram-se expressos na tabela 1.

Tabela 1 – Critérios de inclusão e exclusão no estudo

Critérios de seleção	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Participantes	Adultos com idade superior a 18 anos, pós AVC, com alteração da deglutição	Pessoas com outro tipo de patologias Pessoas que não apresentem alteração da deglutição e que não se encontrem em situação de AVC
Intervenções	Todo o tipo de intervenções apenas do EEER	As intervenções de outros profissionais de saúde
"Outcomes"	Intervenções do EEER dirigidas à pessoa com alteração da deglutição, pós AVC, que promovam a independência da pessoa nas atividades comer e beber	Resultados que não abrangem intervenções do EEER face à pessoa com alteração da deglutição, em situação de AVC
Desenho	Estudos experimentais e quasi-experimentais Revisões sistemáticas com e sem metanálise Estudos randomizados controlados	Outros desenhos para além dos definidos na inclusão

Num primeiro momento, obtivemos uma lista (com título e resumo) de 873 artigos filtrados, que foi submetida a uma avaliação crítica por dois revisores, de forma indepen-

dente, com base na relevância do tipo de estudo, dos participantes e das intervenções para a RSL em curso. Após seleção dos estudos por parte de cada revisor resultou por consenso, a exclusão de 862 artigos, por estarem repetidos, por não se relacionarem com a questão de investigação, resultando a identificação de 11 artigos para análise integral do texto. Num segundo momento, os revisores independentes procederam à leitura integral dos 11 artigos em texto completo e, à luz dos critérios de inclusão e exclusão definidos, e dos testes de relevância utilizados foram selecionados apenas 5 artigos, conforme explicitado no fluxograma da figura 1.

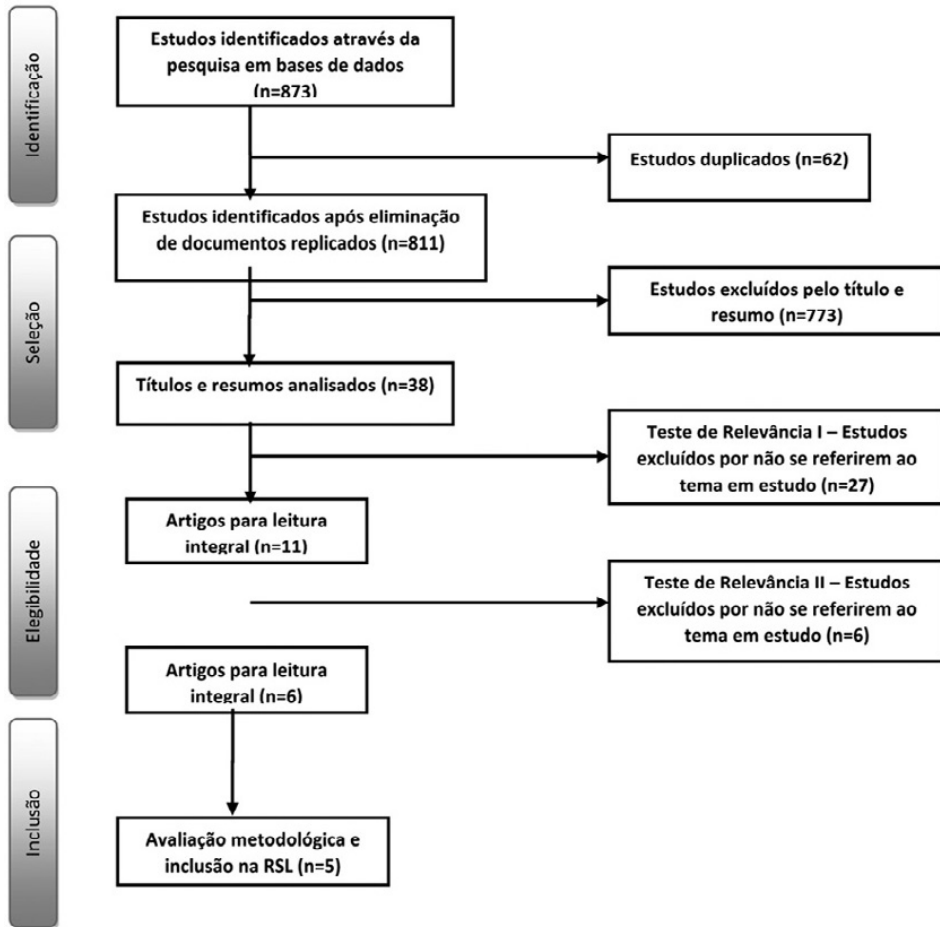


Figura 1 – Fluxo da informação com as diferentes fases da revisão sistemática

3. Resultados

No estudo 1 de Hughes (2011), *Management of dysphagia in stroke patients* ficou demonstrado que existe a necessidade de se proceder a uma avaliação holística da pessoa para garantir a hidratação e as necessidades nutricionais de forma efetiva e segura. A higiene oral e o estado nutricional, assumem-se como elementos fulcrais na gestão da pes-

soa com alteração da deglutição pós AVC, bem como a posição correta da cabeça no momento da alimentação e hidratação, impedindo os riscos de aspiração de alimentos sólidos/líquidos. Os EEER constituem-se como elementos pivôs para garantir os cuidados especializados na pessoa com alteração da deglutição, dado que são estes os primeiros a realizarem a avaliação da alteração da deglutição. Ficou ainda demonstrado que são os profissionais que se encontram mais capacitados para intervir na alteração da funcionalidade da deglutição, cuja intervenção garante uma alimentação e hidratação adaptadas, com a finalidade de se evitarem complicações resultantes da disfagia. Os EEER são os que mais possuem formação para detetar as necessidades reais e potenciais do doente com disfagia pós AVC e seu cuidador principal, possuindo a capacidade de monitorizar mais criteriosamente as situações e intervir mais atempadamente.

O estudo 2 de Liu, Shi, Shi, Hu e Jean (2016), *Nursing management of post-stroke dysphagia in a tertiary hospital: a best practice implementation project*, objetivou avaliar prevalência e a implementação de evidências para melhorar a gestão da disfagia em doentes pós AVC e prevenir a ocorrência de aspiração, em doentes internados no serviço de neurologia do *Huashan Hospital*, da Universidade de Fudan de Changai. Este projeto utilizou as ferramentas de auditoria e *feedback* do Sistema de Aplicação Clínica do Sistema de Evidência Clínica do Instituto Joanna Briggs. Os mesmos seis critérios de auditoria foram utilizados para a linha de base, bem como as auditorias clínicas de acompanhamento. A auditoria de linha de base foi seguida pela implementação de estratégias direcionadas para abordar as barreiras identificadas e a auditoria de acompanhamento avaliou mudanças na prática. A amostra ficou constituída por 20 EEER e 30 doentes. Os resultados do estudo revelam: uma prevalência de 42% de disfagia, melhorias na prática em todos os critérios da auditoria. O resultado da auditoria pós-implementação mostrou 100% de conformidade para as seguintes recomendações: uso de um instrumento validado para diagnóstico da disfagia e sua avaliação, diagnóstico precoce de disfagia iniciado pelo enfermeiro, encaminhamento adequado para a fona audiológica e formação para os enfermeiros em relação à triagem da disfagia. A menor taxa de adesão foi para a educação do doente antes da alta (80%) e a taxa de conformidade para a triagem nas 24 horas de admissão do doente no serviço foi de 93%. Este projeto demonstrou melhorias significativas na prática de enfermagem relacionadas com o diagnóstico da disfagia e intervenção precoce do EEER. Este projeto obteve sucesso não só em relação ao aumento de conhecimento e competências dos enfermeiros, mas também ao nível da implementação de um processo formalizado para a triagem e encaminhamento dos doentes com disfagia. Os autores sugerem a implementação de estratégias para sustentar as mudanças na prática, bem como a realização de auditorias regulares para monitorizar o verificar o processo de atuação e avaliar os resultados.

No estudo 3 de Juan, Hind, Jones, McCulloch, Gangnon e Robbins (2013), *Case Study: Application of Isometric Progressive Resistance Oropharyngeal Therapy Using the Madison Oral Strengthening Therapeutic Device*, verificou-se a efetividade do uso da terapia isométrica de resistência progressiva orofaríngea (I-PRO) na melhoria da função da deglutição. Este estudo de caso de uma doente com 56 anos pós AVC apresenta os resultados do uso da terapia com I-PRO, com recurso ao dispositivo *Madison Oral Strengthening Therapeutic* (MOST) de 5 sensores combinado com a dilatação do esfíncter eso-

fágico superior (EES). Os dados incluíram o inventário da dieta, pressões linguais (MOST), volume lingual (imagem latente de ressonância magnética), resíduo post offallow (videofl uoroscopy), pressões faríngeas (manometria de alta resolução) e avaliação da qualidade de vida. Os resultados revelam que, após 8 semanas de terapia com I-PRO, houve uma progressão para a dieta oral geral, com ganho de peso, aumento das pressões isométricas, com a transferência para as pressões de deglutição, aumento do volume lingual, redução do resíduo da parede da faringe ($p=0,03$), aumento das pressões do volume faríngeo e aumento das pressões de abertura com melhor coordenação do tempo-pressão em toda a faringe, diminuição das pressões isométricas e melhoria da qualidade de vida. Após a manutenção do I-PRO, as pressões linguais isométricas anteriores voltaram aos níveis observados após as 8 semanas de intervenção. Ficou demonstrado que a terapia I-PRO, facilitada pelo dispositivo MOST combinado com instrumento de dilatação, torna mais segura a deglutição, aumento da ingestão orofaríngea e facilitamento da abertura, promovendo melhor qualidade de vida.

O estudo 4 de Kim, Kim, Lee, Kim, Kim, Kim e Cho (2017), *Effect of the combination of Mendelsohn maneuver and effortful swallowing on aspiration in patients with dysphagia after stroke*, com doentes com disfagia após AVC tratados com um método combinado, consistindo na manobra de Mendelsohn (com os dedos – polegar e indicador – eleva-se a laringe e segura-se em cima no momento da deglutição) e esforço na deglutição, teve como objetivo investigar o efeito de um método combinado que incorpora a manobra de Mendelsohn e o esforço de deglutição na aspiração em doentes com disfagia após AVC. Os resultados do estudo revelam que, depois da intervenção por parte do EEER, todos os doentes mostraram uma diminuição na aspiração com alimento líquido e alimento semi-sólido. Este estudo confirma que o método combinado da manobra de Mendelsohn e da deglutição de esforço têm um efeito positivo na aspiração em doentes com disfagia após o AVC. De acordo com os mesmos autores, a deglutição de esforço consiste numa das técnicas terapêuticas utilizadas na reabilitação da disfagia orofaríngea, tendo observado que esta técnica reduziu os componentes parassimpáticos e global da variabilidade da frequência cardíaca. Todavia, salvaguardam que a técnica de deglutição de esforço só deve ser usada em pessoas disfágicas com indicação para a mesma.

O estudo 5 de White, O'Rourke, Ong, Cordato e Chan (2008), *Dysphagia: causes, assessment, treatment and management*, uma revisão sistemática da literatura com base em estudos descritivos relativos à intervenção do EEER na pessoa com disfagia após AVC, ficou demonstrada a prevalência elevada 67%, a importância da deteção precoce da disfagia, para facilitar/promover estratégias de gestão que permitam minimizar a morbidade. Realça ainda a importância do uso de testes de cabeceira ou o teste de Guss, a videofluorografia e a realização de uma endoscopia a fim de avaliar o processo de deglutição (FEES – avaliação endoscópica da deglutição). Quanto ao tratamento terapêutico que permita restabelecer a funcionalidade da deglutição, evidenciaram-se: a estimulação elétrica e termal, os exercícios musculares, o uso de óleo de pimenta preta (na modalidade de estimulação olfativa), a acupuntura. A nível da gestão da disfagia, o método seguro da deglutição consiste igualmente nas dietas modificadas/especializadas. A reabilitação da deglutição em doentes pós AVC compreende os ensinamentos/treinamentos, por parte do EEER, à pessoa e seu familiar/cuidador principal em relação aos métodos seguros para a deglutição.

4. Conclusão

A prevalência da disfagia nos Doentes pós AVC encontrada nos estudos analisados, (42% e 67%) vem reforçar a variabilidade referida em outras pesquisas similares. Apesar de se tratar de um indicador importante na monitorização das complicações das pessoas portadoras de AVC, observámos que tem sido uma variável subestimada nos diferentes estudos realizados, espectável face á escassez de realização de diagnósticos precoces, de avaliações específicas e respetivos registos.

As alterações neurológicas, mecânicas e/ou mesmo psicogénicas consequentes á ocorrência do AVC, estão presentes na maioria destes Doentes conduzindo a disfunções musculares (sensorio-motoras) que alteram efetivamente a deglutição com instalação da disfagia (sobretudo do tipo orofaríngea).

Ficou demonstrado, que os Enfermeiros Especialistas em Enfermagem de Reabilitação são elementos centrais nas equipas multidisciplinares, no que concerne ao diagnóstico e tratamento da disfagia. A efetividade das intervenções dos EEER integram programas/processos reabilitativos que se desenvolvem em várias fases, e que vão desde a avaliação clínica inicial da deglutição (designada à beira do leito) através da anamnese e exame físico do doente; da observação morfodinâmica ou estrutural visualizada ou através do exame radiológico em complementaridade coma fona audiológia; aplicação de testes específicos devidamente protocolados; realização de testes de ingestão oral; intervenções instrumentais de deglutição, complementares às avaliações clínicas, realizadas por análise objetiva da biodinâmica; monitorização sistematizada da higiene oral e do estado nutricional do doente; aplicação de exercícios de resistência muscular da região cervical associada a posturas e técnicas de deglutição compensatórias.

Menos consolidadas são as evidências reveladas nos estudos sobre as correlações existentes entre o diagnóstico precoce da disfagia (alterações da deglutição) e a redução do risco de pneumonia, o menor tempo de internamento e o melhor custo-efetividade, resultante da redução dos dias de internamento. Assim, consideramos pertinente o desenvolvimento de futuros estudos randomizados e de caráter longitudinal, que permitam avaliar o potencial de recuperação das pessoas com disfagia e o seu impacto nos tempos e frequência de internamentos e respetivos custos-efetividade.

Como nota final, consideramos que os resultados deste estudo demonstram que o investimento na efetividade de cuidados especializados por parte dos EEER, como pilar de reforço dos serviços de saúde, numa lógica de continuidade de cuidados, pode ser um recurso muito vantajoso tanto para os doentes, como para as famílias e para os sistemas de saúde no geral, face ao aumento das taxas de prevalência e incidência do AVC e disfgias consequentes.

Referências

American Heart Association (2011). *Heart disease and stroke statistics – 2011 update: a report from the American Heart Association*. Circulation, 123, 18-209.

Cohen, D.L., Roffe, C., Beavan, J., Blackett, B., Fairfield, C.A., Hamdy, S., Havard, D. et al.(2016). *Post-stroke dysphagia: A review and design considerations for future trials*. Int J Stroke. Jun;11(4), 399-411. doi: 10.1177/1747493016639057. Epub 2016 Mar 22.

Frias, A., Biléu, C.E., Pires, M.T.C., & Marranita, S.J.M. (2015). *Disfagia no doente após acidente Vascular Cerebral: Consequências e Intervenção do Enfermeiro*. Disfagia no doente após acidente Vascular Cerebral: Consequências e Intervenção do Enfermeiro. Vol. 1, 3, RIASE online. Acedido em http://www.revistas.uevora.pt/index.php/saude_envelhecimento/article/view/79/119

Hughes, S.M. (2011). *Management of dysphagia in stroke patients*. Journal Nursing Older People. Vol. 23(3), 21-24.

Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Projeções de população residente 2015-2080*. Acedido em file:///C:/Users/Rosa%20Martins/Downloads/29ProjPop2015-2080_PT.pdf

Jauch, E.C., Saver, J.L., Adams, H.P. Jr, Bruno, A., Connors, J.J., Demaerschalk, B.M., Khatri, P., McMullan, P.W. Jr, et al. (2013). *Guidelines for the early management of patients with acute ischemic stroke: a guideline for healthcare professionals from the American Heart Association/American Stroke Association*. *Send to Stroke*; 44(3), 870-947. doi: 10.1161/STR.0b013e318284056a. Epub 2013 Jan 31.

Joanna Briggs Institute. (2014). *Joanna Briggs Institute reviewers' manual*: 2014 edition. Recuperado de: <http://joannabriggs.org/assets/docs/sumari/reviewersmanual2014.pdf>

Juan, J., Hind, J., Jones, C., McCulloch, T., Gangnon, R., & Robbins, J. (2013). *Case Study: Application of Isometric Progressive Resistance Oropharyngeal Therapy Using the Madison Oral Strengthening Therapeutic Device*. *Top Stroke Rehabil.*; 20(5), 1-27. doi:10.1310/tsr2005-450.

Kim, Ji-H., Kim, Young-A, Lee, Hye-J., Kim, Keum-S., Kim, Seung-T., Kim, Tae-S., & Cho, Young-S. (2017). *Effect of the combination of Mendelsohn maneuver and effortful swallowing on aspiration in patients with dysphagia after stroke*. *J. Phys. Ther. Sci.* 29, 1967-1969.

Liu, H., Shi, Y., Shi, Y., Hu, & R., Jiang, H. (2016). *Nursing management of post-stroke dysphagia in a tertiary hospital: a best practice implementation project*. *JBI Database System Ver Implement Rep.*; 14(7), 266-274. Doi: 10.11124/JBISRIR-2016-002971.

Mourão, L.M., Almeida, S.M.A., Lemos, E.O., Vicente, L.C.C., & Teixeira, A.L. (2016). *Frequência e fatores associado à disfagia após acidente vascular cerebral*. *CoDAS*; 28(1), 66-70. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/codas/v28n1/2317-1782-codas-28-01-00066.pdf>

Nunes, H.J. (2016). *Funcionalidade e qualidade de vida em doentes vítimas de acidente vascular cerebral isquémico: estudo da influência do período de tempo decorrido entre alta clínica e saída efetiva, e do encaminhamento pós-hospitalar*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra.

Observatório Português dos Sistemas de Saúde. (2017). *Relatório de Primavera 2017: Viver em tempos incertos, sustentabilidade e equidade na saúde*. Lisboa: Autor. Recuperado de http://www.opss.pt/sites/opss.pt/files/Relatorio_Primavera_2017.pdf

Ordem dos Enfermeiros (2011). *Regulamento dos Padrões de Qualidade dos Cuidados Especializados em Enfermagem Reabilitação*. Lisboa. Acedido em <http://www.ordemenfermeiros.pt/colegios/documents/pqceereabilitacao.pdf>

Passos, K.O., Cardoso, F.M.C.A., & Scheeren, B. (2017). *Associação entre escalas de avaliação de funcionalidade e severidade da disfagia pós-acidente vascular cerebral*. *CoDAS*; 29(1):e20160111 DOI: 10.1590/2317-1782/20172016111.

Silva, T.M.M.D. (2015). *Disfagia no doente com AVC: Prevalência e Determinantes*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Saúde de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/3268>

White, G., O'Rourke, F, Ong, B., Cordato, D., & Chan, D. (2008). *Dysphagia: causes, assessment, treatment and management*. *Geriatrics*, vol. 63, 5, 15-20.

World Gastroenterology Organisation World (2014) *Gastroenterology Organisation Practice Guidelines: Dysphagia*. Acedido em http://www.worldgastroenterology.org/assets/downloads/fr/pdf/guidelines/dysphagia_fr.pdf

Caracterização dos conhecimentos, atitudes e práticas clínicas dos profissionais da saúde angolanos diante das mordeduras por serpentes

Paula Regina Simões de Oliveira (autor correspondente)

Faculdade de Medicina, Universidade Katyavala Bwila, Angola; E-mail: pau.laregina@hotmail.com

Maria de Lourdes Bastos

*Laboratório de Toxicologia Faculdade de Farmácia da Universidade de Porto, Portugal;
E-mail: mlbastos@ff.up.pt*

Denise Vilarinho Tambourgi

Instituto Butantan, São Paulo, Brasil; E-mail: denise.tambourgi@butantan.gov.br

Introdução

As mordeduras de serpentes constituem um problema de saúde em vários países do mundo. Estes acidentes são considerados uma doença tropical negligenciada responsável por uma alta morbidade e mortalidade no Sudeste Asiático e África subsariana. A dimensão deste problema de saúde em Angola é desconhecida.

Mundialmente, permanece indefinida a incidência exata das mordeduras de serpentes em humanos e, por conseguinte, não é conhecido o real número de envenenamentos. Os países que apresentam números confiáveis sobre a incidência, morbidade e mortalidade, são ainda escassos (Slagboom, Kool, Harrison e Casewell, 2017). O Sudeste da Ásia e a África subsariana são de longe as regiões mais afectadas, sendo a Índia o país que maior número de mortes apresenta por mordeduras de serpentes no mundo.

A educação comunitária assim como o incremento do nível de conhecimentos nos profissionais da saúde, médicos e enfermeiras, sobretudo nas zonas endémicas de serpentes, constitui um passo importante para um melhor manuseio clínico das mordeduras de serpentes (Gutiérrez et al., 2015).

Objetivos

Caracterizar conhecimentos, atitudes e práticas clínicas dos profissionais de saúde angolanos diante das mordeduras por serpentes nas Províncias seleccionadas.

Metodologia

Foi realizado um estudo observacional descritivo transversal com 151 profissionais da saúde dos hospitais provinciais das províncias de Cuanza Sul, Benguela, Malanje e Huíla.

Foi aplicada uma técnica de amostragem poli-etápica. Na primeira etapa foram seleccionadas quatro das 18 Províncias do país, com uma técnica probabilística por conglomerados (considerou-se cada Província como um conglomerado). Logo foram seleccionados dois municípios por Províncias (oito municípios no total), com uma técnica não probabi-

lística por critério, já que foi utilizado como critério de seleção principal os municípios com maior índice de mordeduras por serpentes. Numa terceira etapa foram selecionados 151 profissionais da saúde que estiveram no momento da apresentação da conferência para aplicar os questionários na reunião matinal (Técnica de amostragem não probabilística acidental ou deliberada).

Como técnicas de recolha da informação, além da documentação científica, a entrevista, e a observação científica foi aplicado o inquérito com um questionário validado previamente pelo método de Delphi.

Os dados foram submetidos a uma base de dados desenhada no pacote estatístico SPSS (versão 22.0)

Foi utilizada estatística descritiva, de acordo aos objetivos da presente investigação, para variáveis categóricas tanto nominais quanto ordinais, obtendo-se tabelas de distribuição de frequências.

A presente investigação foi apresentada e aprovada pelo Conselho Científico da Faculdade de Medicina da Universidade de Lueji A Nkonde com o número do processo 22 VDAC/ULAN/2013 de 31 de Outubro de 2013.

Foi garantido total anonimato e privacidade dos profissionais inquiridos e teve-se em conta os princípios e normativos vigentes nos regulamentos sobre ética da investigação científica tanto nacionais quanto internacionais (O Código de Nuremberg, A Declaração de Helzinki, A Declaração de Budapest).

Obteve-se o consentimento informado da totalidade dos elementos incluídos na amostra, respeitando o princípio da autonomia e garantindo o carácter confidencial da sua participação.

Análise e discussão dos resultados

A idade média de todos os profissionais inquiridos foi de 38,7 anos com um desvio padrão de 14,46, que confirma o predomínio de pessoal jovem nos hospitais provinciais abordados, embora exista uma diferença considerável das idades deles em relação à média. Além disso, existe uma maior percentagem do sexo masculino (57,8%).

Em relação à experiência com mordeduras de serpentes, 28% dos profissionais referem tê-la tido, em algum momento da sua prática profissional ou pessoal. Para além disso, 68% dos inquiridos tiveram conhecimento de outras pessoas com mordeduras por serpentes que ocorreram em pacientes.

Ao indagar sobre o conhecimento do nome das serpentes, 82,8% não conhecem e 17,2% conhecem, embora uma percentagem maior (25,8%) pudessem identificá-las perante fotografias.

Nos casos em que as identificaram (39), os gêneros mais frequentemente envolvidos foram as *Dendroaspis*, as *Bitis* e as *Najas*. Embora para uma amostra de estudo cinco vezes superior à do nosso, Chafiq et al (2016) verificaram em Marrocos, que de um total de 873 casos apenas em 54 (6,2%) as serpentes foram identificadas, sendo este resultado inferior ao da presente pesquisa.

A *Dendroaspis polylepis*, mais conhecida por mamba negra, foi a que com maior frequência foi identificada (28,2%), seguida da *Bitis arietans* (23%). No estudo de Chafiq et al., 2016, realizado em Marrocos, 33,4% das serpentes identificadas eram da família Co-

lubridae. Esta família é constituída de serpentes que, geralmente, são consideradas não peçonhentas e 16,6% eram *Bitis arietans* (Chafiq et al., 2016). Chama a atenção o facto de que a coloração de alguns colubrídeos, e até sua fisionomia, ser muito parecida à da mamba negra *Dendroaspis polylepis* (só se diferencia dos colubrídeos pela coloração negra do interior da boca); provavelmente, no nosso estudo, a identificação referindo-se à mamba era de colubrídeos.

Respeitante ao local da mordedura, mais frequentemente referida pelos profissionais da saúde, os pés e pernas foram as regiões vulneráveis às picadas. Num estudo idêntico ao nosso realizado em Kédougou, região este do Senegal, 85% dos casos não especificaram o local da mordedura (Lam, Camara, Kane, Diouf e Chippaux, 2016)

Em ordem de frequência, as manifestações clínicas referidas pelos profissionais da saúde, tendo sido as manifestações locais referentes ao local da picada as mais frequentes, seguidas em ordem pelas manifestações de neurotoxicidade, manifestações sistémicas e oftalmopáticas.

As manifestações na região da mordedura, mais frequentemente relatadas, foram a dor (74,8%), o edema (48,3%) e a equimose (15,9%). Relativamente às manifestações oftálmicas, 22,5% dos inquiridos relataram-na, tendo sido a dor ocular a mais referida (11,3%). Em relação aos sinais de neurotoxicidade, 59,6% dos inquiridos referiram sintomas, sendo as câibras e a sensação de formigueiro (17,9%) com a visão turva ou diplopia (14,6%), as principais manifestações nos casos de neurotoxicidade.

Em relação às manifestações sistémicas 79 dos inquiridos (52,3%) apresentaram-nas. No estudo de Chafiq et al., (2016), realizado em Marrocos, 57,5% dos sintomas mais frequentes decorrentes de mordedura de viperídeos foram dor, edema, equimose e necrose.

Em muitos casos (54,9%), realizaram-se tratamentos tradicionais pré-hospitalares, fundamentalmente cortes no local da mordedura, aplicação de folhas da mata e outros. No estudo de Lam et al. (2016), realizado no Senegal, foram tratados pré-hospitalarmente 121 casos pelos líderes tradicionais, no entanto, a evolução favorável foi de 17,2% e para a morte de 2,4% (Lam et al., 2016)

Somente alguns casos procuraram os serviços médicos; o tratamento hospitalar efectuou-se em 74 casos (49%), dos quais mais de metade (49: 66,21%) foram assistidos nos bancos de urgência. Realizaram-se apenas 22 testes de laboratório e assistidos 7 casos (9,45%) na terapia intensiva; nos casos mais graves ocorria o desfecho fatal por complicações e falta de um antídoto adequado (90% dos relatos referem a não existência do mesmo). Estes resultados são similares aos do estudo de Lam et al., (2016) em que se verificou que de um total de 122 casos, mais da metade recebeu tratamento pré hospitalar, sendo que 1 em cada dez pacientes receberam tratamento hospitalar.

38 (25,2%) dos inquiridos referiram complicações tendo sido infeção (11,2%) e insuficiência respiratória (7,9%) as que maior percentagem apresentaram.

A maior percentagem dos inquiridos referiu a cura dos pacientes (65,5%), embora 10% terminaram em óbitos. No estudo de Lam et al. (2016) não são mostrados dados sobre a evolução em 71 % dos casos, tendo sido referido melhoria em 26% dos mesmos, sequelas em 2% dos casos e 1 % terminando em óbito. Estes resultados são discordantes aos do presente trabalho em que os valores são superiores.

Os exames laboratoriais como tempo de coagulação, creatinoquinase e desidrogenase

lática foram realizados em mais de 90 % dos pacientes, apresentando alterações em 1,3%, 2,6 % e 1,3% dos casos, respetivamente.

Em relação ao tratamento com soro antiofídico, dos 151 inquiridos, apenas 12, o que correspondeu a 7,9%, utilizou o soro. No estudo de Chafiq et al. (2016), 41 pacientes receberam soro antiofídico, sendo que 38 casos evoluíram bem e três faleceram mesmo com a administração deste. Já no estudo de Lam et al. (2016), beneficiaram da administração deste 19% dos casos. Nos resultados conclusivos da 6ª Conferência internacional de Abidjan, sobre envenenamentos por serpentes e escorpiões em 2015, verificou-se que na maior parte dos países Africanos participantes, os antivenenos disponíveis eram inadequados (Chippaux et al., 2016) e, em 1998, Chippaux assumia que menos de 25% das necessidades de antiveneno eram cobertas e na maioria dos pacientes as doses eram insuficientes (Chippaux, 1998).

Conclusões

1. Existe pouca experiência de profissionais da saúde sobre a ocorrência de mordeduras de serpentes, e pouco conhecimento em relação à nomenclatura das mesmas e sua identificação perante fotos (imagens).
2. As manifestações locais no local da picada (dor) são as mais frequentes, seguidas pelas manifestações de neurotoxicidade (parestésias), manifestações sistémicas (mialgias) e oftalmopatia (dor ocular).
3. Em relação ao perfil terapêutico, existe maior frequência de acidentados com mordeduras de serpentes com tratamento pré-hospitalar, em relação ao tratamento institucional, e estes não recebem soro antiofídico, como ação emergente, embora a maior percentagem tenha evoluído para a cura.

Referências

- Slagboom, J., Kool, J., Harrison, R. A., & Casewell, N. R. (2017). Haemotoxic snake venoms : their functional activity, impact on snakebite victims and pharmaceutical promise. *British Journal of Haematology*, 177(February), 947–959. <https://doi.org/10.1111/bjh.14591>
- Gutiérrez, J. M., Escalante, T., Rucavado, A., Herrera, C., & Fox, J. W. (2016). A Comprehensive View of the Structural and Functional Alterations of Extracellular Matrix by Snake Venom Metalloproteinases (SVMPs): Novel Perspectives on the Pathophysiology of Envenoming. *Toxins*, 2(12), 304. <https://doi.org/10.3390/toxins8100304>
- Chafiq, F., El Hattimy, F., Rhalem, N., Chippaux, J.-P., Soulaymani, A., Mokhtari, A., & Soulaymani-Bencheikh, R. (2016). Snakebites notified to the poison control center of Morocco between 2009 and 2013. *Journal of Venomous Animals and Toxins Including Tropical Diseases*, 22(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40409-016-0065-8>
- Lam, A., Camara, B., Kane, O., Diouf, A., & Chippaux, J.-P. (2016). Epidemiology of snakebites in Kédougou region (eastern Senegal): comparison of various methods for assessment of incidence and mortality. *The Journal of Venomous Animals and Toxins Including Tropical Diseases*, 22(9), 1–6. <https://doi.org/10.1186/s40409-016-0064-9>
- Chippaux, J.-P., Akaffou, M. H., Allali, B. K., Dosso, M., Massougbdji, A., & Barraviera, B. (2016). The 6 th international conference on envenomation by Snakebites and Scorpion Stings in Africa: a crucial step for the management of envenomation. *Journal of Venomous Animals and Toxins Including Tropical Diseases*, 10-12. <https://doi.org/10.1186/s40409-016-0062-y>

A influência do clima tropical na operação de um sistema de células fotovoltaicas de películas finas de amorfo silício em Angola

Mateus Manuel Neto

Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola. E-mail: mateusneto2003@yahoo.com.br

I. INTRODUÇÃO

Células a-Si de junção são células de silício não cristalinas. A camada do semicondutor é apenas 0.5-2.0 μm de espessura; conseqüentemente, menos matérias primas são necessárias para a sua produção do que para as células de silício cristalina [1]. O filme de silício de amorfo é depositado numa superfície, tal como o gás, vidro, alumínio, ou plástico; desta forma é sempre referenciado como filme fino. Este tipo de células possui eficiência entre 6% a 8% [2]. A faceta mais intrigante de tal tecnologia é o significativo declínio na sua eficiência durante as primeiras centenas de horas de iluminação. Isto é reduz aproximadamente cerca de 30% da sua eficiência inicial, após 1000 h [3] isto advém devido ao efeito Staebler-Wronski [4]. Tradicionalmente, a tecnologia de silicene cristalino tem sido a escolha preferida no mercado fotovoltaico graças a sua eficiência de conversão de energia. Portanto, apesar da baixa conversão de eficiência, a tecnologia a-Si possui um custo menor de produção de electricidade por watt [5]. Por conseguinte, foi mostrado que a tecnologia a-Si domina em condições quentes devido ao seu menor coeficiente de temperatura de energia [6]. Este tipo de fotocélulas, parece-nos adequadas para o clima tropical africano, desta forma foi escolhido para o estudo.

Devido ao clima e a localização de Angola, a energia solar parece ser uma boa opção para investigação. Este estudo analisa os efeitos da radiação solar, temperatura ambiente dos painéis fotovoltaicos, dados meteorológicos, bem como humidade relativa no desempenho da tecnologia thin-film a-Si, sistema de grelha amarrada, no período de Setembro de 2011 à Setembro 2012. A importância deste estudo está na análise de um sistema fotovoltaico no seu primeiro ano de operação, afim de percebermos o desempenho inicial, bem assim como as perdas ocorridas no princípio da vida útil, e avaliarmos os factores que afectam o seu desempenho. Detalhes na tecnologia fotovoltaica e configuração usada nesta pesquisa são abordadas nas seguintes secções.

II. EXPERIMENTAL

A importância deste estudo está na análise de um sistema fotovoltaico no primeiro ano de operação, a fim de compreender o desempenho inicial e perdas acontecendo no princípio da duração do sistema, e para classificar os factores que afectam o seu desempenho. Um sistema fotovoltaico está localizado na central do Hoji Ya Henda, Luanda, Angola, e a média de irradiação diária nesta região de Luanda ronda os 4.5 kW h/m²/dia, e altera

ligeiramente de época por época. A média mensal dos níveis de irradiação em Luanda conforme demonstra a figura 1.

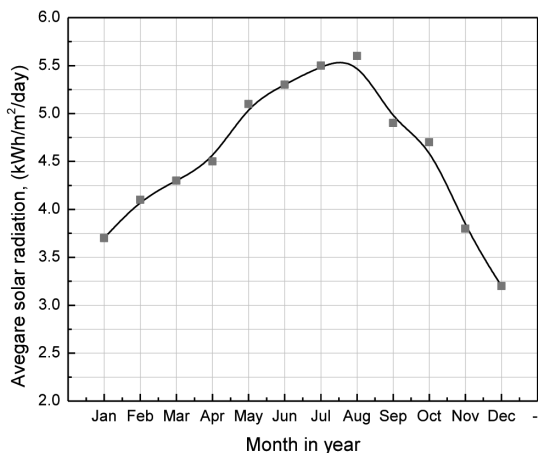


Figura 1 – Média mensal dos níveis de irradiação em Luanda

A irradiação solar é medida em kWh/m²/dia num painel solar colocado a um ângulo de 81° (para o melhor desempenho anual). O nível da radiação solar pode ser um problema durante a estação chuvosa, quando o céu estiver nublado durante vários dias de seguida. Na época chuvosa, a bateria pode não estar completamente carregada num único dia.

O ponto de observação possui as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 8° 51' 25" S e Longitude: 13° 17' 13" E, correspondendo a cidade de Luanda-Angola. Neste sistema fotovoltaico, os módulos fotovoltaicos de película fina à base de silício estão voltados para o norte, com um ângulo de inclinação de cerca de 30°.

A figura 2 mostra o sistema de diagrama para recolher e monitorar dados de painéis solares operantes. Este sistema consiste em vários periféricos conectados a um computador através de uma interface. A comunicação entre computadores e os periféricos é facilitada pela electricidade convertida em energia eléctrica pelo sistema solar fotovoltaico em permanência através da bateria e do inversor. As estruturas de suporte dos painéis são de aço galvanizado.

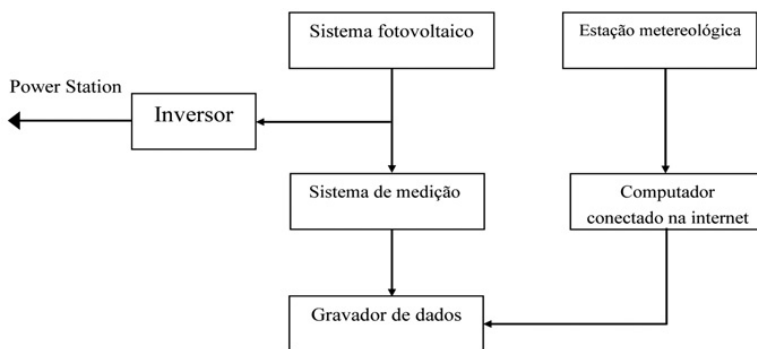


Figura 2 – Diagrama para coleta e monitoramento de dados do painel solar operante



a) sistema de medida do Solarímetros



b) anemómetro.

Figura 3 – ilustra a imagem do solarímetros e anemómetro do sistema fotovoltaico experimental.

Os periféricos conectados a interface são:

- Um anemómetro localizado a dez metros de altura para medir a velocidade e a direcção do vento,
- Um higrómetro localizado ao nível dos painéis para medir a umidade relativa,
- Um ponto de paragem localizado na placa para medir a temperatura dos módulos,
- Dois solarímetros (Piranómetro): (a) um solarímetro localizado no plano inclinado dos painéis solares e (b) Um solarímetro localizado no plano horizontal, para medir a intensidade da radiação geral (W/m^2) com a integração da energia diária. As estruturas de suporte do painel são de aço galvanizado com Kipp & Zonen's Piranómetro Modelo CMP6, ISSO 9060 / WMO padrão de primeira classe,
- Dois computadores com impressoras a cores, para imprimir toda informação e monitorar o sistema,
- Baterias e reguladores,
- Inversor com uma eficiência de 90%.

A fim de testarmos o desempenho do sistema, os dados foram recolhidos em cada segundo. As gravações destes dados foram colhidas várias vezes numa semana em diferentes intervalos de tempo ao longo do dia. A imagem do programa para a colheita de dados é ilustrada na figura 4.

O inversor é o segundo componente mais importante de um sistema fotovoltaico ligado à rede após o gerador solar. Converte a energia produzida pelo sistema fotovoltaico de corrente contínua (CC) para corrente alternada de 50 Hz (CA) em conformidade com a rede eléctrica. Como toda a corrente solar flui através do inversor, as suas propriedades afectam o comportamento do sistema fotovoltaico [3]. Assim, a eficiência do sistema é significativamente afectada pela eficiência do inversor. Os inversores não são usados apenas para a conversão de corrente, mas também são usados para garantir que o sistema funcione nos momentos necessários, como o início da manhã, quando o sol nasce e as células solares têm energia suficiente para operar [3].

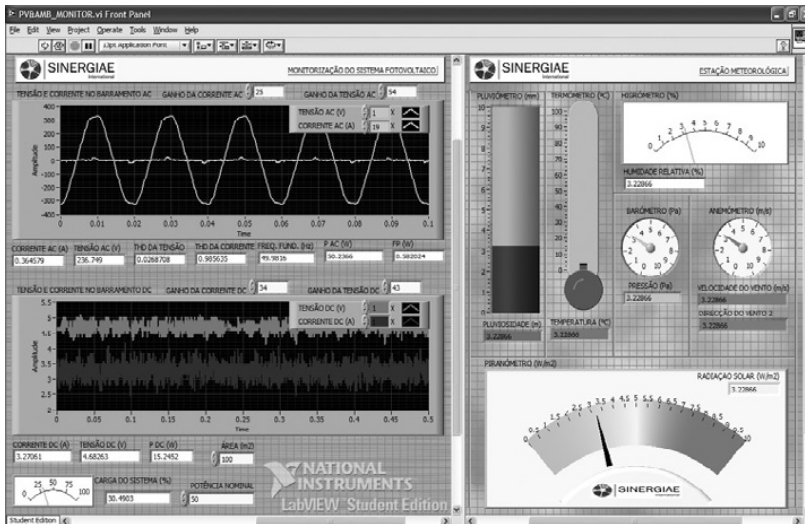


Figura 4 – Programa para coleta de dados

III. DISCUSSÃO E RESULTADOS

3.1. Radiação Solar

A potência de saída de um módulo fotovoltaico baseia-se principalmente em diferentes factores climáticos, tais como: radiação solar incidente no sistema [3], temperaturas ambiente e celular e humidade. À medida que aumenta a irradiância solar, a corrente de curto-circuito, a potência máxima e a eficiência de conversão aumentam [4]. Está provado que à medida que a temperatura aumenta, a tensão de circuito aberto diminui, o que leva à redução da potência máxima [3].

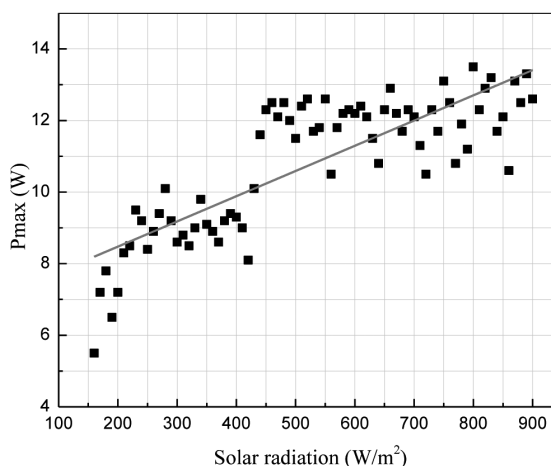


Figura 5 – Potencia de máxima Saída versus Radiação Solar

Um dos principais factores afectando o desempenho dos sistemas fotovoltaicos, incluindo o filme fino, é o montante de radiação pelo qual as células são expostas. A Fig.5 compara a saída máxima de energia do sistema com a irradiação solar. Os pontos de dados encaixam-se numa relação linear que parece ser a única variável de irradiação solar que significativamente determina a saída do sistema. Foi demonstrado que a saída do sistema está directamente relacionado ao montante de radiação chegando aos painéis solares.

Uma visão mais compreensiva desta tendência é ilustrada na figura 6 onde foi observado que a tensão de circuito aberto aumenta significativamente com maior isolamento, e a corrente de curto-circuito foi grandemente afectada pela quantidade de radiação do qual o sistema foi exposto, com um grande aumento tal como a irradiação aumenta. Este dado foi traçado sob temperatura ambiente constante humidade relativa. Os pontos extremos na figura. 5 indicam a quantidade de radiação flutuante alcançando o sistema devido as nuvens que passam em dias geralmente claros, e remendos repentinos de céu claro num dia nublado. Visto que este é um ambiente de flutuação muito típico, os valores máximos de energia usados para calcular a eficiência são instantâneos, enquanto os valores da radiação solar variam sobre muito poucos segundos e minutos.

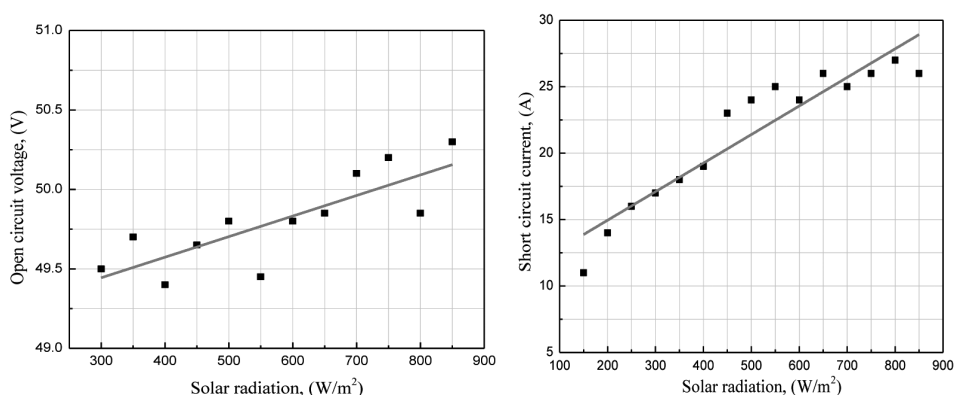


Figura 6. – a. Tensão de circuito aberto; b. corrente de curto circuito com variação da radiação.

3.2. Temperatura

A temperatura ambiente determina a temperatura de operação da célula solar, avaliando os dados disponíveis no computador conectado a internet, encontramos vantagem ao avaliarmos o comportamento do a-Si sob alta temperatura ambiente. Para melhor compreender o comportamento do sistema de película fina sob variação de temperaturas, existe uma relação entre a temperatura ambiente da célula solar, considerada na figura 5 versus a temperatura média ambiente do painel. Uma vez que medindo a temperatura actual das células actuando no campo é difícil, a temperatura dos painéis obtiveram os seguintes registos:

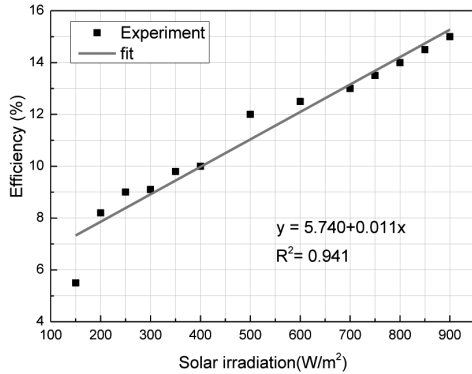


Figura 7 – Temperatura média do painel v/s temperatura ambiente

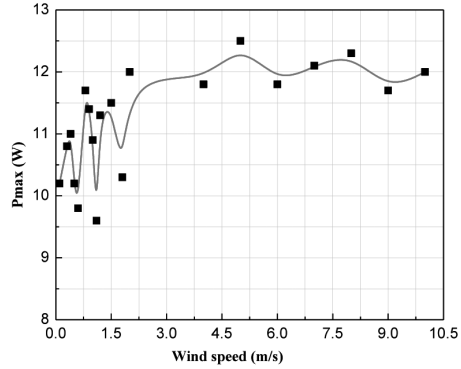


Figura 8 – Potência máxima de energia v/s Velocidade do vento

Ao analisarmos o efeito da temperatura no sistema fotovoltaico, foi observado que ambas a voltagem do circuito aberto e o curto-circuito corrente aumentam ligeiramente a medida em que a temperatura aumenta para 34°C, e desta forma, diminui à medida que a temperatura aumenta.

As figuras 7 e 8 fornecem uma visão desta relação entre temperatura e desempenho dos fotovoltaicos. Foi descoberto que a voltagem de circuito aberto na figura 9, assim como o curto-circuito corrente na figura 10 não diminuíram quando a temperatura aumentou de acordo com a teoria. Estas mudanças verificadas foram devido a diferenças nos níveis de irradiação. A maior irradiação solar teve uma maior influência no desempenho dos módulos do que um aumento na temperatura ambiente.

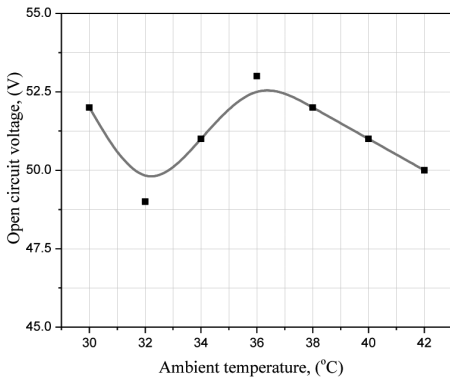


Figura 9 – Tensão de circuito aberto v/s temperatura ambiente.

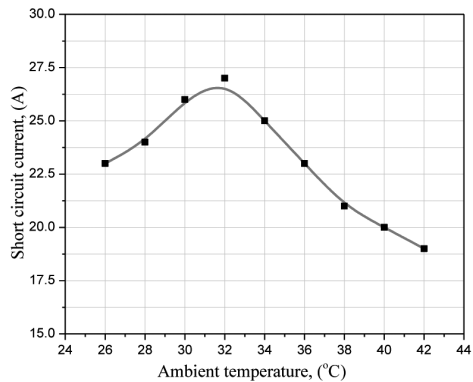


Figura 10 – Curto-circuito corrente v/s temperatura ambiente

A tensão de circuito aberto bem como corrente a curto de circuito têm valores máximos em temperatura ambiente que vai de 30°C a 36°C. Isso implica que houve outra variável afectando as temperaturas dos painéis. Ao examinarmos os dados meteorológicos e comparando aos resultados obtidos, notamos que quando o vento situou-se acima de 2 m/s ou soprando em direcção aos lados frontais e laterais do painel, a temperatura registada decresceu

vários graus. Os pontos registados na figura 8 mostram que a saída máxima de energia depende da velocidade do vento devido a ventos lentos, soprando em direcção ao lado de trás dos painéis. Como resultado, o vento pareceu ter um efeito nas temperaturas dos painéis.

3.3. Humidade

Um estudo de humidade de alta temperatura foi feito nos módulos fotovoltaicos c-Si PV, e a degradação do seu desempenho devido o início de umidade são discutidas nesta secção. Quando as células fotovoltaicas são expostas sob humidade a longo, prazo haverá alguma degradação no desempenho. Foi observado que o alto conteúdo do vapor de água no ar causa delaminação encapsulante.

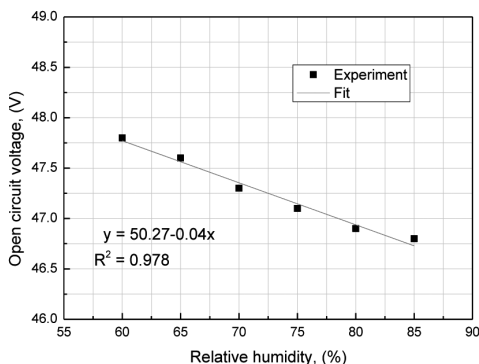


Figura 11 – Relação, corrente de curto-circuito e humidade relativa

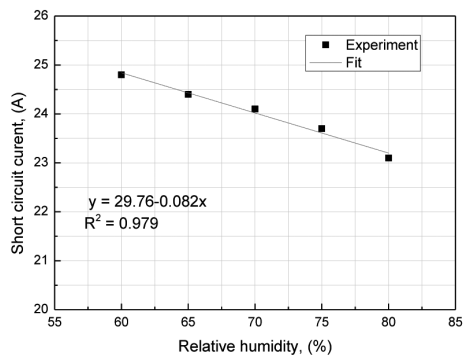


Figura 12 – A relação Tensão de circuito aberto e humidade relativa

A cidade de Luanda é caracterizada pelas suas temperaturas médias que variam de 26 a 40°C. A figura 13 mostra a relação entre humidade relativa e temperatura do ar no período estudado. Quando a humidade relativa aumenta, causa uma redução relativa na temperatura do ar.

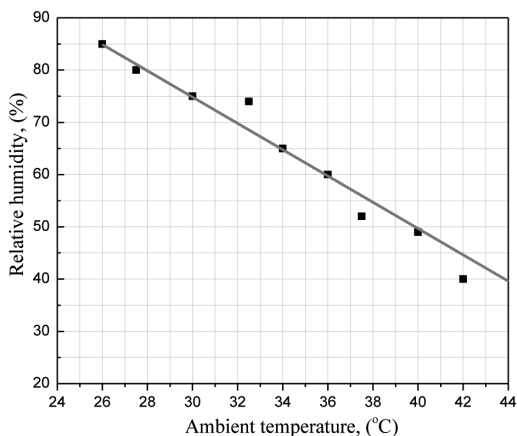


Figura 13 – Relação entre humidade relativa e temperatura ambiente

As temperaturas obtidas no verão em Luanda eram adequadas para a operação de matrizes fotovoltaicas. Portanto, a humidade relativa parece ser o factor dominante afectado que reduz o desempenho fotovoltaico nesta cidade.

A humidade relativa causa uma redução na intensidade solar que reduz a eficiência resultante de um painel fotovoltaico, tal como revela a figura 14 as reduções na eficiência do painel fotovoltaico testado foi de cerca de 18 % respectivamente.

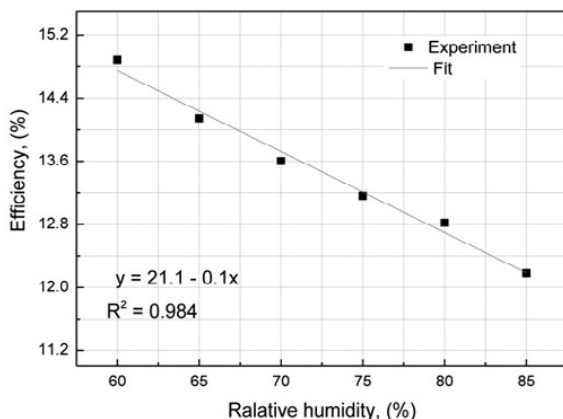


Figura 14 – Relação entre humidade relativa e eficiência fotovoltaica

Dos resultados experimentais, é evidente que a humidade relativa tem efeitos significantes no desempenho das células a-Si. Isso pode ser explicado ao olharmos para o circuito equivalente de uma célula solar tal como demonstrado na figura 15.

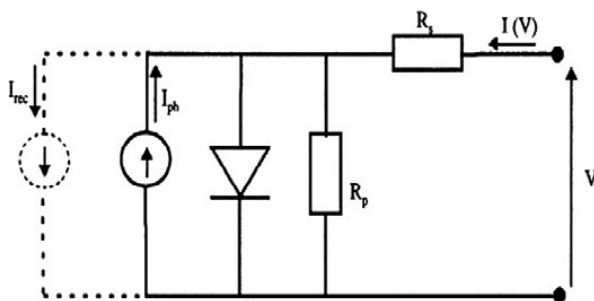


Figura 15 – Circuito equivalente para a célula solar do amorfo. O colecter actual I_{rec} significa perdas de combinação na camada-i

Quando a humidade entra na célula solar, fornece um caminho de derivação adicional para a corrente da potência. Isto é equivalente a redução de R_p que pode ser uma redução significativa. Quando a corrente é encurtada para medir o I_{sc} , este desvio de manobras irá desviar alguns dos fotões, correntes I_{ph} gerados da absorção de fotões, resultando numa redução na I_{sc} medido, tal como verificado experimentalmente.

A redução será ainda mais significativa se R_s aumenta devido a corrosão das almofadas de contacto sob exposição de humidade. A degradação da tensão de circuito aberto V_{oc} é baixa observada experimentalmente, a redução da corrente de curto circuito, I_{sc} pode reduzir Potencia, P_{max} . Desta feita, a tendência de degradação do P_{max} é similar ao do I_{sc} .

Com o entendimento dos mecanismos de falha das células fotovoltaicas sob ambiente de humidade, pode se dizer que quando as células fotovoltaicas estão sob condições climáticas cíclicas quentes ou frias durante o uso, a delaminação da protecção da camada de passivação da célula será mais severa, e assim, espera-se que o efeito de degradação da humidade descrita neste trabalho será pior. Na verdade, deste trabalho, está claro que uma avaliação de confiabilidade mais precisa das células fotovoltaicas deve ser humidade e temperatura cíclica. Para desenvolver a confiabilidade das células fotovoltaicas, a adesão da camada de passivação na célula deve ser realçada.

3.4. Inverter

A energia máxima produzida pelo sistema foi comparada com a transmitida pelo inversor afim de calcular a eficiência de toda configuração e verificação da eficiência da conversão de energia do inversor que foi avaliado em cerca de 90%. Fig. 16 demonstra a energia produzida e convertida com a media calculada de 50% conversão de eficiência. Foi muito baixa a que tinha sido estimada pelo fabricante. Desta forma, Quando a eficiência do sistema foi considerado com o inversor, reduziu em quase 12%, de 4.9% para 4.2%. isto foi duas vezes o montante da redução na eficiência causada pela combinação de factores que incluem, velocidade do vento, aumento da temperatura ambiente, umidade, eficiência da conversão real de energia do inversor, e uma degradação geral do sistema.

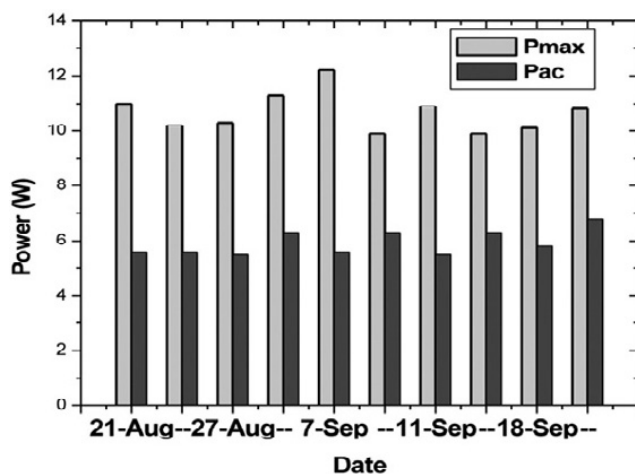


Figura 16 – Comparação de energia convertida pelo inversor (P_{ac}) e pela energia produzida pelo sistema fotovoltaico (P_{max}).

IV. CONCLUSÃO

Neste estudo, o impacto dos factores ambientais nos parametros de um módulo fotovoltaico de a-Si, o teste do campo exterior foi quantitativamente analisado. Analisando os efeitos de diferentes varáveis que afectam o desempenho de um a-Si de película fina, localizado em ambiente tropical Angolano, observou-se que a irradiação solar teve o seu maior impacto no desempenho. Isto implica que o factor inesperado tal como acumulação de pó, irá provavelmente ter um impacto significativo no desempenho do sistema ao reduzir o montante de luz solar pelo qual os painéis solares são expostos.

O ponto de observação mostra que a corrente de saída é limitada pela menor célula de componente da corrente. Também, os comportamentos da parte exterior do sistema fotovoltaico não são completamente entendidos. Uma relação entre a temperatura ambiente e a saída do sistema foi observada, portanto, a irradiação solar e o efeito Staebler-Wronski [8] teve uma maior influência na operação do que as mudanças na temperatura ambiente. A humidade e o vento, também pareceram ter um efeito, mas as variações da humidade tiveram uma estrita relação com a temperatura, que torna difícil precisar o real impacto da humidade no seu desempenho.

Finalmente, uma redução considerável no desempenho de toda configuração ocorreu Quando a energia produzida foi inserida na grelha através do inversor.

REFERENCES

- [1] A. Nakajima, M. Ichikawa, T. Sawada, M. Yoshimi, K. Yamamoto, Optimization of device design for thin-film stacked tandem solar modules in terms of outdoor performance, *Jpn. J. Appl. Phys.* 43 (2004) L1162.
- [2] Antony F, Dürschner C, Remmers K. *Photovoltaics for professionals*. Berlin: Solarpraxis AG; 2000.
- [3] Luque A, Hegedus S. *Handbook of photovoltaic science and engineering*. Wiley; May 2008.
- [4] Staebler D, Wronski C. *Applied Physics Letter* 1977; 31:292.
- [5] Jansen KW, Kadam SB, Groelinger JF. The advantages of amorphous silicon photovoltaic modules in grid-tied systems. Hawaii, USA: *IEEE 4th World Conference on Photovoltaic Energy Conversion*; May 2006.
- [6] *Photon International. Market Survey solar modules 2005*; February 2005. pp. 48e67.
- [7] Wenham S, Green M, Watt M, Corkish R. *Applied photovoltaics*. London: Earthscan; 2007.
- [8] Kolodziej A. Staebler-Wronski effect in amorphous silicon and its alloys. *Opto-Electronics Review* 2004; 12(1):21e32.

A Rede de Estudos Ambientais dos Países de Língua Portuguesa REALP: seus objectivos e realizações

João Seródio de Almeida

Universidade Agostinho Neto; E-mail: jmserodio1@hotmail.com

Maria Manuela Morais

Dept. de Biologia da Universidade de Évora; E-mail: mmorais@uevora.pt

A Rede Luso Brasileira de Estudos Ambientais – RLBEA foi criada em 1997 no Rio de Janeiro com o objetivo global de concretizar os termos da Declaração de Lisboa de 1977, através da cooperação científica na área do ambiente e do desenvolvimento sustentável, entre Portugal e o Brasil, e com um objetivo específico de implementar um curso de Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais em ambos os países.

Nesse sentido foi estabelecido um protocolo entre diferentes instituições governamentais e universitárias. Pelo lado português assinaram o protocolo a Universidades de Aveiro (UA), a Universidade de Évora (UE), a Universidade dos Açores, a Universidade Nova de Lisboa, o Ministério do Ambiente, e a Junta Nacional de Investigação Científico e Tecnológico, atual FCT (órgão com vínculo ao Ministério da Educação e Ciência); pelo lado brasileiro, assinaram o protocolo a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Ministério do Meio Ambiente, o CNPq e a CAPES.

Dando cumprimento aos objetivos estruturais definidos na sua génese, em 2004 a RLBEA expandiu as suas atividades para a África lusófona e, naquele ano, incorporou nas suas atividades, a Universidades Eduardo Mondlane de Moçambique e a Universidade de Cabo Verde; mais tarde, em 2009, a Universidade Agostinho Neto de Angola participou em vários eventos da Rede. Todavia, apenas, em 2011, durante o XIV Encontro anual da Rede, realizado em Recife, o Conselho Superior, no âmbito de suas atribuições protocolares, oficializou, como membros efetivos a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), a Universidade Agostinho Neto (Angola), a Universidade de Cabo Verde e também a Universidade de Lisboa (Portugal). Nesta mesma Reunião, com a adesão dos novos membros, foi igualmente decidido alterar o nome da Rede para “Rede de Estudos Ambientais dos Países de Língua Portuguesa – REALP”.

No âmbito das atividades estruturais desta Rede, foi considerado prioritário: (1) contribuir para a preservação do ambiente e para a melhoria da qualidade de vida das populações, aspeto essencial para o desenvolvimento sustentável das nações e harmonia das relações internacionais; (2) promover a formação avançada de recursos humanos para a investigação, a análise, o planeamento e a decisão em questões ambientais; (3) promover a realização de investigação integrada entre instituições nacionais e internacionais, otimi-

zando os recursos humanos e materiais; (4) reforçar instrumentos de cooperação no domínio do ambiente em linhas de ação prioritárias para os países signatários da declaração da 1ª Conferência Interministerial sobre Ambiente e Comunidade de Países de Língua Portuguesa (Declaração de Lisboa de 1997); (5) contribuir para cooperação científica e tecnológica através do Convénio Bilateral (CNPq/FCT); (6) promover o intercâmbio académico e profissional de recursos humanos de alto nível através do programa CAPES/FCT); (7) possibilitar que outras universidades portuguesas, brasileiras ou da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) pudessem integrar a Rede.

O Protocolo tem assim permitido que ao longo dos anos, se venha consolidando uma rede de investigação e pós-graduação de abrangência nacional e internacional, através da realização de projetos de investigação partilhados, de seminários, de intercâmbios e investigação conjuntas, sobre temas relacionado com o ambiente, com a melhoria da qualidade de vida e da inclusão social, na perspetiva global do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, são efetuados encontros anuais; apresentam-se trabalhos, promove-se a discussão científica e a discussão de linhas de ação para futuros projetos de cooperação científica e pedagógica.

Presentemente a REALP integra 15 universidades de países de língua portuguesa (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e Cabo Verde). Integram simultaneamente esta Rede, o Ministério do Ambiente em Portugal e no Brasil, a Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal (FCT) e as congéneres brasileiras CAPES e CNPq.

A REALP está estruturada em dois Conselhos: o Conselho Superior, constituído pelos Ministros, Reitores e Presidentes das agências de fomento (CAPES, CNPq e FCT); o Conselho de Coordenadores, composto pelos representantes de cada instituição parceira. Com uma regularidade anual/bianual este Conselho reúne e delibera sobre as atividades a desenvolver, tais como sejam a decisão sobre a realização de Encontros técnico-Científicos, seus temas e local. A nível nacional existe ainda uma coordenação que agrega o trabalho realizado pelos diferentes parceiros nacionais.

Os resultados da REALP agrupam-se em diferentes tipologias ação tais como sejam: 1) formação académicas; 2) projetos de investigação/desenvolvimento; 3) publicações e ações de divulgação; 4) mobilidade académica.

Dentro da 1ª tipologia (formação académica), destacam-se entre outras: (a) o Mestrado em Política e Gestão Ambiental em Portugal; (b) o Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPE; (c) Encontros anuais onde são trocadas experiências pedagógicas, apresentados e discutidos trabalhos de investigação de interesse comum; (d) Partilha na orientação de trabalhos de Mestrado, Doutoramento (doutoramentos sanduiche) e Pós-Doc; (e) o Doutoramento Internacional na Universidade de Cabo Verde em Gestão e Políticas Ambientais; (f) a implementação do Doutoramento Internacional na Universidade Agostinho Neto e na Universidade Eduardo Mondlane em Gestão e Políticas Ambientais (ambos em fase de implementação).

No âmbito da 2ª tipologia (projetos de investigação/desenvolvimento), foram realizados vários projetos de cooperação, com destaque para a área dos recursos hídricos e escassez hídrica.

Em termos de publicações e ações de divulgação (3ª tipologia de ações) saliente-se a organização e edição de 3 livros, a publicação de artigos científicos em revistas indexadas

de circulação internacional da autoria de membros de diferentes instituições e países, a publicação da Newsletter da REALP com 18 números editados e o site da REALP <http://www.reaplp.uevora.pt/>.

No âmbito da 4ª tipologia de ações (promoção da mobilidade académica), destaca-se a criação do consórcio AMIGO constituído pelas instituições de ensino português da REALP para concorrer ao programa ERASMUS+ direcionado para o financiamento de mobilidades de professores, estudantes e staff técnico para os países membros da REALP (Brasil, Angola, Cabo Verde, Moçambique). Os resultados da candidatura para 2019/20, recentemente divulgados, vão garantir a realização de 31 mobilidades (in e out), consolidando-se desta forma o intercâmbio académico de recursos humanos, para partilha de conhecimento e consolidação de estratégias eficazes de pedagogia, direcionadas para a área do ambiente na sua abrangência interdisciplinares.

O plano estratégico da REALP para os próximos 4 anos, definido na última reunião do Conselho de Coordenadores realizada em Maio de 2019 no Namibe, Angola, integra a promoção de diferentes atividades inseridas nas 4 tipologias de ação, tais como sejam, por exemplo, a implementação de cursos de formação de curta duração, de novos Mestrados e Doutoramentos, e a criação de um laboratório de Limnologia nas instalações da Barragem de Capanda (rio Kwanza), Angola. As ações a desenvolver serão sempre programadas tendo em consideração o Acordo de Paris sob a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável constantes da Agenda 2030 da ONU.

Educação das comunidades sobre a utilização dos rios como fontes de água para consumo, com vista à promoção de saúde em Moçambique

Agnes Clotilde Novela

Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (fennm@up.ac.mz) Maputo/Moçambique

E-mail: agnesclotilde@gmail.com

1. Introdução

A promoção de saúde, garante condições de vida e de trabalho seguros. De acordo com a OMS (organização Mundial de Saúde), a saúde é definida como estado de completo bem estar, físico, mental e social e não simplesmente a ausência de doenças. Esta definição é enfatizada na conferência de Alma-Ata. A saúde é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível de saúde é a mais importante meta social, cuja realização requer a ação de muitos outros setores.

De acordo com a carta de Ottawa, os pré-requisitos e as perspectivas para a promoção de saúde, é o envolvimento dos diversos sectores, como Educação, Habitação, Agricultura, obras públicas, entre outras. Entretanto, a abordagem nesta comunicação será em volta do sector da Educação, minha área de actuação.

A Educação e Saúde são sectores chave para a continuidade de uma nação. Todos os aspectos inerentes a educação e as mudanças a ele sujeitos têm em vista a criação de um mundo melhor onde homens, mulheres e crianças possam viver em harmonia, não só entre si, mas entre estes e o meio ambiente que os rodeia. A relação entre os humanos e entre estes com o ambiente é determinado não apenas socialmente, mas em grande medida pela **cultura**. O conjunto de crenças, hábitos e costumes, passados de geração em geração ao longo dos tempos pode até certo ponto colocar em risco a saúde de uma comunidade ou de um povo. A carta de Otawa (1986), refere que os factores culturais podem favorecer, assim como prejudicar a saúde.

A declaração de Alma-Ata (1978), sobre os cuidados primários de saúde, destaca mais uma vez a educação como um dos sectores que deve estar envolvido na ação de promoção de saúde das comunidades, do ponto de vista de consciencialização e sensibilização dos povos para a adopção de práticas culturais saudáveis como forma de prevenir-se das doenças. É também considerada pela carta de Otawa (1986) como um dos pré-requisitos para a promoção de saúde.

Durante as actividades de pesquisa universitária, realizadas por estudantes no âmbito das actividades curriculares sobre a Educação ambiental, constatou-se que uma comunidade residente no interior do parque nacional do limpopo, possuía um hábito cultural de fecalismo a céu aberto, pois de acordo com os seus argumentos as fezes dos diferentes membros de uma família nunca se devem misturar. Esta prática é também notória em algumas zonas costeiras do nosso país, como é o caso de Cabo Delgado, onde as popula-

ções saem das suas residências até a beira das praias para satisfazerem as suas necessidades biológicas. Esta prática durou anos naquele ponto do país, porém com as acções de Educação ambiental reduziu significativamente. Entretanto, dados do UNICEF, indicam que 40% da população moçambicana pratica o fecalismo a céu aberto. Este é um hábito culturalmente aceite naquela comunidade, porém ambientalmente incorrecto, pois perriga a saúde pública. Foi possível constatar que estas comunidades não aceitariam de forma fácil a mudança, pois eles crêem nesta prática e não imaginam a possibilidade de construção de latrinas em suas residências. Em algumas regiões do sul do país, esta prática pode ser verificada à beira dos rios (será cultura?), onde a população tem a fonte de água para o consumo e para o cuidado de sua higiene pessoal.

De acordo com os especialistas em antropologia, não existe entre os povos uma cultura melhor que a outra, elas são apenas diferentes, entretanto do ponto de vista ambiental e de saúde pública, podemos considerar algumas práticas culturais não aceites. *“o processo saúde-doença constitui uma expressão particular do processo geral da vida social”* (Breilh) e de acordo Diener (1984), a presença ou ausência de doença é um problema pessoal e social. É com base nesta problemática acima apresentada que surge a questão principal:

De que forma a Educação pode contribuir para as mudanças culturais, com vista a promoção de Saúde nos povos do mundo Lusófono?

Objectivo: Com este estudo pretende-se trazer uma reflexão sobre o papel das Universidades na mudança de algumas práticas nas comunidades, com vista a promoção de Saúde em Moçambique

2. Fundamentação Teórica

A Educação é o caminho pelo qual poderá encontrar-se mudanças por meio de acções dos estudantes nas comunidades. Estas acções podem ser por forma de implementação de projectos que criem mudanças nos estilos de vida das populações e promovam a saúde (Vilaça, 2014). Para além do desenvolvimento científico do Homem, as universidades tem o papel de apoiar as comunidades na resolução de problemas como forma de tornar melhor a vida das mesmas, por isso deve doptar os seus estudantes de habilidades para realizarem acções reflexivas, individual ou colectivamente (Vilaça & Mabote, 2016) e criarem mudanças positivas nos estilos de vida.

Um dos grandes problemas enfrentados pelas comunidades viventes em países em via de desenvolvimento ou destruídos quer por causas naturais ou antropogénicas (guerras), é o acesso a água potável. A água consumida por milhares de pessoas em todo mundo é imprópria (sem nenhum tratamento prévio), retirada em poços ou rios. O UNICEF (2015), estima que cerca de 748 milhões de pessoas em todo mundo não tem acesso a água potável e esta é apontada pela OMS, como a causa de cerca de 3,5 milhões de mortes. Estas mortes estão associadas ao consumo de água contaminada principalmente por agentes microbiológicos patogénicos de origem fecal. Muitas populações rurais ignoram este facto, muitas vezes por falta de alternativas hídras para satisfazerem as suas necessidades, mas algumas vezes por suas próprias práticas, consideradas culturais. As universidades não conseguiriam criar fontes de água potável, mesmo se assim desejassem, tampouco levar as populações à regiões acessíveis a água potável, pois estas são questões governa-

mentais dos países, mas com as pesquisas nelas desenvolvidas podem conseguir desenvolver projectos virados a resolução deste problema real (Vilaça & Mabote, 2016).

Vários são os estudos desenvolvidos sobre a análise microbiológica da água consumida pelas populações em Moçambique, cujos resultados mostram que esta apresenta níveis elevados de contaminantes biológicos, tornando-se assim imprópria para o consumo. Entretanto a população continua consumindo a água contaminada, pois os resultados destes estudos não chegam às comunidades envolvidas, como forma de criar mudanças no modo de vida com vista a garantir uma segurança alimentar e à promoção de saúde.

3. Metodologia

As Universidades desempenham um papel fundamental no ensino, pesquisa e extensão dos conhecimentos produzidos para a sociedade, com vista a ajudar na solução dos mais variados problemas que existem e a melhorar as condições de vida da sociedade. É neste âmbito, de pesquisa, que foram desenvolvidos dois estudos por estudantes da Universidade Pedagógica de Moçambique, com o objectivo de analisar a qualidade microbiológica da água consumida pela população de dois postos administrativos de um dos distritos da Província de Maputo, pois nestas regiões são observadas algumas práticas que muito provavelmente contaminam as águas e que culminam com o surgimento de doenças. O primeiro estudo, sobre a análise de *coliformes fecais e totais* das águas do rio Sabié e o outro com os mesmos parâmetros de análise nas águas do rio Incomati. O primeiro Estudo teve duas etapas:

1ª Etapa: Estudo com a População do Posto Administrativo de Matucanhane, Distrito de Moamba

Esta etapa baseou-se em inquérito à uma amostra de 41 famílias, sobre os seus hábitos, no concernente à fonte de água para as suas necessidades, sobre os seus cuidados de higiene e ainda sobre os cuidados que têm com água que é usada para o consumo.

2ª Etapa: Análise Laboratorial de Amostras de Água Retirada dos Rios acima Referidos

Foram colhidas três amostras de água, sendo duas nos dois leitos do rio e uma no meio do leito, em frascos estéreis de 250ml. Esta colheita foi efectuada em três dias diferentes.

4. Resultados

4.1. Resultados do Inquérito à População

Da primeira etapa do estudo, sobre os hábitos da população em relação a água alguns resultados estão apresentados nas tabelas seguintes:

Tabela 1 – Fonte de Água para o Consumo

Pergunta N.º 2 : Onde buscam a agua para o consumo?		
Resposta	Nº de Respostas	Percentagem (%)
Rio	41	100.00
Poço	0	0.00
Torneira	0	00.00
Outro	0	00.00
Total Inquiridos	41	100

Tabela 2 – Métodos de Tratamento de Água

Pergunta N.º 7: Quais são os métodos usados na escola para tratar água do consumo?		
Respostas	Nº de Respostas	Porcentagem (%)
Fervura	4	9.70
Adicionar certeza	12	29.20
Nenhum	25	60.90
Total das respostas	41	–
Total Inquiridos	41	100

Os quadros 1 e 2, mostram respectivamente que 100% das famílias inqueridas no posto administrativo de matucanhane tem o rio Sabié como a fonte de água para o consumo, e uma boa parte não usa nenhum método para o tratamento da mesma, alguns por desconhecimento entretanto dos que conhecem e não usam nenhum (60.9%), pode ser por razões de carência de condições para o efeito.

Existem nesta região alguns indivíduos com a prática de fecalismo a céu aberto (36.5%). O espaço usado é vasto, podendo ser nas matas às proximidades das residências e também próximo do rio.

4.2. Resultados das Análises Laboratoriais

Feitas as análises laboratoriais verificou-se a existência de *coliformes fecais*, que são um indicador de contaminação fecal da água. Um dos indicadores de contaminação fecal é a bactéria *Escherichia coli*, nem sempre patogénica, porém a sua presença na água é um indicador de que a água pode conter outros microorganismos patogénicos de origem fecal oriundos dos intestinos de animais de sangue quente, incluindo o Homem. Estes aspectos são corroborados por Valsechi (2006), ao afirmar que o grupo de coliformes são indicadores da contaminação fecal da água, onde a *E. coli* é a representante por ser unicamente de origem fecal. A *E.coli* está entre as mais variadas bactérias que contaminam a água (Hirai, 2013), sendo esta a causa de várias doenças de origem hídrica.

5. Conclusão

A população da localidade envolvida no estudo (Matucanhane), depende totalmente do rio, como fonte de água para o consumo. Porém, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MISAU (Ministério da Saúde), a água dos rios Sabié, no posto administrativo de Matucanhane e Incomati, no posto administrativo de Moamba Sede, é imprópria para o consumo humano, pois apresenta níveis de contaminação por coliformes fecais.

Esta população não conhece os métodos de tratamento da água para o consumo. Alguns por questões ligadas aos hábitos não os adoptam.

Diante desta grande conclusão, a população destas localidades deverá adoptar medidas para o tratamento de água que consome, bem como mudar algumas práticas, tais como fecalismo a céu aberto, cuidados de higiene pessoal e colectiva próximo às fontes de água para o consumo, pois os rios são o único recurso de água de que a população rural dispõe. Esta mudança só será possível se houver o envolvimento da comunidade académica nas comunidades, como forma de apoiar o sistema de saúde na prevenção de doenças.

Referências

- DIENER, Ed. *Subjective Well-Being Psychological Bulletin*, vol.95 no 3, 1984.
- HIRAI, C.K. *Indicadores Microbiológicos da Qualidade Microbiológica da Água*. In Revista Microbiologia em foco, no 66. 2013.
- VALSECHI, O. A. *Microbiologia dos Alimentos*. ARARAS, SP, 2006.
- VILAÇA, Teresa & MABOTE, Carla. *Potencialidades da Aprendizagem Baseada em Projectos Orientados para a Resolução de Problemas em Saúde e Ambiente*. In *Inovação Pedagógica no Ensino Superior; Ideias (e) Práticas*. De facto editores, 1ª edição, 2016
- CARTA DE OTTAWA *primeira conferência internacional sobre promoção da saúde*
Ottawa, novembro de 1986. Acessado em: [www.dgs.pt/paginas-de-sistemas/saude-a-a-z/carta de ottawa-1986.aspx.pdf](http://www.dgs.pt/paginas-de-sistemas/saude-a-a-z/carta-de-ottawa-1986.aspx.pdf)
- DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA *conferência internacional sobre cuidados primários de saúde*, Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978. Acessado em: [www.cmdss.2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07 Declaração-Alma-Ata.pdf](http://www.cmdss.2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07/Declaração-Alma-Ata.pdf)
- UNICEF. *Revista de Imprensa*. Brasil, 2015. Acessado em www.unicef.org/brazil

Reconhecimento das espécies de moluscos dulçaquícolas, sua distribuição na província do Uíge e o seu papel como vector de agentes patogénicos com repercussões em saúde e na economia

Maria de Fátima

Escola Superior Politecnica do Uíge (ESPU) UNIKIVI

Isidoro Mebinda Quitoco

Escola Superior Politecnica do Uíge (ESPU) UNIKIVI

Cabita Pedro Menga

Escola Superior Politecnica do Uíge (ESPU) UNIKIVI

Fernanda Henriques de Jesus Rosa

Instituto Superior de Agronomia, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

A schistosomiase é uma das parasitoses mais prevalentes no mundo, sendo endêmica em 76 países na África, Ásia e América. Estima-se que cerca de 200 milhões de pessoas se encontram infectadas enquanto outras centenas de milhões vivem em zonas endêmicas, expostas a infecção e cerca de 20.000 pessoas morrem anualmente devido a doenças associadas, como cancro urogenital e fibrose (2) A schistosomiase urogenital e a intestinal são doenças endêmicas em Angola. A OMS (Organização Mundial da Saúde) calcula que 11.3 milhões de pessoas em Angola estejam em risco de contrair schistosomiase. Contudo estas estimativas assentam em poucos estudos epidemiológicos e os dados não são recolhidos de forma sistemática (1).

Em Angola os estudos mais recentes incidem principalmente sobre o reconhecimento e prevalência da infecção de *Schistosoma haematobium* em várias populações (3, Cardoso, 2010, 4, Sousa-Figueiredo et al., 2010) e nas suas repercussões no desenvolvimento de patologias genito-urinárias (5, Figueiredo et al., 2013, 6, Figueiredo, 2014, 7, Botelho et al., 2015, 8, Santos et al., 2015, 9, Grácio, 2018). Embora também existam já estudos antropológicos sobre a importância dos significados e ações associados à infecção por esquistosomas na região do Bengo (10, Maghema, 2010).

No que se refere ao papel que moluscos dulçaquícolas, potenciais hospedeiros intermediários destes parasitas, em Angola, depois do trabalho de Christopher A. Wright em 1963, Allan et al. (2017) publicaram o estudo mais recente, sobre os moluscos existentes nas regiões do Bengo, Cuanza Norte e Malange, salientando os responsáveis pela transmissão de *S. haematobium* como sendo *Bulinus globosus*.

Relativamente às infecções animais os estudos mais recentes tratam essencialmente dos prejuízos económicos devido às infecções por *Fasciola* spp. (11, Noel et al., 2013), não existem estudos epidemiológicos sobre os moluscos hospedeiros intermediários deste tramatódeo, que também pode infectar o homem.

Materiais e Métodos

Recolha de caracóis

O estudo foi realizado na província do Uíge, mais precisamente no município do Uíge, Songo, Negage, Ambuíla e Quitexe as colheitas foram feitas entre 2015 e 2016 entre os meses de Maio a Setembro. Foi selecionado este período do ano por ser uma época em que os cursos de água, rios e riachos e lagoas, tem menor corrente, as águas são relativamente mais calmas, mais límpidas permitindo maior visibilidade, por outro lado os caracóis hospedeiros intermediários têm preferência para as águas mais calmas das margens próximo das pedras ou em algas que lhes serve de suporte e de alimento.

A pesquisa de caracóis foi realizada por uma equipa de campos treinados, que analisou as massas de água com recursos a um protocolo padrão, por colheita manual. Esta equipa foi treinada em matéria de saúde e segurança, na medida em que cada massa de água é um local de potencial transmissão da schistosomíase, o contacto direto com as águas deveria ser evitado, mediante o uso de botas a prova de água, luvas resistentes e o uso de pinças que facilitou a colheita. O tempo de amostragem foi fixado em 20 a 30 minutos por cada ponto ou local e foi realizado entre 08:30 hs e 14:30 hs, nos locais onde existia ponte, estes eram vistos os dois lados do curso da água e designados em ponto 1 e ponto 2. A cada coleta, os caracóis de cada local eram adequadamente rotulados, identificados de acordo o ponto de colheita e transportados em frascos plásticos com tampas até ao Laboratório.

No laboratório os caracóis eram separados em grupos de 7 por cada posto, tendo sido utilizado para tal copos de vidro devidamente etiquetados figura 1, cobertos com papel aderente com a água da mesma fonte do local de coleta ou água da fonte do campus. Durante o tempo de exposição a luz os caracóis eram alimentados com folhas de alface previamente tratado em água morna e expostas a secagem, depois de secas eram distribuídos pelos copos, evitando assim a morte prematura dos caracóis.

Após 24 horas de exposição á luz artificial ou natural, eram colocados individualmente em placas de Petri, para permitir melhor observação das larvas libertas e induzir a eliminação de cercárias. Aos Caracóis que não eliminaram cercárias na primeira exposição, trocava-se a água e eram re-expostos no segundo dia a luz artificial e novamente observados.

Os caracóis foram identificados ao nível das espécies com base nas características morfológicas da concha usando chaves padrão. Caracóis eram armazenados em álcool a 70% para análise prospectiva em laboratórios com mais recursos para identificação das espécies com recursos as técnicas de biologia molecular.

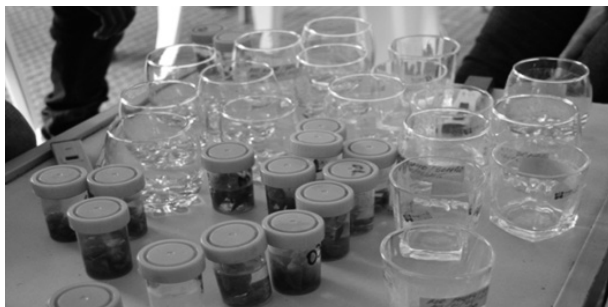


Figura 1 – Separação das amostras após colheita

Características ambientais e físico-químicas

Durante as colheitas foram registadas variáveis ambientais e físico-químicas sugeridos como importantes para a distribuição dos caracóis de água doce. Nesse sentido, registamos cobertura vegetal e presença de massas de algas. As características físico-químicas da água em cada local de amostragem, incluindo pH e temperatura, foram determinadas usando um medidor de pH com um eletrodo de vidro e uma sonda de temperatura.

As espécies foram coletadas em locais de amostragem diferentes, ao longo das margens dos lagos, rios, riachos, nascentes, foram selecionados locais bastante frequentados pela população nas suas varias actividades, lavar, banho, lavar motorizadas, transportar água, encher cisternas e até aos locais de actividade de demolhar a mandioca (*bombecar*)

Resultados

Apresentamos os resultados preliminares de uma pesquisa cujas as colheitas foram realizadas entre o período de 2015 e 2016 entre os meses de Maio a Setembro em 4 municípios da província do Uíge sendo estes Songo, Ambuíla, Uíge, Quitexe e Negage. Foram visitados 52 biótipos. As características físicas e demonstra que a temperatura da água varia entre 19°C e 23°C e o Ph entre 3,5 e 9.1 (tabela 1), foram observados presença de plantas em cerca e 70% dos locais visitados. A vegetação mais prevalente observada em todos os 52 locais foi capim (57%), plantas macrófitas (52%), nenúfares (37%), juncos (35%) e jacintos de água (13%) essencialmente em cursos de água da periferia da cidade do Uíge. Foram observados nas correntes de Água do município do Uíge como Candombe, Piscina uma grande quantidade de plástico, latas e outros poluentes como ilustra figura 2



Figura 2 – pontos de colheita Rio Candombe

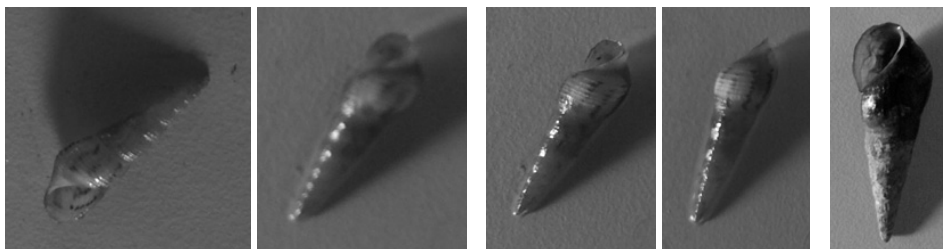
Foram colectados um total de 823 espécimes incluindo os três gêneros mais importantes Biomphalaria, Bullinus, Lymnea e outras menos conhecidas mais nem por isso em menor quantidade, como distribuído na tabela 1.

Tabela 5 – Caracterização físico-químico dos biótipos e da biomassa

Município	Bairro	Nome da linha de água	Tipo de Biótopo	pH água	Temp	Presença de caracóis
Uíge	Quindenuco	Rio Quindenuco	riacho	6,4	22,5°C	4
Uíge	Mbemba Ngangu	Rio Nkulu	riacho	7,4	23°C	2
Uíge	Pedreira	Piscina	lagoa	7,4	20°C	6
Uíge	Candombe	Rio Candombe	riacho	7,4	22°C	6
Uíge	Capote	Rio Candombe	riacho	7,4	23°C	5
Uíge	Benvindo	Rio Candombe	riacho	7,3	21°C	4
Damba	1ª ponte	Rio Lueca	riacho	5,5	22°C	0
Damba	(Escola 1º nº 86)	Rio Lufululu	riacho	5,1	21°C	0
Damba	Kinteka	Rio Minguedi	nascente	4,3	22°C	0
Damba	Kinteka	Rio Mtzombi	nascentes	3,5	22°C	0
Damba	Kinteka	Rio Lucenga	riacho	3,9	23°C	0
Ambuila	Ambuila	Mantoyo	Riacho	7,5	20°C	15
Ambuila	Terra Mãe	Sanga Malavo	Riacho	7,3	20°C	8
Ambuila	Kissengui	Ndongo	Rio	6,6	21°C	0
Ambuila	Nduizo	Nduizu	Nascente	7,1	21°C	27
Ambuila	kimbambi	Matamba	Nascente	7,9	22°C	52
Ambuila	Terra Mãe	Nsimba	Riacho	6,9	23°C	6
Ambuila	Nsumbi	Luau	Riacho	7,6	23°C	4
Ambuila	Nsadi	Luinga	Riacho	7,2	22°C	19
Songo	Captação de Água	Rio Dino	Nascente	8,4	19°C	70
Songo	Kinekuna	Mufututu	Riacho	7,6	20°C	46
Songo	Songo	Nsamba	Riacho	6,5	22°C	39
Songo	Mansoko	Mansoko	Riacho	8,3	20°C	12
Cassexe	Cassexe	Tsanguí	Riacho	7,8	23.1 °C	10
Cassexe	Fazenda	Local de Bombecar	Riacho	8,0	23.1 °C	5
Cassexe	Fazenda	Candangue	Riacho	8,2	24 °C	0
Cassexe	Cassexe	Kamansoco	Rio	8,1	22.5 °C	9
Cassexe	Cassexe	Quissaça	riacho	8,3	22.5 °C	4
Cassexe	Perto da Universidade	Ndungá Nkoko	riacho	8,4	27,4 °C	9
Cassexe	Catorze	Bolongonso	riacho	8,1	24,0 °C	11
Songo II Vez	Nganga Ndombe	Nganga Ndombe	Riacho	8,9	22,4 °C	10
Songo II Vez	Captação de Água	Dino	Nascente	8,2	24,8 °C	76
Songo II Vez	Kinekuna	Ndunta/ Mufututu	Riacho	8,0	24,2 °C	25
Songo II Vez	Songo	Nsamba	Riacho	8,5	23,3 °C	36
Songo II Vez	Mansoko	Mansoko	Riacho	8	22,5 °C	10
Negage	Cacongolo	Cacongolo	Riacho	8,6	23,5 °C	25
Negage	Caua	Cáua	Riacho	7,6	23,5 °C	45
Negage		Lulovo	Riacho	8,2	23,5 °C	20
Negage	Camagi	Camagi	Riacho	6,3	23,5 °C	13
Negage	Cesse	Cesse	Nascente	8,1	23,5 °C	0
Negage		Lago Caluquele	lagoa	6,0	27,0 °C	0
Quitexe	Dambi / Lagoa Feitiço	Ngindo	Riacho	8,8	21 °C	7
Quitexe	Dambi / Lagoa Feitiço	Ngindo	Riacho	8,8	21,1 °C	3
Quitexe	Dambi / Lagoa Feitiço	Ngindo	Riacho	8,4	20,4 °C	0
Quitexe	Dambi / Lagoa Feitiço	Ngindo/ ponte manilia	Riacho	8,2	20,2 °C	50
Quitexe	Dambi/ Lagoa Feitiço	Luegi	Riacho	7,7	21,5 °C	10
Quitexe	Dambi/ Lagoa Feitiço	Njiu	Riacho	8,8	21,6 °C	10
Quitexe	Dambi/ Lagoa Feitiço	Njiu	Riacho	9,1	22,2 °C	60
Quitexe	Dambi / Lagoa Feitiço	Nsamba	riacho	9	22,5 °C	12
Quitexe	Roça castelo	Loé/ Roça Castelo	riacho	9,1	22,8 °C	12
Quitexe	Roça castelo	Loge	Rio	8,7	22,8 °C	14
Quitexe	Roça castelo	Kanga	riacho	8,3	23,8 °C	12

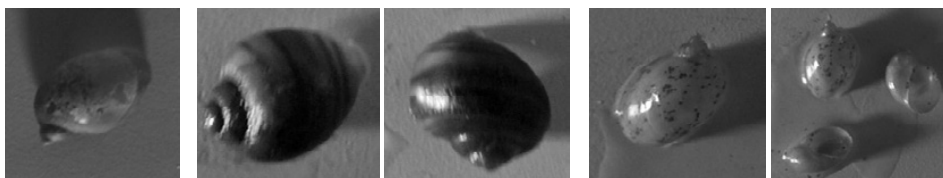
Presença dos Caracóis

Dos 52 biótipos visitados foram encontrados caracóis do pertencentes a 4 famílias da classe Gastropoda, distribuídas em 7 gêneros. Sendo gênero *Biomphalaria*, *Lymnaea*, *Bullinus*, *Brotia*, *Melanoides* e *Thiara* encontrados no município do Songo em grande quantidade na estação de captação da água locais a coexistência de pessoas e animais.



A) *Brotia*

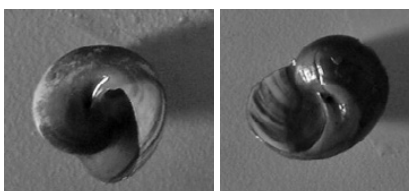
B) *Melanoides*



D) *Lymnaea Spp*

E) *Bullinus*

F) *Physa*



G) *Biomphalaria*

Figura 3 – caracóis recolhidos em diferentes pontos

Eliminação de larvas

Das espécies de caracóis colheitas depois da exposição a luz poucas eliminaram cercarias tendo encontrado apenas 10 caracóis que eliminaram larvas. As larvas eliminadas possuíam bastante vitalidade depois de mortas fazendo recurso a literatura espécie disponível a classificamos como xifidiocercaria. A cercaria é alongada ovalada incolor e espinhosa, o otario oral é circular e seu estilete é inserido no tecto do otario oral, a pré faringe é muito curto, o genital primordial é globular a cauda é esbelta.

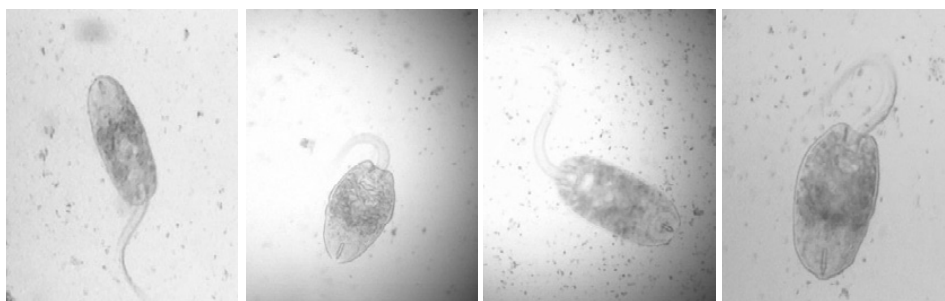


Figura 4 – larva expelida por caracóis

Conclusões

Os resultados preliminares do presente trabalho indicam a presença de caracóis em todos os municípios e locais visitados. Na província do Uíge ao contrário de estudos realizados e reportados por outros autores foram encontrados caracóis em zonas urbanas e periféricas da cidade do Uíge onde os rios e riachos apresentam-se bastante contaminados de matérias inertes como plásticos, latas material lodoso em abundância e sugere que os padrões de transmissão estão intimamente relacionados à abundância e distribuição espacial de caracóis vectores.

Foram encontradas outras espécies de caracóis os do género *Brotia*, *Melanoides*, e do género *Thiara* não reportados pelo estudo recente de Fiona et all 2017

Podemos notar que maioria dos caracóis não expeliam larvas, mas alguns essencialmente proveniente do município do Songo e Ambuíla expeliram cercarias.

Os locais com maior população de caracóis em termos de abundancia foi o município do Songo seguido do município de Ambuíla.

Bibliografia

1. OMS (2010). *Country Profile: Preventive chemotherapy and transmission control*. Geneva: World Health Organization; 2010. http://www.who.int/neglected_diseases/preventive_chemotherapy/databank/CP_Angola.pdf?ua=1
2. Allan F., Sousa-Figueiredo J.C., Emery A.M., Rossely P. R., Mirante C., Sebastião A., Brito M. & Rollinson D. (2017). *Mapping freshwater snails in north-western Angola: distribution, identity and molecular diversity of medically important taxa*. *Parasites & Vectors* 10, 460.
3. Cardoso, S. (2010) – *Schistosomose urinária e helmintoses intestinais: contribuição para o estudo clínico-epidemiológico e da resposta imune humoral na comunidade angolana*. Província do Bengo (Ibêndua, Sunge e Úlua). Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Biomédicas, especialidade de Biologia Molecular em Medicina Tropical e Internacional, 171 pp. (http://run.unl.pt/bitstream/10362/4076/3/Tese_MSc_SheilaCardoso.pdf)
- 4Sousa-Figueiredo, J. C., Gamboa D., Pedro, J. M., Fanc, C., Langa, A. J., Magalhães; R., J. Russell Stothard1, Susana Vaz Nery3 (2010). *Epidemiology of Malaria, Schistosomiasis, Geohelminths, Anemia and Malnutrition in the Context of a Demographic Surveillance System in Northern Angola*
5. Figueiredo J, Richter J, Belo S, Grácio MA (2013) *Urogenital Schistosomiasis Presenting Genital and Urinary Tract Lesions and Abdominal Discomfort in a Steril Angolan Woman*. *J Genit Syst Disor* 2:3. doi:10.4172/2325-9728.1000115

Análise de dados climáticos e índices de vegetação na distribuição epidemiológica da Malária no Município do Huambo (Huambo-Angola)

Isaú Alfredo B. Quissindo

*Universidade José Eduardo dos Santos / Huambo-Angola. Laboratório de Sistemas de Informação Geográfica e Detecção Remota da Faculdade de Ciências Agrárias – UJES.
E-mail para correspondência: josuealf.2011@hotmail.com*

Virgínia Lacerda Quartin

Universidade José Eduardo dos Santos / Huambo-Angola

1. INTRODUÇÃO

A malária representa um grande problema de saúde pública nas regiões tropicais e subtropicais devido ao seu endemismo nestas zonas, favorecido pela abundância de precipitação, altas temperaturas e grande quantidade de águas estagnadas. Constitui uma das principais causas de morte na África subsaariana e, particularmente, em Angola (UNICEF, 2008).

A doença é um importante problema de saúde pública e a principal causa de morbidade e mortalidade em Angola (Gosoniu *et al.*, 2010). Em 2004, foram notificados 3,2 milhões de casos de malária, dois terços dos quais ocorreram em crianças com menos de 5 anos de idade (Rowe *et al.* 2009; UNICEF, 2008).

O Huambo tem sentido as consequências desta doença e o governo local tem implementado programas de prevenção e combate.

Os factores ambientais relacionados com o NDVI têm sido considerados na determinação da taxa de ocorrência de malária quer nas populações residentes nestas zonas como entre viajantes não imunes (Haddawy *et al.*, 2018).

Devido a natureza e ecologia do mosquito *Anopheles*¹ (*sobretudo a fêmea – vector transmissor do causador da malária, Plasmodium falciparum*), o clima tem uma forte influência sobre a sua capacidade de sobreviver, por isso, a temperatura, humidade, precipitação, elevação, vegetação e águas residuais são importantes determinantes da transmissão da malária. Vários estudos mostraram a associação entre factores ambientais e ocorrência de malária em populações autóctones (UNICEF, 2008; Haddawy *et al.*, 2018). Pelo facto de os métodos entomológicos serem muito difíceis de implementar, indicadores baseados em tecnologia de detecção remota têm sido utilizados como variáveis substitutas para avaliar a densidade dos mosquitos. Entre esses indicadores utilizados em apli-

1. O anopheles, melga, mosquito-prego ou simplesmente mosquito, é um género de mosquito com ampla distribuição mundial, presente nas regiões tropicais e subtropicais, incluindo Portugal, Brasil, China, Índia e África. É o agente transmissor da malária e, em alguns casos, da filariose.

cações de saúde humana, o NDVI tem sido o índice mais comum em ocorrência de casos clínicos de malária (Shililu *et al.*, 2003).

O pioneiro na técnica de representação espacial de doenças ou factores que as favorecem foi o físico e médico inglês John Snow que, em 1854 em Londres, estabeleceu uma correlação entre a ocorrência da cólera e as fontes de abastecimento de água. Snow, baseando-se em mapas de distribuição da ocorrência dos óbitos causados pela cólera e dos poços de água, identificou a fonte da epidemia (poço de água da Broad Street). Nos meses subsequentes às suas recomendações, houve uma diminuição considerável da taxa de letalidade da cólera.

Assim, o principal objectivo deste trabalho é analisar espacialmente os factores climáticos e índice de vegetação relacionados com a distribuição de zonas mais propensas a ocorrência da malária no Município do Huambo (Angola) mediante a utilização de dados e ferramentas de SIG e DR.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1. Área de estudo

O estudo foi realizado no Município capital da Província do Huambo que leva o mesmo nome (Fig. 1), área que apresenta um clima alternante húmido e seco por influência da altitude (acima de 1774 m), a temperatura mínima é de 7°C e a máxima de 30°C, marcada por duas estações com temperaturas médias anuais de cerca de 19°C (Diebel *et al.*, 2019; Nhamba, 2016); possuindo assim um clima Tropical de Altitude (Cwb) ou Clima Oceânico (Cwb), caracterizado por época chuvosa e quente com noites amenas e dias relativamente quentes e época seca e fria (cacimbo) com dias amenos e noites relativamente frias (Quissindo *et al.*, 2016; Diebel *et al.*, 2019).

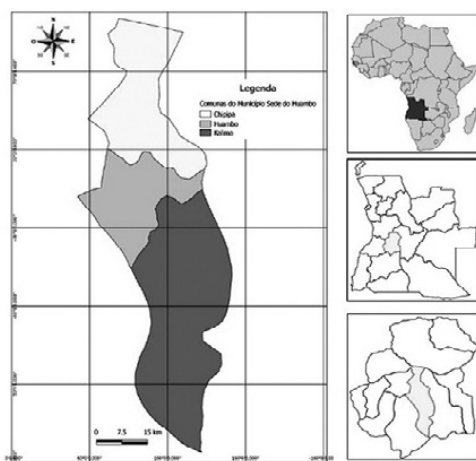


Figura 1 – Localização da área de estudo

A município do Huambo (designada por Nova Lisboa entre 1928 e 1975), ocupa uma área de 2 609 km² e tem cerca de 1 204 000 habitantes (Ceita, 2014). É limitada a Norte pelo município do Bailundo, a Este pelo município de Chicala-Choloanga, a Sul pelo

município do Chipindo, e a Oeste pelos municípios de Caála e Ecuinha (Fig. 1). É constituído pelas comunas de Chipipa, Huambo e Calima (Matos, 2005; Neto, 2012).

O município tem uma forte tradição académica, motivo pelo qual atribuiu a uma de suas zonas a designação de Bairro Académico, local onde se encontra o Hospital Regional do Huambo, que cedeu os dados de registo anual de casos de malária.

2.2. Colecta de dados geoespaciais

Os dados geoespaciais processados e analisados no Laboratório de Sistemas de Informação Geográfica e Detecção Remota da Faculdade de Ciências Agrárias da Universidade de José Eduardo dos Santos / Huambo-Angola foram adquiridos a partir dos seguintes servidores web:

- *Map library* para descarga de dados vectoriais com informação de divisão política administrativa;
- *Worldclim* para a descarga de dados climáticos;
- *International Research Institute for Climate and Society* (IRI) e *Lamont-Doherty Earth Observatory* (LDEO) para aquisição de informação sobre índice de vegetação;
- *European Space Agency* (ESA) para a descarga de dados de uso do solo.

2.3. Metodologia

Índice de Vegetação de Diferença Normalizada

O NDVI (da sigla inglesa *Normalized Difference Vegetation Index*) obtido a partir do IRI / LDEO foi calculado conforme proposto por Jensen (1996):

$$\text{NDVI} = (\text{NIR} - \text{Red}) / (\text{NIR} + \text{Red})$$

NDVI – Índice de Vegetação de Diferença Normalizada;

NIR – Refletância no comprimento de onda correspondente ao Infra-Vermelho Próximo (0,76 a 0,90 μm);

Red – Refletância no comprimento de onda correspondente ao Vermelho (0,63 a 0,69 μm).

Este índice de vegetação (que varia entre -1 e 1) é um indicador útil na análise de presença ou ausência de vegetação ou biomassa e da actividade fotossintética. Embora muito utilizado na agricultura, silvicultura e meio ambiente (Huete *et al.*, 2002; Fensholt & Proud, 2012), também foi utilizado por vários autores (Gurgel, 2003; Gosoniu *et al.*, 2006; Haddawy *et al.*, 2018; Grover-Kopec *et al.*, 2006) para criar representações visuais de indicadores de zonas potenciais e propensas à ocorrência de malária.

Assim, baseando-nos na metodologia de Grover-Kopec *et al.* (2006), utilizando os dados colhidos em campo (hospital, bairros e ruas) juntamente com a informação geoespacial (dados climáticos e de vegetação) processada em softwares SIG foi possível identificar e fundamentar as possíveis causas de ocorrência da doença em algumas zonas comparativamente com outras. Esta metodologia permitiu alcançar os resultados descritos e fundamentados nos parágrafos seguintes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Análise de variáveis biofísicas no município do Huambo relacionadas com a epidemia da malária

3.1.1. Cartografia temática, dados climáticos e cotas de altitudes do município do Huambo

Registou-se maior valor de precipitação média anual no noroeste e sobretudo no centro do município, que corresponde à zona urbana, tendo em conta o mapa de uso e ocupação do solo (Fig. 2a).

O mapa de precipitação média anual do Município do Huambo (Fig. 2b) apresenta valores que variam entre os 1000 – 1200 mm de água por ano. Registaram-se valores mais altos de precipitação média anual em zonas com maior altitude, devido a relação entre as duas variáveis e, possivelmente, pelo surgimento de chuvas orográficas, além da existência de muita vegetação no Município (Fig. 2a).

A presença de vegetação nos arredores das zonas residenciais e em zonas agrícolas e florestais (Fig. 2a e Fig. 3), bem como os altos valores de cotas de altitudes (Fig. 2c) nas proximidades das zonas urbanas e suburbanas, podem estar na base da possível ocorrência de um microclima caracterizado por valores de humidade relativa (HR) e de precipitação no Huambo, superiores à média.

Lima *et al.* (2006), trabalharam com a variação da HR do ar no Pico das Agulhas Negras (Itatiaia/ Brasil) em um perfil variando de 2760 a 1910 metros. O Ambiente 1 era caracterizado por ausência de vegetação e registou uma média de HR do ar de 88% enquanto o Ambiente 3 caracterizado pela presença de Floresta Estacional Semidecidual registou uma média de 99%.

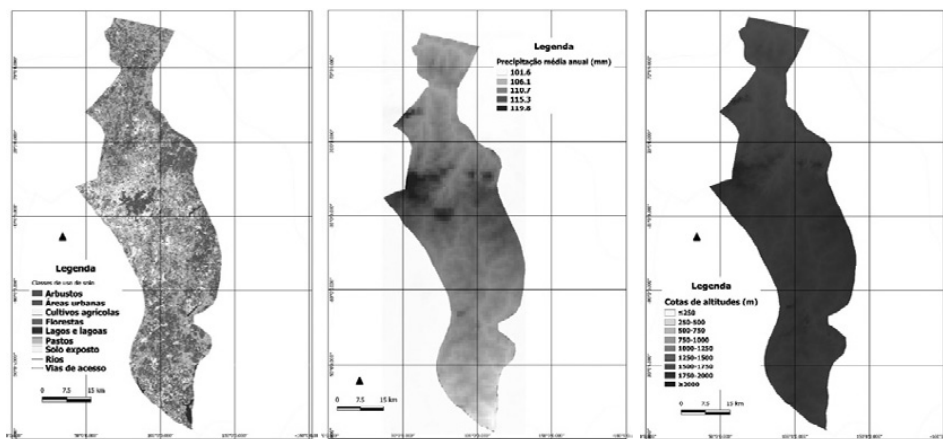


Figura 2 – Mapas temático (a) de precipitação média anual, (b) de cotas de altitudes, (c) do município do Huambo

3.1.2. Índice de Vegetação de Diferença Normalizada (NDVI) do município do Huambo

O Índice de Vegetação de Diferença Normalizada calculado para o Município do Huambo, no final da época chuvosa (12-18 de Fevereiro) mostrou haver presença de vegetação nas zonas suburbanas e urbanas. Com excepção do centro da cidade do Huambo

(zona com tons avermelhados, Fig. 2a), as zonas suburbanas dispersas na área de estudo apresentaram valores de NDVI médios a altos (0,4 – 0,8) o que evidencia a existência de vegetação nestas zonas (Fig. 3b). Mediante a reclassificação dos dados raster e a soma das camadas reclassificadas foi possível conhecer as áreas com maior propensão para a ocorrência da malária e que devem merecer maior atenção nos programas de prevenção.

3.2. Adequação climática sazonal para a transmissão da malária

Neste estudo a zona em causa é o corredor da área suburbana do Huambo que vai do Belém do Huambo, São Bento, Lufefena, Benfica Baixa, Bairro 8 de Fevereiro, São José, São João Popular, Cacilhas e Santo Amaro o que pode estar associado à elevada quantidade de precipitação que este corredor recebe ao longo do ano e às águas estagnadas pela existência nesta zona de uma rede de saneamento básico pouco eficiente. Nesta análise, a variável mais expressiva foi a precipitação, seguida da presença de vegetação em zonas habitadas. A expressividade da precipitação na distribuição espacial da malária no Huambo está associada ao facto de a época chuvosa ser mais prolongada que a seca. Embora as zonas rurais um pouco afastadas do centro da cidade do Huambo apresentem pouca probabilidade de ocorrência da doença relacionada com a precipitação média anual, o certo é que o factor fundamental nestas áreas é a presença da cultura do milho próximo das residências, evidenciada pelos altos valores de NDVI, comparativamente com os do centro da cidade e arredores.

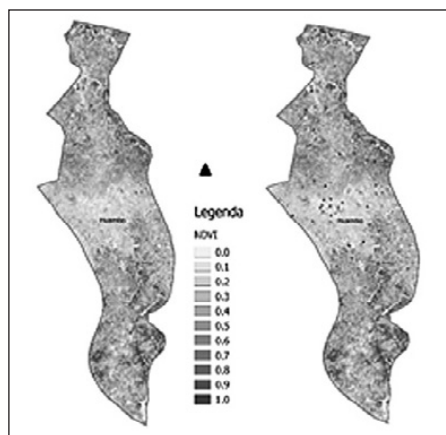


Figura 3 – NDVI para o Huambo – 12-18 de Fevereiro de 2018

Este mapa mostra o número de meses favoráveis para a transmissão da malária, com base nas médias da precipitação. De acordo com Harrison Arroz (2016), esta condição é definida como a coincidência de: valores de precipitação superiores a 800 mm, temperatura média entre 18°C e 32°C e HR maior que 60%.

De acordo com a análise espacial feita, o período mais crítico (com condições favoráveis para o vector da malária), é o compreendido entre meados de Fevereiro e finais de Março, por haver uma boa combinação entre a presença de vegetação fotossinteticamente activa e elevada precipitação.

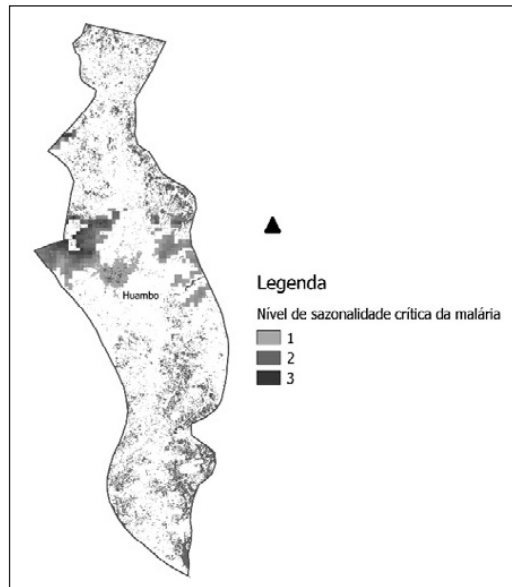


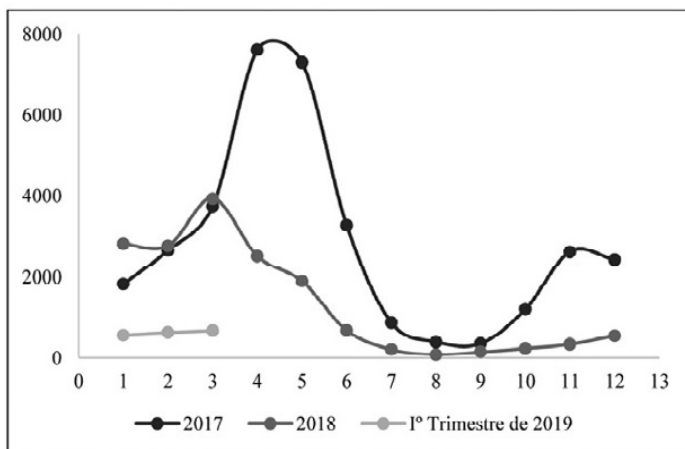
Figura 4 – Sazonalidade climática e de vegetação no período crítico de transmissão da malária

Alguns estudos realizados na África Austral mostraram que existem dois períodos com maior percentual de ocorrência de condições climáticas adequadas para transmissão de malária para esta zona, que são: final de Janeiro a final de Abril e princípio de Outubro a final de Novembro (Grover-Kopec *et al.*, 2006; World Health Organization & Unicef, 2003; Harrison Arroz, 2016).

Segundo Grover-Kopec *et al.* (2006), a temperatura, precipitação e HR são factores que determinam a abundância e a taxa de ciclo de alimentação dos mosquitos *Anopheles* que transmitem a malária. A temperatura também impulsiona a taxa de desenvolvimento do parasita *Plasmodium* no interior do vector. O valor combinado das condições climáticas favoráveis é uma indicação do limite inferior para potencial transmissão da malária.

Relatos sobre maior ocorrência da malária na estação chuvosa em relação à seca foram feitos por Chanda *et al.* (2012) e OMS (2012), que concluíram num de seus estudos que na Zâmbia, a malária é endêmica, com pico de transmissão sazonal entre Dezembro e Maio e coincidindo com a estação chuvosa e húmida. Já a ADPP (2006), afirma que em Angola há um aumento de transmissão durante a estação das chuvas, com um pico entre os meses de Janeiro e Maio.

Os dados cedidos pelo Departamento de Estatística do Hospital Regional do Huambo relativamente ao período de Janeiro de 2017 a Março de 2019 mostraram a mesma tendência (Fig. 5). Os meses que registaram maior número de casos da doença foram: Abril com 7608 casos em 2017 e 2516 em 2018, Maio com 7305 em 2017 e 1894 em 2018 e Março com 3747 em 2017 e 3938 em 2018. Já os meses de Julho, Agosto e Setembro registaram o menor número de casos de malária. De um modo geral, o ano de 2017 foi mais severo no número de casos de malária do que o de 2018, sobretudo nos meses críticos de Abril e Maio.



Ano	2017	2018	2019
Jan	1825	2819	559
Fev	2654	2767	623
Mar	3747	3938	670
Abr	7608	2516	-
Mai	7305	1894	-
Jun	3275	676	-
Jul	871	207	-
Ago	392	81	-
Set	353	144	-
Out	1201	232	-
Nov	2622	335	-
Dez	2432	546	-

Figura 5 – Casos de malária no Hospital Regional do Huambo entre Janeiro de 2017 a Março de 2019
 Fonte: Hospital Regional do Huambo

4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

As conclusões do presente estudo são:

- É notável a presença de vegetação (cultivos agrícolas) ao longo do ano nas zonas suburbanas e urbanas do Município do Huambo;
- O período compreendido entre meados de Fevereiro e finais de Março, do ponto de vista climático e de presença de vegetação, é o mais crítico para a ocorrência da malária;
- Entre as principais causas da maior ocorrência da malária na “zona alvo” por nós referenciada citam-se a existência de águas paradas, focos de lixo e concentração de vegetação (cultivos agrícolas) em zonas habitadas.

Assim, recomendamos as seguintes acções de prevenção e combate à malária:

- Aos cidadãos que eliminem periódica e continuamente os focos de lixos e águas residuais nas proximidades das residências, além de dormirem debaixo de mosquito e recorrerem imediatamente à Unidade Hospitalar mais próxima em caso de algum sintoma;
- Que a área descrita como mais propensa à ocorrência da doença receba maior atenção por parte dos tomadores de decisão antes e durante o período crítico;
- Que os Serviços de Saneamento Básico da Administração do Huambo seja rigoroso na sua actuação;
- Que se aprimorem as correlações entre os dados médicos e os climáticos e de vegetação para uma intervenção cada vez mais precoce na prevenção e se reduzam o número de casos de malária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADPP – *Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo. (2006). Educação para Prevenção da Malária/Paludismo*: Ministério da Saúde, Programa Nacional de Controlo da Malária.

- Ceita, C. (2014). Resultados definitivos: Recenseamento geral da população e habitação – 2014. INE Luanda, Angola file. Disponível em: www.ine.gov.ao.
- Chanda, E., Kamuliwo, M., Steketee, R. W., Macdonald, M. B., Babaniyi, O., & Mukonka, V. M. (2012). *An overview of the malaria control programme in Zambia*. ISRN preventive medicine, 2013.
- Diebel, J.; Norda, J.; Kretchmer, O. (2019). *Condições meteorológicas médias de Huambo – Angola*. Weather Spark. Data de acesso: 10/05/2019. Disponível em: <https://pt.weatherspark.com/y/78295/Clima-caracter%C3%ADstico-em-Huambo-Angola-durante-o-ano>.
- Gosoni, L., Veta, A. M., & Vounatsou, P. (2010). *Bayesian geostatistical modeling of malaria indicator survey data in Angola*. *PLoSone*, 5 (3), e9322.
- Gosoni, L., Vounatsou, P., Sogoba, N., & Smith, T. (2006). *Bayesian modelling of geostatistical malaria risk data*. *Geospatial Health*, 127-139.
- Grover-Kopec E. K., Blumenthal M. B., Ceccato P., Dinku T., Omumbo J. A., Connor S. J. (2006). *Web-based climate information resources for malaria control in Africa*. *Malaria Journal*, 5:38.
- Gurgel, H. C. (2003). *A Utilização das Geotecnologias em Estudos Epidemiológicos: O Exemplo da relação entre a Malária e o NDVI em Roraima*. *Anais XI SBSR, Belo Horizonte, Brasil*, 05-10.
- Haddawy, P., Hasan, A. I., Kasantikul, R., Lawpoolsri, S., Sa-angchai, P., Kaewkungwal, J., & Singhasivanon, P. (2018). Spatiotemporal Bayesian networks for malaria prediction. *Artificial intelligence in medicine*, 84, 127-138.
- Harrison Arroz, J. A. (2016). *Aumento dos casos de malária em Moçambique, 2014: epidemia ou novo padrão de endemicidade?* *Revista de Saúde Pública*, 50.
- Lima, N. G. B. de, Melo, K. C., Santos, A. L. G., Galvani, E. *Varição da umidade relativa do ar no Pico das Agulhas Negras, Itatiaia/RJ*. In: Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica, 7, 2006. Rondonópolis. Anais... Rondonópolis: UFMT,2006.
- Matos, N. (2005). *Memórias e Trabalhos da Minha Vida – Obras Completas do General Norton de Matos*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 1669 pp. ISBN 972-8704-30-5, ISBN 972-8704-30-4, ISBN 972-8704-30-6.
- Neto, M. C. (2012). *In Town and Out of Town: A Social History of Huambo (Angola), 1902-1961*, dissertação de doutoramento, School of Oriental and African Studies/University of London.
- Nhamba, M. B. C. (2016). *Contributos para Implementação de um Serviço de Imagiologia no Huambo, Angola*. Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa. Lisboa.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. (2012). *World malaria report*. 2012, Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Quissindo, A. B. Q.; Oconor, E. F.; Luna, D. P. (2016). *Avaliação da vegetação arbórea nas principais ruas da Cidade do Huambo-Angola*. REVSSBAU, Piracicaba – SP, v.11, n.1, p. ISSN eletrônico 1980-7694.
- Rowe, A. K., de León, G. F. P., Mihigo, J., Santelli, A. C. F., Miller, N. P., & Van-Dúnem, P. (2009). *Quality of malaria case management at out patient health facilities in Angola*. *Malaria journal*, 8(1), 275.
- Shililu J, Ghebremeskel T, Mengistu S, Fekadu H, Zerom M, Mbogo C, Githure J, Gu W, Novak R, Beier JC. (2003). *Distribution of anopheline mosquitoes in Eritrea*. *Am J Trop Med Hyg*, 69: 295-302.
- Sousa-Figueiredo, J. C., Gamboa, D., Pedro, J. M., Façonny, C., Langa, A. J., Magalhães, R. J. S. & Nery, S. V. (2012). *Epidemiology of malaria, schistosomiasis, geohelminths, anemia and malnutrition in the context of a demographic surveillance system in northern Angola*. *PLoSone*, 7(4), e33189.
- UNICEF. (2008). *Progress Report for Malaria No More*. Available: http://www.malariamore.org/files/9712/4829/9642/Angola-2007-2008_LLIN_Report_from_UNICEF.pdf.
- World Health Organization, & Unicef. (2003). *The Africa malaria report 2003* (No. WHO/CDS/MAL/2003.1093). Geneva: World Health Organization.

Tema III

Educação e Coesão Social

O papel das Universidades na promoção da coesão social

Judite Medina do Nascimento

Reitora da Universidade de Cabo Verde

INTRODUÇÃO

A história das universidades acompanha a evolução das sociedades e reflete todas as transformações que esta sofre, estando sempre a montante das transformações, através da produção, da multiplicação e da transferência de conhecimento e de tecnologias.

A primeira revolução industrial, a geração 1.0., na sequência da invenção da máquina a vapor e da energia hidráulica, contribuiu para a transformação dos transportes e para o início da mecanização de muitos processos de produção nas fábricas, mas também levou ao aumento da produtividade. Teve repercussões no sistema de ensino porque criou novos desafios ligados à aposta na invenção e na inovação e, claro, com efeitos nas metodologias de ensino.

A segunda revolução, a geração 2.0, na sequência da descoberta da eletricidade e da criação da primeira correia transportadora e da linha de montagem nos processos de produção, transformou radicalmente as sociedades e os modos de vida, sobretudo com a melhoria da mobilidade e do conforto nas deslocações, como consequência da massificação da produção de automóveis. Este processo revolucionou a logística multiplicando as economias de escala e o lucro nas transações comerciais, com efeitos absolutamente transversais em toda a sociedade. As repercussões no sistema de ensino foram inevitáveis, com realce para a transformação das condições físicas e materiais de suporte ao ensino e à aprendizagem.

Mas o mundo acelerou verdadeiramente, e os fenómenos tornaram-se efêmeros, foi com a entrada na Era da computação e da automação, conhecida como geração 3.0, que relativizou o tempo, o espaço e os custos, de forma transversal e impactante. O mundo globalizou-se, determinadas culturas tornaram-se hegemónicas e o planeta homogeneizou-se.

O *deslumbre* está a acontecer agora, pois estamos a viver a era da internet das coisas e da computação nas *nuvens*, a famosa geração 4.0. Os dispositivos móveis deixam de ser tão importantes pois o armazenamento e o acesso à informação estão a distância de um *click* e conservados na *nuvem*. Isso tem significado um desafio para as universidades porque os estudantes conseguem aceder muito rapidamente à informação de qualidade e o papel do professor também deve ser repensado para que continue a ser relevante para o estudante e para o sistema de ensino universitário.

A quantidade de informação disponível na *nuvem* é tal, que a capacidade do ser humano de processar e potenciar a informação, transformando-a em conhecimento e tecnologia torna-se obsoleta e demanda outros mecanismos, felizmente ao alcance da inteligência humana e que se traduz na inteligência artificial. Os robôs estão a transformar-se em verdadeiros substitutos do homem, com vantagens competitivas e comparativas enormes para o crescimento económico. A geração 5.0 não é uma utopia, já é uma realidade.

Há pessoas que já não precisam sair da cama porque têm a casa inteligente cujos robôs se ocupam de todas as suas necessidades e os algoritmos de altíssima precisão e a dinâmica do mercado de ações se ocupa de multiplicar o seu capital financeiro. Quando se deslocam, por opção, não precisam de condutores porque o carro é automático.

Os principais desafios das universidades atualmente estão diretamente ou indiretamente relacionados com esta dinâmica mundial e transformadora das Tecnologias de Informação, da Comunicação, da eletrotécnica e da robótica e com todos os seus efeitos multiplicadores e transversais nas sociedades.

Para esta comunicação destacaremos os seguintes desafios, que consideramos relevantes para o debate: Pertinência e relevância do Ensino Superior para o desenvolvimento dos países, Os modelos universitários e a sua pertinência face aos desafios atuais, e A adequabilidade da resposta às demandas atuais da sociedade.

1. Pertinência e relevância do Ensino Superior para o desenvolvimento dos países

O Ensino superior é um tema em destaque na agenda e nos discursos políticos e é notícia em todos os meios de comunicação social, a nível mundial. Surpreendentemente não se discute o seu reforço e relevância, como era de se esperar. A tendência que prevalece nesses círculos e que, infelizmente, se generaliza paulatinamente e influencia a opinião pública, é de contestação da pertinência e da relevância do Ensino Superior, sobretudo universitário.

O nosso sentido crítico, deteta uma série de contrassensos nesta tendência e nós vislumbramos inúmeros riscos para a manutenção das grandes conquistas da humanidade, nomeadamente no que concerne à garantia da salvaguarda dos direitos, dos valores e dos princípios humanitários. Revela-se de grande pertinência, a promoção de debates internacionais e interinstitucionais sobre temáticas que direta ou indiretamente tenham uma relação com os direitos humanos e com o desenvolvimento sustentável dos países a nível mundial. As sociedades devem reagir refletindo e tomando posições firmes para contradizer esta tendência. Os universitários têm uma responsabilidade acrescida, como produtores e difusores do conhecimento científico. Devemos consciencializar a sociedade e mobilizar todos para garantirmos a indiscutibilidade dos preceitos da Carta dos Direitos Humanos e para salvuardarmos o interesse e a continuidade das reflexões em torno dos indicadores para o desenvolvimento sustentável, em todos os países do mundo.

A questão atual é “qual será efetivamente a relevância do ensino universitário para as sociedades, no contexto descrito?”.

Nós estamos convencidos de que o conhecimento científico deve continuar a ser o suporte de todas as decisões que determinam o destino das populações mundiais e a sustentabilidade do desenvolvimento e do ambiente no nosso planeta. A relevância do Ensino Superior é indiscutível porque está mais do que comprovado que as sociedades que apostam na educação, de forma transversal e integral, são as mais evoluídas e estáveis e constituem as nações onde o índice de felicidade é mais elevado. A felicidade é a meta mais almejada por qualquer ser humano. Nós estamos conscientes de que a noção de felicidade é relativa e varia de pessoa para pessoa, em função dos fatores que cada um considera como relevantes para o seu bem-estar e conforto. Como forma de criar alguma homogeneização e de definir um índice que pudesse ser utilizado para medir o desenvolvimento humano, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou um novo índice para

completar as medidas já tradicionais, como o Produto Interno Bruto (PIB), para medir o desenvolvimento de uma nação. Os principais indicadores considerados pelo Índice da Felicidade Interna Bruta (FIB) são o bem-estar humano, o nível de esgotamentos dos recursos da natureza, os cuidados familiares e a utilização do tempo de forma equilibrada. A FIB, é medida a partir de nove indicadores principais (Araújo, Felicidade Interna Bruta (FIB), 2019):

- **Bem-estar psicológico:** mede o otimismo que cada cidadão tem em relação a sua vida. É feita uma análise da autoestima, nível de stress e espiritualidade.
- **Saúde:** analisa as medidas de saúde implementadas pelo governo, exercícios físicos, nutrição e autoavaliação da saúde.
- **Uso do tempo:** inclui questões como o tempo que o cidadão perde no trânsito, divisão das horas entre o trabalho, atividades de lazer e educacionais.
- **Vitalidade comunitária:** entra na questão do relacionamento e das interações entre as comunidades. Analisa a segurança dentro da comunidade, assim como sensação de pertencimento e ações de voluntariado.
- **Educação:** sonda itens como participação na educação informal e formal, valores educacionais, educação no que se refere ao meio ambiente e competências.
- **Cultura:** faz uma análise de tradições culturais locais, festejos tradicionais, ações culturais, desenvolvimento de capacidades artísticas e discriminação de raça, cor ou gênero.
- **Meio ambiente:** Relação entre os cidadãos e os meios naturais como solo, ar e água. Estuda a acessibilidade para áreas verdes, sistemas para coletar o lixo e biodiversidades da comunidade.
- **Governança:** estuda a maneira da relação entre a população e os Mídias, o poder judiciário, os sistemas de eleições e de segurança.
- **Padrão de vida:** análise da renda familiar e individual, segurança financeira, dívidas e qualidade habitacional.

A escolha dos indicadores é baseada na identificação dos fatores transversalmente considerados como hegemônicos na determinação da felicidade humana. Verifica-se, da análise dos mesmos, que a felicidade de um indivíduo depende globalmente do seu bem-estar pessoal e profissional. A estabilidade financeira desse indivíduo está proporcionalmente correlacionada com a sua ocupação profissional, que por sua vez se correlaciona diretamente com a sua formação acadêmica. Uma profissão que garanta um rendimento que seja suficiente para suprir as necessidades básicas em habitação, alimentação, saúde, educação, lazer/entretenimento e mobilidade, é fundamental para a garantia da felicidade individual e coletiva. O bem-estar da maioria da população tem efeitos multiplicadores positivos sobre a percepção global da felicidade. A felicidade também provoca a elevação da autoestima e aumenta a produtividade dos indivíduos, com efeitos retroativos positivos sobre o desenvolvimento sustentável do sistema em questão.

Logicamente concluímos que o Ensino Superior é uma via segura para se atingir a felicidade porque forma integralmente cidadãos, altamente capacitados em todas as áreas científicas e disciplinares, competentes para assumirem a responsabilidade da promoção do crescimento e do desenvolvimento sustentável, criando um ciclo virtuoso e complexo

de efeitos multiplicadores positivos que desemboca na felicidade proporcional dos que integram o sistema em questão (Figura 1). Um cidadão qualificado tem mais discernimento, é dotado de sentido crítico, tem consciência das necessidades efetivas pessoais e coletivas, tem capacidade para participar com qualidade e assertividade nas discussões, na construção e/ou socialização de instrumentos de planificação e de gestão estratégica das políticas públicas. Ele está igualmente preparado para desenhar estratégias para a construção de um futuro profissional sólido, seja como empregado ou como empregador, contribuindo para a dinamização da economia do seu país e promovendo o desenvolvimento sustentável, sendo um verdadeiro parceiro e não um encargo para o Estado.

A Figura 1 é ilustrativa dos principais efeitos multiplicadores retroativos, provocados pelo impacto do ensino universitário no crescimento económico e no desenvolvimento sustentável de um país.

Há uma correlação clara entre o investimento na capacitação e na valorização dos recursos humanos e a evolução positiva dos indicadores económicos, sociais e políticos de um país. A participação política da população é muito mais relevante e consciente quando as pessoas têm competências e conhecimentos para analisarem e interpretarem a pertinência e a adequabilidade das políticas implementadas pelos governos, podendo contribuir para o reforço da coesão social e para a consolidação da democracia.

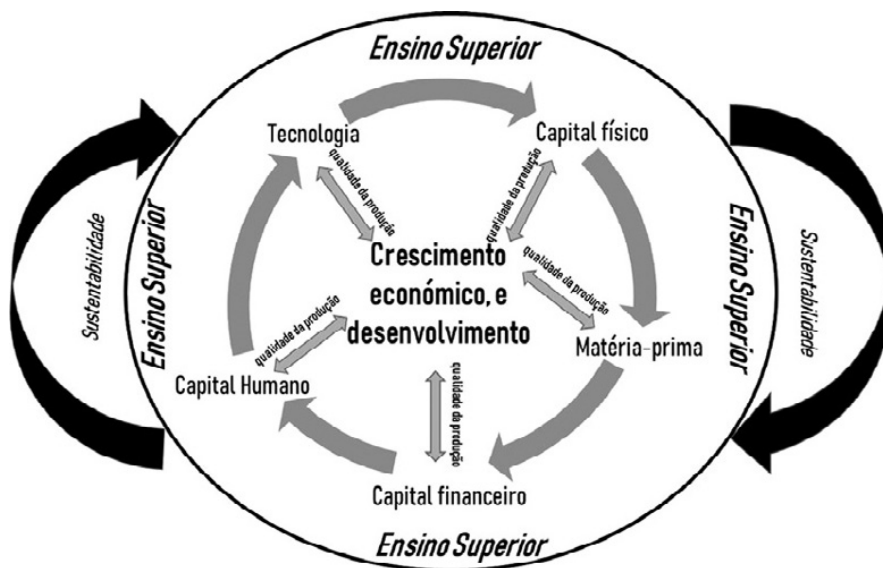


Figura 1 – Ciclo virtuoso dos efeitos transversais e retroativos do Ensino Superior no crescimento económico e no desenvolvimento sustentável

Adaptado de: (Nascimento, 2017; Nascimento, 2017)

2. Os modelos universitários e a sua pertinência face aos desafios atuais

Desde sempre o ser humano compreendeu a importância da educação e do conhecimento científico para a felicidade e prosperidade das sociedades. Os antigos sábios, alquimistas e filósofos, assumiram conscientemente o desafio de refletir criticamente sobre os

fenômenos que os rodeavam e de produzir conhecimento, soluções inovadoras e explicações lógicas para os mesmos. Desta forma contribuíram para a criação de massa crítica, para o desenvolvimento das sociedades, para a difusão, multiplicação do conhecimento e preservação da história, o que garantiu a perenidade e progresso mundiais. O surgimento das primeiras universidades europeias em Bolonha e em Paris foram cruciais para o fim da Idade Média e para a transição para o renascimento e posteriormente para o iluminismo. É fundamental que todos os cidadãos compreendam a importância e a relevância das instituições de ensino superior (IES) para o progresso da sociedade e para a perenidade, soberania e estabilidade de um país.

As Universidades sempre foram, desde os tempos medievais, espaço de reflexão e debates sobre questões importantes para o país e para o mundo. Sobretudo, desde sempre, as Universidades tinham como missão elevar a virtude e a nobreza dos que por elas passavam, preparando-os para enfrentarem com dignidade os desafios da sua profissão e assumirem com bases científicas sólidas, responsabilidade e coerência, o destino dos países.

Será que os modelos atuais ainda são pertinentes? Qual será o maior desafio para as Universidades?

A análise da pertinência dos modelos atuais será feita em função de 3 parâmetros: i) O modelo de organização; ii) O modelo de negócio e de financiamento; iii) A autonomia das Universidades e a sua relação com o Estado; iv) A *estratégia de gestão científica, pedagógica e administrativa*

i) O modelo de organização

Existe uma grande diversidade de modelos de organização das universidades a nível mundial, mas algumas das suas características são comuns e são identitárias do seu estatuto. Todas elas têm órgãos de governo típicos, como: a) o Conselho Geral (cuja denominação varia de país para país, mas que tem mais ou menos a mesma função e a representação de todas as classes constituintes da comunidade académica); b) o Reitor/Chanceler/Presidente da universidade; c) os decanos ou diretores de Faculdades, Escolas, Institutos e Departamentos.

O provimento dos órgãos de governo também varia em função dos países e pode ser por nomeação pelo Governo ou por eleição pela comunidade académica, havendo ainda variações e especificidades no formato do processo de nomeação ou de eleição.

Todas as universidades têm os 3 pilares comuns e transversais de desenvolvimento da sua missão, que são o ensino, a investigação e a transferência de conhecimento e tecnologia ou extensão universitária.

As universidades podem estar organizadas: a) em *sistemas universitários*, como é o caso das universidades americanas, que configuram uma federação de diferentes instituições com maior ou menor autonomia em relação a um órgão central comum, de administração global. Normalmente têm uma única denominação do sistema, só que cada uma das instituições integrantes, para além da designação do sistema, ainda tem um acréscimo de designação particular. Existem sistemas universitários que possuem órgão de gestão de topo totalmente independentes; b) em *múltiplos campi (campus) e/ou polos*. Esta organização não permite o nível de autonomia das instituições integrantes dos sistemas universitários. Os campi são dependentes de uma administração central e não se trata de uma

federação, mas sim de uma universidade única, mas com instalações disseminadas no espaço. A nível deste segundo modelo também existem variações, em função da realidade dos diferentes países, sobretudo no concernente ao modelo de financiamento e ao grau de autonomização da gestão dos diferentes campi.

Na nossa perspetiva, a organização física, o modelo de gestão global e a estrutura orgânica das Universidades têm sido adaptadas aos contextos específicos e pouco têm influenciado a qualidade do desenvolvimento dos 3 pilares fundamentais da missão das universidades a nível internacional. Não existe um modelo certo, cada realidade deve adaptar o modelo clássico, mas salvaguardar a essência, de forma a não se perder a identidade estrutural, que a identifica como universidade.

A nossa experiência nos mostra que o verdadeiro desafio das universidades na manutenção e incremento da pertinência da sua atuação, está centrada nos seguintes fatores: a) *Nível de autonomia da instituição*; b) *Modelo de financiamento*; c) *Estratégia de gestão científica, pedagógica e administrativa*

ii) Autonomia da instituição

Se a Universidade tem como missão formar, de forma isenta, objetiva e rigorosa, quadros competentes do ponto de vista científico e tecnológico, para enfrentarem com sucesso e excelência, os desafios da sociedade, do setor privado e do Estado, ela não pode estar subjugada a interesses de qualquer ordem, salvo os estritamente éticos, pedagógicos, científicos e tecnológicos. Desde sempre se reconheceu que a universidade, para que cumpra o seu desígnio, deve ser parceira dos governos, da sociedade civil e do setor privado, sem estar subjugada à pressão destes quadrantes. As universidades medievais, para que esta autonomia fosse respeitada, tinham inclusive o próprio sistema judicial (incluindo espaços de encarceramento) para que os membros da comunidade académica não estivessem vulneráveis a pressões externas. Isso permitiu a capacitação de ilustres académicos, artistas, eclesiásticos e políticos, que retiraram a Europa do obscurantismo da idade média e a conduziram ao renascimento e, posteriormente, ao iluminismo.

A Universidade deve recuperar a confiança da sociedade (de forma transversal, mas sobretudo do setor empregador) e do governo, para poder exercer e cumprir cabalmente a sua missão, conduzindo os países ao desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

Para que este desiderato seja efetivo, é necessário que os Governos e a Sociedade acreditem nas Universidades e concedam condições para que se tornem robustas e perenes. A gestão pedagógica e científica deve ser garantida pelos especialistas universitários, que devem apoiar os governos, as empresas e a sociedade civil, com suporte científico para o desenho de instrumentos de política e decisão. Os compromissos assumidos no quadro da parceria e da cooperação, devem ser estabelecidos sob uma base de profissionalismo, sentido de Estado e de diplomacia e nunca, sujeita ao cumprimento de interesses pessoais, de ordem ideológica, religiosa, partidária ou outros. As Instituições universitárias privadas não têm qualquer obrigação de implementar as políticas públicas para o setor, tendo outros objetivos e metas e podendo fazer escolhas livremente, mas cumprem igualmente um serviço público, embora com um estatuto e sob regras diferentes. As instituições públicas, sem prejuízo da autonomia necessária, têm a obrigação de sintonizar as suas políticas, metas e estratégias, com a sociedade (civil e setor privado) e com as

metas do Estado, definidas em instrumentos de planificação estratégica, sob pena de perderem a sua relevância. Mas, para o cumprimento deste desiderato, sem prejuízo das estratégias de diversificação das fontes de receitas próprias, o Estado deve compensar a Universidade, através de contratos-programa e do financiamento através de duodécimos, pelo ônus inerente a alguns dos desafios, como por exemplo a prática de propinas abaixo dos custos reais e a abertura de cursos extremamente onerosos, que ultrapassam as reais condições financeiras da instituição.

A sintonização com os desafios externos, não isenta as universidades da responsabilidade de salvaguardar a sua essência e a sua identidade, a coberto do princípio da universalidade, que garante o seu estatuto institucional. Para tal, a Universidade deve desenhar estratégias específicas que garantam a cultura universitária, o espírito académico, a cientificidade e o rigor na implementação de todos os seus programas de desenvolvimento, sem perder de vista a sua missão verdadeira, suportada pelos 3 pilares tradicionais, o Ensino, a Investigação e a Extensão Universitária, permitindo que ela produza, divulgue, multiplique e transfira para a sociedade, o conhecimento e a tecnologia e garantindo o reforço contínuo da sua relevância interna e externa (Figura 2). Este deve ser o modelo de base, que poderá ser adaptado às diferentes realidades.

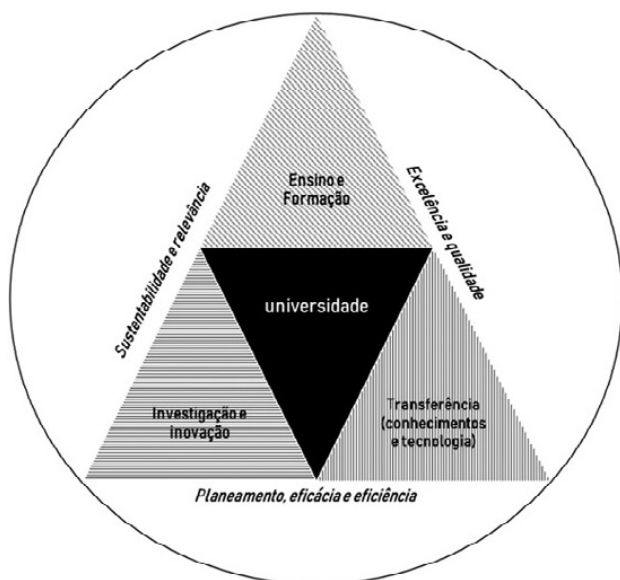


Figura 2 – Modelo de visão universitária, com equilíbrio entre a relevância interna e a externa

As Universidades públicas, devem ser instituições cuja sustentabilidade seja assumida como um assunto de Estado e deve ser suportada por um compromisso social e nacional, não devendo ser penalizada pela dinâmica política, religiosa ou ideológica. Deve ser considerada a par da saúde, da defesa e da segurança nacionais, como assunto de Estado e objeto de um pacto nacional para a sua preservação e perpetuidade. Nos países democráticos, o Orçamento das Universidades deveria ser discutido e aprovado na Assembleia Nacional e estas deveriam ser convidadas a se fazerem representar, sem direito a voto, nas

sessões parlamentares de discussão de instrumentos de política nacional, sobretudo os de caráter estratégico.

iii) O modelo de negócio e de financiamento

Em alguns países do mundo verifica-se uma tendência de retração do investimento do Estado nas universidades públicas, em contraposição com o reforço das exigências sobre a qualidade do Ensino Superior associado à cada vez maior vulnerabilidade econômica das famílias. Este cenário paradoxal e contraproducente constitui um desafio acrescido para as universidades no sentido de conseguirem construir canais de articulação e negociação com os respectivos Governos, criando uma relação de confiança nos resultados e de parceria na implementação das políticas públicas.

É necessário que se consiga chegar a consenso sobre um modelo de financiamento do Ensino superior que garanta o equilíbrio e que promova verdadeiramente a sustentabilidade das instituições e de todo o sistema, por inerência e por efeito de onda e de contágio. Na Era da inteligência artificial, o investimento a ser feito nas Universidades cresce porque estas devem adaptar-se aos novos tempos, sob pena de se tornarem obsoletas e desaparecerem. A reinvenção das metodologias de ensino-aprendizagem, a inovação inerente à criação de novas ferramentas, instrumentos, materiais e equipamentos de suporte ao Ensino e à Investigação, tornam o Ensino Universitário oneroso e as Universidades sozinhas não conseguem arcar com essas despesas. As entidades instituidoras das Universidades vêm a sua responsabilidade reforçada, no que respeita ao financiamento do orçamento de investimento das instituições instituídas.

Acreditamos que o equilíbrio só será conseguido se a decisão sobre o modelo for equacionada com objetividade, isenção e coerência, tendo como metas a sustentabilidade do sistema, de forma integrada e integral.

Um modelo de financiamento deve ser construído em função do contexto onde estiver inserida a instituição, para que possa efetivamente responder às demandas específicas da sociedade em que se integra. Há elementos que têm sido comuns e determinantes para a sustentabilidade do sistema de ensino superior em diferentes países. Vários são os intervenientes no sistema de financiamento das IES (Reitoria, 2017):

• O Estado

Nesse quadro, sem prejuízo para especificidades inerentes aos diferentes contextos, o Estado exerce essencialmente um papel triplo: a) **como entidade de tutela/superintendência do Ensino superior** – responsável por definir os eixos prioritários de desenvolvimento e as políticas nacionais para o setor. O Estado constrói todo o sistema regulamentar e legal e assume as despesas inerentes à sua implementação. Exerce igualmente a superintendência das instituições públicas e a tutela global do setor; b) **como entidade instituidora das instituições públicas de ensino superior** – como forma de garantir o serviço público, o acesso, a equidade e a inclusão, o Estado cria instituições públicas de ensino superior, que, ao abrigo da responsabilidade inerente ao seu papel de entidade instituidora, praticam propinas uniformes para todos os cursos e abaixo do custo real, de modo a salvaguardar a abertura de oportunidades para que todos os que aspiram ingressar o Ensino Superior e tenham capacidade e vocação para determinados cursos onerosos, mas estratégicos para o

país, possam fazê-lo e beneficiar de um serviço de qualidade, em prol do desenvolvimento do capital humano do país. O Estado subsidia as IES públicas pela diferença entre o custo real e a propina instituída por lei. Trata-se de um investimento adstrito somente às IES públicas e constitui uma forma de garantir o acesso, a permanência e o sucesso de um ensino superior público a custos controlados e acessíveis para as famílias, sem prejuízo para a qualidade e c) **como cliente das Universidades** – o Estado usufrui dos resultados do trabalho desenvolvido pelas Universidades, sob a forma de estudos, instrumentos e soluções tecnológicas e inovadoras. O Estado pode assinar contratos-programa com as IES para a implementação de programas e projetos de interesse e fomentar a investigação e a inovação lançando editais para submissão de propostas, por parte das universidades.

- **As famílias** – que pagam as propinas e os emolumentos às Universidades em troca do serviço prestado aos estudantes
- **As instituições financiadoras de bolsas e programas de ação social** – que financiam bolsas e custeiam programas de ação social para apoio ao alojamento e à alimentação dos estudantes, contribuindo para o seu bem-estar, permanência e sucesso nos programas de ensino.
- **A sociedade civil e o setor empresarial** – as empresas e outras entidades da sociedade civil, quando acreditam nas universidades, contratam-nas para a realização de estudos e para a implementação de projetos e de programas para os quais necessitam de competências específicas.

Se cada um dos atores identificados cumprir cabalmente com o seu papel, as IES terão asseguradas as condições para um funcionamento harmonioso e poderão cumprir cabalmente com a sua tripla missão de ensinar/formar/capacitar, de investigar e de transferir conhecimento e tecnologia para o Estado, para a sociedade civil e para as empresas.

3. A adequabilidade da resposta às demandas atuais da sociedade.

A Era da inteligência artificial é uma realidade incontestável e incontornável. A invenção e a inovação tecnológica estão inscritas indelevelmente no ADN das gerações mais jovens. Em países como o Japão, a robotização atingiu tal nível que algumas profissões já começaram a sofrer metamorfoses para se adaptarem às demandas da Nova Era. As Universidades devem começar a reinventar as suas ofertas formativas para poderem capacitar estudantes para essas novas realidades, hoje desconhecidas, mas que serão o futuro que eles irão gerir e em que irão labutar.

Será que as Universidades estão preparadas para formar quadros com competências para enfrentar este futuro próximo, mas desconhecido?

A resposta a questão será fundamentada em 6 eixos: a) *O incontornável suporte da entidade instituidora*; b) *A importância de se repensar a visão estratégica e a abordagem de gestão científica, pedagógica e administrativa, redefinindo as ofertas formativas e reforçando a relevância interna e externa e a internacionalização*

a) O incontornável suporte da entidade instituidora

Países como Portugal e Alemanha já tomaram consciência da necessidade de um verdadeiro investimento do Estado nas Universidades, de forma a garantir a sua perenidade e a

reforçar a sua relevância enquanto instrumento do Estado para a implementação das políticas e das metas para o desenvolvimento sustentável dos países, acompanhando as novas tendências mundiais. Em Portugal, para além de um maior investimento direto do Estado nas IES públicas, sobretudo com uma aposta séria na investigação científica, assiste-se à fusão de instituições de Ensino Universitário, com vista à criação de sinergias e economias de escala, com benefícios claros para o sistema do Ensino Superior, também ao nível dos rankings internacionais. Trata-se de investir hoje para colher os benefícios no futuro. O mesmo investimento deve ser feito pelas entidades instituidoras das universidades privadas.

Em outros países, pelo contrário, o Estado está a desinvestir no Ensino Superior, dificultando o seu desenvolvimento e a sua adequação aos novos tempos. Esse desinvestimento pelo Estado, associado à cada vez maior vulnerabilidade de muitas famílias, leva a uma desmotivação crescente dos estudantes, ao aumento da taxa de incumprimento no pagamento das propinas, ao abandono e ao incremento do desemprego. É um desafio acrescido para as Universidades, mas é igualmente um risco pois a sociedade poderá perder as entidades responsáveis pela formação e qualificação do capital humano, o que poderá levar à perda de todo o investimento e de todos os ganhos sociais, acumulados por muitos anos.

Esta situação leva ao descrédito progressivo e à redução da confiança no Ensino Universitário, pelo que as universidades devem repensar a sua visão e as suas estratégias.

No entanto, não restam dúvidas de que o papel da entidade instituidora se torna incontornável e fundamental para o incremento do ensino universitário e para o sucesso do sistema do ensino superior.

b) A importância de se repensar a visão estratégica e a abordagem de gestão científica, pedagógica e administrativa, redefinindo as ofertas formativas, reforçando a relevância interna e externa e promovendo a internacionalização

Estamos a viver a era da internet das coisas e da computação nas *nuvens*, a famosa *geração 4.0*. Os dispositivos móveis deixam de ser tão importantes pois o armazenamento e o acesso à informação estão a distância de um *click* e conservados na *nuvem*. Isso tem significado um desafio para as universidades porque os estudantes conseguem aceder muito rapidamente à informação de qualidade e o professor passa a desempenhar um papel muito importante, mas que exige um maior esforço e empenho, que é o de orientador, atuando como mediador e facilitador da aprendizagem e cada vez menos, como transmissor de conhecimento. Ele deve apoiar o estudante, usando a sua experiência, sabedoria e bom senso, com um suporte forte nos valores que norteiam a moral e a ética, para prepará-lo para o processamento e potencialização da informação que ele consegue aceder. Assim, o próprio papel do pedagogo deve ser repensado e adaptado, acompanhando a metamorfose das metodologias, das ferramentas e dos meios de suporte ao processo Ensino-aprendizagem.

O mundo tornou-se muito uniformizado e as sociedades vivem a um ritmo acelerado, acompanhando a dinâmica das transformações rápidas, inerentes à Era virtual em que vivemos. As relações pessoais e interpessoais tornam-se efémeras, os valores vão-se invertendo e o ser humano vai perdendo a sua essência, como *Ser Social*. Contrariamente ao que se veicula sobre as ciências sociais e humanas, elas não perderam a pertinência e são ainda mais intensamente necessárias para que as sociedades resgatem os princípios e valores que enformam a ética e a moral, indispensáveis à estabilidade social e política, à paz e à salvaguarda e garantia dos direitos humanos.

É de realçar que os princípios da solidariedade, da paz, da segurança e da estabilidade, são cada vez mais relevantes nas sociedades contemporâneas e devem ser adotados de forma transversal nas universidades (Figura 3). Como valor, devem constar dos valores estatutários e ser apropriados por toda a comunidade académica, integrando, como unidade curricular os programas de estudo da Universidade. Como um princípio de gestão, devem ser integrados em todas as estratégias e procedimentos, na criação do ambiente académico e da cultura universitária e no modelo de prestação de serviço aos utentes.

O desafio das Universidades é o de, por um lado, repensar as ofertas formativas, os perfis de saída e as saídas profissionais, adequando-os às novas demandas e, por outro, redefinir os programas das Unidades Curriculares de forma a incrementar a sua relevância interna e externa, apostando sobretudo na internacionalização. A relevância externa está muito diretamente correlacionada com as demandas dos governos e do mercado empregador (público e privado) que tende a preferir quadros com o perfil mais profissionalizante, que respondam prontamente com o *saber fazer* e para os quais a universidade deve responder com a oferta de cursos muito práticos, cujo perfil de saída seja o mais profissionalizante possível, nos diferentes níveis e graus. A flexibilização dos horários de funcionamento é outra estratégia, permitindo aos trabalhadores-estudantes, cada vez mais numerosos, a possibilidade de melhorarem continuamente o seu perfil académico e profissional.

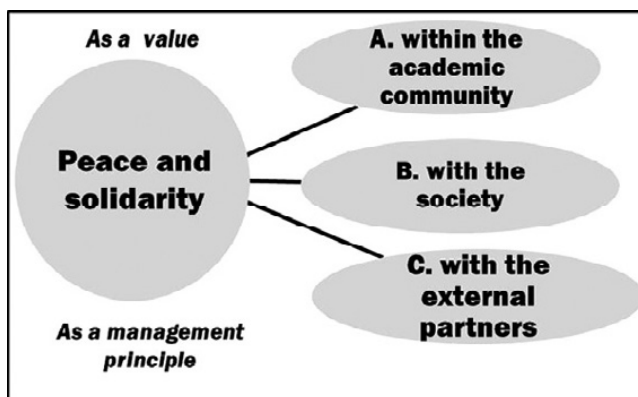


Figura 3 – A transversalidade dos princípios da paz e da solidariedade para o incremento da relevância das Universidades

Nós reconhecemos que é urgente reinventarmos modelos pedagógicos que redefinam o processo de Ensino-Aprendizagem (tipo de sala de aulas, organização do espaço, meios e ferramentas utilizadas, modelos de aulas, etc).

A capacitação contínua e continuada é igualmente de grande pertinência e de grande relevância atualmente porque permitirá adequar permanentemente os perfis académicos dos profissionais e facultará oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito e para que se possa garantir a equidade no acesso, é necessário inovar nas metodologias e nos formatos dos programas de formação, utilizando as novas tecnologias e o potencial que oferecem, nomeadamente na promoção de formação a distância. Esta relevância acentua-se quando se trata de territórios insulares, como é o caso do Arquipélago de Cabo Verde (Figura 3).

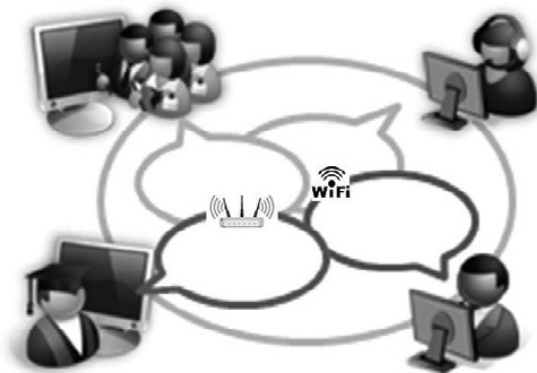


Figura 4 – A formação a distância como estratégia para a incrementação da relevância do ensino universitário

Mas a Universidade pública não deve negligenciar a relevância interna, que tem a ver com a essência da sua missão, de desenvolver competências em áreas importantes para a formação integral e integrada, incluindo valores cívicos e sociais do ser humano, preparando-o enquanto cidadão, mas igualmente enquanto *Ser social*. Os estudantes universitários devem ser capacitados para desempenhar todos os papéis na sociedade. A Universidade deve igualmente formar quadros que possam transmitir conhecimentos transversais e universalistas a todos os estudantes das diferentes áreas científicas e disciplinares, como complemento ao seu perfil académico na especialidade escolhida. Para tal, as universidades devem implementar estratégias para preservar as áreas disciplinares que estão inscritas no seu ADN, tornando os programas mais relevantes, com um ajustamento e modernização das metodologias e das ferramentas, mas continuando a cumprir com a sua missão de construir competências sociais e cívicas, de modelar a personalidade dos cidadãos, definindo o Ser e o Estar em sociedade, contribuindo assim para a estabilidade e para a paz mundiais.

A estratégia da aposta na formação a distância é indiscutivelmente uma opção viável para contornar os constrangimentos ligados à estrutura demográfica e geográfica de determinados países. Os países nórdicos, por exemplo, desenvolveram-se rapidamente e reuniram condições que lhes permitem oferecer um ensino superior de excelente qualidade, mas vêm-se a braços com o envelhecimento da sua população e com a escassez de estudantes. Por outro lado, alguns países da América do Sul e Central e de África, se encontram em um estágio de desenvolvimento do ensino superior e universitário ainda incipiente e que não consegue responder às demandas de uma população muito jovem. A cooperação internacional surge como uma excelente via para a procura do equilíbrio necessário a nível mundial, colocando as vantagens comparativas e competitivas dos diferentes países em articulação, em prol da construção de um sistema global de ensino universitário. O uso das Tecnologias de Ensino a distância provoca a relativização do tempo, do espaço e dos custos promovendo benefícios e ganhos significativos a todas as nações, com um ensino de qualidade elevada e acessível. A viabilização destes projetos poderia ser feita de 3 formas: a) *Presencial* – através de programas conjuntos no âmbito dos 3 pilares tradicionais da missão universitária (Ensino, Investigação e Extensão). Envolveria uma aposta muito grande em programas académicos de mobilidade internacional e em

bolsas de estudo. b) E-learning – com uma aposta em programas totalmente a distância, o que exigirá um investimento inicial em infraestruturas tecnológicas e equipamentos adequados, mas com economias de escala muito importantes e c) B-learning – uma conjugação dos modelos anteriores, capitalizando o potencial dos mesmos e minimizando as desvantagens. Desta forma, os estudantes e professores poderiam desenvolver a sua função a partir do seu próprio país. O projeto resultaria em economias de escala e sinergias importantes pois evitaria custos de deslocação, relativizaria os custos com equipamentos e infraestruturas e eliminaria os constrangimentos ligados aos choques culturais inerentes à presença de estrangeiros. Uma outra vantagem seria o facto de as pessoas continuarem a desempenhar a sua profissão, ao mesmo tempo que frequentariam programas de formação, sobretudo ao nível de mestrados e doutoramentos. Várias experiências, a nível mundial, podem comprovar a relevância atual destas opções, com resultados concretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos a presente comunicação com algumas considerações finais, retomando os tópicos propostos para o debate:

Existe uma crise dos modelos universitários clássicos ao passar do industrialismo para a era da informação? Qual é o propósito da universidade do futuro e qual será o modelo de negócios das universidades?

Da reflexão efetuada, concluímos que os modelos clássicos não estão em crise, mas que as universidades estão a atravessar por mais um momento de transição para um novo paradigma dominado pela inteligência artificial, que demanda delas alguns reajustes ao modelo, nomeadamente:

- a) *Que repensem as suas estratégias de gestão científica, pedagógica e administrativa e os princípios e valores que as suportam, redefinindo e reajustando o modelo e a visão estratégica, com equilíbrio entre a relevância interna e a externa. Concretamente, as instituições devem definir novas ofertas formativas, novos programas adaptados às novas exigências do perfil dos profissionais do futuro, em áreas e com competências específicas e relevantes para a nova era da inteligência artificial, sem descurar a sua missão clássica e que as identifica como universidades.*
- b) *Que levem em consideração a importância vital da garantia da autonomia das universidades públicas e que definam um modelo de negócio e de financiamento que seja realmente sólido e permita à Universidade tornar-se resiliente e robusta. Este modelo deve permitir à Universidade, cumprir com a sua missão com perenidade, excelência, isenção, rigor e objetividade, nos 3 pilares clássicos, o Ensino, a investigação e a transferência de conhecimentos e tecnologia.*
- c) *Que definam um modelo de negócio e de financiamento que seja realmente participado pelo Estado, pelas famílias e pelo setor empregador, de forma proporcional.*
- d) *Que tenham estratégias de preservação da sua identidade, como universidade.*
- e) *Que beneficiem de um suporte efetivo da entidade instituidora, no quadro da estratégia nacional de ensino superior, devendo as universidades reivindicar que o seu orçamento seja objeto de um pacto nacional, como um assunto de Estado, a par da saúde, da segurança e da defesa nacionais.*

Como será o campus universitário do futuro? Como é que os estudantes aprenderão e qual é o papel das universidades na aprendizagem ao longo da vida?

Acreditamos que o campus físico continuará a ser importante, mas a componente virtual (formação a distância) assumirá uma dimensão significativa e uma relevância incontornável. O recurso às novas tecnologias revolucionará o processo ensino-aprendizagem. O estudante do futuro será muito criativo e autónomo e participará ativamente no seu processo de aprendizagem. O professor desempenhará um papel de orientador e de moderador no processamento da informação a que o estudante acederá facilmente via internet ou através de outros programas inteligentes. O Professor deverá acompanhar e transmitir valores e princípios morais e cívicos que ajudarão o estudante a compreender e a respeitar os limites da manipulação da informação e dos dados.

Considerando que as transformações serão profundas, sobretudo no que diz respeito às exigências sobre o perfil do profissional do futuro, a aprendizagem ao longo da vida, através de programas de capacitação contínua e continuada, terá uma relevância acentuada e as Universidades deverão ter programas adequados para responder a essa demanda. Isto reforçará a pertinência do ensino a distância (e-learning e b-learning), permitindo uma maior globalização do ensino universitário.

Será que transmitir aos estudantes, habilidades práticas, os ajuda a encontrar trabalho mais rápido? É necessário mudar totalmente o programa educacional?

A relevância externa está muito diretamente correlacionada com as demandas dos governos e do mercado empregador (público e privado), que tende a preferir quadros com o perfil mais profissionalizante e muito prático com uma componente forte do *saber fazer*. Para estes *desafios*, a universidade deve oferecer cursos muito práticos, cujo perfil de saída seja o mais profissionalizante possível, nos diferentes níveis e graus.

Paralelamente, o ensino universitário tem uma identidade e deve continuar a reforçar a sua relevância interna, a essência da sua missão e identidade, continuando a oferecer cursos nas áreas tradicionais, importantes para o desenvolvimento de competências em áreas importantes para a formação cívica e social do ser humano, com reajustes nas metodologias, meios e ferramentas e com recurso às incontornáveis tecnologias de informação e comunicação, à robótica e outras formas de inteligência artificial.

A cooperação internacional surge como uma excelente via para a procura do equilíbrio necessário a nível mundial, colocando as vantagens comparativas e competitivas dos diferentes países em articulação, em prol da construção de um sistema global de ensino universitário em que o tempo, o espaço e os custos se relativizem e em que todas as nações saiam a ganhar, com um ensino de qualidade elevada e acessível. A Universidade de Cabo Verde tem apostado sempre na cooperação internacional e continuará a reforçar e a expandir a sua rede de parcerias.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Araújo, F. (2019). O Índice da Felicidade Interna Bruta. Obtido em 12 de maio de 2019, de <https://www.infoesco/la.com/sociedade/felicidade-interna-bruta-fib>.

Nascimento, J. (2017). Qualidade e relevância do Ensino Superior. Praia: Ministério da Educação.

Reitoria. (2017). Subsídios para a construção de um modelo de financiamento do Ensino Superior em Cabo Verde. Praia: Universidade de Cabo Verde.

Projeto UDI-África (Erasmus+) – Parceria com impacto no desenvolvimento de capacidades e inovação do ensino superior da África lusófona

Patrícia Salgueiro (autor correspondente)

Gabinete de Desenvolvimento Internacional, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal; E-mail: psalgueiro@unl.pt

Rita Falcão

Gabinete de Desenvolvimento Internacional, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal; E-mail: rfalcao@unl.pt

Anifa Assane

Universidade de Lúrio, Moçambique; E-mail: anifaassane@gmail.com

Lóide Chivinda

Universidade Katyavala Bwila, Angola; E-mail: loychmail@yahoo.com.br

Marta Mendonça

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique; E-mail: martamendonca798@gmail.com

Sabino do Nascimento

Universidade Agostinho Neto, Angola; E-mail: billferreira2012@hotmail.com

Athanasia Panoutsou

European Foundation for Management Development (EFMD), Belgium; E-mail: athanasia.panoutsou@efmdglobal.org

João Amaro de Matos

Gabinete de Desenvolvimento Internacional, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal; E-mail: jam@unl.pt

1. Introdução

O Projeto Universidade Desenvolvimento e Inovação – África (UDI-África) foi financiado pela União Europeia (UE) em 2017, em resposta a um concurso do Programa Erasmus+ para o reforço das capacidades no domínio do ensino superior. O UDI-África inclui quatro universidades de Angola e Moçambique, universidades da Bélgica, Holanda, Portugal e Reino Unido, além da Fundação Europeia para o Desenvolvimento da Gestão (EFMD), numa parceria coordenada pela Universidade NOVA de Lisboa (NOVA). O projeto visa melhorar a qualidade do ensino nas instituições africanas, facilitando resposta mais eficaz aos desafios socioeconómicos locais. A estratégia UDI-África enquadra-se no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (United Nations, 2019).

Este artigo visa apresentar o projeto UDI-África, os seus principais objetivos, atores e progressos. Apresentamos também uma análise crítica do impacto local e social do projeto na primeira metade da sua implementação. No que se segue, a introdução descreve os propósitos gerais do desenvolvimento sustentável, explicando como este projeto aborda alguns dos ODS, e os implementa no contexto da relação entre as instituições Europeias e Africanas.

1.1. Desenvolvimento Sustentável

O Desenvolvimento Sustentável deve responder às necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras. Isto requer esforços concertados para a construção de uma sociedade inclusiva e adaptável. Em 2016, os 17 ODS da ONU entraram em vigor. Os ODS são uma chamada universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas usufruam de paz e prosperidade (United Nations, 2019).

1.1.1. Integração dos ODS no UDI-Africa

Por construção, o projeto UDI-Africa toca desde logo o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 17 (Desenvolvimento de parcerias).

A educação como força motriz para o desenvolvimento está refletida no ODS 4. Este envolve um conjunto diversificado de atores e requer uma abordagem multidisciplinar para assegurar oportunidades inclusivas, equitativas e de aprendizagem ao longo da vida para todos. (United Nations, 2019). No âmbito deste ODS destacamos metas dedicadas com impacto no emprego, trabalho digno e empreendedorismo (4.4), promoção do desenvolvimento sustentável (4.7), e cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento (4.C) (United Nations, 2019).

A ONU reconhece o impacto positivo das parcerias para o desenvolvimento sustentável, bem como a sua relação transversal com todos os outros ODSs, uma vez que a capacitação e a inovação dependem cada vez mais da cooperação entre equipas multidisciplinares de diferentes países. Por meio da cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e triangular ao nível regional e internacional, o ODS 17 foca explicitamente em parcerias voltadas para transferência de tecnologia (17.6) e capacitação (17.9 e 17.18). (United Nations, 2019).

Em consonância com a Agenda 2030, o Programa Erasmus + contribui para uma sociedade mais ecológica, equitativa e justa, apoiando a educação, formação e voluntariado para uma economia sustentável (European Commission, 2019).

Uma das ações-chave do Erasmus + (KA2) centra-se na cooperação para a inovação e no intercâmbio de boas práticas, permitindo que instituições de diferentes países cooperem para desenvolver e partilhar abordagens inovadoras nos domínios da educação, formação e juventude.

Uma atividade focal no KA2 são os Projetos de Reforço de Capacidades no domínio do Ensino Superior. Estes visam incentivar a cooperação entre a UE e países parceiros apoiando-os na resposta aos desafios na gestão e governança das suas instituições de ensino superior. Isto inclui reformar os seus sistemas de ensino melhorando a sua qualidade, desenvolvendo programas inovadores, bem como fomentando a cooperação em diferentes regiões do mundo (European Commission, 2019).

1.2. A realidade Africana

Segundo o Banco Mundial, a África Subsariana representa metade da pobreza extrema mundial (African Union Commission/OECD, 2018). África é também o continente mais jovem do mundo, com quase 50% da população com menos de 15 anos de idade (Africa-America Institute, 2015). Prevê-se que a população ativa de África aumentará de 705 milhões em 2018 para quase 1000 milhões em 2030. À taxa atual de crescimento da força de trabalho, África precisa de criar cerca de 12 milhões de novos empregos em cada ano para evitar que o desemprego aumente. Um crescimento económico forte e sustenta-

do é necessário para gerar emprego, mas isso por si só não é suficiente (African Development Bank, 2019).

A África Subsariana é a região do mundo com a população menos qualificada e com as maiores dificuldades em educação. Uma das principais áreas de intervenção para África cumprir as metas de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 é investir na educação universal e no desenvolvimento de competências profissionais que correspondam à procura do mercado de trabalho (African Union Commission/OECD, 2018).

De acordo com o relatório “*State of Education in Africa*” (Africa-America Institute, 2015), as taxas de inscrição no ensino universitário na África Subsariana estão entre as mais baixas do mundo. Enquanto os governos investem nas universidades, os esforços deveriam concentrar-se em expandir o acesso e melhorar a qualidade da educação, investindo em professores qualificados e no desenvolvimento de infraestrutura para atender às necessidades da força de trabalho local e global atual.

Depois de quase quatro décadas de conflito devido às Guerras de Independência e depois a Guerras Civis, alguns países africanos tiveram as suas infraestruturas destruídas, incluindo a rede de administração pública e o tecido social. Este foi o caso em alguns países lusófonos como Angola (World Bank, 2018) e Moçambique (Brück, 1998), que no período pós-guerra ficaram sem sistemas funcionais de saúde e educação. Segundo a Unicef (2018), nestes dois países as taxas de mortalidade infantil e materna ainda estão abaixo da média da África subsariana. As taxas de inscrição no ensino primário permanecem comparativamente baixas (World Bank, 2019) e a taxa de trabalho infantil é de cerca de 23% (Unicef, 2018). Em suma, Angola e Moçambique têm uma força de trabalho jovem e qualificada que precisa criar cadeias de valor alternativas para aumentar e diversificar sua atividade económica.

1.2.1. Angola

De acordo com o Banco Africano de Desenvolvimento (2019), a fim de acelerar os esforços de redução da pobreza, as autoridades angolanas desenvolveram uma nova visão para o país para 2011–2015 com os seguintes objetivos:

“1) Promoção e aceleração do crescimento e competitividade através da diversificação económica; 2) Redução da pobreza através do desenvolvimento de capital humano e intervenções direcionadas, especificamente através da criação de emprego no setor privado; 3) Crescimento equilibrado e desenvolvimento harmonizado em paralelo com a proteção dos recursos naturais; 4) Eficiência e prestação de contas na gestão de políticas públicas, com ênfase no fortalecimento institucional e no desenvolvimento da capacidade humana (African Development Bank, 2019).”

Na cidade de Luanda, modernos arranha-céus entopem o centro da cidade, cercados por musseques, onde vive 70% da população. Na província de Luanda (26% da população) coexistem as áreas rurais e o maior parque industrial nacional. A Província de Benguela (8,4% da população) tem as suas principais atividades no setor agrícola, juntamente com a extração de minério e indústria metalúrgica.

1.2.2. Moçambique

O Governo de Moçambique tem um foco na promoção do crescimento inclusivo para a estratégia de redução da pobreza. A estratégia tem dois temas abrangentes de estabilida-

de macroeconómica e boa governança, com três objetivos principais: “1) Aumento da produção e produtividade agrícola e pesqueira, 2) Geração de emprego, 3) Desenvolvimento social e humano (African Development Bank, 2019)”.

Na Província de Maputo (> 6% da população de Moçambique), as áreas rurais coexistem com o maior parque industrial e comercial nacional. A Província de Nampula é a mais populosa de Moçambique (> 19% da população) tem as suas principais atividades no sector agrícola e na extração de minério e pedras preciosas.

1.3. O interesse Europeu

Nas palavras de Juncker (2018), a UE está estrategicamente preocupada em criar “uma nova Aliança África-Europa para o Investimento Sustentável de forma a aumentar o investimento em África, fortalecer o comércio, criar empregos e investir em educação e competências”. O empenho em reforçar a Parceria África-EU destaca uma série de ações-chave que incluem o investimento em educação e competências para reforçar a empregabilidade e igualar competências e empregos, incluindo também bolsas de estudo e programas de intercâmbio, em particular através do Programa Erasmus (European Commission, 2018).

Em 2017, a NOVA criou uma plataforma estratégica “*NOVA in the Globe*” para promover a colaboração e integração de diferentes campos de conhecimento, focando a sua ação nos ODSs. A NOVA está envolvida em vários projetos de cooperação internacional neste contexto com abordagem multidisciplinar, o que expressa a sua capacidade de estabelecer parcerias com universidades de diferentes países para a implementação de projetos em todo o mundo. Uma das regiões prioritárias para estes projetos de cooperação tem sido África.

2. UDI-Africa: visão geral

Os membros do Consórcio do UDI-África (2017-2020) são: Universidade Agostinho Neto (UAN) e Universidade Katyavala Bwila (UKB) de Angola, Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade de Lúrio (UniLúrio) de Moçambique, King’s College University (KCL) – UK, Universidade Livre de Bruxelas (ULB) – Bélgica, Universidade de Maastricht (UM) – Holanda, Universidade Nova de Lisboa (NOVA) – Portugal e o parceiro não académico EFMD.

O UDI-África visa:

- Reforçar as capacidades das universidades africanas para enfrentar melhor os desafios sociais e económicos e apoiá-los a desempenhar um papel efetivo de impacto na promoção do desenvolvimento sustentável e inclusivo em sua região e país.
- Reforçar as capacidades das universidades europeias para o desenvolvimento de parcerias com universidades africanas.

Alinhado com as prioridades de desenvolvimento dos países africanos, os objetivos específicos do UDI-África são:

1. Melhorar a qualidade da educação, investigação e serviço, atualizando conhecimentos e competências
2. Aproximar a universidade da sociedade, envolvendo atores como estudantes, pessoal docente e não-docente.
3. Contribuir para a internacionalização promovendo a mobilidade internacional
4. Promover uma cultura de inovação e empreendedorismo social

O UDI-África centra-se nas seguintes abordagens:

- **Desenvolvimento Profissional Individual:** Através do envolvimento do pessoal docente e não-docente das Instituições Parceiras Africanas num Programa Internacional de Capacitação, onde tiveram a oportunidade de se atualizar técnica e cientificamente através de iniciativas de formação formal, autoaprendizagem e aprendizagem não formal. Isso permitiu a formação de um conjunto significativo de pessoal de cada instituição parceira, a fim de criar equipas de “*Champions* para inovação e mudança”.
- **Desenvolvimento Académico Institucional:** O conhecimento adquirido com a mobilidade internacional foi transferido para as universidades africanas, e multiplicado para a sociedade através dos Centros de Desenvolvimento Académico e Inovação (*Centres for Academic Development and Innovation – CADIs*), um novo serviço universitário criado no âmbito do projeto.

Portanto, o UDI-África tem quatro áreas de atividade, alinhadas com os objetivos do projeto:

1. Criação e desenvolvimento dos *CADIs*, que são um serviço novo ou reestruturado dos parceiros africanos. Estes novos centros são vitais para o projeto, uma vez que são as estruturas responsáveis pela implementação das atividades do projeto em África.
2. Desenvolvimento do pessoal docente e não-docente com novos conhecimentos e competências científicas, técnicas e transversais.
3. Alcançar a sociedade através de uma abordagem interdisciplinar de empreendedorismo e inovação social
4. Promover a internacionalização dos *CADIs*, funcionários, estudantes e instituições.

2.1. Os atores-chave: *Champions* e Juniors

As universidades parceiras africanas têm os seus respetivos Planos Estratégicos alinhados com as estratégias nacionais e necessidades locais. O Plano de Desenvolvimento Estratégico das Universidades articula claramente a necessidade de qualificar a força de trabalho nacional jovem e dar-lhe competências e atitudes empreendedoras para um impacto positivo no desenvolvimento sustentável e inclusivo de sua nação (Universidade Agostinho Neto, 2016), (Universidade Katavala Bwila, 2012), (Ministério de Educação de Moçambique, 2012), (Universidade Eduardo Mondlane, 2018), (Universidade de Lúrio, 2016).

A solução proposta no UDI-África tem duas vertentes: 1) capacitar um grupo significativo pessoal docente e não-docente de cada instituição parceira, a fim de criar equipas de *Champions*; 2) estabelecer a ligação entre essas equipas capacitadas com seus alunos e com as partes interessadas locais, de forma a criar um ecossistema local de desenvolvimento sustentável e inclusivo, nos *CADIs*.

Portanto, cada instituição africana selecionou 10 *Champions* para participar num programa de capacitação internacional. Estes foram escolhidos entre docentes com experiência equivalente a mestrado, com experiência de 5-15 anos e evidência de atividade académica internacional. Já os não docentes, tinham de ter nível mínimo de bacharel, experiência de 5-15 anos e envolvimento em educação contínua e assuntos internacionais da universidade.

Posteriormente, os *Champions* foram responsáveis pelo desenvolvimento dos *CADIs*, bem como pelo recrutamento de membros *Juniors*. O objetivo é permitir que ambos atualizem os currículos dos módulos pelos quais são responsáveis, bem como o desenvolvimento de projetos colaborativos. O facto de o UDI-Africa se centrar na inovação social e empreendedorismo visa a colaboração entre *Champions*, *Juniors*, estudantes e partes interessadas locais, visando a criação de novos projetos com impacto concreto nas comunidades locais.

2.1.1. Programa Internacional de Capacitação

Entre março e abril de 2018, o projeto implementou um Programa Internacional de Capacitação (ICP) para atualizar as competências do pessoal docente e não-docente de Angola e Moçambique. O programa foi acordado e planeado por académicos das universidades europeias em cooperação com os académicos das universidades africanas. Cada instituição europeia foi responsável por uma das quatro áreas científicas e por orientar os *Champions* do mesmo tópico em todas as universidades africanas parceiras. Estas áreas são os quatro pilares de uma abordagem multidisciplinar identificada durante a fase de análise de necessidades pelos parceiros africanos, como as mais relevantes para o desenvolvimento sustentável e inclusivo na região.

- Economia e gestão – NOVA
- Construção e infraestruturas – ULB
- Ciências da saúde – UM
- Humanidades e ciências sociais – KCL

Nas últimas semanas do ICP na NOVA, o programa incluiu módulos focados em aspetos pedagógicos, comunicação e competências transversais. Também foi desenvolvida uma formação interdisciplinar em empreendedorismo social e inovação para todos os *Champions*.

2.2. O cenário: CADIs e Consolidação nas Instituições Africanas

Após o período de treino intensivo, os *Champions* voltaram para casa e começaram a transmitir a experiência adquirida no ICP, adicionando membros *Juniors* à equipa. A transferência da capacitação continuou para a instituição através dos módulos-piloto atualizados científica e pedagogicamente, que eles estão a organizar e que chegarão a muitos estudantes. Juntos, *Champions*, *Juniors* e estudantes multiplicarão o impacto do UDI-África para a sociedade. Para cumprir este objetivo, tem sido crucial a criação de Centros de Desenvolvimento Académico e Inovação (CADIs), um novo (ou revitalizado) serviço.

Os *CADIs* são serviços inovadores que integram múltiplas perspetivas de suporte numa única estrutura. Cada Universidade Africana Parceira tem cerca de 20 membros do pessoal a trabalhar no projeto UDI-Africa e a participar nas suas atividades localmente. Atualmente, todos os *CADIs* possuem uma equipa de gestão estabelecida, geralmente bastante diversificada, incluindo pessoal docente e não-docente, *Champions*, *Juniors*, bem como representantes das equipas reitorais. A equipa tem o triplo papel de 1) Gestão dos CADIs; 2) Apoio e orientação (com parceiros da UE) dos *Juniors*; 3) Envolvimento com os estudantes e as partes interessadas locais.

Para melhorar a adoção do projeto pela comunidade, o UDI-África também promoveu uma estratégia de comunicação institucional para os *CADIs* que reflete a instituição e a cultura local. Isso inclui um nome, logotipo, e uma estratégia sobre como comunicar o

projeto internamente. O projeto também forneceu equipamentos de informática para os *CADIs*.

Os *CADIs* organizaram um grande número de seminários e atividades de formação. Estes têm um duplo propósito, educativo e promocional, e podem ser encontrados no site do projeto: <https://online.unl.pt/udi-africa/> (UDI-Africa, 2019a).

2.2.1. Cooperação Triangular

O UDI-África promove a cooperação regional e internacional triangular por meio de diferentes ações. Dentro da estrutura do projeto, três conferências internacionais foram planeadas.

A primeira aconteceu em novembro de 2018, em Luanda, Angola, organizado pela UAN. Reuniu 187 participantes entre *Champions*, *Juniors*, os parceiros do projeto, altos representantes das universidades parceiras, partes interessadas externas da UE, Angola e Moçambique, bem como o Ministério de Educação e do Ensino Superior de Angola e outros decisores políticos. A conferência foi um grande desafio para a universidade, pois foi uma das primeiras vezes que acolheu um público tão internacional. Considerando os desafios, esta foi uma conferência excelente, verdadeiramente acadêmica, com a participação de um público diversificado, com interesse genuíno no projeto e seus resultados (EFMD, 2019a).

A segunda Conferência Internacional está agora a ser preparada e será organizada pela UEM em Maputo, Moçambique, em novembro de 2019. A conferência final ocorrerá em março de 2020, em Bruxelas, organizada pela EFMD.

Paralelamente à conferência internacional, a KCL preparou duas oficinas de escrita científica em Luanda e Benguela. Essas oficinas foram organizadas para partilhar experiências em termos de publicação de artigos em jornais locais e internacionais.

Os principais objetivos destas ações são promover a cooperação Sul-Sul, Norte-Sul e triangular, disseminar amplamente o projeto, criar interesse e encontrar financiamento nacional e internacional para continuar as atividades do projeto.

2.2.2. Ações “Twinning”

Um capital de conhecimento comum e confiança institucional está a ser desenvolvido no UDI-África. Criámos um sistema de ligação entre parceiros europeus e africanos para a implementação de uma rede de apoio. Cada parceiro africano tem um parceiro “gémeo” da UE disponível para ajudar remotamente e orientar a implementação local do projeto. Os pares de “gémeos” são: UAN-NOVA, UEM-UM, UKB-ULB, UniLúrio-KCL.

Os Parceiros Africanos podem contar com seu parceiro “gémeo” como consultor próximo em todas as questões gerais relativas ao Programa de Capacitação. Os parceiros da UE têm viajado para as suas instituições “gémeas” para acompanhar o processo de consolidação e ajudar o desenvolvimento dos *CADIs* e dos *Champions* e *Juniors*. O Moodle do Projeto é o espaço de trabalho estruturado on-line usado para as diferentes tarefas do projeto, e onde todas as informações e documentos são partilhados.

2.2.3. Divulgação e valorização

Neste tipo de projetos, a divulgação e valorização dos resultados constituem uma tarefa fundamental. A principal ação para o público foi a implementação de um *website* em português e inglês, para ligar os parceiros europeus e africanos numa comunidade virtual

de intercâmbio, divulgação e informação (UDI-Africa, 2019a). Como complemento, os *sites* de todos os Parceiros divulgam notícias e eventos relacionados com o projeto, usando também o *Facebook* (UDI-Africa, 2019b) e o *LinkedIn* (UDI-Africa, 2019c). A rede UDI-África em curso tem um papel importante na difusão de boas práticas entre os membros do Consórcio, mas também para outras Universidades de outros países. O projeto tem vindo a ser convidado como um exemplo de Parceria para a Capacitação em sessões dedicadas sobre: Investigação (NOVA/ Cambridge Joint Initiative: “Research in Africa”, 2018), Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP); Mobilidade Internacional (REALISE, 2019); Confiança, Parcerias e Impacto (EFMD, 2019b). Nestas sessões, alguns dos *Champions* têm tido a oportunidade de participar e falar sobre a sua experiência pessoal e o desenvolvimento das suas Instituições.

3. Impacto esperado

O UDI-África trouxe as seguintes mudanças no que diz respeito à operação dos parceiros africanos a nível institucional, nacional e internacional:

1. Os parceiros africanos contam agora com uma equipa de *Champions* (docente e não-docente) que estão a mudar de forma estável e estratégica as suas instituições, através da transferência e disseminação do conhecimento que receberam na Europa.
2. Uma ligação institucional ativa e sólida está a ser desenvolvida para promover o desenvolvimento sustentável e inclusivo em Angola e Moçambique, em particular nas regiões onde as Universidades Parceiras estão implantadas.

3.1. Avaliando o impacto

Para monitorizar o impacto do UDI-África, temos uma tarefa específica de Garantia de Qualidade liderada pela EFMD. O consórcio definiu os mecanismos e critérios para monitorizar a qualidade dos procedimentos e resultados do projeto. As ferramentas para a monitorização incluem observação e análise dos documentos produzidos durante todo o ciclo de vida do projeto, inquéritos e entrevistas partilhados após um evento de formação ou divulgação. A metodologia de garantia de qualidade adotada foi desenvolvida com base na abordagem que as estruturas internacionais de qualidade utilizam para avaliar a qualidade de ações e projetos semelhantes ao UDI-Africa (EFMD, 2017).

Em paralelo, também temos um projeto de monitorização de impacto que visa explorar a capacitação na prática, abordando as expectativas, imaginários e experiências dos *Champions* da área Saúde. Usando entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e observação dos participantes em reuniões de projeto relevantes, este estudo reflete sobre a performatividade das metodologias de capacitação, explorando uma ampla gama de questões que emergem no âmbito das parcerias Norte – Sul (Carvalho, Ferrinho, & Craveiro, 2018).

3.2. Individual

3.2.1. *Champions*:

O projeto formou os parceiros para desenvolverem e gerirem projetos com impacto local em diferentes setores. Dois inquéritos dirigidos aos *Champions* apresentaram resultados muito positivos em ambas as avaliações (EFMD, 2018).

Após a sua formação na Europa e depois de regressarem às suas tarefas profissionais diárias, os *Champions* reconheceram os benefícios para o ensino, investigação e gestão

dos grupos de alunos, facilitando tipos específicos de formações, lidando com o trabalho de vários departamentos e na comunicação com novos colegas e alunos. Embora pareçam priorizar as competências de comunicação e o trabalho em equipa, as formações em competências transversais influenciaram muitos aspetos do trabalho institucional, independentemente da experiência profissional (EFMD, 2018).

No geral, há uma indicação clara de que o ICP proporcionou um conhecimento teórico e prático equilibrado. Depois do ICP, os *Champions* deram atenção a problemas sociais específicos relacionados ao seu campo científico. Os inquiridos mostraram que cada *Champion* com uma formação profissional diferente identificou uma forma diferente de intervenção. Isto é essencial para as etapas do projeto que se seguem, em que esses tópicos inspirarão a implementação de projetos comunitários. Concluindo, os *Champions* estão focados no desenvolvimento dos projetos e sentem-se equipados com as ferramentas para implementá-los (EFMD, 2018). Vários depoimentos dos *Champions* estão disponíveis no *site* do projeto (UDI-Africa, 2019a).

3.2.2. Juniors:

Após o ICP, os *Champions* selecionaram e começaram a treinar jovens colegas (*Juniors*) para se envolverem no UDI-África. Um inquérito recente dirigido aos *Juniors* confirmou a relevância e aplicabilidade do novo conhecimento ao seu contexto e área científica. Igualmente importante, eles reconheceram a influência do projeto para ajudá-los a entender o conceito de empreendedorismo social, como usar o novo conhecimento para desenvolver projetos relacionados e como envolver partes interessadas relevantes. (EFMD, 2019a). Os *Juniors* participaram na 1ª Conferência Internacional em Luanda, onde foram promovidos a *Champions II*. Eles participarão também na 2ª Conferência Internacional em Maputo.

Além da participação ativa no projeto, seja recebendo ou dando formação, um dos impactos identificados inerentes à rede UDI-África foram alguns *Champions* que recentemente iniciaram doutoramentos e investigação colaborativa fora das suas instituições e países, principalmente nalgumas universidades portuguesas. Isto aumentará o número de doutoramentos nas universidades africanas, o que ainda é bastante limitado, contribuindo fortemente para o aumento da qualidade do Ensino Superior.

3.3. Institucional

As Universidades Africanas já estabeleceram os *CADIs* para coordenar uma série de atividades que têm uma perspetiva de impacto social e económico nas comunidades locais. No geral, os relatórios dos resultados dos *CADIs* (EFMD, 2019a) forneceram indicadores importantes sobre o impacto que o projeto está a ter localmente. Um canal de comunicação entre os *CADIs* e as comunidades locais foi estabelecido e informa os *CADIs* sobre prioridades, a natureza dos eventos a serem organizados, bem como os projetos que se espera venham a desenvolver. Além disso, esses eventos têm um propósito educativo e fornecem formação sobre questões de empreendedorismo social. Dessa forma, tornam-se parte do processo de geração e disseminação de conhecimento que começou na Europa com o ICP e os *Champions*, depois os *Juniors* e agora os estudantes e a comunidade. Muitos dos indicadores de qualidade estabelecidos para o projeto são inspirados pelo BSIS, a estrutura do EFMD para a avaliação e medição do impacto das instituições de ensino superior. Uma visão geral do progresso do projeto, em relação aos indi-

cadores da BSIS, revela um progresso significativo em trazer localmente o impacto sobre a sociedade, o desenvolvimento e o impacto intelectual.

Em conclusão, o projeto mostra importantes sinais de impacto social, de desenvolvimento intelectual, educacional, financeiro e de imagem nas regiões onde os parceiros africanos se baseiam. Quatro *CADIs* coordenados internacionalmente para questões académicas e científicas deverão desempenhar um papel fundamental na tradução do impacto social para o impacto financeiro e de desenvolvimento económico e, consequentemente, para resultados sustentáveis (EFMD, 2019a).

Sem dúvida, o trabalho dos *CADIs* localmente tem um impacto importante na imagem das regiões em que se inserem, especialmente aquelas relativamente desconhecidas anteriormente, como Benguela e Lúrio. Cada *CADI* também tem a oportunidade de promover esta imagem internacionalmente em eventos como as conferências internacionais e as oficinas científicas. O UDI-África, na sua parceria triangular, deu às universidades africanas a oportunidade de aumentar a sua extensão e internacionalização, alinhando-se com os seus objetivos estratégicos (Universidade Agostinho Neto, 2016), (Universidade Katyavala Bwila, 2012), (Ministério de Educação de Moçambique, 2012), (Universidade Eduardo Mondlane, 2018), (Universidade de Lúrio, 2016).

3.4. Social

Os *CADIs* vão promover a inovação social e a abordagem do empreendedorismo, aproximando a universidade da sociedade. Isso acontece através da interação com a comunidade local numa série de seminários e ações de formação. Estas atividades têm um duplo propósito, educativo e promocional. Mais de 10 eventos foram organizados desde novembro de 2018 para informar a comunidade sobre o papel dos *CADIs* e para treinar professores e atores da comunidade local sobre questões de empreendedorismo social. Os seus exemplos mostram que as atividades envolvem as comunidades ao redor das universidades e, em alguns casos, atingem os decisores políticos de alto nível. Sem dúvida, oferecem espaço para troca de conhecimento e beneficiam o desenvolvimento do curso e dos projetos de empreendedorismo social. Em Maputo e Luanda, o Projeto Nguzu-CPLP, que está a organizar *Bootcamps* de Inovação nas regiões, estará a cooperar com o projeto tendo em vista os próximos Cursos. Em Moçambique, está em andamento uma colaboração com a Ideialab (EFMD, 2019a).

Estas partes interessadas estarão envolvidas no planeamento e avaliação dos cursos de Inovação e Empreendedorismo Social que estão a ser desenvolvidos durante 2019 em todas as instituições parceiras africanas para os seus alunos. Espera-se que esses cursos desempenhem um papel impactante, ajudando os alunos a ligarem-se à atividade económica e aos processos sociais locais de forma a criar novas cadeias de valor ou ajudar a melhorar as existentes, sempre com preocupação em inclusão, desenvolvimento sustentável e melhoria social. Os alunos terão um forte apoio institucional para desempenhar esse papel. O UDI-África financiará os alunos com os melhores projetos de empreendedorismo social para apresentarem sua ideia na Conferência Internacional Final em Bruxelas em 2020.

4. Conclusões

Este artigo apresenta resultados preliminares de um projeto ainda em curso. Conscientes dos desafios em envolver os parceiros do Norte e do Sul na gestão e implementação de projetos, fizemos um esforço para criar canais e procedimentos de comunicação com

vista a relacionamentos mais justos, responsáveis e sustentáveis. Embora a implementação desses procedimentos nem sempre seja simples, tem vindo a ficar clara a necessidade de desenvolver e aplicar os conceitos de cocriação e *co-design*. Isso permitirá uma parceria mais equitativa com um entendimento compartilhado de mutualidade.

Para além do impacto acima mencionado nas instituições parceiras africanas, o UDI-África teve também um forte impacto nas instituições europeias, nomeadamente no coordenador NOVA. Desde o início do projeto, e acompanhada por uma nova equipa reitoral, a NOVA iniciou um novo gabinete de desenvolvimento internacional (GDI) focado no planeamento estratégico e na gestão de projetos de cooperação, e no desenvolvimento da plataforma *NOVA in the Globe*. Neste contexto, o GDI recentemente planeou e apresentou uma nova proposta de capacitação com os outros países insulares lusófonos (Cabo Verde e São Tomé e Príncipe) onde os atuais parceiros do UDI-África de Angola são parceiros associados. O UDI-África pode ter impacto na expansão de iniciativas de capacitação em África.

Em geral, a natureza multidisciplinar do UDI-África está a gerar impacto nas escalas individual, institucional e social. A longo prazo, isso pode influenciar o desenvolvimento dos países em vários ODSs para além do ODS 4 (educação) e ODS 17 (parcerias) mencionados acima. Dadas as áreas temáticas e o efeito social previsto para o projeto, prevemos uma ligação com os seguintes ODS s: 1-Redução da Pobreza, 3-Saúde, 8-Trabalho Digno, 9-Indústria, Inovação e Infraestruturas, 10-Desigualdades, 16-Paz, justiça e instituições fortes.

Agradecimentos

Este trabalho resulta da implementação do Projeto UDI-Africa Referência No:586047-EPP-1-2017-1-PT-EPPKA2-CBHE-JP cofinanciado pelo Programa Erasmus+ da União Europeia. Gostaríamos de agradecer a todos os Departamentos/Faculdades envolvidos na organização do ICP das Instituições Europeias: King's College London, Maastricht University, Université Libre de Bruxelles, NOVA (Escola Doutoral, IHMT, SBE; NOVAfrica), e aos Parceiros Associados: Instituto de Empreendedorismo Social, rede ÚNICA e GirlMove. Deixamos também um reconhecimento a todas as equipas reitorais das Universidades Africanas envolvidas no projeto pelo seu empenho e apoio permanente. Para a realização da 1ª Conferência Internacional em Luanda foi imprescindível o apoio do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola, pelo que gostaríamos também de agradecer à Senhora Ministra Maria do Rosário Sambo que esteve envolvida no UDI-África desde a sua génese. Por fim expressamos a nossa gratidão a todos os envolvidos direta ou indiretamente no Projeto UDI-Africa.

Referências

- Africa-America Institute. (2015). *State of Education in Africa Report 2015*. New York. Obtido de <http://www.aionline.org/wp-content/uploads/2015/09/AAI-SOE-report-2015-final.pdf>
- African Development Bank. (2019). *African Economic Outlook 2019*. Abijan: African Development Bank. Obtido de https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/2019AEO/AEO_2019-EN.pdf
- African Union Commission/OECD. (2018). Executive summary. Em *Africa's Development Dynamics 2018: Growth, Jobs and Inequalities*. Addis Ababa: OECD Publishing, Paris/African Union Commission. doi:10.1787/9789264302501-4-en
- Brück, T. (1998). Guerra e desenvolvimento em Moçambique. *Análise Social*, xxxiii (149), 1998 (5º), pp. 1019-1051. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221844645N4pCJ4py0Bk40IF4.pdf>

Carvalho, A., Ferrinho, P., & Craveiro, I. (2018). Capacitação e parcerias norte/sul na área da saúde – o caso do projeto UDI-A. (I. d. Tropical, Ed.) *Anais do Instituto de Higiene e Medicina Tropical*, v. 17(Desempenho e história nos sistemas de saúde: municipalização, recursos humanos e cooperação), 35-43.

EFMD. (2017). *UDI-Africa QUALITY ASSURANCE PLAN*. EFMD. Obtido de https://online.unl.pt/udi-africa/wp-content/uploads/2018/10/Quality-assurance-plan_UDI-AFRICA_586047_cbhe_2017.pdf

EFMD. (2018). *UDI-Africa 2nd QUALITY ASSURANCE REPORT*. EFMD. Obtido de <https://online.unl.pt/udi-africa/wp-content/uploads/2019/05/2nd-Quality-Report-UDI-A.pdf>

EFMD. (2019a). *UDI-Africa 3rd QUALITY ASSURANCE REPORT*. Quality Report, EFMD. Obtido de https://online.unl.pt/udi-africa/wp-content/uploads/2019/05/UDI-A_3rd-Quality-report.pdf

EFMD. (2019b). *2019 EFMD Annual Conference*. (EFMD, Editor) Obtido de EFMD Globl Network: <https://events.efmdglobal.org/events/2019-efmd-annual-conference/>

European Commission. (2018). Strengthening the EU's partnership with Africa in State of the Union Address 2018. *Fact sheet*. EC. Brussels. Obtido de https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/soteu2018-factsheet-africa-europe_en.pdf

European Commission. (2019). *Erasmus+*. Obtido de Programmes: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>

Governo de Angola. (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. Luanda, Angola.

Juncker, J-C. (2018) *State of The Union 2018: the hour of European sovereignty* (Authorised version of the State of the Union Address 2018). European Union, Brussels, Belgium. Obtido de https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/soteu2018-speech_en_0.pdf

Ministério de Educação de Moçambique. (2012). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Maputo, Moçambique.

NOVA/ Cambridge Joint Initiative: “Research in Africa”. (3-4 de October de 2018). *Calendar*. (U. N. Lisboa, Editor) Obtido de UNL: <https://www.unl.pt/en/calendar/general/nova-cambridge-joint-initiative-research-africa-october-3-and-4>

REALISE. (2019). *national-seminar-portugal*. (U. d. Coimbra, Editor) Obtido de realise-erasmusplus: <https://realise-erasmusplus.fr/content/national-seminar-portugal-11042019>

UDI-Africa. (2019a). *UDI-Africa*. (U. N. Lisboa, Editor) Obtido de UNL: <https://online.unl.pt/udi-africa/>

UDI-Africa. (2019b). *University Developmentand InnovationAfrica*. Obtido de Facebook: <https://www.facebook.com/UniversityDevelopmentandInnovationAfrica/>

UDI-Africa. (2019c). Obtido de LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/udi-africa-0a6277159/?originalSubdomain=uk>

Unicef. (2018). *Progress for Every Child in the SDG Era Dashboard*. Obtido de United Nations Children's Fund: <https://data.unicef.org/resources/progress-every-child-sdg-era-dashboard/>

United Nations. (2019). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Universidade Agostinho Neto. (2016). *Plano Estratégico 2016-2020*. Luanda, Angola: Universidade Agostinho Neto.

Universidade de Lúrio. (2016). *Plano Estratégico 2016-2020: Ciência, Desenvolvimento e Compromisso*. Região de Lúrio, Moçambique: Universidade de Lúrio.

Universidade Eduardo Mondlane. (2018). *Strategic Plan 2018-2028: Towards a Research University*. Maputo, Moçambique.

Universidade Katyavala Bwila. (2012). *Plano De Desenvolvimento Institucional 2013-2023*. Universidade Katyavala Bwila, Benguela.

World Bank. (2018). *Project appraisal document on a proposed loan for Angola Health System Performance Strengthening Project (HSPSP) (P160948)*. Obtido de <http://documents.worldbank.org/curated/en/993611521943236640/pdf/ANGOLA-PAD-03022018.pdf>

World Bank. (2019). *School enrollment, primary (% net)*. Obtido de World Bank: <https://data.worldbank.org/indicator>

UERJ – Inclusão e diversidade como prioridade na educação

Andreia Vieira

*Diretoria de Cooperação Internacional, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;
E-mail: assessoria@dcj.uerj.br*

Cristina Russi G. Furtado (autor correspondente)

*Diretoria de Cooperação Internacional, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;
E-mail: assessoria@dcj.uerj.br*

Tania Maria de Castro Carvalho Netto

*Pro-Reitoria de Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil;
E-mail: chefiagabinetesr1@gmail.com*

Ruy Garcia Marques

Reitoria, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; E-mail: reitoria@uerj.br

1. Introdução

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi criada, no então Distrito Federal, por decreto datado de 04 de dezembro de 1950, cujo teor a define como herdeira da primeira Universidade do Distrito Federal. Desde sua criação vem se consolidando, no cenário acadêmico nacional e internacional, tendo sua história e importância reafirmadas pela consolidação do ensino, da pesquisa e da extensão, de alta qualidade. Desde sua fundação, a UERJ destaca-se por seu pioneirismo: foi a primeira universidade pública do Brasil a oferecer o ensino superior noturno, permitindo a qualificação de estudantes trabalhadores; foi a segunda instituição universitária a possuir um hospital de clínicas voltado para o ensino; é a Universidade brasileira com maior número de projetos de interação com a sociedade (extensão universitária); foi a primeira a implantar o sistema de cotas, com importantes programas de inserção acadêmica dos alunos ingressantes por reserva de vagas, até hoje referências no país; destacou-se na implantação de programas de qualificação docente da rede pública do estado; foi inovadora no estímulo à produção acadêmica (Programa Prociência), responsável pela formação, em seis décadas, de recursos humanos qualificados para o Estado do Rio de Janeiro e para o país.

Com suas atribuições ampliadas para todo o Estado do Rio, a UERJ definiu sua vocação para a interiorização, incorporando instituições educacionais e científicas do antigo Estado do Rio de Janeiro (Duque de Caxias, São Gonçalo, Nova Friburgo) e ampliando suas ações para Angra dos Reis (Ilha Grande), Resende, Teresópolis e Petrópolis.

Por ser mantida pelo Estado, a UERJ é diretamente dependente da situação econômica e dos recursos gerados pelo nível de desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro, o que implica – mais do que as demais instituições de ensino superior sediadas no Rio – que ela tenha como vocação principal o desenvolvimento científico cultural, assim contribuindo para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro. Sua missão estratégica, dessa forma, é atuar, de maneira decisiva, como uma agência de desen-

volvimento, destinada a alavancar projetos considerados prioritários pelo governo do Estado.

2. O Sistema de Cotas

2.1 Histórico

Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) aprovou uma lei que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. A Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000, destinava a cota de 50% das vagas das universidades públicas estaduais do Estado do Rio de Janeiro: UERJ e UENF, para estudantes que tivessem cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios ou do Estado do Rio de Janeiro.

Em 9 de novembro de 2001, a Lei nº 3.708, regulamentada pelo Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002, determinou a reserva de 40% das vagas para os cursos de ensino superior de ambas Universidades estaduais, para estudantes autodeclarados negros e pardos e a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou o projeto do Deputado José Amorim (PPB), que declarou que a cota de 40% foi estabelecida com base na representatividade de negros e pardos na população fluminense. Juntas, as etnias somavam, em 1999, 38,2% dos habitantes do Estado, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 4 de setembro de 2003, a Lei nº 4.151 foi promulgada, incluindo o conceito de “carentes”. A questão social passou a também ser considerada, exigindo, como pré-condição para a entrada nesta universidade através do sistema de cotas, a real comprovação da condição de carência socioeconômica dos candidatos. Foi estabelecida a reserva de 45% do total das vagas oferecidas, distribuídos pelos seguintes grupos de cota: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. A UERJ definiu como minorias étnicas os indígenas nascidos no Brasil.

A Lei nº 5074, de 17 de julho de 2007, foi publicada incluindo, no último grupo de cotas, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Atualmente a legislação está balizada pela Lei nº 8121, de 27 de setembro de 2018, que prorroga a reserva, por mais 10 anos, para as Universidades públicas estaduais, com a inclusão de quilombolas e estabelece os percentuais em 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservadas aos alunos oriundos de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal e 5% das vagas reservadas aos estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço.

Até o ano de 2000, o ingresso de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, nas Universidades era reduzido. Soma-se a essa questão social, a questão racial, e sobre esse aspecto as primeiras iniciativas de implantação de programas de ação afirmativa no Brasil, como ferramentas de combate ao racismo e à desigualdade racial foram iniciadas em meados da década de 1990.

A Constituição de 1988 pavimentou o caminho para a adoção de tais medidas, pois, embora permita diferentes interpretações e ênfases, seu texto explicita, claramente, alguns princípios de discriminação positiva. Mais precisamente, foi a partir de 1995 que órgãos do governo federal, estadual e municipal, bem como organizações não governamentais, movimentos sociais e o setor privado passaram a tomar providências, diante das desigualdades raciais. Por ocasião da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso reconheceu publicamente que o Brasil é um país racista e se comprometeu a adotar políticas públicas para alterar esse quadro. Em sequência, o próprio governo federal começou a dar o exemplo, adotando medidas de discriminação positiva na composição de alguns dos seus quadros funcionais, como os do Ministério do Desenvolvimento Agrário, o da Justiça e o das Relações Exteriores. Costuma-se creditar a esses gestos o aumento expressivo da quantidade e do alcance de políticas de ação afirmativa que se seguiu. Data efetivamente de 1996 a primeira vez que um governo brasileiro discutiu a possibilidade de adotar políticas públicas de caráter focal voltadas para população negra. No mesmo ano, o Ministério da Justiça promoveu em Brasília o seminário internacional “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, que reuniu pesquisadores brasileiros e estrangeiros, bem como lideranças políticas do movimento negro com o intuito de obter subsídios para a aplicação de medidas afirmativas no Brasil. (Heringer, 2001; Htun, 2001).

Em 2001, a adesão do Brasil ao Plano de Ação de Durban sinalizou uma inflexão, ainda mais significativa, na postura do Estado brasileiro, até então.

Como já mencionado, as primeiras iniciativas de implantação de políticas de ação afirmativa no Brasil ocorreram por meio de leis estaduais, que orientaram as universidades sob administração do Estado em questão a adotar medidas de inclusão em seus processos seletivos de ingresso no ensino superior público. No entanto, ao longo do tempo muitas outras universidades estaduais aderiram às ações afirmativas, por iniciativa própria, chegando-se a um quadro em que o número de instituições submetidas a leis estaduais iguala-se à quantidade daquelas que adotaram Ações afirmativas por meio de resoluções de seus conselhos universitários.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2011), o maior número de matrículas das ações afirmativas, no ensino superior público federal e estadual, permanece concentrado nas universidades (54,3%), seguido das faculdades (31,2%) e dos centros universitários (14,5%).

2.2. Processo de implantação do sistema de cotas na UERJ

A UERJ foi a instituição pública pioneira no Brasil, na implantação do sistema de cotas, através de seu Vestibular de acesso aos cursos de bacharelado e licenciaturas / graduação. Esse sistema foi implantado na UERJ justamente quando se intensificava a discussão, em nossa sociedade, sobre as políticas de ação afirmativa como instrumento de democratização de acesso ao ensino superior.

Apesar da ampliação da questão do acesso à Universidade, a partir de 2003, a UERJ constatou que a possibilidade/garantia de inclusão no ensino superior não é

sinônimo de permanência na universidade. Neste quadro social de carência de renda e capital cultural, o Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR – criado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2004, através da Deliberação 043/2004, reformulada em 2010 pela Deliberação 043/2010, funciona como estratégia político-acadêmica-inclusiva de construção de possibilidades de permanência do estudante cotista na UERJ. O PROINICIAR é destinado aos estudantes que ingressaram pelo sistema de vagas reservadas e tem como principal objetivo apoiar a permanência do estudante cotista na universidade, garantindo-lhe, através da bolsa permanência por cada um deles percebida – ao longo de seu curso – a conclusão do mesmo. Como instrumento de combate à evasão, a UERJ estabelece como política de permanência o oferecimento de apoio acadêmico e financeiro aos alunos cotistas nos seguintes termos:

a. Apoio acadêmico: tem por objetivo garantir não só a permanência, mas também a inserção acadêmica dos alunos. Está estruturado na participação dos alunos por livre demanda, nas atividades extraclasse em função das disponibilidades das unidades acadêmicas, docentes, centros setoriais e parcerias com programas e projetos. As atividades acadêmicas estão organizadas em quatro eixos que contribuem para o desenvolvimento acadêmico e a integração dos estudantes: I- Atividades instrumentais, com módulos de 30 (trinta) horas, que objetivam o desenvolvimento de conceitos e conteúdos necessários ao bom aproveitamento acadêmico: língua portuguesa, língua estrangeira instrumental, informática instrumental; II- Oficinas que oferecem ao aluno uma formação mais abrangente, ampliando sua vivência acadêmica e sua visão de mundo; III- Atividades culturais – que visam complementar a formação do aluno ampliando o conhecimento da diversidade cultural, apresentando atividades, inovadoras e criativas, democratizando os espaços e os saberes; e IV- Inserção em práticas acadêmicas que oportuniza a todos os estudantes desde o 1º período sua inclusão em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Proporcionando desta forma convívio acadêmico com colegas de períodos mais avançados, bolsistas e professores, gerando possibilidades de desenvolvimento de novas habilidades e competências em diferentes áreas de conhecimento. Para melhor atender os alunos, agilizando o trâmite de informações e evitando excesso de burocracias foi implementado o PROINICIAR Virtual, projeto que surgiu para atender à necessidade de aperfeiçoamento no atendimento aos alunos. Ambiente virtual de aprendizagem que utiliza um software livre, de apoio, denominado *moodle* (modular *object-oriented dynamic learning environment*).

b. Apoio financeiro: até 2008, os alunos ingressantes por reserva de vagas recebiam uma bolsa auxílio vinculada à realização das atividades descritas no item anterior, somente no seu primeiro ano da Universidade. Com a promulgação da Lei 5230, de 29 de abril de 2008, este benefício foi estendido compulsoriamente para “todo o curso universitário do estudante cotista que mantiver a condição de carente”. Este auxílio é denominado bolsa-permanência, e atualmente seu valor é de R\$500,00 (quinhentos reais), semelhante a outras modalidades de bolsas oferecidas pela UERJ através de projetos, aos estudantes. Destina-se a todos os cotistas que estejam ativos e inscritos em disciplinas e não sejam beneficiários de outra bolsa na UERJ. Além dessa bolsa, os cotistas têm recebido, ao longo dos últimos três anos, materiais didá-

ticos de acordo com as especificidades de cada curso. A distribuição desta verba se dá por meio de decisão coletiva entre dirigentes de centros setoriais, de unidades acadêmicas e representações estudantis, levando-se em conta o quantitativo de alunos cotistas de cada curso inscritos em disciplinas no momento da tomada de decisão.

Todo esse sucesso se deve ao incansável trabalho que vem sendo desenvolvido pela UERJ, ao longo desses anos, com o estabelecimento da legislação interna, profissionais engajados no processo de consolidação dessas políticas, dedicação do corpo docente, discente e técnico-administrativos. Com a ampliação do sistema de reserva de vagas pela Lei 5346/2008, os estudantes passaram a ter direitos assegurados por lei, tais como bolsa permanência, já acima citada, durante todo o seu curso universitário, aquisição de material didático para todos os estudantes cotistas e, ainda, o Passe Livre Universitário, válido apenas no município do Rio de Janeiro.

Além desses direitos, o Programa consolidou-se com a oferta de atividades de apoio e complementação acadêmica, através do PROINICIAR Pedagógico, que contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante, além de auxiliar na integração e na qualificação acadêmicas dos estudantes.

2.3. Ampliação do sistema de cotas a nível nacional

As ações afirmativas foram replicadas anualmente na UERJ desde 2003. Além disso, a partir da experiência da UERJ, tornou-se possível refletir sobre como as políticas de ações afirmativas podem promover acesso a uma formação acadêmica de qualidade, que vai muito além de assegurar o ingresso em cursos de graduação e após formados, ao se inserirem no mercado de trabalho ou ao ingressarem em cursos de pós-graduação contribuem para a efetiva transformação social. Espera-se, ainda, que esses estudantes estejam habilitados para contribuir com a transição para superar e romper com as desigualdades secularmente instituídas em nosso país, constituindo-se, deste modo, em novas elites dirigentes. E, sobretudo, para que os estudantes autodeclarados negros e pardos e os segmentos populares da sociedade possam ter acesso ao ensino superior de qualidade. Resta, enfim, reconhecer que, diante da experiência adquirida, pelos profissionais envolvidos, pela qualidade acadêmica de seus cursos de graduação e pós-graduação, pelos recursos destinados e utilizados, por fim e, sobretudo, o compromisso institucional presente desde a gênese aos dias atuais, a UERJ revele-se como relevante exemplo, a ser seguido e afirmado, como é possível aliar e construir transformação social a partir da excelência do ensino público.

Outras leis estaduais e resoluções de conselhos universitários foram responsáveis pela ampla disseminação de medidas similares em universidades de todo o país. Nesse sentido, é importante notar que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro têm início através de iniciativas locais articuladas principalmente entre as universidades estaduais. Como já salientamos, são essas as instituições a aderir mais precoce e rapidamente a essas políticas, ainda que em um momento posterior as universidades federais tenham passado a aderir em ritmo acelerado, em especial em resposta a incentivos do governo federal e, no último ano, em cumprimento à Lei Federal 12.711 de 2012, que estabeleceu a obrigatoriedade da adoção dessas políticas nas universidades federais, o que elevou significativamente os percentuais de

vagas destinados às cotas nessas instituições, em especial para pretos, pardos e índios (Feres Júnior, Daflon et al, 2013). Entretanto, como já constatamos em outros estudos (Feres Júnior, Daflon e Campos, 2011), até o ano de 2008, quando o Governo Federal condicionou a destinação de recursos do REUNI às instituições federais à sua adesão às ações afirmativas, eram as universidades estaduais o lócus dessas políticas por excelência.

Nas últimas décadas no Brasil a obtenção de diploma de nível superior para a população negra aumentou em função das ações afirmativas com a adoção do sistema de cotas. É possível afirmar ao longo desses mais de 15 anos de experiência com a implementação do sistema de cotas, proposto inicialmente pela Lei estadual 4.151/2003, bem como seus aperfeiçoamentos, que o percentual de negros e pardos concluintes de cursos de graduação evoluiu de 1% em 2005 para 2.816% em 2018, destacando-se que muitos desses indivíduos são os primeiros em sua família e ter a oportunidade de ingressar no ambiente universitário em curso de formação superior.

De acordo com dados do IBGE, apesar disso, a população negra ainda permanece aquém da população branca diplomada.

Os avanços auferidos, desde de 2011, segundo o Censo do Ensino Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aponta para o aumento do número de matrículas de estudantes negros em cursos de graduação: do total de 8 milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos e em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%.

A análise dos resultados comparativos, entre os anos 2003 e 2017, para estudantes provenientes de cotas (cotistas) e estudantes provenientes de vagas regulares (não cotistas), especificamente, aferindo-se os ingressantes, concluintes e evadidos na UERJ, aponta para a persistência dos cotistas para chegar à conclusão dos cursos. O grupo de estudantes cotistas foi o que mais se formou pela UERJ percentualmente comparando-se ao grupo de estudantes não cotistas.

Percebemos maior valoração e persistência por parte do grupo de estudantes cotistas que atribuiu alto valor ao curso em que ingressou, reforçando a ação afirmativa do Sistema de Cotas da UERJ, pois o acesso aos cursos de graduação impacta positivamente na política educacional fluminense, uma vez que os salários médios de quem possui graduação em curso de nível superior representa mais do que o dobro daqueles que têm apenas a formação de ensino médio, além de representar maior produtividade no mercado de trabalho.

A educação é fonte geradora de externalidades positivas em qualquer nação e é um compromisso assumido, não só na Constituição Federal Brasileira (1998) bem como na Agenda 2030 da ONU, cujo Objetivo 4: “Educação de Qualidade” – estabelece que as nações assumiram o compromisso de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Além disso, com esta ação afirmativa, garantida através do Sistema de Cotas da UERJ, e do Programa PROINICIAR, amparados, ao longo de seus cursos, pela concessão da bolsa de permanência, a UERJ corrobora a Agenda 2030 da ONU para o

desenvolvimento sustentável, cujo documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (A/70/L.1), refere-se ao compromisso dos países a tomar medidas ousadas e transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável, nos próximos 15 anos, sem deixar ninguém para trás, cujo plano de ação pretende para as pessoas, o planeta e a prosperidade, a busca e o fortalecimento da paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta.

Nesse contexto e após exposição dos itens acima é possível afirmar que as ações afirmativas – adotadas e consagradas pela UERJ – estão efetivamente alinhadas com as práticas da Agenda 2030 e inseridas nos itens abaixo destacados:

- 5: igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- 10: redução da desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
- 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

3. Conclusão

Com o destacado pioneirismo na adoção do sistema de cotas dentre as IES, estaduais e federais, a UERJ – universidade socialmente referenciada – reafirma seu compromisso de ser uma Universidade pública, inclusiva, democrática e plural, cujo espaço é mantido com os recursos da sociedade, providos pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e com a primordial missão de produzir conhecimento, pesquisa e extensão, promovendo e efetivando transformações relevantes para a sociedade, contribuindo, de forma efetiva, para a redução das desigualdades.

Segundo Octávio Ianni “a sociedade é desigual e não é democrática”. Portanto, é importante e imprescindível atuar para transformar as estruturas que produzem a necessidade de implantação de políticas públicas de ações afirmativas, conquistando-se, por fim, a redução das desigualdades sociais em nosso país.

Nessa perspectiva a Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ defenderá, firmemente, a política de cotas, pelos resultados e sucesso obtidos, visando contribuir para a redução do preconceito racial, social e de classe.

Referências

- Htun, Mala. (2001) “A Política De Cotas Na América Latina”. Revista Estudos Feministas, 9 (1).
- Heringer, Rosana. (2001) Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, n. 2, pp. 291-334.
- Eurístenes, Poema; Campos, Luiz Augusto & Feres Júnior, João. (2015), “Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2015)”. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-24.

Feres Júnior, João; Daflon, Verônica; Barbarela, Eduardo & Ramos, Pedro. (2013) “Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais”. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESPUERJ, setembro, pp. 1-25.

Feres Júnior, João; Daflon, Verônica Toste; Campos, Luiz Augusto. (2011) “A ação afirmativa no ensino superior brasileiro”. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-20.

INEP (2019). Censo da Educação Superior. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11799-16-10-12-censo-sup-v-final-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Retrieved from <http://inep.gov.br/dados>

O Projecto de Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia – Os desafios do ensino da fiscalidade e a internacionalização

Clotilde Palma

Instituto Politécnico de Lisboa

1. Projecto de Educação e Cidadania e Fiscal

Especialmente em tempos de crise (crise de valores muito para além das crises económicas), torna-se premente consciencializar os cidadãos para a relevância do tributo, importando começar por explicar o que é, para que serve e, muito importante, que assenta numa relação de reciprocidade entre o Estado e o cidadão que deve sentir a satisfação das necessidades públicas como uma obrigação a cumprir com padrões de qualidade. Neste complexo binómio direito dever é que deve ser explicada e entendida a Cidadania Fiscal¹.

É neste contexto que a academia, nas suas várias componentes, numa acção comum a docentes e discentes, se deve envolver, encetando estudos, aprofundando outros e adoptando iniciativas proactivas que levem junto dos cidadãos a importância das políticas para a Cidadania e Educação Fiscal².

As políticas para a Cidadania e Educação Fiscal e a adopção de programas para a Cidadania e Educação Fiscal têm assumido cada vez maior acuidade, sendo recomendados pelas diversas instâncias internacionais tais como na União Europeia (UE) e na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE)³.

A Fiscalidade, a Contabilidade e as Ciências Sociais devem estar associadas neste tipo de programas⁴. O sucesso deste tipo de acções implica o envolvimento de diversos parceiros quer à escala nacional quer internacional, devendo associar os Ministérios das Finanças e da Educação e, eventualmente, o Ministério da Cultura, bem como entidades privilegiadas relacionadas como, no caso português, a Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC). A educação dos contribuintes implica uma grande variedade de actividades e de actores, desde programas públicos até esforços realizados por associações profissionais

1. Sobre o papel das Finanças Públicas e o caso português veja-se MARQUES, Ana Cristina Lino – “As finanças públicas e a cidadania e a educação fiscal”, *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, VIII (2), Março de 2016.

2. Neste contexto veja-se a obra *Políticas de Cidadania e Educação Fiscal na Lusofonia*, Coordenação de Clotilde Celorico Palma, Almedina, Abril de 2019.

3. Da experiência comparada de vinte e oito Administrações Fiscais em colaboração com o *EURO social (Programme Régional de l' Union européenne pour la cohésion sociale en Amérique Latine)*, o *Institute of Development Studies (IDS)* e o *Forum sur Administration Fiscale (FAF)*, a OCDE lançou uma interessante publicação em 2015 – *Edifier une culture fiscale du civisme et de citoyenneté – Un document de référence global de l' éducation des contribuables*.

4. Neste sentido veja-se AAVV, SANTOS, António Carlos dos Santos e LOPES, Cidália, org., *Fiscalidade outros olhares*, Vida Económica Editorial, 2013.

para mobilização e representação dos interesses dos seus associados sobre as questões fiscais.

Como se concluiu na 45.^a Assembleia Geral do Centro Interamericano de Administrações Tributárias (CIAT), realizada de 4 a 7 de Abril de 2011 em Quito, “*As administrações tributárias devem introduzir e fortalecer, sempre que possível, o conceito de cumprimento tributário mediante a contínua melhoria e realização consistente de programas de educação e assistência tributárias*”.

Neste contexto, uma política de Educação Fiscal orientada para o cumprimento cabal das obrigações fiscais deve necessariamente⁵:

- Identificar os distintos bens e serviços públicos;
- Dar a conhecer o valor económico e a repercussão social dos bens e serviços públicos;
- Identificar as distintas fontes – principalmente, as tributárias – de financiamento dos bens e serviços públicos;
- Fazer interiorizar as atitudes de respeito pelo que é público, ou seja, financiado por todos e utilizado em benefício comum;
- Assimilar a responsabilidade fiscal como um dos valores em que se organiza a convivência social numa cultura democrática, identificando o cumprimento das obrigações tributárias como um dever cívico;
- Fazer compreender que a tributação, na sua dupla vertente de receitas e gastos públicos, deve atender aos valores de equidade, justiça e solidariedade nas sociedades democráticas⁶.

No âmbito da linha de investigação científica criada no ISCAL e no CIDEFF sobre Educação e Cidadania Fiscal, a subscritora começou por escrever um livro para crianças – *A Joanhinha e os impostos – Uma história de educação fiscal para crianças*, que acabou por ganhar o prémio de reconhecimento de actividades com relevância na Comunidade, na área das ciências sociais, concedido em Maio de 2017 pelo Instituto Politécnico de Lisboa, pelos relevantes serviços prestados no contexto da Cidadania e Educação Fiscal.

O livro foi inserido numa triologia patrocinada pela Ordem dos Contabilistas Certificados – *A Joanhinha e os impostos – Uma história de educação fiscal para adolescentes*, da Professora Ana Maria Rodrigues da FEUC e *A Joanhinha e os impostos – Uma história de educação fiscal na Universidade*, da Professora Cidália Lopes do ISCAC⁷.

Os livros foram distribuídos gratuitamente em três conferências internacionais que se realizaram em Lisboa, Porto e Coimbra, com o patrocínio da Ordem dos Contabilistas Certificados, da Autoridade Tributária e Aduaneira de Portugal e do Governo de Angola e

5. Cfr. PALMA, Clotilde Celorico e PITA, Mónica – “Para uma Política de Educação e Cidadania Fiscal – Os casos do Brasil, de Espanha e de Portugal”, em co-autoria com Mónica Pita, *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, Ano VIII, n.º2, 2015.

6. Veja-se a este propósito COSTA, Paulo Nogueira da – “Estado, Democracia, Impostos e Cidadania Fiscal”, *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, VIII (2), Março de 2016.

7. Todos Ed. OCC, Almedina, Lisboa, 2017.

foram posteriormente colocados à venda pela Livraria Almedina em 2017, a um preço de venda simbólico, revertendo parte da venda para a operação Nariz Vermelho⁸.

Em particular no contexto do Projecto de Cidadania e Educação Fiscal em Moçambique, que ganhou um prémio de investigação IDI&CA do Instituto Politécnico de Lisboa/IPL⁹, e no seguimento das acções já antes adoptadas no respeitante à Cidadania e Educação Fiscal, foi levada a efeito investigação sobre Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia, que ficou plasmada nas diversas comunicações apresentadas no Congresso ocorrido em Maputo em Novembro de 2017 com o apoio da Autoridade Aduaneira e Tributária de Portugal (AT), da Autoridade Tributária de Moçambique e do Governo de Angola¹⁰.

A organização deste Congresso permitiu promover a investigação sobre Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia (como se pode constatar pelas comunicações do congresso), e, inserindo-se na linha de investigação criada em 2015 pelo ISCAL à qual está associado o Instituto de Direito Económico, Financeiro e Fiscal da Faculdade de Direito de Lisboa/IDEFF, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais/ISCEE de Cabo Verde e a OCC, consubstanciou um primeiro passo para a criação de uma rede de investigação e criação de ideias e projectos nos países da Lusofonia.

O livro *Joaninha e os Impostos, uma história de Educação Fiscal para crianças*, da autora, foi adaptado à realidade moçambicana pela Dra Natércia Sílvia Manhenje, tendo sido oficialmente apresentado em Maputo em 26 de Novembro de 2018 nas instalações da Autoridade Tributária, aquando da estadia da autora em Maputo para lecionar o módulo de Complementos de Fiscalidade no Curso de Mestrado em Auditoria que o ISCAL tem em parceria com o Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique / IS-CAM.

Posteriormente ganhámos um projecto mais ambicioso de maior amplitude, inserido na referida linha de investigação do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, do Centro de Investigação de Direito Económico, Financeiro e Fiscal da Faculdade de Direito de Lisboa/CIDEFF, e também do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, de investigação sobre Lusofonia e Educação Fiscal (Projecto Educação e Cidadania Fiscal (ECF) financiado com fundos da União Europeia pelo programa Portugal 2020 Sistema de Apoio à Investigação Científica e Tecnológica – Aviso N.º 02/SAICT/2016 Educação e Cidadania Fiscal LISBOA-01-0145-FEDER-023491).

O Projecto Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia (ECF) financiado com fundos da União Europeia pelo programa Portugal 2020, nasce da ideia de associar a necessidade de implementar as políticas de Cidadania e Educação Fiscal nos países da Lusofonia e

8. Trata-se, como é sabido, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem vinculações políticas ou religiosas, oficialmente constituída a 4 de Junho de 2002, cujo principal propósito é assegurar de forma contínua um programa de intervenção dentro dos serviços pediátricos dos hospitais portugueses, através da visita de palhaços profissionais que trabalham em estreita colaboração com os profissionais de saúde, realizando actuações adaptadas a cada criança e a cada situação.

9. IDI&CA – Projetos de Investigação, Desenvolvimento e Criação Artística do Politécnico de Lisboa. O IDI&CA visa a dinamização da Investigação Científica, Desenvolvimento, Inovação e Criação Artística no IPL, apoiando a realização de projetos propostos pelos docentes e suas equipas.

10. Neste contexto veja-se PALMA, Clotilde Celorico, “As Políticas de Educação e Cidadania Fiscal – o caso de Portugal e do Projecto de Educação e Cidadania Fiscal”, op. cit..

reuniu diversos investigadores – da parte do ISCAL os Professores Ana Cristina Lino Marques, Clotilde Celorico Palma, Jesuíno Alcântara Martins e Paulo Nogueira da Costa, da parte do IDEFF, os Professores Eduardo Paz Ferreira e António Carlos dos Santos e do IPCA a Professora Liliana Pereira.

Visou-se lançar um projecto de investigação sobre Lusofonia e Educação Fiscal e trocar experiências sobre tão relevante matéria, bem como apresentar um projecto de Plano para a Cidadania e Educação Fiscal em Portugal, tendo-se celebrado, para o efeito, protocolos com a AT e com a OCC.

Em Portugal, com o envolvimento das autoridades nacionais, em especial dos Ministérios das Finanças e da Educação, da academia e de agentes económicos (como a OCC), pretendeu-se, para além da apresentação da proposta de Plano Nacional para a Cidadania e Educação Fiscal, adoptar diversas iniciativas, como a realização de Conferências, publicações didácticas sobre impostos e finanças públicas dirigidas a todas as faixas etárias (desde a infância à terceira idade), trabalhos académicos e a realização de um filme e de um jogo digital (patrocinados pela OCC).

Tendo em vista a promoção do saber da Instituição junto da Comunidade em geral e em especial junto dos países da Lusofonia, e a natureza eminentemente prática do ensino que caracteriza o ensino superior politécnico, tal como referimos, começámos por criar em 2015 uma linha de investigação em Cidadania e Educação Fiscal no ISCAL, envolvendo como parceiros, inicialmente, a OCC, o CIDEFF, a Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra/FEUC (Professora Ana Maria Rodrigues) e o Instituto Politécnico de Coimbra/ISCAC (Professora Cidália Lopes)

A linha de investigação denomina-se Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia, pretendendo-se desenvolver uma rede de investigação, conceber e trocar ideias e projectos nos países da Lusofonia, envolver alunos e professores (foram já realizadas teses de Mestrado no ISCAL e em Cabo Verde sobre o tema, bem como outros trabalhos) e apresentar o aludido Plano Estratégico para a Cidadania e a Educação Fiscal.

O projecto passa por uma forte actuação junto da comunidade lusófona, prevendo acções junto de todas as faixas etárias da população, tendo sido realizadas Conferências com o patrocínio da Autoridade Tributária e Aduaneira de Portugal e dos Governos de Angola, de Cabo Verde e de Moçambique, da Universidade de Marília no Brasil e do Instituto Pernambucano de Direito Tributário e de outras instituições de ensino, a saber:

- “I Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal”, ocorrido a 23 de Novembro de 2015 em Lisboa;
- “II Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal”, OCC/ISCAL/IDEFF/ISCAC/FEUC, ocorrido a 1 de Março de 2016 em Coimbra;
- “III Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal”, OCC/ISCAL/IDEFF/ISCAC/FEUC, ocorrido a 28 de Abril de 2016 no Porto;
- “Conferência Joaninha e os Impostos – A Cidadania e a Educação Fiscal na infância, na adolescência e na universidade”, proferida em parceria com as Professoras Doutoradas Ana Maria Rodrigues e Cidália Mota Lopes, ocorrida na Associação Fiscal Portuguesa em Lisboa a 23 de Fevereiro de 2017.
- “I Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia”, ocorrido, tal como referimos, a 5 de Dezembro de 2016 na Cidade da Praia/Cabo Verde,

com o patrocínio dos governos de Cabo Verde e de Angola e da AT de Portugal e do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais de Cabo Verde;

- “II Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia”, ocorrido a 28 de Novembro de 2017 em Maputo, com o patrocínio da AT de Portugal e da Corporate Business School/CBS da Escola Superior de Gestão Corporativa e Social de Moçambique – Este Congresso foi patrocinado ao abrigo de um prémio de investigação científica concedido ao projecto de Cidadania e Educação Fiscal em Moçambique ganho no Instituto Politécnico de Lisboa em 2017 (2.^a edição IDI&CA - Concurso Anual para Projetos de Investigação, Desenvolvimento, Inovação e Criação Artística).
- “III Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia”, ocorrido a 10 de Junho de 2018 no Recife, com o patrocínio do Instituto Pernambucano de Direito Tributário;
- “IV Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia”, ocorrido a 12 de Setembro de 2018 em Luanda, com o patrocínio da Universidade Agostinho Neto e da AT de Portugal;
- “V Congresso Internacional para a Educação e Cidadania Fiscal na Lusofonia”, ocorrido a 3 de Outubro de 2018 no Mindelo, com o patrocínio da Autoridade Tributária de Cabo Verde e da AT de Portugal.
- Conferência final de encerramento do Projecto realizada a 2 de Maio de 2019, em Lisboa, com o patrocínio dos Ministérios das Finanças e da Educação.

Pretendeu-se, em especial, fazer um levantamento da situação existente nestes países sobre a Cidadania e Educação Fiscal, bem como proceder a uma publicação final com análises e propostas de professores alunos, funcionários das Administrações e operadores económicos – *Políticas de Cidadania e Educação Fiscal na Lusofonia*, Coordenação de Clotilde Celorico Palma¹¹.

A matéria da Educação Fiscal foi inserida na Unidade Curricular de Direito Fiscal Internacional nos Cursos de Mestrado em Fiscalidade do ISCAL e do ISCEE, tendo já sido realizados cerca de 100 trabalhos académicos abrangendo diversas faixas etárias – desde a infância à terceira idade, com recurso a diversas técnicas, nomeadamente, a realização de inquéritos e entrevistas. Os principais resultados destes trabalhos foram apresentados pelos próprios alunos e comentados pelos professores na aludida Conferência final ocorrida em Lisboa no fecho do projecto.

No Projecto ECF foi adaptado o livro *A Joanhina e os impostos – Uma história de educação fiscal para crianças* à realidade fiscal dos países da Lusofonia. Já foi feita a adaptação ao Brasil pelo Professor Rodrigo Pessoa da Universidade da Amazônia, a adaptação a Moçambique pela Dra Natércia Sílvia Manhenje da Autoridade Tributária de Moçambique e a Angola, pela Dra Alice Neves, ex. Directora Geral da Autoridade Geral Tributária de Angola, e a adaptação a Cabo Verde pela Dra. Odete Andrade, Directora na Direcção Nacional de Receitas do Estado em Cabo Verde e pela Dra. Dulce Sequeira.

11. *Políticas de Cidadania e Educação Fiscal na Lusofonia*, Coordenação de Clotilde Celorico Palma, op. cit..

A publicação e distribuição de exemplares de cada um dos livros foi financiada pelo Projecto ECF, tendo sido lançados nas Conferências Internacionais.

No âmbito deste Projecto foi celebrado um protocolo de cooperação em Setembro de 2018 com a AT de Portugal e em 27 de Março de 2019 com a OCC.

A 6 de Novembro de 2018 foi concluído, com o apoio da Ordem dos Contabilistas Certificados, o filme *Joaninha e os impostos, uma história de educação fiscal para crianças*, cuja versão em inglês vai igualmente avançar. O filme e os livros serão disponibilizados no site da AT e nas Escolas sendo que a AT, entretanto, introduziu um link para a Cidadania e Educação Fiscal e para algumas das iniciativas deste projecto por si apoiadas e celebrou protocolos com a OCC e o Ministério da Educação no sentido da promoção da Cidadania e Educação Fiscal, nomeadamente, através da inclusão da matéria nos currículos académicos e da formação de professores especificamente para o efeito.

2. Perspectivas futuras – A internacionalização do Projecto

Apesar de o Projecto ter encerrado, posteriormente ganhámos outro projecto – o Projecto Ibérico de Literacia Financeira e Fiscal – IDI&CA – 3.^a Edição, que continuou esta acção mas agora confinada especificamente ao domínio ibérico.

Com este projecto, que ganhou um prémio de investigação IDI&CA do Instituto Politécnico de Lisboa/IPL, pretendeu-se potenciar o acordo que o ISCAL tem com a Universidade da Extremadura e reunir sinergias em torno da investigação científica sobre Literacia Financeira e Fiscal na Península Ibérica.

Para o efeito realizámos uma Conferência Ibérica na Universidade da Extremadura – Cáceres no dia 25 de Abril de 2019, onde analisámos o estado da arte em matéria de Literacia Financeira e Fiscal na Península Ibérica, promovemos o debate e incentivámos a investigação científica sobre estas questões. Foi feita a adaptação da *Joaninha e os impostos uma história de educação fiscal para crianças* a Espanha pelo Professor Doutor Juan Calvo Vérguez – *Juanina y los impuestos, una historia de educación fiscal para los niños*.

Actualmente está em curso a impressão de uma versão transversal (i.e., sem adaptação em concreto a qualquer sistema fiscal) em inglês e outra em espanhol da *Joaninha e os impostos uma história de educação fiscal para crianças*, patrocinada pela OCC, de forma a espalhar a mensagem em todos os países de língua oficial anglo-saxónica e espanhola.

3. Conclusões

A internacionalização e a cooperação do ensino são realidades imprescindíveis desde há muito para assegurar um ensino de qualidade adaptado aos desafios do mundo actual.

No caso da Subárea em Fiscalidade do ISCAL esta realidade tem sido efectivada com o envolvimento de docentes, discentes e diversos actores a nível nacional e internacional, cientes que todos estamos que a qualidade do ensino implica inevitavelmente ultrapassar fronteiras e falarmos todos numa linguagem universal de forma a podermos vencer juntos os desafios da globalização.

Estamos juntos nesta e em tantas outras tarefas, para podermos falar a uma só voz desta tarefa essencial da Cidadania e Educação Fiscal.

Principal bibliografia consultada

AAVV, PALMA, Clotilde Celorico, org., – *Políticas de Cidadania e Educação Fiscal na Lusofonia*, Almedina, Abril de 2019.

AAVV, SANTOS, António Carlos dos Santos e LOPES, Cidália, org. – *Fiscalidade outros olhares*, Vida Económica Editorial, 2013.

COSTA, Paulo Nogueira da – “Estado, Democracia, Impostos e Cidadania Fiscal”, *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, VIII (2), Março de 2016.

MARQUES, Ana Cristina Lino – “As finanças públicas e a cidadania e a educação fiscal”, *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, VIII (2), Março de 2016.

OCDE – *What drives tax morale?*, OCDE Working Papers, n.º315, Éditions OCDE, Paris, 2012.

Edifier une culture fiscale du civisme et de citoyenneté – Un document de référence global de l'éducation des contribuables, 2015.

PALMA, Clotilde Celorico – “Para uma Política de Educação e Cidadania Fiscal em Portugal”, *Revista TOC* n.º 187, Outubro de 2015.

PALMA, Clotilde Celorico e PITA, Mónica – “Para uma Política de Educação e Cidadania Fiscal – Os casos do Brasil, de Espanha e de Portugal”, em co-autoria com Mónica Pita, *Revista de Finanças Públicas e Direito Fiscal*, Ano VIII, n.º2, 2015.

A diversidade cultural como princípio educativo contribui para a coesão nacional angolana

Teresa Almeida Patatas

Pós-doutoranda em Educação Comparada. Professora e Chefe de Biblioteca da Escola Superior Politécnica do Namibe – UMN, Angola; E-mail: teresapatatas.angola@gmail.com

Agostinho Francisco Cachapa

Professor Associado da Escola Superior Politécnica do Namibe, Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Departamento de Engenharia Ambiental e no Instituto Superior Politécnico da Huila da Universidade Mandume Ya Ndemufayo; E-mail: agostinhocachapa@esptn.umn.ed.ao

Sebastião Tunitangua

Professor na Escola Superior Politécnica do Namibe – Angola; E-mail: tumi65@gmail.com

Introdução

Angola é um país africano em subdesenvolvimento, pós-conflito civil, vivendo uma época de paz desde 2002. A pesquisa de Ferreira (2005) sobre «justiça e reconciliação pós-conflito em África» salienta que “após a existência de um conflito violento com consequências sociais desastrosas, as sociedades vêm-se confrontadas com a necessidade de promover a reconciliação e consolidar a paz, com o objetivo central de prevenir um ressurgimento da violência.” (p. 10).

Existe uma vasta diversidade cultural em Angola, que foi subvalorizada na época colonial, mas que após a paz nacional se almeja valorizar, conhecer e transmitir como património nacional. A cultura e a educação estão interligadas. Acredita-se que através da educação escolar se pode contribuir para a manutenção da paz, a prevenção do ressurgimento de guerra ou conflitos internos e o aumento da unidade nacional.

Esta comunicação tem como objetivo mostrar que a diversidade cultural existente no país, tornada em princípio educativo, pode contribuir para a coesão social angolana. Para a concretização deste objetivo fez-se uma pesquisa bibliográfica nessa área para o apoio teórico e legislativo.

Com base no princípio educativo da diversidade cultural, nomeadamente para a construção da tolerância e respeito pelo «outro», em relação à sua cultura ou seu grupo linguístico, apresentam-se dois exemplos empíricos e realizáveis de como executar esse princípio na educação formal em Angola: (1) a expansão do ensino das línguas autóctones nas escolas; e, (2) transformar práticas culturais em conteúdo pedagógico, tendo como exemplo o uso da planta *Ximenia Americana* L pelo grupo étnico herero da região sul de Angola.

1. A Educação

A educação é um fator importante na formação individual. Para Silva (2011) “a educação escolar, exerce uma função central na experiência formativa dos indivíduos”

(p. 16). Para melhor compreender a importância da educação na realidade africana, especialmente em países pós-conflito, convém lembrar alguns extratos de frases de Nelson Mandela¹, Nobel da Paz de 1993, considerado por muitos como um dos mais importantes líderes de toda a história de África: “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”; “para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

A educação traz desenvolvimento aos indivíduos assim como às comunidades. “É evidente que para todos que, na construção do presente e do futuro da sociedade da informação, a educação é um elemento crucial tanto para o desenvolvimento das pessoas [como] de suas comunidades” (Casassus, 2007, p. 29). No Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/14, Bokova (prefácio de Rose, 2014, p. 3) refere que “a educação confere sustentabilidade ao progresso, no âmbito de todos os objetivos de desenvolvimento. [...] A educação de comunidades transforma as sociedades e faz crescer as economias”.

A educação é um direito, como é referido no artigo 13.º do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais² na alínea 1, onde também é feita a ligação entre educação e manutenção da paz:

[Os Estados-Signatários] concordam [...] que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efectivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e promover as actividades das Nações Unidas *em prol da manutenção da paz* [itálico adicionado]. (p. 6).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura³ (UNESCO) tem como lema “*Building peace in the minds of men and women*”⁴. Esse lema mostra uma crença na construção da paz de modo intelectual e racional, e nessa área se pode incluir a educação. Essa (a educação) é condicionada por vários elementos e “não é algo que acontece num vazio social e abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre é importante” (Casassus, 2007, p. 25). Em cada país existem diferentes variáveis e contextos particularizados que condicionam a educação escolar.

2. A Cultura e a Educação

A importância da cultura na coesão social e na manutenção da paz, em países pós-conflito, foi, por exemplo, referida no supramencionado estudo de Ferreira (2005):

No plano teórico, a resolução de conflitos assente no valor da cultura local e das abordagens tradicionais locais, surgida no início dos anos 90, é actualmente aplicada também à constru-

1. Fonte: https://www.pensador.com/frases_nelson_mandela_inspirar_ser_alguem_melhor/

2. Adoptado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução N.º 2200-A (XXI), de 16 de Dezembro de 1966.

Entrada em vigor: 3 de Janeiro de 1976, em conformidade com o artigo 27.

3. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

4. Fonte: <https://en.unesco.org>. Em português “construindo paz na mente dos homens e das mulheres”.

ção e reforço da paz em situações de pós-conflito. Partindo da defesa que as percepções (de nós e dos outros) são elas próprias fundamentais para a paz e relacionando a construção da paz com o desenvolvimento (pp. 16-17).

Na Agenda 2030 da UNESCO (2015) o alvo 4 do desenvolvimento sustentável tem, como indicador 4.7, entre outros, que até 2030, pela educação, os educandos tenham o conhecimento e capacidade de promoção da “cultura da paz e de não-violência [...] e apreciação da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.”⁵

A cultura e a educação estão interconectadas, porquanto “a educação está intrinsecamente relacionada com a ação social e cultural de nos tornarmos humanos, bem como sujeitos sociais” (Silva, 2011, p. 16). A cultura é uma variável a ter em conta na planificação da educação formal local. Deste modo, em países multiculturais, deve-se valorizar, divulgar, preservar e ensinar a respeitar essa diversidade cultural. Essas ações são incentivadas pela Convenção de Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais⁶ (UNESCO, 2005) na parte I (objetivos e princípios orientadores), o artigo 1 revela como objetivos da Convenção:

- (a) Proteger e promover a diversidade das expressões culturais;
- (b) Criar condições para as culturas prosperarem e interagirem livremente de um modo mutuamente benéfico.
- (c) Encorajar o diálogo entre culturas tendo em vista garantir trocas culturais maiores e equilibradas em favor *do respeito intercultural e uma cultura de paz* [itálico adicionado].
- (d) Acolher a interculturalidade para desenvolver a interação no espírito de construção de pontes entre povos. (p. 5)

Esclarece no Artigo 4.º (definições), na alínea 8 que interculturalidade “refere a existência e interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas através do diálogo e respeito mútuo” (id., p. 8).

Silva (2011) comenta: “como princípio educativo, a diversidade cultural leva-nos a rever constantemente os valores políticos, sociais e culturais de compreensão do outro”. (p.13).

3. Multiculturalismo na Educação em Angola

Durante o longo tempo do colonialismo a cultura angolana foi desvalorizada, mas esta sempre resistiu, estando atualmente a expandir-se. Neste sentido, a ambição do colonizador, era a de diminuir o africano à simples função de ser portador de valores europeus, facto que se demonstrou mesmo entre os intelectuais de origem angolana, e negar a possibilidade e a realidade culturais negro-africanas, cada vez que estas não se afinassem pelos valores culturais europeus (Jorge, 2006).

5. Fonte: <https://en.unesco.org/node/265600>, <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>.

6. *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris, 20 de outubro de 2005, na Conferência Geral da UNESCO.

Angola é um país multicultural. O multiculturalismo pode ser observado por exemplo pela diversidade linguística. Em Angola existem várias línguas autóctones⁷, que são meios de comunicação de um conjunto de povos distintos num tecido multicultural complexo. “A realidade de Angola é muito diversificada, constituída por grupos étnicos diferentes, por culturas diferentes que coabitam no mesmo espaço nacional, sem por vezes se aperceberem disso, e naturalmente que os idiomas e os falares são igualmente diversos.” (Costa, 2015, p. 143).

Nesta área, Carvalho (2008) comenta que “Angola é, como a maioria dos países africanos, uma nação plurilingue com uma estratificação linguística e uma composição sociolinguística muito complexa e heterogénea” (p. 41). Quino (2002) esclarece que “a situação linguística angolana é, culturalmente, tão distinta quanto as diversidades de etnias existentes no país, realizando as funções socioculturais e identitárias da comunidade” (p. 146).

A necessidade de manter a paz e a coesão social em Angola apesar da diversidade cultural ser reconhecida por vários, por exemplo Pequenino, Sapalo e Santos (2014) ao referirem que “as diferenças etno-linguísticas criam um modelo angolano que aglutina os povos num só povo partilhando culturas e sentimentos de unidade, sem perder as suas identidades”. (p. 15); os autores (id.) acrescentam que a “Identidade Nacional em Angola deve passar necessariamente, por uma organização interna, com todas as implicações sócio-culturais e políticas entre as quais: fortificação das Culturas Nacionais como Factor Unitário” (p. 17). Avigoram também:

Todas as nossas diferenças contribuem para a consolidação da Nação. A nossa cidadania só cabe na unidade de “um só povo e uma só nação” onde todos os angolanos na Pluralidade são um desafio à criatividade da nossa sociedade. Ou seja os angolanos devem viver unidos na diferença. (id.)

Com base no Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que propugna o direito de todos à educação e a Lei de Bases do Sistema de Educação, começou-se a reduzir a negação da identidade cultural angolana e a sua paulatina inserção no ensino (Silva, E., 2011). Existem vários modos de introduzir a diversidade cultural como princípio educativo e transformá-los em meios de coesão social, nesta comunicação apresentamos dois: (1) a expansão do ensino das línguas autóctones; e, (2) transformar práticas culturais em conteúdo pedagógico.

(1) A expansão do ensino das línguas autóctones

Em Angola, apesar da variedade das línguas em coabitação, “o Ensino deve ser ministrado em português.” (Lei 17/16, de 7 de Outubro, Artigo 16º, alínea 1, p. 3995). Importa salientar que as línguas autóctones foram excluídas da educação formal durante o período colonial. Neste contexto Chicumba (2013, p. 8) comenta que essas línguas “constituem, irrefragavelmente a base fundamental da identidade cultural do povo Angolano. Elas re-

7. Quino (2002) clarifica que “a nível de Angola cruzam-se seis línguas, de carácter mais amplo: Umbundu, Quimbundu, Quikongo, Cokwe, Fiote, Cuanhama” (p. 146).

sistiram ao longo dos tempos ao processo da glotofagia em que estavam sujeitas enquanto prevaleceu o regime colonial e se fortaleceram na unidade dos seus povos”.

Depois da independência nacional (em 1975) a posterior guerra civil dificultou a devida valorização deste vasto e rico património linguístico. Carvalho (2008, p. 141) comenta que “começa-se, gradativamente, a valorizar as línguas nacionais, por constituírem, a par do Português, um património histórico-cultural.”

Em 2008, seis anos após a paz nacional, paulatinamente, foi-se incentivando e iniciando o ensino das línguas endógenas nas escolas. Pois, “o português é a língua veicular, língua da administração, comunicação social e ensino, [mas] a identidade nacional é preenchida pelas línguas africanas.” (Quino, 2002, p. 147). A importância desse ensino é apresentada por exemplo por Chicumba (2013, p. 9):

As línguas nacionais constituem a base fundamental da preservação da herança e identidade culturais do povo, transmitidas durante séculos das gerações tradicionais ancestrais às novas gerações. Por conseguinte, a escolarização deve constituir-se como tarefa primária para a sua manutenção, principalmente nesta fase em que os fenómenos da globalização são mais do que evidentes.

A Constituição da República (2010), Artigo 19º, refere que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola”. O alvo está no Artigo 21º, alínea n) “Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação” (p. 11). Segundo a Lei 17/16, de 7 de outubro, Artigo 16º, alínea 2, “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino das demais línguas de Angola”. Acredita-se que esse ensino precisa de uma maior expansão a nível nacional para melhores resultados na coesão social angolana,

(2) Transformar práticas culturais em conteúdo pedagógico

Para Silva (2011) “é função da escola, por meio da prática educativa, transmitir as várias contribuições sociais, económicas e culturais dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem nossa sociedade” (p. 17). Também em Angola “sob o ponto de vista do saber e da cultura, somos desafiados a aprender com e na diferença mediante o respeito e o reconhecimento do Outro.” (Silva, 2011, p. 15).

Existem muitas práticas culturais angolanas que podem ser transformadas em conteúdo pedagógico, que combinam o respeito pelo outro e o conhecimento da riqueza multicultural além da riqueza patrimonial angolana, como o caso da flora endógena. Tomamos como exemplo o uso da planta de nome científico *Ximenia Americana L* na região sul de Angola, Província do Namibe, concretamente na região da Bibala, pelo grupo étnico herero.

A agricultura é difícil nessa região, devido à incerteza das chuvas. A recolha de produtos florestais não madeireiros cumpre um papel extraordinário, fornecendo um complemento dietético de grande significado, assim como fármacos e matéria-prima para a elaboração de diferentes bens, que podem ser utilizados nas comunidades, comercializados

localmente ou mesmo em mercados mais distantes (Urso, Signorini, Tonini, & Bruschi, 2016).

Nesta região as folhas e as sementes da planta *Ximenia Americana L* são usadas como medicina tradicional (especialmente por esse povo) e como cosmético por várias comunidades, sobretudo das províncias do Namibe, Huila e Cunene.

O óleo *Mumpeke* é um produto extraído da semente e é usado maiormente como um cosmético, para cuidados da pele e do cabelo. É empregue para suavizar e hidratar a pele, para melhorar o seu tom e a sua elasticidade e para impedir estrias. É também utilizado como um remédio para evitar dores articulares e musculares, dor abdominal e para prevenir varizes (Urso, Signorini e Bruschi, 2013).

As folhas dessa planta são usadas como fármaco: cortadas em pedaços pequenos e moídas para obter uma pomada, que é friccionada sobre o corpo para o tratamento do sarampo e erupções na pele e para curar feridas e queimaduras. Podem também ser preparadas como infusão, decocção e pomada ou pisadas em água para serem administradas ou aplicadas no corpo no tratamento de picadas de cobra, escorpião e mordidas de animais domésticos. A seiva da folha é usada para dores de ouvidos e para as folhas moídas e infundidas, utilizadas para diarreia e tosse (Urso, Signorini e Bruschi, 2013).

Há uma variedade de modo de fazer desse conteúdo numa aula interativa incentivando-se a criatividade dos docentes com base nas características dos seus estudantes, por exemplo: trazendo esses produtos e permitir o contacto com os mesmos, imagens da planta e do povo a fazer uso dos produtos, ou mesmo em filme, vídeo, etc.... Seguindo aqui o pensamento de Silva (2011) “a relação entre cultura e educação produz aprendizagens” (p.17).

Nota conclusiva

Alberto (2014, p. 75) aponta entre os caminhos para consolidação da nação (angolana): “O dever de todos os angolanos é contribuir para a consolidação da nação e salvaguardar os resultados positivos já conquistados, sobretudo, a paz, a reconciliação e harmonia nacional, promovendo o desenvolvimento sustentável generalizado. (...) Incentivar a Educação das novas gerações sobre a importância dos valores culturais, particularmente, a cultura de Paz, reconciliação e Harmonia Nacional. (...) A valorização da cultura de grupo social e a respectiva divulgação para o bem da nação”.

Acredita-se que através da educação escolar, tendo como princípio educativo a diversidade cultural, se pode contribuir para a manutenção da paz, a prevenção do ressurgimento de guerra ou conflitos internos e o aumento da coesão social angolana.

Referências Bibliográficas

Alberto, P. E. (2014). *Angola: Povos e cultura*. In Ministério da Cultura. Colóquio sobre identidade cultural, identidade nacional (comunicações). Realizado em Luanda em agosto de 2008. Luanda: Ministério da Cultura, 9-18.

Assembleia das Nações Unidas (1996). Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. UNESCO

Chicumba, M.S. (2013). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas*. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES: Cabo dos Trabalhos.

- Carvalho, J. (2008). A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita ou falada. *Revista Fórum Identidades*, 4 (II) 83-90.
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. (2ª ed.). Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO.
- Constituição da República*. (2010). Luanda: Governo de Angola. Disponível em: http://imgs.sapo.pt/jornal-deangola/content/pdf/CONSTITUICAOAPROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf
- Costa, T. (2015). *Umbundismos no Português de Angola. Proposta de um Dicionário de Umbundismos*. Tese de Doutoramento. Lisboa: UNL.
- Ferreira, P. (2005). Justiça e reconciliação pós-conflito em África. *Cadernos de Estudos Africanos*. Lisboa. 7/8. (2005). 9-29. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2669/1/2004%3a05_7%3a8_1.pdf
- Lei 17/16, de 7 de Outubro, I Série – Nº 170.
- Jorge, M. (Dezembro 2006). Nação, Identidade e Unidade Nacional em Angola. Conceitos, Preceitos e Preconceitos do Nacionalismo Angolano. *Latitudes*. Nº 28.
- Pequenino, P. S.; Sapalo, B. D. & Santos, A. B. dos. (2014). *A cultura e a sociedade: Elementos identitários da nação*. In Ministério da Cultura. Colóquio sobre identidade cultural, identidade nacional (comunicações). Realizado em Luanda em agosto de 2008. Luanda: Ministério da Cultura, 9-18.
- Quino, A. (2002). *A importância das línguas africanas de Angola no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa*. Luanda: Universidade Agostinho Neto.
- Rose, P. (Dir.). (2014). *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) 2013/4. Relatório conciso. Paris: UNESCO.
- Silva, E. A. (Agosto 2011). Educação no meio rural em Angola: tradição, (des)igualdade de género e cidadania. *XI congresso de Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- Silva, N. N. da. (2011). A diversidade cultural como princípio educativo. *Paidéia*. Belo Horizonte: Univ. Fumec. Ano 8, n. 11, jul./dez. 2011. 13-29.
- UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (Convenção da Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Agenda 2030*. Disponível em: <https://en.unesco.org/node/265600>, <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>.
- Urso, V., Signorini, M. A., Tonini, M. & Bruschi, P. (2016). Wild medicinal and food plants used by communities living in Mopane woodlands of southern Angola: Results of an ethnobotanical field investigation. *J. Ethnopharmacol.* 177, 126-139
- Urso, V., Signorini, M. A. & Bruschi, P. (2013). Survey of the ethnobotanical uses of *Ximenia americana* L. (mumpeke) among rural communities in South Angola. *J. Med. Plant Res.* 7, 7-18.

A realização do clítico no português falado em Angola

Natália Valentina Viti

Doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), Docente e Investigadora do CESPES – Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela.

1. Introdução

A colocação dos clíticos, em contexto angolano, é um trabalho que desafia qualquer professor de Língua Portuguesa, pelo facto de se refletir sobre um conteúdo complexo e “regulador” do discurso quotidiano dos falantes. É de se verificar que estes pronomes são usados de modo diverso nas diferentes variantes do Português. Deste modo, procura-se com este artigo, perceber o que está na base do uso inadequado dos pronomes clíticos nas produções linguísticas de determinados falantes angolanos.

Neste estudo, pretende-se ainda analisar as principais propriedades sintáticas dos verbos reflexos e verificar se certos verbos pronominais, em PE, quando acompanhados por elementos introdutórios de complementos preposicionais, como *de* e *com*, exigem ou não a presença de um pronome clítico, visto que o português, em Angola, se encontra em constante mutação, fruto de interferências linguísticas resultantes do seu contacto com as línguas nacionais e com o Português Brasil (doravante PB), o que leva a certos desvios à norma padrão do Português Europeu (doravante PE).

Consequentemente, por meio de enunciados orais e escritos dos falantes, procura identificar áreas em que o pronome clítico é empregue de forma inadequada.

2. O Português falado em Angola

O Português é a língua oficial da República de Angola. Possui este estatuto em oposição às línguas nacionais, de origem bantu; língua oficial de ensino e um dos fatores de unidade e integração social. O estado proclamou a sua utilidade e declarou a sua conservação (cof. Constituição da República de Angola, Art. nº 19. 1).

Nesta perspetiva, pode-se dizer que, como qualquer outra língua, o Português em Angola encontra-se em permanente variação, apesar de seguir a norma padrão do PE. Com efeito, no uso oral, distancia-se cada vez mais desta norma e não deixa de ser curioso que, por certas particularidades, ele se aproxime do Português do Brasil (Teyssier, 2001:96). O distanciamento referido resulta não só do seu contacto com o PB e com as línguas nacionais, mas também de uma certa criação de novas palavras e expressões que surgem pela capacidade de invenção do povo, aliada a certos desvios à norma padrão do PE.

Neste âmbito, o estudo do Português falado em Angola submete-se a uma análise sistemática de estruturas do PE. Consequentemente, Luandino Vieira, um dos melhores escritores angolanos, apresenta na sua obra *A Linguagem Luandina*, estruturas extraídas do Português falado pelo povo simples de Luanda e de alguns falantes de outros extratos

sociais. Tomemos como exemplo as frases que se seguem: “*O João lhe bateram na mãe dele*”; “*O mano lhe apanharam na polícia*”, expressões usadas por um jovem e que alguns leitores podem considerar variante angolana do Português.

Trata-se de um aspeto controverso na medida em que parece precipitado considerar as expressões apresentadas como produções da “variante angolana”, sabendo que, por um lado, até à presente data não foram efetuados no país grandes estudos aprofundados que nos possam fazer chegar a uma norma linguística angolana. Por outro lado, as referidas produções surgem no seio de uma população não culta. Este aspeto opõe-se ao conceito de norma segundo o qual esta deve ser erigida da variante utilizada por falantes cultos e que vivam numa zona habitada maioritariamente por sujeitos detentores de um nível de escolaridade aceitável, como o refere Duarte (2000:21).

Além do aspeto referido, verifica-se a grande liberdade na colocação dos clíticos, como se pode verificar na seguinte construção: *eu vi ele* por *eu vi-o*. Este e outros exemplos não nos surpreenderão se tivermos em conta as analogias existentes entre o Português falado em Angola e o Português do Brasil.

3. O Português e sua relação com as línguas nacionais

Estudos realizados por Mota (1996) revelam que a coabitação de duas ou mais línguas no mesmo espaço geográfico concorre para um contacto entre si, do qual podem advir consequências. Destas, destaca-se o fenómeno da influência, responsável pelo surgimento de aspetos novos na língua. Em Angola, a convivência do Português com as línguas nacionais deu origem às interferências a vários níveis. Neste âmbito, a opinião de Thomason *et alii*, apud Mota (1996) permite perceber que dos vários tipos de interferências a que mais afeta a língua, em contexto angolano, é a morfossintática, na qual se enquadra a questão da realização do clítico.

Este, como evidenciam os exemplos da obra de Luandino Vieira, apresentados acima, encontram uma realização que se distancia da norma padrão do Português Europeu adotado no país. A partir de frases como *Vi ele no Kero, Não queria entregar a sua filha para o João, os costumes estavam sendo atropelados*, produzidas por um falante, em ambiente formal, e tendem a ser produzidas com frequência no discurso de muitos falantes, podemos dizer que além da influência das línguas nacionais, alguns falantes angolanos fazem adaptações de palavras e de estruturas do PB, facto que realça a ocorrência de formas destas línguas no Português, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do léxico e da construção frásica.

O fenómeno de interferência não está apenas relacionado com a simples transferência de elementos de uma língua para outra. Afeta, igualmente, a expressão e o conteúdo, podendo ser analisada com maior eficácia em termos estruturais caso se parta do princípio de que as unidades básicas da expressão e do conteúdo – os fonemas e demais elementos – foram definidos no interior de cada língua pela oposição com outros fonemas dessa língua. Por exemplo, um grafema ou um grupo de grafemas assume em línguas diferentes valores fonéticos diferentes. Contudo, em determinadas produções discursivas é possível identificar tais valores como iguais: a semelhança física acaba por induzir o falante a produzir discursos em que esses fonemas são passíveis de identificação interlinguística. (Almeida, 2001)

As referidas identificações interlinguísticas ocorrem, de igual modo, entre relações gramaticais, isto é, na ordem das palavras. Por exemplo, em inglês o adjetivo é colocado antes do nome, enquanto em português tanto pode ser colocado antes ou depois do nome: no entanto, enquanto na língua inglesa se trata de uma ordenação obrigatória, com uma função denotativa, a colocação do adjetivo antes do nome em português desempenha uma função mais estilística.

A transposição deste aspeto para o contacto entre o PB e o Português falado em Angola (segundo a norma padrão do PE) permite verificar que com verbos simples, o PB tem sempre o clítico anteposto ao verbo, enquanto em PE é anteposto ou posposto, segundo orientações normativas. A anteposição passa a ser a forma consagrada que predomina nos registos mais espontâneos da linguagem oral. Mas a posposição continua a ser praticada, sobretudo na linguagem escrita. Pelo contacto entre as duas estruturas linguísticas vão-se identificando os mesmos aspetos no discurso de alguns falantes angolanos, que o assemelham tanto ao PB como à variante moçambicana.

Nesta perspetiva, Petter (2015) põe em evidência que a colocação do clítico é um dos aspetos morfossintáticos que aproximam as variedades africanas e americana do português. Pode concordar-se com a autora ao afirmar que a tendência de colocação do clítico em Português falado em Angola opõe-se à do PE. Um falante angolano tende colocar o clítico numa posição diferente da utilizada, naturalmente, por um falante português. Quando este prefere a anteposição (após conjunções subordinativas e advérbios, por exemplo), um falante angolano usará a posposição, e quando a norma padrão do Português Europeu pede a posposição (no início de orações, por exemplo) o Português falado em Angola, optará pela anteposição, como se pode ver no ponto 4.

4. Aspetos de colocação e uso do clítico, identificados nas produções linguísticas de determinados falantes angolanos

Miguel (2014:57) considera que o uso do clítico no discurso oral e escrito de falantes angolanos é um aspeto que revela determinados problemas, mesmo em sujeitos com formação universitária. Por este motivo, pode dizer-se que a ínfima existência de profissionais do ensino formados na área leva a crer que muitos falantes com habilitações literárias de nível superior e alguns ainda em formação, não puderam aprofundar conhecimentos relacionados com o funcionamento da língua ao longo do seu percurso académico, o que os leva a pôr em evidência certos desvios à norma padrão.

Além disso, o número inferior de professores especializados em Língua Portuguesa permite que os seus utentes tenham dificuldade em produzir enunciados linguísticos com aplicação da norma padrão. Com efeito, os dados recolhidos mediante o discurso oral e escrito tornaram possível a realização de uma análise relativa ao uso do clítico por falantes de diferentes extratos sociais, dos quais foram extraídas as produções presentes no quadro seguinte.

COLOCAÇÃO DO CLÍTICO NA FRASE		
Português Falado em Angola		
Posição enclítica	Posição mesoclítica	Posição proclítica
Ele não cuidou-se e morreu.	–	Não lhe vi.
Já marcou-se aquele encontro.	–	O encontro se realizará na sala de conferências.
Professor, não vê-se bem no quadro.	–	
Português Europeu (Norma Padrão)		
O encontro realiza-se na sala de conferências.	O encontro realizar-se-á na sala de conferências. Ele entregar-lhe-á a encomenda mais tarde.	Não o vi. Já se marcou aquele encontro. Professor, não se vê bem no quadro./Professor, não se consegue ver bem o que está escrito no quadro.
ASPECTOS NOVOS		
Professor, nós não se enganamos. Colegas, vamos se servir. Quando se apercebemos, fomos ter com ele. Vou se matar, não se mata. Aqui me disseram- me .		

Basta observarmos os exemplos apresentados no quadro para percebermos a diferença relativamente à posição do pronome clítico na frase, em PE e em Português falado em Angola, à qual se acresce um aspeto novo em que se verifica a dupla ocorrência de um pronome ou a sua substituição por outro pronome que não exerça a mesma função sintática.

Neste âmbito, alguns autores (Miguel (2014), Brito, Duarte e Matos (2003), Cunha e Lindley (1994) chamam a atenção para o facto de a colocação do pronome clítico, na frase, não ser arbitrária e ter de obedecer a regras que determinam a sua posição: enclítica, mesoclítica ou proclítica.

Muitos problemas, indicados acima, acontecem aos falantes de todos os extratos sociais, principalmente, aos escolarizados por não terem interiorizado o mecanismo da ênclise, posição sintática ocupada por um clítico à direita de um morfema. Em Português, a ênclise corresponde à posição pós-verbal dos pronomes clíticos, designadamente dos pronomes pessoais átonos com função de complemento direto e indireto e dos pronomes clíticos reflexos.

A posição enclítica destes pronomes é a colocação mais natural em relação ao verbo e ocorre sempre que não existam na frase palavras que provoquem antecipação do clítico (*próclise*) e sempre que o verbo não esteja no futuro do indicativo ou no condicional, si-

tuação que obrigaria o falante a intercalar o clítico na forma verbal, ocorrendo a chamada *mesóclise*.

Se tivermos em conta a opinião de diversos investigadores que se dedicam aos estudos linguísticos, e como já foi referido, a ênclise é a posição normal dos clíticos. Em situações que exijam anteposição do clítico, na maior parte dos casos, os falantes não respeitam os atratores, nomeadamente, os advérbios, os constituintes relativos e as conjunções subordinativas, em contextos de uso/anteposição obrigatória, concorrendo deste modo para os desvios que, se quisermos ser precisos, são considerados incorreções.

5. Possíveis causas de problemas no uso dos clíticos por alguns falantes angolanos

Os vários problemas de colocação do pronome clítico, identificados nos exemplos apresentados em 4, revelam que a sua origem está relacionada com o insuficiente conhecimento explícito da língua, especificamente da norma padrão do PE, vigente no país. Nesse caso, Endruschat (1994) afirma que ao estudar a Língua Portuguesa, um não luso-falante encontra com um fenómeno sintático inexistente nas outras línguas românicas e nas de origem bantu: a colocação dos pronomes pessoais átonos, também denominados clíticos, em relação ao verbo principal. Ao optar por construções que exijam anteposição ou posposição, o falante tem de considerar não só o tipo de oração e a estrutura sintática verbal mas também os aspetos semânticos, sendo que, algumas vezes podem-se encontrar duas construções consideradas corretas. Veja-se o exemplo: Na casa encontram-se pessoas./ Na casa se encontram pessoas.

Na verdade, em Português, verbo e pronome clítico formam um complexo sintático e semântico, servindo de base à cliticização do verbo. Na ênclise, colocação não-marcada, e na mesóclise, caso especial da ênclise, esta cliticização traduz-se por alternâncias morfo-fonológicas.

Ao aspeto referido associa-se a qualidade do processo de ensino/aprendizagem que, na nossa opinião, deve ser melhorada em prol do crescimento dos falantes (aprendentes). Sabendo que a linguagem desempenha um papel fundamental na comunicação e na veiculação de aprendizagens (escolares e não escolares), a estimulação linguística é pedra essencial no crescimento do sujeito. Para além do domínio implícito da língua, as aprendizagens escolares, particularmente a competência no emprego e colocação dos pronomes clíticos, implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizem um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola. (Sim-Sim *et al.*, 1997).

Um aspeto ainda considerável, na base dos problemas relacionados com a colocação do pronome clítico no discurso (oral e escrito) dos falantes angolanos, é a interferência linguística quer do PB, por meio do contacto com cidadãos brasileiros que chegam ao nosso país, de telenovelas, de programas televisivos e de livros em PB, quer das línguas nacionais faladas no nosso território.

Viti (2012) e outros autores como Mendes (1985), Mingas (2002) e Ançã (1999) defendem a ideia de a interferência linguística ser um aspeto natural e inevitável, na medida em que se verifica entre os falantes uma tendência crescente para a adaptação de estrutu-

ras de diferentes línguas à outra. Nesse caso concreto, mencionamos as estruturas do PB e as das línguas nacionais ao Português, criando uma convergência linguística nas interações idiomáticas, que constitui a base do fenómeno de interferência e pode ser de vários níveis. Como se pôde constatar em vários pontos do presente artigo, a nossa investigação contempla a interferência a nível sintático, especificamente o caso da colocação do pronome clítico.

6. Verbos que regem pronomes

Tendo em consideração o insuficiente conhecimento explícito do funcionamento da língua, referido anteriormente, para um emprego adequado do clítico realça-se a existência de verbos que não dispensam o uso dos pronomes, remetendo-nos para a conjugação pronominal, na qual as formas verbais se fazem acompanhar de pronomes. Deste modo, quando a ação expressa pelo verbo recai sobre o mesmo sujeito que a pratica, este e o respetivo pronome se encontram na mesma pessoa, pode considerar-se a existência de uma conjugação pronominal reflexa, a qual se obtém associando à forma verbal os pronomes *me, te, se, nos e vos*.

Vejam-se alguns exemplos apresentados abaixo: *chamar-se, lavar-se, vestir-se, lembrar-se, suicidar-se, queixar-se, arrepende-se, sentar-se, deitar-se, levantar-se*, entre outros (Eu sento-me sempre na primeira fila; O empresário benguelense suicidou-se quando perdeu a sua fortuna).

VERBOS QUE NÃO DISPENSAM O USO DO PRONOME	Abster-se
	Arrepende-se
	Apegar-se
	Compadecer-se
	Descuidar-se
	Esquecer-se
	Gloriar-se
	Queixar-se

Além do aspeto referido, identificam-se ainda certos verbos que em determinados casos admitem pronomes e em outros não. Barbosa (1830:250) apercebeu-se da existência, em PE, de verbos que admitem duas situações face ao uso dos pronomes clíticos, isto é, há verbos que apenas se combinam com o pronome clítico e verbos que, em algumas situações, são acompanhados do pronome clítico e, noutros contextos, não são acompanhados por ele. São verbos como: “casar”; “casar-se” entre outros.

Observem-se os exemplos:

A Maria vai casar-se com o João no próximo Sábado.

De acordo com este autor, os tipos de verbos que não dispensam o uso do clítico são designados pronominais, como se pode ver abaixo.

VERBOS QUE ADMITEM PRONOMES ALGUMAS VEZESE OUTRAS NÃO.	<i>Adormecer</i>	<i>Adormecer-se</i>
	<i>Ajoelhar</i>	<i>Ajoelhar-se</i>
	<i>Casar</i>	<i>Casar-se</i>
	<i>Partir</i>	<i>Partir-se</i>
	<i>Sair</i>	<i>Sair-se</i>

Barbosa (1830:258) chama, contudo, atenção para o facto de que somente com os verdadeiros verbos reflexos a ação recai sobre o agente, isto é, sobre si próprio: “Chamam-se finalmente *Reflexos*, ou *Reflexivos* os verbos verdadeiramente ativos, cujos agentes fazem recair sobre si mesmos, por meio dos pronomes de sua mesma pessoa, a ação que praticam”. Por exemplo:

A Maria penteou-se com uma escova nova.

Nesta frase, temos um verbo reflexo em que a ação de *Maria* recai sobre *ela própria*. No entanto, como já foi dito, há verbos reflexos de dois tipos: os verdadeiramente reflexos (situação do exemplo) e outros que o não são:

7. Verbos reflexos acompanhados pela preposição de

Os verbos como, ir, sair e entrar são transitivos indiretos porque, apesar de não selecionarem um grupo nominal, objeto direto nem objeto indireto, requerem obrigatoriamente um complemento oblíquo, categorialmente, grupo preposicional ou adverbial. Quanto ao pronome reflexo, este não representa qualquer argumento do verbo (Burzio, 1986). Assim, em construções com verbos reflexos como: Eu lembro-me das férias, ainda que não exista um objeto direto, concorrem dois argumentos: o argumento externo com a função de sujeito *Eu* e um outro argumento como complemento preposicional, exigido pelo predicado verbal pronominal em análise. O grupo preposicional é formado pela preposição *de* e pelo grupo nominal *as férias* e é a essa preposição que se atribui caso (abstrato) ao grupo nominal. Tendo em consideração a análise feita acima para os verbos reflexos, apresentar-se-á um quadro com classes de verbos reflexos e sua relação com o grupo preposicional. A par disso, indicar-se-ão ainda os verbos reflexos que são regidos pelas preposições *de* e *com*, que se interligam com os pronomes clíticos reflexos, como se há-de ver a seguir:

Preposição: <i>de</i>			
Verbos: Experiência Psicológica	Aperceber-se de; Abstrair-se de; Cansar-se de; Chorar-se de; Despedir-se de; Esquecer-se de; Fartar-se de; Lembrar-se de; Olvidar-se de; Recordar-se de; Rir-se de/ Sorrir	Verbos indicadores de posse	Apoderar-se de; Apropriar-se de; Aproveitar-se de; Assegurar-se de; Utilizar-se de
Verbos Indicadores de movimento físico	Afastar-se de; Aproximar-se de; Erguer-se de; Levantar-se de; Retirar-se de	Verbos simétricos	Divorciar-se de; Separar-se de Afastar-se de

A lista apresentada mostra os verbos reflexos que selecionam um GPrep com a preposição *de* e que não dispensam o uso do pronome clítico nas construções em que ocorrem. Em nenhum destes casos podem os pronomes clíticos reflexos ser parafraseados por *a*

mim próprio, a mim mesmo; a ti próprio, a ti mesmo ou outras de sentido equivalente. Além dos verbos referidos, destacam-se ainda os que selecionam um grupo preposicional em *com*, como: verbos de abstração/ação mental/física; verbos emotivos e verbos simétricos. (Fonseca, 2012:43)

8. Verbos reflexos acompanhados pela preposição *com*

Dando sequência à referência efetuada no ponto anterior, pode dizer-se que o grupo preposicional é formado pela preposição “com” e pelo grupo nominal. Vejamos: Encontrei-me com a Joana. Nesta frase, são enunciadas as propriedades mais relevantes dos pronomes clíticos reflexos em Português Europeu. Deste modo, põem-se em evidência frases com verbos reflexos, seguidos de outros (também reflexos) que são regidos pela preposição **com**, interligando-se com os pronomes clíticos reflexos, em conformidade com o quadro seguinte.

Preposição: <i>com</i>		
Verbos de abstração/ação mental e física	Absorver-se com; Admirar-se com; Atrofiar-se com; Concentrar-se com/em; Debater-se com; Enfadar-se com; Enganar-se com; Estafar-se com; Fatigar-se com; Mentalizar-se com/em; Moer-se com; Preocupar-se com; Prevenir-se com/em	Verbos Emotivos Aborrecer-se com; Alarmar-se com; Alegrar-se com; Antagonizar-se com/a/em/ por; Chatear-se com; Deleitar-se com; Deliciar-se com; Desassossegar-se com; Divertir-se com; Enfurecer-se com; Enervar-se com; Ensimesmar-se com; Entristecer-se com; Exceder-se com; Humilhar-se com/a/em/por; Indignar-se com; Inquietar-se com; Impressionar-se com; Irritar-se com; Orgulhar-se com/a/em/por/de; Passar-se com; Zangar-se com;
VERBOS SIMÉTRICOS	Casar-se com; Parecer-se com	

A lista apresentada acima mostra verbos reflexos que selecionam um GPrep com a preposição *com* e que não dispensam o uso do pronome clítico nas construções em que ocorrem. Em nenhum destes casos podem ser parafraseados por *a mim próprio, a mim mesmo; a ti próprio, a ti mesmo* ou outras de sentido equivalente (Fonseca, 2012:45).

9. Procedimento didático a propor neste contexto

Como se disse nos aspetos introdutórios, o presente artigo tem a pretensão de contribuir para uma reflexão em torno de uma das situações linguísticas de Angola, procurando mecanismos que permitam a opção por percursos didáticos conducentes à interiorização e posterior aplicação dos pronomes clíticos consoante a orientação normativa. Nesse contexto, julgamos que o ensinante deve ter informações sobre os contextos condicionadores de cada variante do Português para, a partir desta realidade, poder desenvolver procedimentos que façam do aluno um eficiente usuário da língua nos diferentes contextos comunicativos a que diariamente é exposto.

Assim, na perspetiva de Araújo (2004:2), em primeiro lugar, o professor deve, através do estudo de análises contrastivas, formar uma ideia dos erros mais comuns dos alunos em função da sua língua materna ou de aspetos relacionados com a interferência do Português do Brasil. Tome-se como exemplos as frases:

– Vou te pedir lá./ Deixa provar lá. /Lhe entreguei o lápis nas suas vistas./Te encontrei que saíste./Amanhã vou se levantar cedo./ Me empresta só.

Diante destes erros e de outros que o professor for detetando fora e dentro de uma sala de aulas, devem tomar-se notas dos enunciados apresentados pelos alunos. A partir destes enunciados apresentar-se-ão exercícios orais e escritos em que a estrutura correta se repita em diferentes contextos, fazendo-se assim, comparação com mais de duas produções, em prol da sua correção linguística.

Vou pedir para ti./ Deixa-me provar./Entreguei-lhe o lápis na sua/tua presença./ Não te encontrei.

Neste caso, fazendo-se comparação com as primeiras produções, o professor deve ainda fazer correções em situações de prática oral, pondo os alunos em ambiente de interação de modo que reconheçam determinados padrões e usos de linguagem.

Ainda segundo a autora citada anteriormente, o professor pode gravar e transcrever pequenos excertos de situações dramatizadas nas aulas e em seguida, fazer um exercício de audição, de modo a levar os alunos a detetarem os seus erros de colocação do pronome clítico, sentindo-se motivados a autocorrigirem-se. Para mais incentivo e concorrência no uso correto do pronome clítico e demais aspetos sintáticos, o professor deverá elaborar uma grelha de auto-avaliação (para os alunos) onde diferentes aspetos da linguagem (colocação do pronome clítico, pronúncia, uso de vocabulário, sintaxe, entre outros) são objeto de avaliação numa escala de um a cinco.

Finalmente, é importante frisar que à entrada para a escola, os falantes angolanos dispõem de uma competência e de uma performance da língua portuguesa que, em geral, estão bastante afastadas da variedade que a escola pretende que atinjam. Com efeito, é desejável que, nas aulas de Português dos níveis iniciais, seja introduzido um conteúdo programático relacionado com a existência de diferentes variantes do Português, associado ao estudo dos clíticos e seu emprego. Em níveis mais avançados, quando a criança, o jovem ou o adulto já tem maior capacidade de abstração, deve ser confrontado, de forma mais demorada, não só com os padrões prescritos pela norma padrão do PE, mas também com os padrões presentes no Português falado em Angola e no Brasil, de maneira que veja as diferenças que o levem a um conhecimento explícito da língua. Esta abordagem exige, como se pode constatar, uma formação de professores sólida.

CONCLUSÕES

Na elaboração deste artigo, procurou-se refletir sobre o uso do pronome clítico, por alguns falantes angolanos, tendo desembocado numa abordagem relativa ao Português falado em Angola, assim como à sua relação com as línguas nacionais, assunto que deu origem a um ponto intitulado *Aspetos de colocação e uso do clítico identificados nas produções linguísticas de determinados falantes angolanos*, que permitiu uma breve apresentação dos dados.

Apresentados os dados, procedeu-se à indicação de causas que possam estar na base dos problemas no uso adequado do pronome clítico, tendo-se realçado o insuficiente conhecimento acerca da norma padrão do PE, a interferência do PB e das línguas nacionais faladas em todo território nacional.

Os aspetos mencionados permitiram tomar consciência de que a colocação do clítico obedece a determinadas regras, sendo a posição normal do pronome a ênclise. No entanto, isso nem sempre acontece em consequência de certas particularidades da própria língua. Estamos a falar concretamente da presença de atratores em determinada frase. Consequentemente, importa salientar que a cliticização é um tema muito abrangente e complexo, podendo ser retomado em futuras reflexões relacionadas com situações linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÇÃ, M. H. S. F. (1999). *Formação de Professores – Ensinar Português – entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos didáticos, Série Línguas, Nº2.
- ARAÚJO, L. (2004). *A correcção do erro*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- BRITO, A. M., et al. (2003). « Tipologia das Expressões Nominais». In: MATEUS, M. H. M. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- COSTA, A. F. (1997). *Rupturas estruturais do português e línguas bantas em Angola: para uma análise diferencial*, Minho: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento em Linguística Portuguesa.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- ENDRUSCHAT, A. (1994). “A Triade Adverbial-Verbo-Pronome Clítico no Português Atual: Gramaticalização VS Pragmatização”. In *Verbo e estruturas frásicas*. Rev. Línguas e Literaturas. Porto: Faculdade de Letras.
- MATTOSO, António, “Norma Padrão e Desvios”, in *Letrário* (Artigo Científico), 2011.
- MENDES, B. C. (1985) *Contributo para o Estudo da Língua Portuguesa em Angola*. Lisboa: ILFLL.
- MINGAS, A. (2002). “Ensino da Língua Portuguesa no Contexto Angolano”. In MATEUS, M. H. M. (2002). *Uma Política de Língua Para o Português Colóquio de Julho de 1998*. Lisboa: Edições Colibri.
- MIGUEL, M. H. (2007). *Língua Portuguesa 1, Funcionamento da Língua*, Luanda: editorial Nzila.
- MOTA, M. A. C. (1996). “Línguas em contacto”. In FARIA, I. H. et al. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho.
- PETTER, M. et alii (2015). *Introdução à Linguística Africana*, São Paulo: Contexto, 2015.
- SIM-SIM, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- TEYSSIER, P. (2001). *História da Língua Portuguesa*. 8ª ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- VIEIRA, M. F. (2011). *A Cliticização pronominal em lexias verbais simples e em complexos verbais no português europeu oral contemporâneo: Uma investigação sociolinguística*. Rio de Janeiro: Universidade Federal.
- VITI, N. V. (2012). *Interferência Linguística do Umbundu no Português e Respetiva Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Nova. (Dissertação de Mestrado)

Paisagens angolanas com vultos matemáticos, e outros académicos

João António Pequito Minga

Professor Aposentado – Universidade de Évora

Maria Isabel Nobre Santos

Filósofa – Universidade de Évora

José Carlos Tiago de Oliveira

Professor Aposentado – Universidade de Évora

A criação do ensino superior em Angola, uma antiga aspiração das elites minoritárias (sobretudo urbanas e europeizadas) com influência no contexto socioeconómico e político da então colónia, só ocorreu em 1962 e posteriormente ao início da luta de libertação nacional em 4 de Fevereiro de 1961.

Os Estudos Gerais Universitários de Angola e de Moçambique são promulgados a 21 de Agosto de 1962 (Decreto-Lei nº 44530), após um agitado processo político entre o governo provincial de Angola e o governo central de Lisboa.

Muitas personalidades ligadas a Angola se distinguiram academicamente, antes ou durante o período colonial do ensino universitário, também em Portugal ou noutros quadrantes, no corolário do atribulado caminho para a sua independência em 11 de Novembro de 1975.

De algumas delas, nomeadamente no campo das Matemáticas, aqui se traçam perfis biográficos.

Muitas outras, que se distinguiram no âmbito do tema deste trabalho, não puderam ser contempladas como frequentemente acontece nestas situações.

O presente texto deve a elaboração aos 2 primeiros autores; a biografia de seu Pai Délio por Isabel, todas as outras e a tabela final pelo João. O terceiro ordenou pela forma abaixo, adaptou localmente, e relacionou, quando oportuno, os Professores e a História.

Os 3 primeiros são ordenados pela influência que tiveram em ambos os continentes:

- 1. David Lopes Gagean** (1916-1994)
- 2. Délio Nobre Santos** (1912-1977)
- 3. Ilídio Melo Peres do Amaral** (1926-2017)

Os 4 seguintes deixam também o seu traço nas histórias de Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal:

- 4. José Frederico Bravo de Drummond Ludovice** (1919-2007)
- 5. Sérgio Duarte Fonseca** (1913-1994)
- 6. José Luís Rodrigues Martins** (1914-1994)
- 7. Manuel Fernandes Laranjeira** (1928-2003)

Estes 2 últimos nomes optam, em 1972, por dividir entre si os grandes ramos da física-nuclear para o primeiro, do estado sólido para o segundo.

Segue-se o Professor que, depois de Angola e Portugal, marcará Macau:

8. Álvaro Manuel Duarte Nunes (1939)

A Universidade tem os seus polos em Luanda, Nova Lisboa e Sá da Bandeira – onde os 3 subscritores viveram.

Faltam muitos nomes de relevo que tanto se destacaram academicamente na história da Universidade em Angola e que foram figuras de excelência nas áreas do ensino, das ciências e da cultura em Portugal.

Histórias marcantes dos 2 seguintes, no Governo e no Brasil:

9. José Manuel Godinho Sena Neves (1936)

10. Carlos Altino Jansen Verdades Dinis da Gama (1941)

Seguem-se 3 matemáticos – um dos quais nasceu e concluiu a carreira em Moçambique – e um físico.

11. Gerberto Fernandes de Carvalho Dias (1940)

12. João Carlos Monteiro Raposo Beirão (1929-2006)

13. José Narciso Marat Mendes (1939)

14. Manuel Neto Murta (1919-1992)

Nos nomes seguintes, emergem 2 gerações, pela ordem expressa:

15. Pedro Bruno Teodoro Braumann (1919-2003)

16. Augusto Damas Mora de Carvalho Moutinho (1942)

17. Carlos Alberto Medeiros (1942)

18. Nair Lisete dos Santos (1942)

19. Abílio Alves Fernandes (1934-2016)

20. Hélder Manuel Ferreira Coelho (1944)

21. José Manuel Fernandes Marques Henriques (1941)

22. José Tiago da Fonseca Oliveira (1928-1992)

23. Carlos Alberto dos Santos Braumann (1951)

24. José Carlos Brandão Tiago de Oliveira (1954)

Por fim, ilustram-se os criadores que não integraram a Universidade em Angola até 1975:

25. Carlos Mar Bettencourt Faria (1924-1976)

26. Augusto Guilherme Mesquitela Lima (1929-2007)

27. António Aniceto Ribeiro Monteiro (1907-1980)

28. Jerónimo ElavokoWanga (1934-2007)

Cada um dos Autores – com relevo para Isabel e João – deixaram a marca do seu conhecimento dos biografados, que incluiu Sá da Bandeira. O terceiro deve referir que os Académicos 1, 4, 5, 6, 8, 15, 20, 21,23,25, 26 e 28 mantêm nele um traço indelével, assim como José Tiago de Oliveira, seu pai.

O primeiro Reitor dos Estudos Gerais Universitários de Angola, Professor André Francisco Navarro (1901-1989), toma posse, em Lisboa, a 31 de Dezembro de 1962. É Professor Catedrático do Instituto Superior de Agronomia de Lisboa, Deputado pela União Nacional, e Presidente da Junta Central da Legião Portuguesa entre 1944 e 1960.

É essa a razão pela qual um outro membro da Legião é um dos primeiros Professores da Universidade.

Antes dele foram nomeados os primeiros catedráticos João de Oliveira e Silva, Ivo Soares e Délio N. Santos, a seguir o Agregado Virgílio Cannas Martins e depois os 1^{os} assistentes doutorados David Gagean e Rodrigues Martins (nomeado a 28 de Agosto de 1963, em comissão eventual de serviço, para proceder à recepção do equipamento técnico, em Luanda). Ivo Ferreira Soares será considerado o professor decano ao longo dos primeiros mandatos reitorais e o Reitor que mais tempo exerceu (1966 a 1974).

Contrasta esta opção pela simultaneamente tomada de posse para os Estudos Gerais Universitários de Moçambique, cujo primeiro Reitor, José Veiga Simão, catedrático de Física em Coimbra, desempenhará funções ministeriais relevantes na Educação com Marcello Caetano, na ditadura/estado novo, e mais tarde em governos constitucionais do Partido Socialista, intercaladas com o seu estatuto de Embaixador nas Nações Unidas, aquando da revolução democrática de 1974 em Portugal. O primeiro Professor será um outro matemático, de Aveiro, João Carlos David Vieira, que permanece após a independência. O que ocorreu em Angola, por vezes (Abílio Fernandes continuou até à aposentação e foi director da Faculdade de Ciências).

As aulas têm início em Luanda no dia 24 de Outubro de 1963. São abertas delegações universitárias em Nova Lisboa (Huambo) e Sá da Bandeira (Lubango), mas só, em Dezembro de 1968, os Estudos Gerais Universitários são transformados nas Universidades de Luanda e de Lourenço Marques.

1 – David Lopes Gagean (1916-1994)

Nasceu a 2 de Dezembro de 1916.

Fez os estudos superiores na Universidade de Lisboa onde, em 1938, pertenceu à direcção da Associação Académica da Faculdade de Ciências.

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 1939, e em Engenharia Electrotécnica pelo Instituto Superior Técnico, em 1940.

Na Faculdade de Ciências ensinou Mecânica Racional, Mecânica Celeste, Astronomia, Geografia Matemática e Física Matemática, quer como Assistente do Professor Veiga de Oliveira, quer como Regente. Também lecionou Desenho, na Escola Superior do Exército, e Física Atómica, no Instituto Superior Técnico.

Interrompeu a actividade docente, entre 1942 e 1943, como bolseiro do Instituto de Alta Cultura, e entre 1952 e 1956, como gestor de uma casa comercial.

Foi dirigente do chamado “ Grupo Universitário de Professores “que representou no XIX Congresso Mundial da Paz Romana, realizado em Espanha, em 1946.

Apresentou-se a doutoramento com o tema “*A geometria diferencial afim nas teorias unitárias do campo*”, defendendo a dissertação, em 1959, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Foi dos primeiros professores destacados, em comissão de serviço, para o quadro docente dos Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA), em Outubro de 1963, como 1º Assistente. Integrou o júri dos exames de aptidão para a primeira matrícula nos EGUA, nomeado em 8 de Outubro de 1963.

Professor de várias cadeiras de Matemática, designadamente Matemáticas Gerais, nos primeiros cursos superiores dos EGUA que funcionaram em Luanda.

Apresentou-se a concurso para Professor Extraordinário, na Universidade do Porto, com a tese “*A Geometria Diferencial Projectiva na Macro e na Microfísica*”. O Júri foi integrado pelo Professor de Química, Mendonça Monteiro, que viria a ser o segundo Reitor dos EGUA em Luanda.

Em 1968 foi o impulsionador e responsável pela abertura da Secção de Matemáticas na Delegação dos EGUA em Sá da Bandeira (Lubango) e da implementação do respectivo Bacharelato, o primeiro a funcionar nesta cidade. Foi o Delegado do Reitor na referida Secção até 1970.

Continuou em Angola ensinando muitas das disciplinas da área das Matemáticas na Universidade de Luanda e nas suas Delegações de Sá da Bandeira e de Nova Lisboa. Fundou, em 1971, e dirigiu o Laboratório Electrónico de Tratamento da Informação (LETI), na Universidade de Luanda.

Regressou a Portugal após o 25 de Abril, havendo sido aprisionado por conexões políticas, e posteriormente absolvido em tribunal.

Nos últimos anos de vida foi membro do Gabinete de Filosofia do Conhecimento, escreveu importantes trabalhos sobre a cultura científica e sobre a história das ideias em Física em Portugal, nomeadamente nos campos da relatividade e da quântica.

Foram de sua autoria a revisão e notas de alguns livros de divulgação científica, publicados em Portugal, sobre Einstein e a relatividade.

Um dos seus maiores contributos, em co – autoria com Manuel da Costa Leite, foi o artigo “*General Relativity and Portugal: a few pointers towards peripheral reception studies*” para a Segunda Conferência Internacional da História da Relatividade Geral realizada em França (Luminy, Marselha, Setembro de 1988).

José Marques Henriques, António Fragoso Fernandes, António Bivar Weinholtz, João Reis de Alfonseca e Manuel da Costa Leite foram os seus amigos mais próximos nessa última fase.

Faleceu em 1994.

2 – Délio Nobre Santos (1912-1977)

Délio Nobre Santos nasceu a 10 de Agosto de 1912 em Loulé. A Mãe era professora primária e o Pai construtor civil. Ainda hoje estão de pé alguns dos prédios construídos por José Francisco dos Santos, incluindo uma ponte em Vila Real de Santo António e o Mercado de Loulé. Maria Carlota da Costa Nobre Santos, a Mãe, tinha sido das primeiras mulheres a obter um diploma como Professora Primária, em 1900.

Délio fez a instrução primária em Loulé e o Liceu em Faro. O seu irmão mais velho, Alexandre Herculano Nobre Santos, já tinha ido para Lisboa estudar, quando a família decidiu mudar-se para a capital, uma vez que era incomportável manter vários filhos a estudar em Lisboa.

Délio tinha 16 anos quando vieram para Lisboa, onde a sua Mãe começou a dar aulas numa Escola de Campolide e o seu irmão mais novo, José Maria Nobre dos Santos, começou os primeiros anos do Liceu.

Aos 16 anos Délio conhece Félix Bermudes, grande intelectual, desportista e criativo que para além de ter criado a Sociedade Portuguesa de Autores e Compositores Teatrais (antecessora da actual SPA) foi um dos criadores do Benfica, por duas vezes seu Presidente, escritor em parceria da maior parte dos argumentos dos filmes portugueses da época (Leão da Estrela, Costa do Castelo, etc), para além de muitos outros livros de poesia e espiritualidade.

Félix Bermudes “apresentou” Délio à Espiritualidade e foi seu Padrinho na Sociedade Teosófica. Uma amizade para sempre, dois grandes criativos com igual entusiasmo e energia dedicada a uma causa nobre: ajudar a despertar a Humanidade para uma Sabedoria mais profunda e para a necessidade do auto conhecimento.

Délio termina em 1935 a sua licenciatura em Ciências Histórico Filosóficas pela Universidade de Lisboa.

Faz exame de estado para Professor dos Liceus como professor de História e Filosofia e lecciona no Liceu Normal Pedro Nunes.

Convidado para professor contratado de Filosofia da Universidade de Lisboa em 1939 faz o Doutoramento em 1940. É Professor Catedrático desde 1952.

Em 1963 é nomeado como Delegado do Reitor para inaugurar os Estudos Gerais Universitários de Sá da Bandeira, para onde se desloca com a família e onde permanecerá durante quatro anos lectivos. Depois volta a ser chamado para a metrópole.

Délio faleceu a 8 de Março de 1977.

Habilitações literárias:

Licenciatura em Ciências Histórico-Filosóficas pela Universidade de Lisboa (1935); Exame de Estado para professor dos Liceus (grupo de História e Filosofia); Doutoramento pela Universidade de Lisboa (1940).

Carreira profissional:

Professor Liceu Normal de Lisboa;

Convidado, por voto unânime do Conselho Escolar da Faculdade de Letras de Lisboa, para professor contratado de Filosofia (1939);

Professor da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa.

Provas públicas para professor extraordinário de Filosofia (1947);

Efectua várias visitas ao estrangeiro, como bolseiro do Instituto de Alta Cultura; Aprovado para professor da Faculdade de Letras de Lisboa (1952);

Professor catedrático de Filosofia (1952).

Obra Publicada:

1. Povoamento da Ilha da Madeira e o sentido económico da cultura lusíada / por Délio Nobre Santos. Sá da Bandeira. 1966.
2. Nova Instauratio Philosophiae / Délio Nobre Santos. Lisboa: Petri Hispani. Inst. Philosophicum, 1970.
3. Valor estético da poesia na literatura portuguesa moderna: conferência / Délio Nobre Santos. Lisboa: Faculdade de Letras, 1943.

4. Missão da Faculdade de Letras / Joaquim Veríssimo Serrão, Délio Nobre Santos. Lisboa: Universidade, 1974.
 5. Descartes e a Speciosa Generalis / Délio Nobre Santos. Lisboa: D. Santos, 1940.
 5. Développement intérieur de la philosophie à travers les âges / Délio Nobre Santos. Lisbonne: D. Santos, 1970.
 7. Ensaio sobre a unidade de métodos nas ciências / Délio Nobre Santos. Lisboa: [s.n.], 1946.
 8. Nota sobre as condições dos postulados em qualquer teoria dedutiva e a noção de evidência / Délio Nobre Santos. [S.l.: s.n.], 1946.
 9. Curriculum vitae / Délio Nobre Santos. [S.l.: s.n.], 1952.
 10. Lógica e tautologia / Por Délio Nobre Santos. [S.l.: s.n.]. 1950.
 11. Pluridimensionalidade da Cultura Portuguesa / Délio Nobre Santos. Sá da Bandeira: Estudos Gerais Universitários de Angola, 1966.
- Virá a ter por Assistente o Filósofo Carlos Henrique do Carmo Silva.

3 – Hídio Melo Peres do Amaral (1926-2017)

Nasceu em Luanda, no bairro das Ingombotas, a 3 de Setembro de 1926. Descendente de uma família tradicional angolana que remonta ao final do século XVII, Pio do Amaral Gurgel, pelo lado do avô paterno. João Pio do Amaral Gurgel, um dos subscritores da proposta de criação do *Grémio Africano* (Luanda, 1913), era primo direito do seu pai. O avô materno, António Duarte Peres, de ascendência caboverdeana, foi para Angola no final do século XIX como desenhador do Caminho de Ferro de Ambaca (inaugurado em Outubro de 1888).

Realizou e concluiu os estudos primários (na Escola do Largo do Pelourinho) e liceais em Luanda.

Foi para Lisboa, em 1944, para estudar Filologia Clássica na Universidade de Lisboa. Mudou de curso e licenciou-se em Geografia pela Faculdade de Letras, em 1956, com a tese “*São Paulo de Assunção de Luanda*”.

Trabalhou no Banco Português do Atlântico, em Lisboa, e no Banco Comercial de Angola (BCA), em Luanda.

Manteve uma prolongada colaboração e actividade científica em organismos tutelados pela Junta de Investigações Científicas do Ultramar (JICU), designadamente em missões de estudo nas antigas colónias portuguesas e nas regiões tropicais. Colaborador do Instituto de Investigação Científica de Angola (IICA), em 1957, e bolseiro do Agrupamento Científico de Preparação de Geógrafos do Ultramar, em 1958. Como adjunto do chefe da Missão de Geografia Física e Humana do Ultramar, a partir de 1961, integrou as campanhas realizadas anualmente, primeiro em Cabo Verde (1962) e depois, durante onze anos consecutivos, em Angola (1963 a 1973). Integrou o grupo de acompanhamento científico da barragem de Cahora Bassa, no rio Zambeze em Moçambique, obra adjudicada em 1968 e construção iniciada em 1969. A sua primeira publicação “*Aspectos económicos da cidade de Luanda*” ocorreu em 1957, no Boletim do Instituto de Angola.

O Prof. Doutor Orlando Ribeiro, seu mestre e referência, convidou-o para leccionar, como Assistente, no Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde fez a sua carreira docente e de investigação científica. Responsável por

cadeiras de Geografia Física, Geografia das Regiões Tropicais, Geografia Regional, entre outras, orientou muitos seminários, teses de licenciatura, mestrado e de doutoramento. Participou, foi arguente e presidiu a júris de provas e concursos académicos em várias universidades.

Na licenciatura de Arquitectura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL) regeu as cadeiras de Geografia Física e Geografia Humana.

Do trabalho de campanha realizado em Cabo Verde resultou, em 1964, o doutoramento pela Universidade de Lisboa. A dissertação que apresentou sobre “*Santiago de Cabo Verde: A terra e os homens*” ganhou o prémio Abílio Lopes do Rego, da Academia das Ciências de Lisboa, nesse ano. Mais tarde, em 1968, publicou o livro “*Luanda. Estudo de geografia urbana*” que foi galardoado com os prémios Almirante Gago Coutinho (da Sociedade de Geografia de Lisboa) e da Câmara Municipal de Luanda.

Professor Extraordinário, em 1967, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, após ter sido aprovado nas provas de concurso, ascendeu à categoria de Professor Catedrático, em 1969, funções que desempenhou até à jubilação, em 1996. Na Universidade de Lisboa foi membro do Senado, Vice-reitor (1975 a 1977) e Reitor (Novembro de 1977 a Março de 1979), sucedendo ao Prof. Doutor Henrique Barahona Fernandes.

Investigador, desde 1958 e durante vários anos, do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa (CEG), do qual foi secretário e dirigiu vários projectos, nomeadamente a Linha de Acção “*Estudos de Geografia das Regiões Tropicais*”.

A sua área de estudo e de trabalho de campo preferidas foram as regiões tropicais, principalmente os países de expressão portuguesa, com destaque para quatro ciclos de estudos monográficos (de geomorfologia, de geografia urbana, de geografia histórica e política e de cooperação e desenvolvimento).

Teve uma acção importante no lançamento e organização do bacharelato de Geografia, criado em Junho de 1969, na Secção de Letras da Delegação de Sá da Bandeira (Lubango) da Universidade de Luanda. Neste período estruturou o Gabinete de Estudos de Geografia do Ultramar (GEGU), orientado para a investigação geográfica nas ex-colónias, cujas actividades decorreram entre 1969 e 1975.

Colaborou e cooperou com a maioria das universidades portuguesas, as universidades de Luanda e de Lourenço Marques, e com a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde (actual Instituto Superior de Educação).

A obra “*O reino do Congo, os mbundu (ou ambundos), o reino dos “ngola” (ou de Angola) e a presença portuguesa, de finais do século XV a meados do século XVI*”, publicada em 1996, mereceu da Academia Portuguesa da História o Prémio de História Calouste Gulbenkian, Presença de Portugal no Mundo, 1997.

Proferiu em Luanda, em 1997, a conferência de encerramento do II Seminário Internacional de História de Angola.

Em 2000 editou “*Em torno dos nacionalismos africanos. Memórias e reflexões em homenagem ao Mário Pinto de Andrade, 1928-1990*”. Nesta obra, para além de percorrer alguns dados biográficos familiares baseados em fragmentos de histórias de vida em Luanda, aborda “*O protonacionalismo: ideias e práticas políticas, o período de 1900 a 1914*”, nomeadamente em detalhes sobre os subscritores da proposta de criação do Grémio Africano (Angola), em 1913.

Foi professor visitante em universidades brasileiras (São Paulo e Rio Claro, Brasília, Recife e Baía) e europeias (Paris, Bordéus, Munique e Durham).

Geógrafo de renome e prestigiado a nível internacional, participante e conferencista em inúmeras reuniões científicas em Portugal e noutros países, responsável pela organização de exposições e colóquios relacionados com as regiões tropicais, colaborador e consultor da Fundação Calouste Gulbenkian e de algumas organizações internacionais.

Autor de vastíssima produção científica (a sua bibliografia reúne cerca de 500 títulos de diversos trabalhos publicados), colaborador e membro de corpos directivos de revistas científicas nacionais e estrangeiras, tendo sido co-fundador de algumas como a revista *Finisterra*, revista portuguesa de Geografia do *CEG* (em 1966, com os professores Orlando Ribeiro e Suzanne Daveau).

No antigo Instituto de Alta Cultura foi membro do Conselho Superior e de conselhos científicos (1971 a 1975), Vice-Presidente e Presidente (1975 a 1976). Entre 1976 e 1984, foi conselheiro de comissões e da Presidência do Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC)

Foi membro do Conselho Geral e Vice-Presidente (1979 a 1980) da antiga Junta de Investigações Científicas do Ultramar (JICU) que deu origem ao Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT). Nesta instituição, em 1984, foi fundador e director (1984 a 2005) do Centro de Geografia.

Académico Emérito da Academia das Ciências de Lisboa (eleito em 13 de Julho de 2011) e seu representante no Conselho Nacional de Educação. Académico de Mérito da Academia Portuguesa da História, Académico Correspondente da Academia Internacional da Cultura Portuguesa, Membro Honorário da Associação de Professores de Geografia (Portugal) e da Associação de Geógrafos Caboverdianos (Cabo Verde). Presidente da Comissão Nacional de Geografia da União Geográfica Internacional, Sócio da Sociedade de Geografia de Lisboa e da *The Royal African Society*, de Londres.

Faleceu em Lisboa, aos 90 anos, a 24 de Março de 2017.

4 – José Frederico Bravo de Drummond Ludovice (1919-2007)

Nasceu a 3 de Dezembro de 1919, em Pedrouços, Santa Maria de Belém em Lisboa.

Descendente do Arquitecto João Frederico Ludovice (1670-1752), que projectou e assumiu a direcção da obra de construção do Convento de Mafra no reinado de D. João V. Estudou no Liceu Camões em Lisboa.

Diplomado em 1953 pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, onde teve como mestres o escultor Leopoldo de Almeida e o arquitecto Luís Cristino da Silva.

Praticou no atelier da Câmara Municipal de Lisboa sob a direcção do arquitecto Francisco Keil do Amaral.

Entre 1954 e 1958, desempenhou as funções de arquitecto das Câmaras de Lisboa e de Sines.

Em 1958 parte para Sá da Bandeira (Lubango) onde foi arquitecto chefe da 6ª Secção de Urbanização dos Serviços de Obras Públicas e Comunicações de Angola (1960 a 1963). Em Março de 1968, tomou posse do lugar de arquitecto privativo da Câmara Municipal de Sá da Bandeira.

Destacou-se na concepção de vários equipamentos, industriais e infraestruturais (Casa Inglesa e fábrica Lupral no Lubango, Izuzu em Luanda, instalações da Mercedes Benz e da Central de Camionagem EVA, Gare de Menongue, apeadeiros e casas para trabalhadores no Caminho de Ferro de Moçâmedes), e de planos de urbanização (Soyo, Tombua, Caluquembe, Matala, Quilengues, Ondjiva, Humbe, Nauila e Xangongo).

Foi professor de Desenho dos ensinos técnico e liceal entre 1948 e 1968 (em Angola, no Liceu Diogo Cão) e de 1977 a 1990.

Concluiu o curso de Ciências Pedagógicas na delegação dos EGUA em Sá da Bandeira, em 1965.

Professor assistente na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, de 1970 a 1975, onde leccionou Desenho, Geometria Descritiva, Geometria e História do Pensamento Matemático.

Aposentou-se e regressou a Portugal. Exerceu ainda no ensino particular em Lisboa: Colégio Manuel Bernardes, de 1975 a 1982, e no Externato Irene Lisboa, até 1990.

A sua versatilidade artística foi enriquecida com a frequência dos cursos de Cenografia e Música no Conservatório Nacional. Compôs, em 1951, o Hino “Europa em Marcha”, cuja partitura foi adaptada pela NATO em 1952, com o título “Atlantic Hymn” (Hino da NATO).

Projectou, em 1962, a célebre esplanada capela na Senhora do Monte, em Sá da Bandeira. Em Agosto de 2012, foi homenageado postumamente pelo Governador da Huila durante a inauguração do restauro da Esplanada Miradouro da Tundavala, obra de sua autoria em 1963.

O Pórtico-Esplanada e os Arcos da Cidade, ambos na Senhora do Monte, continuam a ser emblemas arquitectónicos da cidade do Lubango.

Em 2013 (a 28 de Agosto na Senhora do Monte no Lubango e a 7 de Dezembro no Auditório Municipal de Sobral de Monte Agraço) foi lançado o livro “*O arquitecto compositor José Frederico Ludovice*”, de autoria do seu filho Leopoldo Humberto Nóbrega Ludovice, em sua homenagem e para dar a conhecer a sua obra.

Faleceu em Sobral de Monte Agraço a 19 de Setembro de 2007.

5 – Sérgio Duarte Fonseca (1913-1994)

Nasceu na cidade do Mindelo, S. Vicente, Cabo Verde, a 6 de Outubro de 1913. Frequentou o Liceu do Mindelo.

Licenciado em Matemáticas e em Engenharia Geodésica na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 1936.

Desempenhou diversas funções nos serviços cadastrais e na Companhia Mineira do Norte de Portugal. Foi director das minas de Vale das Gatas (Sabrosa-Vila Real) e de Ribeiro de Frades (Arouca).

Em 1958 ingressou na Missão Geográfica de Angola. Dirigiu várias missões cujos trabalhos de astronomia e de geodesia, nomeadamente no Cunene e no Cuando-Cubango, foram fundamentais para a rede básica de caracterização geográfica do território.

Em 1963 foi admitido, no início dos Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA), como professor de várias cadeiras na área das Matemáticas, tendo leccionado em Luanda e no Lubango até 1974.

Na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira (Lubango) orientou, em 1971, o arranque da licenciatura em Engenharia Geográfica (a única licenciatura que existiu nesta cidade até 1975) e teve um papel relevante na formação académica e técnica dos primeiros cinco alunos que se licenciaram em 1973.

Em 1969, como bolseiro da Universidade de Luanda, integrou o Observatoire Royal de Belgique em Uccle, Bruxelas, onde efectuou trabalhos de investigação no domínio da georreferenciação por satélites (Transit) e preparou as provas de doutoramento.

Após o 25 de Abril integrou o governo de Cabo Verde, sua terra natal. Foi nomeado governador desta província, tomando posse em 21 de Setembro de 1974, cargo que manteve até à nomeação do Governo de transição com o PAIGC, em 30 de Dezembro do mesmo ano.

Foi um dos fundadores da UCID (União Caboverdeana Independente e Democrática), em Maio de 1978.

A partir de 1977 foi professor nos Departamentos de Matemática da Universidade de Aveiro e da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), até se jubilar, em 1983.

O centenário do seu nascimento coincidiu com a comemoração dos cinquenta anos da sessão solene do início do primeiro ano lectivo do ensino superior em Luanda (6 de Outubro de 1963 no então Liceu Salvador Correia).

Faleceu a 19 de Fevereiro de 1994, em Lisboa.

6 – José Luís Rodrigues Martins (1914-1994)

Nasceu em Lourenço Marques (Moçambique) a 1 de Outubro de 1914.

Concluiu, em Agosto de 1933, o curso secundário no Liceu Central 5 de Outubro (em Lourenço Marques), e seguiu para Coimbra onde iniciou os estudos *Preparatórios de Engenharia*, na Faculdade de Ciências.

Em Julho de 1936 mudou para o curso de Ciências Físico-Químicas, a convite do Professor Doutor Mário Silva, tendo concluído a licenciatura, pela Universidade de Coimbra, em Dezembro de 1938.

Nesta Universidade, foi 2º assistente da secção de Física da Faculdade de Ciências, de Abril de 1939 a Agosto de 1945, passando a 1º assistente, até Fevereiro de 1949.

Desenvolveu trabalho experimental em Física Atómica, no domínio da electrometria, sob a orientação do Professor Doutor Mário Silva, entre 1939 e 1942.

Em 1942 iniciou a preparação do doutoramento com investigações sobre a teoria da difusão anómala, no domínio da Física Teórica, sob a direcção do professor doutor Guido Beck (professor visitante de Física na Universidade de Coimbra, quando refugiado em Portugal, de Dezembro de 1941 a Dezembro de 1943).

Doutorou-se, em Junho de 1945, em Ciências Físico-Químicas pela Universidade de Coimbra. A sua dissertação “Da influência das forças de spin nas reacções entre partículas nucleares”, foi a primeira tese sobre Física Nuclear Teórica apresentada em Portugal e teve como arguentes os professores doutores Mário Silva e Cyrilo Soares. Voltou a Moçambique para leccionar no Liceu Nacional de Lourenço Marques (1949-1957 e 1961-1963). Entre Março de 1957 e Abril de 1961 foi colaborador do Instituto de Investigação de Moçambique e Físico Investigador do Laboratório de Ensaios de Materiais e Mecânica dos Solos.

Nomeado a 28 de Agosto de 1963, em comissão eventual de serviço, para proceder à recepção do equipamento técnico, em Luanda, e leccionar no arranque dos Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA). Exerceu como 1º assistente, desde Janeiro de 1964 até Abril de 1967, e dirigiu o Laboratório de Física.

Professor Extraordinário de Física dos EGUA, em Abril de 1967, após realizar as provas públicas de agregação, e nomeado Professor Catedrático da Universidade de Luanda em 1969.

No regresso a Portugal, em 1974, foi convidado para integrar o Instituto Universitário de Évora que deu lugar à Universidade de Évora, em 1979. Aqui foi professor catedrático, fundou e orientou o departamento de Física, até à sua jubilação em 1985.

Autor de vários trabalhos científicos publicados, possuidor de uma vasta cultura científica e filosófica, terá sido, muito provavelmente, o último discípulo do professor doutor Mário Silva, um dos mais notáveis físicos portugueses da sua geração.

Faleceu em 1994.

7 – Manuel Fernandes Laranjeira (1928-2003)

Nasceu em 1928 na freguesia de Cabanas de Viriato, Carregal do Sal no distrito de Viseu, mas muito cedo foi viver para Torres Vedras onde permaneceu até à adolescência.

Em Lisboa começou por frequentar o Instituto Superior Técnico. Não sendo a engenharia a sua vocação, mudou para a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL) onde se licenciou, em 1951, em Ciências Físico-Químicas.

Foi admitido, em Janeiro de 1954, como bolseiro no CEFNL – Centro de Estudos de Física Nuclear (anexo ao Instituto Português de Oncologia) –, cujo director era o Professor Júlio Palacios.

Organizou cursos teórico-práticos sobre “Fundamentos de Física Nuclear e da Radioactividade”. Integrou, com Elina Moraes Neves e Maria Lusa Martins, a linha de investigação sobre o iodo radioactivo dirigida pelo assistente Fernando Carvalho Barreira (1928-1976). Em 1955, juntamente com Fernando Barreira, iniciou a linha de investigação sobre radioactividade atmosférica e estudos sobre a irradiação de materiais com neutrões emanados de uma fonte de rádio-berílio.

Desta colaboração resultou a publicação de vários artigos científicos, nomeadamente na *Revista da Faculdade de Ciências de Lisboa*, e comunicações em conferências e congressos internacionais.

Bolseiro do Instituto de Alta Cultura, em 1956, indicado pelo Professor Júlio Palacios, na sequência da ideia e das diligências para formar um Laboratório de Espectrometria de Massa, apresentadas à Comissão de Estudos de Energia Nuclear, pelo Professor Herculano de Carvalho.

Estagiou na Holanda, desde Janeiro de 1956 e durante cerca de dois anos, no *Laboratorium voor Massaspectrografie*, em Amesterdão, tendo obtido o grau de “*Doctorandus*”, em 1958.

Prolongou a sua estadia na Holanda para realizar o seu doutoramento, com distinção, em Física e Matemática, pela Universidade de Leiden e sob a orientação do Professor Jacob Kistemaker (físico pioneiro no campo de enriquecimento do urânio). Concluiu o

doutoramento a 5 de Novembro de 1959 com a dissertação “*Experimental and Theoretical Diffusion Factors in Binary and Ternary mixtures*”.

Os trabalhos de investigação que realizou tiveram projecção em laboratórios na Holanda, Suíça e nos Estados Unidos, tendo sido convidado para se tornar revisor de Física Teórica da revista *Mathematical Review*, da Sociedade Americana de Matemática.

Assistente do Centro de Estudos de Física da Comissão de Estudos de Energia Nuclear, desde 1958, sob a direcção do Professor Júlio Palacios.

Elaborou o plano básico da constituição e funcionamento de uma secção inicial de Espectrometria de Massa, que acompanhou a exposição dirigida à Fundação Calouste Gulbenkian, em Julho de 1958, para a criação do Laboratório de Espectrometria de Massa. Participou também, com o professor Carlos Lloyd Braga, na supervisão científica da execução do respectivo projecto de arquitectura.

Transitou, como investigador e colaborador, para o *Laboratório Calouste Gulbenkian de Espectrometria de Massa e Física Molecular*, inaugurado a 22 de Maio de 1964 e instalado no Instituto Superior Técnico ao *campus* da Alameda, para cuja implementação tanto contribuiu.

Especializou-se em técnicas finas da Mecânica de precisão, de técnicas de vácuo, de aparelhagem de vidro intervenientes em “linhas de vácuo”.

A seguir passou a dedicar-se à carreira académica, tal como os assistentes que com ele se notabilizaram nesse período de investigação (Fernando Barreira e António Manuel Baptista), culminando com a agregação em Física no IST.

Colaborou na orientação dos cursos de Física da Universidade de Luanda, para onde partiu no final da década de sessenta e permaneceu alguns anos como responsável pela Secção de Física e Química. Regeu, entre outras cadeiras, a Física Geral e a Química Geral.

Em 11 de Novembro de 1975 tomou posse como Reitor da Universidade Nova de Lisboa (UNL), o primeiro Reitor eleito desta universidade fundada em 11 de Agosto de 1973, sucedendo no cargo ao Professor Fraústo da Silva.

Integrou na nova Comissão Instaladora da UNL os Professores José Augusto França e Leopoldo Guimarães (docente que se destacou no Curso de Engenharia Electrotécnica dos EGUA/Universidade de Luanda, entre 1966 e 1975, e que foi mais tarde Reitor da UNL, entre 2003 e 2007).

Exonerado do cargo de Reitor, a seu pedido, por despacho ministerial de 17 de Novembro de 1977, passou a integrar, como professor Decano da Universidade Nova de Lisboa, a comissão instaladora da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNL), sendo o coordenador das obras da sua instalação no Monte de Caparica.

Num Colóquio promovido pela Academia das Ciências de Lisboa na passagem do seu II Centenário, em Novembro de 1989, produziu uma importante comunicação sobre “*A evolução da Física Atómica e Molecular no Século XX*”.

Membro da Sociedade Portuguesa de Física e Química e depois da Sociedade Portuguesa de Física, da qual foi Presidente da Assembleia Geral entre 1993 e 1995. Fundador, em 1994, do Centro de Física e Investigação Tecnológica (CEFITEC) da Universidade Nova de Lisboa.

Em 1995 integrou o Centro de Física Molecular do Instituto Superior Técnico (IST), tendo sido seu Presidente. Aqui continuou ligado à investigação, nomeadamente em mi-

cro agregados moleculares e o estudo dos fenómenos de transporte em gases e de modelos intermoleculares.

Professor Catedrático Jubilado do Departamento de Física da FCT/UNL, em 1998. Faleceu em Lisboa em 2003.

8 – Álvaro Manuel Duarte Nunes (1939)

Nasceu no Cubal, província de Benguela em Angola, a 26 de Dezembro de 1939. Efectuou os estudos secundários no Liceu Diogo Cão em Sá da Bandeira (Lubango).

Professor de Matemática na Escola Comercial e Industrial Artur de Paiva em Sá da Bandeira, onde, no início dos EGUA, fez o curso de Professor Adjunto do 11º Grupo do Ensino Técnico, entre 1966 e 1968, e concluiu o Curso de Ciências Pedagógicas na Secção de Letras, em 1972.

Pertenceu ao grupo de alunos que frequentaram a Secção de Matemáticas a partir da sua criação em 1968 e foi um dos primeiros aí graduados em 1971.

Bacharelado em Matemática na Secção de Sá da Bandeira em 1971 e licenciado em Matemática Aplicada pela Universidade de Luanda em 1973.

Professor Assistente na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira entre 1973 e 1975, tendo integrado a sua Comissão de Gestão em substituição do Professor Doutor Pedro Braumann em 1974-75.

Professor Assistente no Instituto Politécnico da Covilhã, Instituto Universitário da Covilhã e Universidade da Beira Interior (UBI), entre 1975 e 1980.

Doutorado em Probabilidades e Estatística pela Universidade de Manchester em 1985, onde também fez o Mestrado em Estatística em 1981.

Foi professor associado da Universidade da Beira Interior até 1991, tendo coordenado o Departamento de Matemática e Informática.

Em 1991, com a criação da Universidade de Macau, para lá se deslocou e exerceu como professor até 2003, ano em que se aposentou.

Publicou trabalhos científicos em revistas da especialidade na área das séries cronológicas, na identificação e modelação matemática de sistemas estocásticos não lineares.

É membro de sociedades científicas relacionadas com a probabilidade, estatística e os processos estocásticos, tendo sido fundador da Sociedade de Estatística de Macau.

9 – José Manuel Godinho Sena Neves (1936)

Nasceu em Castelo de Vide (Portalegre) a 3 de Fevereiro de 1936.

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Concluiu o Curso de Ciências Pedagógicas na Delegação dos Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA), em Sá da Bandeira.

Exerceu, em 1965/1966, como professor de Matemática no Liceu Passos Manuel, em Lisboa, e no Liceu Diogo Cão, em Sá da Bandeira (Lubango), de 1966 a 1974.

Na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, em regime de acumulação de serviço, foi professor colaborador e assistente, de 1969/1970 a 1973/74. Leccionou as cadeiras de Álgebra Linear e Geometria Analítica, Análise Matemática, Topologia e Lógica Matemática.

Em 1974/75, exerceu as funções de Chefe do Departamento do Ensino Liceal de Angola, cargo que depois da tomada de posse do Governo de Transição após o 25 de Abril, passou a ter a designação de Conselheiro Técnico dos Serviços de Educação.

Regressado a Portugal, prosseguiu a carreira docente no ensino secundário, tendo exercido nas escolas Marquês de Pombal (1975 a 1977) e Dona Luísa Gusmão (1977 a 1982), onde efectivou em 1977/78.

Professor no Colégio Militar a partir de 1982/83 até se aposentar em Fevereiro de 2006, tendo sido adjunto da direcção entre 1991 e 1994.

Integrou equipas de elaboração de provas de exames nacionais de Matemática e foi co-autor de manuais para o ensino secundário.

Assumiu o cargo de Chefe do Gabinete do Secretário de Estado da Juventude e Desportos nos IV e V Governos Constitucionais, de Janeiro de 1979 a Janeiro de 1980.

10 – Carlos Altino Jansen Verdades Dinis da Gama (1941)

Nasceu na Caála, província do Huambo, em Angola, a 16 de Fevereiro de 1941. Efetuou os estudos secundários no Liceu Nacional Salvador Correia em Luanda. Licenciou-se em Engenharia de Minas, no Instituto Superior Técnico (IST) da Universidade Técnica de Lisboa, em 1963.

Bolseiro do Instituto de Investigação Científica de Angola (IICA), em Fevereiro de 1968, para estagiar no IST, sob a orientação do Prof. Engenheiro Fernando Mello Mendes.

Em Abril de 1968 foi nomeado Segundo Assistente dos Estudos Gerais Universitários de Angola (EGUA), onde começou a reger, em 1968/1969, as aulas práticas de Geomecânica da Licenciatura em Engenharia de Minas.

Incluído no plano de especialização de docentes da Universidade de Luanda, foi frequentar, em Setembro de 1969, um mestrado na *School of Mineral and Metallurgical Engineering* da Universidade de Minesota (U.S.A.). Defendeu a tese, em Agosto de 1970, obtendo o grau de *Master of Science*.

Prestou provas de doutoramento em Engenharia de Minas, o primeiro doutoramento realizado na Universidade de Luanda, nos dias 12 e 13 de Julho de 1971. A tese, "*Optimização do arranque de rochas com explosivos*", foi defendida perante um júri presidido pelo Reitor, Professor Doutor Ivo Soares, tendo como arguentes os Professores Engenheiros Fernando Mello Mendes e Jorge Neves da Silva, da Universidade de Luanda, e José Quintino Rogado, do IST. Também integraram o júri os Professores Doutores Fernando Real e Manuel Fernandes Laranjeira.

Como Professor Auxiliar, em 1971/1972, foi o director do Departamento de Engenharia de Minas e Petróleos (1971 a 1974) onde regeu várias cadeiras, assim como a de Mecânica dos Solos e das Rochas, no curso de Engenharia Civil.

Em Fevereiro de 1973 tornou-se Professor Agregado e foi promovido a Professor Catedrático da Universidade de Luanda, em 1974, após ter realizado as provas de concurso em Lisboa, no mês de Dezembro de 1973.

De 1 a 15 de Junho de 1974 deu um curso acelerado de *Mecânica de Rochas* na Universidade de Lourenço Marques (Moçambique).

Foi Director Técnico da empresa Riverwood de Angola (1973 a 1974).

Em 1 de Dezembro de 1974, após deixar Angola, ingressou no Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (Brasil), como Pesquisador-Coordenador, funções que desempenhou até 1987.

No Brasil, obteve a equivalência de doutoramento na Universidade de São Paulo, em 1976. Aqui foi professor de cadeiras de licenciaturas e mestrados nas áreas de Minas, Geotecnia e Geologia, no período de 1975 a 1987.

Regressou a Portugal, convidado pelo Instituto Superior Técnico, para leccionar no Departamento de Engenharia de Minas como equiparado a Professor Catedrático, a partir de 1 de Fevereiro de 1988.

A nomeação definitiva para Professor Catedrático do IST aconteceu em 1994.

No IST, presidiu ao Departamento de Engenharia de Minas e Georrecursos (1994 a 1998) e ao Centro de Geotecnia (2000 a 2011), e orientou numerosos doutoramentos e mestrados.

Professor Honorário de duas universidades do Perú: Nacional del Altiplano (em 1999) e Nacional S. Luiz Gonzaga de Ica (em 2003).

Membro de várias instituições científicas e técnicas, nacionais e internacionais.

Foi Presidente do Comité Brasileiro de Sismologia, ABGE, de São Paulo (1979 a 1981), Vice-Presidente da Internacional Society for Rock Mechanics (1987 a 1991), Presidente da Direcção da Sociedade Portuguesa de Geotecnia (1992 a 1996) e Presidente da Rede MASYS, formada por 12 países sul-americanos e Espanha, do CYTED (2010 a 2014).

Autor de vários trabalhos científicos e técnicos publicados. Esteve ligado a revistas e imprensa do domínio científico, exerceu como engenheiro consultor em numerosos projectos na área da Mineração e Geomecânica.

Em Angola realizou e participou em projectos e trabalhos da sua especialidade, como por exemplo: para a Companhia Mineira do Lobito, nas minas da Jamba, Cateruca, Issaca, Ndinga, Tchamutete, e na mineração de xistos betuminosos de Libongos (Caxito).

Jubilou-se, a 14 de Abril de 2011, com uma aula no Instituto Superior Técnico, sobre o tema “*Geoengenharia, mudanças globais e futuro do Planeta*”.

11 – Gerberto Fernandes de Carvalho Dias (1940)

Nasceu em Viana do Castelo a 8 de Março de 1940.

Concluiu os estudos secundários no Liceu Nacional de Viana do Castelo.

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, em 1968, onde foi Assistente eventual em 1968/1969.

Em Angola, desde 1969, fez a carreira docente na Secção de Matemáticas da Faculdade de Ciências da Universidade de Luanda. Foi Assistente do Prof. Doutor Pedro Braumann nas aulas práticas de Matemáticas Gerais e Análise Infinitesimal, em 1969/1970, cadeiras que passou a reger, a partir de Novembro de 1970, no Curso Superior de Economia que então abriu na Universidade de Luanda.

Leccionou na Universidade de Luanda até Julho de 1973, altura em que foi para Inglaterra, com uma bolsa de estudos atribuída por esta instituição para preparar o doutoramento. Na University of Newcastle upon Tyne, durante dois anos, aprofundou os conhecimentos na área de Estatística, especialmente em Análise de Variância/Delineamento Experimental.

Com o agravamento da conjuntura política e militar já não regressou a Angola. Prosseguiu a sua carreira académica em Portugal, no Instituto Politécnico de Vila Real/ Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro, depois Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), entre 1975 e 1980.

Deslocou-se para Lisboa para trabalhar na área dos seguros e ser docente no Instituto Superior de Gestão (1982 a 1984) e no Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (1982 a 1983).

Professor Auxiliar convidado da Universidade Livre (1984/85 a 1986/87) e da Universidade Autónoma de Lisboa (Março de 1987 a Janeiro de 1988, passando a Professor Associado até Outubro de 1992).

Em Maio de 1992 foi aprovado nas provas de doutoramento em Matemática, na Universidade Nova de Lisboa, com a tese “*Testes F Selectivos, construção e propriedades*”.

Aceitou um convite para ingressar na Universidade Nova de Lisboa onde foi Professor Auxiliar do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia, desde o ano lectivo 1992/1993 até se aposentar em Abril de 2004.

Exerceu também como Professor Catedrático da Universidade Lusófona (1992 a 2000, e 2005 a 2009).

Publicou trabalhos referenciados, como autor e coautor, nas *Mathematical Reviews* e orientou várias monografias do ramo Formação Educacional. Relativamente a Mestrados, orientou uma dissertação, regeu e coordenou várias cadeiras e módulos, foi arguente em vários júris.

Foi Vice-Presidente da Associação dos Antigos Alunos, Professores e Funcionários da Faculdade de Economia da Universidade de Luanda.

12 – João Carlos Monteiro Raposo Beirão (1929-2006)

Nasceu em Quelimane (Moçambique) a 25 de Dezembro de 1929.

Concluiu o ensino primário em Lourenço Marques (1939) e o ensino secundário no Liceu D. João III em Coimbra (1947).

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Universidade de Coimbra em 1952. Professor em Angola, foi Director da Escola Industrial e Comercial de Luanda durante vários anos antes de se tornar professor assistente na Faculdade de Ciências da Universidade de Luanda.

Leccionou na Secção de Matemáticas do Lubango, de 1971 a 1973, as disciplinas de Álgebra, Introdução à Topologia e Análise Superior.

Presidiu à Comissão Directiva do Curso Superior de Economia da Universidade de Luanda, após o 25 de Abril de 1974.

Continuou a sua carreira académica na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, tendo publicado algumas obras na área da Análise Matemática.

Foi Director Nacional do Ministério da Educação, 1983 a 1984, e Vice-Ministro da Educação de Moçambique, de 1984 a 1990, em ministérios tutelados por Graça Machel.

Deputado à Assembleia Popular de Moçambique em 1984-1986.

Em Janeiro de 1991 foi integrado como especialista de 1ª na carreira técnica do Estado (Moçambique).

Membro da Organização Nacional dos Professores de Moçambique, desde 1982, re-

cebeu em 1983 a medalha Nachingwea pela contribuição dada à educação moçambicana. Faleceu em 2006 na cidade de Maputo.

13 – José Narciso Marat Mendes (1939)

Nasceu na aldeia da Venda, Santiago Maior, concelho do Alandroal, em 1939.

Licenciou-se em Ciências Físicas e Químicas, em 1967, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, onde ainda lecionou.

Partiu para Angola como Assistente da Universidade de Luanda à qual esteve ligado entre 1968 e 1975. Aproveitou o plano de especialização de docentes para preparar o seu doutoramento na República Sul Africana.

Em 1969, convidado pelo Professor David Gagean, regeu algumas cadeiras de Física na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira (Lubango).

Doutorou-se em Física do Estado Sólido, em 1976, na prestigiada Universidade de Witwatersrand de Joanesburgo (África do Sul).

Regressou a Portugal para leccionar no Departamento de Engenharia de Materiais e Cerâmica e do Vidro (hoje Departamento de Engenharia de Materiais e Cerâmica) da Universidade de Aveiro e depois nos Departamentos de Física e no de Ciências dos Materiais da Universidade Nova de Lisboa (o primeiro com este nome criado em Portugal, em 1979, por iniciativa do Professor Doutor Eng. Leopoldo Guimarães).

Professor Associado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, até se aposentar.

Foi fundador, membro de pleno direito e investigador sénior no CENIMAT, Centro de Investigação em Materiais, no campo das ciências dos materiais e engenharia, e presidente da Sociedade Portuguesa de Materiais assim como Presidente da Mesa da Assembleia Geral da referida sociedade Científica.

Esteve ligado ao Programa Erasmus, de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, desde o seu início em 1987. Nesse âmbito, foi o primeiro professor da Universidade Nova de Lisboa que desenvolveu e coordenou (durante 25 anos) Programas de Mobilidade de Docentes e de Estudantes, Programas de Cursos Intensivos Avançados e Programas de Desenvolvimento Curricular Conjunto. Este facto levou a que tivesse sido distinguido pela Comissão Europeia e nomeado Embaixador Erasmus de Portugal, nas comemorações dos 25 anos do programa Erasmus em 2012.

No domínio dos cursos intensivos avançados, coordenou e desenvolveu cursos em várias Universidades (Nova de Lisboa, Técnica de Atenas, Pisa, Potsdam e de Valladolid).

Além da docência desenvolveu também intensa actividade de investigação científica na área da Física e da Ciência dos Materiais. Estabeleceu relações de cooperação com várias universidades, muitas das quais visitou para proferir conferências ou por períodos mais longos para desenvolver investigação de parceria, nomeadamente as Universidades de São Paulo (campus de São Carlos), Sheffield, Aberdeen, Bangor, Odessa, Sampetersburgo, Potsdam, Valladolid, Galati, Iasi e Técnica de Atenas.

Os resultados da investigação desenvolvida foram apresentados em inúmeras Conferências nacionais e internacionais. Podem contabilizar-se para cima de 300 as publicações nas respectivas Actas e ou em revistas da especialidade. Esta actividade foi reconhecida

internacionalmente, tendo sido nomeado revisor de várias revistas científicas de Portugal, dos EUA, da Inglaterra e do Japão.

Foi agraciado com o Doutoramento Honoris Causa em Ciência dos Materiais pela Universidade de Iasi da Roménia

Apesar de se ter aposentado continua a dedicar-se à actividade científica.

Em Setembro de 2013 foi eleito Presidente da Assembleia Municipal do Alandroal, no distrito de Évora.

14 – Manuel Neto Murta (1919-1992)

Nasceu em Lemedo (Cantanhede), distrito de Coimbra, no dia 27 de Março de 1919. Licenciado em Engenharia Civil, em 1944, na Universidade do Porto, após ter terminado os estudos *Preparatórios de Engenharia* na Universidade de Coimbra, em 1940.

Regressou a Coimbra e concluiu a licenciatura em Ciências Matemáticas, em 1945, com 18 valores.

Nomeado 2º Assistente da Universidade de Coimbra, em 27 Fevereiro de 1946.

Após ter realizado uma especialização nos Estados Unidos, prestou provas de doutoramento em Junho de 1954, com a dissertação sobre a “Propagação de Descontinuidades em Meios Plásticos”. Foi promovido a 1º Assistente, em 10 de Julho de 1954.

Desenvolveu a sua carreira académica na Secção de Matemáticas da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra.

Professor Extraordinário, em 15 de Julho de 1959, após provas de concurso com a dissertação “*Sobre o caso singular do problema de Cauchy*”, publicada em 1958. Nomeado Professor Catedrático, em 23 de Maio de 1960.

Desempenhou interinamente o cargo de director do Instituto Geofísico da Universidade de Coimbra, entre Junho de 1960 e 1961.

Foi Vice-Presidente da Câmara Municipal de Coimbra, de 10 de Dezembro de 1966 até ser exonerado, a seu pedido, em 1 de Abril de 1970, para exercer a docência em Angola.

De 16 de Abril de 1970 a 16 de Outubro de 1973 leccionou, em comissão de serviço, na Universidade de Luanda. Regeu nomeadamente as cadeiras de Análises e de Probabilidades e Estatística, em Luanda e na Delegação do Huambo (Nova Lisboa), e a de Estatística na Faculdade de Economia de Luanda.

Regressou à Universidade de Coimbra onde continuou sua carreira de Professor Catedrático, com especial incidência na área das Probabilidades e Estatística, até se jubilar em 27 de Março de 1989.

Em 1989, o Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra editou uma publicação intitulada “Estudos de Probabilidades e Estatística em homenagem ao Professor Manuel Neto Murta”.

Faleceu a 13 de Agosto de 1992.

15 – Pedro Bruno Teodoro Braumann (1919-2003)

Nasceu em Munique em 1919 e fixou residência em Portugal desde 1935, tendo obtido a nacionalidade portuguesa em 1951.

Licenciado em Ciências Matemáticas na Faculdade de Ciências de Lisboa, em 1943, onde exerceu como 2º Assistente, de 1945 a 1951.

Doutorado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 1951, com a dissertação “*As participações em diversos ramos da Matemática*”, sendo promovido a 1º Assistente.

Especialização e investigação na Universidade de Stanford, na Califórnia, de 1955 a 1956.

Professor Agregado em Matemática Aplicada, na Faculdade de Ciências de Lisboa, em 1965. Aprovado no concurso para Professor Catedrático, da mesma Faculdade, em Dezembro de 1966, e nomeado Professor Extraordinário, em Fevereiro de 1967.

Em comissão de serviço na Universidade de Luanda, de 1969 a 1974, começou por habitar no Huambo (Nova Lisboa) e seguidamente, em 1970, no Lubango (Sá da Bandeira). Acumulou a sua actividade docente entre as cidades onde residiu e Luanda.

Nomeado Professor Catedrático da Universidade de Luanda em 1970. Dirigiu a Secção de Matemática em Luanda, foi Delegado do Reitor na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, de 1970 a 1974, e Presidente da Comissão de Gestão da mesma Secção, de Maio a Agosto de 1974, altura em que cessou a sua comissão de serviço.

Regressou então à Universidade de Lisboa e, de 1977 a 1983, exerceu na Universidade de Aveiro, onde dirigiu o Departamento de Matemática.

Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, no Departamento de Estatística e Investigação Operacional (1983 a 1987), e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, até se jubilar em 1989.

Após a jubilação, foi durante vários anos Professor Catedrático da Universidade Lusíada.

Autor de vasta bibliografia em livros e artigos publicados, é um dos maiores especialistas portugueses na Teoria da Medida e da Probabilidade e questões conexas, com relevo para o estudo das distribuições infinitamente divisíveis e limites de somas de variáveis aleatórias independentes. Proferiu diversas conferências convidadas. Um dos seus teoremas ficou conhecido na literatura especializada com a designação de “teorema de Braumann”.

Lecionou inúmeras disciplinas nas áreas da sua especialidade e em variadas outras áreas da Matemática.

Foi fundador da Sociedade Portuguesa de Estatística e Investigação Operacional e um dos onze outorgantes da escritura da sua constituição, em Novembro de 1980 (Sociedade Portuguesa de Estatística, em 1991).

Faleceu em 2003.

A 3 de Outubro de 2018, em memória do centenário do seu nascimento que ocorre em 2019, foi lançado o livro “Obras de Pedro Bruno Teodoro Braumann – Participações em Diversos Ramos da Matemática”.

16 – Augusto Damas Mora de Carvalho Moutinho (1942)

Nasceu em Malange (Angola) a 12 de Julho de 1942.

Frequentou e concluiu o ensino secundário no Liceu Nacional de Vila Real, em Portugal.

Licenciado em Ciências Matemáticas pela Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra (27 de Janeiro de 1970) e Engenheiro Geógrafo pela Faculdade de Ciências da

Universidade de Lisboa (22 de Julho de 1970), tendo feito estágio no Instituto Geográfico e Cadastral de Lisboa, nas áreas de Geodesia e de Fotogrametria.

Em Angola exerceu funções docentes na Escola Industrial de Luanda (Agosto de 1970 a Julho de 1971), na Escola Industrial e Comercial Artur de Paiva em Sá da Bandeira (Setembro de 1971 a Fevereiro de 1973) e no Instituto Comercial de Sá da Bandeira (Fevereiro de 1973 até 1975). Foi colaborador do Instituto de Investigação Científica de Angola (IIICA).

Assistente, em regime de acumulação, na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, nas cadeiras de Astronomia, Geodesia, Fotogrametria e Hidrografia (Outubro de 1972 até ao final do ano lectivo 1973-74).

Regressou a Portugal integrado no Quadro Geral de Adidos que o destacou como professor no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (1975-76) e no departamento de Matemáticas da Universidade de Aveiro (1977 a 1978).

Realizou um estágio no Institut Geographique National em Paris (Agosto de 1977). Trabalhou como hidrologista de 1ª classe na sede da Companhia das Águas de Pretória na África do Sul (1978 a 1980).

Em 1981 ingressou no Quadro Superior do Secretariado Nacional de Reabilitação, na área de estatística, onde permaneceu até se aposentar como técnico superior principal em Dezembro de 2002.

17 – Carlos Alberto Medeiros (1942)

Nasceu em Ponta Delgada, nos Açores, a 20 de Novembro de 1942.

Nesta cidade realizou os estudos primários e liceais que concluiu em Julho de 1960. Estudou e concluiu a licenciatura em Geografia na Universidade de Lisboa, em 1965, tendo apresentado como dissertação um estudo geográfico da Ilha do Corvo (Açores). Colaborou e investigou no Centro de Estudos Geográficos de Lisboa (CEG), sob a orientação científica do Prof. Doutor Orlando Ribeiro, que muito contribuiu para a sua formação de geógrafo.

Em Março de 1966 foi contratado como Professor Assistente de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Leccionou, em acumulação de funções nos anos lectivos 1966/67 e 1967/68, no curso de Arquitectura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa.

Esteve ligado ao aparecimento, em 1966, da revista *Finisterra*, revista portuguesa de Geografia do CEG (fundada pelos professores Orlando Ribeiro, Ilídio do Amaral e Suzanne Daveau), na qual colaborou e exerceu diversas funções (secretário, membro da Comissão Directiva e Presidente) durante vários mandatos, até 1999.

Em 1968/69 estagiou na Universidade de Bordéus e trabalhou também no *Centre d'Études de Géographie Tropicale*.

Em Outubro de 1970 obteve o grau de *Doutor* em Geografia pela Universidade de Bordéus, defendendo uma tese de doutoramento baseada num trabalho de investigação sobre uma grande plantação de cana-de-açúcar da ilha de Guadalupe, nas Antilhas francesas.

Ainda em 1970, tomou posse como Professor Assistente na Secção de Letras, em Sá da Bandeira (Lubango), da Universidade de Luanda, cargo que exerceu até 1974.

Neste período, em Angola, dedicou-se principalmente ao estudo aprofundado da colonização da Huíla, tema que escolheu para preparar a sua tese de doutoramento (sob a orientação científica dos Professores Orlando Ribeiro e Ilídio do Amaral) e consolidar o domínio africano de investigação na sua carreira científica.

Retomou, entre 1975 e 1976, o lugar de Assistente na Faculdade de Letras de Lisboa. Em Junho de 1976, prestou provas de Doutoramento em Geografia Humana na Universidade de Lisboa, tendo sido aprovado com distinção e louvor e passado a Professor Auxiliar.

A dissertação apresentada, “*A colonização das Terras Altas da Huíla*”, foi galardoada com o Prémio Abílio Lopes do Rego da Academia das Ciências de Lisboa, em 1977.

Professor Extraordinário de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, após aprovação nas provas de concurso, em Novembro de 1979, e promovido à categoria de Professor Catedrático, em Dezembro do mesmo ano.

O título de «agregado» foi obtido com a apresentação de um programa desenvolvido da disciplina de Geografia de Portugal e uma lição sobre o “*Significado geográfico da evolução do desenvolvimento da indústria em Portugal*”.

Entre 1976 e 1978, como investigador do CEG, integrou a Linha de Acção “*Estudos de Geografia das Regiões Tropicais*”, dirigida pelo Professor Ilídio do Amaral.

A partir de 1979, mudou o rumo das suas investigações, e sucedeu ao Professor Orlando Ribeiro, como director da Linha de Acção “*Estudos de Geografia Humana*”, até Abril de 1996.

Integrou a Comissão Directiva da Faculdade de Letras, de Abril de 1981 a Junho de 1982, e foi Vice-Reitor da Universidade de Lisboa, entre Março de 1990 e Maio de 1998.

Eleito membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa, em Julho de 1993, e membro efectivo, em 24 de Julho de 2008.

Aposentou-se em Novembro de 2002.

Participou em numerosas reuniões científicas nacionais e internacionais, apoiou vários Centros e Institutos de Investigação Científica em Portugal e no estrangeiro.

Publicou mais de uma centena de trabalhos versando diversas áreas específicas da Geografia.

Foi o responsável pela direcção do conjunto da obra “*Geografia de Portugal*”, em quatro volumes, publicada pelo Círculo de Leitores (2005-2006), e coordenador do terceiro volume «Actividades Económicas e Espaço Geográfico».

18 – Nair Lisete dos Santos (1942)

Nasceu em Vila Real (Alto Douro) a 28 de Abril de 1942.

Estudou até ao 5º ano liceal no Colégio de S. José de Cluny, em Luanda, e completou o ensino secundário (6º e 7º anos) no Liceu Salvador Correia.

Licenciada em Matemáticas pela Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, em 1967.

Regressou a Angola para trabalhar na Inspecção Geral de Crédito de Seguros e nos Serviços Gerais de Estatística, em Luanda, de Maio de 1968 até 1970.

Ingressou na Universidade de Luanda para leccionar três anos consecutivos na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, a partir de 1970 / 71, e depois em Luanda, em 1974 / 75.

No Lubango, colaborou com os professores doutores David Gagean e Pedro Braumann, e foi assistente de Análise Numérica e Cálculo Automático, Análise Infinitesimal, Probabilidades e Estatística, entre outras cadeiras.

Foi professora no Instituto de Odivelas, estabelecimento dependente do Estado-Maior do Exército, desde Março de 1976 até ser admitida como assistente no Departamento de Matemática da Universidade Nova de Lisboa, em Janeiro de 1977, e onde permaneceu até se aposentar, em Janeiro de 2013.

19 – Abílio Alves Fernandes (1934-2016)

Nasceu a 27 de Março de 1934 no Lubango (Sá da Bandeira), em Angola.

Estudou e concluiu o ensino secundário no Liceu Diogo Cão, em Sá da Bandeira, seguindo para Coimbra onde frequentou os 1º e 2º anos dos cursos preparatórios de Engenharia da Faculdade de Ciências.

Regressou ao Lubango e leccionou disciplinas da área de Electricidade na Escola Industrial e Comercial Artur de Paiva.

Bacharelado em Matemática, em 1971, e licenciado em Engenharia Geográfica, em 1973, na Secção de Matemáticas da Delegação de Sá da Bandeira (Lubango) da Universidade de Luanda.

Foi professor assistente nesta Secção entre 1973 e 1975. Regeu, entre outras, as cadeiras de Topografia, Astronomia Geodésica, Mecânica Celeste e Cartografia Matemática.

O seu nome ficará para sempre associado à Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, como um dos alunos matriculados no seu arranque, em 1968, um dos primeiros bacharelados em Matemática e dos primeiros sete engenheiros geógrafos licenciados em Angola (cinco em Sá da Bandeira e dois em Luanda). Colaborou, em termos de docência e de orientação de actividades, com o professor Engenheiro Sérgio Duarte Fonseca, de quem foi discípulo. Assegurou, com a sua dedicação e capacidade de organização, a continuidade da licenciatura em Engenharia Geográfica no crítico ano lectivo de 1974/1975. Para além das tarefas executivas como membro da Comissão de Gestão da Secção, foi professor, orientador do seminário e dos trabalhos de final de curso, e contribuiu para a formação de mais três engenheiros geógrafos que se licenciaram em Agosto de 1975.

Após a independência ingressou na Universidade de Angola / Universidade Agostinho Neto, em 1975 / 1976, onde foi professor titular até se aposentar.

Director da Faculdade de Ciências da Universidade de Angola / Universidade Agostinho Neto de 1977 a 1997.

Integrou o Núcleo de Angola para o Ano Internacional da Astronomia em 2009. Faleceu em Luanda a 30 de Setembro de 2016.

20 – Hélder Manuel Ferreira Coelho (1944)

Nasceu em Lisboa a 22 de Junho de 1944.

Licenciado em Engenharia Electrotécnica pelo Instituto Superior Técnico (IST), em 1968.

Começou a sua carreira de investigação no Laboratório de Física e Energia Nuclear (hoje INETI), em 1968, e no ano seguinte, obteve o diploma de Estudos em *Signal Handling* no Instituto Internacional Philips, em Eindhoven (Holanda).

Coordenador do Grupo de Estudos de Cibernética da Universidade de Luanda, de 1971 a 1973.

Consultor do Observatório Astronómico da Mulemba (Luanda), entre 1971 e 1973.

No IST coordenou, de 1973 a 1974, o Centro de Cibernética.

Ingressou, em 1973, no Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC), onde permaneceu dezasseis anos. Esteve ligado à fundação (1973) do primeiro Grupo da Inteligência Artificial (GIA) em Portugal e ao Centro de Informática (1974). No LNEC, obteve o grau de Especialista de Informática (1980), foi Cientista Júnior (1980 a 1984) e Pesquisador Sénior (1985 a 1989).

Doutorado (Ph.D.) em Inteligência Artificial pela Universidade de Edimburgo (Escócia), em 1980. A equivalência ao grau de Doutor em Engenharia Informática foi reconhecida, em 1981, pela Universidade Nova de Lisboa.

Professor Auxiliar de Ciência da Computação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, de 1981 a 1983.

Em 1985 ingressou no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade Técnica de Lisboa, como Professor Associado de Ciência e Computação, até 1989. Passou a Professor Titular / Catedrático do Departamento de Matemática (1990 a 1995), regeu a cadeira de Fundamentos de Inteligência Artificial e chefou a Secção de Tecnologia e Ciência da Informação (1993 a 1995).

Professor Agregado em Matemática na Universidade Técnica de Lisboa, em 1988. Regressou à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa onde foi Professor Catedrático de Ciência da Computação e Inteligência Artificial, desde Agosto de 1995 até à jubilação em 2014. Presidiu ao Departamento de Informática (Novembro de 1995 a Outubro de 1997) e dirigiu o Laboratório de Modelação de Agentes Lab MAG (2004 a 2006).

Foi Director do Laboratório de Modelos e Arquitecturas Computacionais e Coordenador do Centro de Ciências da Complexidade, entre 1998 e 2004, e Presidente do Instituto de Ciências da Complexidade (ICC), de 2005 a 2008.

Representante português no Technical Committee Artificial Intelligence da IFIP e foi Presidente do Comité Coordenador do Iberamia.

Membro efectivo eleito da Academia de Engenharia, desde 1999, e Companheiro EC-CAI (European Coordinating Committee for Artificial Intelligence), desde 2002.

Na área de Metodologias da Computação, o seu interesse incide nos domínios da Inteligência Artificial Distribuída, engenharia e gestão do conhecimento, Lógica Matemática e linguagens formais, reconhecimento de padrões, Ciências da Vida e Medicina, simulação e modelação.

Participou, coordenou e foi consultor de inúmeros projectos ligados às suas áreas de especialização, foi um dos principais organizadores do 1º Encontro Nacional de Tecnologias da Informação (Lisboa, 1986), é autor e coautor de vários livros e artigos publicados.

21 – José Manuel Fernandes Marques Henriques (1941)

Nasceu em Lisboa a 2 de Novembro de 1941.

Frequentou o Instituto de Ciências Económicas e Financeiras (ICEF) e, em Outubro de 1962, foi para a Alemanha prosseguir os estudos superiores.

Chegou a ser Presidente da Associação de Estudantes do ICEF, tendo como Vice-Presidente Abílio Dias Fernandes (Presidente da Câmara de Évora de 1977 a 2001) e secretário o então aluno Aníbal Cavaco Silva (Presidente da República desde 2006).

Licenciado em Matemáticas (Orientação Ciências Económicas) na Universidade de Munique, em 1965.

Pós graduação com Mestrado em Estatística na Universidade de Chicago, entre 1965 e 1967, onde foi assistente no Departamento de Estatística. Defendeu a tese intitulada “*Dimensão – Hausdorff e Besicovitch – Espaço Probabilidades Produto*”.

Ingressou, em 1967, na IBM Portuguesa na área de análise de sistemas.

Em 1969 fez o estágio profissional, na Alemanha, sobre o computador IBM 360/44. Participou na instalação de computadores com terminais na Alemanha, Estados Unidos e Canadá. Em Portugal, entre o final de 1969 e 1970, e após concursos públicos ganhos pela IBM, foi o responsável pela instalação e operacionalidade dos computadores IBM 360/44 no Instituto Superior Técnico (o primeiro adquirido e que começou a funcionar em 8 de Janeiro de 1971) e no Serviço Meteorológico Nacional (em Abril de 1971).

Especialista no desenvolvimento de aplicações de natureza científica (fazendo programação científica em Fortran) e para outras metodologias (nomeadamente em APL e Fortran).

Trabalhou no Centro de Cálculo Científico da Fundação Gulbenkian e fez também programação no Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC) e no Instituto Nacional de Meteorologia.

A reforma dos cursos e do ensino de engenharia em 1970, impulsionada pelo ministro Veiga Simão, permitiu criar a disciplina de Introdução aos Computadores e Programação, introduzida no currículo do Instituto Superior Técnico (IST) e rapidamente contemplada em todos os cursos de engenharia das universidades portuguesas.

Iniciou a carreira docente no IST, em Outubro de 1970, convidado pelos Professores Fraústo da Silva e Delgado Domingues (director do Centro de Cálculo do IST e que veio a originar o Centro de Cálculo da Universidade Técnica de Lisboa – CCUTL –), para reger a referida disciplina e organizar os primeiros cursos de formação de monitores. No ano lectivo seguinte lecionou também Cálculo Automático.

Em 1971 fomentou no IST, com a sua equipa de assistentes e monitores, o “*Colóquio de Computadores*” que constava de palestras e onde foi dado o *Curso de Linguagem de Iverson*, que foi um dos primeiros cursos de *APL (Adventure Programe Language)* a ser ministrado em Portugal.

Esteve ligado à implementação do processamento informático das pautas de classificações no IST, que ocorreu em Junho de 1971.

Em Fevereiro de 1972 visitou a Universidade de Luanda, a convite do Professor David Gagean, para acompanhar a logística do computador IBM 1130 que ali tinha sido instalado e que foi o primeiro no espaço territorial português a ter *APL*.

Logo a seguir abandonou a IBM Portuguesa para se dedicar à carreira docente no IST.

Voltou a Angola, em 13 de Janeiro de 1973, ao aceitar uma comissão de serviço para leccionar na Universidade de Luanda, integrado no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências. Em Outubro deste ano, sucedeu ao Prof. Doutor Manuel Neto Murta na regência da cadeira de Estatística na Faculdade de Economia.

Trabalhou e potencializou a utilização do ecrã gráfico do computador da Universidade de Luanda, colaborando nomeadamente com o Professor Auxiliar Alexandre Cerveira (das Engenharias), o Dr. Nunes da Silva (do Departamento de Física) e o monitor Filipe dos Santos (aluno de Engenharia Electrotécnica que se destacou como quadro qualificado do Grupo SIBS, responsável pela marca Multibanco, desde a sua constituição em 1983).

Regressou a Portugal e ao IST em Maio de 1975, onde lecionou até 1977/78.

Em Outubro de 1978 ingressou no quadro de funcionários do Instituto de Informática do Ministério das Finanças onde esteve até 1983 e se interessou designadamente pelo campo da segurança informática.

A partir de 1979, em regime de acumulação, lecionou Informática no Instituto Superior de Economia (ISE, antigo Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras) da Universidade Técnica de Lisboa (UTL).

Em 1981 integrou a Comissão Informática da UTL, em representação do ISE, criada para renovar as infraestruturas de Cálculo das suas escolas superiores.

Em 1983 passou a dedicar-se com exclusividade ao ensino no Instituto Superior de Economia que, em 1989, alterou a denominação *para Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG)*.

No ISEG foi Professor Associado do Departamento de Gestão, até 2009 (Professor Associado Convidado, desde Julho de 2007), foi Vice-Presidente do Conselho Directivo e membro do Conselho Pedagógico, e participou em vários júris de Mestrado, alguns como orientador.

Exerceu como Professor itinerante na Universidade da Beira Interior (UBI) em 1986/87 e 1987/88, e depois de 1997/98 a 2004/05, tendo leccionado várias disciplinas nas licenciaturas e mestrados.

Na Universidade de Évora foi também Professor itinerante durante três anos lectivos (1990/91 a 1992/93).

Aposentou-se em 31 de Julho de 2008.

Dedicou-se, ao longo da sua carreira, nomeadamente ao domínio da programação e a linguagens tipo matricial ou vectorial, ao ensino da Informática, Estatística, Teoria dos Números e Criptografia.

Apresentou artigos em muitas jornadas e congressos em que participou, é autor de diversas publicações na sua área de especialização e considerado um dos protagonistas das tecnologias de informação em Portugal. Foi Presidente da Associação Portuguesa da Linguagem APL.

22 – José Tiago da Fonseca Oliveira (1928-1992)

Nasceu em Lourenço Marques (Maputo), Moçambique, a 22 de Dezembro de 1928, cidade onde completou o ensino liceal em 1945.

Licenciou-se em Matemática, em 1949, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e, no ano seguinte, concluiu o Curso de Engenharia Geográfica, na mesma Universidade.

No Porto participou num movimento dinamizado pelo Professor Doutor Ruy Luís Gomes para o desenvolvimento dos estudos e da investigação matemática e foi membro do Movimento de Unidade Democrática Juvenil (MUDJ), de oposição ao antigo regime.

A sua ligação à oposição ao regime salazarista justificou a não nomeação para professor na Universidade do Porto após ter sido o primeiro classificado em dois concursos.

Trabalhou como assistente de investigação no Instituto de Biologia Marítima em Lisboa (1951 a 1953), e foi convidado, pelo Professor António Almeida Costa, para 2º assistente na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, entre 1953 e 1957.

Defendeu a sua tese de doutoramento "*Residuais de Sistemas e Radicais de Anéis*", em 1957, tornando-se 1º assistente até 1965.

Esteve um semestre na Universidade de Columbia (USA), em 1960, onde conheceu e passou a colaborar com o Professor Emil Gumbel, considerado o principal arquitecto da teoria estatística de valores extremos. Essa cooperação traduziu-se na obtenção de resultados importantes no caso de "*extremos bivariados e multivariados*".

Prestou provas na Universidade de Lisboa, em 1964, com a dissertação "*Estatística de Densidades; Resultados Assintóticos*" e ascendeu a Professor Agregado, em 1965, e a Professor Catedrático de Estatística Matemática, em 1967.

Em 1971/1972 colaborou com o Ministro da Educação Veiga Simão na reforma do ensino, e deslocou-se a Angola onde fez conferências e lecionou na Universidade de Luanda.

Em 1973 foi professor visitante na Universidade de Luanda e voltou a Angola depois da independência, em 1982, como professor convidado (também na Universidade da Carolina do Norte e já o tinha sido, em 1959, na Universidade da Baía, no Brasil).

Em 1988 deixou a Faculdade de Ciências, onde iniciara a docência em 1953. Passou a integrar a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, como Professor Catedrático, e nela fundou o Laboratório de Estatística e Matemática Actuarial.

Na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa teve um papel determinante na criação do Centro de Estatística e Aplicações (1975) e do Departamento de Estatística, Investigação Operacional e Computação (1981). Foi Director do Centro de Matemática Aplicada (1969 a 1975), Presidente do Grupo de Matemática Aplicada (1978 a 1981) e Presidente do Conselho Científico (1979/1980).

Foi fundador, um dos outorgantes da escritura de constituição, em Novembro de 1980, e um grande impulsionador da Sociedade Portuguesa de Estatística e Investigação Operacional. Formou uma autêntica "*Escola de Estatística de Extremos*" em Lisboa, sendo considerado um dos responsáveis pelo desenvolvimento internacional desta área de estudo.

Estatístico de renome mundial, membro de várias sociedades científicas, nacionais e estrangeiras, participou em muitos congressos, desenvolveu uma intensa actividade de investigação com inúmeras publicações científicas e de estudos sobre a História da Matemática em Portugal.

Admitido, em 1952, como "*Fellow*" na prestigiada *Royal Statiscal Society* (fundada e sediada em Londres, desde 1834), e promovido a "*Honory Fellow*", em 1987.

Eleito membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa, em 1976, tornou-se efectivo, em 1985, sucedendo ao Professor Doutor Vicente Gonçalves. Esta instituição tinha-lhe atribuído, em 1969, o prémio Artur Malheiros para Ciências Matemáticas.

Em 1984 recebeu o prémio da Fundação Calouste Gulbenkian para Ciência e Tecnologia.

Integrou a lista dos membros que subscreveram a acta de fundação do Partido Socialista (PS), na sequência do congresso da Associação Socialista Portuguesa realizado na cidade alemã de Bad Munstereifel, em Abril de 1973.

Fundador e membro da Comissão Instaladora do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, sendo Presidente da Assembleia Geral em 1975/76. Colaborou com as revistas *O Tempo e o Modo* e *Seara Nova*.

Foi Secretário de Estado da Investigação Científica no governo liderado pelo Partido Socialista, entre 1976 e 1978, que proporcionou a vinda a Portugal (em 1977) do matemático António Aniceto Monteiro, nascido em Angola (Moçâmedes), exilado de Portugal desde 1945.

Integrou de forma relevante o Grande Oriente Lusitano (ordem maçónica regular fundada em 1802).

Faleceu em 23 de Junho de 1992, vítima de problemas cardíacos.

A sua estátua em baixo relevo, elaborada pelo escultor e artista plástico Espiga Pinto, está patente no Convento da Orada, em Monsaraz no distrito de Évora.

23 – Carlos Alberto dos Santos Braumann (1951)

Nasceu em Lisboa a 4 de Setembro de 1951.

Concluiu os estudos secundários no Liceu Camões em Lisboa.

Bacharelado na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira, em 1971, e licenciado em Matemática Aplicada pela Universidade de Luanda, em 1973.

Pertenceu ao grupo dos primeiros bacharéis formados em Sá da Bandeira e recebeu o Prémio do Rotary Clube de Luanda para o licenciado da Universidade com classificação mais elevada.

Doutorado em Ciências na State University of New York at Stony Brook, em 1979, com a tese “Population Growth in Random Environments”.

Foi Monitor e Assistente eventual da Universidade de Luanda entre 1971 e 1974 (na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira em 1971-72 e 1973-74).

Investigador no Instituto de Investigação Científica de Angola, em 1973.

Professor na Universidade de Évora desde 1975, onde percorreu os vários escalões da carreira docente, com agregação em Processos Estocásticos, em 1988, e sendo Professor Catedrático desde 1989.

Foi Vice-Reitor da Universidade de Évora de 1987 a 1994 e Reitor de Março de 2010 a Abril de 2014.

Investigador especializado em várias áreas matemáticas, designadamente em modelos estocásticos para fenómenos dinâmicos em ambiente aleatório (especialmente equações diferenciais estocásticas) e suas aplicações (principalmente biológicas e financeiras). É autor de muitos artigos científicos publicados e da obra “*Introdução às Equações Diferenciais Estocásticas e Aplicações*” (2005). Tem proferido inúmeras conferências convidadas em instituições científicas portuguesas e estrangeiras.

As suas principais áreas de ensino são os Modelos Matemáticos em Biologia, Processos Estocásticos, Cálculo Financeiro, Probabilidades, Estatística, Medida e Probabilidade, tendo também lecionado outras, como por exemplo, Análise Matemática, Análise Complexa e Topologia.

Entre outras distinções, é membro eleito do *International Statistical Institute*, desde 1992.

Foi membro do Conselho Superior de Estatística (Portugal, 1989 a 2002) e do Comité Consultatif Européen de L'information Statistique dans les Domaines Économique et Social (CEIES, União Europeia, 2005 a 2008).

Exerceu os cargos de Presidente da Sociedade Portuguesa de Estatística (2006 a 2012) e da European Society for Mathematical and Theoretical Biology (2009 a 2012).

Professor catedrático aposentado da Universidade de Évora, desde Março de 2018, onde proferiu a sua última lição no dia 23 de Maio subordinada ao tema “A Matemática, o Acaso e a Vida”.

24 – José Carlos Brandão Tiago de Oliveira (1954)

Nasceu no Porto a 25 de Julho de 1954.

Estudou Matemática nas Universidades de Luanda, Lisboa, onde se graduou em 1977, e em Marselha.

Foi monitor na Secção de Matemáticas de Sá da Bandeira em 1974.

Assistente eventual na Universidade de Aveiro, em 1978, professor assistente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, de 1979 a 1990. Ingressou na Universidade de Évora, em 1990, onde se manteve no Departamento de Matemática e passou a Professor Auxiliar, desde 2012.

Doutorou-se em História e Filosofia de Ciência na Universidade de Évora, em 2012, com a dissertação sobre “A personalidade científica de António Gião”.

Trabalhou sempre em equipas: na Universidade de Luanda (com o professor David Lopes Gagean), no Instituto Gulbenkian de Ciência, na Universidade de Aveiro, no Instituto Superior de Educação de Cabo Verde, na Universidade Nacional de Timor Lorosae e na Universidade de Évora.

Esteve filiado na *International Society for the Study of Time (ISST)* e no *Certificat International d'Ecologie Humaine (CIEH)*, que secretariou.

Membro Integrado Doutorado do Centro de Filosofias das Ciências da Universidade de Lisboa.

Pertenceu ao Conselho de Administração do *Erasmus Mundus Mobility with Asia-West*, entre 2010 e 2012, e é o Coordenador do projecto *Erasmus Mundus EMMA West 2013* (2012 a 2016).

Leccionou sobretudo nos cursos de Comunicação Social, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Arquitectura e Ecologia Humana; na área das Matemáticas, disciplinas como História do Pensamento Matemático, Lógica e Fundamentos, Álgebra Linear e Geometria Analítica.

Fez a biografia e encetou a publicação das “*Obras de J. Tiago de Oliveira*”, seu pai, um eminente matemático e estatístico (1928-1992).

Escreveu sobre o Oriente, cosmologia, o infinito, catástrofes, fractais, e quaterniões. Publicou investigações sobre a vida e obra de Maurits Escher, Lima de Freitas e António Gião.

25 – Carlos Mar Bettencourt Faria (1924-1976)

Nasceu em Lisboa a 13 de Fevereiro de 1924.

O pai, José Augusto Martins Faria e o tio Eduardo, dedicaram-se à Mecânica (eram sócios gerentes da Empresa Nacional de Máquinas, em Lisboa), viajavam muito e distinguiram-se pelas suas competências de criatividade e engenhosidade.

Em 1930, devido aos problemas de saúde e financeiros do pai, foi viver para os Açores com a mãe e os irmãos. Instalaram-se na casa do avô materno, Carlos Abel Bettencourt Leça, médico em Ginetes (ilha de S. Miguel). Frequentou o ensino primário e iniciou o liceal, aprendeu música (tocava violino e piano), desenho e pintura, começou a revelar a sua vocação inventiva.

Com a morte do pai, em 1938, foi para a ilha da Madeira, ao cuidado de um tio, cônego, irmão do seu avô materno. Aí permaneceu até aos 19 anos e interessou-se pela rádio e maquinismos, estudou astronomia e biologia marinha.

Em 1944 foi cumprir o serviço militar no Continente. Trabalhou dois anos, 1945 a 1946, nos Serviços Administrativos do Arsenal do Alfeite, onde o contacto com o Comandante Conceição e Silva, destacado astrónomo amador, reforçou o seu entusiasmo por esta área da ciência que o notabilizou.

Voltou aos Açores como funcionário da TAP, na ilha de Santa Maria (1946 a 1949). Partiu para Angola, em Setembro de 1951, contratado pela Diamang (Companhia de Diamantes de Angola), para integrar a Missão de Recolha de Folclore, na Lunda Norte, como técnico de gravação de som (para registos fonográficos), desenhador e inquiridor das populações locais. Publicou, na revista Geográfica da Sociedade de Geografia de Lisboa, o trabalho etnográfico “*O tiro com arco e setas praticado pelos indígenas do nordeste de Angola*”.

Aprofundou os seus estudos sobre Electrónica em Luanda. Adquiriu um terreno com 10000 metros quadrados nos arredores da cidade, em local isolado e adequado às actividades que pretendia desenvolver. Aí, em Outubro de 1956, iniciou a construção do Observatório Astronómico da Mulemba.

Foi o único português que fotografou e registou os sinais emitidos pelo Sputnik 1, o primeiro satélite artificial da Terra, lançado em Outubro de 1957 pela URSS.

O apoio prestado pela Associação Astronómica de Angola (fundada em 1964) permitiu-lhe a construção de vários equipamentos (a Biblioteca Técnica, o Laboratório de Electrónica, a Estação Solar, a Estação de Satélites e o Museu da Mulemba). Nos anos setenta, o Observatório Astronómico passou a ser designado por **Centro Espacial da Mulemba**.

Para além de estudos solares, astro-fotografia, astrofísica e oceanografia, o Centro da Mulemba destacou-se no campo da radioastronomia e rastreio de satélites artificiais. Integrou a rede de colaboradores da NASA, espalhados pelo mundo, que recolhiam e forneciam dados enviados por satélites e naves espaciais.

Em 1965 ingressou nos quadros da refinaria de petróleo Petrofina, situada nos arredores de Luanda.

Lutou sempre com grandes dificuldades financeiras para executar os seus projectos e manter o Centro da Mulemba a funcionar. A Fundação Gulbenkian atribuiu-lhe um subsídio de quinhentos contos, a título de empréstimo de equipamento, e outro de cinquenta contos, para efectuar uma viagem de estudo. Nos Estados Unidos visitou Houston e Cape

Canaveral e na Europa participou nas *Jornadas de Estudos Ionosféricos e Astronomia Solar*, realizadas na Polónia (Varsóvia, 1970).

No célebre programa de rádio “Café da Noite” de Sebastião Coelho, em Luanda, rubricou durante muitos anos (finais dos anos sessenta a Fevereiro de 1975) o espaço “Cosmos em sua casa”.

Era um autodidacta genial, investigador, com um grande espírito inventivo e múltiplas actividades: radioamador, técnico de electrónica e mecânica, fotógrafo, biólogo, mergulhador, inventor e astrónomo.

No Observatório Meteorológico João Capelo de Luanda (que frequentava para consultar e requisitar livros e obras científicas, muitas das quais traduziu para português), nos organismos oficiais e na maioria da comunidade científica portuguesa, era considerado um “aventureiro da ciência”. O seu mérito nunca foi devidamente reconhecido e viu recusada a sua eventual colaboração com a Universidade de Luanda.

Vítima de assalto, foi assassinado no seu Centro Espacial da Mulemba, a 4 de Julho de 1976.

26 – Augusto Guilherme Mesquitela Lima (1929-2007)

Nasceu no Mindelo, capital da ilha de São Vicente (Cabo Verde), a 10 de Janeiro de 1929.

Fez os estudos secundários no Liceu de Mindelo e começou a trabalhar, em 1949, como escriturário na Alfândega de Cabo Verde.

Foi para Angola, em 1952, como chefe de posto da Inspeção dos Serviços Administrativos e Negócios Indígenas.

Os trabalhos de campo ligados às suas funções administrativas permitiram um conhecimento aprofundado da vida das populações angolanas e das suas culturas tradicionais. Despertaram o seu interesse pela Antropologia e pelas Ciências Humanas e Sociais.

Publicou no Museu de Angola, em 1956, um catálogo e um estudo sobre as “Tatuagens da Lunda”.

Em 1959, viajou para Lisboa, para frequentar o Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina. Foi muito influenciado pelos professores Jorge Dias e Vitorino Magalhães Godinho na sua formação como investigador que defendia a interdisciplinaridade entre os domínios do conhecimento, nomeadamente entre a sociologia, a economia e a história.

Licenciou-se, em 1963, em Estudos Políticos e Sociais do Ultramar.

Na dissertação que apresentou no final do curso, “*Os Akixi do Nordeste de Angola*”, já evidenciava a sua adesão às novas correntes do pensamento antropológico.

De novo em Angola, trabalhou na divisão de Etnologia e Etnografia do Instituto de Investigação Científica de Angola (IICA), chefiou o seu Departamento de Ciências Humanas e foi nomeado Director do Museu de Angola, onde já exercia, desde 1963, o cargo de Conservador.

Entre 1966 e 1969 frequentou em Paris diversos cursos, estágios e seminários nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e da Antropologia (estudou e trabalhou com grandes especialistas de renome internacional, como Claude Lévi-Straus, entre outros) e viveu com entusiasmo o Maio de 1968.

Obteve o diploma da École Pratique des Hautes Études (1966), formou-se em Museologia e Africanologia no Musée de l'Homme (museu etnográfico de Paris).

Em Março de 1969, doutorou-se em Etnologia, na Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Paris (Sorbonne), com a menção “Très Bien”.

A sua tese de doutoramento “Fonctions Sociologiques des figurines de culte Hamba dans la société et dans la culture Tshokwé (Angola)”, considerada uma das mais importantes obras da etnologia e antropologia cultural publicadas por um português (segundo Vitorino Magalhães Godinho), foi editada pelo IICA, em 1971.

Nos EU, em 1971 e a convite do respectivo Departamento de Estado, foi conferencista em várias universidades americanas.

Leccionou Antropologia Cultural e Etnologia no Instituto de Educação e Serviço Social Pio XII, em Luanda, e na Faculdade de Economia da Universidade de Luanda, onde ministrou, em Maio de 1973, o curso “Tradição e Modernismo”.

Em Angola, até 1975, deixou importante trabalho na museologia e nos estudos etnológicos que realizou sobre os Quiocos (Tshokwe), uma etnia de origem banto que se concentra no nordeste (Moxico e Lunda), e os kyakas, da etnia ovimbundu, instalada no planalto central.

Professor na Universidade Nova de Lisboa, a partir de 1975, foi um dos fundadores da sua Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, criou e chefiou o Departamento de Antropologia (1978), assim como o Instituto de Estudos Africanos (1983). Dirigiu o seminário de Civilizações e Culturas Africanas e os primeiros cursos de pós-graduação e mestrado na área da Museologia e Património.

Com o estudo sobre “*Les Kyaka: Histoire, parente, organization politique e spatiale*” obteve, em 1977, o doutoramento de Estado em França, na Universidade de Paris X – Nanterre. A sua edição em Portugal, em 3 volumes, intitulada “*Os Kyaka de Angola: história, parentesco, organização política e territorial*” só ocorreu entre 1988 e 1992.

Após a sua jubilação na UNL, em 1999, como Professor Catedrático de Antropologia Cultural, continuou a ser o director do seu Centro de Estudos de Sociologia. Lecionou e foi director do Instituto Superior de Gestão.

Realizou também várias palestras e conferências sobre Cabo Verde, a sua terra natal. Autor de imensa obra publicada em livros, jornais e revistas da sua especialidade, era membro de várias associações internacionais de Antropologia, foi Vice-Presidente do Conselho Europeu de Estudos Africanos, tendo contribuído bastante para a modernização da Antropologia em Portugal.

Faleceu em Lisboa, vitimado por uma pneumonia, a 14 de Janeiro de 2007.

27 – António Aniceto Ribeiro Monteiro (1907-1980)

Nasceu em Moçâmedes (Namibe), Angola, a 31 de Maio de 1907.

Viveu nesta cidade até 1915, ano em que, devido à morte do seu pai, tenente de infantaria destacado em comissão de serviço no sul de Angola desde 1905, rumou a Lisboa.

Estudou no Colégio Militar desde 1917 até concluir os estudos secundários em 1925. Casou em 1929 com Lídia Marina de Faria Torres, também natural de Moçâmedes.

Frequentou a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa onde se licenciou, em 1930, em Ciências Matemáticas.

Estudou em Paris no Instituto Henri Poincaré, de 1931 a 1936, como bolsheiro do Instituto para a Alta Cultura (IAC).

Em 1936 doutorou-se em Ciências Matemáticas na Universidade de Paris, com a tese “*Sur l’additivité des noyaux de Fredholm*”.

Foi um dos principais impulsionadores, com António Silveira, Manuel Valadares e Peres de Carvalho, entre outros, do Núcleo de Matemática, Física e Química, que iniciou as actividades em Novembro de 1936.

Esteve ligado à fundação das revistas *Portugaliae Mathematica* (em 1937, a primeira revista portuguesa de investigação matemática) e *Gazeta de Matemática* (em 1939, com Bento de Jesus Caraça, Hugo Ribeiro, José da Silva Paulo e Manuel Zaluar), da Sociedade Portuguesa de Matemática (em 1940, tendo sido o primeiro Secretário-Geral entre 1941 e 1942) e da Junta de Investigação Matemática (em 1943, com Mira Fernandes e Ruy Luís Gomes).

Entre 1938 e 1943 viveu de lições particulares, trabalhou num Serviço de Inventariação de Bibliografia Científica organizado pelo IAC, dirigiu trabalhos de investigação no Centro de Estudos Matemáticos de Lisboa, desde 1940, e no do Porto em 1943.

A entrada na carreira académica nunca lhe foi permitida em Portugal, por motivos políticos.

Em 28 de Fevereiro de 1945 abandonou Portugal. Foi contratado, por quatro anos, para a cátedra de Análise Superior na Faculdade Nacional de Filosofia (actual Universidade Federal), no Rio de Janeiro.

Promoveu actividades de investigação e conferências nas áreas de Topologia Geral, Espaços de Hilbert, Análise Funcional, Séries Ordenadas, Reticulados e Álgebras Booleanas.

Foi investigador do núcleo Técnico Científico da Fundação Getúlio Vargas (1945-1946), editou seis volumes de uma série de monografias que designou por *Notas de Matemática* (1948-1949), foi membro fundador do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1949) onde trabalhou como investigador de Matemática.

A embaixada portuguesa exerceu influência para não permitir a renovação do seu contrato no Brasil.

Chegou à Argentina em 5 de Dezembro de 1949 contratado pela *Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* da *Universidad Nacional de Cuyo*, localizada na cidade de San Juan no centro oeste do país, e com polos nas cidades de Mendoza e San Luís.

Foi professor nesta Faculdade de 1950 a 1957, designadamente de Análise Matemática.

Leccionou também na Escola de Arquitectura da mesma Faculdade (1954 a 1956) e Matemáticas Superiores na Faculdade de Ciências da Educação, no polo de San Luís. Nomeado membro correspondente da Academia Brasileira de Ciências em 1956.

Em Julho de 1957 ingressou na *Universidad Nacional del Sur* (UNS), em Bahía Blanca (província de Buenos Aires), onde permaneceu até terminar a carreira em 1975.

Elaborou os planos de estudos da Licenciatura em Matemática, fundou o Instituto de Matemática (nomeado *Organizador* em 1959), dedicou-se à constituição da Biblioteca de Matemática (actualmente com o seu nome) e considerada uma das melhores da América Latina.

Convidou o Professor Ruy Luís Gomes, no exílio, para leccionar no Instituto de Matemática de 1958 a 1961.

Ministrou um curso sobre Espaços de Hilbert no Instituto de Física de Bariloche, em 1961, ano em que foi professor visitante na Faculdade de Ciências Exactas da Universidade de Buenos Aires.

Em Dezembro de 1965 deixou a direcção do Instituto de Matemática, onde no ano anterior tinha fundado a colecção “*Notas de Lógica Matemática*” e em 1966 “*Notas de Algebra y Analisis*”, para nele se dedicar exclusivamente à investigação e à formação, mantendo a sua actividade docente na UNS.

Bolseiro da *CONICET* (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), quando gozou uma licença sabática entre Setembro de 1969 e Agosto de 1970, realizou conferências em várias universidades da Europa (Roménia, França, Bélgica, Inglaterra e Itália).

Reformou-se a 31 de Maio de 1972, aos 65 anos, sendo designado “Professor Emérito da Universidad Nacional del Sur (UNS)”. Continuou a trabalhar no Instituto de Matemática até se jubilar em 1975.

Nomeado Membro Honorário da *Unión Matemática Argentina* em 1 de Outubro de 1974.

Regressou a Portugal em 1977 para ser durante dois anos investigador no Instituto Nacional de Investigação Científica, trabalhando no Centro de Matemática e Aplicações Fundamentais da Universidade de Lisboa. O seu trabalho *Sur les Algèbres de Heyting Symétriques* contribuiu para ser contemplado com o Prémio Gulbenkian de Ciência e Tecnologia em 1978.

Morreu em Bahía Blanca, na Argentina, a 29 de Outubro de 1980.

O Presidente da República, Jorge Sampaio, atribuiu-lhe em Outubro de 2000, a título póstumo, a *Grã-Cruz da Ordem Militar de Santiago da Espada*.

No Congresso Internacional de Matemática, que decorreu em Madrid, realizou-se em de Agosto de 2006 a «António A. Monteiro’s Centenary Session» onde foi apresentada a obra *The Works of António A. Monteiro*, em oito volumes, editada por Eduardo Ortiz e Alfredo Pereira Gomes.

28 – Jerónimo Elavoko Wanga (1934-2007)

Natural de Chissamba, província do Bié (Angola,) onde nasceu a 24 de Abril de 1934. Efectuou os estudos secundários no Liceu Diogo Cão no Lubango (Sá da Bandeira).

Em Setembro de 1958 partiu para Portugal para prosseguir os estudos a nível superior, num grupo de estudantes que integrou os seus colegas Jonas Savimbi, Jorge Valentim e Carlos Gonçalves, entre outros.

Aí continuou a militância política, já iniciada no Lubango.

Frequentou a licenciatura em Matemáticas na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, sendo aluno do professor José Tiago de Oliveira.

Foi um dos cem estudantes africanos que fugiram de Portugal em Junho de 1961.

Teve de se refugiar na Suíça, onde frequentou o curso de Matemáticas na Universidade de Lausanne.

Licenciado em Matemáticas exerceu como professor e chegou a ser reitor numa Universidade de Libreville, no Gabão.

Foi um destacado nacionalista que deu a sua contribuição à luta de libertação contra o colonialismo, inicialmente como militante da UPA (União dos Povos de Angola) e mais tarde na UNITA.

Após o 25 de Abril, foi ministro da Educação, designado pela UNITA, no governo de transição para a independência, investido em Angola a 31 de Janeiro de 1975, a seguir aos Acordos do Alvor, subscritos com Portugal em meados do mesmo mês. Deixou de exercer aquelas funções a 31 de Agosto de 1975, quando abandonou Luanda devido à situação política e militar que Angola atravessou na época.

Nas primeiras eleições gerais em Angola, realizadas em Setembro de 1992, foi eleito deputado pela província do Bié, apesar do país ter logo mergulhado numa longa guerra civil até Fevereiro de 2002. Nesta legislatura, que se manteve até 2008, foi líder da bancada parlamentar da UNITA e 2º Vice-Presidente da Assembleia Nacional de Angola.

Membro do Parlamento Pan – Africano, desde 2004, onde foi Coordenador da Subcomissão de Educação.

Faleceu a 3 de Abril de 2007, em Joanesburgo (África do Sul), vítima de doença.

A tabela elaborada por João Minga imprime aos mesmos nomes uma ordem diferente, inspirada pela data de entrada nos EGUA e pela afinidade entre estes:

NOME	N	F	Início EGUA/UL	Saída EGUA/UL	Categoria	Especialidade
António Aniceto Monteiro	1907	1980	-----	-----	Emérito Univ. Nac. del Sur	Matemático
Délio N. Santos	1912	1977	09/1963	1968	Catedrático	Filósofo
José L. R. Martins	1914	1994	09/1963	1974	Catedrático	Físico
David L. Gagean	1916	1994	09/1963	1974	Extraordinário	Matemático/ Engenheiro
Sérgio D. Fonseca	1913	1994	10/1963	1974	Assistente	Matemático/ Engenheiro
Carlos Dinis da Gama	1941	-----	04/1968	09/1974	Catedrático	Engenheiro Minas
José N. Marat Mendes	1939	-----	1968	1975	Associado	Físico
Pedro Braumann	1919	2003	1969	08/1974	Catedrático	Matemático
Manuel F. Laranjeira	1928	2003	1969	1974	Catedrático	Físico
Gerberto C Dias	1940	-----	10/1969	1974	Associado	Matemático
José M. Sena Neves	1936	-----	10/1969	08/1974	Assistente	Matemático
Manuel N. Murta	1919	1992	04/1970	10/1973	Catedrático	Matemático
Carlos Alberto Medeiros	1942	-----	10/1970	1974	Catedrático	Geógrafo
José Frederico D Ludovice	1919	2007	10/1970	1975	Assistente	Arquitecto
Nair L. Santos	1942	-----	10/1970	1975	Assistente	Matemática
João C. M. Raposo Beirão	1929	2006	1971	1976	Assistente	Matemático
Hélder F. Coelho	1944	-----	1971	1973	Catedrático	Matemático/ Informático
Carlos Braumann	1951	-----	10/1971	1974	Catedrático	Matemático
José Marques Henriques	1941	-----	02/1972	05/1975	Associado	Matemático/ Informático

NOME	N	F	Início EGUA/UL	Saída EGUA/UL	Categoria	Especialidade
Augusto Damas Mora C. Moutinho	1942	----	10/1972	08/1974	Assistente	Matemático/ Engenheiro
José Tiago F. Oliveira	1928	1992	1972	1973	Catedrático	Matemático
Augusto Mesquitela Lima	1929	2007	03/1973	1974	Catedrático	Antropólogo
Abílio Alves Fernandes	1934	2016	10/1973	2009	Titular	Engenheiro Geógrafo
Álvaro D. Nunes	1939	----	10/1973	08/1975	Associado	Matemático
José Carlos B. Tiago de Oliveira	1954	----	1974	1975	Auxiliar	Matemático
Carlos Bettencourt Faria	1924	1976	1956 Obs. Mulemba	07/1976	Director Centro Espacial. Mulemba	Astrónomo Autodidacta
Ilídio Peres do Amaral	1926	2017	1957 IICA		Catedrático	Geógrafo
Jerónimo Wanga	1934	2007	01/1975 Governo Provisório		Ministro da Educação	Matemático

Estas páginas são a primeira colecção biográfica sobre a História da Matemática Angolana, incluindo, quando relevante, as vidas dos Professores de Sá da Bandeira e de importantes Físicos – assim como as daqueles que marcaram as ciências, apesar de afastados das Universidades.

Agradecemos o apoio de Alexandra Padinha.

Bibliografia

Estudos Gerais Universitários de Angola. 50 anos

História e Memórias

Autoria: AAVV

<http://www.edi-colibri.pt/Detalhes.aspx?ItemID=1879>

Sinopse:

A criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola

Etnomatemática do Povo de Angola:

[CITATION] *Tusona/Sona-an ideographic script found among the Luchazi and Cokwe of eastern Angola and adjacent areas*

G Kubik – Les peuples Bantu: migrations, expansion et identité..., 1987

Cited by 5 Related articles

[CITATION] *Analyse Numerique des Ideogrammes Tskokwe de l'Angola: Expressions Symboliques du Nombre dans une Culture Traditionelle Africaine*

T Vergani – Genève: Université de Genève-FAPSE (tese de..., 1983

Cited by 5 Related articles

Um discurso conjugal em relevo para uma (des) codificação posicional das figuras esculpidas nos 'Mabaia Manzangu' de Cabinda

T Vergani – Revista internacional de estudos Africanos, 1988 – africabib.org

This article examines a particular category of proverbs, traditionally used by the people of Cabinda, Angola, at crucial moments of matrimonial life, and expressed in the form of sculptured figures ('mabaia manzangu'; sing. 'libaia linzungu') on the lids of cooking pots...

Cited by 5 Related articles All 2 versions

[CITATION] *A aplicação da análise factorial das correspondências aos desenhos iniciáticos do povo cokwe de Angola*

T **Vergani** – Revista Internacional de Estudos Africanos, 1996

Cited by 3 Related articles

[PDF] usp.br

Symbols of power in the proverbs and graphic representations M abaya M anzangu of the Bawoyo of Cabinda-Angola.

C Serrano – Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, 1993 – periodicos.usp.br

...Quaderni PORO, 2) DICIONÁRIO PRÁTICO (1947) Português-Fiote, Cabinda, Edição da Tipografia da Missão Evangélica de **Angola**, 105 p... cycle, Paris, EHESS, 306 p. **VERGANI, Teresa** (1988) Um discurso conjugal em relevo: para uma descodificação posicional das figuras...

Related articles All 3 versions

[CITATION] *Analyse numérique des idéogrammes Tshokwe de l'Angola*

MT **Vergani** – University of Geneva, Geneva, 1981

Cited by 2 Related articles

[PDF] uniandes.edu.co

The cultural activities and the classroom of the Herero/Helelo ethnic group in southern Angola (Mucubal and Muhimba subgroup)

A Capitango, C Georgia – Revista Latinoamericana de..., 2015 – funes.uniandes.edu.co

...País, nas Lundas. Dentre tantos temos a destacar o trabalho feito pelo Paulo Gerdes. Segundo este, o doutoramento da **Teresa Vergani**, 1981, versou na desmistificação do simbolismo numérico no seio dos Cokwe (povos Quiocos ou Chokwe) de Angola...

Related articles

[CITATION] *Twelve callings to the ethnomathematicians of the world*

A Aroca-Araujo – RIPEM, 2016

Related articles

[CITATION] *Analyse numérique des idéogrammes tshokwé de l'Angola: expressions symboliques du nombre dans une culture traditionnelle africaine*

MTV de Andrade Armitage – 1983 – ...de Psychologie et des Sciences de l...

[PDF] ufn.br

Teresa Vergani: *nomadismo, insubordinação, complexidade*

LGS Souza – 2019 – repositorio.ufn.br

...As experiências como consultora da UNESCO em São Tomé e Príncipe e em Angola, seu estudo e apro – Page 30. 28... do para pensar bem e de forma deslocada. Neste capítulo o conceito de nomadismo é uma noção guia para falar de **Teresa Vergani**, apresentam...

Do estudo do memorial de Teresa Vergani à análise de sua obra em educação matemática: trilhando o caminho da matemática

DEN Kieckhoefel – 2015 – repositorio.unesp.br

...que em seu memorial **Teresa Vergani** adota o nome Maria **Teresa Vergani** de Andrade, de... que, ao referenciá-la ao longo da dissertação utilizaremos por vezes **Vergani** e por... 1979 – Angola (África) Consultora nos Ministérios da Educação, atuando na formação de professores...

Related articles

[CITATION] 3867 – *Trabalho Completo – XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste-Reunião Científica Regional da ANPEd (2018) GT08-Formação de...*

MCX de Almeida

Related articles

[PDF] unicesumar.edu.br

[PDF] *A ETNOMATEMÁTICA COMO RECURSO METODOLÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO NO CURSO DE...*

E da Rocha Rodrigues, ST Frizzarini – unicesumar.edu.br

...é um recurso metodológico defendido por **Vergani** (2007) como “a matemática de uma criança de rua em Angola, a matemática do... quantitativa e tem o propósito de identificar a Matemática existente dentro da cultura seguindo o Painel de Sensibilização de **Teresa Vergani**...

Related articles All 3 versions

[CITATION] *A cidade de Álea: poemas*

J Dionísio – 1981 – Edições Mic

Related articles

[PDF] uniriioja.es

Vinte cinco años de estudios histórico-etnomatemáticos na África ao sul do Sahara

P Gerdes – Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de..., 2003 – dialnet.uniriioja.es

...**Angola Teresa Vergani** [1981] escreveu uma tese de doutoramento sobre simbolismo numérico no seio dos Cokwe (Quiocos ou Chokwe) de Angola. Ela concluiu um estudo sobre a codificação matematizante de provérbios...

Cited by 7 Related articles All 5 versions

[HTML] redalyc.org

[HTML] *As atividades culturais ea sala de aula no grupo étnico Herero/Helelo do sul de Angola (subgrupo Mucubal e Muhimba)*

A Capitango de Lúcio, CG Sabba – Revista Latinoamericana de..., 2015 – redalyc.org

... Dentre tantos temas a destacar o trabalho feito pelo Paulo Gerdes. Segundo este., o doutoramento da **Teresa Vergani**, 1981, versou na desmistificação do simbolismo. numérico no seio dos Cokwe (povos Quiocos ou Chokwe) de **Angola**...

Cited by 1 Related articles All 7 versions

[PDF] ucb.br

Da ciência como território à ciência como nomadismo

MCX de Almeida – Esferas, 2015 – btd.ucb.br

... Na areia ou na rocha, os povos de Angola desenharam uma diversidade de grafismo com os quais representam o corpo humano, os... Numa “escuta feita de imaginação liberta e de reflexão atenta” a matemática, teóloga e artista plástica **Teresa Vergani** expõe o que há de...

Cited by 1 Related articles All 2 versions

[PDF] uab.pt

[PDF] *O doente de etnia cigana*

JJS Fernandes – Lisboa: Associação Portuguesa de..., 2002 – repositorioaberto.uab.pt

...Foram deportados para as antigas colónias e, nos finais do século XVI, chegam os primeiros degredados ao Brasil e a Angola... Page 93. – Sejam capazes de admitir, como **Teresa Vergani**, que a personalidade está para o indivíduo assim como a originalidade cultural está...

Cited by 9 Related articles All 4 versions

Visimu vya mukatikati – *dilemma tales and 'arithmetical puzzles' collected among the Valuchazi*

G Kubik – South African Journal of African Languages, 1990 – Taylor & Francis

...This is understandable, because people in rural societies of eastern Angola and elsewhere do not feel a conflict between the spoken and the written. Eastern Angolan peoples. including the Valuchazi... I<J88a; 1981b; Jaritz. 1983; **Vergani**. 1986) are synthesized into a whole...

Cited by 11 Related articles

DA CIÊNCIA COMO TERRITÓRIO À CIÊNCIA COMO NOMADISMO.

M da Conceição Xavier de Almeida – Esferas, 2015 – search.ebscohost.com

...Na areia ou na rocha, os povos de *Angola* desenham uma diversidade de grafismo com os quais representam o corpo humano, os... Numa “escuta feita de imaginação liberta e de reflexão atenta” a matemática, teóloga e artista plástica **Teresa Vergani** expõe o que há de...[PDF] *Director General*.

C da Almeida, JC Peyrat, MMJM Becerra... – ceuarkos.com

...En la arena o en la roca, los pueblos de Angola diseñan una diversidad de grafismos con los cuales representan el cuerpo humano... En una “escucha hecha de imaginación libre y de reflexión atenta” la matemática, teóloga y artista plástica **Teresa Vergani**, expone lo que hay...

Related articles All 2 versions

[PDF] ul.pt

A educação matemática em Portugal: Os primeiros passos de uma comunidade de investigação

JP Ponte – Quadrante, 1993 – repositorio.ul.pt

...Por outro lado, **Teresa Vergani** (1983) doutorou-se na Suíça e Ana Mesquita (1989) e **Teresa Assude** (1992) em França... **Teresa Vergani** (1991), com interesses na área da comunicação e na dimensão cultural da Matemática, ilustra as possibilidades da antropologia...

Cited by 26 Related articles All 4 versions

[BOOK] *History of Mathematics in Africa: 1986-1999*

P Gerdes, A Djebbar – 2011 – books.google.com

Page 1. .7] Irlr Jr . I Ira-I fig 1 § in: e ‘ Jr HISTORY ‘‘1’’ OF MATHEMATICS IN i. 7AFRICA gJgeagrs

Page 2. Paulus Gerdes & Ahmed Djebbar History of Mathematics in Africa AMUCHMA 25 Years Volume 1: 1986 – 1999 Page 3...

Related articles

[HTML] nmsu.edu

[HTML] *Minutes of the ISGEM Meeting Minneapolis, MN, USA, April 19, 1997*

JO Masingila – nmsu.edu

...Angolan sand drawings, but also in the politics of imperialism that arrested the development of this cultural tradition, and in the politics of cultural imperialism that discounts the mathematical activity involved in creating Angolan sand drawings... PORTUGAL, **Teresa Vergani**, 16 Av...

Related articles

[PDF] sbemrs.org

EDUCAÇÃO ETNOMATEMÁTICA: TRÊS APROPRIAÇÕES DA TEORIA

R Montoito – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM REVISTA–RS, 2012 – sbemrs.org

...**Teresa Vergani**, pesquisadora portuguesa, deixa transparecer isso na sua fala. Para ela, o século XXI deveria diferenciar-se do anterior através da valorização do indivíduo e da partilha das diferentes culturas no ambiente de escolarização...

Related articles All 4 versions

[PDF] ufrn.br

Miguilins no sertão da cabaça azul: incandescência, infância e devaneios poéticos em Mutum

E Soares – 2011 – repositorio.ufrn.br

...Ao Egbê Capoeira Angola. Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e à CAPES... 8A compreensão de coleção transitória está baseada no texto O lugar da impermanência: a propósito do ato de conhecer no pensamento tibetano, in: **VERGANI, Teresa**...

Cited by 1 Related articles

[PDF] ru.ac.za

African space/time concepts and the Tusona ideographs in Luchazi culture

G Kubik – African Music: Journal of the International Library of..., 1987 – journal.ru.ac.za

...In Ngangela-speaking cultures of Angola/ NW Zambia no written notation system for music has come to our knowledge and certainly... The second problem created is that the parallels between construction principles in the Angolan sand ideographs and African music do not...

Cited by 17 Related articles All 5 versions

[HTML] google.com

[BOOK] *A escola ea escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste*

AS Martins – 2008 – books.google.com

Page 1. A ESCOLA ° E A ESCOLARIZAÇÃO EM PORTUGAL Representações dos Imigrantes da Europa de Leste ANTÓNIO GOTA MARTINS \, acidi Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS Page 2...

Cited by 31 Related articles All 3 versions

[PDF] unesp.br

[PDF] *Diálogo entre Aprendizagem Matemática e Cultura Amazônica no Contexto da Sala de Aula*

MAL de Queiro, ICR de Lucena – rc.unesp.br

...A matemática de uma criança de rua em Angola, a matemática do Movimento dos Sem Terra no Brasil, a matemática urbana vinculada às tecnologias e às mídias, a matemática da aquisição de bens em países em guerra, são exemplos de outras tantas... **VERGANI, Teresa**...

Related articles All 2 versions

[PDF] abpnews.org.br

O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA EO ENSINO DA GEOMETRIA: DIALOGANDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

C Coppe – Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores..., 2017 – abpnews.org.br

...(Figura 1). Figura 1 – Sona gráfico de Angola Fonte: Arquivo pessoal da autora... algumas perspectivas teóricas que emergem em suas percepções, realçando características de uma Educação Etnomatemática tal como considera **Vergani** (2000). A...

Related articles All 2 versions

Música na educação infantil: investigação das práticas pedagógicas musicais dos professores de artes

Karen Luane Nascimento

*Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
E-mail: karen-nascimento@live.com*

Jussara Rodrigues Fernandino

*Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
E-mail: jussarafernandino@gmail.com*

Sandro Vinícius Sales dos Santos

*Pedagogia – FIH, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
E-mail: sandrovssantos@gmail.com*

1. Introdução

Tornaram-se emergentes pesquisas na área da educação musical, com uma tendência em compreender como configuram a prática pedagógico-musical de professores atuantes em diversos níveis de ensino, que segundo, (Del Ben e Henstschke, 2002. pp. 49), visa investigar “o que pensam ou fazem aqueles engajados nos diversos processos de ensino e aprendizagem ou transmissão e apropriação musical”. Apesar da não obrigatoriedade do professor especialista na educação infantil, muitos professores de Artes em especial da música estão atuando nesse cenário. Entretanto, há uma escassez de informações referentes a esses profissionais, fato que dificulta a elaboração de políticas públicas voltadas para a formação iniciada e continuada destes professores. Considerando essa realidade, apresentamos nesse texto o seguinte problema: *Como acontecem as práticas pedagógicas musicais realizadas pelos professores de Artes nos (Centros Municipais de Educação infantil – CEMEI) na cidade de Montes Claros, Minas Gerais?* Essa comunicação, objetiva-se apresentar um projeto de pesquisa em andamento, que corresponde a um levantamento sobre as práticas pedagógicas musicais, realizadas pelos professores de Artes, que evidenciam a conteúdos para a disciplina Música, afim de descobrir algumas lógicas que sustentam e guiam as suas ações pedagógicas.

Para averiguar tais lógicas é necessário compreender a formação específica dos professores. A não formação específica em música dificulta as ações pedagógicas desses profissionais, fazendo com que muitos desses docentes continuem tratando a música como uma atividade simples do dia a dia escolar. Como a música está presente em todos os meios e em todas as sociedades, na escola ela tem um papel fundamental. No processo do fazer musical, ela vem como forma de inserir e reparar socialmente. Considerar a música como prática social e não apenas um conhecimento erudito ou escolar – “que implica em estabelecer um diálogo com vivências e conhecimentos musicais do cotidiano dos alunos e de suas práticas extraescolares” (Souza, 2002 *Apud* Pereira & Figueiredo, 2018). (Ilari, 2018) acrescenta o “musicar” seria de acordo com a autora “modos de

interação social”, juntamente com o educar, possibilitando trocas de ideias entre seres humano.

O ensino de música nas escolas, como uma prática humana e social, é formado pelas ações dos seus participantes e um direito humano que “contribui para interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma sociedade”; (Conselho Nacional de Educação, 2013, pp. 5-7). Sendo a música um importante instrumento para promover integração social, e para que ela seja um elemento eficaz, quanto a alcançar os objetivos pelos quais está inserida nas escolas, em especial de educação infantil, que trata esse texto, entende-se que as aulas de música devem ser ministradas nesses espaços de ensino, por um profissional especialista, tendo em vista que a música é de fundamental importância para a formação integral do educando, assim como também para promoção do enriquecimento cultural, educacional, artístico e social do criança.

Investigar acerca das práticas pedagógicas na sala de aula de educação infantil, será essencial para promover reflexões acerca dessas práticas musicais, afim de descobrir algumas lógicas que sustentam e guiam as ações pedagógicas dos profissionais atuantes e entendermos de que forma a música tem sido trabalhada no dia a dia das escolas e em qual contexto está inserida. É importante discutirmos o formato, os objetivos e as leis que regem os profissionais na educação infantil. Um estudo voltado para as práticas musicais dos professores de Arte será relevante para que seja questionado e revisto o formato do profissional atuante nessa área. Bem como o desenvolvimento do trabalho musical, compreendendo como acontecem as dinâmicas dos processos de ensino aprendizagem na educação infantil e como essas práticas podem contribuir para a faixa etária de 2 a 5 anos dentro desse contexto. O ensino de música nas escolas, como uma prática social e humana, é formado pelas ações dos seus participantes, (Del Ben & Henstscheke, 2002, pp. 55) corrobora que “a transformação da prática pedagógica-musical em escolas (...) só poderá acontecer através das ações concretas e cotidianas de seus participantes. Essa transformação, necessariamente, envolve os professores, com suas próprias concepções e ações”.

Diante disso será apresentado a seguir alguns procedimentos que se pretendem investigar como um guia da pesquisa em andamento.

1.1.Procedimentos Metodológicos – Caminhos da Pesquisa

A cidade de Montes Claros-MG, conta com a (Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES), está instituição oferece cursos de graduação na área de Artes, abrangendo as seguintes linguagens (Música, Teatro e Artes Visuais), o que contribui para uma demanda expressiva de profissionais formados nessa área.

A (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96) recomenda que a educação infantil e os anos finais do ensino fundamental sejam ministrados pelo professor unidocente habilitados em Pedagogia, ficará a cargo dos Conselhos Estaduais e Municipais, regulamentar a forma de programar os conteúdos, a carga horária e qualificação profissional. No ano de 2015 o município de Montes Claros – Minas Gerais, inseriu em todas as unidades de educação infantil professores especialistas em Arte. O levantamento sobre as práticas pedagógicas musicais, realizadas pelos professores de Artes, serão divididos em duas fases. A primeira, de abordagem quantitativa, em que procura in-

investigar a quantidade de escolas de educação infantil atendidas pelo município de Montes Claros – MG, em quais etapas da educação infantil está inserida a disciplina de Artes, e a formação dos professores de Artes atuantes na educação infantil da rede municipal de Montes Claro.

Levantamos informações com análistas da Secretaria de Educação Municipal. Nessa primeira fase foi verificado que a cidade de Montes Claros, conta com 43 CEMEIs na zona urbana e 4 pré-escolas na zona rural. E que as disciplinas de Artes está presente nas etapas da educação infantil em turmas do Maternal I, Maternal II, 1º e 2º períodos.

É importante salientar que o intuito dessa pesquisa é dividir as escolas de educação infantil em conglomerados e coletar amostras das informações, pois o período que compreende a pesquisa é impossível verificar e analisar tais práticas pedagógicas musicais em 47 CEMEIs. Nessa etapa, será importante verificar por exemplo a formação dos professores de Artes, a identidade de gênero dos docentes atuantes na disciplina. Juntamente, com essa fase da investigação, e em todo processo da pesquisa será realizado pesquisas bibliográficas na área da Educação e Educação Musical, afim de identificarmos trabalhos que se relacionem com o tema, bem como, uma pesquisa documental na legislação federal, estadual e municipal de Montes Claros-MG, assim como, plano político pedagógico das escolas participantes e planejamentos dos professores de Artes atuantes nesses espaços de ensino.

A segunda fase, compreende com a abordagem qualitativa, que utilizará a pesquisa de campo nas escolas. Como instrumento de coleta de dados utilizaremos entrevistas semiestruturadas e observação participante das aulas, buscando averiguar as práticas e concepções pedagógicas desses professores e suas principais práticas educativos-musicais. Bem como, os saberes e fazeres musicais desses professores, identificando possíveis problemas que afetam as suas práticas pedagógicas, além de apontar os impactos do ensino de música nesses espaços de ensino.

As informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir dos seguintes procedimentos: categorização em gráficos e tabelas, dos resultados pertencentes aos levantamentos da primeira fase da pesquisa, categorização da bibliografia e dos documentos coletados; análise do material bibliográfico com ênfase na investigação dos textos; análise de conteúdo dos documentos; transcrição das entrevistas e análise do discurso dos depoimentos coletados.

Investigar as práticas pedagógicas musicais, segundo (Del Ben & Hentschke *apud* Gimeno Sacristán, 2002, pp. 57) é “entender como funcionam, na prática cotidiana, os elementos da cultura sobre a educação [musical escolar].

2. Educação Infantil e a Música

2.1. Algumas Considerações Históricas

A educação infantil desdobra-se em diferentes contextos, hoje ela está organizada de forma a contemplar as especificidades da infância. Atualmente tem crescido as instituições de educação infantil em todo Brasil, apesar de que esses espaços estão a cargos dos professores unidocetes¹, percebe-se uma demanda expressiva para educação musical no ensino infantil, (Beyer, 2001) nos coloca que “o profissional de Educação Musical hoje

1. Pedagogo responsável pela educação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

não poderá esperar que o espaço de trabalho lhe seja autorizado e oficializado para iniciar sua ação como professor”. Portanto, o educador musical deve ajuizar que os espaços de educação infantil são um potencial para sua atuação. (Martinez & Pederiva, 2012, pp. 212) afirma que:

Enquanto prática social, a música é, possivelmente, uma das mais antigas formas de comunicação do homem. Ela faz parte do universo infantil e é importante para o desenvolvimento da criança e da sociedade. Por meio da música, a criança pode perceber o mundo que existe a sua volta e experimentar sentimentos diferenciados, uma vez que ela propicia uma vivência estética.

Ou seja, a criança precisa vivenciar em um todo a música, como uma linguagem artística e estética. O professor é o profissional que atua de forma mais direta com a criança, sendo imprescindível uma reflexão sobre o seu pensar em agir profissional. Investigando suas concepções, perspectivas com o ensino de música nesse contexto pedagógico.

No Brasil, a educação infantil caracteriza-se pela primeira etapa da educação básica, possui objetivos e estratégias próprias e é oferecida em creches e pré-escolas, a primeira abrange crianças de zero a três anos, e a segunda de quatro a cinco anos (Lei 9,394/96. Art.30). O ensino para as crianças de seis ou sete anos de idade aconteceram praticamente no século XX. (Brasil, 1854). Diferente da história do ensino da criança pequena em outros países, no âmbito de instituições formais, ter se iniciado antes das primeiras propostas brasileiras (Freitas & Biccias, 2009, pp. 137). O atendimento as crianças tinham um caráter assistencialista, em que seu principal objetivo era cuidar. Nessa época o aspecto educativo era negligenciado, as creches eram vistas como um lugar para guardar as crianças. Segundo (Lages & Caldeira, 2009, pp. 5),

a política assistencialista do governo imprimiu uma cultura de creche, (...) crianças pobres precisavam de alimentação, de cuidados e de higiene, revelando uma construção histórica e social da educação infantil, perpassada por quadros ideológicos.

Praticamente na década de 90, com a Constituição de 1988, que esse panorama veio a mudar. Com esse documento a educação infantil deixou de ser vinculada à Secretaria de Assistência Social e passou a integrar a pasta da educação (Brasil, 1988). Buscou-se estabelecer uma nova proposta de trabalho, focando no aspecto educativo e ampliando docentes habilitados, buscando adquirir uma melhor qualidade.

A identidade da educação infantil foi sendo construída, percebendo-se que as ideias tradicionais, baseadas no assistencialismo, em visões equivocadas da creche como sinônimo de lugar destinado somente para oferecer alimentação, cuidados e higiene, cedessem lugar para espaços que integrassem o cuidar-educar, que permitissem à criança ter acesso à cultura, a todos os conhecimentos construídos pelo homem. (Lages & Caldeira, 2009, pp.9).

Nesse momento é questionado, o caráter assistencialista da creche, uma vez que, a criança é entendida como ser capaz de aprender e a manifestar-se. Devido as pesquisas

que começaram a surgir na década de 70, tornando as crianças como sujeitos de direito. (Gomes, 2011, pp. 49).

A (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) nº 9394, reafirmou e ampliou as determinações da Constituição de 1988. Por meio desta Lei a educação infantil passa a integrar o sistema educacional brasileiro, sendo considerada a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1988). A LDBEN estabelece que a educação infantil tenha como objetivo promover “desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, e seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013). Adicionando o brincar juntamente ao cuidar e educar, ampliando sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem. (Gomes, 2011, pp. 49).

Alguns documentos orientadores pós LDBEN, como o (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI) e (Parâmetros curriculares Nacionais – PCN), a educação musical recebeu enfoques específicos.

O propósito desses documentos é atingir escolas de ensino fundamental e médio, de educação infantil e ensino superior (graduação), cobrindo, assim, todos os níveis de ensino até a profissionalização e aceitando suas peculiaridades, dificuldades específicas, valores, hábitos, expressões artísticas, que muito bem expressam a multiplicidade cultural que caracteriza o país. (Fonterrada, 2008, pp. 234).

O RCNEI é um guia de reflexão de cunho educacional, que tem como objetivo auxiliar o professor “na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (Brasil, 1998, p. 5). Este documento aponta a música como proposta específica e de grande importância para educação musical, o que garante a educação musical nesses espaços de ensino. Reforçando o objetivo da área, sobre o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1998^a, p. 11), colocando o brincar juntamente com o cuidar e educar, ampliando o desenvolvimento infantil e aprendizagens.

Em 2008, várias discussões acerca da educação e música tornaram-se emergentes com o a Lei 11.769 de agosto de 2008 que tornou a música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do ensino de Arte (Art. 26, parágrafo 6º). Nesse cenário, cabem discutir espaços de atuação para o educador musical, suas práticas e perspectivas.

A (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) é a mais recente política pública da educação brasileira e contém diversos conteúdos para serem trabalhados na educação infantil, entre eles, a música no campo experiência “Traços, sons, cores e formas” (Brasil, 2017, p. 44), esse documento apresenta vários objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para educação infantil, inclusive no campo da educação musical. Esse documento é de caráter normativo e será implantado em todo território nacional. É importante ressaltar que, a implantação do BNCC só será possível se houver uma revisão da formação inicial e continuada dos professores (Brasil, 2017).

Nesse contexto tornam-se imprescindíveis discussões acerca da prática-pedagógica na educação infantil.

Mudanças importantes aconteceram na legislação respaldando a educação infantil como primeira etapa da educação básica, buscando que o professor desse nível tenha formação

necessária e garantindo à música o seu espaço nos currículos escolares. (Diniz & Del Ben, 2006, pp.28).

Pesquisas na área da educação musical tem ganhado destaque no que diz respeito a estudos que abordam as práticas pedagógicas musicais, bem como o pensamento docente e fundamentos que norteiam a ação do professor. Nessa perspectiva (Beineke,2001) e (Del Ben, 2001), abordam em suas pesquisas que as ações pedagógicas dos professores de música, embasam em conhecimentos considerados legítimos para interpretar e orientar sua prática. (Del Ben & Hentschke, 2002); (Pereira & Periva,2013) e (Gomes, 2011) reforça a compreensão quanto as concepções e práticas pedagógicas, perante a perspectiva dos professores de música, procurando investigar o que pensam e fazem esses profissionais.

A prática pedagógica acontece em contextos distintos e diversificados envolvendo sujeitos e situações diferentes. Segundo (Lobato, 2007, pp. 35),.

A prática pedagógica é uma atividade humana que se diferencia da atividade em geral, definida como ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo modifica a matéria-prima e tem por resultado um produto. O que diferencia a atividade humana da atividade em geral é a finalidade, um projeto ou o resultado ideal, que termina com um produto concreto ou resultado real.

A prática pedagógica não se limita apenas em uma atividade humana; ela é, além disso, “uma prática social, pois tem o homem como sujeito e objeto de sua ação transformadora” (Lobato, 2007, pp. 35).

Pesquisar sobre a prática docente, sobre as diversas possibilidades e limites, sobre sonhos e desejos sendo eles implícitos ou muitas vezes explícitos no trabalho educativo, se apresenta como uma tarefa importante para melhor compreender como as relações se apresentam no contexto escolar. É importante que se busque uma reflexão, abrindo caminhos para extrair novas ideias, novas práticas e perspectivas, buscar constantemente o entendimento das ações cotidianas e a suas relações com as práticas pedagógicas, a fim de que conheçamos melhor quem são os professores atuantes na educação infantil, possibilitando caminhos para elaboração de políticas públicas voltadas a formação inicial e continuada destes profissionais.

3. A Importância da Educação Musical

3.1. Na Educação Infantil

Música na escola: porque não? A música abre possibilidades para construção do conhecimento, sendo uma das formas de expressões mais significativas, possibilitando percepções e sensações da criança em relação ao mundo, podendo ser um meio transmissor de mensagens e valores. Desde os primeiros momentos de vida a música está presente na vida da criança, em forma de canções de ninar e acalantos. Por ser uma arte presente em todas as culturas como linguagem simbólica e tendo inúmeras representações, permitindo que a criança expresse suas emoções e sentimentos, contribuindo para formação integral. Segundo (Gonh, 2011, pp. 86) “Sendo uma forma de comunicação e de expressão, torna-se importante elemento na construção do saber, necessária na Educação Infantil e na

formação do educador”. A música por se fazer presente no cotidiano, permite que bebês e crianças possam estar inseridos no processo de iniciação musical. (Gohn, 2011, pp. 87), acrescenta:

Sendo ela uma arte que contribui para o pensamento criativo, vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares.

Também pode-se verificar o papel da música na educação infantil averiguando as leis e documentos oficiais, no âmbito da educação, tais como a Constituição de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a (LDBEN, 9394/96); (RCNEI, 1998) e a (BNCC, 2017) além de normatizações, em nível estadual e municipal. Alguns destes documentos foram elaborados como forma de dar uma nova dimensão as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil e suas concepções. A música por ser uma forma de representação humana e estar presente em todas as culturas, por si só se faz essencial e justificável dentro do cenário escolar. (Figueiredo, 2011) sinaliza que [...] o objetivo principal da música na escola é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida (Figueiredo, 2011, pp. 5).

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar. (Brasil, 1998, p. 47).

A não formação específica em música dificulta as ações pedagógicas dos professores, fazendo com que muitos desses profissionais continuem tratando a música como uma atividade simples do dia a dia escolar, sem significações e objetivos. É importante que a escola tenha conhecimento da importância da música e seu ensino, e considere-a como área científica e do conhecimento, a fim de, reconhecê-la como linguagem ou como recurso didático em outras áreas do conhecimento.

Vários aspectos precisam ser revistos no que diz respeito a linguagem musical, dentre eles, os conteúdos que devem ser diversificados, o planejamento das aulas precisa estar adequado de acordo com cada faixa etária. Fatores que ajudam nesses pontos vão desde organização do tempo, utilização de espaço, brincadeiras e jogos, registros, materiais sonoros “além de um entendimento sobre o fazer musical” (Gohn, 2011, pp. 88).

Vale ressaltar que nas aulas de música a criança deve se expressar oralmente, manifestando o que sentiu e percebeu, relacionando suas experiências musicais com outros episódios novos e desafiadores do dia a dia, para que a construção do conhecimento aconte-

ça em contextos significativos. (Brito, 2003; Gohn, 2011; Parizzi, 2011). (Brito, 2003, pp. 46), acrescenta “importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino tendem a considerar. A educação musical não deve visar a formação dos possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral da criança hoje”.

Segundo (Gohn, 2011, pp. 90) “Sendo o educador um facilitador da aprendizagem, deve garantir a liberdade de expressão e proporcionar situações ricas e produtoras de experiências marcantes e significativas”. (Parizzi, 2011, pp. 8), por sua vez, afirma:

Um fator que deve ser amplamente valorizado e que não poderia deixar de ser mencionado é a relevância do papel da interação entre as crianças durante as aulas, mediada pelo educador musical. Essa interação certamente trará contribuições importantes para promover o desenvolvimento cognitivo-musical e a habilidade de interação social das crianças.

Respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical não deve ser confundido com falta de intervenções educativas. O professor deve atuar como “animador, estimulador, provedor de informações e conhecimentos das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da educação infantil” (Brito, 2003, pp. 45). Diante disso, é importante que se busque uma reflexão por parte do professor, afim de que procure constantemente o entendimento de suas ações cotidianas e as suas relações com as práticas pedagógicas, abrindo caminhos para extrair novas ideias, novas práticas, perspectivas e concepções das suas práticas docentes.

4. O Ensino de Musica

4.1. Como Fator de Integração Social e Diversidade Cultural

Ao verificar estudos na área da educação musical, encontra-se vários aspectos que justifiquem a importância da música na educação básica vão desde de trabalho com a diversidade cultural, a possibilidade que a educação musical tem de aproximar e integrar aluno e escola, escola com a comunidade, um outro enfoque diz respeito à importância da educação musical no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Tais reflexões são necessárias para propiciar currículos com o intuito de garantir uma educação musical de qualidade.

Como a música está presente em todos os meios e em todas as sociedades; na escola ela tem um papel fundamental. No processo do fazer musical, ela vem como forma de inserir e reparar socialmente, e traz algumas considerações sobre as funções da música na sociedade e na educação. Merriam aponta dez categorias principais da função da música: expressão emocional, prazer estético, divertimento e entretenimento, comunicação, representação simbólica, reação física, imposição de conformidade as normas sociais, validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para continuidade e estabilidade da cultura, contribuição para a integração da sociedade. (*apud* Hummes, 2004, pp. 10-11). Para Hummes as dez funções na música são para:

[...] formar um marco de referência para se pensar a sociedade e a escola, e seu papel de fomentadora da cultura e do ensino musical. Podemos considerar essas categorias como um

dos referenciais da educação musical que ainda pode ser ratificado e reavaliado, dependendo do contexto em que estiver inserido. (Hummes, 2004, pp. 11).

Em sua pesquisa (Souza, 2002), aponta algumas funções da educação na escola e o seu papel. Um ponto que nos interessa diz respeito *A concepção da música como meio de trabalhar práticas sociais valores e tradições culturais*; este ponto tem importância como fundamento sociológico para a educação musical, segundo as autoras: “trazer para dentro da escola os textos locais de música é uma forma de promover a aproximação e a interação entre a escola e o cotidiano dos alunos” (idem, pp. 69). Considerar a música como prática social e não apenas um conhecimento erudito ou escolar – “que implica em estabelecer um diálogo com vivências e conhecimentos musicais do cotidiano dos alunos e de suas práticas extraescolares” (Souza, 2002 *Apud* Pereira & Figueiredo, 2018)

Segundo a autora, ao propor princípios sociológicos na educação musical, estamos considerando uma aula de música que dialogue com os conhecimentos musicais dos alunos, ou seja, “através de um diálogo com a realidade sócio-cultural procura-se uma ação pedagógica significativa” (Souza, 1996, pp. 29).

A construção de uma cultura musical básica comum através do ensino de música escolar coaduna-se à função de promover coesão social, mas, em uma compreensão parcial, isso parece chocar-se com as tendências atuais de valorizar a diversidade cultural e as diferenças entre os alunos (Pereira & Figueiredo, 2018).

Como prática social, a música reflete o caráter multicultural da sociedade e a educação musical pode cumprir a função de promover o intercâmbio dentre as diferentes manifestações da cultura (Pereira & Figueiredo, 2018). Pereira, corrobora:

A música é uma prática social que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes. A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (Pereira, 2010, pp. 67).

Observando a música como aprendizagem musical coletiva e interação social, grande parte de nossas interações musicais começam em casa, na escola, na comunidade e todas elas são interações coletivas (Ilari, 2014).

o ato de aprender é dinâmico e tem por base as interações sociais entre diversos indivíduos, que, por sua vez, possuem características distintas, e que ocupam categorias sociais e iden-

titárias distintas, como por exemplo, alunos, professores, mestres, líderes comunitários, colegas, membros da família, crianças, adultos, etc. (Ilari, 2014).

Diante disso, o “musicar” seria de acordo com a autora “modos de interação social”, juntamente com o educar, possibilitando trocas de ideias entre seres humano. A “atividade musical coletiva também influencia positivamente os comportamentos pró-sociais (ajuda, cooperação e altruísmo) em bebês, crianças e adultos” (Cirelli et al, 2014; Kirschner; Tomsello, 2010; Hove & Riisen, 1999 *Apud* Ilari, 2014).

Percebe-se que a música é um importante instrumento para promover integração social, e para que ela seja um elemento eficaz, quanto a alcançar os objetivos pelos quais está inserida nas escolas, em especial de educação infantil, que trata esse texto, entende-se que deve ser ministrado nesses espaços de ensino, por um profissional especialista, tendo em vista que a música é de fundamental importância para a formação integral do educando, assim como também promoção do enriquecimento cultural, educacional, artístico e social da criança.

5. Conclusão

A partir da pequena amostra de resultados dessa pesquisa, acreditamos poder contribuir para a identificação que aponte as circunstâncias do ensino de música na educação infantil na cidade de Montes Claros. Entendermos a importância da investigação acerca das práticas pedagógicas na sala de aula de educação infantil, que será essencial para promover uma reflexão e uma compreensão de tais práticas musicais, afim de descobrir algumas lógicas que sustentam e guiam as suas ações pedagógicas dos profissionais atuantes. (Beineke *apud* Sadalia, 2001, pp. 104), corrobora “é preciso dar voz, ao professor, incentivando-o a refletir sobre sua prática, visando também a que ele se reconheça como um profissional, cujo conhecimento é influenciado por suas experiências e reflexões”. Ou seja, é essencial compreendermos os conhecimentos que os professores adquirem através da sua própria ação, nos quais defrontam com o cenário prático da escola, o que o torna um profissional prático reflexivo (Beineke, 2001, pp. 100). Perceber a criança como sujeito, prioritário da experiência musical, a fim de contribuir para a formação musical e humana das crianças.

O ensino de música nas escolas, como uma prática humana e social, é formado pelas ações dos seus participantes e um direito humano que “contribui para interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma sociedade”; (Conselho Nacional de Educação, 2013, pp. 5-7). Sendo a música um importante instrumento para promover integração social, e para que ela seja um elemento eficaz, quanto a alcançar os objetivos pelos quais está inserida nas escolas, em especial de educação infantil, que trata esse texto, entende-se que deve ser ministrado nesses espaços de ensino, por um profissional especialista, tendo em vista que a música é de fundamental importância para a formação integral do educando, assim como também para promoção do enriquecimento cultural, educacional, artístico e social do criança.

Refletir sobre as práticas pedagógicas também podem contribuir para o desenvolvimento profissional, visto que permite ao professor uma construção de conhecimentos, a partir das situações únicas encontradas no contexto prático escolar, “não é suficiente de-

finir a música como uma disciplina específica ou como um domínio especializado se não se tem clareza quanto aquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único” (Del Ben & Hentscheke, 2002, pp. 56). Para as autoras essa falta de clareza compromete os educadores a definir o que é, e pode ser aprendido e avaliado em música, dificultando maiores contribuições na área. Pouco se sabe sobre o que os professores fazem na sala de aula, bem como as dificuldades e desafios que enfrentam no dia a dia das escolas. Entender esses aspectos para subsidiar políticas públicas, como: projetos de intervenção, formação continuada, cursos de aperfeiçoamento, que atendam às necessidades desses educadores e das escolas, colaborando para um ensino de música significativo e a valorização da música como disciplina curricular.

Possibilitar reflexões, estudos, formações e capacitações aos professores de Artes que assumem diretamente as aulas de música na escola de educação infantil, possibilita caminhos e propostas para o amplo desenvolvimento educacional, contribuindo para a formação musical e humana das crianças.

Referências

Beinek, V.. (2001). O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta* (UFRG. Impresso). Porto Alegre/RS, v.12, n19/19, p. 95-129, 2001. *Website*. [www.http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8538](http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8538). Acesso em: 03 de abr. de 2019.

Beyer, E.. (2001). *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*. In: IV Encontro Regional da ABEM-Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música. Santa Maria/RS, 23 a 25 de maio de 2001.

Brasil. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. *Website*. www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 abr. 2019.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Website*. [www.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 01 abr. 2019.

Brasil. (2008). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Website*. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 01 abr. 2019.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2017. *Website*. www.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 abril 2019.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V.3. Brasília: MEC/SEF; 1998.

Brito, T. A. (2003). *Música na Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis.

Del Ben, L. M. (2001). *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. 352 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Del Ben, L., & Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7.

Diniz, L. N., & Del Ben, L. (2006). Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 27-37, set. 2006.

Figueiredo, S. L. F. (2011). Educação musical escolar. *Educaç. o Musical Escolar*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 5-9, jun. Textos complementares à série Educação Musical Escolar com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 27/06/2011 a 01/07/2011.

Fonterrada, M. T. O. (2005). De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo. Editora UNESP.

Freitas, M. C., & Biccas, M. S. (2009). História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo Cortez. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

Ilari, B. (2014). Música, empatia e comportamento pró-sociais em crianças. ANAIS DO III SIMPOM 2014 – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. *Website*. www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/4479/4051. Acesso em 28. Abr. 2019.

Hummes, J. M. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre a função da música na sociedade e escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17-25, set.

Gohn, M. G. (2010). O papel da Música na Educação Infantil. *EcoS Revista Científica*, vol.12, num, 2, julho-diciembre., pp. 85-103. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

Gomes, C.C. (2011). *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Lages, I. L. P., & Caldeira, L. B. (2009). A educação infantil em Montes Claros: *História, significados e implicações das políticas para a infância*. V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da educação em Minas Gerais.

Lobato, W. T. F. (2007). A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos de Pedagogia. Brasília.

Martinez, A. P. A.; & Pederiva, A. P. (2013). Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. *Revista Música Hodie*, [S.l.], v. 12, n. 2, abr. ISSN 1676-3939. *Website*. www.HYPERLINK “<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23514/13801>” www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23514/13801. Acesso em: 02 abr. 2019.

Parizzi, M. B. (2011). Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. IN: SANTIAGO, Diana et al (Orgs) Educação Musical Infantil. Salvador: Editora PPGMUS UFBA, ISBN 978-65-60667-92-5, p.49-59.

Pereira, E. S., & Figueiredo, S. L. F. (2019). Fundamentos Sociológicos da Educação Musical Escolar. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Centro de Artes – CEART. *Website*. www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14101/9180. Acesso em 28. Abr.

Pereira, L. F. R. (2010). *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei no 11.769/2008*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

Santiago, D. et al (Orgs). (2011). Educação Musical Infantil. Salvador: Editora PPGMUS UFBA, ISBN 978-65-60667-92-5, p.49-59.

Souza, J. V. (1996). Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. Anais do 5º Encontro Anual da ABEM e 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: UEL.

Souza, J. V.; & Mateiro, T.; & Ben, L. D.; & Oliveira, A. J. (2002). O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos 6, Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS.

Ropke, C. B. (2017). Professores de música na educação infantil: características de formação e atuação. XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME. Natal, agost.

A representação da mulher angolana na toponímia: um factor de coesão social¹

Nsambu Vicente

Doutorando em História Contemporâneo – Universidade de Évora; Mestre em Ciências da Educação com especialidade em ensino da História de Angola pelo Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED; Licenciado em História pela Faculdade de Ciências Sociais-FCS/ UNA e Professor no Instituto Superior Politécnico Atlântida. E-mail: nsambubaptista82@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente comunicação visa reflectir sobre *A representação da mulher angolana na toponímia: Um factor de coesão social*. O objectivo principal é assumir uma postura responsável, sobre a necessidade de homenagear a mulher, (re)valorizando o seu contributo no período da Luta de Libertação Nacional (1950 – 1975) através da toponímia sob formas a conservar a memória colectiva à luz da Lei n.º 14/16, Lei de Bases da Toponímia

Para a escolha do tema teve-se em atenção as seguintes razões: (i) Pouca representação feminina na toponímia do país; (ii) Insuficiência de estudos ligados à toponímia na academia angolana, particularmente de figuras femininas.

Para alcançar os objectivos, socorramo-nos dos seguintes métodos: (i) Histórico: Permitiu saber o desempenho da mulher nas várias fases da luta de libertação nacional, independentemente do seu domínio e do movimento ou partido que tenha pertencido; (ii) Observacional: Fruto das nossas múltiplas viagens ao país e sobretudo, na cidade de *Lwanda*, permitiu perceber a insuficiência que há no reconhecimento do papel desempenhado pela mulher na história recente de Angola (luta de Libertação Nacional, no combate ao analfabetismo, contra a pobreza, etc.); (iii) Comparativo: Permitiu aferir a disparidade de nomes de figuras femininas ligados tentáculos político do partido MPLA em detrimento dos outros; (iv) Bibliográfico: Lemos alguns livros e artigos que abordam a participação da mulher angolana na luta de libertação, apesar da insuficiência de bibliografia no contexto angolano.

Partindo do pressuposto que a história e a memória são partes integrantes e necessárias para o entendimento das contradições da sociedade em determinados grupos e o seu modo de preservar a história; autores como Marc Bloch (2001) e Le Goff (1990), entre outros, uns dedicados à crítica – tomando como argumentos a espontaneidade da memó-

1. O objectivo da presente comunicação consiste em apresentar algumas reflexões sobre a representação da mulher angolana na toponímia: um factor de coesão social, à luz da Lei 14/16 Lei de Bases da toponímia. A comunicação foi apresentada na XXIX Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa que se realizou de 03 a 05 de julho de 2019 em Lisboa sob tema “Arte e Cultura na Identidade dos povos”, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal, subtema III – Educação e Coesão Social.

ria, outros à defesa, desenvolveram importantes estudos que estimularam o nosso interesse em estudar a representação da mulher angolana na toponímia.

Le Goff (1990), no seu livro *História e memória*, salienta que “como o passado não é a história, mas o seu objecto, também a memória não é a história, mas um dos seus objectos e [...] um nível fácil de elaboração histórica” (Le GOFF, 1990:50).

Na Busca, portanto, de uma discussão toponímica na sociedade angolana, procuramos reflectir na nossa comunicação o papel da mulher no processo histórico recente de Angola e perceber como ela é hoje representada nas várias esferas da vida social, uma vez que trabalhar com a memória, por meio da toponímia é conservar a memória colectiva e consolidar a unidade nacional por ser estimulante e desafiador, uma vez permitir perpetuar os feitos/ efeitos daquelas figuras [mulheres] que se debateram para a libertação de Angola do jugo colonial.

A mulher “angolana” e a luta de Libertação Nacional

No actual território angolano, importantes figuras femininas se destacaram na defesa da soberania dos seus Estados – Nzinga Mbande, Nsimba Vita [Kimpa Vita], dona Mafuta, Luweji a Nkonde etc.

Deste modo, Desde o século XX, vários países introduziu o debate na academia sobre a mulher, o que ganhou consistência nos Estados Unidos de América l e mais tarde para a Inglaterra, França, Irlanda, Alemanha, Rússia (BATSÍKAMA, 2016).

O projecto da luta cultural, política, iniciada, pelos movimentos nacionalistas africanos [aqui no caso de Angola], pretendia construir um sentimento nacionalista e revolucionário no combate ao colonialismo português, onde a mulher continuamente esteve presente à causa da luta de Libertação Nacional, enquadrando-se nos movimentos de libertação (FNLA, MPLA e UNITA).

Estudar os feitos da mulher na luta de Libertação Nacional, implica compreender as diferentes perspectivas históricas, políticas e sociais inerentes ao reconhecimento que o país dá aquelas figuras no contexto angolano. *A priori*, partindo deste ponto, torna-se imprescindível compreender a importância da mulher dentro da lógica do desenvolvimento sustentável como promotora de uma consciência de luta anticolonial, uma vez, assumir a condição de guerrilheira.

A mulher que não se inseriu no Destacamento Feminino continuou, a contribuir na Revolução por outras formas: no transporte de material, na produção de alimentos para as (os) combatentes, no anúncio do evangelho, como informantes², professoras³, enfermeiras, etc. Assim, as mulheres se tornaram necessárias à política da organização dos movimentos. Nesse aspecto, Miraldina Jamba, apadrinha:

2. Importa aqui lembrar que, no início da Luta Armada, as mulheres prostitutas jogaram um papel fundamental na condição de informantes. São elas que em alguns casos, tiravam informações aos soldados portugueses e transmitiam aos nacionalistas angolanos. Discussão que trataremos num artigo a ser publicado.

3. No caso da UNITA se destacaram senhoras como Augusta Sakuanda, Felizmina Lucas e Sessa Namaliata pertencentes a 1ª região. Na segunda região se destacaram na região 2ª, Eunice Sapassa e Laurinda Chissako e na 3ª região Marta Chiwale, Salomé Epólua.

[...] a partir de 1970, as mulheres passaram a participar tanto nos treinos militares como na educação dos soldados. Surgiram as escolas de alfabetização nas aldeias e bases para combater o analfabetismo e o obscurantismo. As mulheres passaram a destacar-se nas tarefas de educação e ensino, saúde e agricultura para garantir a subsistência alimentar para os soldados (JAMBA, 2014 in www.a-contribuicao-da-mulher-na-construcao-da-paz-regional-miraldina-jamba).

No caso da mulher ligada ao partido, UNITA, a sua integração massiva na luta de libertação nacional, deu-se em 1970, quando as senhoras em todas as bases militares centrais, de zona e de sector, começaram a participar activamente nos serviços auxiliares de tropas, administração, logística e intendência (*Idem*).

A 18 de Junho de 1972, tendo-se constatado a capacidade demonstrada pelas mulheres no seu envolvimento em actividades político-militares nas bases, a 8.^a Conferência Anual da UNITA proclamou-se sob orientação de Jonas Savimbi, a Liga da Mulher Angolana (LIMA), ao defender: “ (...) mulheres do nosso país a vossa emancipação não pode ser uma dádiva dos homens, mas a vossa conquista nas fileiras do combate” (*Idem*).

Partindo destas considerações, a mulher ligada àquele partido, passaram a fazer serviços de manutenção militar como, os trabalhos de sargento dia, ronda, oficial dia, prevenção, patrulhamento das bases num raio de um quilómetro, instrução içar e arriar a bandeira, demonstrações militares: ginástica educativa, luta corpo a corpo, baioneta, pista de obstáculos, salto em altura, e em comprimento, saltos mortais, enfim todos os exercícios que antes eram reservados apenas aos homens (Cf. *Ibidem*).

No partido, UNITA, enquanto algumas mulheres combatiam nas zonas rurais, outras, no meio urbano, se destacavam nas células clandestinas. Cita-se nomes de Amélia Edite Epalanga, Melita Tita Malaquias, Celestina Jamba, Cecília Moreira Teresa Numanaua Kakunda.

No livro de Margarida Paredes, intitulado “Combater duas vezes: Mulheres na luta armada”, dedicado às mulheres combatentes em Angola, a autora, apresenta alguns testemunhos:

As mulheres angolanas estiveram em todas as frentes, na luta política e na luta armada. Na luta armada foram muito sacrificadas e correram muitos riscos como provedoras da guerrilha, transportavam armas, plantavam lavras, cuidavam dos guerrilheiros, a logística estava a cargo destas mulheres, a maior parte delas camponesas que depois da independência não foram reconhecidas como guerrilheiras porque não tinham arma e por isso ficaram abandonadas à sua sorte. As mulheres de origem urbana mais escolarizadas também participaram na Luta de Libertação sobretudo na mobilização para a guerrilha, na Educação, na Saúde e algumas como guerrilheiras, no meu livro apresento o testemunho de muitas ex-combatentes que lutaram de armas na mão. Sem a participação das mulheres a Luta de Libertação anticolonial não teria triunfado e Angola não seria independente (PAREDES, 2016 in <https://www.dw.com/pt-002/mulheres-destacaram-se-na-luta-armada-em-angola/a-19286352>).

Na entrevista, Margarida Paredes apresenta importantes depoimentos de mulheres que se sentem silenciadas na actualidade. Foi o caso da antiga combatente da Frente Les-

te cujo nome não se faz referência, ao afirmar: "... nós não abandonámos o MPLA, mas o MPLA é que abandonou o povo" (*Idem*).

A autora, ainda apresenta outros nomes de mulheres que se destacaram mas hoje não são conhecidas pela sociedade; trata-se de Fernanda Digrinha Delfino "Nandi" e Elvira da Conceição "Virinha". Segundo Margarida Paredes, elas eram as comandantes, jovens estudantes liceais. A autora, acode que "Nandi" inclusive comandou um ataque à prisão, grávida de oito meses" Margarida Paredes, conta que "Nandi" teve o filho na prisão: "... mal a criança nasceu pegaram-na de volta, deixaram o filho abandonado na maternidade e levaram-na para a prisão e foi fuzilada". A "Virinha" também foi fuzilada" (*Idem*).

No caso do movimento MPLA, embora a situação seja genérica a todas as mulheres angolanas, a luta pela emancipação, esteve sempre ligada à luta de libertação nacional. A classe feminina era explorada por diversos motivos: por serem mulheres, serem colonizadas e ainda discriminadas do ponto de vista racial, económico e social. De forma a incluir esta franja da sociedade, no combate armado que se tinha iniciado para libertar o país do jugo colonial português, António Agostinho Neto resolveu criar, dentro do seu movimento, a primeira organização feminina angolana, com a sigla de OMA.

Assim, a sua inserção foi muito séria e, algumas chegando de perder a vida em combate, destacando-se os nomes de Deolinda Rodrigues, Irene Cohen, Lucrecia Paim, Engracia dos Santos e Teresa Afonso. Admitimos que um amplo trabalho se deve fazer no sentido de trazer mais nomes de mulheres que se debateram para a causa do país. No seio da Associação da Mulher Angolana (AMA), organização afecto à Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), fundada a 3 de Outubro de 1968, destacam-se nomes como: Catarina Salvador Domingos, exímia combatente, natural de Mabubas e, tendo ostentado a patente de Coronel. Mavinga Mbaki Domingos, Joana Kassule, Liliana Miguel.

Através de depoimentos das guerrilheiras, pode-se notar que a decisão de incluir as mulheres no processo revolucionário era necessária embora em alguns casos não ter sido resultado de um consenso por questões tradicionais do papel da mulher nas comunidades africanas.

Miraldina Jamba (2014), na conferência denominada "*A contribuição da mulher na construção da paz regional*", fazia menção ao seguinte:

[...] até 1968, nas zonas onde combatemos, tais grupos não integravam senhoras nas suas unidades operacionais. As mulheres permaneciam nas aldeias participando nas actividades clandestinas organizadas em células: formavam comités, recolhiam informações, recolhiam as quotizações do povo em dinheiro, géneros alimentícios, roupas, medicamentos, sal ou produtos de higiene para os combatentes (JAMBA, 2014 *in* www.a-contribuicao-da-mulher-na-construcao-da-paz-regional-miraldina-jamba).

No presente artigo, procuramos apresentar de forma sucinta, o seu papel uma vez que as acções do dia-a-dia e a história não são duas dimensões irreconciliáveis. Pelo contrário, os modos de vida das pessoas são influenciados pelos contextos históricos, sociais e políticos que se podem traduzir, por vezes, em novos aspectos da vida quotidiana.

A toponímia na conservação da memória da mulher angolana

Nsambu Vicente (2018), no seu livro intitulado “*Toponímia de Luanda: Casos de Ingombota e Mayanga*”, já colocava a preocupação da presença do género feminino [mulher] na toponímia da Ingombota (VICENTE, 2018:47).

O autor assegura, em Angola, apesar da mulher ter contribuído para a libertação do país contra o domínio português, o seu reconhecimento na toponímia, está longe de ser uma realidade, por existir mais nomes masculinos (*Idem*).

A toponímica, assume particular importância na preservação da memória e identidade cultural das pessoas, perpetuando nomes, factos e eventos, dando-nos a conhecer a evolução histórica dos lugares e respetivas populações, além de facilitar a localização geográfica e a coesão social.

Assim, permitir que se valorize o presente para compreender o presente, é importante que se conheçam as normas e práticas do passado e as transições que foram a ocorrer, em diferentes períodos, onde a mulher sempre se fez presente (BURKE, 2005).

A mulher angolana, embora tenha exercido um papel fundamental na luta de Libertação Nacional, a sociedade ainda não atribui o devido mérito. A insuficiência se observa na atribuição de topónimos aos vários espaços do país (ruas, escolas, centralidades, urbanizações, estádios, etc.).

No estudo de Nsambu Vicente (2009) que serviu de monografia, foi possível observar a carência de topónimos de figuras femininas nas ruas na cidade de *Lwanda*. A título de exemplo, no âmbito da construção das centralidades e urbanizações, apenas uma urbanização tem a designação de antropolónimo feminino – Urbanização Praia Amélia (provincia do Namibe).

Havendo tal carência, julgamos ser oportuno, tomar uma postura responsável em atribuir mais topónimos de mulheres as futuras centralidades e urbanizações do país. O mesmo ainda pode-se dar na atribuição de topónimos as escolas/ universidades, hospitais, etc.

Também ainda, outro parecer que se considera importante é em relação à urbanização do Tala Tona. Há uma necessidade de reverem-se os topónimos alfanuméricos existentes naquele espaço no urbano luandense que muitas vezes provoca confusão aos transudes.

Francisco Costa “[...] é difícil entender essas placas, onde, por exemplo, vem apenas escrito via A59/A34B. Isto é o quê?” (<https://www.novafrika.co.ao/nacional/regioes/de-cifrar-talatona-pelas-ruas/>).

No entender do cidadão, a administração deveria colocar outras placas com nomes e os números das ruas adaptados à nossa realidade no sentido de facilitar o endereço das pessoas.

Interpretar as placas toponímicas do município de Tala tona não tem sido fácil para quem se desloca ou trabalha naquela zona. A solução para muita gente tem sido usar pontos de referência para chegar ao seu destino. considera que o Tala tona “é um autêntico labirinto”, onde “safa-se quem puder” (*Idem*).



Figura 1 – Placa toponímica da rua Samora Machel – Tala Tona
Fonte: Autor, 2019.

Diante do exposto, algumas questões se impõem:

- (i) Porquê não eleger o município de Tala Tona, sobretudo a parte urbana, sendo a cidade de homenagem à mulher angolana?
- (ii) Que estratégias estão a ser adoptadas para mudar o quadro da carência de antropónimos femininos na toponímia do país?
- (iii) Que critérios concorrem na atribuição de nomes as instituições?
- (iv) Porquê do “entrave” da aplicação da Lei 14/16, Lei de Bases da Toponímia da parte do executivo?
- (v) Até quando se vai assistir a repetição de nomes de figuras femininas ao longo das ruas e instituições do país?

Exemplo, o antropónimo Deolinda Rodrigues, de quem a designação aparece às duas ruas na cidade de *Lwanda*⁴, ressaltando o seu papel na luta de Libertação Nacional, não haveria necessidade de repetir caso se fizesse estudos e posterior divulgação de mais nomes femininos. Ainda, constatamos, a Avenida Deolinda Rodrigues, os cidadãos não a chamam com a designação oficial, mas sim popular – “Estrada de Catete”.

Outro questionamento ainda se impõe: Como reduzir a carência de topónimos femininos em Angola?

Em resposta aos questionamentos, somos de sugestão de ser fazer mais estudos de história de vida das figuras históricas na academia angolana. As universidades devem propor linhas de pesquisas versadas aos heróis do país no sentido de conservar a memória colectiva.

A mesma inspiração de libertação nacional, que unia todos os “angolanos” no actual território angolano, seria reforçada por um instrumento simbólico importantíssimo e inalienável – a toponímia, que deve ser estudado num dos capítulos dos manuais de história dos primeiros ciclos de formação.

4. A avenida Deolinda Rodrigues que parte de Catete e termina no largo 1º de Maio. A outra rua com a mesma designação começa no cemitério do kamama e termina no *Lwanda* Sul.

A partir destas considerações, o tributo que se possa fazer à mulher angolana se deve basear inicialmente na conservação dos seguintes nomes:

Nomes de guerreiras do Movimento/ Partido UNITA

Celinda Abel; Constança Olinda Kulanda, Delfina Nené, Deolinda Etossi Cinco Reis, Feia da Costa, Guilhermina Chitekulo, Idalina Njivala Chindondo Emília Kayombe, Isalina Kawina (1ª Presidente da LIMA), Judite Bândua, Lúcia Ekundi, Luisa Lussinga Paulo, Madalena Tula, Maria Alimo, Maria Chela Tchikweka, Maria Etossi Chinhama, Maria Nakamela Chimbili, Maria Rogério, Natália Kussia, Ruth Beatriz Jamba, Ruth Njujuvili, Valeriana Sapi, Violeta e Vitória Kanganji (<http://www.unitaangola.com/PT/affilima.awp?pArticle=11456>).

Nomes das guerreiras do Movimento/ Partido MPLA

- Cipriana Semedo Costa⁵, Deolinda Rodrigues, Engrácia dos Santos, Irene Cohen, Lucrecia Paim, Maria Mambo Café, **Teresa Afonso**, Vicência Marques (Depoimentos, 2019).

No caso do partido MPLA, as cinco heroínas mais conhecidas, participaram em todas as actividades políticas e militares, chegando a ocupar cargos de direcção, onde conheceram diversas dificuldades, que vão desde o desconhecimento do terreno, sobretudo de travessia do Rio Mbridge (Província do Zaire).

Nomes das guerreiras do Movimento/ Partido FNLA

- Adelina Kavungu, Amélia Buby, Branca Domingos Van-Dúnem, Carolina Lopes, Catarina Salvador Domingos, Isabel António Sinza, Joana Cassule, Joana Ngonga, Judith Brigeth Pedro Vida, Liliana Miguel, Liliana Pedro Fernando, Luisa Manuel Morais (Arquivos da FNLA, 2019).

CONCLUSÃO

Considerando a brevidade destes apontamentos, conclui-se que há carência de estudos que abordam sobre a toponímia, particularmente feminina por não fazer ainda parte das grandes discussões no contexto angolano, sobretudo nas universidades.

Neste artigo, buscou-se reflectir sobre a importância de homenagear a mulher porque, estamos cientes que elas se destacaram na luta de Libertação Nacional, onde dirigiram missões importantes, independentemente do movimento que pertencia, contribuição que se notou fundamentalmente na luta clandestina. Também ainda, a mulher, contribuiu na luta contra o Analfabetismo, ensino, mobilização e organização do povo.

Angola precisa, estudar e publicar os nomes das mulheres que se envolveram na luta de Libertação Nacional desde o seu início, sem olhar no colorido partidário, para o garante da unidade nacional e conservação da memória colectiva e coesão social.

5. Nascida no dia 08.03.1946 na localidade de Nossa Senhora da Graça – Cabo Verde. Foi uma activista e, acolheu os guerrilheiros do MPLA vindos do Maquis na 2ª Região Militares em Cabinda. Acolheu figuras como Comandante Gika, Pedalé, Nzagi, Delfim de Castro e João Lourenço, actual presidente da República de Angola.

As escolas devem criar cartilhas e partilhar com os estudantes e encarregados de educação para se saber a vida e obra das figuras homenageadas, essencialmente a figura da mulher.

Os Ministérios da Cultura, Educação, Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação, devem criar estratégias, no sentido de incentivarem estudos virados à história de vida da mulher que lutou para a libertação do país, para despertar o espírito patriótico as novas gerações.

Dos vários espaços habitacionais, há exemplo do município de *Tala Tona*, se deve criar condições de atribuir topónimos femininos às ruas e demais instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATSÍKAMA, Patrício, Nação, Nacionalismo e Nacionalidade em Angola, Luanda: Mayamba, 2016.
- CHIWALE, Samuel, *Cruzei-me com a História – Autobiografia*, Lisboa: Sextante Editores, 2008.
- COSTA, Francisco, “Decifrar Talatona pelas ruas” in <https://www.novafriica.co.ao/nacional/regioes/decifrar-talatona-pelas-ruas/>, Ced. em 05.03.2019.
- HOUSSAYE, Henrique. *Aspásia – Cleópatra*, Trad. Vieira Neto, São Paulo: Paumape, 1995.
- JAMBA, Miraldina, “A contribuição da mulher na construção da paz regional”, in www.a-contribuicao-da-mulher-na-construcao-da-paz-regional-miraldina-jamba, Ced. 18.02.2019.
- LE GOFF, J., *História e Memória*, Campinas – SP: Unicamp, 1990. (coleção repertórios) Livro digital disponível, Ced. em 07 mar. 2019.
- PAREDES, Margarida, *Combater duas vezes: Mulheres na luta armada em Angola*, Lisboa: Verso da História, 2015.
- SAKALA, Alcides, *Memórias de um Guerrilheiro*, 3ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006.
- VICENTE, Nsambu, *Toponímia de Luanda: Casos da Ingombota e Mayanga*, Luanda: Edições Universitárias Tocoistas, 2018.
- _____. *Formação dos bairros Bagdad e Iraque em Luanda: Estudo toponímico*, Porto: Mybook, 2018.

A UTFPR e o IPB numa perspectiva de coesão territorial¹

Dra. Caroline Lievore

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil; E-mail: carolinelievore1@gmail.com

Dr. Luiz Alberto Pilatti

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil; E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br

Dr. João Alberto Sobrinho Teixeira

Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal; E-mail: sobrinho@ipb.pt

1. Introdução

É amplamente consensual a importância do ensino superior como promotor de desenvolvimento social e econômico, sobretudo a nível regional (AMARAL; MAGALHÃES, 2002; ALBERT, 2003; PUCCIARELLI; KAPLAN, 2016; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 2000); e o seu papel de gerador de processos de transferência de tecnologia e de inovação (ETZKOWITZ, *et al.*, 2000; CARAYANNIS; RAKHMATULLIN, 2014), e especialmente na atração e manutenção de atividades de alto valor econômico numa sociedade cada vez mais globalizada e competitiva (CHATTERTON; GODDARD, 2000; ETZKOWITZ *et al.*, 2000; HARKAVY, 2006; HEITOR; HORTA, 2016).

Pucciarelli e Kaplan (2016) identificaram três desafios centrais que as instituições de ensino superior enfrentarão com implicações fundamentais para o ensino e pesquisa universitários: (1) a necessidade de aumentar o prestígio e a participação de mercado; (2) a necessidade de ampliar a mentalidade empreendedora; e (3) a necessidade de expandir as interações e valorizar a co-criação com os atores sociais. Neste contexto, alguns autores entendem que a ciência tem como papel primordial fortalecer o desenvolvimento social e econômico dos países (MACLAREN, 2012; HEWITT-DUNDAS, 2013; SANTOS FILHO, 2015; HEITOR; HORTA, 2014; 2016).

Os objetivos e as finalidades aos quais a universidade se propõe a cumprir são fatores que impulsionam o crescimento da ciência e da tecnologia no mundo. Sua realidade básica é o reconhecimento de que o conhecimento é o elemento de maior poder e capaz de afetar a ascensão e a queda de profissões, classes sociais e até mesmo de nações.

Percebemos que é cada vez mais premente compreender como estas instituições se adaptam às mudanças recentes e moldam suas estratégias para alcançar sucesso em novos ambientes. Igualmente relevante, para reitores e líderes das universidades, são as pesquisas que apresentam as melhores práticas facilitando os processos de mudança dentro de suas organizações (MCKENNA; SUTHERLAND, 2006; BAPTISTA; LIMA;

1. Esta pesquisa é parte da tese de doutorado da autora Caroline Lievore, com orientação dos coautores Dr. Luiz Alberto Pilatti (UTFPR – Brasil) e Dr. João Alberto Sobrinho Teixeira (IPB – Portugal).

MENDONÇA, 2011; HEWITT-DUNDAS, 2013; HOWELLS *et al.*, 2014; HOIDN; KÄRKKÄINEN, 2014; HEITOR; HORTA, 2016).

Nesta lógica, optamos pela análise de duas instituições de ensino superior, a UTFPR no Brasil e o IPB em Portugal, avaliando seus comportamentos no que concerne às políticas internas desenvolvidas numa perspectiva de coesão territorial e de afirmação nacional e internacional, com vista ao desenvolvimento regional.

Nossa pesquisa se justifica pelas similitudes que existem entre o ensino superior do Brasil e de Portugal, como o baixo grau de autonomia institucional, baixos níveis de financiamento reconhecidos internacionalmente, limitações nas respostas às demandas da sociedade e um longo processo de democratização do ensino superior. Desafios sociais também são semelhantes embora em diferentes níveis, como necessidade de aumentar as qualificações formais da população, urgência para desenvolver ciência, tecnologia e inovação com impacto no desenvolvimento socioeconômico regional e nacional (ver JEZINE *et al.*, 2011; HEITOR; HORTA, 2016).

2. Metodologia da pesquisa

A pesquisa classifica-se do ponto de vista do objeto como uma pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada, predominantemente qualitativa e do ponto de vista dos procedimentos técnicos caracteriza-se como um estudo comparativo.

O corpus documental da pesquisa foi composto por entrevistas semiestruturadas, além dos documentos institucionais do IPB e da UTFPR e documentos legais do Brasil e de Portugal.

A escolha dos entrevistados foi direcionada aqueles que tinham experiências relevantes no percurso histórico da Instituição, através do processo bola de neve, sendo que no Brasil a saturação ocorreu no sétimo entrevistado e em Portugal no décimo quinto. Fontanella; Ricas; Turato (2008) apontam que, em estudos qualitativos, o mais significativo nas amostras intencionais não é a quantidade de entrevistados, mas a representatividade destes elementos e a qualidade das informações obtidas.

A fim de obter diferentes pontos de vista e experiências de um grupo diverso de participantes e gerar evidências empíricas ricas, todos os participantes têm um alto nível de envolvimento e liderança com responsabilidades que contribuem para o desenvolvimento estratégico das instituições analisadas.

Foram entrevistados sete gestores e docentes da UTFPR, doze gestores ligados diretamente ao Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Além destes, entrevistamos cinco docentes vinculados ao ensino superior de Portugal, entre estes: um docente da Universidade do Porto (UP) e ex-secretário de Estado do Ensino Superior e Ciência, e um ex-reitor da UP, atualmente vinculado à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), dois docentes ligados ao Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos (CCISP) que também atuaram como Presidentes de outros Politécnicos e um docente ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Na apresentação dos resultados, para garantir o anonimato, os entrevistados foram codificados como Entrevistado (E) e numerados (1, 2, 3, etc.). Estas entrevistas foram realizadas nas cidades de Ponta Grossa, Curitiba localizadas no Brasil, e Bragança, Mirandela, Porto e Braga localizadas em Portugal, durante os meses de janeiro e setembro

de 2018. As entrevistas foram gravadas e transcritas, dando origem a 226 páginas de texto. O tempo médio das entrevistas foi de duas horas.

Todas as respostas foram mantidas em sigilo, aderindo os procedimentos de ética em pesquisa científica.

Para analisar os dados qualitativos, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015).

O método utilizado foi o comparativo, que nas palavras de Marc Bloch, quando aplicado no campo das ciências humanas, consiste em examinar as semelhanças e as diferenças entre elementos comparados que constituam duas séries de natureza análoga, em meios sociais distintos (BRIGNOLI; CARDOSO, 2002). Para consecução do método comparativo, utilizou-se Schneider; Schimitt (1998), que sugerem a adoção dos seguintes passos: (i) a seleção de duas ou mais séries de fenômenos que sejam efetivamente comparáveis, representados pelas duas instituições analisadas; (ii) a definição dos elementos a serem comparados; o estudo concentrou-se em comparar a UTFPR e o IPB quanto ao seu papel no desenvolvimento regional; e (iii) generalização, identificando elementos comuns nos dois casos analisados, mas respeitando suas especificidades.

Logo após a definição das categorias, realizou-se o tratamento dos resultados, sendo possível com base nas entrevistas e documentos, separar convergências e divergências; selecionar as respostas que melhor atendiam aos objetivos da pesquisa, além de possibilitar a inferência e interpretação dos dados significativos e válidos, à propósito dos objetivos previstos.

3. A atuação do IPB na região de Trás-os-Montes

Em nossa análise, as estratégias assumidas pelo IPB nos últimos dez anos resultaram em três grandes benefícios para a instituição: melhorou a capacidade científica dos docentes, que passaram a produzir mais conhecimento resultando em publicações de alto impacto (E10; E17; E19; E21); ampliou e fortaleceu o relacionamento do Instituto com as empresas da região e do país, pois passou a desenvolver pesquisas e projetos vinculados com o mercado e com a comunidade local, sendo fortemente reconhecido por isto (E10; E12; E13; E17; E19); e finalmente, aumentou a capacidade de transferência de tecnologia que é a junção dos dois primeiros, fortalecendo sua identidade e assumindo sua missão como promotora de tecnologia útil e aplicável (E10; E17; E21).

Para o E17, o IPB enxergou nos doutoramentos uma premissa para alavancar a sua capacidade de transferência de tecnologia para o tecido empresarial. Percebe-se que há um alinhamento entre o que foi sancionado nas leis, as entrevistas, as finalidades propostas e a identidade assumida pelo IPB. Isso é evidenciado na própria missão do Instituto;

[...] tem por missão a criação, transmissão e difusão do conhecimento técnico-científico e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental. O IPB desenvolve a sua missão em articulação com a sociedade, incluindo a cooperação transfronteiriça, numa perspectiva de coesão territorial e de afirmação nacional e internacional, com vista ao desenvolvimento da Região, assente na inovação e na produção e transferência do conhecimento técnico-científico (IPB, 2018, p. 8).

Nossa análise sugere que existem dois aspectos que auxiliam na organização pedagógica dos politécnicos para o cumprimento de sua missão. Primeiro a aposta em “formações mais profissionalizantes” que tem sido constantemente debatida pelo grupo gestor (inclusive com os demais Politécnicos) que é o uso de metodologias pedagógicas mais ativas (E10; E14, E19; E21). Estas práticas que envolvem o uso de metodologias como o Problem-Based-Learning (PBL) promovendo aulas mais práticas e incentivando uma maior autonomia do aluno que aprende fazendo.

O segundo aspecto, cada vez mais iminente, refere-se ao papel dos Politécnicos enquanto motores de desenvolvimento regional. Este papel que especialmente o IPB assumiu na região transmontana, é confirmado pelos estudos de Fernandes (2009), Fernandes, Cunha e Oliveira (2013) e Alves *et al.* (2015) que confirmam o impacto econômico dos IPs nas regiões. Entre os IPs analisados, constatou-se uma variação de 2% a 11% no PIB regional e crescimento na oferta de empregos destas regiões, sendo que nas regiões menos favorecidas, em termos de PIB regional, foram as que apresentaram valores melhores. A pesquisa de Fernandes (2009) destaca o papel dos IPs como empregadores e, consequentemente, como fixadores de pessoas qualificadas em suas respectivas regiões. Além disso, para cada euro despendido pelo Estado e disponibilizado aos Politécnicos, foi gerado um nível de atividade econômica entre 2,63 e 8,07 euros. O impacto anual total do IPB em Bragança, correspondeu ao total de 44.495.765,86 euros, em 2007. Neste mesmo ano, em Mirandela, o valor foi de 7.464.348,81 euros o que corresponde a 3,3% do PIB da cidade. Estimou-se que a atividade econômica gerada pelo IPB corresponde a 8,7% do PIB dos concelhos de Bragança e Mirandela e que, por cada euro de financiamento do Estado, o IPB gera na região 2,46 euros em atividade econômica. A pesquisa de Fernandes (2009) concluiu que o IPB tem um impacto importante nos concelhos de Bragança e Mirandela, regiões consideradas desfavorecidas no contexto nacional.

Para além do desenvolvimento econômico e social, os entrevistados apontam que os IPs dão coesão aos territórios, visto que a pesquisa desenvolvida e o alinhamento entre mercado e instituição é feito com base nas necessidades daquela região. Apesar dos impasses e dilemas consequentes das políticas implementadas por Bolonha, o IPB buscou desenvolver sua missão politécnica e manter-se como um politécnico diferenciado (E15; E21; E27; E28) e isso corroborou para que a instituição se afirmasse no contexto regional e nacional. Para tanto, o IPB investiu fortemente em três grandes estratégias: (i) atração de estudantes; (ii) qualificação do seu corpo docente; e uma terceira especialmente importante para esta pesquisa (iii) a ligação e coesão com seu território.

A ligação e coesão do IPB com seu território e a investigação realizada são voltadas para a prática, dado o relacionamento estreito que existe entre o IPB e a região de Trás-os-Montes. Nas entrevistas, verificamos que a ênfase da pesquisa no IPB é a combinação de uma abordagem científica, com uma forte preocupação com os problemas relevantes para a sociedade, e isso não apenas no nível de doutoramentos, mas desde o início da graduação. Obviamente que na graduação, a investigação não é necessariamente uma investigação de ponta, tampouco que resulta em publicações e citações. Estes resultados mais “tradicionais” se consegue com os doutoramentos, com equipes de investigação, com pós-docs, etc. Portanto, numa abordagem mais tradicionalista da pesquisa científica é importante que os politécnicos tenham instrumentos acadêmicos para logramos finan-

ciamento e reconhecimento, o que ainda é insipiente no sistema politécnico, inclusive no IPB, resultado do seu processo histórico. Mas numa visão mais moderna, exposta pelo E27, a investigação poderá contribuir para a dignificação e valorização do sistema Politécnico à medida que os Institutos perceberem que, existe um espaço de investigação aplicada, de desenvolvimento experimental, de cooperação com o tecido social e empresarial, que ainda não está convenientemente ocupado, e que os politécnicos poderão agir como uma força motriz, sem esperar que a sociedade busque competências da instituição, mas investindo na capacidade de criar.

[...] entramos aqui em um contexto que modernamente se chama ecossistema de cocriação e inovação, onde a investigação não se faz da forma tradicional, mas faz em completo acompanhamento pelos atores sociais e empresariais com os nossos investigadores e com os nossos alunos, criado uma comunidade de intervenção de muito maior dimensão. É obviamente, uma forma de impacto diferente, [...] os politécnicos estão muito mais preparados que as universidades, porque culturalmente o corpo docente das universidades acha que isso não tem prestígio [...], fazer essa abordagem e conseguir arranjar espaços de investigação dentro dessa abordagem, é muito interessante e muito importante e será o fator de diferenciação do futuro dos politécnicos (E27).

Isto posto, a região e os atores sociais que a compõe são fontes importantes de legitimidade e recursos para o funcionamento dos politécnicos (HASANEFENDIC; PATRICIO; DE BAKKER, 2017). Para o bom funcionamento do ecossistema de investigação, o estabelecimento de parcerias torna-se um meio importante para garantir este tipo de pesquisa, mais prática, aplicada e regionalmente integrada. Isto significa dizer que a existência de indústrias na região onde os politécnicos estão inseridos tornaria mais plausível sua atuação na pesquisa. Contudo, a baixa concentração de indústrias na região do IPB não impediu o desenvolvimento na investigação. Pelo contrário, o IPB viu uma oportunidade e se dispôs a realizar uma investigação regionalizada, mas sem deixar de apostar em projetos nacionais ou globais.

Nesta linha de pensamento, o E20 afirma que; “*quando o nosso trabalho é relevante não há fronteiras e, portanto, nós trabalhamos com empresas de todo o país e todo o mundo*”. Mas os entrevistados concordam que seria muito interessante, por via da ciência da tecnologia, fortalecer os territórios de menor densidade populacional, como é o caso da região de Trás-os-Montes e capacitá-los para atrair jovens altamente especializados.

O PE (IPB, PE, 2014-2018) do IPB, já apresentava uma estratégia para tornar a instituição referência na investigação aplicada em algumas áreas de especialização. O Instituto se propôs a três objetivos: (i) identificar áreas estratégicas de investigação aplicada e promover a integração dos investigadores em unidades de investigação; (ii) sustentar o IPB nos *rankings* de impacto da produção científica e, (iii) promover a integração dos investigadores do IPB em redes internacionais de investigação. De fato, nas entrevistas percebemos que estes objetivos vem sendo alcançados e o IPB tem sido sucessivamente considerado o melhor politécnico de Portugal pela *SCIImago Institutions Ranking*².

2. O *ranking* SCIImago classifica as IES através de um indicador global que tem em consideração a perfor-

No PA (IPB, PA, 2018-2022, p. 32), o IPB visa manter sua posição de destaque no cenário da pesquisa, afirmando que a “inovação pedagógica deve sustentar-se na capacidade de imergir os estudantes em ambientes reais, tanto empresariais como de investigação aplicada, à volta dos quais se garante que alunos aprendem e se formam como profissionais integrais, com capacidade de reflexão e de ação.”

A missão do IPB materializa-se em grande medida, na sua relação de utilidade com a região. Neste sentido, o Instituto assumiu o forte compromisso com o desenvolvimento regional e a coesão nacional que manifesta-se também por meio de seus projetos extensionistas. É por meio da Extensão que o IPB tem participação ativa na definição de estratégias de especialização inteligente para a região de Trás-os-Montes (IPB, 2014), decisões que vão ao encontro das necessidades da economia local, garantindo o sucesso da instituição em uma região pouco industrializada e com problemas demográficos.

4. A atuação da UTFPR no estado do Paraná

Os entrevistados destacaram que os projetos extensionistas são os grandes responsáveis pela conexão da Universidade com a sociedade e com o território. Nas UTs, a extensão se concretiza pela Transferência de Tecnologia (TT) (E3; E5). De mesma maneira, no PPI (UTFPR, PPI, 2007), os processos de extensão e transferência de tecnologia são vistos como portas de entrada das demandas sociais permitindo o acesso ao conhecimento produzido pela universidade e possibilitando o desenvolvimento regional e a melhoria na qualidade de vida.

As políticas de extensão (empresarial e comunitária) da UTFPR, através da Pró-reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias e das Diretorias de Relações Empresariais e Comunitárias, responsáveis pelas atividades de relações empresariais, inovação, empreendedorismo, extensão universitária e interação com a sociedade, visam sobretudo, promover a TT, garantindo a proteção do conhecimento gerado na universidade (UTFPR, PDI, 2018). Dentre as ações, o PDI (2018-2022) enfatiza aquelas desenvolvidos em parceria com grandes estatais como a Petrobrás, que totalizam cerca de R\$ 60 milhões nos últimos 10 anos, e com a Copel (Companhia Paranaense de Energia) totalizando R\$ 22 milhões, que de forma significativa impulsionam a pesquisa tecnológica na UTFPR.

Seguindo a tendência mundial de incentivar e oportunizar a inovação, a UTFPR possui uma Agência de Inovação que coordena os Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) nos campus que objetiva “identificar oportunidades e incentivar a inovação, como nicho de mercado, amparada pela Proteção Intelectual” (PDI, 2018, p. 49). O portfólio de Propriedade Intelectual da universidade é de 203 pedidos de proteção, sendo que 55 já foram concedidos. Entre estes, oito patentes de invenção, cinco marcas, 40 programas de computador e duas topografias de circuitos integrados (UTFPR, PDI, 2018; RG, 2017). Além da Agência, a UTFPR possui desde 1997 o Programa Jovem Empreendedor, atualmente Programa de Empreendedorismo e Inovação (PROEM), estimulando professores, pesqui-

mance das instituições na pesquisa, na inovação e no impacto societal. Até 2016 a SCImago avaliava as instituições em indicadores individuais, e colocou o IPB na 1ª posição entre todas as universidades e politécnicos portugueses em três indicadores: impacto normalizado, excelência com liderança e impacto tecnológico (SCImago, 2016). Em 2018, na avaliação que mostra somente o resultado global, o IPB aparece entre as 15 melhores IES do país e mantém a 1ª posição entre todos os politécnicos do País.

sadores, estudantes e ex-alunos empreendedores da instituição a desenvolver projetos viáveis a partir da estrutura existente e de ambiente propício à inovação (UTFPR, PDI, 2018).

Conforme PDI de 2013 (UTFPR, PDI, 2013-2017, p. 47), a política de Extensão da UTFPR contemplava, entre outros objetivos “a consolidação da UTFPR como um centro de desenvolvimento e transferência de tecnologia”. Este desejo não é reafirmado no PDI (2018-2022) que enfatiza a consistente atuação da Universidade na extensão tecnológica empresarial, e sua busca por maior participação na extensão social.

Especialmente quando se trata de TT, os entrevistados acreditam que como uma UT, a UTFPR poderia apresentar uma política de valorização da produção tecnológica (protótipos, patentes). Neste sentido, o novo PDI (2018-2022) apresenta como meta gerenciar as ações de extensão através de um Sistema Informatizado de Atividades de Extensão, em desenvolvimento na instituição. Esta ferramenta permitirá a geração de relatórios sobre as atividades extensionistas.

Sobre a criação de políticas de reconhecimento da produção tecnológica, foram levantadas duas dificuldades. Primeiro, que na avaliação do professor-extensionista, visto que até o momento não existem meios de valorização que não sejam aqueles contemplados pelo sistema nacional de Pós Graduação Nacional. Isto, em grande medida, deixa o professor extensionista, que trabalha com problemas regionais, que atua e faz a diferença na região, sem qualquer vantagem sobre o professor que está fazendo pesquisa vinculada com determinada empresa de prospecção maior. Apresentamos a fala do E5 sobre a atuação da UTFPR no estado do Paraná; *“a UTF deveria ter aí uma inserção muito maior; ela é regional, nucleada no Estado. Ela deveria ter características daquela região, atender e fazer a diferença naquela região, e ser valorizada por isso. E a gente só é valorizado pela publicação internacional”*.

O segundo problema levantado em nossa análise é a burocracia que existe no Brasil para solicitação de patentes, e o custo para manter todo o processo. Estes dois pontos desestimulam docentes e instituições a investir tempo e recurso no pedido de patentes: *“uma patente, no Brasil, leva de 8 a 10 anos para ser concedida. Uma patente verde que custa teoricamente dez vezes mais, leva um ou dois anos”* (E5). A produção de patentes deveria ser uma métrica importante dentro da UTFPR, porque é um indicador que caracteriza uma UT. Para o E3; *“nós temos muita publicação e não temos patentes, a patente deveria ser o alvo muito maior do professor; principalmente na UT”*.

Mesmo com este problema sistêmico no País, a UTFPR apresentou evolução significativa nos pedidos de proteção intelectual produzida na Universidade depositados junto aos órgãos oficiais. Entre os pedidos, considera-se: patente de invenção, modelo de utilidade, desenho industrial, marcas, registro de software, registro de cultivares, proteção de cultivares, indicação geográfica, direito autoral, e outros. Em 2007, foram protocolados quatro pedidos (dois de marcas e dois de software) somado ao acumulado dos anos anteriores, de sete pedidos (cinco patentes de invenção e uma marca e um registro de cultivares) (UTFPR, RG, 2007). Em 2017, um total de 89 pedidos foram protocolados e destes, 22 são patentes de invenção. A quantidade de pedidos de proteção intelectual totalizada em 2017 teve um aumento de 187,10% em relação ao ano de 2016. A instituição possui 37 patentes já concedidas. Em 2018, a Universidade bateu recorde de pedidos de proteção

intelectual em um mesmo ano, ultrapassando a marca de 100 pedidos. Apenas no mês de setembro de 2018, já haviam sido registrados 330 pedidos de proteção intelectual. Com este resultado, a UTFPR foi selecionada pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) para participar da Conferência Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI), em Genebra. Entre as instituições brasileiras foram escolhidas apenas três, a UTFPR, UFRGS e a UFMG (UTFPR, 2018).

Nossa análise também evidenciou que há preocupação da Instituição para que os projetos de extensão não se caracterizem apenas como assistencialistas. Embora a universidade seja constituída pela ideia da diversidade, o que se busca desde a criação da UTFPR são projetos de extensão tecnológica, ou seja, prover a região e a sociedade com ferramentas tecnológicas que impulsionem seu desenvolvimento. Esta priorização fica clara pelo fato da UTFPR ser a única universidade do Brasil que não tem uma Pró-reitora de Extensão e sim uma Pró-reitoria de Relações Empresariais. Segundo o E2 e E3, nas UTs da França, isso é ainda mais evidente; lá existe a Pró-reitoria de Transferência de Tecnologia. Conforme relatos do E3, no processo de transformação da UTFPR, que buscou o modelo francês como uma das referências, existia a possibilidade de sustentar o projeto institucional pedagógico da nova instituição, não no tripé ensino-pesquisa-extensão, usado como regra geral para a educação no País, mas sustentar as políticas pedagógicas no tripé ensino-pesquisa-transferência de tecnologia. Esse é o conceito da UTC na França, e outras UT, onde se tem uma visão de extensão voltada diretamente para TT. Aí se consegue um direcionamento melhor das atividades com vistas ao atendimentos das demandas da sociedade.

A partir deste conceito, a UTFPR vem criando mecanismos para impulsionar a TT através de ações de extensão previstas nos PCCs, como estágios supervisionados e TCC realizados dentro das empresas com enfoque em projetos de melhoria ou resolução de problemas; através de iniciação científica; através dos programas de mestrado e de doutorado que estimulam a pesquisa e a inovação; do hotel tecnológico e das incubadoras, entre outros (UTFPR, PDI, 2018; E3; E5). No PDI (2018) verificamos o interesse da Universidade em fomentar projetos de extensão para atender uma das meta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014), que estabelece a participação de estudantes em projetos de extensão que correspondam a pelo menos 10% da carga horária nos cursos de graduação.

Importante ressaltar que, na nossa perspectiva, esses mecanismos e propostas só serão eficazes quando a Universidade colocar como métrica interna a participação de docentes em projetos de extensão, incentivando os professores, que hoje estão centrados na sala de aula, sem vínculo com empresas, laboratórios, grupos de pesquisa ou atividades extensionistas. Esta conclusão baseia-se nas premissas encontradas nas entrevistas que, enquanto a extensão não for uma métrica, a UTFPR continuará falando em tripé ensino-pesquisa-extensão de uma maneira incompleta, em que, a grande maioria dos docentes ensina, alguns ensinam e investigam e poucos fazem extensão. Sem indicadores e métricas de avaliação para a extensão, a UTFPR acaba por ficar à mercê da atitude individual dos professores.

Em contramedida, os entrevistados argumentam que não cabe à Universidade solucionar um problema que é de ordem geral e envolve políticas de governo para valorização do

docente, que hoje é cobrado por outros resultados. O Brasil ainda não conseguiu estabelecer uma forma de avaliar a extensão da mesma maneira que avalia a pesquisa. A extensão está sempre na retaguarda.

Como o sistema de coleta de informações e registro das ações de extensão instituído pela Diretoria de Extensão (DIREXT) se consolidou em 2017, não foi possível fazer uma análise comparativa com 2005, primeiro ano da instituição como universidade. O RG de 2017 registrou 1.579 atividades de extensão, divididas nas três principais modalidades – programas, projetos e ações. Destas ações, a UTFPR promoveu 10 programas, sendo um concluído; 629 projetos de extensão, sendo 104 concluídos; e 934 eventos de extensão, sendo 736 concluídos. Já, o Relatório de 2005 apresentava o número de projetos tecnológicos que foi de 123 onde participaram 155 servidores e 41 alunos. Estes projetos caracterizavam-se pela relação da UTFPR com empresários resultando numa melhoria considerável da produtividade, além de aproximar os mesmos do campo da pesquisa e desenvolvimento tecnológico (UTFPR, RG, 2015). Não foi possível afirmar se os 629 projetos de extensão de 2017 possuem as mesmas características dos 123 projetos tecnológicos contabilizados em 2005.

Um parâmetro que é comparável é o número de apoios tecnológicos que em 2005 foi de 6.605, e em 2017 os apoios tecnológicos reduziram para 150. Da mesma forma, o número de clientes atendidos apresentou queda, passando de 4.433 para 638 entre 2005 e 2017, bem como o número de vistas técnicas e visitas gerenciais. Em 2010, foram registradas 144 visitas gerenciais e 276 visitas técnicas (UTFPR, RG, 2010). Houve um salto para 2013 sendo contabilizadas 558 visitas técnicas e 196 visitas gerenciais e novamente declínio em 2017 com 420 visitas técnicas e 155 visitas gerenciais. (UTFPR, RG, 2017). O próprio relatório aponta como causa a saturação na busca de novas relações com as empresas. Estes dados vão ao encontro das entrevistas corroborando que a UTFPR tem um histórico muito maior na área de extensão, principalmente na extensão tecnológica, mais do que na área de pesquisa.

Neste sentido, o vínculo com a sociedade e com o mercado de trabalho aproximaria o aluno do contexto profissional e da realidade do país. Em nossa análise verificamos que há pouco incentivo da UTFPR para a extensão, sem políticas internas que meçam e incentivem o relacionamento dos docentes com o ambiente de trabalho do profissional que formarão, e até mesmo com o território onde a universidade está inserida.

5. Conclusão

Autores como Kerr (1982); Wolff (1993); Moutlana (2009); Louw (2008); Du Pré (2010), apontam que além do ensino e aprendizagem, as universidades têm uma “vida pública” e precisam fazer uma contribuição social. Seu foco está em servir a sociedade e, mais particularmente, sua comunidade imediata. Moutlana (2009) e Engel-Hills et al. (2010) apontam que, quando o destinatário do conhecimento é a indústria ou a sociedade, a universidade deve transferir tecnologia, isso caracteriza as UTs ou Politécnicas. Na perspectiva de Wolff (1993), não é só tradicional e justo que a universidade sirva à sociedade, mas também extremamente útil que o faça. O vínculo que se estabelece entre a universidade e o mercado se operacionaliza por meio de parcerias que favorecem a troca de conhecimentos, tecnologias e principalmente, o compartilhamento de resultados.

Nossa análise sugere que há necessidade de ações e políticas entre a UTFPR, o governo e a sociedade no sentido de promover a pesquisa orientada para problemas reais, além de servir aos propósitos educacionais que envolverão ao aprimoramento das habilidades e conhecimentos necessários ao ambiente de trabalho. Uma das possibilidades reveladas por Etzkowitz (2004) é o desenvolvimento de um modelo linear assistido de transferência de tecnologia. Desta forma, a Universidade poderá elevar seu contributo para o desenvolvimento local e regional, conduzindo à pesquisa para projetos vinculados às necessidades regionais ou nacionais. Consequentemente, os resultados não serão limitados à publicação científica, mas valorados também relatórios contendo a resolução de problemas industriais ou sociais.

Todavia, podemos deduzir que o IPB vem realizando pesquisas relacionados à questões regionais e a resolução de problemas regionais ou globais, conforme recomendado pelas diretrizes legais. Identificamos um comprometimento do IPB com a região e uma cultura voltada para as necessidades societárias. As reações dos nossos entrevistados revelaram que a integração da pesquisa prática e científica foi uma maneira do IPB “ser diferente das universidades” e de encontrar um espaço que não era ocupado, direcionado para a solução de problemas de empresas da região Norte de Portugal, ao invés de se posicionar como competidores das universidades.

Na análise, verificamos que para os politécnicos alcançarem maior participação no campo da investigação científica e da extensão, pretende-se criar um ecossistema de co-criação, que já é entendido pelos dirigentes do IPB como uma tendência das UCA e a grande estratégia adotada para impulsionar a instituição nos próximos anos. Esta tendência global, em que as instituições de ensino colaboram com o governo, com a indústria e com a sociedade para promover a transformação e o desenvolvimento social, é vista por Trencher, et al., (2013) e Carayannis; Rakhmatullin (2014) como sendo uma nova e emergente missão para as IES modernas. Nesta lógica, as instituições dividem responsabilidades e riscos, resultando em uma parceria para a geração de novos empregos. Inferimos que o IPB tem se encaixado no modelo de quádrupla hélice de inovação (*Quadruple Innovation Helixes*) apresentado por Carayannis; Rakhmatullin (2014), que dá maior ênfase à cooperação em inovação e, em particular, aos processos dinamicamente entrelaçados de *co-opetition*, *co-evolution* e *co-specialisation* dentro e através dos ecossistemas de inovação regionais (ver Carayannis e Campbell, 2009; Carayannis; Barth; Campbell, 2012; Carayannis; Rakhmatullin, 2014).

Assim como os achados de Hasaneffendic (2018), nossa análise mostrou que as atividades de pesquisa e extensão no IPB são cada vez mais desenvolvidas considerando o impacto nas empresas regionais, na comunidade e para o desenvolvimento econômico (ver também Mourato, 2014). Tais atividades visam solucionar problemas concretos de relevância para a sociedade, através do envolvimento de alunos e professores.

Referências

- Almeida, E. C. E., & Guimarães, J. A. (2013). Brazil's growing production of scientific articles – how are we doing with review articles and other qualitative indicators?. *Scientometrics*, 97(2), 287-315.
- Alves, J., Carvalho, L., Carvalho, R., Correia, F., Cunha, J., Farinha, L., ... & Nicolau, A. (2015). The impact of polytechnic institutes on the local economy. *Tertiary Education and Management*, 21(2), 81-98.

Amaral, Alberto, Rosa, Maria João (2004). Portugal: da autonomia à interferência do Estado. In: MORHY, Lauro; CERVO, Amado Luiz. *Universidade em questão: Universidade no mundo*. Brasília: Universidade de Brasília.

Amaral, A., & Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna saga. *Higher education*, 48(1), 79-100.

Amaral, A., & Teixeira, P. (2000). The rise and fall of the private sector in Portuguese higher education. *Higher Education Policy*, 13(3), 245-266.

Baptista, R., Lima, F., & Mendonça, J. (2011). Establishment of higher education institutions and new firm entry. *Research Policy*, 40(5), 751-760.

Brasil. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, Pág. 1.

Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of innovation and entrepreneurship*, 1(1), 2.

Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. (2009). ‘Mode 3’ and ‘Quadruple Helix’: toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International journal of technology management*, 46(3-4), 201-234.

Carayannis, E. G., Cherepovitsyn, A. Y., & Ilinova, A. A. (2016). Technology commercialization in entrepreneurial universities: the US and Russian experience. *The Journal of Technology Transfer*, 41(5), 1135-1147.

Carayannis, E. G., & Rakhmatullin, R. (2014). The quadruple/quintuple innovation helixes and smart specialisation strategies for sustainable and inclusive growth in Europe and beyond. *Journal of the Knowledge Economy*, 5(2), 212-239.

Casper, G., & Humboldt, W. (1997). *Um mundo sem universidades?* (Vol. 2). EdUERJ.

Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475-496.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24(1), 5-15.

Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. M. (2002). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior: o caso português*.

Cruz, C. H. D. B. (2010). Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: desafios para o período 2011 a 2015. *Interesse Nacional*, ano, 3.

Cruz, C. H. B. (2007). Ciência e tecnologia no Brasil. *Revista USP*, (73), 58-90.

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018). *Vagas e Inscritos*.

Dias, A. P. C. D. S. (2012). *A atividade profissional dos docentes dos institutos superiores politécnicos portugueses: envolvimento em atividades de investigação e transferência e valorização económica do conhecimento* (Doctoral dissertation).

Drèze, J. H., & Debelle, J. (1983). *Concepções da universidade*. Edições Universidade Federal do Ceará.

Du Pré, R. (2010). Universities of technology in the context of the South African higher education landscape. *Kagisano*, 7, 1-41.

Du Pré, R. (2004). *Universities of Technology in South Africa: Position, role and function*. Committee of Technikon Principals.

Duméry, Henry; Gruson, Pascale; Rémond, René; Touraine, Alain. Université. Enciclopédia universalis, France, 2017. Universalis Éducation. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/universite/>. Acesso em: 17 de jul. 2017.

Engel-Hills, P., Garraway, J., Jacobs, C., Volbrecht, T., & Winberg, C. (2010). Working for a degree: Work-integrated learning in the higher education qualifications framework. *Universities of Technology–Deepening the Debate (Kagisano No. 7)*, 62-88.

Etzkowitz, H., Schuler, E., & Gulbrandsen, M. (2000). The evolution of the entrepreneurial university. *Jacob, M., Hellström, T. (Eds.), The Future of Knowledge Production in the Academy. SRHE and Open University Press, Buckingham*, 40-60.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.

Fernandes, J. (2010). O impacto económico das instituições do ensino superior no desenvolvimento regional: o caso do Instituto Politécnico de Bragança. *Impacto económico das instituições do ensino superior no desenvolvimento regional: o caso do Instituto Politécnico de Bragança*.

Fonseca, M. D. J. (2001). O Ensino Politécnico em Portugal. A história recente. *Politécnica*, 7-9.

Hamm, R., & Wenke, M. (2002). Die Bedeutung von Fachhochschulen für die regionale Wirtschaftsentwicklung. *Raumforschung und Raumordnung*, 60(1), 28-36.

Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, citizenship and social justice*, 1(1), 5-37.

Harvey, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education & Management*, 6(1), 3-17.

Hasanefendic, S. (2018). Responding to new policy demands: A comparative study of Portuguese and Dutch non-university higher education organizations.

Hasanefendic, S., Heitor, M., & Horta, H. (2016). Training students for new jobs: The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal. *Technological Forecasting and Social Change*, 113, 328-340.

Hasanefendic, S., Patricio, M. T., & de Bakker, F. G. (2017). Heterogeneous responses of Portuguese polytechnics to new research policy demands. In *The University as a Critical Institution?* (pp. 135-153). Brill Sense.

Heitor, M., & Horta, H. (2014). Democratizing higher education and access to science: The Portuguese reform 2006–2010. *Higher Education Policy*, 27(2), 239-257.

Heitor, M., & Horta, H. (2016). Reforming higher education in Portugal in times of uncertainty: The importance of illities, as non-functional requirements. *Technological Forecasting and Social Change*, 113, 146-156.

Hewitt-Dundas, N. (2013). The role of proximity in university-business cooperation for innovation. *The Journal of Technology Transfer*, 38(2), 93-115.

Ho, M. C., & Chen, C. H. (2010, December). The idea, analysis, and system formation of network teacher evaluation system in Chienkuo Technology University. In *2010 Fourth International Conference on Genetic and Evolutionary Computing* (pp. 449-452). IEEE.

Höidn, S., & Kärkkäinen, K. (2014). Promoting Skills for innovation in Higher education.

Horta, H. (2010). The role of the state in the internationalization of universities in catching-up countries: An analysis of the Portuguese higher education system. *Higher Education Policy*, 23(1), 63-81.

Howells, J. R., Karataş-Özkan, M., Yavuz, Ç., & Atiq, M. (2014). University management and organisational change: a dynamic institutional perspective. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 7(2), 251-270.

Instituto Politécnico de Bragança (IPB) (2012). *Análise Socioeconómica dos anos 2007-2012*. Estudo interno realizado por Fernandes, Joana; CUNHA, Jorge e OLIVEIRA, Pedro.

Instituto Politécnico de Bragança (IPB) (2018). *Instituto Politécnico de Bragança considerado o melhor Instituto Politécnico em Portugal pelos rankings internacionais da SCImago, U-Multirank e Thomson Reuters*. Disponível em: <https://portal3.ipb.pt/uploads/Brasil/rankingIPB.pdf>. Acesso em: 24 de jul. de 2018.

Instituto Politécnico de Bragança (IPB) (2014). *Plano Estratégico da Gestão 2014 – 2018*. Bragança, 2014.

- Instituto Politécnico de Bragança (IPB) (2018). *Programa de Ação para a Gestão 2018 – 2022*. Bragança, 2018a. 184
- Jezine, E., Chaves, V. L. J., & Cabrito, B. G. (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização: Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 57-79.
- Kerr, C. (1982). *Os usos da universidade: com post scriptum 1972*. Edições UFC, Universidade Federal do Ceará.
- Kettunen, J. (2011). Innovation pedagogy for universities of applied sciences. *Creative Education*, 2(01), 56.
- Lepori, B. (2008). Research in non-university higher education institutions. The case of the Swiss Universities of Applied Sciences. *Higher Education*, 56(1), 45-58.
- Lepori, B., & Kyvik, S. (2010). The research mission of universities of applied sciences and the future configuration of higher education systems in Europe. *Higher Education Policy*, 23(3), 295-316.
- Li, Y., Zhijun, F., Nianchun, Z. e Xinchang, T. (1990). A nova revolução tecnológica e o ensino superior. *Educação Chinesa*, 23 (3), 19-50.
- Louw, A. (2008). New Generation Universities and the Implications for the Understanding of Knowledge. Shaping the Research Agenda into the 21st Century. *Monash University* (South Africa).
- MacLaren, I. (2012). The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education. *London Review of Education*, 10(2), 159-172.
- McKenna, S., & Sutherland, L. (2006). Balancing knowledge construction and skills training in universities of technology. *Perspectives in Education*, 24(3), 15-24.
- Mourato, J. A. B. (2014). O ensino superior politécnico em Portugal—presente e Futuro. *F RGES*.
- Newman, J. H. (1951). *Origem e progresso das universidades*. São Paulo: Editora da PUC.
- Perkin, Harold (2007). History of universities. In: Forest, J. J., & Altbach, P. G. (Eds.). *International handbook of higher education* (Vol. 1). Dordrecht: Springer.
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2016). Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty. *Business Horizons*, 59(3), 311-320.
- Rauhala, P. (2008). R & D Activities in Finnish Universities of Applied Sciences Promoting Regional Development. *Higher education institutions and innovation in the knowledge society*, 95-101.
- Santos Filho, J. C. (2015). Crises da universidade e responsabilidade social. *Revista Internacional de Educação Superior*, 1(2), 211-226.
- Schaeffer, M. H., Lachance, B., & Herz, R. (2007). Universidade Tecnológica: identidade e modelos I. *Educação & Tecnologia*, 12(1).
- Schneider, S., & Schmitt, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia, Porto Alegre*, 9, 49-87.
- Scott, G. (2006). Universities of technology: What is their distinctive role. *Kagisano: Journal of the Council on Higher Education*, 5, 50-59.
- Silva, C. L.M., & Nogueira, E. E. (2001). Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(SPE), 35-58.
- Teixeira, P., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2004). Is there a higher education market in Portugal?. In *Markets in Higher Education*(pp. 291-310). Springer, Dordrecht.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N., & Kraines, S. B. (2013). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151-179.
- Trindade, H. (1999). Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista brasileira de Educação*, 10, 5-15.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)*. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/ainstituicao/documentos-institucionais/projeto-politico-pedagogico-institucional-1>. Acesso em: 26 de out. 2018.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Relatório de Prestação de Contas*, 2005.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Relatório de Gestão: Exercício de 2015*.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Relatório de Gestão: Exercício de 2017*.

Wolff, R. P. (1993). *O Ideal da Universidade*. São Paulo: Unesp.

World Economic Forum (2018). *Future of jobs report 2018*. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. Acesso em: 15 de nov. 2018.

Uma educação catalisadora de aprendizagens

Jorge Sousa Brito

Professor Catedrático da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Reitor Honorário da mesma

A Globalização e a frase feita: “Transformar as vantagens comparativas em vantagens competitivas”. Como materializar esta ideia através da Educação. Em que medida o paradigma “ensino-aprendizagem” e as “competências” poderão apontar para esse desiderato. Como transformar o clássico professor expositivo em catalisador de aprendizagens. O desafio das novas competências: mais do que as necessárias para “resolver problemas” nascem aquelas para nutrir a Inovação, ou seja, competências que permitam antever e antecipar problemas e até “criar problemas”. Onde o Pensamento Transdisciplinar é de suma utilidade para formar e enformar o professor sintonizado com as exigências actuais e futuras. Será que a futura “aprendizagem autocatalisada” ditará a “morte” do professor? Em como a experiência docente do autor tem contribuído para a atitude transdisciplinar no que tange a estas matérias.

Nos finais do século XX, assiste-se (BRITO, 2014) a uma série de eventos com repercussões mundiais, enformando então o que se chamou de Globalização. As consequências se traduziram e traduzem, numa reviravolta de conceitos e posicionamentos de cariz social, económico, político e militar, que não se compadecem com pensamentos lineares, tradicionalistas e ideológicos.

Surgiram então várias “máximas” que se tornaram lugares-comuns e chavões sobejamente conhecidos e alegremente adotados pelos políticos e decisores deste Mundo. Eis dois exemplos:

- “Pensar global e agir local”
- “Transformar as vantagens comparativas em vantagens competitivas”

O alargamento dos mercados trouxe como uma das principais consequências a luta pela competitividade. Seria necessário ter os melhores produtos, disponibilizar os melhores serviços, otimizar processos, inovar! (BRITO, 2018)

Surge então a questão de como formar cidadãos com um alto grau de competências inovadoras e competitivas.

O fomento de competências através da educação teve uma reviravolta conceptual nos finais do século XX com contributos de vários autores e pensadores, dos quais Jacques Delors e sua equipa se destacam com os seus conhecidos princípios educacionais (“aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”) (DELORS et al., 1996). O fervilhar de reflexões sobre estes assuntos, que se assistiu na Europa nesse fim de século, conhecido por Processo de Bolonha, veio a desembocar em 1999, na assinatura por 45 países, da chamada Convenção de Bolonha.

O foco da formação passou a ser mais no trabalho e esforço do estudante (a “aprendizagem”) do que no trabalho do docente em sala de aula (o “ensino”). Aqui nascia o binó-

mio “ensino-aprendizagem” cuja interpretação do conceito não tem sido muito clara. De qualquer modo, o objetivo é o de fazer desenvolver no estudante, diversas capacidades, enquadradas nas “aprendizagens” de Delors. Essas capacidades são designadas de competências.

Estas competências eram, e têm sido, as que melhor confirmam aos cidadãos a capacidade de “resolver problemas”, tornando-os profissionais mais competentes, com opinião própria e refletida sobre a natureza do seu trabalho, capazes de encontrar soluções para as mais subtis circunstâncias, no decorrer dos empreendimentos a seu cargo.

Deste modo, os cidadãos estariam mais aptos a enfrentar os desafios da Globalização, cujos primeiros frutos se traduziram no alargamento dos mercados e na melhoria da mobilidade em vários espaços geográficos, como o europeu.

Como enquadrar o professor neste paradigma? Com a formação clássica que teve, centrada na qualidade dos conteúdos a serem transmitidos aos estudantes, teria de adicionar a esta sua competência, a de fazer com que os seus alunos descobrissem esses conteúdos e outros mais elaborados da mesma área do conhecimento. Um paradigma bem complicado, pois além de brigar com a posição de “detentor do ensinamento” (enfraquecendo sua posição de autoridade na matéria, o clássico binómio mestre e discípulo), traz consigo uma multitude de fontes de conteúdos e abordagens pelas vias das tecnologias da comunicação e da informação.

Além disso, a complexidade das informações vem certamente acompanhada de incertezas sobre sua qualidade e da necessidade de saber como utilizá-las, contrapô-las, relativizá-las, enfim, construir conhecimento a partir delas. Aqui, a tarefa do “novo” docente há de consistir em “separar o trigo do joio” e munir o estudante dos instrumentos de discernimento consentâneos com a complexidade informativa. Daí a função catalisadora do docente: “acelerar a aprendizagem, tornando-a específica para cada competência, sem nela se incorporar”. O atributo de “mestre” se esvai tornando-o numa espécie de “consultor metodológico do saber”.

Entretanto, a Globalização aliada aos desafios do Desenvolvimento Sustentável, fizeram e fazem com que a COMPETITIVIDADE e a INOVAÇÃO sejam consideradas como peças fulcrais do desenvolvimento económico e social da atualidade.

A competitividade requer o aprimoramento da qualidade dos bens e serviços oferecidos, bem como da criação de novos produtos. Neste particular a inovação é de grande valia. Estas questões requerem ainda uma melhoria dos circuitos distribuidores, dos procedimentos comerciais, dos acordos políticos e de estudos das necessidades e preferências dos consumidores.

Num ambiente competitivo, torna-se mister antever não só as necessidades dos consumidores como também as eventuais respostas dos concorrentes a estas mesmas necessidades. É também importante ter noção das implicações do lançamento de produtos e serviços no ambiente e conhecer ou equacionar eventuais perigos advenientes dos mesmos.

Como se pode ver, isto é complexo e a contextualização social, técnica, comercial, ambiental e política é um pressuposto incontornável. Veja-se a polémica envolvendo a China, os EUA e a Europa, gerada a propósito da tecnologia 5G!

Numa política agressiva, não é despiciendo pensar na capacidade de “criar problemas” a fim não só de desacelerar a concorrência, como de estimular o encontrar de solu-

ções para os mesmos. Veja-se os hackers informáticos, sua comutação de penas e contratação de seus serviços por instituições poderosas.

As “aprendizagens de Delors” parecem atualmente insuficientes e, às habituais competências necessárias à resolução de problemas, vêm se juntar novas competências ainda pouco trabalhadas. Inovar e antecipar problemas, requerem um uso fortalecido das capacidades mentais, onde o entrosamento da vertente racional e da vertente emocional cria uma nova visão das coisas, de forma contextual, complexa e capaz de emergir (ZWIRN, 2005) para novos níveis de realidade onde surgem soluções e ideias inovadoras e extraordinárias. Isto tem um nome: Transdisciplinaridade.

Um valente desafio para o professor moderno, que além de saber ser catalisador de aprendizagens, deve saber integrar as aprendizagens de sua área em outras áreas e estabelecer as pontes entre elas, numa perspectiva transdisciplinar. Infelizmente a formação deste professor de terceira geração (a contar a partir do professor expositivo) está ainda muito incipiente. Requer uma maior dose de cultura geral, de psicossociologia, de capacidade de comunicação, de pensamento e atitude transdisciplinar.

A capacidade catalisadora do docente vai paulatinamente evoluindo para uma capacidade de induzir no estudante a capacidade de “aprendizagem autocatalisada”, isto é, o estudante aprenderia técnicas de otimização da sua própria capacidade de aprender.

Nesta senda, o governo finlandês irá já em 2020 introduzir no seu sistema educativo, uma revolucionária metodologia pedagógica onde haverá a supressão de currícula e a “aprendizagem baseada em projetos / fenómenos”. A título de exemplo, Kirsti Lonka, professora de psicologia educativa na Universidade de Helsínquia, explica que entre as habilidades e competências a adquirir estão o pensamento crítico, necessário para identificar notícias falsas e evitar “cyberbullying” (ataques ofensivos pela internet), e a capacidade técnica de instalar software antivírus e conectar o computador a uma impressora (SPILLER, 2017).

Será a morte do professor? Da primeira geração, de certeza, e até da segunda! Mas este professor da quarta geração, não carecerá de ministrar aulas presenciais, sendo um recurso acessível através das TIC. Terá é de ser cada vez mais imbuído de atitude transdisciplinar!

A palavra Transdisciplinaridade foi introduzida em 1970 por Jean Piaget num colóquio em Nice (PIAGET, 1970). Ali foi aceite a adição do “para além das disciplinas” à definição do conceito. Aliás cabe então enunciar o conceito segundo a formulação seguinte: “A transdisciplinaridade diz respeito ao que se encontra entre as disciplinas, através das disciplinas e para além de toda a disciplina” (NICOLESCU, 1996).

Uma das recomendações presentes na Déclaration Mondiale e no Cadre d’Action Prioritaire saídas em 1998 da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (UNESCO, 1999), igualmente constantes no projecto “A evolução transdisciplinar na Educação” do CETRANS¹, é o da inserção da metodologia transdisciplinar no ensino e nos programas educativos. Ao que parece, estas recomendações não foram devidamente seguidas embora hoje, à luz das necessidades em inovação, elas comecem a revelar a sua capital importância.

Tendo o autor abraçado a causa da Transdisciplinaridade, vem ao longo dos anos promovendo seminários em Pensamento Crítico (BRITO, 2006), onde a Transdisciplinarida-

1. Centro de Estudos Transdisciplinares (CETRANS) da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo – Brasil

de é o principal fio condutor, em concertação com técnicas de pensamento lateral, mind mapping (BUZAN e BUZAN,1994), estratégias didáticas em matéria de aprendizagem em meios socioculturais específicos como o cabo-verdiano. Para ilustrar esta dinâmica, permitam ao autor transcrever o resumo de um de seus artigos, onde descreve a metodologia adoptada nos seus seminários sobre Transdisciplinaridade (BRITO, 2005):

Cultivar a atitude transdisciplinar e saber pensar desta forma

“Da ignorância do vocábulo à compreensão do significado da Transdisciplinaridade. As dificuldades da apreensão do conceito Transdisciplinaridade. Do pensamento transdisciplinar à atitude transdisciplinar. As convenções, as ideias preconcebidas e o lugar-comum como sérios obstáculos ao desenvolvimento duma atitude transdisciplinar. A ascensão em lucidez ancorada no elevar da abstração formal e ligada ao entrosamento da experiência vivida. Como navegar nos mares da complexidade, saltar de níveis de realidade e conviver com o terceiro incluído: técnicas e procedimentos para desfazer a natural relutância à aceitação do “terceiro incluído”. Como tirar melhor proveito das capacidades diferenciadas dos nossos hemisférios cerebrais no sentido de propiciar uma melhor visão transdisciplinar. As técnicas de mind-mapping como auxiliares preciosos no desenvolvimento das capacidades para pensar de modo transdisciplinar.”

BIBLIOGRAFIA

BRITO, J. (2018). Os desafios e as políticas públicas para a investigação em Cabo Verde – tertúlia sobre o tema “O Centro de Documentação do LEC-EPE e a Investigação em Cabo Verde” – Praia, 28 de setembro de 2018. Atas do evento 2018.

BRITO, J. (2014). Os sistemas de ensino superior e sua apresentação em rankings. Comunicação inserida no 1º Congresso de Doutorados Cabo-verdianos – Praia, 19 e 20 de novembro de 2014. Atas do congresso, 2014

BRITO, J. (2006). Pensamento Crítico Ciência e Sociedade, capítulo do artigo “aprender a investigar – seminário complementar do 1º ano” em coautoria com Estela Lamas e Daniel Costa – revista CONTACTO da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, nº1, maio 2006.

BRITO, J. (2005). Cultivar a atitude transdisciplinar e saber pensar desta forma. Comunicação por ocasião da II Conferência Mundial sobre Transdisciplinaridade, Vila Velha, Brasil. Publicada pelo Centro de Estudos Transdisciplinares (CETRANS), São Paulo, Brasil.

BUZAN, T. e BUZAN, B. (1994). The Mind Map Book – How to use radiant thinking to maximize your brain’s untapped potential. New York – USA: Dutton, Penguin books Inc.,1994

DELORS, J. et al (1996). L’Éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l’UNESCO de la Commission internationale sur l’éducation pour le vingt et unième siècle. UNESCO, Paris 1996

NICOLESCU, B. (1996). La transdisciplinarité, manifeste, Paris: Éditions du Rocher, Collection “Transdisciplinarité”, 1996.

PIAGET, J. (1970). L’épistémologie des relations interdisciplinaires. In: L’interdisciplinarité – Problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités, Nice, 1970. Atas do colóquio, OCDE, Paris, 1972.

SPILLER, S. (2017). A nova revolução educacional com que a Finlândia quer preparar alunos para era digital. BBC News. Em linha: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40127066> consultado em maio de 2019.

UNESCO (1999). Déclaration mondiale sur l’enseignement supérieur pour le XXIe siècle et Cadre d’action prioritaire pour le changement et le développement de l’enseignement supérieur. In: Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Paris, 1998.

ZWIRN, H. (2005). Qu’est-ce que l’émergence?. Sciences et Avenir/L’énigme de l’émergence, Paris, hors-série, nº 143, pp. 16-20, Julho/Agosto, 2005

Ações, pesquisas e políticas linguísticas no CEFET-MG: propostas e desafios do ensino e aprendizagem de Português como língua de acolhimento

Marlúcia Dias Lopes Alves

Assistente Social – Secretaria de Relações Internacionais – Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), Brasil. E-mail: marlucia.alves@gmail.com

Eric Júnior Costa

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens – CEFET-MG, Coordenador do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP), Brasil. E-mail: linguistica13@gmail.com

1. Introdução: O CEFET-MG e a Internacionalização

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), que oferta um ensino público e gratuito, com configuração *muticampi*, tendo atualmente unidades em Belo Horizonte e nas cidades do interior de Minas Gerais (Araxá, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Timóteo, Leopoldina, Nepomuceno e Varginha). A Instituição apresenta uma estrutura verticalizada de ensino, ofertando a formação médio/técnica, graduação, pós-graduação, Mestrado e Doutorado.

Na Instituição, o ensino, a pesquisa e a extensão no ensino técnico, na graduação e na pós-graduação – *stricto e lato sensu*, são indissociáveis. Além dos acordos para a realização de pesquisas e acordos de cooperação nacionais com diversas instituições federais públicas ou particulares de ensino superior, existem também os acordos de cooperação e mobilidade internacionais, firmados com diversos países, por meio de processos de mobilidade discente e docente, realizados desde a década de 1980. Neste sentido, o CEFET-MG, firma-se como uma Instituição que promove e fomenta o acolhimento docente e discente do público estrangeiro em suas dependências. Ao abordar uma breve retrospectiva histórica da estruturação da Assistência Estudantil no CEFET-MG, (Alves, 2005) relata que desde o início da criação do Centro Federal, a preocupação com o acolhimento dos estudantes, mesmo que no início, de forma assistencialista, sempre foi uma preocupação dos dirigentes e dos profissionais que atuavam neste espaço educacional. Neste sentido, a autora afirma que na origem deste Centro Federal, como “Liceu de Aprendizes Artífices”, em setembro de 1910, os objetivos eram atender os alunos jovens e pobres e “desvalidos da sorte”, ofertando uma educação voltada para a capacitação técnica e formação em ofícios tais como ferraria, selaria, ourivesaria, marcenaria, dentre outros, para que os jovens, obtivessem uma formação moral, profissional, com intuito de ajudar aos pais e atender a demanda de indústrias nacionais. A autora destaca ainda que a preocupação com os jovens aprendizes se traduzia na preocupação com alimentação, vestuário, doenças, umidade do espaço físico (Alves, 2005). Neste sentido, o termo acolher já vinha

sendo cunhado no cerne da Instituição desde a sua criação e permanece como um aspecto de extrema importância até os dias atuais.

No CEFET/MG a internacionalização é um dos pilares da instituição, em conjunto com a tríade Ensino, a Pesquisa e a Extensão¹. A partir da criação da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) em 1996, a instituição tem buscado aproximação entre as instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras por meio de acordos que facilitem a mobilidade e acolhimento de discentes, docentes e técnico-administrativos interessados em realizar intercâmbio acadêmico e/ou profissional.

Com a criação em 2008 da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC), novas ações se desenvolveram a fim de difundir, democratizar e socializar o conhecimento produzido pela instituição. Nesse contexto, em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais e o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING), os estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) se concretizaram em uma das “frentes” da internacionalização na instituição.

Hoje, muitas são as práticas e políticas de cooperação internacional no CEFET-MG², tais como o Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G); o Programa de Estudantes Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), a aplicação de exames de proficiência internacionais (CELU, TOEFL, CELPE-BRAS, TOEIC-BRIDGE); o acolhimento de alunos e professores pelo programa *International Association for the Exchange of Students for Technical Experience* (IAESTE); o Programa Discente *In/Out*; o programa de recepção de estrangeiros (*Buddy* ou Comitê de Boas-Vindas³); a mobilidade de dupla diplomação; os cursos de formação para professores de PLE, Encontro com Alunos Estrangeiros, Bate-papo Plurilingue, além de programas de leitorado e o projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O CEFET-MG atua, portanto, no fortalecimento da internacionalização, com foco na educação globalizada por meio do intercâmbio de experiências e da conscientização de que o conhecimento dá sem levantar fronteiras, ao contrário, se produz ao diluí-las. É importante mencionar que apenas com as atividades curriculares não é possível “promover a interculturalidade, diversidade e pluralidade linguística” (Stalliviere, 2016, s/p) e de que o compartilhamento de vivências entre os aprendizes é essencial para legitimar um projeto didático-pedagógico crítico capaz de “explorar paradigmas emergentes e imaginar novas possibilidades e novas formas de pensar e fazer” (Leask & Bridge, 2013, p. 86).

Nesse sentido a abordagem adotada na instituição abre espaço para um diálogo entre culturas, sem jamais sobrepor-las (Zanatta, 2009), pois a exploração das diferenças é uma ferramenta para a aprendizagem da língua, auxilia na compreensão do outro e se constitui um elemento facilitador da desejada integração (Revuz, 1998).

Com este artigo temos a intenção de apresentar um breve panorama das ações de políticas linguísticas adotadas na Instituição, tendo como base a tríade ensino, pesquisa e extensão. Abordamos especificamente a experiência vivenciada com o ensino e pesquisa em Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a criação do Grupo de Estudos

1. Cf. Vídeo Institucional do CEFET-MG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qy0NuajL5zk>

2. Cf. Coura-Sobrinho et al. 2017; Tosatti et al. 2016;

3. Cf. o documentário “Um olhar estrangeiro”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dJrSqcQyPw>

Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP). A importância e justificativa para a realização de pesquisas sobre a relação entre a linguagem, a educação e coesão social, surgem porque um bom nível de proficiência na(s) língua(s) do novo país é a principal dificuldade enfrentada pelos imigrantes no Brasil (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2015).

2. O Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

O termo *Língua de Acolhimento* (LAc) corresponde aos termos *host language* (Rajput, 2012), *langue d'accueil* (Candide, 2001) e *lengua de acogida* (Aranda & El Madkouri, 2005) e refere-se à aprendizagem de uma língua não-materna (LNM) em um contexto migratório, cujo principal objetivo é a integração ao país de acolhimento de falantes provenientes de lugares em situações de guerra, de precariedade econômica, social ou política. Trata-se, portanto, de imigrantes *Imigrantes Deslocados Forçados* (López, 2016) ou pertencentes ao cenário de *Imigração de Crise* (Clochard, 2007; Baeninger & Peres, 2017). Segundo relatório “Tendências Globais” do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2017) estima-se que diariamente 44,5 mil pessoas são obrigadas a se deslocarem. Trata-se de um deslocamento a cada dois segundos em todo o mundo, dos quais 85% deles representam pessoas em condição de refúgio que estão migrando para países em desenvolvimento, dentre eles, o Brasil. Assim, uma especificidade da Língua de Acolhimento é que a aquisição/aprendizagem da língua acolhedora se insere num ambiente de maior pressão social e tem necessidades linguísticas precisas que promovam o conhecimento sociocultural.

O início dos estudos sobre o PLAc (Grosso, 2010) e o seus desdobramentos encontram fundamentação semelhante ao conceito de Português Língua Não-Materna (PLNM) em Portugal nos anos 80, ou seja, por um *cariz geoestratégico* (Pinto, 2007). Nesse sentido, o PLAc está inserido no contexto pós-moderno, em que os sujeitos e as sociedades não têm uma identidade fixa ou permanente (Hall, 2003), características de um contexto global formado e transformado por mudanças constantes, características da globalização. Como afirma Giddens (1990):

“À medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra e a natureza das instituições modernas” (Giddens, 1990:6)

No Brasil, tem-se adotado *Língua de Acolhimento* como definido no verbete de São Bernardo (2016), incluído no Dicionário de Imigrações⁴, e também os conceitos em produções nacionais (Amado, 2013; Anunciação, 2018; Costa, 2017; Costa & Silva, 2018). Ainda que haja poucas pesquisas sobre o PLAc, há projetos relevantes como pode ser observado no levantamento de (López & Diniz, 2018) (Costa & Sá, 2018).

A aprendizagem da língua de acolhimento deve contribuir, portanto, para a interação do imigrante transplantado de outros territórios (Amado, 2011) na vida cotidiana, nas

4. Para mais informações do verbete Língua de Acolhimento de autoria da Dra. Mirelle São Bernardo e Dra. Lúcia Maria Barbosa, consultar: <http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra>. Data de acesso: 29 maio 2019

convenções sociais mais urgentes e necessárias para sua sobrevivência na sociedade de acolhimento. O PLAc busca criar agenciamentos linguísticos para estas demandas.

Assim, o foco comunicativo e nas necessidades mais imediatas como produzir currículos e realizar entrevistas de trabalho, compreender os aspectos culturais do país acolhedor, conversar com profissionais sobre direitos e deveres sociais outros (Costa & Sá, 2018). No processo de ensino e aprendizagem de PLAc são privilegiadas ações que, conforme indica Caldeira (2012),

“promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural”. Caldeira (2012:50).

Ao enquadrar o PLAc no contexto migratório do século XXI, marcado pelos imperativos de um mundo em movimento, e na internacionalização das instituições, percebemos a importância do fortalecimento de um conceito de internacionalização voltada para a educação globalizada, que tenha como meta “contribuições para o desenvolvimento de uma mentalidade global” (Crosling, Edwards & Schroder, 2008), consciente, criativa e “culturalmente inteligente” (Deardorff, 2006). E nesse sentido, o ensino e aprendizagem de PLAc se preocupa com uma postura necessariamente transversal e transdisciplinar, democrática, que possa refletir sobre o papel da linguagem e mais especificamente da Língua Portuguesa como língua transnacional e internacional no cenário geopolítico e sociolinguístico global.

De acordo com Lopes (2013):

Essas mudanças são essencialmente construídas pelo discurso, tendo em vista a relevância que a linguagem ocupa em um mundo de fluxos rápidos nas redes digitais e nos atravessamentos das fronteiras físicas e cibernéticas da globalização” (Lopes, 2013, p. 11).

3. O PLAc no CEFET/MG

O ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) refere-se a uma nova situação socioeducativa nos estudos linguísticos do Português Língua Estrangeira (PLE). Trata-se de uma abordagem desenvolvida com o objetivo de assistir às demandas de um novo público, composto principalmente por imigrantes em situação de vulnerabilidade, imigrantes em condição de refúgio, portadores de visto humanitários e apátridas. Um projeto de ensino construído no intuito de promover a autonomia linguística desses imigrantes e auxiliá-los a pertencer a uma nova sociedade.

Inserido no projeto de internacionalização da Língua Portuguesa (Oliveira, 2013), o PLAc tem como norte uma prática didática-pedagógica crítica e não prescritiva de agenciamento da questão migratória. É uma prática transversal e multidisciplinar, em que é necessário recorrer a outras áreas do saber como o Direito Internacional, Geopolítica, Direitos Humanos, Sociologia etc.

No CEFET/MG, o projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem ensinado o Português Brasileiro para imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário gratuitamente. Em funcionamento desde o segundo semestre de 2016,

já acolheu mais de 300 alunos de 33 diferentes nacionalidades, conforme pode ser observado no gráfico 1:

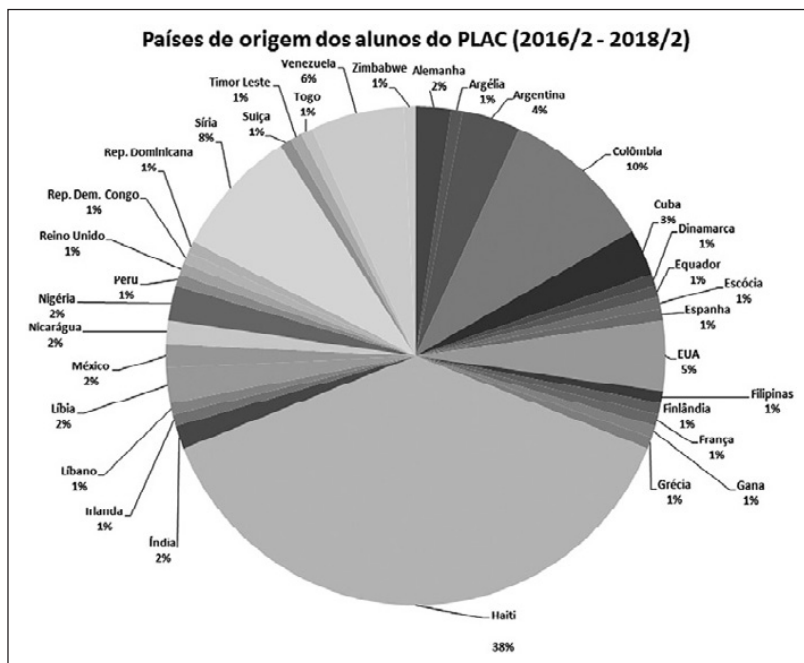


Gráfico 1 – Nacionalidades dos alunos do PLAC desde a criação do projeto

Fonte: Secretaria de Relações Internacionais do CEFET/MG (2019). Disponível em: <http://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2017/08/Gr%C3%A1fico.png>

Atualmente o projeto atende a 138 alunos, sendo 126 adultos e 12 crianças de 26 diferentes nacionalidades. As crianças, inclusive, frequentam o curso que denominamos *Plaquinho*, sob a supervisão de duas pedagogas fixas e três ocasionais. Organizado em níveis de proficiência, o curso tem 02 salas de básico, 02 de intermediário e 01 de avançado (com preparatório para o exame Celpe-Bras) e é realizado por meio de encontros semanais de 4h/aula (60h por semestre). As atividades dos cursos são planejadas com a intenção de promover diversidade, riqueza sociocultural e linguísticas dos grupos, com foco em práticas para a promoção da cidadania global e alteridade que se preocupam em “questionar o cotidiano e as relações de poder, apreciar realidades e pontos de vista variados, analisar as culturas populares (...) e agir para promover a justiça social” (Lewison & Leland, 2002, p. 109).

Dessa forma, os cursos de PLAC no CEFET-MG se enquadram no âmbito da internacionalização das instituições e estabelece um lugar especial para o português, conforme a Portaria 30 do Programa Idiomas Sem Fronteiras de 26 de janeiro de 2016⁵. Por fim,

5. Para mais informações, consultar: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf

destacamos a Resolução nº 15/2019⁶ do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) do CEFET-MG, uma política de acolhimento a imigrantes, pessoas com visto humanitários e refugiados que prevê ofertas de 5% das vagas ofertadas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nos cursos de Graduação por meio de chamada pública.

4. Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP)

Em 2018, devido à chegada de novos pesquisadores do Português Língua Não-Materna (PLNM) do CEFET-MG, o projeto se fortaleceu e novas diretrizes foram (e têm sido) postas em prática – como a criação de um Grupo de Estudos Migratórios que articula perspectivas de Acolhimento, Linguagens e Políticas: o GEMALP. Desde então, temos ampliado nosso público e escopo – passando a receber os imigrantes independente da sua condição migratória, já que entendemos que se a perspectiva do acolhimento do projeto é excludente, ela contradiz a si mesma. Além disso, frequentemente o grupo tem organizado seminários e propostas de diálogo com os imigrantes e acadêmicos, participado ativamente de eventos acadêmicos nacionais e internacionais, publicado em revistas e periódicos.

O GEMALP está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) junto ao Grupo de Pesquisa INFORTEC, e as reuniões do GEMALP são realizadas aos sábados após as aulas (de 18h às 20h) e durante os encontros são tratados diversos assuntos como avaliação das aulas, demandas a serem resolvidas, organização dos eventos e seminários, discussão de textos pertinentes à pesquisa em PLAc. O GEMALP também atua no projeto Acolhe Minas, uma rede que envolve várias instituições de ensino de Belo Horizonte e tem por objetivo acolher os refugiados venezuelanos, parte do programa federal de interiorização desses imigrantes. O GEMALP é responsável pelas aulas de PLAc para os grupos que chegam a cada 6 meses. Atualmente contamos com a participação de pesquisadores em PLAc do nível doutorado do Programa em Estudos de Linguagens do CEFET-MG e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de graduandos em Letras Tecnologia de Edição do CEFET-MG.

Na sequência apresentamos as justificativas e objetivos do GEMALP.

Justificativas do GEMALP

- Perspectiva inédita e inovadora no estado de Minas Gerais;
- Necessidade de dar visibilidade ao tema migratório (e aos imigrantes), em especial ao PLAc como Política Linguística;
- O grupo formaliza o nosso trabalho e se posiciona como uma ação de política linguística;
- Carência de grupos de estudo/pesquisa sobre a temática do PLAc em Minas Gerais;
- Promove os Direitos Humanos, sendo por meio da língua que os imigrantes podem ter acesso aos outros direitos como saúde, educação etc.

6. Para mais informações, consultar: https://www.cefetmg.br/galeria/download/2019/05/RES_CEPE_15_19.pdf

- Integração dos alunos do Programa em Estudos de Linguagens com alunos da Graduação em Letras, ambos do CEFET-MG, com a comunidade migrante e civil.

Objetivos do GEMALP:

- Levantar informações metodológicas, técnicas e práticas sobre temas relacionados à migração e em especial, sobre Língua de Acolhimento e políticas linguísticas;
- Valorizar a diversidade linguística dos imigrantes;
- Identificar conteúdos de atualidades sobre Língua de Acolhimento e políticas linguísticas para servir de atualização e formação constante do grupo de pesquisadores/professores;
- Incentivar atualização metodológicas por meio de leituras sobre migração e aprendizagem de Língua Não Materna;
- Realizar um seminário por semestre;
- Promover o diálogo entre os pares (pesquisadores em Português como Língua de Acolhimento, migrantólogos, sociólogos etc)

Em menos de um ano, o GEMALP participou de diversos eventos, publicou suas pesquisas em periódicos acadêmicos (Costa & Silva, 2018), deu entrevistas para canais locais e revistas acadêmicas⁷, organizou eventos com temáticas sobre a relação entre linguagem e migração (I Diálogos em Rede: Mulheres Migrantes; II Diálogos em Rede: Literatura de Diáspora). O objetivo principal dos eventos organizados pelo GEMALP é fomentar momentos de troca de saberes entre os alunos, a comunidade migrante de Belo Horizonte e região metropolitana, acadêmicos e demais interessados no tema. Importante mencionar que o GEMALP faz questão da participação dos alunos nos eventos acadêmicos organizados pelo grupo, uma vez que o grupo considera fundamental que os participantes de pesquisam estejam presentes no diálogo com os acadêmicos. Estamos de acordo com Arantes, Deusdará e Rocha (2017):

Trata-se, antes, de propiciar encontros que provoquem uma interlocução em língua portuguesa, na certeza de que os textos produzidos e os laços que então se criam são promotores de uma certa qualidade de sociabilidade que trará ao refugiado aquilo que lhe falta: a garantia de estar construindo um aqui e um agora estreitamente implicados com a produção de sua subjetividade. (p. 284)

Um dos grandes desafios que o GEMALP tem enfrentado é a ausência de políticas linguísticas e políticas públicas para o PLAc no âmbito federal, estadual e municipal (Costa & Silva, 2018; Silva & Oliveira, 2017). E ainda que isso suceda, o grupo tem encontrado forças para manter o projeto, as aulas e as pesquisas graças a colaboração da Secretaria de Relações Internacionais (SRI) do CEFET-MG, dos professores-pesquisadores em PLAc da instituição, além do valioso apoio dos alunos.

7. Para mais informações, consultar em: <http://minasfazciencia.com.br/2019/02/08/reconhecimento-e-integracao-de-imigrantes-no-brasil/>

5. Considerações finais

Embora o Brasil seja signatário das principais convenções e tratados sobre o refúgio como os marcos legislativos internacionais: ONU 1951, Genebra 1967 e nacionais: Lei 9474/1997 e Lei 13.445/2017, não há nesses documentos políticas linguísticas para imigrantes deslocados à força no país (COSTA e SILVA, 2018). E assim, o ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) acaba por assumir uma responsabilidade originalmente do poder público: a garantia de acesso à língua.

Acreditamos que o projeto PLAc no CEFET-MG tem atuado como um instrumento para que os imigrantes mitiguem “as amarras da estigmatização, despertando para os jogos das diferenças e semelhanças” (Pereira, 2017, p.131). A língua, portanto, se apresenta não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento na luta contra a desproteção inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural desconhecido. As ações de internacionalização no CEFET-MG, em especial às do projeto PLAc, são significativas para a integração do imigrante à nova sociedade, permitindo-lhe mais autonomia e possibilidade de atuação social, econômica e política.

Destacamos as iniciativas do recente grupo GEMALP na internacionalização da universidade por meio dos cursos de PLAc, da organização de seminários, participação em eventos nacionais e internacionais, além da produção de pesquisas sobre a relação entre linguagem e migração. Tais propostas têm demonstrado maior abertura para a participação dos imigrantes nos debates acadêmicos (seminários) e no espaço público escolar.

Referências

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (2017). Relatório Tendências Globais. Genebra.
- ALVES, Marlúcia D.L. (2005). *A política de assistência social aos estudantes do CEFET-MG* (Dissertação de mestrado). CEFET-MG, Belo Horizonte, Brasil.
- AMADO, R.S. (2011) Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, v. 2, s.p.
- AMADO, Rosane S. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiado. *Revista da Siple*, número 2, Ano 4. Brasília.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. (2018). A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, v.13, n.1, p.57-56
- ARANDA, B. e EL MADKOURI, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Número 10, nov.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARA, B.; ROCHA, D. (2017). Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, 268-288.
- BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. (2017). Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. In: *Revista Brasileira de Estudos da População*. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, 119-143, jan./abr.
- CALDEIRA, Patrícia A. M (2012). *A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. (Tese de mestrado). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- CANDIDE, C. (2001). Apprentissage de la langue: vers un lente émergence d’un droit, *VEI Enjeux*, No. 125, 108-117.

- CLOCHARD, O. (2007). Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, n.2, 1-27.
- COSTA, E.J. (2017). *Migração e aquisição de português língua de acolhimento: promovendo a abertura para a diferença e diversidade no Brasil*. Anais do Migratic/V Simpósio de Pesquisa sobre migração, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- COSTA, E.J., SÁ, E. M. (2018). PLAc, abordagem comunicativa e letramento crítico: pontos de convergência para a inclusão de práticas digitais no contexto brasileiro de ensino-aprendizagem. *Revista Letras & Letras*, v. 34, n.º 2
- COSTA, E. J., SILVA, F. C. (2018). Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem). In: *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 14, v. 2, n.23, 598-612
- COURA-SOBRINHO, Jerônimo., COELHO, R.P., TOSATTI, N. M., NEVES, L. O. (2017). Ações institucionais para acolhimento ao aluno estrangeiro: muito além da sala de aula. In: XXVII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 2017, Campinas, SP. Atas do XXVII Encontro da AULP – Confluências de culturas no mundo lusofono, v. 1. p. 73-78.
- CROSLING, G. EDWARDS, R. & SCHRODER, B. (2008). Internationalizing the curriculum: the implementation experience in a faculty of business and economics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 30, Issue: 2, 107-121.
- DEARDORFF, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcomes of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, v. 10, 241-266.
- GIDDENS, A. (1990). *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- GROSSO, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. VI 9, número 2. Brasília.
- HALL, S. (2003). *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS – IPEA (2015) Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília: Série Pensando o Direito, n. 57.
- LEASK, B. & BRIDGE, C. (2013). Comparing internationalization of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. *A Journal of Comparative and International Education*, v. 43, Issue: 1, 79-101.
- LEWISON, M.; LELAND, C. Critical literacy. In: GUZZETTI, B. J. (ed.) (2002). *Literacy in America: an encyclopedia of history, theory, and practice*. Santa Barbara: ABC-CLIO, 108-111
- LOPES, Luiz P. M (org.) (2013). *O Português no século XXI – Cenário Geopolítico e Sociolinguístico*. São Paulo: Ed. Parábola.
- LOPEZ, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- LOPEZ, A. A., DINIZ, L.R.A. (2018). Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Revista SIPLE*.
- OLIVEIRA, G. M. (2013). Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: LOPES, Luiz P. M (Org.). *O Português no século XXI* (pp. 53-73). São Paulo: Parábola.
- PEREIRA, G. F. (2017) *Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural*. Tese de Doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

PINTO, Alexandre D. (2007). A institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Revista Proformar*, ed. 21.

RAJPUT, D. (2012). *A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal*. (Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa.

REVUZ, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 213-231.

SÃO BERNARDO, Mirelle A. (2016). *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

SILVA, J.I, OLIVEIRA, G. M. (2017). Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, 131-153.

STALLIVIERI, L. (2016). Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José M.F (Orgs.). *Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global*. Editora Pontes, 149-167.

TOSATTI, N. M.; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; NEVES, Liliane de Oliveira. (2017). *A competência intercultural como estratégia de internacionalização e de aproximação entre culturas*. In: XXVI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa, Dili – Timor Leste, 2017, Dili – Timor Leste. Anais do XXVI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa.. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, v. 1. p. 243-250.

ZANATTA, R. (2009). Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para falantes de outras línguas. In: *Formação de professores de Português para falantes de outras línguas*. Londrina. Editora Eduel.

Língua como elemento de coesão social: o caso do *Umbundu* em Angola

Joana Quinta, Ph.D

Universidade Katyavala Bwila – ISCED – Benguela; E-mail: quintajo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A língua é um dos elementos de identificação, pois diferencia a forma como as pessoas se expressam e veem as coisas; como compreendem e interpretam o mundo. O Português, sendo maioritariamente língua segunda dos angolanos, surgiu como uma opção neutra e única que permitiu e permite à nação angolana o seu contacto com o mundo exterior. Assim, optou-se pelo Português como língua oficial de Angola, colocando o interesse nacional à frente de qualquer preconceito nacionalista.

No dizer de Fromkin & Rodman, (1993) a língua e a sociedade estão intimamente relacionadas. Assim, o domínio das línguas é importante para a socialização das pessoas. Neste sentido, Angola apesar de ser um país multilíngue, o seu ensino formal era monolíngue, sendo a língua portuguesa a única língua do ensino e da administração. As línguas angolanas excluídas do ensino formal até 2008 são agora integradas por fases no sistema de ensino, iniciando na primária, quatro anos após a paz nacional estabelecida em 2002 (Patatas e Quintas, 2019)

Nesta sequência, Quino (2002: p. 146) diz que “a situação linguística angolana é, culturalmente, distinta quanto às diversidades de etnias existentes no país, realizando as funções socioculturais e identitárias da comunidade. Em Angola cruzam-se seis línguas, de carácter mais amplo: *Umbundu*, *Quimbundu*, *Quikongo*, *Cokwe*, *Fiote*, *Cuanhama*”. Assim “todas as línguas nacionais são estruturalmente diferentes e pertencem a duas grandes famílias linguísticas: a família das línguas *bantu* e a das línguas não *bantu*.” (Costa, 2015: p. 18).

Deste modo, tal como o Português exerce a função de unidade nacional, a Língua *Umbundu* também tem a mesma função. Não só por ser a segunda língua mais falada depois do português, mas porque os falantes dessa língua que se situam no corredor Centro Sul de Angola, que corresponde às províncias de Bié, Huambo, Benguela, uma parte do Kwanza Sul e outra da província da Huíla, estão espalhados em quase todas as províncias de Angola. Aí constituíram grandes comunidades, sobretudo em Luanda. Pode dar-se o exemplo da zona de Kacuaco, Viana entre outras. Aí, os *ovimbundu* são a maioria. Neste sentido, o *Umbundu* não é apenas falado no corredor Centro Sul, mas em todo o país, unindo pessoas e famílias pelo fato de terem o mesmo idioma. Além disso, o povo *umbundu* identifica-se pela sua simplicidade e irmandade, ou seja, é comum, nas zonas dos *ovimbundu*, as pessoas saudarem indivíduos estranhos. A língua e a sociedade estão relacionadas como já foi referenciado, ou seja, a língua influencia a cultura e a cultura que é visível na vivência do povo, também é evidente na língua.

O objetivo deste estudo é mostrar que o domínio da língua *Umbundu* como meio de socialização contribui para uma verdadeira coesão social em Angola. Para a concretização deste objetivo, optou-se pelo método bibliográfico, para se saber o que os autores dizem sobre o tema. Outrossim, recorreu-se a fontes orais para a recolha de informações junto de falantes de *Umbundu*.

1. Línguas em angola

Em cada sociedade há diversas variáveis que influenciam o seu funcionamento como: escolas, políticas, agentes educativos, estruturas, culturas, o contexto histórico. Neste sentido, a 11 de Novembro de 1975, Angola tornou-se independente seguido de um longo período de guerra civil, que deslocou pessoas e famílias inteiras para quase todas as províncias. Este facto fez com que as comunidades dos *ovimbundu* fora do Centro Sul do país crescessem em número. Deste modo, os hábitos e costumes desse povo são vividos aí onde se encontram, sobretudo a irmandade e a simplicidade.

No dizer de (Costa, 2015: p. 143). “A realidade de Angola é muito diversificada, constituída por grupos étnicos diferentes, por culturas diferentes que coabitam no mesmo espaço nacional, sem por vezes se aperceberem e naturalmente os idiomas e os falares são diversos.” Angola sendo um país em reconstrução em todos os âmbitos, incluindo o da educação às mentalidades para uma coesão social, é urgente o incentivo o povo à necessidade de criar pontes entre o seu passado histórico e o seu presente, a fim de se perspetivar um futuro promissor e estável.

2. Evolução Histórica

O hoje das sociedades está ligado ao desenvolvimento global do mundo. Assim, as línguas ganham vitalidade dentro do sistema educativo. Neste sentido, historicamente as línguas angolanas na educação formal passaram por exclusão, visto que na época colonial, as línguas angolanas foram excluídas do ensino.

As línguas angolanas começaram a ser mais valorizadas, sobretudo após a paz nacional alcançada em 2002. Para Chicumba (2013: p. 8) “as línguas nacionais constituem, irrefragavelmente a base fundamental da identidade cultural do povo Angolano. Elas resistiram ao longo dos tempos ao processo da glotofagia em que estavam sujeitas enquanto prevaleceu o regime colonial e se fortaleceram na unidade dos seus povos”. Nesta linha de pensamento, Carvalho (2008: p. 141) comenta que “no processo de devir histórico e cultural, começa-se, gradativamente, a valorizar as línguas nacionais, por constituírem, a par do Português, um património histórico-cultural”. Neste sentido, o povo *umbundu* que possui características peculiares, pode contribuir para a harmonia nacional e para o desenvolvimento social. Para tal a escola tem de exercer o seu papel de ensinar e difundir essa língua de um modo especial.

Nesta sequência, Chicumba (2013: p. 9) reforça dizendo que “as línguas nacionais constituem a base fundamental da preservação da herança e identidade culturais dos povos, transmitidas durante séculos das gerações tradicionais às novas gerações. Por conseguinte, a escolarização deve constituir-se como tarefa primária para a sua manutenção”. Falando de heranças e de transmissão de culturas, hábitos e costumes, o Papa Francisco na sua Encíclica “Cristo Vive” diz que a vivência dos adultos deve ser profunda. É esta

profundidade de vida que devem transmitir aos jovens, para que eles continuem o processo de criação do mundo em mutação com convicções construtivas. A essa profundidade, o Papa chama de “raízes”; uma vida enraizada. Assim, uma cultura vivida com profundidade não desaparece (Francisco, 2019), passa de geração em geração.

No Artigo 19º da Constituição da República (2010: p. 11), é dito que “o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola”. E no Artigo 21º, alínea n) diz ser função do Estado “proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação”; na alínea m) Promover o desenvolvimento harmonioso e sustentado em todo o território nacional, protegendo o ambiente, os recursos naturais e o património histórico, cultural e artístico nacional (p. 10).

Ainda na Constituição da República de Angola (2010, p. 30), Artigo 87.º (Património histórico, cultural e artístico) expõe:

1. Os cidadãos e as comunidades têm direito ao respeito, valorização e preservação da sua identidade cultural, linguística e artística.
2. O Estado promove e estimula a conservação e valorização do património histórico, cultural e artístico do povo angolano.

Neste sentido, ainda acrescenta-se dizendo que a Lei 17/16, de 7 de outubro, Artigo 16º, alínea 2, refere que “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola”.

Tal como a língua portuguesa é importante em Angola por ser um vetor para a unificação da nação. O ensino de línguas angolanas também o é e segue as diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO: 1996) que considera que

Os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda (...) de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º:

- O direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- O direito a dispor de serviços culturais;
- O direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- O direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas. (p.5)

A importância e vantagens do conhecimento e ensino das diferentes línguas de um território foi enfatizada pela Associação Mundial de Escritores (PEN) (2011), no seu Manifesto de Girona, onde proclamou os dez princípios centrais da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e que são:

1. A diversidade linguística é um património da humanidade que deve ser valorizado e protegido.
2. O respeito por todas as línguas e culturas é fundamental no processo de construção e manutenção do diálogo e da paz no mundo.

3. Cada pessoa aprende a falar no seio de uma comunidade que lhe dá a vida, a língua, a cultura e a identidade.
4. As diversas línguas e os diversos falares não são só instrumentos de comunicação; são também o meio em que os seres humanos crescem e as culturas se constroem.
5. Qualquer comunidade linguística tem direito a que a sua língua seja utilizada oficialmente no seu território.
6. O ensino escolar deve contribuir para prestigiar a língua falada pela comunidade linguística do território.
7. O conhecimento generalizado de diversas línguas por parte dos cidadãos é um objectivo desejável, porque favorece a empatia e a abertura intelectual, ao mesmo tempo que contribui para um conhecimento profundo da língua própria.
8. A tradução de textos – particularmente dos grandes textos das diversas culturas – representa um elemento muito importante no necessário processo de maior conhecimento e respeito entre os homens.
9. Os meios de comunicação são altifalantes privilegiados quando se trata de tornar efectiva a diversidade linguística e de prestigiá-la com competência e rigor.
10. O direito ao uso e protecção da língua própria deve ser reconhecido pelas Nações Unidas como um dos direitos humanos fundamentais.

Neste prosseguimento, mais de metade da população angolana fala português, sobretudo, em zonas urbanas, sendo o *umbundo* a segunda língua mais falada a nível do país a seguir ao português.

A nível nacional o ensino das línguas locais iniciou em 2008, em algumas escolas como experimentação e até agora este ensino não se faz sentir em todas as escolas. No entanto, o ensino destas línguas é deveras importante, porquanto os entrevistados referiram algumas vantagens no uso das línguas locais, neste caso, o uso do *umbundu* falado na zona Centro Sul. Para esse efeito, numa conversa informal, com 10 professores bilingues do ISCED de Benguela sobre vantagens do domínio e uso do *Umbundu*, tivemos como contributo as seguintes:

- A interação e a comunicação com todos os falantes de diferentes faixas etárias.
- O resgate de vários valores culturais;
- Diminuição de conflitos internos;
- Compreensão e aceitação do cultura do outro;
- Redução de problemas étnicos;
- Pensamento criativo;
- Partilha de valores culturais verdadeiramente angolanos;
- Identificação de culturas nacionais e preservação das mesmas;
- Identidade pessoal e sua aceitação;
- Conhecimento cultural do contexto em que se vive
- Vivência profunda da vida do dia a dia.
- Competências na transmissão de valores aos jovens.

Estas vantagens resumem-se na aceitação da própria pessoa e na aceitação do outro. E isto é base para uma vivência equilibrada numa comunidade local e nacional. A coesão social não é mais senão estes aspetos entre os seres vivos. Indivíduos com esses princí-

pios, facilmente integram-se em diferentes comunidades. Assim, os ovimbundu espalhados por Angola mostram a sua solidariedade, alegria, simplicidade, trabalho que liberta o homem (não importando qual; concretamente, em Luanda homens que empurram carros de mão são do Centro Sul).

3. Educação desde a infância

Angola vive um período pós-conflito afetado pela guerra civil, tal como já foi referenciado. Por isso é necessário manter uma educação para a paz ensinando as crianças a compreenderem a diversidade cultural e linguística, o respeito pelo *outro*, a promoção do diálogo intercultural, assim como o “direito das várias culturas à sua identidade e ao seu reconhecimento” (Martins in Amaro, 2002: p 22).

Frequentemente, ouve-se dizer que as crianças/jovens são o futuro de amanhã, tal como Gandhi dizia se queremos alcançar a verdadeira paz no mundo e travar uma guerra contra a guerra teremos que começar pelas crianças. Nesta sequência acrescenta Cole (in Amaro, 2002: p.185)

se há esperança para a paz no mundo, ela reside nos nossos cidadãos mais jovens. Se queremos ter paz, temos de ensinar as nossas crianças a respeitarem-se umas às outras, a respeitarem a diversidade de valores”. A autora realça que “com crianças pequenas, as mensagens de educação para a paz começam por lhes fornecer vias de aprendizagem sobre as suas próprias culturas.

Nesta linha de pensamento, uma educação familiar e escolar para a aceitação própria, para o respeito, a irmandade desde pequeno pode contribuir para a coesão social em Angola. É evidente que estas duas entidades são cruciais na vida e na formação de uma criança. Assim, a sua aprendizagem faz-se em dois tempos “o primeiro é a sua abertura pessoal-corporal, emocional e mental – a algo novo. O segundo é o da incorporação do novo em sua maneira particular de viver a vida” (Casassus: 2007, p. 34). Aqui está a importância de os adultos transmitirem, profundamente os valores culturais aos mais novos, a fim de que eles cresçam com raízes firmes (Francisco, 2019). “A educação escolar vem sendo considerada como um processo que permite às crianças terem acesso a uma cultura universal, pela qual poderiam construir uma autonomia pessoal.” Gatti (prólogo de Casassus: 2007, p. 22).

4. Desenvolvimento da personalidade da Criança

O processo do desenvolvimento integral de uma criança, normalmente é influenciado por alguns conhecimentos sob a forma de convicções, crenças ou atitude que é um ser interno de qualquer pessoa transformando-se em reações emotivas refletidas que são aprendidas e experimentadas quando a pessoa é posta perante um objeto (Patatas e Quinta, 2019).

Neste sentido, a importância recai também no acompanhamento familiar e não apenas ao contexto escolar. Pois é no seio familiar e numa determinada cultura onde se aprende e se aprofunda a noção de atitude, tendo em conta os elementos psicomotores e cognitivos que os pais ou encarregados de educação devem evoluir. Assim, qualquer educador que deseja criar nos seus filhos ou educandos atitudes, dispõe de vários meios de intervenção

(Gingras: 1999). Pode fazer com que eles adquiram conhecimentos que influenciem as suas convicções. Esta atitude pode facilitar a realização de experiências personalizadas onde as emoções ou sentimentos apropriados, agradáveis ou desagradáveis convivam, de acordo aos objetivos a alcançar.

Neste prosseguimento, no contexto escolar, pode ensinar-se atitudes apoiando-se em atitudes já adquiridas no seio familiar. Visto que os ensinamentos dos pais são os fundamentos da construção de novas aquisições. Desta forma, quem ensina deve procurar nos seus alunos pontos de apoio onde assentar as suas intervenções. Pontos de apoio que podem ser o que os alunos já sabem, o que eles gostam; o comportamento que aumenta a sua motivação como a delicadeza, a irmandade, a honestidade ou experiências agradáveis que viveram (Gingras: 1999, p. 158).

Deste modo, “o aluno aprende uma atitude mais facilmente e em menos tempo, se quem ensina dedicar primeiro algum tempo e trabalho a demonstrar-lhe o significado e conseqüências pessoais dessa aprendizagem” (Gingras: 1999, p.159). Esta é uma maneira de criar na criança atitudes de confiança. Assim será esta confiança que a fará crescer enraizada nos valores culturais da sua comunidade, contribuindo para a sua coesão.

Quando se fala do processo de desenvolvimento é importante salientar a experiência social que também tem a ver com a relação da linguagem e do pensamento. Nesta linha de pensamento Piaget e Vygotsky destacam a importância da mudança evolutiva verificada na formação dos conceitos gerais e abstractos. Na visão de Piaget:

Este progresso é o resultado de uma elaboração das estruturas operacionais que derivam da interiorização da ação. A perspectiva de Vygotsky sublinha as origens sociais das funções mentais superiores e o papel dos instrumentos psicológicos nomeadamente da linguagem. Mas para os dois autores, a tomada de consciência, portanto o carácter consciente e voluntário, e uma organização num sistema hierárquico, estão na base da evolução verificada quando da formação dos conceitos científicos abstractos. (MARTINS: 1998, p. 19).

As funções psicológicas do pensamento possibilitam ao indivíduo o domínio do seu próprio procedimento, isto é, graças a elas o homem age de forma consciente e intencional. De acordo com Vigotski (2001), esses processos não são inatos são adquiridos. Assim, para o seu desenvolvimento é preciso uma interação social, decorrida por meio da linguagem e do contexto onde se encontra inserido. Deste modo, uma aprendizagem organizada é essencial, visto ser responsável por ativar o desenvolvimento de funções psíquicas da criança.

Na aprendizagem infantil a língua é um dos elementos de identificação, pois diferencia a forma como as crianças se expressam e veem as coisas; como compreendem e interpretam o mundo; é um veículo que permite transmitir pensamentos e sentimentos por meio da comunicação e interação com todos os seres. Neste sentido, os pais, encarregados de educação e professores devem saber diversificar a sua maneira de transmitir os conhecimentos linguísticos, contando estórias, contos, provérbios, expressões idiomáticas (linguagem própria determinada comunidade) entre outras formas, mostrando a importância das línguas, no caso de Angola, tendo em conta o bilinguismo, promover a interculturalidade e valorizar, da mesma forma, as culturas e as línguas. (Amaro: 2002).

5. Algumas conclusões

Angola como todos os países africanos é um país multicultural e plurilingue. Além do Português, o centro sul do país fala maioritariamente o *Umbundu*. Historicamente o Português é língua de escolarização e de Estado. Foi assim, instituída por ter o papel unificador de comunidades linguísticas diferentes. No entanto, nesta investigação notamos que o *Umbundu* também joga o papel de unir o país, por ser falado em quase todo espaço nacional. Além da escola focamos também a família como um espaço onde se pode desenvolver uma educação para compreender o outro, para o conhecimento e valorização das diferentes culturas. Acredita-se que a promoção e a vivência da coesão social podem ser incentivadas e inculcadas nas crianças desde o seio familiar. Focou-se na importância de os adultos viverem profundamente os valores culturais e serem bons transmissores desses valores aos mais novos.

Partindo das características do desenvolvimento infantil acredita-se que é de pequenos, que se deve ensinar os valores culturais a partir da aquisição da língua local. São os valores desta língua que vão moldar o indivíduo dentro da sua comunidade, como é evidente no domínio e uso do provérbios, expressões idiomáticas entre outros recursos. As conversas informais com 10 professores bilingues do ISCED de Benguela mostram-nos as vantagens do domínio do *Umbundu* que são, essencialmente, a aceitação própria do indivíduo e a aceitação do outro. Levando, assim este facto, a uma vivência harmoniosa, ou seja, uma coesão social.

Acredita-se que as duas entidades já referenciadas (família e escola) jogam um papel importantíssimo na transmissão de valores culturais, de conhecimentos, do passado histórico, de bases profundas, para que os mais novos continuem a gerir o mundo assente em raízes profundas de sabedoria e de humanidade. Pode parecer uma visão irrealizável, contudo, o provérbio português diz que “è de pequeno que se torce o pepino”

Referências bibliográficas

- Amaro, G. (Coord). (2002). *Educação para os direitos Humanos: Actas do encontro Internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Associação Mundial de escritores (PEN). (2011). Manifesto de Girona. Girona: PEN. Carvalho, J. A. (2008). *Construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita ou falada*. Revista Fórum Identidades, 4 (II), 83-90 pp.
- Casasus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. (2ª ed.). Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO.
- Chicumba, M.S. (2013). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES: Cabo dos Trabalhos*.
- Cole, C. (2002). *Começar pelas crianças: Aprender sobre si próprio e sobre os outros para construir um futuro com mais paz*. In AMARO, G. (Coord.). *Educação para os direitos humanos: Actas do encontro internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 185-188. pp.
- Constituição da República. Luanda: Governo de Angola. Disponível em: http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAOAPROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf, 2010.
- Costa, M. A. (2008). *Estruturalismo*. Martelotta, M. E. et al. Manual de Linguística. (São Paulo: Contexto, 113-126 pp.
- Costa, M. A. da. (2008). *Compreensão e produção da linguagem verbal*. In Diversidade, Costa, T. *Umbundismos no Português de Angola. Proposta de um Dicionário de Umbundismos*. 2015 eficiências educativas. Tese de Doutoramento – UNL. Lisboa: ISPA.

- Fonte: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/mohandas-karamchand-gandhi/10>
- Francisco, P. (2019). *Cristo Vive. Conclusões do Sínodo dos Jovens*. Lisboa: Ed. PAULUS
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mohandas Gandhi, in “The Words of Gandhi”. Fonte: <http://www.citador.pt/textos/se-queremos-alcancar-neste-mundo-a-verdadeira-paz-mohandas-karamchand-gandhi>. Gingras, D. M. M. (1999). *Como Ensinar Atitudes – Planificar, intervir, valorizar*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Ed. Asa.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2016). *Censo 2014: Resultados definitivos: Recenseamento Geral da população e da habitação de Angola 2014 – Província do Namibe*. Luanda: INE.
- James, W. M. (2010). *Historical Dictionary of Angola*. Toronto: The scarecrow Press, 2004.
- Keller, J. M. *Motivational Design for learning and performance*. The Arcs Model Approach. US: Springer,
- Lei 17/16, de 7 de Outubro, *linguística na escola portuguesa*. Nº 170. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. I L T E C, 265-270 pp. I Série.
- Martins, G. O. (2002). *Toda a educação é educação cívica*. In AMARO, G. (Coord.). *Educação para os direitos humanos: Actas do encontro internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 21-36 pp.
- Martins, M. A. (1996). IX Colóquio de Psicologia e Educação. *Dinâmicas Relacionais e eficiências educativas*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. A. (1998). X Colóquio de Psicologia e Educação. *Educação Pré-escolar Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa: ISPA.
- Mateus, M. H. M. (2007). *A contibuição do estudo dos sons para a aprendizagem da língua*. In Actas do 7º congresso da APP. Lsboa: Saber ouvir/Saber falar, 1-22 pp.
- Mateus, M. H. M. (2008). *Difusão da língua portuguesa no mundo*. Simpósio FLUL/ILTE C sobre Difundir o português.. Lisboa: Edição da Fundação Clouste Gulbenkian, 1-13 pp.
- Mateus, M. H. M. (2011). *Diversidade linguística na escola Portuguesa*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, nº 18, 13-24 pp.
- Mateus, M. H. M. e Xavier, M. F. (1990). *Dicionário de termos linguísticos. Associação portuguesa de linguística e instituto de linguística teórica e computacional*, I, Lisboa: Editora Cosmos,.
- Nelson, C.L. (1985). *My language, your culture: whose communicative competence?* Wiley Online Library.
- Neto, M. G. (2012). *Aproximação linguística e experiência comunicacional*. Luanda: Editora Mayamba.
- Pinto, V. F. (1993). *Palavras de abertura do Seminário Escola e Sociedade Multicultural*. In Nazareth, M. & Fernandes, M. B. *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural, 11-14 pp.
- Quino, A. (2002). *A importância das línguas africanas de Angola no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa*. Luanda: Universidade Agostinho Neto.
- Reis, V. (2006). *Dinâmica Funcional vs Problemas funcionais da língua*. Luanda: Editorial Nzila.
- Rodrigues, M. dos P. (2012). *A Língua Portuguesa como Língua Segunda na Província do Huambo*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*.
- Rose, P. (2014). *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) 2013/4. Relatório conciso. Paris: UNESCO.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1964). *The Adolescent in his group in its setting: I. Theoretical approach and methodology required*. American Psychological Association. Lo Angeles: Endnotes.
- UNESCO Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (1996). Barcelona: Unesco, Vilela, M. (2001). *Reflexões sobre a política linguística nos PALOP*. *Africana Studia*, 4, 33-48.

Colaboração luso angolana para formação de excelência em ciências do mar em África

Maria Alexandra Anica Teodósio

*Vice-reitora da Universidade do Algarve, Centro de Ciências do Mar,
Campus de Gambelas, 8005-327 Faro, Portugal
E-mail: vrateodosio@ualg.pt*

Carmen Van-Dúnem Santos

*Docente da Universidade Agostinho Neto, Luanda,
Coordenadora da Universidade de Pescas e Ciências do Mar do Namibe, Moçâmedes
E-mail: carmenvandunemsantos@gmail.com*

Filomena Velho

*Presidente do Instituto Nacional de Investigação Pesqueira e Marinha, Luanda
E-mail: menavelho@gmail.com*

Introdução

A existência em África de uma costa extensa e rica em biodiversidade e recursos marinhos exige uma exploração e gestão sustentáveis e tal deve ser baseado em capacitação a nível de pós-graduação. Tal inclui um vasto leque de ecossistemas marinhos de grande produtividade (ex. corrente de Benguela, mangais, estuários, baías). A capacidade de investigação e de formação ao nível de programas de doutoramento nacionais e internacionais na área do mar da Universidade do Algarve, as condições de excelência a nível laboratorial e de campo-mar (ex. navios oceanográficos) da Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto, o Instituto Nacional de Investigação Pesqueira e Marinha e a Academia de Pescas e Ciências do Mar do Namibe (doravante Universidade de Pescas e Ciências do Mar do Namibe) suscita uma complementaridade perfeita entre os parceiros. O desenvolvimento de um programa de doutoramento na área das Ciências do Mar entre os dois países, (em cotutela e/ou associação) visa valorizar o processo de internacionalização do ensino superior e da investigação científica e tecnológica em Portugal e Angola, permitindo capacitar quadros avançados, sem a necessidade de períodos longos de ausência no estrangeiro, fomentando a disseminação do conhecimento, de modo a garantir que as ciências e tecnologias do mar forneçam respostas para o desenvolvimento global e dos oceanos mais sustentável, mais justo, mais equitativo e mais inclusivo.

1. Âmbito da formação avançada e colaboração prévia

A Formação proposta resulta da necessidade de ter uma resposta integrada dos Objetivos ao Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Nações Unidas, tal como estes se colocam de forma particular em África e naquilo em que estes dependem do conhecimento e da capacidade de inovação residente nas Universidades Luso-Angolanas;

- A necessidade de assumir agendas de investigação e inovação alinhadas com os ODS e integradas em redes internacionais, o que requer colaboração e especialização inteligente a nível da região africana;
- A necessidade de garantir um impacto positivo e continuado na região, o que requer escala e coordenação a nível regional;
- A necessidade de ajustar a nível da região africana a oferta formativa de forma coordenada e, simultaneamente, de promover ambientes internacionais de formação;
- A necessidade de promover de forma estruturada e complementar a formação avançada na área das Ciências do Mar seja para permitir a requalificação de quadros superiores da região africana.



Figura 1 – O lançamento oficial do projeto LuandaWaterFront foi realizado em dezembro de 2018, no dia 4, na presença da Sra. Ministra do Mar e das Pescas de Angola, Dra. Victoria de Barros Neto. Teve como objetivo a divulgação do projeto para os interessados na Baía de Luanda, incluindo a academia, autoridades públicas e comunidade local.

Em maio de 2017, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, (FCT) em Portugal, e o Imamat Ismaili, Aga Khan Development Network (AKDN) abriram um concurso a projetos conjuntos de investigação científica, destinados a incentivar e fortalecer capacidades científicas, técnicas, humanas e sociais dirigidas ao progresso da Qualidade de Vida nos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP). Este concurso dirigiu-se exclusivamente a colaborações em curso entre instituições, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e expansão dessas iniciativas que contribuam para consolidar as capacidades de investigação em África, em interação com Portugal.

A existência de colaboração prévia na área das Ciências do Mar entre Universidade do Algarve (UAAlg), Instituto Nacional de Investigação Pesqueira e Marinha (INIPM), Universidade Agostinho Neto (UAN) com supervisão partilhada de estudantes de pós-graduação, estadias curtas de investigadores angolanos na UAAlg / e deslocações de investigadores portugueses ao INIPM e à UAN, demonstrada através de 3 protocolos gerais já em vigor, permitiram suportar o projeto LUANDAWATERFRONT na altura da candidatura (2017). No entanto, vários outros protocolos e acordos específicos já se adicionaram durante o 1º ano do referido projeto (2018), entre os quais destacamos uma declaração de intenções de desenvolver o programa de doutoramento em Ciências do Mar, bem como novos protocolos com a recém-criada Universidade de Pescas e Ciências do Mar do Namibe (UPCMN).

Desenvolvimentos no âmbito do projeto LuandaWaterFront

Os objetivos deste projeto, financiado pela FCT Portugal e AKDN são:

- Avaliar a saúde do ecossistema da Baía de Luanda, de acordo com compromissos internacionais como a Diretiva-Quadro Estratégia Marinha Europeia, da Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável, objetivos nº 14 “Conservação e uso sustentável dos oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável”; objetivos definidos na Agenda 2063 da União Africana, Objetivo 6 “Economia azul para um crescimento económico acelerado”, o Plano de Desenvolvimento Angolano (PDN-2018-2022), nomeadamente a Política nº 12 “Sustentabilidade Ambiental”;
- Aumentar o conhecimento sobre os riscos ambientais e para a saúde humana associados a tópicos emergentes em investigação marinha tropical e subtropical, nomeadamente proliferações nocivas, lixo marinho-plástico, espécies invasoras e outras alterações / ameaças globais à biodiversidade deste ecossistema costeiro;
- Interagir com as partes interessadas e comunidades locais da baía, de forma a coproduzir estratégias de mitigação ambiental para melhorar a qualidade da água e de adaptação às mudanças climáticas e, promovendo o desenvolvimento sustentável de atividades produtivas bem como atividades relacionadas com a natureza.

A área de estudo do projeto é a costa de Luanda, nomeadamente a sua Baía que é descrita como altamente poluída (Santos, 2012), mas poucos estudos foram desenvolvidos para avaliar a saúde deste ecossistema e os serviços que ele presta. A qualidade da água, baseada em indicadores de biodiversidade e de *stress* como o lixo marinho, será analisada e comparada com ecossistemas adjacentes menos impactados (Laguna do Musulo, área de reserva, zona de referência, dos Santos, 2007). Devido aos vários usos humanos e ameaças iminentes à conservação da Baía de Luanda, a monitorização da sua biodiversidade e a melhoria da saúde do ecossistema são urgentes para promover e aumentar a Qualidade de Vida das populações locais.

A análise de dados sobre aspetos socioeconómicos e bem-estar, em articulação com o Instituto Nacional de Estatística de Angola, avaliação da Qualidade de Vida das comunidades locais associadas à Baía de Luanda e realização de campanhas locais, com envolvimento da população, para aumentar a conscientização ambiental sobre a importância da BL (incluindo ações de limpeza e remoção de plástico) já se iniciou. Foi também já realizada a avaliação do Risco Ambiental na BL, incluindo todos os interessados: comunidade local, departamentos ministeriais, ambientalistas, empresas portuárias, de petróleo, transportes, pescas e turismo.

A Baía de Luanda, cartão postal da cidade tem pressões múltiplas das áreas adjacentes que podem ameaçar a saúde do ecossistema. A área abriga portos comerciais e pesqueiros, áreas de desembarque de peixes para a frota semi-industrial e artesanal, posto de combustíveis, terminais de petróleo, terminais de carga e passageiros e intensa atividade de restauração, bem como a subsistência de atividades de pesca e lazer. A análise de risco ecológico (ERA) que foi aplicada é o processo para avaliar a probabilidade de o ecossistema ser impactado como resultado da exposição a um ou mais stressores ambientais, como produtos químicos, plásticos, dragagens (Consulmar, 1994), alterações de habitat, *blooms*

tóxicos (Rangel & Silva, 2006, 2007, Rangel et al 2004, Coelho et al 2016), espécies invasoras (Andrade, 2011, Cassoma, 2014) e alterações/variabilidade climáticas e globais.

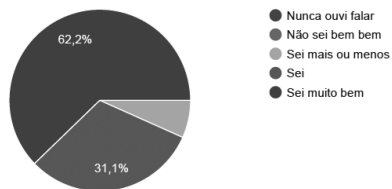


Figura 2 – A análise de risco ecológico (ERA workshop) decorreu em 30 de maio de 2019 e possibilitou a análise dos riscos ecológicos associados à Qualidade de Vida da Baía de Luanda, através da análise das perspetivas dos interessados (pesca, petróleo, residencial, comunidade pesqueira, turismo, investigação, conservação).

A Qualidade de vida e o apego ao lugar já foram analisados através da aplicação de inquéritos *online* e com a aproximação porta a porta. Os resultados dos primeiros inquéritos mostram que a população tem um elevado apego ao local e tem uma consciência das principais ameaças desta baía costeira, o que facilitará a apetência pela capacitação de níveis médios e especializados na temática das Ciências do Mar, não só em Luanda, mas em toda a costa.

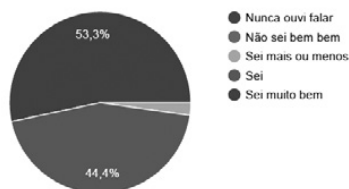
Sabe o que é a poluição da água devida aos plásticos?

45 respostas



Sabe o que são as alterações climáticas?

45 respostas



Sinto-me muito ligado a este lugar.

45 respostas

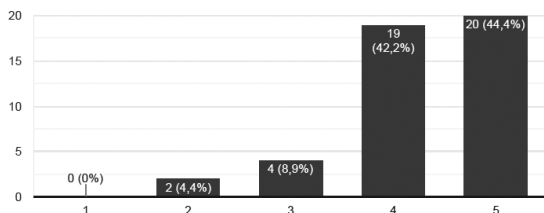


Figura 3 – Resultados parciais da aplicação do inquérito LuandaWaterFront – Riscos ambientais e Qualidade de Vida disponível *online* em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdhDMfo5gPMrLLMgnuoCNeg8ZF5a1mAoEfl-RNM_taf1T76Mw/viewform

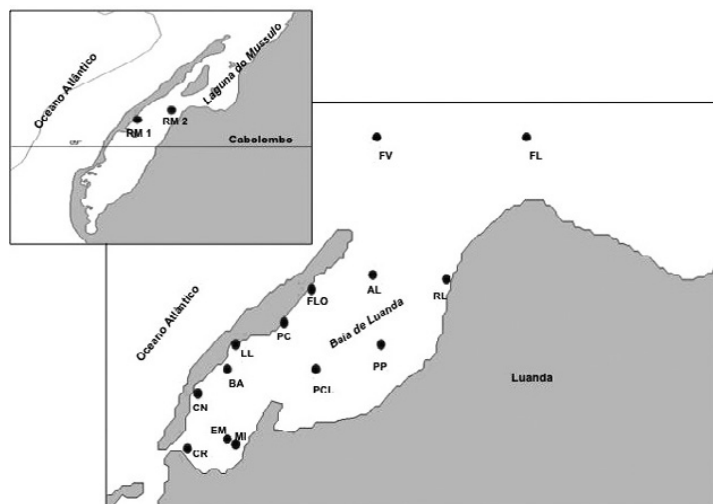


Figura 4 – Monitorização da biodiversidade marinha em vários pontos, na Baía Estação Fixa de Luanda (EFL), Estação do P. Pesqueiro (PP), Estação da Floresta (FLO), Estação da Ponte Cais (PC), Estação do Clube Naval (CN), Estação do Lelo (LL), Estação do Ministério do Interior (MI) Estação dos Correios (CR).

A monitorização da biodiversidade marinha na Baía também já se iniciou em abril de 2019, baseou-se na revisão da informação existente sobre a Baía de Luanda e sistemas adjacentes, continuação da amostragem em curso no INIPM, adicionando novos parâmetros: físico-químicos (coluna de água /sedimento), biológicos (plâncton, macrofauna, peixes, macrófitas) e microbiológicos.

Para além da monitorização serão realizadas experiências para investigação de Processos Ecológicos, das ameaças e de soluções a desenvolver, no âmbito de teses de formação avançada, como mestrado e doutoramento, com supervisão conjunta dos parceiros angolanos e portugueses, nomeadamente sobre: Variações estacionais controladas por variáveis naturais e/ou antropogénicas e previsões futuras através de Modelação ecológica da Baía de Luanda, função de cenários da qualidade da água, impactos dos principais grupos tróficos de Espécies tóxicas (microalgas, gelatinosos), Espécies não nativas, do Lixo marinho, em especial plástico e Qualidade de Vida na Baía de Luanda.

Juntamente com a monitorização e amostragem de parâmetros físico-químicos e biodiversidade são também propostos Cursos Intensivos avançados de curta duração de levantamento da biodiversidade (análise de dados (programa R), modelação (*Ecopath with Ecosim*) e Oceanografia Observacional e recursos *online* para análise de ecossistemas marinhos. Este último está já em divulgação para setembro de 2019 em Luanda e visa introduzir a oceanografia observacional e a sua importância para a monitorização do oceano e clima e explorar diversas ferramentas e fontes de dados oceanográficos, de acesso livre no domínio espacial da costa africana.

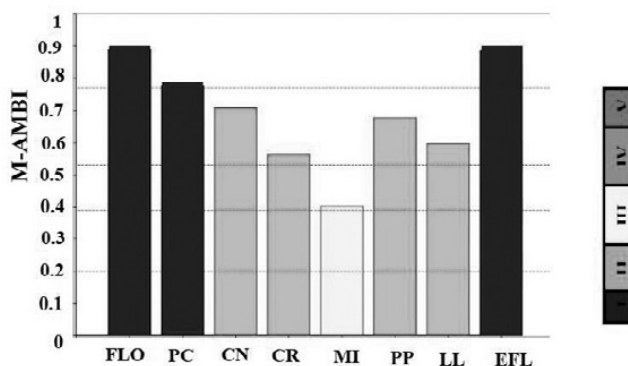


Figura 5 – Análise do multi índice M-AMBI através dos macroinvertebrados bentônicos permitiu distinguir diferentes zonas estuadas de acordo com a sua qualidade ecológica (Nicolau 2016).

2. Futuro – Centro Colaborativo de Excelência em Ciências do Mar em África (CCEMAR)

Foi já assinada em 5 de dezembro de 2018, em Luanda, a declaração de intenções entre os parceiros mencionados, no âmbito do projeto Luanda Waterfront (financiado pela *Aga-Khan Network* e Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal), mas são necessários ainda futuros desenvolvimentos a submeter às Agências de Acreditação de cada país, e/ou a criação de regulamentos de cotutela. Está em preparação uma proposta de Centro Colaborativo de Excelência em Ciências do Mar em África (CCEMAR) que visará suportar investigação de qualidade com investigadores nacionais e internacionais, fora do âmbito dos países mencionados, que permitirá também alicerçar o referido programa de doutoramento agora proposto para desenvolvimento.

Pretende-se o desenvolvimento de currículo a nível de doutoramento com especialização em ciências marinhas, com um Programa na Universidade Agostinho Neto, e com a Universidade das Pescas e Ciências do Mar do Namibe, também visando atrair estudantes

internacionais de outros países Africanos, em conjunto com a Universidade do Algarve, em regime de cotutela ou associação.



Figura 6 – Assinatura de protocolos no âmbito do CEEMAR em Luanda (UAN) e no Namibe (UPCMN)

O CEEMAR será uma referência a nível de excelência internacional e visa fomentar a capacitação de técnicos locais, reforçar a investigação para suportar o futuro programa de doutoramento em Ciências do Mar, com contributo efetivo na monitorização e avaliação das alterações globais em ecossistemas marinhos, suportando a implementação da Qualidade de Vida das comunidades locais, do crescimento azul e sociedade sustentável.

Esta plataforma visa apoiar a investigação internacional em tópicos críticos e/ou emergentes em ecossistemas marinhos subtropicais e tropicais que, no contexto das alterações globais serão também relevantes para zonas europeias temperadas e, promover a implementação dos objetivos da ONU 2030.

O CEEMAR será estabelecido conjuntamente pelos parceiros do projeto (UAlg, ANU, CCMAR, INIP) e incluirá outros parceiros africanos em Angola (APCMN) e no futuro em Moçambique e São Tomé e Príncipe, entre outros.

Conclusões

O forte desenvolvimento do programa de doutoramento na especialidade de Ciências do Mar na Universidade do Algarve será usado como referência, com as alterações adequadas para a implementação de um novo curso de Doutoramento em Angola em Ciências do Mar. Para sustentar esta e outras ações, a futura plataforma, Centro Colaborativo de Excelência em Ciências do Mar (CCEMAR) a estabelecer pelos parceiros atuais e alargado a outros interessados, deverá servir como referência internacional em atividades de investigação em temas críticos e/ou emergentes na área das ciências marinhas em regiões tropicais e subtropicais que, face às alterações climáticas e tropicalização das zonas temperadas, tem também interesse crescente nas regiões do sul da Europa.

A atual proposta de Colaboração Luso Angolana para Formação de Excelência em Ciências do Mar em África contribuirá ativamente para um crescimento azul sustentável e para os ODS da Nações Unidas, no que concerne a: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade equitativa e, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ODS4); garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável

e do saneamento para todos (ODS6); adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos (ODS 13); conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável (ODS 14); proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres (ODS15), em especial nos ecossistemas ribeirinhos com conectividade direta com a zona costeira, para proteger e restaurar ecossistemas costeiros dependentes da água doce; e, finalmente, reforçar os meios de implementação e revitalizar a Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 17).

Agradecimentos

Projeto n.º 333191101 *LuandaWaterFront* – “*Luanda Bay Ecological Assessment: A waterfront based approach to reduce environmental risks and increase quality of life*”, financiado pela Rede Aga Khan para o Desenvolvimento e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

Referências

- Andrade, S.M.N. (2011). Caracterização da comunidade de ascídias incrustadas na marina do clube naval, Baía de Luanda. Tese de Licenciatura, UANFC-Departamento de Biologia. pp 76.
- Cassoma, E.G.V. (2014). Estudo preliminar da comunidade de fouling sobre substratos artificiais na área do Porto de Luanda, como via de deteção de espécies exóticas. Tese de Licenciatura, UANFC-Departamento de Biologia. pp 54.
- Coelho, P., Silva, S., Costa, S. (2016). Massive bloom of *Tripos furca* in Luanda Bay, Angola. *Harmful Algae News*. No 55, 18.
- Consulmar. (1994). Complexo lagunar Baía de Luanda-Mussulo/ Estudo da Baía de Luanda e zona marítima adjacente (1º Relatório). Ministério das Obras Públicas e Urbanismo. Luanda. pp 23.
- Nicolau, S. (2016). Caracterização da macrofauna bentónica da Baía de Luanda – Angola. Dissertação apresentada à Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências e Tecnologia, para obtenção o grau de Mestre em Biologia Marinha. Orientador Alexandra Teodósio Luanda. pp 70.
- Paim, D., Chicoti, G., Lovambo, L. & Pedro, Y. (1995). Estudo preliminar da contaminação bacteriológica da Baía de Luanda. Instituto de Investigação Pesqueira (INIP). Luanda.
- Rangel, I. & Silva, S. (2007). *Pseudo-nitzschia* spp and *Prorocentrum micans* blooms in Luanda Bay, Angola. *Harmful Algae News*, No 33, 8-9.
- Rangel, I. & Silva, S. (2006). First records of *Gymnodinium catenatum*, *Gambierdiscus toxicus* and *Pyrodinium bahamense* on northern Luanda coast, Angola. *Harmful Algae News*, No 32: 10-11.
- Rangel, I., Silva, S. & Muai, J. (2004). Mortality caused by dinoflagellates bloom in Luanda bay. *Harmful Algae News*, No 26: 8– 9.
- Santos, A.M.P.A. (2012). Estudo da qualidade da água da Baía de Luanda, distribuição de metais pesados na água, sólidos suspensos e sedimentos. Dissertação apresentada à Universidade Agostinho Neto para obtenção do grau de Doutora em Engenharia Química. pp 356.
- Santos, C.I.V. dos (2007). Comunidades de macroinvertebrados e peixes associadas à pradaria marinha de *Halodule wrightii* (Ascherson, 1868) na Laguna do Mussulo, Angola. Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para o grau de Doutora. pp 209
- Vale, P., Rangel, I., Silva, B., Coelho, P., & Vilar, A. (2009). Atypical profiles of paralytic shellfish poisoning toxins in shellfish from Luanda and Mussulo bays, Angola. *Toxicon* 53: 176-183.

A internacionalização do IPBEJA; o caso particular da comunidade guineense: o estudante no centro do processo

Paulo Cavaco

Administrador do IPBeja; E-mail: paulo.cavaco@ipbeja.pt

No Instituto Politécnico de Beja, e entre os seus estudantes, estão hoje representadas 28 nacionalidades: este é o resultado de uma estratégia de Internacionalização há muito definida, mas que depois de implementada e desenvolvida, conheceu, essencialmente nos últimos quatro anos, um período de notada maturidade. No contexto deste processo de Internacionalização, e de entre as diferentes proveniências, há porém um grupo que se destaca, não apenas pela sua representatividade, mas também pelas especificidades do projeto que se resumem na valorização e reforço do estudante: referimo-nos à comunidade de estudantes da Guiné-Bissau.

Assente numa parceria estratégica com a ONG TCHINCHOR, um interlocutor da sociedade civil da Guiné-Bissau, com o qual o IPBeja lançou as fundações de uma cooperação que nunca mais deixou de crescer e de se valorizar. Aos 120 estudantes iniciais com estatuto Tchinchor juntaram-se outros 80; esta comunidade é já tão expressiva que está em curso, também com o apoio do IPBeja, a criação de uma associação de estudantes guineenses em Beja, que se espera concluir no primeiro semestre deste ano e que terá a missão de assegurar e facilitar a integração de todos os guineenses que escolham o IPBeja como instituição de ensino superior para prosseguirem os seus estudos.

Ao mesmo tempo, os estudantes integram projetos de solidariedade social, da sociedade civil e de participação em eventos que beneficiam diretamente a própria comunidade envolvente do IPBeja, replicando a experiência já vivida no seu país de origem: é uma forma de responsabilizar e valorizar pela oportunidade.

Este é pois um processo com características e traços distintivos únicos: seja pelos números, os que afirmam a presença da maior comunidade guineense a estudar em Portugal, seja pela circunstância de este não ser apenas um projeto educativo circunscrito ou limitado ao período de duração do ciclo de estudos correspondente, mas antes um projeto de vida, para a vida, que se multiplica e replica, que durará e produzirá frutos no futuro e que beneficiará também a comunidade e o povo de origem dos nossos estudantes.

Aproximações entre as vicissitudes da escola pública em Cabinda (Angola) e no Brasil: aspectos psicológicos e socioculturais¹

Isael de Jesus Sena

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. École Doctorale Pratiques et Theorie du Sens da Université Paris 8 Vincennes – Saint Denis, França. E-mail: senaisael@gmail.com

Leandro de Lajonquière

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Brasil. École Doctorale Pratiques et Theorie du Sens da Université Paris 8 Vincennes – Saint Denis, França. E-mail: leandro.de-lajonquiere@univ-paris8.fr

Marcelo Ricardo Pereira

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. E-mail: marcelorip@hotmail.com

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. E-mail: mafacg@gmail.com

1. Introdução

A cultura de cada país guarda entre si contrastes, dramas, aproximações e impasses, os quais devem ser abordados de uma forma crítica em seu contexto sócio-histórico e político. Para compreendermos as conjunturas de Angola e Brasil, será necessário abordá-las levando em consideração, para além dos aspectos socioculturais, o efeito produzido pela colonização em ambos os países. Em outros termos, precisamos discutir sobre como as nossas instituições educativas funcionam e como alguns discursos operam nelas, com vistas a saber se produzem a emancipação dos sujeitos ou reiteram lugares de segregação justificados pelo discurso pedagógico e médico² no que tange aos problemas de escolarização de crianças e adolescentes.

Há um consenso, segundo o qual, reitera Melman (1997/2000), de que “o futuro político dos países que, no passado, foram colonizados parece marcado por um traço repetitivo. O exercício do poder se mostraria mais preocupado pelos interesses privados, pessoais até mesmo estrangeiros do que pelo interesse nacional” (p.13). Nesse sentido, podemos observar que “a independência política exibida não impediria, assim, a continuação do sistema de exploração herdado do colonialismo, e isso apesar da introdução de uma democracia parlamentar” (p.13). Reitera ainda o autor que,

1. Esta discussão é derivada de nossa última missão de estudos realizada através do Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP, no âmbito do projeto de implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação (LPPE), do Instituto Superior de Ciências, da Educação da Universidade 11 de Novembro, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa financiada pela CAPES/AULP, processo n°. 99999.000412/2016-03.

2. Nos referimos aqui às práticas de medicalização da vida e dos problemas de escolarização, crítica pertinente frente ao abuso de medicação, por exemplo Metilfenidato indicados para crianças que apresentam hiperatividade.

apesar dele estar historicamente ultrapassado, não obstante os vestígios, as cicatrizes profundas que deixa ou deixou, tenha talvez, no entanto, chances de se propagar. E é talvez uma das razões...pode ser, não se sabe, e quem sabe se há outras talvez boas, é talvez uma das razões que continua a nos deixar tão dilacerados, tão sensíveis, no tocante a esses problemas do colonialismo. (MELMAN, 1990/2000, p. 31).

Considerando esses aspectos – o colonialismo e a independência, como articulá-los no contexto de nossas instituições educacionais? No Brasil, a mentalidade escravagista até hoje perdura em nossa sociedade, no modo de funcionar de algumas instituições e ainda podemos observar seus efeitos na maneira como são tratados os problemas de escolarização de crianças e adolescentes, objeto central desta discussão que diz respeito a algumas das muitas vicissitudes enfrentadas nas nossas escolas públicas. Tais fenômenos não são específicos de nossa cultura, mas são também encontrados em Cabinda (Angola), conforme o estudo realizado por Gomes, Goulart e Pereira (2018), Gomes e Reis (2018), Canhici e Gomes (2016), Sena, Pereira e Gomes (2017).

Nesse sentido, apesar de apontarmos as dificuldades inerentes ao modo como algumas vicissitudes são enfrentadas em nossas escolas, isso não significa desconsiderar alguns avanços. Ensejamos que esta discussão possa efetivamente contribuir no sentido de apontar como as desigualdades históricas, em ambos os países, produzem diversos impasses. Assim, esperamos, não num futuro distante, construirmos uma escola pública digna para angolanos e brasileiros, comprometidas com uma educação que respeita e preserva as tradições culturais, que seja também emancipadora, crítica, capaz de romper com as consequências produzidas pela colonização.

2. Problemas no processo de escolarização de crianças e adolescentes: retratos de Angola e Brasil

Um estudo minucioso apresentado por Canhici e Gomes (2016) sobre as condições atuais do ensino e das estruturas das escolas em Cabinda, Angola, mostrou que algumas relações podem ser estabelecidas entre as dificuldades no processo de escolarização de crianças e adolescentes e as condições estruturais e políticas, apontando assim para: A falta de especialização dos professores nas áreas em que lecionam e com descontínua formação dos mesmos, inexperiência de planificação dos professores, insuficiência de materiais didáticos para professores e alunos e alguns programas, superlotação das salas de aulas, dificultando o cumprimento dos objetivos da reforma educativa. Soma-se a esses fatos a constatação de que a reforma educativa implementada precipitadamente no sistema de educação angolano não pode contemplar os recursos financeiros para garantir a infraestrutura adequada. Assim, os problemas de ensino e aprendizagem são históricos e socialmente consolidados, exigindo, portanto, soluções que envolvam as esferas políticas, educacionais, culturais e sociais. No entanto, nesse estudo desenvolvido, as autoras assinalam que a partir de um levantamento das monografias produzidas pelos alunos finalistas do ISCED/Cabinda, percebeu-se que apesar da diversidade de temáticas,

Encontramos como denominador comum a concepção de que as dificuldades são individuais e de cunho biológico. Elas estão localizadas nos alunos e em suas famílias. Ao rotular

os estudantes como disléxicos, disortográficos e com discalculia, os autores atestaram o movimento ideológico de biologização da sociedade cabindense que transforma diferenças socioculturais em deficiências socioculturais. (Canhici & Gomes, 2016, p.494).

É preciso ainda ressaltar que as autoras colocam em suspeição o uso do termo “dificuldades de aprendizagem”, ao mesmo tempo em que os interroga. Em vista disso, optam, assim como nós, em inserir a expressão “dificuldades no processo de escolarização”, pois “não consideram que apenas os alunos possam apresentar dificuldades, mas que estas, se porventura existirem, terão soluções sempre relacionais, ou seja, uma vez que acontecem nas relações entre o processo de escolarização e os alunos”. (Canhici e Gomes, 2016, p. 489).

Desse modo, as dificuldades no processo de escolarização devem ser contextualizadas levando em consideração o processo sócio histórico daquele país, sobretudo num contexto ainda marcado após longos e sucessivos anos de guerra civil. Canhici e Gomes (2016) chamam atenção para o fato de que com a independência de Angola, em 1975, a dinâmica das políticas de ensino generalizou-se por todo o país. Nesse sentido, Cabinda, sendo parte deste, seguiu a mesma dinâmica para formação de uma sociedade justa e de um homem novo, colocando em destaque a importância da educação e do processo de alfabetização nessa formação.

Explicitados os objetivos pós-independência, podemos ler ainda nos documentos oficiais do Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA), partido que governa os angolanos, a preocupação com o processo educacional. Tal cuidado é sublinhado pelas reformas iniciadas em 1977 e aprovadas em 1978 e pela resolução do Comitê Central do Movimento sobre a reformulação do sistema de educação e ensino na República de Angola. (Canhici e Gomes, 2016, p. 488).

Reis e Gomes (2018) ressaltam o estudo desenvolvido por Silva Neto, segundo o qual como consequência da antiquada educação colonial a que Angola esteve submetido por quatro séculos, no período pós-independência, o sistema educacional angolano tem se caracterizado pela inércia. Ainda de acordo com essa autora, a partir de 1977 – dois anos após a independência, o país herdou da colonização portuguesa um sistema de educação precário, praticamente inexistente, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau, pela falta de investimentos em qualidade, de ensino e de pessoal, para estruturar um sistema de educação. Nesse período, o novo governo enfrentou muitas dificuldades, como o analfabetismo de 1/3 da população adulta, escassez e ausência de materiais básicos de aprendizagem, fraca cobertura do sistema de ensino, 2/3 da população em idade escolar fora do sistema de ensino e a inadequação dos conteúdos educativos, o que dificultava o sucesso escolar de muitos alunos. Na tentativa de minimizar os desafios educacionais do país, o governo angolano aprovou, ainda em 1977, um plano nacional de ação para a educação de todos.

Assim, a educação realiza-se por meio de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino: subsistema de educação pré-escolar; subsistema de ensino geral;

subsistema de ensino técnico-profissional; subsistema de formação de professores; subsistema de educação de adultos; subsistema de ensino superior. Segundo documentos oficiais, o subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor. Estrutura-se em dois ciclos: creche e jardim de infância. O subsistema do ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos nos subsistemas subsequentes. Estrutura-se como ensino primário e ensino secundário. (Canhici e Gomes, 2016, p. 488).

Em contraste com a realidade de Angola, no Brasil, considerando que a nossa independência ocorreu há mais de 267 anos, ainda hoje presenciamos também diversos impasses nas nossas escolas públicas, principalmente quando voltamos a nossa atenção para as crianças e adolescentes de origem popular. Nesse sentido, um conjunto de saberes e definições contribuíram para estigmatizar os sujeitos que também apresentavam problemas na escolarização. Como destaca Carvalho (2013)

Na verdade, a experiência cotidiana e a cultura do trabalho docente dão aos professores informações sobre os alunos e nos ajudam a desenvolver saberes profissionais a que recorreremos no exercício de seu ofício. Mas, como nos sentimos impotentes frente a muitos de nossos problemas, apresentamo-nos fórmulas redentoras, embaladas em rótulos de ciência e diante das quais temos de nos transformar, de abandonar um tipo de saber profissional e adaptá-lo à “verdadeira criança”, “descoberta” por uma ciência, como a psicologia, por exemplo. Só que essa “verdadeira criança” se parece muito pouco com nossos alunos, e isso não é um defeito de teoria, mas um erro de sua transposição. (Carvalho, 2013, p.135).

Os estudos têm demonstrado que a psicologia, infelizmente, ao oferecer de modo individualizado o atendimento psicológico, como uma demanda desconectada das condições estruturais, relacionais, políticas e históricas, construiu massivamente para que o atraso ou dificuldades que seriam próprias da escolarização, fossem atribuídas exclusivamente aos sujeitos. Angelucci et al., (2004) mostra que nos primórdios da década de 1970 encontramos um genuíno interesse dos pesquisadores em identificar os determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar. Dito de modo direto, buscavam nas condições socioeconômicas e psicológicas dos usuários da escola pública as causas para os problemas no processo de escolarização

Na cena escolar, essas mesmas verdades reaparecem pela maneira como são requisitados os saberes (psico)pedagógicos como verdade última dos motivos de dificuldades de escolarização. Como destaca De Lajonquière (2009):

Por outro lado, tem se tornado hábito esgrimir, alternativa ou conjuntamente, como causas dos mesmos a falta de maturação das capacidades cognitivo-afetivas da clientela escolar e a impertinência das práticas pedagógicas desenvolvidas circunstancialmente. Assim, um punhado de capacidades, como também um catacau de métodos mais ou menos adequados, um sem-número de erros, dificuldades, fracassos, problemas e distúrbios de aprendizagem

fazem as vezes de uma ontologia educativa mínima. Trata-se de verdadeiras criaturas cujo pavonear ofusca os espíritos, ao ponto tal que não poucos já não podem pensar em outra coisa. Em nosso país, são numerosos os esforços governamentais, bem como as pesquisas acadêmicas que visam insistentemente domesticá-las, prevenir sua reprodução, descobrir o segredo de seu regime alimentar ou simplesmente torná-las criaturas em extinção. (De Lajonquière, 2009, p. 161).

Observa-se que a demanda por laudos psicológicos, os quais confirmam muitas vezes as opiniões e “hipóteses” dos professores, que em geral tem grande poder de convencimento sobre a criança e seus familiares, vão ao encontro do discurso liberal segundo o qual vencem sempre os mais aptos (Patto, 1992). A autora é contundente e crítica:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade [...] Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossíveis através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (Patto, 2010, p.76).

A concepção de “dificuldades no processo de escolarização” na literatura especializada tem sido tratada a partir de múltiplas perspectivas. Angelucci et al., (2004), num levantamento do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na Universidade de São Paulo, durante o período de 1991 a 2002, encontraram estudos que consideravam que o problema estava relacionado a questões internas do aluno, sendo ele o responsável pelo seu fracasso escolar; ou estava localizada no ambiente, ou seja, a partir da carência cultural, a causa desse sintoma. Esse modelo de explicação do fracasso escolar está relacionado às crianças advindas das camadas populares (Morais e Souza, 2000). A essas crianças teria faltado estimulação sensorio-perceptiva e sociocultural, por este motivo apresentariam um déficit nas funções motoras, perceptuais e de linguagem que, por sua vez, implicaria negativamente na aprendizagem.

Um estudo de Sena, Pereira, & Gomes (2017), realizado com finalistas do curso de Licenciatura em Ensino de Psicologia do ISCED, pode observar que aqueles estudantes, quando questionados a respeito do modo como os psicólogos escolares deveriam atuar nos espaços escolares, defendiam ainda com uma visão restrita a intervenção focada através no psicodiagnóstico, enquanto outros acreditavam que a atividade deveria se fundamentar na “orientação”. De modo expressivo, os entrevistados ora acreditavam que os problemas de escolarização eram relacionais (envolvia a família ou o ambiente), ora se conjecturava como sendo resultado de conflitos intrapsíquicos.

Essas crenças não se reduzem aqueles estudantes, mas também representam de modo hegemônico as representações que os professores têm: de que estudantes de classe social menos favorecida apresentam baixo rendimento e fracasso escolar. Essa concepção pré-concebida e a conseqüente baixa expectativa dos professores em relação a esses estudantes, de certo modo, são fatores que exercem influência no desempenho dos discentes (Martini e Del Prette, 2002). Em razão do discurso veiculado nas escolas, os problemas de escolarização acabam sendo associados aos aspectos fisiológico e cognitivo. Diante

das limitações dos estudantes, a alternativa de encaminhamento para atendimento médico, psicológico e psicopedagógico das dificuldades de escolarização tem sido o modelo adotado pelos professores e diretores das escolas brasileiras (Souza, 2007). Vejamos então como efetivamente se dá esse processo, levando em consideração a organização dos serviços sócioassistenciais, que no Brasil foram implementados em função do desenvolvimento de políticas públicas que já estão consolidadas.

3. Dispositivos de tratamento dos problemas de escolarização de crianças e adolescentes: a vanguarda do Brasil e os primeiros passos de Angola

No Brasil, a estratégia do encaminhamento³ de crianças e adolescentes com problemas de escolarização para os serviços de saúde não é uma prática recente. Essa conduta adotada pelos professores tem sido justificada por um conjunto de crenças, com base na compreensão de que os impasses da aprendizagem são estritamente motivados por causas individuais ou familiares.

Parte dos problemas de escolarização produzem queixas e encaminhamentos às Unidades Básicas de Saúde (UBSs). Essas queixas chegam como resultado do baixo rendimento escolar e, por outro lado, os educadores, muitas vezes, têm pouca clareza a respeito das causas subjacentes a elas. O encaminhamento para o serviço de Saúde Mental tem sido uma das alternativas que a escola encontra para superar o fracasso escolar. Professores e coordenadores pedagógicos solicitam psicodiagnósticos que terminam por justificar a segregação dos estudantes em classes especiais, com um efeito colateral extremamente danoso. Como o sistema educacional oferece poucas alternativas para as crianças e jovens que fracassam no aprendizado, a escola tende a ver esse estudante como diferente, deficiente e o fracasso escolar como deficiência em aprender. Para explicar as causas dessas limitações da aprendizagem, os educadores responsabilizam a criança ou a família, eximindo o próprio sistema escolar da reavaliação do seu modelo (Bueno, Moraes e Urbinatti, 2000).

Os serviços de Saúde têm um papel importante, quando analisado numa perspectiva de rede. Cabe aos serviços de Saúde oferecer suporte aos estudantes que se encontram em situação de risco psicossocial e representam uma parcela significativa dos estudantes encaminhados que apresentam problemas de escolarização (D'Abreu, 2010). Um estudo verificou que muitas crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados da Psicologia acabam também abandonando a escola. O Sistema Público de Saúde brasileiro não dispõe de número suficiente de profissionais para atender as necessidades da população e, às vezes, quando os estudantes conseguem ser atendidos não é realizada necessariamente uma abordagem⁴ que envolva a escola e os professores no sentido de problematizar o caso (Souza, 2007).

3. O encaminhamento geralmente é feito para as Unidades Básicas de Saúde (UBSs), serviços de saúde mental, como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), mas inclui também o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o qual desenvolve o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF).

4. A "Orientação à Queixa escolar" tem sido ultimamente se destacado como uma abordagem crítica para o tratamento dos problemas de escolarização, uma vez que essa prática leva em conta os diversos atores: família, escola e os profissionais envolvidos. Uma leitura mais aprofundada pode ser acompanhada em SOUZA, B.P. (2007). Apresentando a orientação à queixa escolar. In B.P. SOUZA. (Eds.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

No Brasil, dispomos de muitas instituições de acolhimento em diversas áreas da educação e da assistência social. No entanto, é preciso ressaltar a crítica apontada por Pereira (2018, p. 69) segundo o qual “as instituições são republicanas, mas lhes parece faltar musculatura para serem e atuarem como tal (leis, assembleias, sistema jurídico, polícias, instâncias de governo, poder tripartite etc.)”.

Logo, as dificuldades escolares, quando mantidas por um longo período, isto é, acompanhando o indivíduo da infância até a adolescência, culminam com a saída do estudante da escola. Do mesmo modo, a precocidade da entrada dos jovens no mundo do trabalho é apontada também como uma das causas para a sua evasão escolar. Nessa etapa da vida, frente ao insucesso nos estudos, os jovens procuram alternativas para suas vidas. As famílias desses adolescentes também apoiam a saída dos filhos, isto é, a troca da escola pelo trabalho, pois consideram que a passagem para adolescência “autoriza” a inserção no mundo do trabalho e, portanto, uma ajuda extra no custeio das despesas familiares. Em geral, a “aprovação” da família quanto à saída do adolescente da escola para o mundo do trabalho decorre da descrença de uma mudança na situação escolar do discente e está associada às condições de miséria e pobreza às quais muitas famílias estão submetidas. Além disso, as autoras concluem que, numa sociedade de consumo, o trabalho precoce estimula o consumismo característico da sociedade contemporânea (Souz & Sobral, 2007).

Segundo Patto (2010), a reprovação e a evasão na escola pública têm assumido proporções inaceitáveis. O enfrentamento desse problema tem sido feito a partir das reformas educacionais, projetos de pesquisa na área e um conjunto de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos públicos. No entanto, essa postura não tem sido eficaz ao longo dos últimos sessenta anos. Isso implica, tal como aponta Souza (2007), em observar um complexo universo de questões que abarque os contextos institucionais, políticos, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão, principalmente de crianças e adolescentes das camadas mais pobres de nossa sociedade.

Em Cabinda, o índice de evasão escolar (Gomes, Goulart e Pereira, 2018), além do uso e a comercialização de bebidas alcoólicas (Sambo, 2017), tem sido objeto de estudo, uma vez que o enfrentamento dessas problemáticas exige ações efetivas de políticas públicas de educação e sociais. Uma dessas políticas é a criação de Gabinetes Psicopedagógicos para onde os alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem” e aqueles com necessidades educativas especiais são encaminhados para tratamentos psicológico e pedagógico.

Segundo De Lajonquière (2009) neste tipo de demanda há uma ilusão implicada em torno do psicodiagnóstico. Assim, conclui o autor:

Quando, numa escola, encaminha-se um aluno para avaliação psicológica em razão de sua indisciplina ou do fato de não aprender conforme os parâmetros esperados, almeja-se de boa-fé que, assim, possa vir a se obter alguma informação útil sobre as causas do episódio. Isso parece, em princípio, tão possível como pertinente. Entretanto, o consabido desenrolar da história, ao qual esse gesto corriqueiro dá início, já deveria ser suficiente para que alguns espíritos (psico)pedagógicos tivessem começado a desconfiar de empresa semelhante. De

fato, a informação recebida revela-se sempre insuficiente, pois vir a saber que há supostamente em causa uma falta de “maturação cognitiva”, ou um leque variado de situações mais ou menos “traumáticas”, não só diz nada sobre a singularidade do curioso acontecimento senão também nada diz do que fazer de concreto em sala de aula. Como sabemos, as explicações contidas em todo laudo psicopedagógico trazem, apenas, certo sossego moral àquele que o recebe em mãos, que dessa forma pode continuar a fazer aquilo que já fazia ou, simplesmente, excluir aquele que se comporta segundo outro programa para, assim, “encaminhá-lo” para outro lugar. Essa última saída é inevitável, uma vez que o peso da tese da necessidade de homogeneidade psicológica da “clientela escolar” – prima irmã da tese da adequação pedagógica – é também que, mais cedo ou mais tarde, acaba invalidando qualquer honesta tentativa em sentido contrário (De Lajonquière, 2009, p.59).

Em se tratando de Angola, já havíamos discutido numa pesquisa (Sena, Pereira e Gomes, 2017) a expectativa em que professores e licenciados em psicologia têm acerca da promessa envolvida nos futuros “Gabinetes Psicopedagógicos”, os quais serão criados para atender ao Artigo 40º publicado no Diário da República de Angola, em 11 de Janeiro de 2011. O governo pretende criar um espaço multifuncional de atendimento a todos os alunos das escolas de ensino geral ou de escolas próximas, com necessidades educativas especiais ou não, para que tenham as mesmas oportunidades de sucesso, se promova a equidade na aprendizagem e se garanta sua inclusão escolar.

Em nosso entendimento, tanto a prática de encaminhamento realizada no Brasil, assim como os “Gabinetes Psicopedagógicos” em Angola, pode sim serem considerados como alternativas encontradas pelos professores e as famílias diante dos problemas de escolarização. Entretanto chamamos atenção para o fato de que esses dispositivos também correm o risco de não ultrapassar a visão reducionista, segundo a qual o fracasso escolar é concebido apenas numa perspectiva individualizante, ou seja, o debate restrito às insígnias do corpo deixa de ser politizado e questionado na própria trama das condições históricas e sociopolítica. Se a primeira perspectiva for assim reiterada pelos profissionais e professores, cabe aqui evocar a seguinte crítica:

Os especialistas encarregados de reeducar as crianças não se dão conta de que as terapêuticas educativas que aplicam são componentes ativos na fabricação destes fatos. Presos a ideologia do cientificismo, acreditam na isenção de suas práticas profissionais. Por esta razão, jamais procuram rever as matrizes sociais da ciência que orienta os postulados teóricos e técnicos destas práticas. Pelo contrário, permanecem atados ao “cientificismo”. Redobram as medidas de controle psicopedagógicos. Analisam e interpretam a perplexidade e a fragilidade dos indivíduos como provas de que eles não estão suficientemente convertidos ou submissos às normas de saúde. Renovam o equipamento teórico-técnico de terapias e pedagogias terapêuticas, reforçando a engrenagem geradora do desconforto familiar. (Costa, 1999, p.16).

Considerando todo este debate, estamos de acordo com Arendt (2007), segundo a qual defende que a crise periódica da educação se converteu em um problema político. Os vãos e inumeráveis esforços das autoridades pelo seu controle da situação mostra bem toda a

gravidade do problema. Com efeito, é tentador considerá-la como um mero fenômeno local, desligada dos problemas mais importantes do século. As autoridades responsáveis pela educação não teriam sido, como foram incapazes de tratar o problema a tempo. Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber porque razão o Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos. Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem e por eles é diretamente atingido.

Considerações Finais

Reconhecemos que algumas práticas de atendimento às crianças e aos adolescentes com problemas no processo de escolarização, se estiverem despolitizadas, tendem a produzir repressão e a redobrar a segregação em que os pobres historicamente são submetidos. Assim, entendemos que tanto a busca pelos serviços de saúde e socioassistenciais no Brasil, bem como a criação de Gabinetes Psicopedagógicos em Cabinda, em nosso entendimento, são dispositivos que podem além de beneficiar os alunos, trabalhar no sentido de introduzir novas discursividades que alterem o entendimento do sujeito na sociedade: ele deixaria de ser apenas o indivíduo criado e estigmatizado a partir da relação com a norma, para alcançar o estatuto de sujeito propriamente dito como efeito das relações e interações sociais.

Esperamos que esta discussão possa contribuir no sentido despertar a atenção dos agentes públicos responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais comprometidas com uma educação de qualidade, responsável e emancipadora.

Referências

- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Angelucci, C.B., Kalmus, J., Paparelli, R., Souza, M.H.P. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 51-72.
- Bueno, M. T. B., Morais, M. L. S., Urbinatti, A. M. I. Queixa escolar: proposta de intervenção. In M. L.S Morais & B. P. Souza, B. P. (Eds.), *Saúde e educação, muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar* (pp. 51-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Canhici, M. H., Gomes, M. F. C. (2016). Dificuldades escolares em Cabinda/Angola: o que dizem as monografias? *Psicologia em Estudo*, 21(3), 485-496.
- Carvalho, J. S. (2013). *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- D'Abreu, L. C. F. (2010). Saúde mental e a queixa escolar. *Polêmica*, 9 (1), 100-109.
- De Lajonquière, L. (2009). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Diário da República. (2011). I Série n.6 – de 11 de Janeiro. Estatuto do Subsistema do Ensino Geral. Angola.
- Gomes, M.F.C, Goulart, M.I.M., Pereira, M.R. (2018). Psicologia, psicanálise e educação: contrates culturais e acadêmicos entre Brasil e Angola. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, SP 22(3), 457-466.
- Martini, M. L., Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 149-156.
- Melman, Charles. (1997). Nota introdutória à edição brasileira. In *Um inconsciente pós-colonial, Se é que ele existe* (p. 13). Association Freudienne Internationale. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Melman, Charles. (1990). O Complexo de Colombo. In *Um inconsciente pós-colonial, Se é que ele existe* (p. 25-35). Association Freudienne Internationale. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Morais, M. L. S., & Souza, B. P. (2000). *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2010). *Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia (USP)*, 3, (1,2),107-121.

Pereira, M. R. (2018). Psicanálise, raça e familiarismo brasileiro. In M. E. Arreguy., M.B. M. B. Coelho., & S. Cabra. (Eds.). *Racismo, capitalismo e subjetividade* (pp. 69-78). Niterói: EDUFF.

Reis, D. B., & Gomes, M. F. C. (2018). As práticas culturais em uma sala de aula de Psicologia em Cabinda/ Angola. *Educação em Foco*, 21 (34), 35-53.

Sambo, D. S. L. (2017). *Autorização da desautorização em adolescentes de Cabinda, Angola: Bases pre-disponíveis para a morte do homem do amanhã*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Sena, I. J., Pereira, M. R., & Gomes, M. F. C. (2017). A polêmica criação dos “Gabinetes Psico-pedagógicos” em Cabinda, Angola: orientações, discursos e contrastes entre Angola e Brasil. In *Confluências de cultura no mundo lusófono* (pp.139-152). Campinas SP: AULP.

Souza, B. P. (2007). Apresentando a orientação à queixa escolar. In B.P. SOUZA (Eds.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 97-117). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B. P.; Sobral, K. R (2007). Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In B. P. Souza. *Apresentando a Orientação à Queixa Escolar* (pp. 119-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

A valorização da Língua Portuguesa em programa interinstitucional

Luiz Alberto Pilatti (autor correspondente)

Reitoria, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil; E-mail: lapilatti@utfpr.edu.br

Marizete Righi Cechin

Engenharia Mecânica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil; E-mail: mrcechin@utfpr.edu.br

1. Introdução

A mobilidade acadêmica é uma prática constante nas universidades e assunto de estudos com focos variados. Existe pesquisa cujo o foco são os desafios, os ganhos e os aspectos dificultadores da mobilidade, com resultados que apontam para a adaptação ao meio sociocultural e o domínio do idioma no país destino como sendo os principais desafios (Oliveira; Freitas, 2017). Existe pesquisa que foca nos fatores que determinam a experiência de participação e de não participação em programas de mobilidade, assim como contributos e motivações que as pessoas têm para participar desse tipo de programa, com resultados que indicam um conjunto de fatores como determinantes à participação em mobilidade acadêmica como institucionais, familiares, individuais, financeiros e linguísticos (Santos; Ferreira, 2018). Existe estudo que indica a importância da flexibilização curricular para a promoção da mobilidade acadêmica nacional e internacional com a defesa de que o vínculo temporário do estudante com a instituição receptora amplia sua formação (Pereira dos Santos; Gomes Dias, 2012). Estudos envolvendo programas de mobilidade acadêmica com o foco na valorização do idioma português não foram localizados. Entretanto, localizou-se o estudo de Luce; Fagundes; Mediel (2016) que trata da dimensão intercultural como elemento importante da mobilidade acadêmica na tentativa de definir os objetivos nacionais (brasileiros) e interinstitucionais que se deseja para a mobilidade. Entre as conclusões, está a necessidade de fortalecer, dentro da universidade, a oferta de idiomas, sobretudo a Língua Portuguesa, para apoiar alunos estrangeiros em mobilidade no Brasil. Considerando que a união europeia, com a assinatura da Declaração de Bolonha, contribuiu, entre outros aspectos, para ampliar efetivamente e intensamente a mobilidade acadêmica e explicitou que o fluxo de alunos estrangeiros é considerado um forte indicador de atratividade à instituição, qualificar as ações das instituições de ensino superior no Brasil para receber maior número de estrangeiros, outra conclusão do estudo de Luce; Fagundes; Mediel (2016), é importante porque os interessados em participar de programas de mobilidade têm especial interesse em aprender idiomas (Luce; Fagundes; Mediel, 2016).

Este estudo objetiva apresentar o programa de mobilidade internacional e interinstitucional chamado de Engenheiro 3I.

O Programa Engenheiro 3I acontece entre a Universidade Tecnológica Federal Paraná (UTFPR), membro da AULP e localizada no Brasil, e a Universidade de Tecnologia de

Compiègne (UTC), localizada na França, e tem como objetivo desenvolver habilidades e competências no estudante com perfil para a Indústria, a Inovação e a Interculturalidade, o que justifica o nome do Programa. Na dimensão de programas de mobilidade internacional estabelecidos entre instituições pertencentes à países em que um deles não tem o português como língua oficial, criar programas de mobilidade estudantil valorizando a língua portuguesa representa incentivo e reconhecimento do idioma português na esfera educacional e uma ação efetiva da UTFPR enquanto membro da AULP. Este estudo é relato de experiência.

2. A Língua Portuguesa e o contexto brasileiro

No Brasil, a Língua Portuguesa chega com os colonizadores portugueses na metade do século XVI. Estima-se que quando os primeiros europeus chegaram ao Brasil havia “a existência de 1.175 línguas, faladas por cinco milhões de índios” (Fávero, 2016, p.707). A consciência de que a consolidação de um império sobre uma colônia se dava pela comunicação eficaz de uma língua comum entre os colonizados e os colonizadores, fez com que a Coroa Portuguesa apoiasse a institucionalização de uma língua geral (Tupinambá) na atuação da Companhia de Jesus, fundada em 1534, e conduzida no Brasil na pessoa do padre Manuel da Nobrega. A finalidade era unificar a comunicação e facilitar o ensino no modo de trabalho europeu com os índios na colônia brasileira. O Tupinambá era uma língua falada, usada em paralelo com a língua portuguesa. A língua portuguesa era ensinada na fala, mas também na escrita e leitura. As primeiras gramáticas da Língua e as Cartinhas, catecismos, impressos em Portugal, serviam para aprender a ler. Esses materiais também eram usados com os filhos dos senhores de engenho, dos colonos e dos escravos, com o propósito de transformar todos em cristãos (Fávero, 2016).

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e as dificuldades da Coroa em implantar a Reforma do Marquês de Pombal nessa colônia, em 1757, Francisco Xavier de Mendonça, irmão de Pombal, escreve o *Directório que se deve observar as Povoações dos Índios do Pará e Maranhão enquanto Sua Magestade não mandar o contrário*. O texto é homologado pelo monarca D. José I em 17 de agosto de 1757 (Cancela, 2013), tem 95 parágrafos, entre eles se encontra a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, que era chamada de a língua do Príncipe, proibindo o uso da língua dos indígenas e das línguas gerais (Fávero, 2016).

Dessa época até hoje, existe no imaginário coletivo a ideia de que o Brasil é monolíngue, são silenciadas “as cerca de 20 línguas de imigração” (Nóbrega, 2016, p.429) e as 274 línguas indígenas faladas por 896,6 mil indígenas que vivem no Brasil, segundo o último censo brasileiro, realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2019).

O Brasil tem duas línguas oficiais, o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficializada pela lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. No futuro, pode ser que tenha mais línguas oficiais, isso porque “atualmente uma das pautas em que os estudiosos e planejadores investem é exatamente na mobilização para que o Brasil se assuma como país plurilíngue e pluricultural” (Nóbrega, 2016, p. 429). Se no nível macro o Brasil é bilíngue, no nível micro, dentro da esfera governamental (serviços públicos, escola, meio jurídico), o Brasil têm municípios que cooficializaram línguas de grupos e comunidade

locais, como a “oficialização da língua indígena guarani nos municípios de São Gabriel da Cachoeira/AM (2002), juntamente com outras três línguas indígenas – nheengatu, tukano e baniwa; e de Tacuru/MS (2010), com o reconhecimento formal também das variedades do guarani – kaiowá, ñandeva e mbya” (Severo, 2013, p.460). Em termos das línguas de imigrantes, também se tem a

cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá/ES (2009), que juridicamente previu o uso da língua em documentação pública, campanhas publicitárias e institucionais, entre outros; e, em 2010, o município de Antônio Carlos/SC cooficializou a língua hunsrückisch, obrigando o ensino da língua em escolas municipais (Severo, 2013, p. 460).

Da época em que o Brasil foi colônia de Portugal, passando pela independência, até os dias atuais, a força de um idioma, enquanto domínio político e econômico, ganhou destaque na medida em que houve a percepção de que o processo produtivo depende da comunicação. Se antes o domínio do colonizador se dava também pela imposição que a colônia fosse um país monolíngue, a realidade mudou quando o inglês assumiu destaque no mercado dos negócios e a valorização do domínio de línguas se dava por países bilíngues. Hoje, tem-se uma valorização das competências linguísticas sem precedentes (Severo, 2013). A nova realidade valoriza o multilinguismo, capacidade de uma pessoa se comunicar em várias línguas, isso porque no contexto atual quanto mais línguas uma pessoa domina e usa, maiores são as possibilidades de atuação dessa pessoa (Nóbrega, 2016).

Uma estratégia para valorizar o uso da língua portuguesa e aumentar seu *status* e prestígio entre as línguas usadas, incentivando os multilíngues a usá-la é a união dos países que elegeram o português como língua oficial. Em 1996 foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com sede em Lisboa. São membros do CPLP, Portugal e oito nações, todos ex-colônia de Portugal: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (CPLP, 2019). A Guiné Equatorial, localizada na África Ocidental, foi a última a entrar na Comunidade. O país elegeu a língua portuguesa sua 3ª língua oficial em 20 de julho de 2010, isso porque os equatoguineenses estavam

entusiasmados com as conquistas econômicas e da política externa do Brasil. Aos olhos africanos, a emergência econômica de nosso país apontaria para situação de uma ex-colônia sul-americana, tão étnica e culturalmente próxima do continente africano, que serviria de exemplo de desenvolvimento com inclusão social (Brasil, 2016, p. 265)

O português como língua oficial também é usado em Macau (China). Ao todo são dez países que usam o Português como língua oficial (Nóbrega, 2016).

A valorização interna da língua portuguesa no Brasil acontece de variadas maneiras, por entidades como a Academia Brasileira de Letras e a Casa de Machado de Assis, que cumprem “o que está no artigo 1º do seu estatuto: zelar pela integridade da língua portuguesa” (Kiskier, 2014, p.1115) e por meio de leis. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, no Título V – Dos Níveis e Modalidades de Ensino; no Capítulo II – Da Educação Básica, o artigo 26, § 1º, trata da obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa no país (Brasil, 1996). No tocante a divulgação da língua portuguesa no estrangeiro, o Brasil tem o Ministério das Relações Exteriores (MRE), dentro desse ministério, tem-se o Departamento Cultural, cujo trabalho é aproximar o Brasil de outras nações e divulgar a língua e a cultura nacional. Existem também, Centros Culturais Brasileiros (CCBs), que “funcionam como extensão de Embaixadas e Consulados” (Brasil, 2016, p. 06) e os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), que “são cursos de português ofertados por Representações Diplomáticas brasileiras no exterior” (Brasil, 2016, p. 06). O objetivo dos CCBs e NEBs é promover o idioma português e a cultura do povo brasileiro no exterior. São 28 países-sede que têm essas representações, sendo a primeira delas instalada na Argentina, em 1954 e a última, em Israel, em 2014 (BRASIL, 2016).

Uma outra forma de promover a língua portuguesa diz respeito às ações promovidas pelos membros da Associação das Universidade de Língua Portuguesa (AULP), criada em 1986, com o objetivo de promover a cooperação entre universidades e institutos superiores, entre as ações estão os encontro anuais e as publicações da entidade.

No Brasil, uma das universidades que é membro da AULP é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), única universidade tecnológica no Brasil, localizada na Região Sul do país. Tem uma estrutura que comporta uma reitoria, localizada na capital do estado do Paraná, e mais 13 campus, que abrigam um número de professores que vai além de 2.500, mais de 1.100 técnicos e mais de 32 mil estudantes regulares nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. A instituição surgiu em 1909, passou por diversas fases, em 2005 tornou-se universidade, pública e gratuita. A UTFPR é membro da AULP desde julho de 2017.

3. A Língua Portuguesa e o contexto de um Programa inster institucional: relato de experiência

As políticas linguísticas tratam do caráter estatal-legislativo de uma língua, atuando, por exemplo, na oficialização de línguas, na escolha de alfabetos para a representação gráfica de uma língua e na hierarquização formal das línguas. O planejamento linguístico se ocupa da implementação das decisões sobre a língua através de estratégias políticas, como as políticas educacionais (Severo, 2013). Uma instituição de ensino superior pode praticar política linguística com outra instituição estrangeira focando em práticas interacionais. Pode-se ter práticas interacionais no nível macro, entretanto, há de se destacar que políticas e planejamento linguísticos operam também no nível micro. Trocar informações do que se faz nesse nível é outra estratégia de fortalecimento e manutenção da identidade de uma língua, aumentando seu prestígio econômico, político e cultural.

A UTFPR trabalha com instituições parcerias em 30 países e tem Acordos de Dupla Diplomação assinados com 15 universidades localizadas na Argentina, França, Itália, Portugal e Reino Unido. Faz parte de redes e associações internacionais como a Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), Brazilian Association for International Education (FAUBAI), Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), Rede de Universida-

des Tecnológicas y Politécnicas de América Latina y el Caribe (UTFPR, 2019). Quando a UTFPR estava estudando modelos de universidades de tecnologia para se inspirar na elaboração de seu próprio projeto de universidade tecnológica, a Universidade de Tecnologia de Compiègne (UTC), na França, serviu de inspiração. A UTC é uma das três universidades de tecnologia em território francês, diploma exclusivamente engenheiros e tem parceria com a UTFPR desde a década de 1970. A UTC trabalha com uma estrutura acadêmica que oferta 33% das disciplinas, sob o nome de Unidades de Valor (UV), em humanidades. A língua portuguesa é uma das disciplinas que a UTC oferta, entre outras como espanhol, alemão, chinês e francês, portanto, os alunos, podem escolher estudar a língua portuguesa enquanto se graduam em engenharia. Os alunos da UTFPR também têm a oportunidade de desenvolverem o multilíngüismo com aulas presenciais ou a distância. Cada câmpus da UTFPR tem um Centro Acadêmico de Língua Estrangeira Moderna (CALEM), com aulas presenciais, e a instituição também faz parte das universidades que ofertam ensino a distância promovido pelo governo federal do Brasil, denominado de Idiomas Sem Fronteiras (ISF).

Entre a UTFPR, no Brasil, e a UTC, na França, existem acordos, dupla diplomação e programas interinstitucionais. Um dos Programas mais novos entre essas duas universidades é denominado de Engenheiro 3i. É um programa que começou a ser formatado em 2015 pensando-se na formação do engenheiro contemporâneo e atuante na indústria. O significado dos três “is” é uma referência ao perfil do engenheiro que o Programa procura construir, com características da Indústria, da Inovação e da Interculturalidade (Ingénier 3i, 2017). O perfil Indústria se volta à formação do engenheiro preparado para atuar em um ambiente com pessoas e processos implicados na produção e oferta de algo (bem, produto, serviço). Esse ambiente exige cada vez mais profissionais capazes de compreender, formular e solucionar problemas, na concepção de projetos voltados à solução dos desafios sociotécnicos das empresas, cada vez mais globalizadas, com habilidade empreendedora e de forma conjunta com equipes interculturais e interdisciplinares. O perfil Inovação procura assegurar uma formação que provoque o desenvolvimento da aplicação da criatividade do estudante, sendo capaz de protagonizar mudanças nas empresas, no desenvolvimento e na condução de projetos internacionais inovadores. O perfil Interculturalidade busca proporcionar ao estudante uma experiência em diferentes situações interculturais. Entre elas a mobilidade internacional durante sua formação, a construção do domínio de línguas estrangeiras, o conhecimento e a interação no contexto de diferentes culturas, a vivência de inserção em projetos internacionais, sua imersão em redes internacionais, pessoais, acadêmicas ou profissionais.

O perfil interculturalidade explora um planejamento linguístico no formato do projeto do Programa Engenheiro 3i. Considerando que a França não tem a língua portuguesa como língua oficial, portanto não pertence à CPLP, e que a UTC não faz parte da AULP, mas oferta a língua portuguesa sob a forma de UV, uma política linguística ascendente (*botton-up*) foi elaborada e ofertada para os participantes desse Programa. O projeto contemplou a valorização do multilíngüíssimo. Definiu-se a língua portuguesa, a língua francesa e a língua inglesa como as três línguas para serem contempladas no Programa. Por ser um programa novo entre as instituições, há um histórico de planejamento e ajustes.

Cziulik, Nascimento, Resende, Shaegger & Schoefs (2016) apresentam as primeiras negociações na elaboração do Programa Engenheiro 3i, descrevendo procedimentos bilaterais específicos deste programa. Parte da experiência do primeiro projeto piloto do Programa Engenheiro 3i encontra-se em Cechin, Pilatti e Ramond (2018). A avaliação do primeiro projeto piloto aconteceu em 2018. Por conta de um conjunto de situações operacionais novas, decidiu-se pela interrupção do primeiro projeto piloto do Engenheiro 3i. Uma segunda edição do projeto piloto foi discutida, com ajustes a partir dos ensinamentos do primeiro projeto. A valorização do multilinguístico nos moldes iniciais, manteve-se.

A segunda edição do projeto piloto teve início em fevereiro de 2019, tanto no Brasil como na França, os editais foram lançados em 2018. A valorização da língua portuguesa inicia no edital para a candidatura dos estudantes para fazerem parte do Programa. Do lado francês exige-se o nível inicial B1 do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas do idioma português, assim como do inglês. Do lado brasileiro, o mesmo nível é exigido para o francês e o inglês. Ao final dos dois anos de Programa, o nível do Idioma deve ser C1. O Programa Engenheiro 3i acontece paralelo à formação de engenharia, tanto na UTFPR quanto na UTC. São previstas atividades presenciais na América e na Europa, com aulas formais das línguas eleitas para o programa, a atuação e o domínio linguístico em situação de interação escrita e oral entre as equipes brasileiras e francesas no ambiente acadêmico, cultural e industrial. Isso porque, na parceria entre as universidades, existe a presença de uma indústria que lança um desafio concreto para a equipe inscrita no Programa: um problema real, sem resposta aparente, para ser resolvido pelos alunos, com o apoio dos docentes.

A segunda edição do projeto piloto Engenheiro 3i mantém o tempo de dois anos, no caso, 2019 e 2020. Uma mudança da primeira edição para a segunda é no número de pessoas que formam as equipes multiculturais. Optou-se por reduzir o número de pessoas por equipe e por ampliar o universo de atuação do Programa. Assim, ao invés de um edital de participação lançado pela UTFPR para os alunos do campus Curitiba, ampliou-se para um outro campus, o de Ponta Grossa. Desse modo, tem-se uma equipe de estudantes da França dividida em duas partes, formando uma equipe de estudo e de trabalho com estudantes da UTFPR da capital e outra equipe formada com estudantes do interior do país.

O primeiro encontro presencial entre as equipes da UTFPR e da UTC aconteceu em fevereiro de 2019, no Brasil. Duas semanas de trabalho diluídas numa dinâmica que consistiu na interação de todos na UTFPR campus Curitiba, entre 11 e 15 de fevereiro, no que se denomina de Escola de Verão, com atividades que contemplaram a interculturalidade e a prática interativa em língua portuguesa. Durante os dias 18 e 22 de fevereiro uma equipe se manteve na UTFPR Curitiba e a outra equipe se deslocou para Ponta Grossa, ficando um grupo distante 120km do outro. Para concluir o planejamento, um dia (22/02/2019) ficou destinado para a troca de informações entre as equipes, na sede da UTFPR, em Curitiba. Após isso, os alunos da UTFPR mantiveram-se no Brasil e os da UTC voltaram para a França. Cada equipe trabalha a distância, nas atividades definidas no período que estiveram juntas. Está programado um novo encontro presencial em agosto de 2019, na UTC.

O uso do idioma português e a interculturalidade vivenciada no Brasil no início de 2019 pelos integrantes do Programa Engenheiro 3I foram intensos por conta da vivência e da imersão do grupo francês em território brasileiro. Em situação de trabalho, o grupo que se direcionou para a UTFPR campus Ponta Grossa, formado por duas estudantes francesas e quatro estudantes brasileiros, um tutor francês e três brasileiros, teve o multiculturalismo linguístico bastante intensificado. O primeiro dia de trabalho (18/02) consistiu em ir até a indústria parceira do Programa para conhecer as instalações e a situação problema. A empresa é do ramo de caminhões, tem matriz na Holanda, a única unidade de montagem de caminhão no Brasil é a unidade de Ponta Grossa. O gerente é mexicano, fala a língua portuguesa, mas por política da empresa, a língua usada em situação de interação entre as pessoas da gestão é o inglês, a comunicação entre a indústria e os membros do Programa Engenheiro 3i também foi em língua inglesa, assim como todos os materiais escritos, direcionados para a empresa. Houve uma homogeneização discursiva nesse contato inicial, com predomínio da língua inglesa como língua do poder e de prestígio, entretanto, em momentos de diálogo entre alunos e alunos, alunos e tutores e entre tutores e tutores, o português e o francês, na modalidade oral, foram utilizados.

A interação linguística do grupo de pessoas da universidade no espaço da empresa com os membros da empresa foi constante e de livre acesso. O primeiro momento foi de apresentação formal das pessoas da equipe da universidade e da empresa. A empresa e o grupo ao qual ela pertence foi apresentada por meio de um vídeo, no auditório principal da empresa, acompanhado do diretor geral e de duas pessoas disponível para darem apoio e prestarem esclarecimentos durante o tempo que os membros do Engenheiro 3i estivessem no ambiente. Após isso aconteceu a apresentação, in loco, de como os caminhões são feitos. O gerente apresentou cada setor, informou que seu turno de fala poderia ser interrompido caso alguém desejasse mais esclarecimento, apesar do ambiente oferecer ruídos por conta das máquinas, a situação foi marcada mais pelo diálogo que pelo monólogo do dirigente.

Durante a apresentação da linha de montagem dos caminhões o discurso foi descritivo, quando se chegou nas células de montagem dos motores, a situação problema foi apresentada ao grupo de pesquisadores do Engenheiro 3I: repensar a estrutura de montagem dos motores dos caminhões para ampliar a capacidade de produção em mais dois motores por dia. A linha de montagem dos caminhões tem capacidade para usar todos os motores feitos num dia mais dois motores. Para compensar a ausência de dois motores diários na unidade de Ponta Grossa, esses dois motores são importados da matriz europeia. O desafio lançado foi repensar as células de montagem de modo a montar todos os motores usados em um dia dentro da empresa em Ponta Grossa, diminuindo os custos de importação e todo o processo que envolve esse procedimento. O desafio foi aceito pelos alunos. O grupo teve livre acesso às unidades de montagem dos motores e liberdade de diálogo com quem desejasse para colher o máximo de informação. Com os trabalhadores, a interação verbal foi no idioma português, com a gerência, em inglês, entre os membros, um pouco de cada língua: inglês, português e francês.

A vivência na indústria proporcionou momentos interculturais de conhecimentos sensoriais que mobilizaram o uso da língua portuguesa em contexto variado, como por exemplo, a equipe do Engenheiro 3I realizou as refeições no refeitório da empresa, junto com

os funcionários da fábrica e da gerencia. O contexto, apesar de corriqueiro para quem trabalha na indústria, para os alunos e professores foi marcado pela vivência e imersão na cultura gastronômica ofertada no menu da refeição, momentos de riqueza vocabular do idioma português. A amplitude vocabular no dialogar sobre pratos típicos do Brasil, a percepção dos sabores, a descrição das características dos alimentos, entre outros assuntos relacionados ao que é típico do Brasil, faz com que a língua portuguesa seja explorada naturalmente em ambiente autêntico, distante de ambientes construídos para o uso da linguagem.

Em ambientes de estudo que aconteceram após a ida à indústria e em momentos de estudo que acontecem no interstício entre a apresentação da situação problema e a solução que será ofertada para a empresa pelos membros do Programa Engenheiro 3I, o diálogo entre os membros também ocorre via aplicativos e compartilhamento de dados, ou seja, a língua portuguesa é potencialmente explorada, seja na troca de mensagens entre os estudantes ou entre os estudantes e os fornecedores de informações e orçamentos.

Programas de mobilidade acadêmica como o Programa Engenheiro 3I podem contribuir robustamente para valorizar a língua portuguesa a partir da interculturalidade e da troca de mensagens orais e escritas em situação real e desafiadora.

4. Conclusão

A Língua Portuguesa é uma das línguas oficiais do Brasil, cohabitando com línguas cooficiais e não oficiais. Seu prestígio social e *status* econômico, político e cultural pode ser potencializado no âmbito educacional por ações estabelecidas entre universidades membros do AULP com universidades não membros da AULP, mas que ofertam a língua portuguesa como disciplina ou como Unidades de Valor. Programas de mobilidade acadêmica como o Engenheiro 3I, criado entre a UTFPR/Brasil e a UTC/França, prestigia a Língua Portuguesa na esfera educacional, introduzindo-a como elemento fundamental para o desenvolvimento da interculturalidade no perfil do engenheiro do futuro, comprometido com a inovação e atuante na indústria.

Referências

- BRASIL. (2016). *História dos Centros Culturais Brasileiros*. Brasília: Ministérios das Relações Exteriores.
- BRASIL. (Lei Darcy Ribeiro, 1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, *Edições Câmara* (13ª ed.).
- CANCELA, F. (2013, julho). Recepção e tradução do Diretório dos Índios na Capitania do Bahia: uma análise do Parecer Ultramarino da Bahia (1759). Paper presented at the XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e social, pp.1-14.
- CECHIN, M. R.; PILATTI, L. A.; RAMOND, B. (2018). O professor do engenheiro 3i: perfil para a indústria, a inovação e a interculturalidade. *Revista Tecnê, Episteme y Didaxis*. Nº extraordinário. Bogotá. pp.1-6.
- CPLP. (2019). Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. www.cplp.org
- CZIULIK, C.; NASCIMENTO, D. E.; RESENDE, L. M.; SHAEGER, M.; SCHOEFS, O. (2016). 3i Engineer: an Approach Based on a Brazilian-French Collaboration. Curitiba: *Amsterdam IOS Press*, volume 4, pp.368–377. Doi:10.3233/978-1-61499-703-0-368

FÁVERO, L. L. (2016). A construção de nosso saber escolar – o ensino primário no Império e nos primeiros anos da República. *Revista de Estudos da Linguagem*, volume 26, nº3, pp.703-728.

IBGE (2019). **Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retrieved from https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm

INGÉNIEUR 3i. (2017). *Slides do Programa Engenheiro 3i: UTFPR – UTC*. (Material particular) pp.1-30.

LUCI, M.B.; FAGUNDES, C.V.; MEDIEL, O. G. (2016). Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, volume 12, nº 2, pp.317-339. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>

NÓBREGA, M. H. (2016). Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da linguagem*, volume 24, nº 2, pp.417-445.

OLIVEIRA, A. L.; FREITAS, M.E. (2017). Relações interculturais de mobilidade universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. *Revista Brasileira de Educação*, volume 22, nº 70, Rio de Janeiro, pp.774-801. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227039>

PEREIRA DOS SANTOS, Adilson; GOMES DIAS, Hermelinda. (2012). Mobilidade acadêmica em perspectiva: experiências da Universidade Federal de Ouro Preto. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, volume 5, nº 4, pp.172-187.

SANTOS, C. P. C; FERREIRA, J. M. L. (2018). “Sempre sonhei estudar fora”: mobilidade internacional e vulnerabilidade socioeconômica. *Argumenta*, volume 10, nº 2, pp.220-237. DOI: <http://10.18315/argumentum.v10.18764>

SEVERO, C. G. (2013) Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa: Revista de Linguística*, volume 57(2), pp.451-474.

Tema IV

Comunicação e Política

Representação mediática do conteúdo dos dois primeiros discursos de João Lourenço

Gabriel Benguela

*Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa. Portugal;
CAPP-FCT – colaborador; E-mail: gmariz1955@gmail.com*

1. Introdução

A 26 de setembro de 2017, foi eleito João Manuel Goncalves Lourenço como terceiro Presidente da República de Angola, sucedendo a José Eduardo dos Santos, que liderou Angola de forma autoritária e patrimonial durante 38 anos. Depois da sua tomada de posse, João Lourenço prometeu uma série de reformas com o propósito de alterar as percepções dos cidadãos e transformar o país.

O Presidente João Lourenço nos seus discursos emite mensagens cujo propósito é mudar a consciência dos cidadãos e credibilizar as instituições do Estado. Destas mensagens identificamos as seguintes medidas e ações: Detenção de altos dignatários e funcionários do Estado, constituição de processos judiciais, retenção de capitais com proveniência duvidosa, repatriamento de capitais indevidamente transferidos para o estrangeiro e expulsão de estrangeiros ilegais, através de operações policiais.

O estudo foi elaborado em duas fases, na primeira foi feita a revisão da literatura e a elaboração da parte teórica, na segunda a análise dos discursos e discussão dos resultados. O artigo comporta uma introdução, desenvolvimento e conclusões.

2. Comunicação Política e Discursos Políticos

Segundo Norris (2000, p. 4), a comunicação política é um processo interativo relativo à transmissão de informações entre os políticos, os meios de comunicação e o público. De entre um conjunto de definições possíveis, a comunicação política pode ser caracterizada como “o intercâmbio e a confrontação dos conteúdos de interesse público-político que produz o sistema político, o sistema dos meios de comunicação e o cidadão” (Mazzoleni, 2010, p. 36).

Nesta conformidade, Mutsvaire e Karam (2018, p. 3) consideram que no campo académico, a Comunicação Política não está centrada apenas na relação política entre os políticos, a *media* e os cidadãos, mas em todas as formas de comunicação realizadas por políticos e outros actores políticos tais como a sociedade civil e os grupos de pressão com a finalidade de alcançar objectivos específicos.

Com base nestas constatações, Van Dijk (2002, p.203) considera que o processamento da informação política é frequentemente uma forma de descodificação do discurso, porque muita ação política e participação são realizadas por intermédio do discurso e da comunicação.

É, portanto, nesta linha de pensamento que Reyes-Rodríguez, (2008, p.226) concebe o discurso político como sendo toda a comunicação relativamente autónoma produzida oralmente por um político na frente de uma audiência, cujo propósito é meramente a persuasão, transmissão de informação ou entretenimento.

Quanto à representação, mediática dos discursos políticos, Ahmed e Matthes (2016, p.221), consideram que as histórias e imagens na *media* fornecem recursos (símbolos) através dos quais organizamos uma cultura, os meios de comunicação de massas articulam valores, ideologias e desenvolvimentos sociais dominantes, e essas características frequentemente levam a representações das ideias e dos factos na *media*.

Quanto à natureza dos discursos políticos, Cardina (2016, p. 34) considera que passa mais pela reiteração de momentos simbólicos ou de narrativas fundacionais do que pela elaboração de argumentos historiográficos, e aqui considerando como fazem questão de referir Mutsvaio e Karam (2004, p. 3), o discurso político como um elemento do processo interativo relativo à transmissão de informações para a *media* e desta para o público.

Ao clarificar o propósito do discurso político, Koussouhon e Dossoumou (2015, p. 26) asseveram que no discurso político, o objetivo final é destacar como o Presidente codificou os significados da sua comunicação para transmitir as suas ideologias presidenciais e políticas e a sua administração, de maneiras a avaliar as realidades nacionais e, em última análise, abordar os diversos tipos de problemas que afligem o país.

Portanto é por isso que Espírito Santo (2011, p. 13) assegura que da análise da mensagem política podemos também, e sobretudo, fazer sobressair os moldes de interpretação da conjuntura política e social, assim como, as tendências de comunicação refletidas através da cultura política do sistema político em foco.

3. Caracterização Geopolítica e Socioeconómica de Angola

A República de Angola (doravante Angola) situa-se na região ocidental da África Austral. Com a globalização das economias nas últimas duas décadas, houve um aumento crescente nas relações políticas e económicas estratégicas, no entanto, em relação a Angola, o sistema político apresenta ainda sérios desafios, porque o país continua politicamente instável e economicamente insustentável (Okoro 2013, p. 49).

Segundo a Constituição da República de Angola (CRA), no seu artigo 2.º a República de Angola é um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da lei, a separação de poderes e interdependência de funções, a unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa. Angola é um Estado unitário que respeita, na sua organização, os princípios da autonomia dos órgãos do poder local e da desconcentração e descentralização administrativas, nos termos da Constituição e da lei (artigo 8, CRA).

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), estimam que em 2019, a população angolana atinja os cerca de 30.175.553 habitantes dos quais, 14 219 652 são cidadãos maiores de 18 anos.

Em relação ao sistema económico, Ferreira e Oliveira (2018, p.1) consideram que os sectores das finanças e bancário, cresceram muito em menos de uma década, situando-se como um dos maiores em África, impulsionados pelo *boom* petrolífero. Os bancos se tornaram cruciais na articulação das interações com o sistema internacional, o que foi

aproveitado pelo governo do Presidente Eduardo dos Santos, para a agenda doméstica de consolidação oligárquica da elite dominante do MPLA.

No que toca aos órgãos de comunicação social, Martins (2016, p.266) considera que Angola vive um ambiente restrito de funcionamento dos *media*, que envolve a intimidação e prisão de jornalistas, decorrentes da cobertura de assuntos sensíveis, como os protestos contra o Governo do presidente Eduardo dos Santos ou a corrupção entre funcionários do Governo. Cunha e Araújo (2018, p. 106) descrevem esta situação como resultado do sistema político autoritário que o dirigia, daí que o país não podia ter uma imprensa suficientemente independente que pudesse investigar e divulgar fenómenos com intensidade.

O relatório da Freedom House de 2017, que analisou a Liberdade de Imprensa em Angola, atribui *Press Freedom Status: Not Free* na posição 73 dos 100 estados analisados, considerando igualmente a conjuntura do ambiente político, económico e legal. O país recebeu pontuações, mas nenhum relatório narrativo em relação a situação de imprensa.

No entanto, a organização Repórteres Sem Fronteiras considera na sua classificação mundial de 2019 que Angola ocupa a posição 109 de 180 países, com a pontuação 34,96.

4. Transição Política em Angola

Depois do anúncio do Ex-Presidente José Eduardo dos Santos, de que não seria mais candidato a Presidente da República e declarado em sua substituição um novo candidato, criou-se uma grande expectativa no sentido de relançar as bases para a prosperidade do país, pois aventava-se a possibilidade de construir um novo modelo de desenvolvimento que beneficiasse todos os cidadãos.

As afirmações de Santos (2017, p. 15), demonstram que o governo não tinha uma oposição política forte, nem uma alternativa plausível de doutrina partidária. É por isso que para Faria (2013, p.293) a política angolana do pós-guerra e a vida pública exibiam ondas de opressão e resistência, e cita a título de exemplo, os protestos contra o governo do Presidente Eduardo dos Santos e o seu partido que ocorriam em meio a um clima de medo e repressão.

Descrevendo um certo pessimismo em relação ao novo período de governação, Stevenson (2018, p. 41), considera que apesar dos discursos do Presidente João Lourenço, concentrarem a atenção dos cidadãos para a necessidade de se acabar com a corrupção e resgatar os valores essenciais a um Estado, ainda assim, o Presidente não podia agir segundo os mesmos, pois a ser assim estaria a desafiar o legado do seu antecessor.

Revisada a comunicação política como um processo interativo que permite a transmissão de informações entre os políticos, os meios de comunicação e o público, olhando para o discurso político como umas das formas desta interação e feita a caracterização geopolítica, social e económica, assim como, um exame a transição política em Angola, segue-se a análise do conteúdo dos discursos do Presidente João Lourenço e para tal, definiu-se um objectivo geral e duas questões de pesquisa.

5. Opções Metodológicas

O objectivo geral deste estudo é identificar como foram representados mediaticamente os dois primeiros discursos do Presidente João Lourenço e quais foram as principais

temáticas abordadas pelas notícias veiculadas pelo “Jornal de Angola” e o jornal “O País”. Especificamente, descrever os temas mais abordados nos discursos de João Lourenço na cerimónia de investidura como Presidente da República e na sua primeira mensagem à nação, assim como avaliar a representação mediática do conteúdo destes discursos.

Para a construção do presente artigo, foram identificadas duas questões de pesquisa:

QP2 – Quais são os temas mais abordados nos discursos de João Lourenço?

QP1 – Como foi representado mediaticamente o conteúdo do discurso de investidura de João Lourenço como Presidente da República e da sua primeira mensagem a nação?

A recolha de dados foi feita com base na pesquisa e análise bibliográfica e documental. Com ajuda do *clipping*, foram compiladas as notícias sobre os discursos em análise em arquivos online, do Jornal de Angola e do Jornal o País publicadas no período que vai de 27 de setembro a 1 de outubro de 2017 e de 16 a 21 de outubro de 2017.

Como observa Espírito Santo (2006, p. 88), esta análise obedece os pressupostos da heterogeneidade constitutiva dos discursos com base nos diversos tipos de sequências dominadas pelo interdiscurso. Pretende-se com isso, demonstrar as tendências de comunicação constantes do *corpus* selecionado.

Para este estudo, selecionou-se notícias, reportagens e notas noticiosas do período que vai de 27 de setembro a 1 de outubro de 2017 e de 16 a 21 de outubro de 2017. O Jornal de Angola é propriedade do Estado, editado pelas Edições Novembro – E. P. uma empresa pública, e o jornal o País, propriedade privada do Grupo Media nova, uma das empresas privadas angolanas que atua no sector da Comunicação Social desde 2008.

5.1. Caracterização dos Textos

O discurso do Presidente João Lourenço na cerimónia de investidura como Presidente da República, foi pronunciado numa cerimónia pública, realizada no dia 27 de setembro de 2017 na Praça da República de Angola. Teve início às 11 horas e prolongou-se por 48 minutos e 30 segundos, foi emitido em direto por dois canais de televisão com cobertura nacional, nomeadamente a Televisão Pública de Angola e a TV Zimbo (privada) e foi igualmente difundido em direto pelas principais rádios, com destaque para os canais da rádio pública (Rádio Nacional de Angola) para todo o território nacional. A imprensa representada pelos diários em análise e os semanários Expansão, Novo jornal, Jornal Angolense, Jornal Económico, Jornal Expresso, Jornal “O Crime”, Folha 8 e o único semanário editado fora de Luanda, o Correio do Sul também deram cobertura ao discurso.

As páginas alojadas na internet também fizeram a difusão do conteúdo do discurso, são referências desta ação os seguintes portais: Angola 24 Horas, Maka Angola, Guardiã, Angonoticias, Sapo Angola e o Portal de Angola. A única agência de notícias do país, Angop Angola-Press, também fez a divulgação dos discursos do Presidente João Lourenço.

O discurso do Presidente com a sua primeira mensagem a Nação, foi proferido no dia 16 de outubro de 2010, na Assembleia Nacional diante dos deputados, representantes de partidos políticos, da sociedade civil e do público presente. Teve início às 10 horas e prolongou-se por 58 minutos e 15 segundos. Quanto a emissão dos conteúdos obedeceu o mesmo tratamento que o discurso anterior.

5.2. Síntese dos principais temas dos discursos

Recolhidos o conjunto de dados empíricos, procedeu-se a identificação nos discursos, dos trechos, frases ou palavras que pudessem ser entendidas como gestos de interpretação e agrupou-se em categorias de acordo com as similaridades entre eles. Depois do estabelecimento destas categorias, distribui-se por quatro eixos temáticos: Progresso, Valores políticos-ideológicos, Desafios sociais e Desafios económicos.

Quadro 1 – Síntese dos Temas do Discurso de Empossamento

Categorias			
Progresso	Valores políticos-ideológicos	Desafios sociais	Desafios económicos
Promoção do Estado Social	Reforço da ligação entre os poderes do Estado	Melhoria da qualidade da informação pública	Impulso a iniciativa privada para a criação de negócios
Produção e distribuição de energia elétrica	Governança inclusiva e participativa	Promoção, divulgação e criação de mais jornais, rádio e televisão	controlo dos atos ilícitos no setor financeiro e bancário
Produção e distribuição de água canalizada	Consolidação da democracia multipartidária	Melhoria da pluralidade e liberdade de expressão	Incentivo ao crédito à economia
Modernização das Forças Armadas	Aprofundamento das relações bilaterais e multilaterais	Promoção das mulheres	Criação de uma indústria militar e de defesa
	Inserção de angolanos no sistema das Nações Unidas, na União Africana e nas organizações regionais	Proteção do meio ambiente	Incentivo a criação da indústria extrativa e de processamento
	Implementação das autarquias locais	Investimentos em infraestrutura e transportes públicos	
	Combate a Corrupção e a Impunidade		
	Promoção da Justiça		
	Promoção do mérito, do profissionalismo, da transparência e do rigor		
	Reforma dos serviços públicos		

Fonte: Produção própria

Na primeira mensagem à nação, João Lourenço demonstrou como pretendia resolver os problemas identificados.

Quadro 2 – Síntese dos Temas da Mensagem a Nação

Categorias		
Valores políticos-ideológicos	Desafios sociais	Desafios económicos
Conquista de um país independente, livre, unido, em paz e reconciliado	Promoção da Transparência na contratação de serviços públicos	Erradicação dos tempos difíceis que o país vive economicamente
Reforço do sistema democrático	Garantir a Liberdade de Religião, Crença e Culto e Expansão dos serviços museológicos	Adotação de incentivos fiscais para as empresas
Implementação de Autarquias	Melhorar o sistema de educação	Estabilização macroeconómica do país
Aposta num sistema judicial célere para a resolução de conflitos nas áreas administrativas, económica e financeira	Melhorar a qualidade dos Serviços Públicos de Saúde	Promoção da agricultura, da indústria transformadora e alimentar
Melhoria dos sectores de Defesa e Segurança	Apoiar as áreas responsáveis pelo combate à corrupção e aos crimes económicos e financeiros	Dinamização das indústrias siderúrgicas, de construção, telecomunicações e tecnologias de informação

Fonte: Produção própria

5.3. Apresentação dos Resultados

Relativamente ao período em análise, foram identificadas no Jornal de Angola, vinte notícias, que variam entre as 1.000 e 1.500 palavras, nove reportagens com uma variação entre 1.500 e 2.300 palavras e seis notas noticiosos com uma variação entre 400 e 500 palavras.

Quanto ao Jornal o País, foram identificadas oito notícias, que variam entre as 1.000 e 1.500 palavras, duas reportagens com 3.300 palavras cada e três notas noticiosos; duas com 200 palavras e uma com 150 palavras.

Quanto ao primeiro período 27 de setembro a 1 de outubro de 2017, identificaram-se dezasseis peças no jornal de Angola e uma no Jornal o País. O segundo período de 16 a 21 de outubro de 2017, identificaram-se vinte notícias no jornal de Angola e dezoito no Jornal o País, relativas a Primeira Mensagem a Nação.

6. Discussão dos Resultados

Problematizando os discursos com base nas regras, nos instrumentos e nos procedimentos apreçados por estes e nas possíveis influências que têm na alteração da perceção dos cidadãos, nota-se que os discursos tiveram como propósito último, afetar os cidadãos de maneiras a persuadi-los à mudança de paradigma ao convergir para a criação de mecanismos orientados para uma gestão prudente da coisa pública, boas práticas sociais e de convivência, observação legal das actividades desenvolvidas no interesse publica baseadas em critérios de eficiência e produtividade.

Ao formular as questões de investigação, entendia-se que a componente dos discursos se centrava nas representações políticas e ideológicas, sociais, económicas e de desenvolvimento das quais distinguiu-se, um conjunto de preocupações relacionadas com assuntos que pontificam a interligação dos poderes do Estado, governação, democracia, relações de cooperação internacional, autarquias, corrupção, impunidade, justiça, serviços públicos, transparência e rigor.

Tal como observa Martins (2016, p.266), o ambiente de funcionamento dos média envolvia a intimidação e prisão de jornalistas, decorrentes da cobertura de assuntos sensíveis. Este cenário foi pouco favorável a representação expressiva da mensagem dos discursos de João Lourenço, devido ao receio invocado, e nos casos em que os dois jornais dão tratamento aos temas do discurso, fazem-no com alguma autocensura.

Ao descrever o propósito que o discurso encerra, Cardina (2016, p. 34) considera que passa mais pela reiteração de momentos simbólicos ou de narrativas fundacionais do que pela elaboração de argumentos historiográficos, igualmente a referência de Mutsvauro e Karam (2004, p. 3) segundo a qual o discurso político, é um elemento do processo interativo relativo à transmissão de informações para a *media* e desta para o público, facilmente se depreende que estes pretendem instituir uma política da qual poder-se-á transformar ou, até mesmo, substituir antigas práticas, criando circunstâncias em que as opções disponíveis de decisão são restritas e modificadas.

Ao clarificar o propósito do discurso político, Koussouhon e Dossoumou (2015, p. 26) asseveram que o objetivo final deste é destacar como o Presidente codificou os significados da sua comunicação para transmitir as suas ideologias presidenciais e políticas e a sua administração, de maneiras a avaliar as realidades nacionais e, em última análise, abordar os diversos tipos de problemas que afligem o país isto, traduz os a ideia segundo a qual os elementos apregoados nos discursos, contêm expressões significativas do ponto de vista dos propósitos do Presidente.

Conclusões

A análise da representação mediática do conteúdo dos discursos de João Lourenço, levam a concluir que há nos discursos, uma representação transversal dos principais problemas do país. constata-se ter havido uma mediatização diversificada e declinada num tom maioritariamente positivo, com forte incidência no tema sobre cooperação internacional, governação e críticas da oposição, correspondendo a uma representação em espécie de publicidade das medidas apregoadas pelos discursos, numa cobertura quase que total da atividade do Governo.

O que se depreende dos discursos, é que há um valor simbólico em cada frase, que promove a intenção política do Presidente em alterar a percepção dos cidadãos, codificadas e com significados e ideologias que pretendem demonstrar a maneira como quer administrar o país e como avalia a realidade nacional e em última análise, aborda os diversos tipos de problemas que afligem os cidadãos.

Crê-se que este artigo pode despertar o interesse para a análise dos processos de mudanças e ajudar a recontextualizar as práticas pouco transparentes que os discursos vêm criticando, visando constituir sentidos que respondam às circunstâncias específicas de cada contexto.

Registaram-se dificuldades à realização deste trabalho, relacionadas com a indisponibilidade de informação, nos arquivos dos órgãos de comunicação social de Angola, pois não os organizam suficientemente de maneiras que o pesquisador possa ter acesso fácil a elas e analisá-las. Pesquisas futuras poderão determinar se as representações mediáticas dos discursos de João Lourenço contribuíram ou não para a alteração da percepção dos cidadãos em relação aos principais problemas diagnosticados e que devem ser revistos.

Referências

- Ahmed S. e Matthes, J. (20016). Media representation of Muslims and Islam from 2000 to 2015: A meta-analysis. *The International Communication Gazette*, 79(3), 219–244.
- Constituição da República de Angola (2010) –Imprensa Nacional.
- Cunha, I. F. e Araújo, B. (2018). As notícias sobre corrupção e as redes de sociabilidade: um estudo exploratório em Portugal, Brasil e Angola. *Observatório (OBS) Journal*, 12(2), 90-107.
- Espirito Santo, P. (2006). A mensagem política na campanha das eleições presidenciais: análise de conteúdo dos slogans entre 1976 e 2006. *Comunicação & Cultura*, 2, 83-102.
- Espirito Santo, P. (2011). A Mensagem nas Eleições Presidenciais Portuguesas: os cartazes e slogans entre 1976 e 2006. *Observatorio (OBS) Journal*, 5(2), 161-195.
- Faria, P. C. (2013). The Dawning of Angola's Citizenship Revolution: A Quest for Inclusionary Politics. *Journal of Southern African Studies*, 39 (2), 293-311.
- Ferreira, M. E. e Oliveira, R. S. (2018). The Political Economy of Banking in Angola. *African Affairs*, 1-26.
- Freedom House. (2017). *Freedom of the Press/2017 (Angola)*. Acessado a 18 de abril de 2019 em <https://freedomhouse.org>.
- Governo de Angola. 26 de setembro de 2017. *Cerimónia de Investidura como Presidente da República de Angola*. Acessado a 20 de fevereiro de 2019 em www.governo.gov.ao.
- Governo de Angola. 16 de outubro de 2017. *Estado da Nação 2017: Mensagem do Presidente João Lourenço*. acessado a 20 de fevereiro de 2019 em www.governo.gov.ao.
- Instituto Nacional de Estatística. 16-31 maio de 2014. *População projetada por grupos etários, segundo a área de residência e sexo Angola 2019, a partir do senso geral da população 2014*. Acessado a 13 de março de 2019 em <https://www.ine.gov.ao/>.
- Jornal de Angola. (21 de outubro de 2017). Polícia expulsa centenas de estrangeiros. Acessado a 13 de março de 2019 em <http://jornaldeangola.sapo.ao>.
- Jornal O País. (27 de outubro de 2017). Reforma do Estado – um imperativo para um serviço de excelência ao cidadão. Acessado a 13 de março de 2019 em www.opais.co.ao.
- Koussouhoun, L.A. e Dossoumou, A. M. (2015). Political and Ideological Commitments: A Systemic Functional Linguistic and Critical Discourse Analysis of President Buhari's Inaugural Speech. *International Journal of Linguistics and Communication*, 3(2), 24-34.
- Martins, P. (2016). Sistema Mediático e Enquadramento Legal da Comunicação Social nos Estados membros. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: A afirmação global das culturas de expressão portuguesa*. Lisboa: ISCSP.
- Mazzoleni, Gianpietro (2010), *La Comunicación Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mutsvairo, B. e Karam, B. (2004). Political Communication: An Africanised Perspective. *Perspectives on Political Communication in Africa*. Pretoria. Palgrave Macmillan.

Norris, P. (2000). *A Virtuous Circle: Political Communications in Postindustrial Societies*. Cambridge University Press.

Okoro, E. (2013). Mass Communication and Sustainable Political Development in Africa: A Review of the Literature. *Studies in Media and Communication*, 1 (1), 49-56

Reporters Sans Frontières. *Des médias traditionnels toujours sous contrôle*. Acessado a 18 de abril de 2019 em <https://rsf.org/fr/angola>

Reyes-Rodríguez A. (2008): Political Discourse and its Sociolinguistic Variables. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5 (4), 225-242

Santos, L. A. (2017). Portugal and Angola: the politics of a troubled media relationship. *Media, Culture & Society*, 40(3), 470 – 476.

Stevenson, J. (2018). Angola's uncertain transition. *Strategic Comments*, 17-59.

Van Dijk, T. A. (2002). Political discourse and political cognition. In P. Chilton & C. Shaffner (Eds.), *Politics as text and talk: Analytic approaches to political discourse*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Contributos da filosofia para o processo de reconciliação nacional em Timor-Leste

Martinho Borromeu

Decano da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional Timor-Lorosa 'e.

1. Introdução

É nossa intenção apresentar, no contexto da AULP, algumas das preocupações e desenvolvimentos em torno das direções temáticas que a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) da Universidade Nacional Timor Lorosa' e (UNTL) tem vindo a assumir, tendo em consideração a atual realidade social, cultural e política de Timor-Leste. Neste sentido, são três as linhas de orientação e investigação que se traduzem: a) numa vertente política e de direitos humanos; b) numa vertente cultural; c) numa vertente educativa. Estas três vertentes têm como finalidade elevar a qualidade da educação e promover a coesão social em Timor-Leste.

A vertente política e de direitos humanos efetiva-se com o estudo dos processos de reconciliação nacional para a paz em Timor-Leste e a tentativa de apontar soluções para determinados problemas; a vertente cultural tem como preocupação a forma como é se pode desenvolver a filosofia em Timor-Leste de forma gradual e progressiva; a vertente educacional tem como finalidade o estudo e a defesa da necessidade da criação da disciplina de filosofia no ensino secundário em Timor-Leste.

2. O Processo de Reconciliação para a Paz em Timor-Leste

Timor-Leste é uma jovem nação que só adquiriu a sua independência política a 20 de maio de 2002, tornando-se no primeiro novo Estado soberano do século XXI. Sem pretender deturpar as palavras de Sílvio Elia, trata-se de uma “nação novíssima” (1989, pp.16-17), que, a nosso ver, está à procura da afirmação da sua identidade num contexto nacional e internacional. Neste sentido, considera-se que, em termos históricos, prevalece algumas semelhanças com outras nações que compõem a CPLP, sobretudo com Angola e Moçambique, pois, apesar de estes países terem obtido as respetivas independências políticas no século XX, as devastações das guerras civis durariam, no caso de Moçambique, até 1992, e, no caso de Angola, até 2002.

No caso de Timor-Leste, sobretudo com a ocupação indonésia, foram cometidas violações gravíssimas nos direitos humanos fundamentais que ainda se repercutem física e psicologicamente no dia-a-dia de uma grande parte dos cidadãos timorenses. Para além de ter conduzido o país para um estado de total devastação em termos de infraestruturas consideradas essenciais e básicas, é inegável que o legado desta ocupação deu lugar a uma profunda alienação do povo timorense que, lentamente, se tenta libertar.

Neste seguimento, foi criada uma comissão para o processo de reconciliação nacional, denominada Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR, 2005), estabe-

lecida em Timor-Leste em 2001, organizada e supervisionada pelas Nações Unidas, com o objetivo de “investigar as violações dos direitos humanos cometidas no país asiático entre abril de 1974 e outubro de 1999 e facilitar a reconciliação da comunidade com a justiça para aqueles que cometeram crimes menos graves” (Borges, 2015, p. 95). Porém, uma vez que ainda são diversas as dificuldades sentidas por esta comissão criada para a reconciliação para a paz, considera-se que é tarefa da filosofia não só auscultar o ponto da situação atual, mas também o de apontar alternativas e sugerir soluções para determinados problemas levantados pela complexidade do tema.

Entre os desafios políticos e de direitos humanos está o facto de que muitos dos que pereceram durante o período da resistência (1975-1999), ainda hoje, têm um paradeiro incerto. Isto faz com que as famílias não possam enterrar os seus próprios mortos. Um exemplo é o corpo de Nicolau Lobato, que foi o principal líder da resistência e primeiro-ministro da autoproclamada independência timorense durante o período de 1975 e 1979. Apesar da insistência do Governo timorense, a informação do paradeiro do corpo permanece em segredo nos arquivos do Exército Nacional da Indonésia (TNI). Embora a CAVR (2005) tenha registado inúmeros documentos, artefactos, fotografias e depoimentos relatando casos de violações de direitos e mortes durante o período de 1975-1999, ainda hoje, os responsáveis não foram julgados.

Este contexto pode favorecer o sentimento de impunidade por parte das vítimas e das suas famílias. Podemos observar isso na situação das milícias timorenses pró-indonésia e dos seus líderes. A falta de uma ação efetiva no sentido de promover julgamentos formais pelos crimes de guerra pode aumentar a tensão social, pois, entre outros contratempos, algumas pessoas não podem regressar para as suas casas e terras ancestrais das suas famílias, pois persiste o sentimento de vingança e injustiça devido à falta de identificação/reconhecimento e punição formal aos agressores. Além disso, pode gerar vinganças intergeracionais, agravando ainda mais as disputas, ressentimentos e vitimizando as futuras gerações que não possuem responsabilidade direta com os factos do passado.

Ainda que, segundo o relatório do CAVR, tenham sido constituídos pequenos tribunais tradicionais e tenha sido feita justiça em algumas pequenas comunidades, a impunidade dos grandes crimes continua a gerar um sentimento de mal-estar entre o povo timorense que, impotente e à mercê das agendas políticas e da comunidade internacional, continua física e psicologicamente preso a um passado sombrio e turbulento.

A realização de justiça, que, para muitas vozes, deveria ter sido levada a cabo pela ONU e pela comunidade internacional, efetivamente, nunca se concretizou; e talvez não seja de esperar que um país pequeno como Timor-Leste possua força política suficiente para levar a cabo esta missão. Segundo as vozes dos principais líderes políticos de Timor-Leste, auscultadas por Camila Tribess (2013, pp. 173-174), repórter a justiça internacional tratar-se-ia, sem dúvida, de uma tarefa sensível e complexa para Timor-Leste, uma vez que isso implicaria o rompimento das boas relações comerciais e diplomáticas com a Indonésia. Pelo menos, esta é a percepção de Mari Alkatiri, que considera que as “boas relações com a Indonésia são mais importantes do que a conquista de justiça” (*Ibidem*, p.173). Para Ramos-Horta, é mais importante “a manutenção das boas relações” com a Indonésia do que fazer “uma caça às bruxas”. Em relação à questão do Tribunal Internacional, refere que “(...) Timor-Leste não quis, não quer e não vai gastar energias, subverter as rela-

ções com a Indonésia com um tribunal Internacional e isso só vai satisfazer os juizes e profissionais internacionais que iriam ser muito bem pagos (...)” (*Ibidem*, pp.173-174). Também Xanana Gusmão defende “um processo de reconciliação em que a justiça lide com os autores dos crimes, mas evite sentimentos residuais de vingança, ressentimento e ódio. Embora concorde com a necessidade de justiça, Xanana Gusmão é apologista de que o interesse nacional “é o de garantir a estabilidade política e social, o que significa a estabilidade ao longo da fronteira e o fortalecimento da relação com a Indonésia (*Ibidem*, p. 174). Neste sentido, como refere Camila Tribess, é possível diagnosticar “uma lacuna entre as falas e depoimentos publicados pelo relatório do CAVR e o discurso e atuação das lideranças políticas do país” (*Ibidem*).

Se, por um lado, os líderes políticos timorenses não pretendem subverter as relações diplomáticas e comerciais com a Indonésia, porque isso causaria danos irreparáveis para Timor-Leste, por outro lado, o imaginário social timorense continua enclausurado nos espectros do passado à espera de justiça. É possível assinalar, segundo as várias vozes timorenses auscultadas em 2005, a constatação de uma alienação ontológica do presente, que se repercute não só no desenvolvimento pessoal do cidadão timorense, como também no desenvolvimento da jovem nação asiática, que, alheada do presente, permanece ancorada nas sombras do passado.

3. Alguns Contributos da Filosofia e das Ciências Humanas para o Processo de Reconciliação para a Paz em Timor-Leste

O dilema originado pelas diferentes perspetivas entre as elites políticas e o povo timorense em relação à reconciliação para a paz não pode permanecer numa tensão periclitante. Se Timor-Leste se encontra numa posição geopolítica extremamente sensível, ao ponto de nada poder fazer para se promover a justiça internacional, será que nada mais resta às várias comunidades em Timor-Leste do que aguardar impávida e passivamente por um eventual desfecho de justiça? Será que o *pathos* trágico de vários cidadãos timorenses é o de aguardar *ad aeternum* por uma resolução internacional de justiça e legalidade? O que é verdadeiramente importante, atualmente, é interrogarmo-nos sobre o que é possível fazermos enquanto aguardamos por uma eventual resolução política e jurídica sobre a matéria.

É precisamente neste ponto em que a filosofia é necessária em qualquer sociedade. Sendo a filosofia essencialmente “criação de conceitos”, é através da criação de novos conceitos que se pode enfrentar o presente sem se perder nada do passado, mas com os olhos voltados para o futuro. Este é o seu poder e o seu magnetismo, que mais nenhuma ciência possui. Quando a política não tem respostas, quando outras ciências sociais e humanas já fizeram incansavelmente o seu trabalho (CAVR), quando não há mais nada a fazer senão aguardar serenamente que os ventos do destino cumpram com a sua fiel vocação, a filosofia pode apontar novas direções e novos desafios. Não se pretende dizer com isto que, através da filosofia, se possa encontrar a derradeira solução, mas que a sua tarefa sempre foi e sempre será, ao longo dos séculos da sua existência, a de abrir novos horizontes e de revelar novos mundos ao mundo.

No fundo, considera-se que é necessário continuar a enveredar pelos trilhos percorridos pela CAVR, ainda que com um sentido de missão inteiramente diferente. Ainda que

as recomendações avançadas pela CAVR até agora não tenham tido qualquer eco na comunidade internacional, no sentido de se realizar a justiça formal com o Estado Indonésio, é importante sublinhar o trabalho de grande importância levado a cabo por esta comissão: em primeiro lugar, a atenção que concedeu às vozes oprimidas pelo conflito; em segundo lugar, a catarse nacional; em terceiro lugar, a contribuição destas vozes para o desenvolvimento da história nacional e da identidade de Timor-Leste; por fim, a consciencialização coletiva sobre os temas/problemas relacionados com os direitos humanos e a abertura para a interculturalidade.

Também é importante destacar a importância dos profissionais que levaram avante a iniciativa de auscultar o que as diversas vozes oprimidas tinham a dizer sobre o conflito; neste caso, os membros desta comissão não procuraram falar pelo oprimido, secundarizando ou suprimindo a sua voz, concedendo, pelo contrário, a inteira e absoluta liberdade da fala e das narrativas individuais. O perigo, neste tipo de situações, reside, como nos relembra Spivak, quando o intelectual pretende falar por aqueles que não têm voz, acabando por subalternizar aqueles que já se encontram marginalizados pela sociedade (2010, p.21).

Destá forma, o que verdadeiramente importa assinalar na CAVR é a inscrição das vozes oprimidas no mundo que, por sua vez, são portadoras de múltiplos sentidos e de variados significados identitários. Neste sentido, considera-se que é necessário continuar a procurar e a desvendar a polissemia destas vozes, não só para os processos de reconciliação para a paz, mas, sobretudo, para se levar a cabo uma reconciliação cultural. Por outras palavras, talvez seja possível passar de um processo de reconciliação para a paz para um processo de reconciliação com os valores presentes nas próprias culturas em Timor-Leste. Se a cultura é considerada como o conjunto de valores, hábitos e comportamentos que existem num determinado povo e que são passados de geração em geração; se, como nos relembra Senghor, “cada continente, cada raça, possui os traços do Homem” (1969, p.309); se, cada cultura, possui em si valores singulares que a distinguem das outras culturas, torna-se importante, atualmente, passado quase quinze anos após a auscultação das vozes timorenses oprimidas pelo conflito, saber como as pessoas vivem as suas vidas, o que elas pensam e sentem da vida e como elas querem ou desejam que a vida seja para eles. A vida humana, muitas vezes, encontra soluções por si mesma, sem recurso a medidas políticas, jurídicas ou científicas.

Sob a égide “Despertar a Sabedoria de Timor-Leste”, é possível resgatar o conhecimento que permanece oculto em Timor-Leste e que, muitas vezes, nem sequer é herdado oralmente pelas novas gerações, por várias razões. Sendo o Homem o representante máximo da sua cultura e dos seus valores, é a partir da sua voz que se pode apurar a sua assinatura no mundo e, através dela, a sua sabedoria. Neste sentido, dever-se-á partir das próprias culturas endógenas, através da forma como os mais velhos e mais novos vislumbram e desejam a vida, bem como as contribuições da sabedoria popular, os provérbios, as máximas e os contos populares¹. Em todo este processo, talvez seja possível, tal como

1. Neste ponto, é importante salientar que já foram produzidos estudos dentro destas temáticas e que devem ser aproveitados para análise, comparação, consolidação e reflexão. Entre alguns dos estudos mais recentes, podemos citar os trabalhos da autora Anabela Barros (BARROS, Anabela Leal (2019). *O Galo do Oriente* –

Oruka afirmou, não só auscultar a sabedoria popular através do sábio popular, mas também a do sábio filosófico (1991, p.5)².

O mandato da CAVR provou que é possível envolver as pessoas e as comunidades num grande projeto, desde que determinado projeto faça sentido para as suas vidas e para a sua realidade; neste sentido, não encontramos razões para não se continuar este trabalho, ainda que com diretrizes diferentes, que visem não só acompanhar a evolução da vida, numa dimensão holística, como também a de estimular o despertar da sabedoria no país. Desta forma, este projeto implica uma deslocação da atenção, não só para o passado, mas para o presente; implica o olhar, atento e apaixonado, para tudo aquilo que se tem e tudo aquilo que se é; implica a passagem das memórias conturbadas do passado para a contemplação e a reflexão do presente; por fim, visa a passagem da sabedoria oral para a sabedoria escrita. Não se pretende, através deste projeto, abafar as narrativas do passado, nem desenvolver uma operação de cosmética que negligencie as vozes que falaram e não foram totalmente escutadas. Pelo contrário, pretende-se continuar a auscultar estas vozes, em toda a liberdade que elas possam ter, dentro de uma temática que é importante e diz respeito a todos. A proposta da passagem de um processo de reconciliação para a paz para um processo de reconciliação cultural trata-se, desta forma, de um processo de reconciliação do eu para com os valores das suas culturas, sem qualquer pretensão de se instaurar quaisquer nacionalismos ou essencialismos.

Neste enquadramento, o projeto “Despertar a Sabedoria em Timor-Leste” (DAST) – ou qualquer outra designação que possa vir a ter – trata-se de uma extensão da CAVR que não implica a sua eliminação, mas de uma passagem, que se pretende fluída e harmoniosa, onde certamente habitará ecos do passado, mas que não deixa de ser, por isso, um poderoso estímulo em direção à valorização da sabedoria e à elevação dos direitos culturais e humanos em Timor-Leste.

4. A Defesa e a Criação da Disciplina de Filosofia no Ensino Secundário

Sem dúvida alguma, a área de saber que trata da elevação e valorização da sabedoria é a filosofia. A filosofia trata de conceitos, problemas, teorias e argumentos. Sendo puramente dedutiva, ao contrário da maioria das ciências sociais e humanas, ela tem uma forma peculiar de abordar determinadas temáticas e a própria realidade em si. Não quer dizer que ela goza de um estatuto especial: apenas é diferente. Sendo a filosofia compreendida como criação de conceitos, a sua tarefa não é só a de formar cidadãos esclarecidos, com pensamento crítico e construtivo, capazes de debater e de tomar decisões com conhecimento de causa; ela também possui a capacidade de contemplar o passado, interpretar e interrogar-se sobre o presente e de apontar soluções para o futuro. Entre a realidade e a utopia, ela tem a capacidade de apresentar soluções teóricas e concetuais que abrem caminhos que, por sua vez, estimulam novas ideias. Não é de espantar que, atualmente,

Contos e Lendas de Timor-Leste. Ribeirão: Edições Húmus); a Timor-Leste *Studies Association*, através da *TLSA Conference* 2015, 2013, 2011, 2009; a Revista *Diálogos*, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e, entre outros.

2. A filosofia dos sábios designa-se pelo conjunto de ideias filosóficas de alguns indivíduos que estão presentes nas comunidades nativas e que ainda não sofreram influências das sociedades ocidentais.

milhares de diplomados em filosofia estejam ao serviço de empresas norte-americanas da área da inovação concetual e tecnológica; pois, no fundo, devido à sua formação filosófica, estas pessoas conseguem, muitas vezes, apresentar soluções criativas e alternativas teóricas relevantes com impactos significativos.

Neste sentido, a criação da disciplina de filosofia no ensino secundário afigura-se fundamental em Timor-Leste, não só para a formação de espíritos críticos e reflexivos, não só para se estimular a formação do carácter individual e o pensamento livre e racional, mas também para prover os instrumentos necessários que visem o desenvolvimento harmonioso da *poiesis*³ (RUNES, 1990) no estudante. A filosofia é, essencialmente, atividade poiética.

Contudo, a estrutura da disciplina de filosofia no ensino secundário em Timor-Leste não poderá ser baseada na configuração temática e curricular da disciplina de filosofia do mundo ocidental. Ela deverá ter em consideração o estudo crítico da filosofia ocidental, as contribuições profundas da filosofia oriental e os tributos axiológicos das próprias culturas endógenas de Timor-Leste.

No entanto, tal como o ponto anterior, os contornos teóricos aqui expostos que suportam a defesa da disciplina de filosofia no ensino secundário em Timor-Leste, merecem, certamente, novos desenvolvimentos concetuais e um escrutínio crítico redobrado e atencioso que poderão ter lugar numa próxima apresentação.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Anabela Leal (2019). *O Galo do Oriente – Contos e Lendas de Timor-Leste*. Ribeirão: Edições Húmus.
- BORGES, Talitha (2015). *Direito à Verdade e Justiça de Transição: a Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste*. Dissertação de mestrado não publicada, Mestrado Direito Internacional da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil.
- CAVR (2005) *Chega!: The Report of the Commission for Reception, Truth and Reconciliation in Timor-Leste*, Executive Summary, Dili: CAVR.
- DURAND, Frederic (2010). *História de Timor-Leste*. Tradução de Daniel Lacerda. Lisboa: Editora Lidel.
- ORUKA, Henry Odera (1991). *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Nairobi: African Centre For Technologies Studies Press.
- RUNES, Dagobert (1990). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- SENGHOR, Leopold (1969). Ce que L’Homme Noir Apporte. L’Homme de Couleur. In Castellaneta. C., *Antologia Lírica*. Milano: Sansoni.
- SÍLVIO, Elia (1989). *A Língua Portuguesa no Mundo*. São Paulo: Editora Ática.
- SPIVAK, Gayatri (2010). *Pode o Subalterno Falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- TRIBESS, Camila (2013). CAVR Timor-Leste: Disputas entre a formação de verdades e a construção de justiças. *Comprender Timor-Leste*, I, TLSA Conference 2013. 170-175.

3. *Poiesis* “é a atividade de criar ou de fazer, produção artística”.

Acções desenvolvidas pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul (ISCED CS), à luz dos convénios com algumas universidades brasileiras

Lourenço Lino de Sousa

Departamento de Ciências da Natureza, Vice Decano para Área Científica do Instituto Superior das Ciências da Educação do Cuanza Sul, da Universidade Katyavala Bwila, Angola. E-mail: lldesousa@hotmail.com

Amélia de Jesus de Oliveira Freire Sakongo

*Departamento de Ciências da Natureza, Vice Decano para Área Científica do Instituto Superior das Ciências da Educação do Cuanza Sul, da Universidade Katyavala Bwila, Angola.
E-mail: ameliaskaongo@yahoo.com.br*

Miguel Casimiro António

*Departamento de Ciências Sociais, Vice Decano para área académica do Instituto Superior das Ciências da Educação do Cuanza Sul, da Universidade Katyavala Bwila, Angola.
E-mail: casyquedeusfez@gmail.com*

Introdução

O Instituto Superior de Ciências de Educação do Cuanza Sul (ISCED CS) emana do então pólo universitário do Cuanza Sul, o qual tinha sido integrado ao Centro Universitário de Benguela no ano de 2002, pertencente ainda à Universidade Agostinho Neto (única universidade pública na altura), tendo iniciado as suas actividades com um universo de apenas 107 estudantes nos cursos de licenciatura em Pedagogia e ensino da Psicologia.

Com o redimensionamento da universidade Agostinho Neto e o conseqüente surgimento das regiões académicas (no ano de 2009), o Cuanza Sul foi inserido na região académica II sob a égide da Universidade Katyavala Bwila (UKB), com sede em Benguela. Foi deste modo que o Pólo Universitário se transformou em Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul como Unidade Orgânica desta Universidade.

Actualmente a instituição ministra sete cursos de graduação: Ensino da Pedagogia, Psicologia, História, Sociologia, Matemática, Geografia e Química e três cursos de Pós graduação: Mestrado em Educação Pré – Escolar, Mestrado em Ensino Primário e Mestrado em ciências da educação, o qual contempla três especializações: Ensino da Matemática, Língua portuguesa, História e Geografia.

A instituição tem neste momento um universo de 2.262 estudantes nos cursos de licenciatura, 134 nos cursos de pós graduação e conta com um quadro docente constituído por 18 Doutores, 26 Mestres e 21 licenciados. Quanto aos egressos, até ao presente momento foram lançados no mercado de trabalho 2.385 licenciados e 37 mestres.

O ISCED CS é um espaço de produção, transmissão e divulgação do conhecimento, que no contexto das outras instituições do Ensino superior, desenvolve suas actividades com base na tríade Ensino, Investigação e Extensão Universitária e para o efeito, no

âmbito dos convênios internacionais, tem desenvolvido ações formativas e de extensão, destacando-se aqui o Seminário internacional de formação de professores Angola-Brasil, a leccionação de disciplinas nos cursos dos mestrados da Instituição e na elaboração conjunta de projectos de investigação. Este trabalho persegue justamente o objectivo da partilha das ações acima referidas.

1. Cursos de graduação e Pós Graduação em Funcionamento no ISCED CS

Actualmente a instituição ministra sete cursos de graduação: Pedagogia, Psicologia, História, Matemática, Geografia, Sociologia e Química. Estão ainda aprovados e para o arranque breve os cursos de Ensino da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Física e aguarda-se pela aprovação do curso de Ensino da Biologia.

No que concerne a pós-graduação a instituição tem três cursos de pós graduação em funcionamento: Mestrado em Educação Pré-Escolar, Mestrado em Ensino Primário e Mestrado em Ciências da Educação com especializações em: Ensino da Matemática, Língua portuguesa, História e Geografia.

2. A Internacionalização do ISCED CS

A internacionalização do ensino superior é uma tendência global e tem sido foco de atenção da Universidade Katyavala Bwila e conseqüentemente do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul no intuito de impulsionar a cooperação académica que promova a excelência no Ensino, Investigação e Extensão Universitária.

Entre vários convênios internacionais da UKB, o ISCED CS tem em funcionamento os convênios com a Escola Superior de Educação de Lisboa, a Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP), a Universidade do Centro Oeste (UNICENTRO), a Universidade do Estado de Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Estão em tramitação os convênios com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

3. Ações realizadas no âmbito dos convênios

O Ensino, a Investigação Científica e a Extensão constituem as três funções básicas das instituições do ensino superior e como tal têm merecido igual tratamento no Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul, pois o posicionamento adoptado pela Instituição converge para uma resposta efectiva às necessidades de formação de competências que sustentem o desenvolvimento da província, da região e do País, em sentido mais amplo, nos seus diversos sectores.

Segundo Silva (1996), a extensão universitária é uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos sectores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação enquanto suas reais necessidades, seus anseios, aspirações, aprendendo com o saber dessas comunidades.

O conhecimento contemporâneo tem um crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. Estima-se que a cada quatro anos duplica a quan-

tidade de informação disponível; os analistas observam, porém, que somos capazes de dar atenção apenas a cerca de 5 a 10% dessa informação (Bernheim e Chaui, 2003).

Neste contexto a divulgação da informação e do conhecimento tem levado o ISCED CS, a oferecer a comunidade local e não só, acções formativas nos mais variados domínios do saber. Tirando bom proveito não só de seus docentes com formação diferenciada, mas também dos convênios com as Instituições de Ensino Superior do Brasil, como bem, acima, ficou referenciado.

3.1. Seminário internacional de formação de professores Angola e Brasil

O Seminário internacional de formação de professores Angola e Brasil tem sido organizado anualmente desde o ano de 2016, com objectivo de capacitar professores nas várias áreas do saber. A primeira edição destinou-se a capacitação de professores nas áreas de Psicologia, Pedagogia, História e Língua Portuguesa com professores vindos da FEUSP e UNICENTRO. A segunda edição destinou-se a capacitação de professores das áreas da Língua Portuguesa, História, Psicologia, Pedagogia e Expressão Musical com professores vindos da FEUSP e UNICENTRO. A terceira edição capacitou professores de Língua Portuguesa, Literatura e Ciências biológicas, com professores vindos da FEUSP, UFTM, UFRN, UFSB e UEB.

A quarta edição a realizar-se em Maio de 2019 será dedicada às áreas de Biologia, Geografia, Matemática, História e Letras. Os professores hão de vir da FEUSP, UFTM, UFRN, UFSB e Moçambique.

A partir da terceira edição, à margem do Seminário tem-se um mini forum de mestrandos, que tem permitido aos estudantes de pós graduação a apresentação dos seus projectos de investigação para a dissertação.

3.2. Leccionação de Disciplinas na Pós Graduação

O Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul para além dos cursos de graduação, ministra cursos de Pós-Graduação, cujo funcionamento tem contado com Professores muito qualificados de Universidades brasileiras os quais têm leccionado algumas disciplinas nos mestrados em Educação Pré-Escolar, Mestrado em Ensino Primário e no Mestrado em Ciências da Educação, nas suas diversas especializações (Ensino da Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia). É importante destacar aqui professores da Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Centro Oeste e Universidade Federal de Sergipe.

3.3. Produção e Divulgação do Conhecimento

O Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul é parte integrante do projecto dirigido pela Professora Doutora Marinalva Vieira Barbosa denominado: “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento”.

Elaborou-se um projecto de carácter “COMMUNITY OWNED SOLUTIONS” cujas acções perspectivam-se que comecem na universidade e cheguem às escolas de educação

básica. O projecto é denominado “Alfabetização mediática – informacional e desafios ambientais: desenvolvimento e teste de uma proposta para a educação básica, usando soluções próprias da comunidade”. Participa deste Projecto a Professora Doutora Alexandra Bujocas de Siqueira da UFTM.

As Universidades conveniadas têm dado oportunidades aos professores da nossa instituição na Publicação de artigos e/ou organização dossier nas suas revistas.

Será publicado em Dezembro o livro “Como escrever a pesquisa: “normas técnicas, metodologia e guia do trabalho académico” o qual será fruto de uma publicação conjunta entre a Editora da UKB e da Universidade do estado de Amazonas (UEA).

Este livro será de extrema importância para os mestrandos e na próxima edição pensa-se em estender os conteúdos do mesmo para o doutoramento, outro desafio conjunto para os próximos tempos, visto que no próximo ano se perspectiva submeter ao Órgão de tutela o projecto pedagógico para o doutoramento em Educação, cuja implementação contará sempre com o apoio de docentes provenientes de Universidades brasileiras, no âmbito dos convênios.

4. Conclusões

O Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza Sul tem tirado bom proveito dos convênios internacionais o que tem contribuído muito nos processos da difusão e socialização do conhecimento; no aprimoramento curricular e criação de novos cursos; no fornecimento de subsídios para o aperfeiçoamento da estrutura e directrizes da própria universidade com acções formativas (ensino – pesquisa – extensão) na linha da busca da qualidade; no Conhecimento da comunidade universitária sobre a problemática internacional e actuar na busca de soluções plausíveis (mobilidade docente, discente e pessoal administrativo).

5. Referências Bibliográficas

Bernheim, C. T e Chaui, M. S (2003): *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Artigo produzido pelo Comité Científico Regional para a América Latina e o Caribe, do Fórum da UNESCO, Paris.

Instituto Superior de ciências da Educação do Cuanza Sul (2016 –2017): Síntese das principais actividades.

Oberdan Dias da Silva (1997, Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar “A Integração Universidade-Comunidade”, em 10 de outubro de 1996), *Integração III*(9):148-9

6. Apêndice



Acto de encerramento do Seminário de formação de professores Angola-Brasil 2017



Entrega certificado a um dos facilitadores



Participantes do seminário

Que educação superior e conhecimento em ciências sociais e humanas no século XXI? A experiência da AILPcsh e dos CONLAB¹

Tiago Castela

Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), Portugal; E-mail: tcastela@ces.uc.p

Cesaltina Abreu

Universidade Agostinho Neto, Angola

Eurídice Monteiro

Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), Cabo Verde

Marina Mello

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil

Ricardo Cardoso

Yale-NUS College, Singapura

Jacqueline Freire

Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil

Introdução: uma história de circulação de ideias e as novas ameaças ao conhecimento

A educação superior e o conhecimento em ciências sociais e humanas têm historicamente sido temas centrais na agenda académica dos Congressos Luso-Afro-Brasileiros de Ciências Sociais (CONLAB), iniciados há quase trinta anos, assim como na agenda da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa (AILPcsh, doravante AILP), fundada em 2011 pela comunidade académica agregada pelo CONLAB. O objetivo geral do presente artigo consiste em analisar a trajetória dos CONLAB desde a sua primeira edição em 1990.

Intitulado “Saber e Imaginar o Social: Desafios às Ciências Sociais em Língua Portuguesa”, o primeiro CONLAB foi liderado pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, tendo reunido pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais de Portugal, do Brasil e dos países africanos de língua oficial portuguesa. A criação do CONLAB constituiu-se num marco histórico para a Universidade de Coimbra, e para pesquisadores e instituições participantes, de abertura à comunidade científica dos referidos países, de fomento da interdisciplinaridade, e de internacionalização da sua produção científica. Sousa Santos, na sessão inaugural do primeiro CONLAB, pautou instigantes reflexões sobre o desassossego epistemológico ante

1. Os autores Cesaltina Abreu, Marina Mello, e Tiago Castela são membros da actual Direcção da AILPcsh, que iniciou o seu mandato em 2015. Os autores Eurídice Monteiro, Jacqueline Freire, e Ricardo Cardoso são membros da Direcção eleita, que tomará posse em Outubro de 2019.

os cânones hegemónicos, em profunda crise à época em relação ao paradigma positivista. Abordava Santos que o CONLAB congregava vozes em tempos de lutas por liberdades e defesa da democracia, num contexto em que as ditaduras em Brasil e Portugal haviam terminado e simultaneamente estados como Angola e Moçambique se estavam reconstruindo após a independência política. A importância da iniciativa exitosa do CONLAB traduziu-se pela publicação de três números da Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS) incluindo uma seleção das apresentações.² Entre 1990 e 2018, treze edições do CONLAB foram realizadas, impulsionadas por pujantes discussões políticas e académicas, e mediadas por temáticas sintonizadas com as lutas e desafios de seu tempo.

No 11º CONLAB, em 2011, é formalmente criada a AILP, e posteriormente dois congressos são realizados. Aproximam-se os 30 anos do CONLAB e 10 anos da AILP, iniciativas de congregar pesquisadores/as e de construir comunidade científica de países com língua portuguesa na área das ciências sociais, humanas e abordagens interdisciplinares.³ Importa refletir sobre esta trajetória, identificando seus sentidos e significados, rupturas e continuidades, convergências e tensões.

Este artigo explora a importância histórica da iniciativa de criação dos CONLAB e da AILP, num contexto em que a circulação de ideias se fez através da realização de congressos em diferentes países, apesar do domínio de Portugal e o Brasil, ao acolherem respectivamente, seis e cinco edições, tendo havido ainda uma edição em Moçambique e outra em Angola. A guinada neoliberal na economia política da ciência e do ensino superior, articulada com a onda de perspectivas políticas conservadoras, assim como os riscos para a democratização política e para a autonomia universitária em décadas recentes, para além da emergência de novos paradigmas e atenções epistemológicas, têm repercutido na agenda académica e institucional dos CONLAB e da AILP. As ameaças ao campo das ciências humanas e sociais exigem profunda reflexão e ação concreta em defesa de ciências tributárias deste campo, e constituição de redes de integração internacional, assim como o fortalecimento das parcerias.

O CONLAB de 1990 na emergência de uma comunidade científica de língua portuguesa pós-colonial

O CONLAB de 1990 é realizado 2 anos após a promulgação da nova Constituição democrática do Brasil, e apenas 1 ano após as primeiras eleições directas para a Presidência

2. A RCCS havia sido fundada em 1978, principalmente por docentes da recentemente fundada Faculdade de Economia de Coimbra, entrando posteriormente para o conselho editorial docentes de Letras. O Centro de Estudos Sociais foi então fundado como associação, inicialmente com o objectivo único de ser a entidade que publicaria a revista (Cardina e Ribeiro 2018, 20). A revista dedicou três números a uma seleção de atas do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais de 1990. No número 32, foram publicados os textos das sessões plenárias, sob os temas “Democracia e desigualdades sociais”, “Os novos sujeitos sociais”, e “Transnacionalização da cultura, saberes e identidades”. Nos números 33 e 34 foram publicados textos seleccionados agrupados em seis temas.

3. Ao longo do artigo, utilizaremos a expressão “com língua portuguesa”, já que maior parte dos países de língua portuguesa têm outras línguas oficiais, nacionais, ou de reconhecimento oficial a escalas locais. A constituição angolana prevê “proteger, valorizar as línguas angolanas de origem africana”, sendo as mais faladas o Umbundu e o Kimbundu, sem nenhuma predominar, como aliás é também o caso em Moçambique, onde existem 23 línguas nacionais. No Brasil, há várias línguas co-oficiais à escala municipal, como o Guarani em municípios do estado do Mato Grosso do Sul. Em Portugal, a língua mirandesa é oficialmente reconhecida.

cia nesse país. Quanto a Portugal, apesar da democratização política em Portugal ter iniciado em 1974, a recente adesão à então Comunidade Económica Europeia em 1986 e a hegemonia do liberalismo político com o primeiro governo de maioria absoluta de um único partido em 1987 pareciam ameaçar o processo de redução das desigualdades sociais que havia caracterizado a primeira década do novo regime. Não é portanto surpreendente que o primeiro artigo do número da RCCS que agregou as apresentações das sessões plenárias seja do sociólogo brasileiro Fernando Henrique Cardoso, e se intitule “Democracia e Desigualdades Sociais”, avisando que “a democracia só pode vingar se, ao contrário das ténues experiências conhecidas, vier acompanhada de mudanças substanciais nas oportunidades dos pobres e marginalizados” (Cardoso 1991, 23).⁴ É também importante recordar que o segundo artigo avisava precisamente, a partir da perspectiva portuguesa, sobre “a necessidade de resistir à tentação ocidentalocêntrica” nos exercícios prospectivos do político, especialmente tendo em conta o fim da partição da região europeia que estava então em curso (Almeida 1991, 29).

No programa do congresso estava também incluída a atribuição de um doutoramento *honoris causa* ao sociólogo brasileiro Florestan Fernandes,⁵ com quem Cardoso havia estudado, e à época deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores. Foi portanto um congresso concentrado em fomentar o diálogo entre académicos interessados na ordem política nas três principais universidades portuguesas (Lisboa, Coimbra e Porto) e em universidades brasileiras do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro: dos 16 autores de artigos do número da RCCS que recorda as sessões plenárias, nove são brasileiros, e cinco são portugueses. As duas exceções foram Gita Welch, jurista originalmente de Moçambique, e Carlos Cardoso, filósofo da Guiné-Bissau, que aliás era o único autor que trabalhava numa instituição de ensino superior do continente africano. Por outro lado, foi também um congresso com algum enfoque nos debates próprios da sociologia, já que 6 dos autores neste número eram sociólogos, sem no entanto se descuidar as perspectivas de outras ciências sociais e humanas, com destaque para a antropologia e a filosofia; como ainda era habitual à época, o congresso teve uma predominância de académicos homens.

A tendência para a concentração no diálogo entre duas pequenas regiões com língua portuguesa persistiu nos 3 congressos seguintes, que se realizaram em 1992 na Universidade de São Paulo (USP), em 1994 em Lisboa com organização do Instituto de Ciências Sociais (ICS) e da Universidade Nova de Lisboa (UNL), e em 1996 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os primeiros quatro congressos pretendem construir uma comunidade científica de língua portuguesa que se poderá caracterizar como pós-colonial, já que desde o início se pretendeu criar uma alternativa à crescente hegemonia da produção científica anglófona, assim como contestar a racionalidade colonial implícita no “ocidentalocentrismo”. No entanto, não há dúvida que teríamos de esperar pelos congressos de Maputo e Luanda para esboçar uma ultrapassagem da lógica de dominação pela antiga universidade imperial única, Coimbra, e pelas principais universidades das 2 maiores ci-

4. Em 1988, Cardoso havia sido um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). No campo académico, havia-se notabilizado como um dos principais proponentes da teoria da dependência. Em 1992, integrou o governo do Presidente Itamar Franco como ministro, e em 1994 foi eleito Presidente.

5. “1º Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais’: Portugal.” *Estudos Avançados*, 4 (8): 211-212.

dades portuguesas e brasileiras, com alguma marginalização das universidades públicas que com enorme esforço colectivo se iam criando em quadros de conflito armado em Angola e Moçambique. Este é aliás ainda um dos desafios que a AILP continua a enfrentar: de que forma evitar a reprodução das ameaças para a coesão social decorrentes da erosão das políticas estatais que pretenderam, nos países com língua portuguesa, criar redes de universidades públicas dispersas pelos territórios nacionais? Será que a AILP se conseguirá orientar para um paradigma de fomento de “universidades comuns” (Carrozza e Castela 2017), face aos discursos governamentais da “excelência científica”, em particular na região europeia?

Quanto à marginalização específica dos países com língua portuguesa em África, esta havia sido de alguma forma anunciada no próprio título do congresso, em que a elementos de composição relativos a dois estados, Portugal e Brasil, se agrega um adjectivo que faz referência a todo o continente africano, “afro”. Não é por acaso que logo que se retoma a discussão da criação de uma associação no congresso de Maputo em 1998, a expressão “Luso-Afro-Brasileiro” utilizada no início desse debate no Rio em 1996 é preterida, preferindo-se uma referência à língua de investigação, o português. Por outro lado, é revelador dos desafios para um projecto de construção de uma academia pós-colonial que no programa cultural do primeiro congresso, no caso de música portuguesa a autoria seja nomeada com especificidade, sendo no final do primeiro dia os Fados “de Coimbra” atribuídos a uma cidade específica, e sendo no final do segundo dia o recital “por Arthur Moreira Lima e Carlos Paredes”. Por contraste, no final do terceiro e último dia, os congressistas assistiram a um “Espectáculo de Música Africana”, sendo neste caso todo um continente evocado.⁶ Exploremos agora os efeitos dos dois congressos realizados em cidades africanas no projecto colectivo da associação, e as lições para a actualidade.

Maputo 1998 e Luanda 2006: o fim dos conflitos armados e a democratização política em Angola e Moçambique

Como já referimos, das treze edições do CONLAB, apenas duas tiveram lugar no continente africano, ambas em contextos de pós-conflito e democratização formal. A primeira destas duas edições aconteceu em Moçambique, seis anos depois do acordo de paz de 1992 e um ano antes das segundas eleições multipartidárias de 1999; a segunda teve lugar em Angola, quatro anos após o final da guerra civil em 2002 e dois anos antes das legislativas de 2008.

O quinto CONLAB foi organizado, em 1998, pela Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique, e aconteceu em Maputo. De entre as suas particularidades, destacam-se: foi o primeiro congresso no continente africano e, contrariamente aos seus antecessores e aos seguintes congressos, não teve um tema central mas antes uma gama variada de temas, entre os quais “Segurança nas Sociedades”, “Novas Democracias”, “Artes e Sociedades”, “Populações e Territórios”, e “Oceano Índico”. Foi, ainda, durante a sua realização que se deu sequência à discussão da criação da AILP. Como já foi mencionado, no congresso anterior no Rio pensava-se em algo como “Associação Luso-Afro-Brasileira de Ciências Sociais e Humanas”; em Maputo, retomou-se o tema em maior profundidade,

6. “1º Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais”: Portugal.” *Estudos Avançados*, 4 (8): 212.

tendo sido decidida a criação da Associação de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. Foi também acordado o lançamento da sua Revista Travessias, que até à actualidade foi publicando uma selecção dos textos apresentados em congresso.

Só em 2006 o CONLAB, na sua 9ª edição, volta ao continente africano. Realiza-se em Luanda, a capital de Angola, de 28 a 30 de Novembro, e teve como lema “As Ciências Sociais e os Desafios das Sociedades em Desenvolvimento”, tendo-se abordado várias problemáticas com que se defrontam as sociedades contemporâneas. Os painéis apresentados responderam a preocupações comuns aos países participantes possibilitando, ao mesmo tempo, expressões diferenciadas de identidades e idiosincrasias societais e nacionais.

Como particularidade, o facto de ter tido, na sua organização sob a coordenação da Universidade Agostinho Neto, a participação de universidades e institutos superiores privados, como a Católica de Angola, a Lusíada de Angola, a Jean Piaget de Angola, a Independente de Angola e o ISPra (Instituto Superior Privado de Angola), assim como de instituições públicas como o Arquivo Nacional de Angola e o Instituto de Línguas Nacionais, da organização cidadã ADRA (Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente), e de associações profissionais como a dos psicólogos, dos economistas e dos antropólogos e sociólogos de Angola, da Sociedade Angolana de Sociologia, e da União de Escritores Angolanos. Esta abertura da universidade a organizações cidadãs e profissionais foi em parte recuperada no congresso de 2018 em Guarulhos, São Paulo, mas continua a representar um desafio para a AILP; tal como o carácter decididamente mais experimental e criativo que os dois CONLAB do continente africano tiveram. Como poderemos recuperar hoje para a AILP práticas mais “itinerantes, de circulação” (Mbembe 2013, 148)?

A formalização da AILP em 2011 em tempos de crise da economia política do Atlântico Norte e de desafios ao liberalismo social no Sul⁷

A criação da AILP é finalmente formalizada em 2011, em tempos de crise da economia política do Atlântico Norte, e de desafios ao horizonte do liberalismo social no Sul. Tendo em conta este quadro global que persiste, a secção final do artigo concentra-se em reflectir sobre a recuperação da preocupação com a ordem política na qual se centrou a formação do CONLAB, como mencionamos na primeira secção; e posteriormente exploramos o potencial da ética de circulação sugerida pelos congressos realizados em Maputo e Luanda.

Na tradição da universidade enquanto instituição actualmente secular, ou seja, autónoma em relação à igreja, e republicana, ou seja, autónoma em relação ao governo, importa eger o saber segundo a óptica do direito do cidadão, o que se reflectirá no reffrear da despersonalização e na valorização da democratização, fomentando uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativos éticos e políticos da vida universitária. Do ponto de vista da pertinência e da relevância de uma tal opção, recordemos

7. A primeira parte desta secção adapta e expande a comunicação “Ciência e sociedade: um convite à reflexão” da autora Cesaltina Abreu, docente e directora do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da UAN, na sessão de abertura das XI Jornadas Científicas da Faculdade de Ciências da mesma universidade, a 23 de Novembro de 2011.

como a Conferência Mundial sobre Educação Superior no Século XXI proclamava que “a educação superior deve visar a criação de uma nova sociedade, não-violenta e não-exploradora, formada por indivíduos altamente esclarecidos, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria” (UNESCO 1998).

Assiste-se em Angola e em outros países com língua portuguesa a processos de privatização das instituições de ensino superior, quer através do crescimento exponencial das instituições privadas, que no caso do Brasil se inicia a partir do final dos anos 60 (Martins 2009), quer através da criação de entidades formalmente privadas associadas a universidades públicas, como em Portugal durante os governos de Mariano Gago (Pina-Cabral 2011). Tal processo tem colocado a produção do conhecimento científico ao serviço de interesses particularistas, desconsiderando ou adiando as prioridades colectivas. Existe uma pressão para a produção do conhecimento enquanto mercadoria, imediatamente aplicado nas áreas que supostamente importam para a economia crescer, em geral das ciências aplicadas.

É assim fundamental restituir à universidade as condições de recriar a sua capacidade reflexiva e crítica, e de ensaiar novos processos de produção e divulgação de conhecimentos (Santos 1989 e 2006), informando exercícios prospectivos da ordem política. A universidade pública precisa de promover uma cultura académica que prepare docentes e estudantes para contextos multiculturais e abordagens interdisciplinares, que promova o pensamento criativo e desenvolva atitudes, comportamentos e capacidades para que todos possam contribuir para a sociedade primeiramente como cidadãos.

Para além dos seus deveres no campo da ciência e tecnologia, a universidade deve sentir-se responsável também pela emergência de uma nova responsabilidade favorável à reconstrução de uma sociedade que, sem rejeitar os ganhos da ciência e tecnologia, seja capaz de reinventar uma cultura mais humana. Para isso, assumindo a sua função cultural, a Universidade deve retomar a definição da sua função social na tensão entre a cultura e a profissionalização, buscando um novo equilíbrio entre a formação técnica e a educação humanista. Isso não significa, apenas, abordar temas humanísticos ou de artes em disciplinas ou cursos das grades curriculares, mas ampliar, de facto, o conceito de formação académica de forma rigorosa, o que pressupõe uma séria revisão da prática académica prevaiente.

Como já referimos, para além da recuperação de uma atenção à relação entre universidade e ordem política, acreditamos que é crucial explorar uma ética de circulação, cumprindo o horizonte pós-colonial proposto na formação da AILP. Considerando-se que em um cenário globalizado, as identidades linguísticas não possam ser definidas em termos essenciais ou essencialistas, inexoravelmente pautadas pelo sangue ou pela terra, por origens racialmente delimitadas, cumpre-nos reforçar a interrogação da conotação que a expressão “lusó-afro-brasileiro” carrega em termos de anterioridade, sequência ou hierarquia, já anteriormente abordada. Para além dos aspectos já mencionados, é notável como a nomenclatura indicará uma preeminência do “lusó” sobre o “afro”, e deste sobre o brasileiro. Poderemos assinalar uma racionalidade que prima por uma historicidade colonialmente instituída, que deve ser problematizada. Por outro lado, no nome da associação, a “língua portuguesa” poderá ser interpretada como elemento não meramente aglutinador, mas também definidor de identidades supostamente homogêneas e integras. Por isso, não

se pode prescindir de uma avaliação que atente para a relevância das experiências coloniais, em seus aspectos de dominação e controle.

Para tanto, as perspectivas diaspóricas, concebidas em termos de fluxos, movimento, dispersão e deslocamento (Brah 2011) indicam-nos caminhos para a produção e circulação de conhecimentos na área das ciências sociais e humanas, que permitem concebê-las em seus aspectos móveis, reversíveis e instáveis (Mbembe 2001), a partir de posições assimétricas, e desproporcionalmente constituídas em termos do poder-conhecimento. A hegemonia do modo de produção capitalista, a racionalidade colonial, e a persistente dominação patriarcal inevitavelmente condicionam as práticas acadêmicas, fomentando uma ideia de universidade eurocentrada e monocêntrica. Em contraste, projetos e experiências que investem no translocal, no transnacional e na tradução aparecem como alternativas no sentido de suscitar novos paradigmas interpretativos, novas epistemologias e alianças: antirracistas, pós-coloniais, pós-ocidentais, transmodernas. No Brasil temos como exemplo a UNILAB e outras universidades caracterizadas por projetos e experiências que, por exemplo, confrontam um sistema em que os movimentos inerentes aos fenômenos da migração, sejam lidos apenas em termos de “assimilação” ou “segregação”.

Conclusão: Por uma pluriversidade em língua portuguesa

À guisa de conclusão será lícito afirmar o contributo do CONLAB e da AILP para o fortalecimento destes campos do conhecimentos e suas epistemologias. É ainda importante enfatizar a necessidade de se redimensionar o papel e o lugar de enunciação das universidades dos países com língua portuguesa na construção de redes de conhecimentos e saberes relevantes na atual conjuntura globalizada: em que as assimetrias nas relações de poder tornam-se sobretudo evidentes, quando repercutem entendimentos monológicos e monocentrados acerca do que é ou não válido, importante ou legítimo. Torna-se assim imprescindível frisar que, embora concernentes a realidades ao mesmo tempo tão próximas e tão distantes, um desafio para a AILP é criar espaços para diálogos efetivos entre tais países, lançando luz sobre as especificidades para além das similitudes, em que a “pluriversidade” se torne desejável e possível, a partir de diferentes perspectivas e mundos (Santos 2006). Trata-se, pois, de um desafio que nos coloca questões de ordem ética, estética, política e evidentemente, epistémica.

Bibliografia

- Almeida, J. F. (1991). “Democracia, desigualdades, valores”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 32: 29-34.
- Brah, A. (2011). *Cartografias de la diáspora: Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Cardina, M., e A. S. Ribeiro (2018). “40 anos com o CES: Entrevista com António Sousa Ribeiro por Miguel Cardina”. *e-cadernos CES* 29: 13-35.
- Cardoso, F. H. (1991). “Democracia e desigualdades sociais”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 32: 23-27.
- Carrozza, C. e T. Castela (2017). “Por Universidades Comuns: Espaço e Genealogia das Emergências nas Universidades Europeias Contemporâneas”. *Portugal, território de territórios: Atas do IX Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Martins, C. B. (2009). “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”. *Educação & sociedade* 30 (106): 15-35.

Mbembe, A. (2001). “As formas africanas de auto-inscrição”. *Estudos Afro-Asiáticos* 2 (1): 171-209.

Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Paris: Éditions La Découverte.

Santos, B. S. (2006). “The university in the 21st century: Toward a democratic and emancipatory university reform”. In R. A. Rhoads e C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press: 60-100.

Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina.

UNESCO (1998). *World conference on higher education in the twenty-first century: Vision and action*. Paris: UNESCO.

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Discurso de S. Ex.^a o Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa

Professor Doutor Elmano Margato

Exmo. Sr. Secretário de Estado da Ciência Tecnologia e Ensino Superior,
Prof. João Sobrinho Teixeira
Exma. Sr.^a 1^a Vice-Secretária do Parlamento Nacional de Timor Leste,
Dr.^a Isabel Ximenes
Exmo. Secretário Executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa,
Embaixador Francisco Ribeiro Teles
Exmo. Sr. Presidente, da Associação das Universidades de Língua Portuguesa,
Magnífico Reitor, Prof. Orlando da Mata
Exmo. Sr. Representante do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas,
Magnífico Reitor Prof. António Fidalgo
Exmo. Sr. Representante do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos de
Portugal, Ilustre Prof. Pedro Dominginhos
Magníficos Reitores e Presidentes de Instituições de Ensino Superior de Portugal e
dos demais países de expressão Portuguesa
Exmo. Sr. Representante, da Agência de Avaliação e de Acreditação do Ensino
Superior de Portugal, Prof. Armando Pires
Exmos. Srs. dirigentes dos diferentes Movimentos Associativos Estudantis
Nacionais e do Politécnico de Lisboa
Caros Convidados
Caros Colegas
Caros Estudantes
Minhas Senhoras e Meus Senhores

Chegados próximos do fim do XXIX Encontro da AULP não posso deixar de referir e agradecer o ambiente de cooperação, abertura e partilha que senti ao longo destes três dias de trabalhos.

Levámos a cabo, numa organização conjunta AULP e IPL, este Encontro das Universidades de Língua Portuguesa, com a participação de cerca de duzentos conferencistas de diferentes países de expressão oficial portuguesa, para além das muitas individualidades convidadas, com responsabilidades académicas, culturais e políticas, e que nos honraram com a sua presença.

Devo referir, pela sua importância política, a presença do Sr. Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, Prof. Manuel Heitor, na sessão de abertura, bem como, do Sr. Secretário de Estado do Ensino Superior, Prof. João Sobrinho Teixeira, na sessão de abertura e de sessão de encerramento.

A presença destes membros do Governo de Portugal revela bem a importância que Portugal atribui à cooperação científica, técnica, cultural e artística entre os países de língua oficial portuguesa, razão maior para a organização deste encontro.

Mas não é só para Portugal que a cooperação entre os nossos povos, nestes domínios, se revela importante. Também Angola se fez representar pelo seu Embaixador Dr. Carlos Alberto Fonseca e tivemos entre nós nestes três dias a Sr.^a 1^a Vice-secretária do Parlamento Nacional de Timor Leste, Dr.^a Isabel Ximenes.

Neste XXIX Encontro da AULP, estiveram presentes participantes de todos os países que falam português, dos quatro continentes, sendo de destacar, pela sua dimensão, contribuição e importância, o grande envolvimento de Angola e o do Brasil.

Claro que a tudo isto não estão alheios os quase 33 anos de trabalho (concretizados em 26 de novembro) que a Associação das Universidades de Língua Portuguesa tem vindo a realizar, promovendo a aproximação entre os nossos povos.

Penso poder felicitar na pessoa do seu Presidente, Magnífico Reitor Prof. Doutor Orlando da Mata, o excelente trabalho que esta organização vem realizando na construção de uma plataforma potenciadora da troca de experiências, da produção e divulgação conjunta de conhecimento, da compreensão e divulgação das culturas de cada país, em suma, do desenvolvimento sustentável de todos os que compõem este espaço de expressão em português, sempre no estrito respeito pelas especificidades de cada país ou região.

Sr. Secretário de Estado
Caros Colegas
Minhas Senhoras e Meus Senhores

A AULP é uma instituição com mais de três décadas de existência, dela fazendo parte mais de 130 membros espalhados pelos oito países que têm por língua oficial o português.

A AULP vive da vontade exclusiva dos seus membros, rege-se por princípios democráticos, possui uma presidência rotativa e a preocupação de ser uma organização abrangente e representativa dos seus membros.

Os encontros anuais da AULP, envolvendo muitos atores com responsabilidades na gestão e na condução das políticas de ensino e investigação das instituições de ensino superior, são um espaço privilegiado para o diálogo, troca de experiências e para o estabelecimento de acordos de cooperação no âmbito da nobre missão que as nossas organizações detêm.

Cabe-nos a nós, académicos, livres de freios políticos de ocasião, darmos corpo e substanciar o trabalho de desenvolvimento e de coesão social dos nossos concidadãos.

Nesta linha de raciocínio, há um passo determinante que urge implementar como um verdadeiro instrumento para aproximação dos nossos povos – A Mobilidade Académica AULP de alunos, e porque não, de docentes e funcionários não docentes.

Expressa que foi a adesão a este programa pelos membros da AULP, expresso que foi o incentivo à sua concretização, a AULP, pelo seu posicionamento, constitui-se como a instituição ideal na sua promoção e desenvolvimento e na mediação, necessária, entre as instituições de ensino superior do espaço de língua portuguesa.

Contudo, face ao atual número de interessados (100 candidaturas), a operacionaliza-

ção deste programa, para ser eficiente, necessita do estabelecimento de alguns acordos políticos no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Peço-lhe, por isto, Sr. Secretário de Estado o seu empenho, em conjunto com a direção da AULP, para encontrar forma de ultrapassar as pequenas dificuldades que se encontram no caminho do sucesso deste programa (financiamento do programa, reconhecimento de competências).

Os atuais estudantes e futuros graduados, pelas nossas universidades e institutos superiores, não nos perdoarão se não formos capazes de implementar esta mobilidade que, estou certo, será um contributo maior para a aproximação dos nossos povos e para o desenvolvimento institucional do que muitas declarações carregadas de boas intenções.

Sr. Secretário de Estado
Caros Colegas
Minhas Senhoras e Meus Senhores

Neste XXIX encontro da AULP foram apresentadas cerca de oitenta comunicações distribuídas pelos quatro temas do congresso.

Foram abordados temas diversos, muitos deles denotando apurado estudo, donde destaco, como mero exemplo, os seguintes:

- A arte e a cultura – Especificidades, e valor;
- O Valor da cultura e das línguas locais;
- O ensino da língua portuguesa;
- Saúde e saúde pública, estudos de situações clínicas locais, regionais e conhecimento popular ancestral;
- A tecnologia no apoio à saúde;
- Coesão social e desenvolvimento regional;
- A comunicação como veículo cultural, de ensino e político.
- A todos os Colegas que contribuíram com os seus trabalhos para o sucesso deste Encontro, em meu nome e em nome do Politécnico de Lisboa, o meu sincero obrigado. Sem a vossa participação dificilmente haveria Encontro.

A todos os moderadores, que com a sua experiência e conhecimento, moderaram e prestigiaram as sessões temáticas, o nosso reconhecido agradecimento.

Um agradecimento muito especial a todos os convidados e participantes que com a sua presença fizeram deste Encontro um espaço de partilha de opiniões tornando-o, seguramente, mais profícuo para todos.

Como Presidente do Politécnico de Lisboa gostaria de deixar aqui um penhorado agradecimento a toda a equipa da AULP e do IPL que organizou e implementou toda a logística deste evento.

Por fim, na expectativa de que a AULP continue a dar o seu contributo à aproximação das nossas instituições, no que concerne ao intercâmbio científico e cultural e á mobilidade no seio das nossas instituições, expresso os meus votos de grande sucesso para o próximo Encontro desta nossa Associação, XXX Encontro, que se realizará em 2020 em Macau.

Muito Obrigado,

Discurso de S. Ex.^a o Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa e Magnífico Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Professor Doutor Orlando Manuel José Fernandes da Mata

Excelência Senhor Professor João Sobrinho Teixeira, Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal;
Excelência Senhor Professor Elman Margato, Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa;
Excelência Senhor Embaixador da República de Angola acreditado em Portugal, Doutor Carlos Alberto Fonseca;
Excelência Senhor Secretário Geral da Fundação Roberto Marinho;
Excelência Senhor Director Executivo do Instituto Internacional de Língua Portuguesa;
Excelência Senhor Presidente da Fundação Dom Manuel II;
Excelência Senhor Presidente do Conselho de Administração da Fundação Oriente;
Excelência Senhor representante da Fundação Calouste Goulbenkian;
Excelência Senhora Diretora da Organização de Estados Ibero-Americanos;
Magníficos Reitores e Presidentes de Instituições de Ensino Superior aqui presentes;
Caríssimos membros do Conselho de Administração da AULP;
Caros docentes, investigadores, discentes, convidados, minhas senhoras e meus senhores.

Permitam-me expressar a minha enorme satisfação pela magnitude e excelência organizativa, alcançados por este XXIX Encontro da AULP.

Tivemos todos a oportunidade de testemunhar que, ao albergar este encontro, o Instituto Politécnico de Lisboa soube estar acima das expectativas.

O acolhimento proporcionado e as condições de trabalho criadas, acrescidos do riquíssimo programa cultural que nos foi apresentado, permitem-nos colocar este XXIX Encontro da AULP, num patamar de referência e padrão a ser seguido pelas instituições que terão o privilégio de acolher os próximos encontros da nossa associação.

De facto, a AULP e o Instituto Politécnico de Lisboa ofereceram-nos com a organização e realização do evento em referência, uma oportunidade única de vivenciarmos a unidade que, só a arte e a cultura podem proporcionar, enquanto elo que une qualquer diferença que resulte das nossas diferentes procedências geográficas.

Ficou demonstrado, mais uma vez que, a unidade da lusofonia é uma realidade inquestionável e, com o passar dos anos, a história vai retratando esta mesma unidade, com traços de perpetuidade.

E, nesse retrato a AULP e todos os seus associados, estão bem representados, contribuindo de uma forma especial para a perpetuidade das nossas acções e realizações.

Minhas Senhoras e meus senhores.

A arte e a cultura representaram um invólucro, envolvendo a partilha de saberes de diferentes origens, retratando diferentes realidades. Muitas vezes constatamos no nosso debate estudos de práticas comuns, com designações diferentes, o que nos demonstra que, a distância não pode separar, aquilo que história uniu.

Hoje permitam-me partilhar a convicção de que somos de facto grandes, talvez não demasiado grandes no que se poderia entender dentro de uma dimensão política, em que a grandeza a que me refiro, se manifesta por via das relações interestaduais mas, somos de facto grandes porque vindos de uma multiplicidade de países, conseguimos juntos promover o debate voltado para a compreensão do contributo que as instituições que se dedicam a investigação e aos estudos superiores têm dado para o desenvolvimento dos seus países.

Excelências.

São vários os aspectos que ressaltam desse XXIX Encontro, cujo balanço pormenorizado, a AULP irá disponibilizar nas actas do mesmo.

Permitam-me igualmente destacar aqui neste fórum, a pertinência dos estudos focados na igualdade étnica e racial, de povos de origens distintas, a quem a história conferiu o privilégio de partilharem o mesmo espaço, realçando o exemplo dos esforços para a afirmação da identidade afro, sobretudo no Brasil.

Realço também as tendências para a compreensão de grandes manifestações artísticas folclóricas, a música, a dança, o cinema nos quais se descrevem traços identitários da história dos povos.

A coesão social por via da educação é outro aspecto a destacar, que realça o papel da escola, e como tal de todos nós, na promoção da igualdade social e, para muitos de nós, a efectivação de uma unidade nacional enquanto factor de uma convivência sã nos nossos países.

Merecem também destaque a evolução tecnológica e o impacto da sua aplicação para a garantia do desenvolvimento sustentável, a continuidade dos estudos voltados para o impacto da utilização da mesma e para a elevação da qualidade de ensino e melhoria dos serviços de saúde, em particular na identificação das causas e de novos métodos de cura de doenças.

Não posso deixar de destacar a pesquisa em volta dos desafios para a identificação e estudo das línguas indígenas, assim como não podia deixar de ser, para os estudos direccionados para as novas tendências no ensino da língua que nos une, o português.

Termino felicitando uma vez mais, o Instituto Politécnico de Lisboa, particularmente à escola de música que, em três ocasiões, levou-nos a essência da música clássica, com interpretações fabulosas e desempenhos magníficos dos seus exímios executores.

Não posso deixar de parte o reconhecimento pelo passeio a história de Lisboa, que nos levou ao passado e imaginário de viver nos Jardins do Palácio dos Marqueses de Fronteira e no mosteiro do São Vicente de Fora.

Agradecer a oportunidade que nos foi proporcionada ao tomarmos contacto com a famosíssima e riquíssima gastronomia portuguesa. O nosso muito obrigado.

Não podia terminar sem expressar os meus agradecimentos às autoridades de Lisboa que se associaram à organização deste evento, contribuindo para o sucesso do mesmo.

E claro que não posso de forma alguma deixar de enaltecer o grande suporte dos Membros do Conselho de Administração da AULP, trabalhando sempre na definição das acções que determinam o êxito da nossa missão.

A incansável equipa da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, bem guiada pela Professora Cristina Sarmento, o meu muito obrigado, é por Vossa causa que a AULP é uma das Associações de Universidades de Lusofonia de Maior Prestígio internacional.

A todo membros da AULP, também agradeço, pois não estaríamos a falar de sucesso, sem a vossa prestimosa participação e colaboração.

Muito obrigado

Discurso de S. Ex.^a o Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Professor Doutor João Sobrinho Teixeira

Senhor Presidente do IPL, Senhor Presidente da AULP, Senhor Representante do Parlamento de Timor-Leste, Senhor Secretário Executivo da CPLP, Senhor Presidente do CCISP, Senhor Reitor da UBI em representação do CRUP, Senhores Reitores, Presidentes, dirigentes e professores de instituições do ensino superior aqui presentes e os representantes dos diversos organismos nacionais e de abrangência internacional aqui presentes. Quero endereçar uma palavra especial aos homenageados da AULP, à Professora Maria Luísa, ao Professor Brazão Mazula e ao meu querido amigo Coelho da Silva. A todos os meus parabéns. Os parabéns também extensíveis ao Instituto Politécnico de Lisboa pela forma como organizou este encontro. Também o meu reconhecimento à AULP e seu Presidente pela força com que esta organização cumpre aquilo para a qual foi criada e pela forma como o faz, persistente e incisiva e neste sentido endereço também uma palavra de agradecimento ao Secretariado da AULP.

Gostava de começar pelas relações de afeto que nos unem, pelo passado que tivemos e pelo futuro que juntos iremos construir. Esta é porventura uma das maiores responsabilidades que tem, não apenas a Associação, mas os dirigentes da Associação. É uma forma que nos enche o coração e em que sentimos que tivemos um passado em comum, que temos um presente a realizar e teremos também um futuro comum a construir.

Foi aqui referido o trabalho da AULP ao nível da mobilidade, mas acrescentaria também aquilo que temos de fazer ao nível da promoção e do reconhecimento de graus conjuntos. Os processos de mobilidade são processos em que os alunos têm a oportunidade de conhecer a realidade de outros países. Os processos de mobilidade em que a Europa apostou e tem de continuar a apostar, são o caminho certo para que haja cada vez mais tolerância relativamente à diferença e para que o combate à ignorância e à rejeição daquilo que não se conhece seja, de facto, um caminho sobre o qual devemos ancorar o nosso desenvolvimento futuro. Assim a mobilidade surge, não só como um fator académico, mas como um fator de promoção da ligação afetiva dentro do espaço da CPLP, sendo também uma responsabilidade das instituições ajudarem a construir esse caminho. Como referiu o Ministro Manuel Heitor, na passada quarta-feira, em termos institucionais, o Governo de Portugal está empenhado na promoção de graus conjuntos no contexto da Lusofonia, para que esta como um todo se eleve em termos de qualificação e produção de conhecimento com impacto na nossa visibilidade externa e no aumento do bem-estar das nossas populações.

O valor do conhecimento é um valor que deve ser visto não como algo fechado, endógeno, criado apenas dentro das próprias instituições, mas deve também ser encarado como produtor do bem-estar e de crescimento da qualidade de vida das populações. Posso

dar-vos um exemplo, que foi vivido na primeira pessoa, de quanto vale o conhecimento e como é que o conhecimento pode mudar a vida das pessoas. Como sabem sou de Bragança, portanto, muito ligado ao mundo rural. O meu pai recebeu há muitos anos financiamento da União Europeia para proceder ao arranque das vinhas porque se dizia, na altura, que o vinho não tinha futuro em Portugal, porque não produzíamos vinho de qualidade. Passadas algumas décadas o vinho é um dos sectores com maior capacidade de exportação a nível nacional e de afirmação internacional. O que mudou desde há três décadas até agora foi o conhecimento que pusemos na produção vinícola, os enólogos que qualificamos para produzir bom vinho e a capacidade de introduzir conhecimento no marketing para exportar esses produtos. Este conhecimento introduzido em todo um sector modificou a vida das populações da região.

Portugal lançou o Centro Ciência LP, sob os auspícios da UNESCO para a formação avançada no espaço lusófono, no âmbito da “Iniciativa Conhecimento para o Desenvolvimento”, com o objetivo de avançar e cooperar na criação de novas competências neste espaço, promovendo a formação e a mobilidade. Não é por acaso que a Europa, com menos identidade do que aquela que nós temos, tem sucessivamente incrementado de uma forma exponencial o financiamento da formação e da mobilidade. A criação do Centro Ciência LP é também a promoção dessa capacidade científica e de conhecimento criado em Portugal.

E porque estão aqui muitos portugueses, queria manifestar o reconhecimento do Governo de Portugal ao trabalho que é produzido nas instituições portuguesas. A União Europeia distribui fundos que são alocados a cada país e às regiões, mas normalmente as verbas para financiar o conhecimento e a inovação são centralizados, com o argumento que a Europa tem de continuar a produzir conhecimento e inovação de ponta, pelo que cada país contribui com uma determinada percentagem do seu PIB para esses fundos. Felizmente, nos últimos anos, Portugal já vai conseguindo, no âmbito dos financiamentos do Horizonte 2020, ser um recetor dessas verbas e ter um balanço positivo nas nossas instituições. O desafio para o próximo quadro comunitário, Horizonte Europa, é conseguirmos duplicar o financiamento recebido no Horizonte 2020, pelo que contaremos com o apoio da rede nacional PERIN – “Portugal in Europe Research and Innovation Network”, acionada com o objetivo de chegar aos mil milhões de euros de retorno para a investigação no país.

Refira-se também que Portugal tem tido a capacidade de acolher vários estudantes internacionais, numa dinâmica crescente que ultrapassa hoje os 50 mil estudantes, correspondente a 13 % do total dos alunos do ensino superior. Muitos desses estudantes são provenientes de países lusófonos, mas outros vêm de fora desse espaço. Portugal é muito mais atraente para os estudantes estrangeiros do que países europeus que têm uma demografia, uma população e uma realidade semelhante à de Portugal. Um dos motivos para esta atração de estudantes estrangeiros é o facto de Portugal ter uma língua que é falada por quase 300 milhões de pessoas. Esse património deve potenciar não só os afetos, mas também a nossa capacidade de afirmação no futuro porque pertencer a esta comunidade representa uma grande capacidade de competitividade futura.

Por último, queria também referir a obrigação de todos em continuar esse processo de educação e de qualificação na Lusofonia. Cada um ao seu ritmo, cada uma dentro das suas

próprias capacidades e realidades. É necessário que todos colaboremos uns com os outros para que no espaço mundial ser lusófono signifique ser uma pessoa qualificada e com educação. A questão da qualificação e da educação é um esforço permanente e devemos assumir o compromisso de dotar as crianças da Lusofonia com essa educação, que hoje passa sobretudo pela capacidade de nos relacionarmos no meio que nos envolve. Eu diria que um dos maiores desafios ao nível da Lusofonia e ao nível global é o combate à ignorância. Os ignorantes são aqueles que não toleram os que são diferentes, que rejeitam tudo aquilo que não conhecem. E é precisamente pela ignorância e falta de qualificação que assistimos ao surgimento de movimentos populistas, racistas, nacionalistas e xenófobos. O combate pela educação deve ser um combate contra a ignorância e sobretudo pela defesa dos valores civilizacionais que construíram o mundo e que irão continuar a construir. Este é o repto que vos deixo, apostar no combate global a essa ignorância que é transversal a todos os povos e sobre o qual a Lusofonia, num mundo culto e num mundo qualificado, vai ter uma resposta em defesa dos valores civilizacionais.

Muito obrigado e até Macau, para o próximo ano.



ISBN 978-989-8271-20-4



9 789898 271204