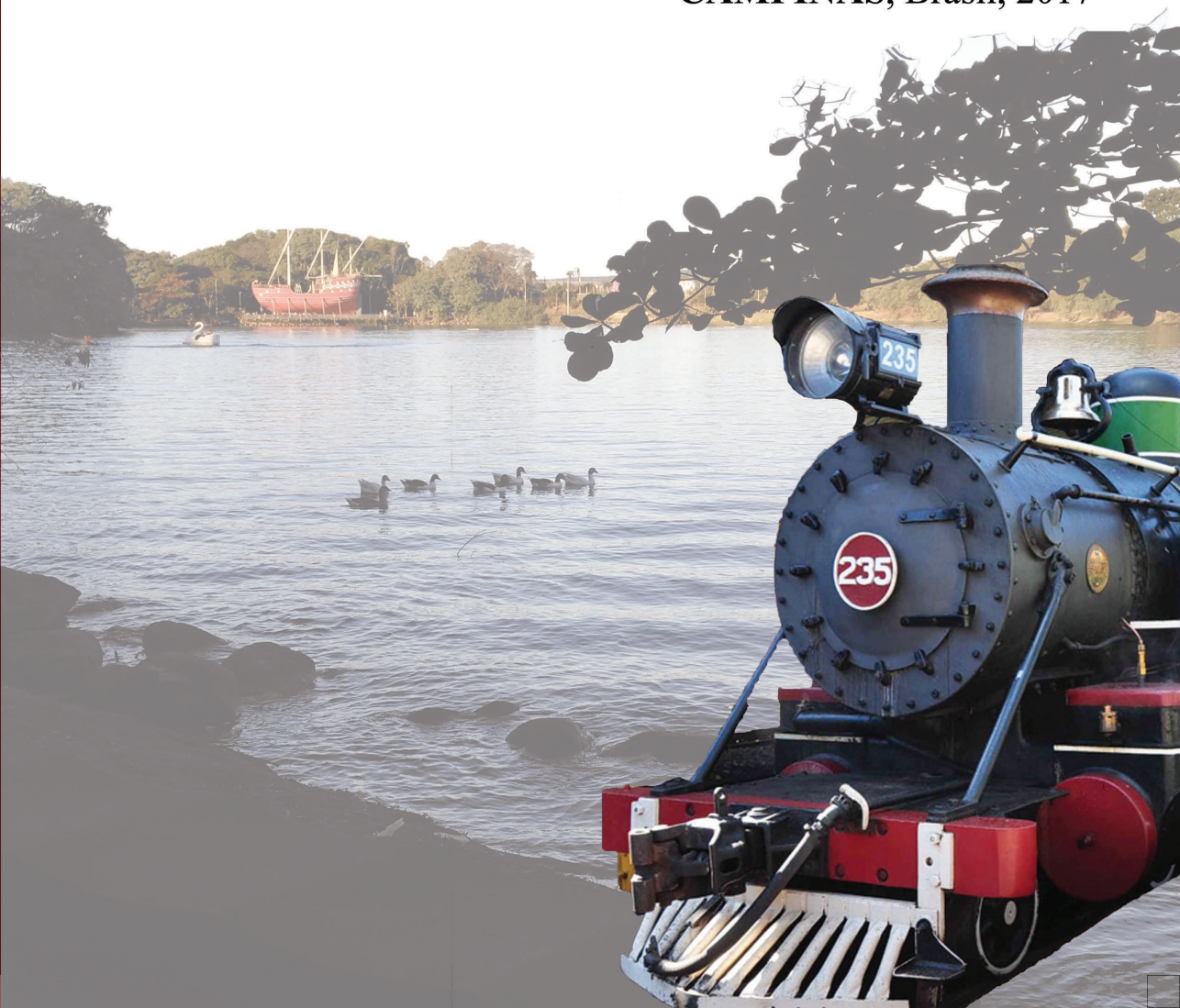


Confluências de culturas no mundo lusófono

XXVII Encontro da
Associação das Universidades
de Língua Portuguesa

CAMPINAS, Brasil, 2017





XXVII Encontro
Associação das Universidades de
Língua Portuguesa

CAMPINAS, BRASIL, 2017

FICHA TÉCNICA

Título

CONFLUÊNCIAS DE CULTURAS NO MUNDO LUSÓFONO

Editor

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Coordenação editorial

Cristina Montalvão Sarmento

Pandora Guimarães

Sandra Moura

Design capa e contracapa

Pandora Guimarães

Montagem dos textos e arranjo gráfico

Pandora Guimarães

Lista de participantes

Sandra Moura

Revisão dos textos

Pandora Guimarães

Sandra Moura

Impressão e acabamento

Europress - Indústria Gráfica

Tiragem

300 exemplares

ISBN (eletrónico)

978-989-8271-16-7

Depósito Legal

433928/17

Fotografia de capa (Lagoa do Taquaral no Parque de Portugal, Campinas) por Pandora Guimarães.
Todos os artigos desta edição são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

**Confluências de culturas no
mundo lusófono**

XXVII Encontro
Associação das Universidades de Língua
Portuguesa

CAMPINAS, BRASIL, 2017

ÍNDICE

LISTA DE PARTICIPANTES	13

SESSÃO DE ABERTURA

Discurso do Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas <i>Professor Doutor Marcelo Knobel</i>	19

Discurso do Presidente da AULP e Vice-Reitor da Universidade de Macau - RAEM <i>Professor Doutor Rui Martins</i>	21

Discurso de S. Ex. ^a o Secretário de Cultura de Campinas <i>Professor Doutor Ney Carrasco</i>	23

Discurso de S. Ex. ^a o Embaixador de Moçambique no Brasil <i>Professor Doutor Manuel Tomás Lubisse</i>	25

Discurso de S. Ex. ^a a Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal <i>Professora Doutora Maria Fernanda Rollo</i>	27

TEMA I - Trocas

A troca entre universidades como forma de qualificação mútua

<i>Luís Oliveira Martins, Universidade Nova de Lisboa</i>	37

Direitos, trocas e integração: Confluências de culturas no mundo lusófono e o diálogo intercultural no âmbito da parceria jurídico-acadêmica entre Brasil e Moçambique

<i>Enoque Feitosa, Universidade Federal da Paraíba</i>	41

UFPA no circuito da cooperação Sul-Sul: internacionalização, integração regional e políticas institucionais

<i>Gilmar Pereira da Silva et al., Universidade Federal do Pará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB</i>	49

Cooperação para pesquisa e formação de recursos humanos em Saúde Pública em Cabo Verde

Elen Rose Lodeiro Castanheira et al., Universidade Estadual Paulista e Universidade de Cabo Verde 61

Ações institucionais para acolhimento ao aluno estrangeiro: muito além da sala de aula

Jerônimo Coura-Sobrinho, Rafaela Pascoal Coelho, Natália Moreira Tosatti, Liliane de Oliveira Neves, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais 73

Do trabalho na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em Timor-Leste, à pesquisa de arquivo no Rio de Janeiro e em Portugal: o trabalho de doutorado sobre a gramatização das línguas de Timor-Leste

Simone Pico, Universidade Estadual de Campinas 79

Saúde na Universidade de Cabo Verde: 10 anos de uma Experiência de Cooperação Institucional entre Países de Língua Oficial Portuguesa

Isabel Inês Monteiro de Pina Araújo, Odete Mota e Elga Carvalho, Universidade de Cabo Verde 91

Avaliação do Ensino Superior – o caso da internacionalização

Ana Cristina Miranda Perdigão, Fernando Melício, Carla Ruivo, Nádja Paixão, Instituto Politécnico de Lisboa 101

A lusofonia de horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio versus a verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário: a dimensão pedagógica do cinema negro posto em questão

Celso Luiz Prudente e Flávio Ribeiro de Oliveira, Universidade Federal do Mato Grosso 107

A internacionalização da pós-graduação brasileira como confluências de culturas no mundo lusófono: possibilidades e realidade a partir dos critérios da CAPES/Brasil

Lorena Freitas, Universidade Federal da Paraíba 117

TEMA II - Discursos

A oralidade, o enunciado concreto e a tomada de posição do aluno da EJA nas aulas de português

Ana Maria Urquiza de Oliveira, Universidade de São Paulo 129

A polêmica criação dos Gabinetes de Apoio Psico-pedagógico em Cabinda: orientações, discursos e contrastes entre Angola e Brasil

Isael de Jesus Sena, Marcelo Ricardo Pereira, Maria de Fátima Cardoso Gomes, Universidade Federal de Minas Gerais 139

O poder das palavras: como a percepção cognitiva das palavras pode ser alterada pelas diferentes culturas. De que forma a palavra denúncia influencia o processo de tomada de decisão perante uma fraude

Susana Bastos e Bruno Prando da Silva, Instituto Politécnico do Porto 153

Identidade quilombola e discursos escolares: falas sobre a constituição da escola quilombola

Márcia Andrea dos Santos e Maria Ieda Almeida Muniz, Universidade Tecnológica Federal do Paraná 163

Discurso literário e elites do poder em Angola e Moçambique

Sueli da Silva Saraiva, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB 175

Atenção primária à saúde em Cabo Verde: desafios gerenciais ou financeiros?

Patricia Rodrigues Sanine, et al., Universidade Estadual Paulista e Universidade de Cabo Verde 185

É possível uma teoria geral da educação para o mundo lusófono?

Roberto da Silva, Juliana Gama Izar e Sheila Perina de Souza, Universidade de São Paulo 197

Sobre corrupção simbólica: os BRICS e a construção do bem comum

Claudia Wanderley, Universidade Estadual de Campinas 209

O multilinguismo em Moçambique e as questões de interpretação forense: a (in)justiça camuflada

Alexandre António Timbane, Universidade Federal de Goiás 217

Educação ambiental nos países lusofonos e a sua contribuição para um desenvolvimento sustentável

Talita Ima Panzo, Universidade de Coimbra 237

A composição verbal e visual em publicidades impressas de revistas na era da convergência

Lucilene dos Santos Gonzales e Raquel Schmidt Ribeiro, Universidade Estadual Paulista 251

Delinquência juvenil na Cidade da Praia, Cabo Verde - África

Silvia dos Santos de Almeida, Edson Marcos Leal Soares Ramos, Sibelle Cristine Nascimento Vilhena, Universidade Federal do Pará 263

TEMA III - Transformações

A criação da Escola Superior de raiz como instrumento de mudança de paradigma da educação em Timor-Leste

Francisco Miguel Martins, Universidade Nacional Timor Lorosa'e 273

As mudanças e as respostas do direito e da ética para fomentar o crescimento sustentável

Isabel Celeste M. Fonseca, Universidade do Minho 281

Transformações no espaço global da língua portuguesa: comunicação, redes e universidade

José Gabriel Andrade, Universidade Católica Portuguesa 291

Indicadores da violência urbana da cidade da Praia - Cabo Verde: o caso da zona norte

Edson Marcos Leal Soares Ramos, Silvia dos Santos de Almeida, Thays Suelen Brito Santos, Isis Tarcila Vital de Souza, Universidade Federal do Pará 299

O aprendizado de transformações: o conceito de extensão em universidades brasileiras

João Frederico Meyer, Universidade Estadual de Campinas 309

Registar a tradição oral timorense como elemento de transformação cultural do local ao global

Nuno da Silva Gomes, Universidade Nacional Timor Lorosa'e 317

TEMA IV - Rotas

Rotas marítimas e rotas das críticas: a prosopopeia, o relato de naufrágio e suas leituras

Ana Paula Gomes do Nascimento, Universidade de São Paulo 329

Internacionalização e mobilidade: experiências no âmbito da AULP

Gionara Tauchen, Daniele Simões Borges, Rafaele Rodrigues de Araújo e Ianne Magna de Lima, Universidade Federal do Rio Grande 337

Educação para a tolerância e inclusão enquanto garantes do diálogo civilizacional	
<i>Sérgio da Silva M. Fonseca</i>	345

Timor nas rotas de trocas comerciais desde século XII até finais do século XIX	
<i>Vicente Paulino, Universidade Nacional Timor Lorosa'e</i>	361

Percepção dos estudantes e professores sobre a implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação – LPPE, do Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED em Cabinda/Angola	
<i>Katiane dos Santos Oliveira, Isael de Jesus Sena, Maria de Fátima Cardoso Gomes, Universidade Federal de Minas Gerais</i>	387

Corredor de Nacala - comboio, carvão e gente no norte de Moçambique (Estação AULP/UNICAMP)	
<i>Muitxs Outrxs</i>	399

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Discurso do Ex-Presidente do Conselho de Administração da AULP e vice-Reitor da Universidade de Macau	
<i>Professor Doutor Rui Martins</i>	413

Discurso do Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas	
<i>Professor Doutor Marcelo Knobel</i>	415

Discurso do Presidente eleito da AULP e Magnífico Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo	
<i>Professor Doutor Orlando Manuel José Fernandes da Mata</i>	417

Lista de Participantes

ANGOLA

Abrão Mulangi
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Agostinho Adriano Silva
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Bernardo Manuel Camunda
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Carlos Pedro Yoba
Universidade Lueji A N'Konde

David Anjos Caunda
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Domingos José Maiato
Universidade Lueji A N'Konde

Eurico Wongo Gungula
Universidade Óscar Ribas

João Domingos Cadete
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Jorge Dias Veloso
Universidade Lueji A N'Konde

Lemba Ana Francisco
Universidade Privada de Angola

Orlando da Mata
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Pedro Rogério Rey
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Urbano da Cruz Gaspar
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

BRASIL

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Federal de Goiás

Ana Maria Oliveira
Universidade de São Paulo

Ana Paula Nascimento
Universidade de São Paulo

Celso Luiz Prudente
Universidade Federal de Mato Grosso

Celso Ribeiro de Almeida
Universidade Estadual de Campinas

Claudia Marinho Wanderley
Universidade Estadual de Campinas

Claudio Fabian Szlafsztajn
Universidade Federal do Pará

Clélio Campolina Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais

Cleusa Maria Dias
Universidade Federal do Rio Grande

Daniel Cantinelli Sevilano
Universidade Estadual de Campinas

Deise Prina Dutra
Universidade Federal de Minas Gerais

Eduardo Viana Vargas
Universidade Federal de Minas Gerais

Edson Marcos Ramos
Universidade Federal do Pará

Enoque Feitosa Filho
Universidade Federal da Paraíba

Fabiola Carla Sartori
Universidade de Caxias do Sul

Flávio Antônio dos Santos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Gelson Leonardo Rech
Universidade de Caxias do Sul

Gilmar Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará

Gionara Tauchen
Universidade Federal do Rio Grande

Hilton Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará

Israel de Jesus Sena
Universidade Federal de Minas Gerais

Jerônimo Coura-sobrinho
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Jaime Arturo Ramirez
Universidade Federal de Minas Gerais

João Frederico Meyer
Universidade Estadual de Campinas

Juliana Gama Izar
Universidade de São Paulo

Katiane dos Santos Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Lorena de Melo Freitas

Universidade Federal da Paraíba

Lucilene dos Santos Gonzales

Universidade Estadual Paulista

Márcia Andrea dos Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Marco Antonio Hansen

Universidade Federal do Pampa

Maximiliano Sérgio Cenci

Universidade Federal de Pelotas

Mirella Márcia Lima

Universidade Federal da Bahia

Mônica Maria Oliveira

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba

Natália Moreira Tosatti

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Regina Brito

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Roberto da Silva

Universidade de São Paulo

Romulo Monte Alto

Universidade Federal de Minas Gerais

Sheila Perina de Souza

Universidade de São Paulo

Silvia Almeida

Universidade Federal do Pará

Silvio Luiz Soglia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Simone Pico

Universidade Estadual de Campinas

Sueli da Silva Saraiva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Thais Fernanda Zarili

Universidade Estadual Paulista

Valter Fernandes Filho

Centro Universitário Autônomo do Brasil

CABO VERDE

Isabel Inês Araújo

Universidade de Cabo Verde

Judite Medina Nascimento

Universidade de Cabo Verde

Maria Madalena Almeida

Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

MACAU

Florence Kun Ian

Instituto de Formação Turística

Luciano Almeida

Instituto Politécnico de Macau

Rosa Bizarro

Instituto Politécnico de Macau

Rui Martins

Universidade de Macau

Sílvia Odete Ferrão

Instituto Politécnico de Macau

Sílvia Ribeiro Ho

Gabinete de Apoio ao Ensino Superior RAEM

Sou Chio Fai

Gabinete de Apoio ao Ensino Superior RAEM

Lam Man Tat

Gabinete de Apoio ao Ensino Superior RAEM

MOÇAMBIQUE

Alexandre Baia

Universidade Zambeze

Amélia Susana Alberto

Universidade Lúrio

Armindo Artur Tambo

Universidade Católica de Moçambique

Eugénia Cossa

Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique

Francisco Pedro S Noa

Universidade Lúrio

Glória Eugénia Fumane

Universidade Zambeze

José de Jesus Mandra

Academia de Ciências Policiais

Lourenço do Rosário

Universidade Politécnica de Moçambique

Leyani Ailin Oliveira

Universidade Lúrio

Manuel Lubisse

Embaixador de Moçambique no Brasil

Nobre Roque dos Santos

Universidade Zambeze

Romualdo Johnar

Embaixada de Moçambique

Rosania Pereira da Silva

Universidade Politécnica de Moçambique

Severino Elias Ngoenha

Universidade Técnica de Moçambique

PORTUGAL

Aida Maria Mendes
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Ana Cristina Perdigão
Instituto Politécnico de Lisboa

António Paulo Dias
Digitalis Informática Lda

Bruno Prando Silva
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Carlos José Veiga
Instituto Politécnico de Coimbra

Cristina Montalvão Sarmiento
AULP

Elmano da Fonseca Margato
Instituto Politécnico de Lisboa

Fátima da Cruz Rodrigues
Universidade de Coimbra

Fernando Augusto Pinto
Universidade Católica Portuguesa

Fernando Melício
Instituto Politécnico de Lisboa

Isabel Fonseca
Universidade do Minho

Jeane Dias Zaccarão
Digitalis Informática Lda

João Paulo Trindade
Instituto Politécnico de Beja

João Sobrinho Teixeira
Instituto Politécnico de Bragança

Joaquim António Mourato
Instituto Politécnico de Portalegre

Joaquim Ramos Carvalho
Universidade de Coimbra

José de Alarcão Troni
Universidade Autónoma de Lisboa

José Gabriel Andrade
Universidade Católica Portuguesa

Kamila Katarzyna Rodrigues
Universidade de Coimbra

Luís Oliveira Martins
Universidade Nova de Lisboa

Maria da Conceição Bento
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Maria de Fátima Marinho
Universidade do Porto

Maria Fernanda Rollo
Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal

Miguel Figueira de Faria
Universidade Autónoma de Lisboa

Nuno Mangas Pereira
Instituto Politécnico de Leiria

Pandora Guimarães
AULP

Patricia Delayti Telles
Universidade de Évora

Paulo Maria Dias
Universidade Aberta

Paulo Quaresma
Universidade de Évora

Rogério Rei
AULP

Sandra Moura
AULP

Sérgio Fonseca

Talita Ima Panzo
Universidade de Coimbra

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Agostinho Silveira Rita
Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática

TIMOR LESTE

Francisco Miguel Martins
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Nuno da Silva Gomes
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

SESSÃO DE ABERTURA

Discurso do Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas

Professor Doutor Marcelo Knobel

É uma imensa satisfação para a Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp, receber pela primeira vez o Encontro da AULP.

Queria cumprimentar os membros da mesa e todos os participantes do encontro: os que vêm de fora, os que vêm de outras partes do Brasil e os daqui da própria universidade. É realmente uma satisfação recebê-los.

Eu assumi o cargo de reitor da Unicamp há apenas dois meses. Quando cheguei à Reitoria, este encontro já estava previsto, já estava sendo organizado. Por isso, gostaria de aproveitar esta oportunidade para agradecer o comitê organizador local e todas as demais pessoas que se dedicaram para que este encontro se realizasse.

Também quero aproveitar a oportunidade para falar um pouco sobre a Unicamp. Vale mencionar para os que são de fora que esta é uma universidade pública, financiada pela sociedade. Nós recebemos um percentual direto – pouco mais de 2,2% – de um imposto estadual: o ICMS, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços. Portanto, esta é uma universidade pública do Estado de São Paulo, assim como a USP e a Unesp.

Há uma grande vantagem neste esquema, que talvez seja o único no mundo a aliar autonomia de gestão e financeira: ele evita que precisemos ir pedir dinheiro para o governador. Ou seja, o dinheiro já está previsto e cai todo mês na conta da universidade.

O grande problema que enfrentamos, por outro lado, é que este esquema funciona muito bem quando a economia está bem. Neste momento, em que a economia está um verdadeiro desastre, nós nos ressentimos muito. Para que vocês tenham ideia, o percentual do ICMS que recebemos hoje está no nível do que recebíamos em 2008. Ou seja, retrocedemos quase dez anos em termos de orçamento, enquanto os gastos da universidade cresceram aproximadamente 30% no mesmo período.

O resultado é que estamos passando por um momento financeiro extremamente difícil. Para este ano, a Unicamp está prevendo um déficit de R\$ 250 milhões – algo em torno de US\$ 100 milhões. É muito dinheiro, e no próximo ano teremos um déficit dessa mesma ordem.

Estamos trabalhando arduamente para reestabelecer o equilíbrio financeiro da universidade. Este é um assunto com o qual estamos realmente preocupados, que é parte da nossa principal agenda neste momento. Naturalmente, gostaríamos de tê-los recepcionado com mais pompa, mas estamos em um momento de reequilíbrio financeiro e não podemos exagerar nos gastos.

Para vocês terem uma ideia do tamanho da universidade, a Unicamp tem aproximadamente 36 mil estudantes, com um perfil bastante diferenciado: mais ou menos metade dos alunos está na graduação e outra metade, na pós-graduação. Aqui são defendidas aproximadamente 1.200 teses de doutorado e 800 dissertações de mestrado por ano. São números realmente expressivos, mesmo no contexto internacional.

A Unicamp é uma universidade muito voltada para a pesquisa, para a inovação, para a ciência. E é extremamente seletiva também, no que se refere aos estudantes. Temos um exame de ingresso – o chamado Vestibular – para o qual se apresentam aproximadamente 75 mil jovens por ano para apenas 3.330 vagas. Menos de 5% dos candidatos conseguem entrar na Unicamp, o que faz com que tenhamos estudantes de extrema qualidade.

A apresentação a que assistimos há pouco foi feita por alunos do segundo e do terceiro ano de graduação em Música. Como vocês puderam ver, eles serão músicos fantásticos quando se formarem. Esta é a nossa realidade. Temos estudantes realmente espetaculares.

Mais tarde teremos uma apresentação teatral excelente, cujos atores fazem parte de um programa que criamos chamado “Aluno-Artista”. Trata-se de um programa que estimula os estudantes a formar grupos e formular projetos artísticos. Os estudantes selecionados ganham uma bolsa durante um período de tempo para se apresentar em diferentes locais da universidade: em eventos, na hora do almoço, no hospital. Esse programa tem sido um verdadeiro sucesso.

O que eu lhes dei foi apenas uma ideia muito genérica do que é a Unicamp. Queria aproveitar que vocês estão aqui e convidá-los todos a conhecer a universidade, a passear pelo campus e visitar nossos institutos e faculdades.

Também queria agradecer o interessante desafio proposto pela Senhora Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal, Profa. Maria Fernanda Rollo. Certamente vamos estreitar os laços de colaboração com nossos colegas de outras universidades de língua portuguesa.

Desejo a todos um excelente encontro. Obrigado!

Discurso do Presidente da AULP e Vice-Reitor da Universidade de Macau - RAEM

Professor Doutor Rui Martins

Sua Ex.^a Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas,
Professor Doutor Marcelo Knobel,
Excelentíssima Senhora Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal,
Dra. Maria Fernanda Rollo,
Excelentíssimo Senhor Embaixador de Moçambique na RFB, em representação do Ministro da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP),
Dr. Manuel Lubisse,
Dignos Membros do Conselho de Administração da AULP,
Magníficos Reitores,
Distintos Professores, Investigadores e Alunos,
Minhas Senhoras e meus Senhores,

Bom dia! É com elevada consideração que tomo a palavra para saudar todos os distintos participantes deste encontro. Saúdo, em particular, o anfitrião, o Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas, Professor Doutor Marcelo Knobel, que tomou as necessárias diligências para nos acolher e acomodar este ano em Campinas, Brasil, para o XXVII Encontro.

Neste evento a Universidade de Macau encerrará os três anos de presidência da AULP, passando o testemunho a outra instituição nomeada na Assembleia Geral. Um dos objetivos para este triénio foi a continuação e dinamização dos programas de intercâmbio académico, tentando melhorar a comunicação entre os vários associados e proporcionar um espaço onde fosse possível tomar conhecimento dos projetos que estão a ser desenvolvidos nas diversas instituições de ensino.

Macau e as suas instituições de ensino superior contribuíram para o importante impulso da AULP na Ásia, e no Sul da China, através da organização de 5 Encontros Anuais que deslocaram a Macau uma média de cerca de 200 delegados, em cada uma das edições do evento, vindos dos Países de Língua Portuguesa, mas também da China e outros Países Asiáticos, nomeadamente o Japão, e que chamaram a atenção para a importância da Língua Portuguesa nesta região do Mundo.

O ensino da Língua Portuguesa, na China, passou recentemente a ser oferecido em 35 universidades, espalhadas por todo o país, ao contrário do que acontecia em 2003, quando o mesmo apenas se efetuava em Pequim e Xangai. A expansão do ensino do Português deve-se essencialmente à estratégia definida pelo Governo Chinês de intensificar

a cooperação com os Países de Língua Portuguesa, nomeadamente através da plataforma que é Macau, o que abre novas oportunidades de futuro a quem domine bem esta Língua.

Foi um prazer, ter assumido em nome da Universidade de Macau, a Presidência da AULP no triénio 2014-2017. A Universidade de Macau esteve sempre na vanguarda do apoio à AULP, tendo ocupado uma das Vice-Presidências entre 2005 e 2014.

Durante o mandato da Universidade de Macau, incentivei a AULP a apresentar um projeto à Fundação Macau, com o objetivo de apoiar os estudantes bolseiros da CPLP e da RAEM. A Associação continua assim a reunir esforços para criar esta residência para estudantes e bolseiros das instituições membros para que possa dispor de melhores meios para desenvolver a sua atividade.

Minhas Senhoras e meus Senhores,

Regressamos este ano a terras brasileiras, recebidos pela primeira vez em Campinas. Relembro que o último encontro no Brasil decorreu em 2013, para o XXII Encontro da AULP, em que fomos calorosamente recebidos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É de salientar que a Universidade Estadual de Campinas acompanha a AULP desde a sua fundação, colaboração apoiada em 1988 pelo 4º Reitor da UNICAMP, o Professor Doutor Paulo Renato Costa Souza, que infelizmente já não se encontra entre nós.

Por sugestão da universidade de acolhimento, a Universidade Estadual de Campinas, este ano a agenda do encontro, que decorre de 10 a 12 de julho, aborda diversos aspetos em torno do tema “Confluências de culturas no mundo lusófono”.

Como já é frequente, este tema é posteriormente distribuído por várias sessões que resultam em comunicações com temas diversos, que permitem a participação de vários professores e investigadores dos países de língua portuguesa. Durante os três dias de trabalho teremos contributos cujos subtemas são trocas, discursos, transformações e rotas.

Tal como aconteceu no Encontro de Macau, em 2014, evento em que assumi a presidência da AULP, este ano a associação convidou os vencedores dos três últimos anos do Prémio Fernão Mendes Pinto para nos acompanharem neste evento.

Esta é uma oportunidade única para estes investigadores conhecerem novas culturas e entrarem em contactos com outros investigadores. As dissertações vencedoras serão brevemente publicadas pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. Relembro que a cerimónia de entrega dos Prémios ocorrerá no último dia do evento, dia 12, conforme o programa, em que serão premiados os vencedores do PFMP 2014, 2015 e 2016.

Minhas Senhoras e meus Senhores,

Representantes das instituições de ensino superior membros da AULP, sejam bem-vindos ao XXVII Encontro da nossa associação. Aguardamos o precioso contributo de todos vós.

Agradeço a vossa atenção e faço votos de bons trabalhos.

Muito obrigado!

Discurso de abertura de S. Ex.^a o Secretário de Cultura de Campinas

Professor Doutor Ney Carrasco

Caros professores e demais investigadores

Bom dia a todos.

Gostaria de agradecer o convite ao Magnífico Reitor da Unicamp, Prof. Marcelo, meu colega.

Quero cumprimentar a mesa: Prof. Rui Martins, Dra. Maria Fernanda Rollo, Prof. Clélío Campolina e minha amiga e colega, Profa. Teresa Atvars.

Estou aqui representando a Prefeitura de Campinas, como Secretário de Cultura, mas sou também professor desta universidade, professor do Instituto de Artes. Portanto, para mim é uma grande honra participar da abertura do Encontro da AULP – um encontro com uma história magnífica, já em sua 27ª edição.

Este encontro tem uma importância muito grande, particularmente neste momento de tensão que vive o mundo. O mundo está muito confuso e o Brasil também passa por tensões internas. É muito importante que neste momento nós encontremos nossas identidades, nossas raízes.

O que nos une é a língua portuguesa – esta língua maravilhosa que herdamos de Portugal e faz a união de países tão diferentes. Somos nove países, cada um com seus problemas, cada um com suas particularidades, mas que se unem pela identidade da língua e também pela cultura portuguesa, que todos nós temos.

É muito bom que nós estejamos unidos, é muito bom que as universidades se unam para enfrentar este momento que o mundo vive e fazer proposições. O mais importante é que nós busquemos realmente as nossas igualdades. E este é o momento para estarmos aqui, com nossa igualdade, que são a cultura e a língua portuguesas.

A humanidade só vai se transformar quando nós nos pautarmos pela igualdade. Somos treinados a vida toda, no mundo inteiro, a nos pautarmos pela diferença.

Quando perguntamos qualquer coisa a uma pessoa – por exemplo, para que time ela torce – encaramos a resposta de imediato pela diferença. Se ela nos diz que torce para o “Time A” e nós torcemos para o “Time B”, já a vemos como nossa adversária. Se encarrássemos a situação pela igualdade, diríamos: “Que bom, nós dois gostamos de futebol. Temos algo em comum”. E a partir do momento que reconhecemos nossa igualdade, todas as diferenças são negociadas.

Como professor da Unicamp e Secretário de Cultura de Campinas, fico muito feliz e orgulhoso que nossa universidade e nossa cidade estejam sediando o Encontro da AULP neste ano. Desejo a todos um encontro muito produtivo, um período de trabalho que renda muitos frutos. Muito obrigado por estarem aqui e parabéns a todos por este encontro!

Discurso de abertura de S. Ex.^a o Embaixador de Moçambique no Brasil

Professor Doutor Manuel Tomás Lubisse

Eu gostava de começar por transmitir a esta magna Assembleia de reitores das universidades de língua portuguesa os cumprimentos de Sua Excelência o Sr. Ministro da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional.

Razões de agenda não permitiram que ele pudesse honrar o vosso amável convite. Por essa razão, eis-me aqui, em sua representação, o que muito me honra.

Foi com muito prazer que participamos do XXVII Encontro da AULP o que nos proporcionou a oportunidade de testemunharmos a sua vitalidade e relevância na aproximação entre as universidades irmanadas pela língua e pelas experiências e valores de que a mesma língua é fiel depositária.

Saudamos a Associação pela trajetória de sucesso dos últimos 30 anos e pela sábia decisão de continuar a apostar na cooperação, no intercâmbio e na internacionalização como o principal veículo de dinamização das relações entre os seus membros e de aprofundamento do conhecimento mútuo.

Ao longo de dois dias de debates pudemos constatar quão ricas, diversificadas e intensas têm sido as acções de colaboração entre as universidades da rede. Demo-nos igualmente conta do impacto positivo que tem resultado desta interação nos diversos países.

O meu país, Moçambique, pode regozijar-se dos logros alcançados no âmbito das parcerias viabilizadas pela plataforma de intercâmbio da AULP.

Assim, queremos deixar registado o nosso reconhecimento sincero às Universidades da rede que têm estado connosco na longa, mas estimulante caminhada de construir um Ensino Superior de qualidade e relevante para todos.

Este objetivo assenta na visão do Governo para o Ensino Superior orientada para a expansão da autonomia das instituições produtoras de conhecimento e que sejam reconhecidas dentro e fora do país.

Sr. Presidente,
Magníficos Reitores,

De tudo o que pudemos testemunhar no decurso deste Encontro, saímos convencidos de que a AULP continuará a ser um espaço privilegiado de articulação de ideias e estratégias que elevarão a cooperação a novos patamares.

Embora sem qualquer vínculo estrutural, a AULP está ancorada em algo maior que é a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a CPLP, esta organização que conseguiu projetar os nossos países para além do espaço circunscrito à língua.

No momento em que a CPLP discute a estratégia de sua projeção no mundo, para dar

significado e conteúdo a este já consagrado reconhecimento, estimo que o espaço AULP poderá trazer valiosos subsídios a esta reflexão.

Aqui fica a nossa modesta sugestão de que a AULP explore a possibilidade de se engajar neste exercício.

O potencial da rede é muito grande para se furtar desta responsabilidade e dever históricos. Termino formulando votos de que a AULP se supere e se surpreenda com os grandes saltos que fará no futuro.

Agradecimentos.

Discurso de S. Ex.^a a Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal

Professora Doutora Maria Fernanda Rollo

Conhecimento para o Desenvolvimento. Ciência em Português para um Mundo Global

Saúdo a Associação das Universidades de Língua Portuguesa pela realização do seu XXVII encontro, cumprimento os seus responsáveis e agradeço o acolhimento na Universidade Estadual de Campinas.

Recordo parte de um texto que Miguel Torga dirigiu à CPLP por ocasião da sua fundação, em 1996, evocando esta língua que nos liga e às nossas ‘universidades’, essa *Língua nascida numa Pátria exígua territorialmente, mas que ela alargou aos cinco continentes, graças ao seu dom expressivo e proteico, que lusitanizou, brasilizou e africanizou terras e almas. Grácil e subtil logo no berço, em breves cantigas de amor ou de maldizer, ao cabo de oitocentos anos, não só conserva o viço inicial, como floresce dia a dia em sambas, modinhas, mornas e obras literárias de largo fôlego. Não há ritmo de verso de que não seja capaz, arroubo épico para que não tenha alento, andamento narrativo a que não saiba dar balanço...*

É também essa língua que nos aproxima e nos constrói como comunidade, de aprendizagem, de saber, de conhecimento. É também essa língua que cumpre honrar e valorizar como língua de ciência, com um passado de herança e contribuição cultural e científica que nos distingue, individualmente e como coletivo das universidades de língua portuguesa.

É crescentemente valorizada a importância e reconhecida a contribuição e o papel catalisador da ciência, da tecnologia, da inovação para o desenvolvimento sustentável, não apenas numa perspetiva de crescimento económico e de prosperidade, mas também para a sustentabilidade ambiental, a inclusão e o desenvolvimento social e o bem-estar. A comunidade internacional, todos nós, precisamos, porventura de forma mais premente que nunca, de ciência, de conhecimento. Precisamos que esse conhecimento esteja disponível, acessível, interconectado, capaz de corresponder de forma ampla e universal às ambições das pessoas e aos desafios do mundo em que vivemos. Precisamos, afinal, que a produção e a natureza desse conhecimento aconteçam em respeito e harmonia com o planeta que habitamos e queremos preservar, coerente com os valores que inspiram e orientam uma sociedade apostada na justiça e na promoção do bem-estar e da sua democratização, conforme, aliás, ao que os desafios inscritos na Agenda 2030 de certa forma sintetizam.

Se a Agenda 2030 compõe, de facto, uma mundividência universal e inspiradora para a conciliação entre a ciência e a sociedade, orientando a investigação e o desenvolvimento no sentido de estimular e beneficiar ambas, a Ciência Aberta constitui um enquadramento adequado e o instrumento certo para que esse propósito seja alcançado.

Ciência Aberta, entendida como um meio no sentido de democratizar o acesso ao conhecimento; de promover a partilha e a utilização do conhecimento, compreendendo mais do que a disponibilização em acesso aberto de dados e publicações, a abertura do processo científico enquanto um todo, reforçando o conceito de responsabilidade social científica, envolvendo a comunidade científica, o mundo empresarial, toda a sociedade, possibilitando desta forma ampliar o conhecimento e o reconhecimento e o impacto social e económico da ciência. A Ciência Aberta representando realmente um novo paradigma na produção e partilha do conhecimento, contando com a sociedade e colocando-a no centro e como foco do processo de criação e fruição/utilização do conhecimento.

Na verdade, e num sentido complementar, a própria atividade científica desenvolve-se numa sociedade cada vez mais exigente relativamente à responsabilidade das políticas, das instituições e mesmo dos cientistas, afirmando-se um contexto de acentuada vigilância pública referente tanto a grandes questões científicas, que colocam profundos dilemas éticos, como à supervisão da utilização de recursos públicos, acentuando-se quando nos reportamos a políticas e instituições públicas.

São justamente crescentes as expectativas que a sociedade em geral e cada um de nós deposita na ciência, nas nossas universidades e centros de formação e produção de conhecimento, procurando ou mesmo requerendo, também por isso, enquadramentos institucionais e regulatórios e o recurso a instrumentos, como a avaliação, dedicados a promover, assegurar e dar conta desse cumprimento, mas também a legitimar a afetação de recursos à formação, à investigação e à atividade científica, procurando satisfazer, e prestar contas, a um conjunto cada vez mais amplo de atores e forças para além da comunidade académica e científica.

A ciência tem que estar sob a égide desse controlo social, desde que compatível com o seu princípio de autogoverno, sem retroceder na conquista de um espaço de liberdade e inovação fora do qual não é sequer pensável o exercício da atividade científica.

As universidades, ou melhor, as instituições ligadas ao sistema científico e tecnológico, têm pela frente desafios exigentes, compondo, quanto a mim, incentivos intelectualmente muito estimulantes, perspetivando-se para um futuro, um tempo de mudanças contínuas e aceleradas, percebendo que muita coisa vai mudar na forma de ensinar, de aprender, de fazer ciência, de se relacionar com um leque cada vez mais alargado de parceiros e a sociedade em geral. Concentrando-se nos seus objetivos essenciais, de formação e criação de conhecimento, confrontam-se e assumem a inexorável necessidade de criar contextos de inclusão (até na produção do conhecimento), de equidade de acesso, mas também de igualdade de fruição, promovendo a partilha do conhecimento, garantindo a formação de pessoas, com sentido humanista, observando com prudência e responsabilidade os equilíbrios necessários (até em termos de balanço tecnológico), inspirando-se nos bons princípios e práticas de investigação responsável. Não perdendo, acima de tudo, como propósito essencial, a contribuição para uma sociedade mais justa e com maior bem-estar e um mundo mais sustentável.

Assim será para as universidades de língua portuguesa, contando que a AULP as mantenha em diálogo e espírito colaborativo para cumprir esse desígnio.

Os desafios são múltiplos: para com o planeta, a sua sustentabilidade, a responsabilidade de preservar e valorizar os recursos naturais, entre tantos outros. Sejam quais forem esses desafios, a ciência, o conhecimento, as pessoas e as instituições que o promovem, serão sempre chamados a contribuir. Responder a esse apelo é intrínseco e compulsivo, num entendimento da Ciência como compromisso social. Mas (já) não basta dirigir, entregar esse conhecimento à sociedade... também nessa dimensão, ao nível da relação entre a Ciência e a Sociedade, emerge um outro contexto, surgem outras expectativas e renovadas exigências – há que fazê-lo numa dialética de maior proximidade e envolvimento, dando expressão a esse outro paradigma de produção e partilha do conhecimento que a Ciência Aberta sintetiza.

Já sabemos que não chega comunicar e disseminar conhecimento/ciência. Sobretudo em territórios com acentuado e enraizado quadro de défice cultural e científico, temos que criar mecanismos mais atuantes que estimulem e garantam a apropriação social, e também económica, do conhecimento.

Precisamos de uma sociedade mais comprometida com a ciência, a cultura, o conhecimento... que seja capaz de o reivindicar, de apropriá-lo, de tomá-lo como seu, e de garantir que assim seja, natural e intrínseco. Só assim conseguiremos trabalhar no sentido do esbatimento progressivo da assimetria, ainda muito expressiva, entre a produção e a fruição/benefício do conhecimento, visível no mundo inteiro. Assim também no sentido da confirmação da formação e do conhecimento como meio essencial para a mobilidade social e o bem-estar e a construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais sustentável. Importa, nomeadamente, acolher, estimular, desenvolver e ampliar ambições e expectativas da participação da sociedade, cidadãos, instituições... dando espaço, entre tantas outras dinâmicas, a movimentos cada vez mais expressivos de ciência cidadã.

Mas o ecossistema da Ciência Aberta é maior, ampliando-se, embora seja esse o seu cerne, para além do sistema científico e tecnológico, na múltipla relação em que se encontra com os diversos parceiros e dinâmicas sociais e políticas, cruzando-se em todas as circunstâncias, com a afirmação da era digital em que se contextualiza. É que, para além das dimensões em que se desenvolve e concentra, acesso aberto, inovação aberta, ciência cidadã... contempla-se o monumental desafio do arquivo/armazenamento, preservação, curadoria dos dados e da informação digital que a sociedade produz num ritmo e quantidade absolutamente inéditos. É imperativo que se criem as condições indispensáveis à salvaguarda da produção científica nos moldes em que é gerada, cumprindo a responsabilidade histórica e civilizacional no plano da preservação e da valorização do nosso património coletivo e da nossa memória e herança cultural. A dimensão criativa é intrínseca à produção de conhecimento novo e à inovação, que em ecossistema de abertura convive com a participação da sociedade, cidadãos e instituições, e contribui para a preservação e valorização da herança cultural e o reforço identitário e a construção de comunidade. Por fim, confirme-se o elogio da indispensabilidade de uma ciência / investigação responsável - social, científica, económica e patrimonialmente responsável - apostada em contextos de preservação, transparência, reutilização e reprodutibilidade e valorização do conhecimento e da propriedade intelectual.

Em Portugal, estamos, alinhando com a União Europeia, e em particular a dinâmica que o Comissário Carlos Moedas lhe tem conferido, bem como com outros contextos nacionais e internacionais, a implementar uma Política Nacional de Ciência Aberta (cf. Resolução de Conselho de Ministros nº 21/2016). O propósito está em completa sintonia com a agenda das principais instituições internacionais, como a OCDE ou as Nações Unidas, salientando-se a recente adoção por parte da UNESCO Chairs and UNITWIN Networks dos princípios e práticas da ciência Aberta e a inscrição do propósito ao nível do G7. Através das suas múltiplas dimensões, em particular visando a democratização do acesso à produção e partilha do conhecimento, a Ciência Aberta contribuirá ainda para estimular a cooperação triangular Norte-Sul-Sul. No caso português, move-nos ainda o passado histórico e civilizacional, a proximidade cultural e uma língua comum que nos inspira na construção de pontes com a América Latina, a África e a Ásia.

Em suma, a agenda da Ciência Aberta chegou, instalou-se e parece estar para ficar. Teremos que caminhar por aí, conscientes da complexidade que reveste, evitando oportunismos e confirmando-a como oportunidade, sempre tendo presente de que ela não constitui um fim em si-mesma, mas um catalisador, no sentido da contribuição da ciência/do conhecimento, para o desenvolvimento sustentável e para um mundo mais justo e com maior bem-estar. Trata-se, na verdade, de um ecossistema em que, tendo como epicentro a ciência e o sistema de ciência e tecnologia, articulam e coexistem diversos parceiros sociais, portadores de outros saberes, experiências e expectativas, assumindo outras formas de participação ativa, prosseguindo, em conjunto, os propósitos da responsabilidade social científica; compondo, afinal, um círculo virtuoso e um contexto de ciência circular. Contém, na verdade, esse atributo, decorrente da sua natureza funcional, orgânica, viva.

Assenta no pressuposto basilar que a ciência, o conhecimento, é universal. O pensamento criativo e crítico que lhe é intrínseco é vital para compreendermos o mundo em que vivemos e resolvermos os problemas que o planeta e as sociedades enfrentam.

Adota que a ciência é um bem público, pelo que é pertença de todos, e a todos deve beneficiar. A sua universalidade, aliada à capacidade de mudança, é a condição que lhe permite atravessar fronteiras políticas, culturais e psicológicas no sentido do desenvolvimento sustentável. A disseminação e partilha dos seus resultados, tornando-os acessíveis e beneficiáveis por todos, é um caminho decisivo para a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e com mais bem-estar.

A assunção do papel e da contribuição do conhecimento para o desenvolvimento tem sido acompanhado pela missão e atividade das instituições, e dos investigadores, que genericamente compõem o sistema de ciência, tecnologia e ensino superior, refletindo-se na sua conduta e crescente atuação em termos de responsabilidade social e cultural, e responsabilidade social científica. Impõe-se como paradigma a prossecução de propósitos de investigação e inovação responsáveis (responsible research and innovation), assumindo crescentemente a necessidade de dar resposta aos desafios sociais do mundo, nomeadamente através da partilha do conhecimento

A par da definição e atuação das políticas públicas e das instituições de ciência e tecnologia, a sociedade civil, organizada ou individualmente, tem sido convocada no sentido de uma crescente intervenção no processo de partilha e mesmo de criação do

conhecimento, sendo chamada ou reivindicando a sua parcela de envolvimento, participação e apropriação.

De uma forma ou de outra, o sistema da produção e partilha do conhecimento desenha-se no sentido de confirmar a sociedade no centro do próprio sistema conferindo-lhe, designadamente, uma ação efetivamente colaborativa, mas num contexto de crescente co-responsabilização, convocando em particular o sistema económico/ produtivo/ empresarial. Entretanto, no plano da formação e do sistema científico e tecnológico em geral, alteram-se os modelos de aprendizagem, ampliando-se ao longo da vida e para além dos tempos e espaços convencionais de formação, num quadro de proximidade e entrosamento com as atividades culturais, económicas e sociais e de crescente acessibilidade ao conhecimento, num ambiente dinâmico que gera e integra novas formas e metodologias de aprendizagem, de investigação (*learning with society*) e de (co)criação de conhecimento novo.

O conhecimento torna-se mais influente quando é partilhado e disseminado, quando é criado de forma colaborativa entre a ciência e a sociedade. O nosso percurso de conhecimento ao longo da História tem demonstrado claramente que estes momentos de encontro, de circulação e valorização do conhecimento, enquanto processo cumulativo, devem surgir o mais precocemente possível. Mostra-nos também que a confiança, transparência e relevância da ciência aumentam quando realizada em relação com a sociedade, valorizando as suas expectativas e necessidades.

Acresce a percepção das assimetrias e das desigualdades, observadas à escala planetária e na sua múltipla expressão e diversidade, bem como o sentido de justiça e retribuição social e ambiental.

Desde logo, as assimetrias regionais no plano da produção e fruição/utilização do conhecimento. Se observarmos a distribuição geográfica do volume de publicações científica à escala mundial ressalta de forma gritante a desigualdade e a assimetria na contribuição e participação dos diversos países na ciência. Da sua análise sobrevém a ideia que não há investigação de referência e significativa produzida no Sul, e de uma certa inexorabilidade, pelo menos com amplo leque temporal, da necessidade e dependência do Sul relativamente ao Norte. Ora, combater as assimetrias geográficas, linguísticas e culturais que persistem no plano da produção e partilha do conhecimento tem que ser assumido como um empreendimento comum, nomeadamente à escolas das instituições de ensino superior de língua portuguesa.

Assumir a mudança e a assunção do paradigma da ciência aberta, nomeadamente apoiando o uso de repositórios digitais e procurando meios alternativos para o acesso à publicação científica, representa uma oportunidade única para criar contextos de maior equidade na produção, comunicação, distribuição, acesso e apropriação do conhecimento.

O acesso aberto, devida e justamente equacionado, constitui realmente uma oportunidade para partilhar resultados e dados no plano Norte-Sul e no plano Sul-Sul; uma oportunidade sem precedentes que pode estimular a inclusão, permitindo que os investigadores em qualquer local, as regiões, e as sociedades que compõem o mundo sejam incluídos de facto na comunidade do conhecimento – passando a ter acesso e fazendo parte integral do conhecimento global.

Certamente, a era digital amplia, sem dúvida, as possibilidades de acesso e partilha no plano da formação, da ciência e do conhecimento em geral, e constitui uma combinação

de desafios e oportunidades, suscitando, um esforço de formação e capacitação, e um expressivo investimento no plano científico e tecnológico, desde que estejam reunidas para o efeito as condições indispensáveis.

A aceleração da recolha e produção de dados/informação/conhecimento, a esmagadora dimensão deste tempo marcado pelo ‘big data’, a força irredutível da digitalização da sociedade, da cultura, da economia, da administração... convocam competências, infraestruturas, recursos e reforçam o sentido das recomendações no plano da preservação, continuidade, curadoria digital que importa assegurar no universo da produção científica e que os desafios do acesso aberto/ciência aberta ampliam.

Uma vez mais se impõe o indispensável reforço do investimento e a prossecução de medidas e políticas públicas orientadoras, definidas num quadro de crescente colaboração com os diversos atores do sistema científico, tecnológico e de ensino superior e o tecido cultural, económico e social.

Evidentemente, as instituições de ensino superior têm um papel-chave neste processo, podendo a AULP desempenhar um papel vital de estímulo e articulação de estratégias e dinâmicas no plano da partilha de recursos, assunção comum de desafios (nomeadamente em termos de formação e capacitação) com impacto na formação e na atividade científica do conjunto das IES.

Importará, desde logo, atuar no plano do Acesso Aberto, da partilha de publicações e dados de investigação.

Portugal, através das suas instituições de ensino superior, tem estado na linha da frente no que diz respeito à implementação de práticas de disponibilização de publicações científicas em acesso aberto começando a introduzir referenciais e políticas/regulamentos institucionais desde o início da década de 2000. A disponibilização de publicações científicas em acesso aberto tem sido amplamente possibilitada pelo desenvolvimento de repositórios científicos (o primeiro datado de 2003), consolidados em torno do projeto RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (desde 2008) e da sua comunidade. A partir de 2014, a Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P. (FCT, I. P.) publicou um regulamento sobre Acesso Aberto, impondo a obrigatoriedade do depósito num repositório da rede RCAAP das publicações científicas resultantes de investigação financiada por si. Este regulamento encoraja, também, os investigadores com projetos financiados pela FCT, I.P. a partilhar os resultados primários e outros dados com a comunidade científica, colocando-os em bases de dados de acesso aberto. A Portaria n.º 285/2015 de 15 de setembro veio aprovar o Regulamento Técnico de Depósito de Teses e Trabalhos de Doutoramento e de Dissertações e Trabalhos de Mestrado, nos repositórios da rede RCAAP. Existem já várias instituições portuguesas com políticas de acesso aberto definidas, estando em afirmação o conhecimento elevado e concordância relativamente ao Acesso Aberto entre a comunidade científica nacional.

A rede de repositórios institucionais integrados no RCAAP compreende todas as universidades públicas, e maioria dos Institutos Politécnicos, e várias outras instituições relevantes do sistema científico nacional (institutos, laboratórios, hospitais, etc.).

O RCAAP alberga atualmente 51 repositórios institucionais e 69 revistas científicas; agrega o portal OASIS.ibict.br no seguimento do memorando de entendimento com o Brasil e está agregado no Google e Google Scholar, no OpenAIRE, na B-on e no

OASIS.ibict.br e parcialmente agregado no Ndltd - Networked Digital Library of Theses and Dissertations. O Brasil, por sua vez, destaca-se pela quantidade dos documentos disponibilizados no portal OASIS.BR (Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto) que é superior a um milhão de documentos. Moçambique tem desde 2009 uma infraestrutura que agrega repositórios digitais, o SABER. Em 2012 foi criado o Portal do Conhecimento de Cabo Verde e mais recentemente, em 2015, o Repositório da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e.

Têm sido tomadas iniciativas no sentido de haver uma reflexão sobre o aprofundamento da cooperação entre os países de Língua Oficial Portuguesa, designadamente no âmbito da CPLP, e estimular o desenvolvimento de programas/projetos conjuntos que visem a promoção do conhecimento e da criação de condições para a sua partilha prosseguindo o propósito de democratizar o acesso ao conhecimento e ampliar a sua fruição respeitando as boas práticas e os princípios da Ciência Aberta.

A missão e papel dos repositórios digitais têm neste propósito um papel reforçado, aumentando a pressão no sentido de corresponderem a novas oportunidades e desafios. Pelas suas características e capacidade de disponibilização de conteúdos, são ferramentas chave e com um grande potencial para ampliar e democratizar o acesso ao conhecimento, tornar mais global a ciência e a cultura, e, no caso dos Países de Língua Oficial Portuguesa, a língua portuguesa, contribuindo para que tenha mais visibilidade e reconhecimento. São, com certeza, um meio privilegiado de aproximação e colaboração ao nível das universidades de língua portuguesa que cumpre estimular e aprofundar. Naturalmente, o impacto dos conteúdos disponibilizados nos repositórios digitais será maior se estes estiverem ligados em rede.

Na verdade, para os países que têm o português como língua oficial, a partilha do conhecimento, em contexto de Acesso Aberto e de Ciência Aberta, recorrendo às possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam atualmente, constitui uma oportunidade no sentido da valorização e projeção da produção científica nessas geografias, reforçando a colaboração entre si e o reconhecimento da Ciência em Português no plano internacional.

Constitui, também, uma oportunidade no sentido de colocar o conhecimento ao serviço do desenvolvimento, em particular no contexto dos povos que têm como referência matricial a cultura e a língua portuguesa.

É de recordar que a língua portuguesa, fator estruturante da identidade cultural dos nossos países, é hoje a língua mais falada em todo o hemisfério Sul e que existem atualmente 261 milhões de pessoas que falam português no Mundo, perspetivando-se que esse número ascenda a 380 milhões nos próximos 40 anos.

O português é indubitavelmente uma língua de ciência, devendo salientar-se as possibilidades que a tecnologia digital em combinação com a disponibilização de recursos em acesso aberto e as práticas de ciência aberta oferecem no plano do ensino e da formação, designadamente no ensino a distância. Considere-se ainda o significativo aumento da procura verificada no plano internacional para a aprendizagem da língua portuguesa e, noutro sentido, a afirmação e crescente reconhecimento internacional da produção científica dos países de língua portuguesa e da oferta formativa existente em português. Tudo isso acompanhando o valor económico da língua portuguesa.

É neste contexto múltiplo de oportunidades que devem ter-se em consideração os desafios que a era digital coloca à língua portuguesa e que o acesso aberto e a ciência aberta colocam à afirmação da ciência em português. Há, porém, que chamar também a atenção para a defesa da língua portuguesa, e como esta precisa de precisa de ser convenientemente investigada e preparada tecnologicamente para que se possa assegurar que todas as pessoas, serviços e bens ficarão disponíveis e acessíveis na e através da sociedade de informação.

Acresce essa dimensão essencial que impera sobre tudo isto – a era digital – que é um desafio gigante, sendo simultaneamente um constrangimento e uma oportunidade e que pode contribuir dramaticamente ou pelo contrário ajudar a matizar a distância entre países no seu acesso e fruição da ciência / do conhecimento.

Termino na defesa e com a convicção da consolidação e afirmação da língua portuguesa como língua de ciência no mundo, sendo embora de monta os desafios a enfrentar, para o que, com certeza, poderemos contar com o concurso, a visão e a atividade das instituições de ensino superior dos países de língua portuguesa e o papel catalisador que a AULP tem desempenhado e que, assim confiamos, continuar a protagonizar.

Tema I

Trocas

A troca entre universidades como forma de qualificação mútua

Luís Oliveira Martins

Subdirector Adjunto para a Internacionalização e Relações Externas (NOVA-FCSH), Portugal

Desde a sua criação em 1973, a Universidade Nova de Lisboa (NOVA) assumiu-se como uma instituição de excelência, na sua missão de serviço público, nas áreas do ensino superior, investigação e criação de valor para a sociedade.

As diversas unidades orgânicas da NOVA têm recusado qualquer estratégia que envolva fechamento (científico, cultural ou económico), assumindo-se como instituições abertas ao mundo, tanto no plano da União Europeia, como noutras zonas geográficas. Hoje, pode-se dizer que a NOVA é (mais do que nunca) uma universidade aberta, orientada para o progresso, tanto na dimensão cultural/científica como na dimensão económica.

Dentro deste enquadramento, merecem referência os bem-sucedidos “programas Erasmus”, que têm assumido ao longo dos anos várias configurações e geometrias. O *Erasmus +* é hoje um programa altamente estruturado. Com efeito, o *Erasmus +* está alinhado com diversos objectivos da União Europeia e de Portugal para as Instituições do Ensino Superior (I.E.S.): (a) mobilidade a todos os níveis e no mundo inteiro; (b) reforço da actividade colaborativa (*Joint Masters*) e de outras formas de influência e networking (Parcerias Estratégicas, Alianças de Conhecimento, etc.)

No entanto, consideramos que o *Erasmus +* não está (na sua configuração mais recente) suficientemente alinhado com possibilidade de atracção de estudantes internacionais: (a) não há programas que incluam Escolas Secundárias fora da União Europeia; (b) a versão Bolonha dos cursos complica especialmente nos casos dos mestrados integrados.

A NOVA considera que seria útil a criação, a curto-médio prazo, de um Erasmus + “Escolas”, se possível com financiamento através das Agências Nacionais (para ter elasticidade necessária ao ajustamento às políticas nacionais). O *Erasmus +* “Escolas” permitiria a concessão de bolsas Erasmus a estudantes finalistas das Escolas Secundárias de países fora da União Europeia, que queiram vir estudar nas I.E.S. de países europeus.

A importância crescente das mobilidades fora da União Europeia

Em 2015, o programa *Erasmus +* começou a financiar o International Credit Mobility (I.C.M.), para além da mobilidade intra-europeia (conhecida até agora como “mobilidade Erasmus”).

O *Erasmus +* alargou oportunidades, permitindo a mobilidade de estudantes e pessoal, docente e não docente, de e para outras partes do mundo (entre os chamados Países do “Programa” e “Países Parceiros”).

A NOVA tem estabelecido um conjunto significativo de parcerias ao abrigo dos protocolos do I.C.M., como é possível observar nos Quadros apresentados mais à frente. A

diversidade de países envolvidos demonstra bem a ambição da NOVA em estender as parceiras à escala global. Existem actualmente planos para reforçar o envolvimento com países de África.

No que se refere à estratégia de internacionalização recente da NOVA, devem-se destacar alguns programas do I.C.M. geridos através de consórcios de I.E.S. portuguesas.

O consórcio *Merging Voices* é constituído pela NOVA (que assume a respectiva coordenação), a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade do Algarve e a Universidade do Porto. As parcerias para a mobilidade fora da União Europeia do *Merging Voices* envolvem contextos geográficos e culturais diversos.

Quadro 1: International Credit Mobility 2015/17

	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	PAÍS
1	Universidade NOVA de Lisboa	Portugal
2	European University of Tirana	Albânia
3	University of Tirana	Albânia
4	University of Science and Technology – Houari Boumediene	Argélia
5	University of New South Wales	Austrália
6	Dzemat Bijedic University of Mostar	Bósnia e Herzegovina
7	University of Bihac	Bósnia e Herzegovina
8	University of Sarajevo	Bósnia e Herzegovina
9	University of Tuzla	Bósnia e Herzegovina
10	The American University in Cairo	Egipto
11	The Interdisciplinary Center (IDC) Herzliya	Israel
12	Nagoya University of Commerce and Business	Japão
13	Yamaguchi University	Japão
14	Kosovo University for Business and Technology	Kosovo
15	National Research Univ. Higher School of Economics	Rússia
16	Tomsk Polytechnic University	Rússia

Quadro 2: International Credit Mobility 2016/18

	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	PAÍS
1	Universidade NOVA de Lisboa	Portugal
2	Universidad Austral	Argentina
3	The American University in Cairo	Egipto
4	The Interdisciplinary Center (IDC) Herzliya	Israel
5	Al-Quds University	Palestina
6	South Mediterranean University	Tunísia
7	University of Novi Sad	Sérvia
8	University of Kragujevac	Sérvia
9	University of Nis	Sérvia
10	University of Montenegro	Montenegro

Quadro 3: Consórcio Merging Voices

	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	PAÍS
1	Universidade NOVA de Lisboa – Coordenação	Portugal
2	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Portugal
3	Universidade do Algarve	Portugal
4	Universidade do Porto	Portugal
5	James Cook University	Austrália
6	Monash University	Austrália
7	University of Canberra	Austrália
8	UNSW Australia	Austrália
9	Central South University	China
10	Hunan Normal University	China
11	Lanzhou University	China
12	Shanghai Ocean University	China
13	Amrita University	Índia
14	Dr. Babsaheb Ambedkar Marathwada University	Índia
15	National Institute of Technology, Warangal	Índia
16	University of Hyderabad	Índia
17	Hokkaido University	Japão
18	Nagasaki University	Japão
19	University of Tokyo	Japão
20	Sol bridge International School of Business	Coreia
21	University of Macau	Macau
22	Kathmandu University	Nepal
23	Tribhuvan University	Nepal
24	Capital University of Science and Technology	Paquistão
25	COMSATS Institute of Information Technology, Lahore	Paquistão
26	Ateneo de Manila University	Filipinas
27	University of Kelaniya	Sri Lanka
28	Burapha University	Tailândia
29	Kasetsart University	Tailândia
30	Mahidol University	Tailândia
31	Hanoi University of Science and Technology	Vietname
32	Ho Chi Minh City University of Technology	Vietname
33	Hue University	Vietname

O consórcio Mare Nostrum (I.C.M.) é, por sua vez, coordenado pela Universidade do Algarve e inclui a Universidade de Évora, a NOVA e a Universidade do Porto. Trata-se um consórcio que ainda está em fase de arranque e cujas instituições parceiras podem ser identificadas no Quadro em baixo.

Quadro 4: Consórcio Mare Nostrum

	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	PAÍS
1	Universidade do Algarve - Coordenação	Portugal
2	Universidade de Évora	Portugal
3	Universidade NOVA de Lisboa	Portugal
4	Universidade do Porto	Portugal
5	Université Hassan 1er Settat	Marrocos
6	Université Euro-Mediterraneenne de Fes	Marrocos
7	Université Sidi Mohammed Bem Abdellah	Marrocos
8	Université Cadi Ayyad	Marrocos

Joint Masters e Capacitação

Como já foi referido, um dos pilares da internacionalização da NOVA são os *Joint Masters* e parcerias estratégicas orientadas para a oferta de serviços de excelência.

Neste âmbito, alguns projectos recentes podem ser destacados, nomeadamente o “*Textual Mobilities*” (TM). A coordenação deste projecto fica a cargo da NOVA. Os parceiros internacionais são a Universidade Bolonha, a Universidade de Salamanca, a Universidade Autónoma de Barcelona, a Universidade Lumière, Léon II e a Universidade Federal do Paraná.

Destaca-se também o *Joint Master “Statistics for Public Evaluation and Decisions”* (SPED). Neste caso, a coordenação é da Ecole Nationale de la Statistique et de l’Analyse de l’Information (França). O projecto “*Crossways in Cultural Narratives*” (CWCN) tem a coordenação da Université de Perpignan Via Domitia (França).

Na área da capacitação, destaca-se o *Projecto UDI-África*, que inclui oito universidades: quatro delas são africanas e as outras quatro são europeias. As I.E.S. africanas são a Universidade Agostinho Neto (Angola), a Universidade Katyavala Bwila (Angola), a Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e a Universidade Lúrio (Moçambique). As I.E.S. europeias são a NOVA (que coordena o projecto), o King’s College Londres (Reino Unido), a Universidade de Maastricht (Holanda) e a Universidade Livre de Bruxelas (Bélgica). Este projecto de capacitação responde à pretensão das universidades africanas de língua oficial portuguesa em ministrar aos seus alunos as competências e os conhecimentos necessários para promover o desenvolvimento social e económico da região.

É importante assinalar que os protocolos, acordos e projectos referidos ao longo deste texto são apenas uma pequena parcela da actividade internacional da NOVA. Mas são, mesmo assim, elementos paradigmáticos da abertura da NOVA a trocas com outras instituições do ensino superior.

Na NOVA, existe uma dinâmica constante de comunicação, diálogo e negociação com outras I.E.S. à escala global. Nos próximos anos, o grau de internacionalização ficará ainda mais consolidado.

Direitos, trocas e integração: Confluências de culturas no mundo lusófono e o diálogo intercultural no âmbito da parceria jurídico-acadêmica entre Brasil e Moçambique

Enoque Feitosa

Professor Associado no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Leciona no curso de Direito e nos doutorados em Direito e em Filosofia. É Coordenador do projeto de mobilidade internacional CAPES/BRASIL 50-2014 entre a UFPB, Brasil e a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique (enoque.feitosa.sobreira@gmail.com).

Introdução

Este trabalho é fruto de uma experiência de intercâmbio entre as culturas jurídicas brasileiras e moçambicanas. Três pressupostos orientam a tese específica aqui defendida e estão conectados na medida em que procuram tratar de questões correlatas entre si: o primeiro deles é que os atuais processos de integração e complementaridade econômica em vigor no mundo, embora não recentes e dirigidos para o aprofundamento e não para a eliminação de desigualdades, têm chamado nossa atenção na medida do que significam em termos de trocas de experiências entre contextos sociais que, embora de uma raiz social comum, portuguesa, tiveram interações distintas, as quais moldaram diversamente cada uma das culturas jurídicas; o segundo busca apontar para os esforços de integração horizontal, por exemplo, entre nosso país e países latinos (MERCOSUL), países emergentes (BRICS) e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, cuja expressão acadêmica é a AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa; por fim, o terceiro pressuposto trata de ter em conta como se dá a consolidação dessa integração, na forma de criação de redes que impliquem não apenas em troca de experiências, mas que também permita a circulação de ideias jurídicas, sem pretensões hegemônicas.

O direito é examinado nas duas culturas sócio-jurídicas enquanto discurso de justificação, com o que se permite entender o uso que dele se faz como instrumento de solução de conflitos e de convencimento social acerca dessas mesmas soluções, o que proporciona uma realista e intercultural da atividade judicial, acentuando sua compreensão enquanto fenômeno social no qual não se pode relevar sua imbricação com a política, o que permite o aprofundamento dos elementos ideológicos contidos no próprio discurso dogmático que, mesmo cumprindo na sociedade humana um papel civilizatório, não tem porque nublur os elementos não neutros e de controle social nele embutidos.

Por fim, restaria incompleto o entendimento do direito se ele não é visto enquanto exercício de interlocução entre diversos atores sociais. Com isso, é preciso que se diga que, mesmo de forma incidental, este trabalho procura atingir uma questão polêmica entre os juristas dos dois países, notadamente aqueles que cuidam da reprodução deste saber, isto é, aqueles que ensinam: para o direito atingir plenamente sua funcionalidade é necessário que reflita as necessidades de cada cultura específica, o que aponta para a necessidade de um diálogo intercultural.

1. Direito e integração

O sentido de integração que aqui se pretende discutir pode se viabilizar a partir de uma teoria dos direitos humanos sem pretensão hegemônica e que busque estabelecer esses diálogos entre a realidade e a experiência brasileiras e moçambicanas no que concerne a construção de democracias substantivas, algo possível num ambiente dialógico e que tenha como perspectiva a concretização dos direitos humanos não só enquanto garantias formais, mas enquanto conjunto de políticas que podem contribuir na melhoria da realidade das pessoas, bem como afastado de pretensões prescritivas, preocupando-se com um foco realista de examinar o direito que se tem em cada sociedade e não querer ensinar as outras culturas e vivências como o seu direito “deveria ser”.

Assim, se examina discursivamente o direito, num dos sentidos propostos em Balweg, isto é, como parte das atividades sociais persuasivas com as quais preenchemos as funções básicas da vida em comum – voltada para o ensino e a reprodução dos meios de persuasão, isto é, como atividade prática¹.

Assim, não é minimamente necessário, para que se opere o direito enquanto forma que cada cultura constrói, que também se assimile todo aquele compêndio de ilusões que caracterizam o senso comum teórico dos juristas² visto que a fixação de determinadas crenças não tem o condão de dar mais eficácia nas formas e meios de se utilizar o objeto. Ao contrário: compreender o direito, seus objetivos e finalidades enquanto tecnologia de solução de conflitos ao despir o jurista prático das chamadas ilusões referenciais permite que ele aperfeiçoe sua ferramenta de trabalho em atendimento as especificidades sócio-históricas do agrupamento no qual vive e atua.

Claro que tal opção de encarar o direito – enquanto fenômeno contextual - deixa o jurista sem a segurança das crenças pré-estabelecidas, mas, por outro lado, permite-lhe se apossar do “ceticismo esclarecido” do qual falava Holmes³, colocando no próprio indivíduo a responsabilidade das escolhas que faz acerca de como dotar de maior eficácia a ferramenta social que tem diante de si.

Ao mesmo tempo uma visão crítica do direito serve para prevenir contra a onipotência que leva o jurista a seguir sentindo-se ou Atlas ou Hércules - com a dura de opção de, ou carregar o mundo nos ombros ou de realizar tarefas inimagináveis - e adotar uma atitude mais tranquila, porque centrada em seus limites, de ser um operador do direito voltado a descobrir, muitas vezes por meios tortuosos, os caminhos⁴ que o leva à decisão que resolva o problema da forma mais eficaz, operativa e socialmente útil que for possível.

Embora – pelo menos para as pessoas com razoável formação em teoria do direito – se

1. BALLWEG, Ottmar. Retórica analítica e direito. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. (Volume XXXIX, fascículo 163, julho-setembro). São Paulo: IBF, 1991, p. 176-177.

2. Neologismo proposto por Warat no sentido de “que se possa contar com um conceito operacional que sirva para mencionar a dimensão ideológica das verdades jurídicas”. WARAT, Luis Alberto. *Introdução geral ao direito* (volume 1). Porto Alegre: SAF, 1994, p. 13.

3. HOLMES Jr., Oliver W. *Collected legal papers*. New York: Harper, 1970, p. 196.

4. A metáfora acerca das opções dos operadores do direito em ser Atlas, Hércules ou Hermes, figuras da mitologia grega que, na fantasia humana acerca da criação do mundo, cumpriram diversos papéis, é abordada, com pequenas diferenças da que aqui se faz, ao preferir-se a figura de Atlas, ao invés de Júpiter, em: OST, François. Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez. In: *Doxa – Cuadernos de filosofia del derecho*. Alicante: UA, 1993, n° 14, p. 169-194.

reconheça um objetivo prático de se buscar a persuasão nas lides jurídicas, tais questões necessitam, de forma premente, de serem socialmente justificadas no interior de cada cultura jurídica específica.

Assim, as formas de persuasão que cada grupo social acata não seriam mais do que meios de realizar o intento da justificação, na medida em que seria pouco provável que quem quer que seja tivesse êxito numa demanda se acerca dela não conseguisse oferecer boas razões.

Entender o direito como discurso social de justificação – similarmente a moral social, mas dela diferindo dado o elemento da possibilidade de uso de coação legal - implica em notar que a noção essencial aqui contida é de que se deve sempre oferecer boas razões, ainda que em contextos sócio-jurídicos diversos, para justificar aquilo que se pleiteia⁵.

Daí decorre a importância da argumentação, se valendo tanto dos apelos à razão (o *logos*), quanto dos sentimentos e afetos (o *pathos*) e mesmo do caráter daquele que pleiteia, o orador, através de seu *ethos*. Isso porque - como os realistas apontam - e independente de nossas valorações acerca disso, o direito acaba sendo, em última análise, o que juízes e tribunais assim definem enquanto tal, de forma que as instâncias de persuasão social acabam por serem fundamentais, no sentido de em que direção caminhará a atividade decisória.

2. Cultura jurídica dialógica e interpretação.

Assim, se pretende examinar e avançar na consolidação do diálogo no campo jurídico no sentido de troca de experiências e aperfeiçoamento da teoria e prática no campo do saber jurídico, aproximando nossas instituições de ensino superior de uma realidade com a qual o Brasil pouco dialoga qual seja a dos povos do continente africano, que junto com a América Latina devem se constituir em campo privilegiado de diálogo e intercâmbio não apenas econômico, mas também acadêmico.

Pari passu com tal reflexão, trata-se, aqui, de discutir em que condições a interpretação cumpre, no âmbito jurídico das duas culturas jurídicas mencionadas, menos um papel de descobrir sentido ou alcance da norma, intenção do texto ou do legislador e muito mais um papel de justificação do direito e do poder que lhe é conseqüente.

E desde logo se atente para o objetivo em que será trabalhada, nesta secção, a afirmação de que a interpretação cumpre um papel de justificação. Assim, a ideia de justificação é trabalhada no sentido de fundamentação política do direito, mas também no que lhe atribui Wróblewski ao tratar da oposição entre a justificação ou fundamentação interna e a sua justificação externa, onde a primeira se refere à validade de uma inferência a partir de premissas dadas e a segunda a que põe a prova o caráter menos ou mais fundamentado dessas mesmas premissas. A primeira seria mera questão dedutiva e a segunda vai além, na medida em que argumentar no interior da forma jurídica exige a observação de certos padrões de justificação⁶.

5. É o caso de: MACCORMICK, Neil. *Argumentação jurídica e teoria do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 19-23.

6. WRÓBLEWSKI, Jerzy. *Constitución y teoría general de la interpretación jurídica*. Madrid: Civitas, 1985, p. 57-68. No mesmo texto WRÓBLEWSKI reflete sobre tais questões abordando-as mediante três categorizações: a) Teoria descritiva da interpretação legal, b) Teoria normativa [prescritiva] da interpretação legal e, c) ideologia da interpretação legal. Ver o capítulo “Teoría e ideología de la interpretación”, p. 69-80.

Dessa forma, em toda ocasião em que for chamado a discutir os problemas que envolvam interesses materiais (e esses são a base fundamental do direito em qualquer cultura jurídica), compete ao jurista combinar o exame adequado da forma jurídica com sua justificação interna.

Isso porque o direito pode ser comparado ao mito de Janus, divindade Greco-romana, cuja face bifronte que olha em direções opostas, remete à descoberta dos acessos e saídas,⁷ o que também pode se apresentar ligado a uma espécie de “mitologia da verdade” visto que Janus representava a divindade dos portões e portas.

Tal faz sentido na medida em que a religião, com seu apego ao rito, e o mito, como forma criada pelo imaginário social para tentar explicar o desconhecido, não podem ser subestimadas em suas influências no direito. Mito e crença são ingredientes fundamentais para a compreensão dessa atividade social que é o direito.

3. Direito e poder: para um exame não-eurocêntrico e não-prescritivo das culturas jurídicas não-européias: por uma concepção realista do direito

A consolidação dessa integração, no que concerne ao campo acadêmico passa, por isso mesmo – para além da consolidação de uma concepção realista e, portanto, não-prescritiva do direito, visto que se pretende um diálogo intercultural e não um transplante de uma cultura jurídica em outra realidade social – pela formação de redes que impliquem não apenas em troca de experiências, mas que também permitam atividades de intercâmbio de idéias, diálogo entre as fontes, dentre tantas e várias formas, através de mobilidade de ambos, produção acadêmica e circulação jurídica, sem pretensões hegemônicas, mas fundamentalmente visando aumentar a aproximação entre o Brasil e uma das importantes vertentes que constituíram o povo brasileiro, o qual – no que concerne aos afro-descendentes – derivou de três grandes grupos: a) os sudaneses, b) os que representavam culturas islâmicas e c) os provenientes da área que hoje corresponde a Angola e os da chamada contra costa, que corresponde ao atual território moçambicano.

Note-se que essa aproximação tem um caráter sócio-histórico acentuado e joga na direção de, em ambos os países, combater a exclusão, estimulando a inclusão e a cidadania. Hoje, se trata de aprofundar novas formas de cooperação.

Isso por que ainda se afirmando – como se defende nesse artigo, que direito seja - e efetivamente é - poder e dominação, ele também pode evitar o arbítrio e o abuso na medida em que para além do poder ele também se constitui enquanto campo discursivo que argumenta em torno de fatos, mas lida com relatos e no qual a verdade é o que as decisões de juízes e tribunais reconhecem como tal.

Ora, para enfrentar, nas duas culturas em diálogo (ou em quaisquer outras) a questão do direito como discurso de justificação, os pressupostos dos quais se partiu para construção deste artigo giraram em torno da questão de tomar o uso do direito como instrumento de solução de conflitos e de convencimento social acerca dessas soluções na medida em que o direito é uma “linguagem social”.

7. A raiz do nome é usada, por exemplo, como radical da palavra “Janeiro” (o mês que “olha” para os dois anos, o que passou e o novo ano). GRIMAL, Pierre. *A mitologia grega*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 115, 118

Além disso, a compreensão do direito só se viabiliza enquanto fenômeno social. É pela sua inserção como fato também político que se um aprofundamento dos elementos ideológicos contidos no próprio discurso dogmático que, apesar de seu papel civilizatório, não tem porquê desconsiderar esses elementos ideológicos.

Por fim, as relações o entendimento do direito enquanto exercício de interlocução entre diversos atores sociais confere centralidade aos problemas de se deter principalmente nas formas como o direito se apresenta em cada formação social em exame, dado que as mesmas são complementares e não antagônicas entre si, conforme é o entendimento que se defendeu ao longo do texto.

No exame das duas realidades sócio-jurídicas envolvidas no projeto, a opção em focar o fenômeno jurídico voltada à dominação e ao exercício do poder⁸, que o direito propõe (e legítima) não dispensa e nem põe em segundo plano o caráter eminentemente democrático da atividade; ao contrário, o âmbito jurídico se efetiva inclusive no ato de aplicação da norma, o que demanda como é óbvio, atos fundamentados de interpretação. Por isso mesmo é prudente assinalar que beira à ingenuidade a crença pela qual tal atividade envolve, de forma calculadamente planejada, uma estratégia de dominação, como se os juristas fossem meros propagandistas do poder material e de seu elemento formal de controle, o direito.

O fenômeno é mais complexo: os juízes agem e decidem conforme determinadas crenças e valores – que geralmente se manifestam no discurso jurídico através de termos vagos tais como justiça e direito, isto é, conforme ideologia, mesmo que disso não tenham plena consciência.

Claro que faz parte desse arsenal de crenças justificadoras do direito a afirmação que juízes e tribunais decidem a partir da regra e do caso concreto que lhes cabem apreciar. Mas o processo pelo qual qualquer ser humano usa a razão prática, mostra que entre prováveis decisões a tomar, seleciona-se uma delas dentre variados processos de ponderação que começam pelas hipóteses iniciais de decisão.

O que ocorre é que, por imposição do direito moderno, juízes apresentam – em qualquer ordem jurídica - suas decisões de forma dedutiva: da norma abstrata à regra concreta (a decisão), mas o processo ocorre, de fato, exatamente pelo caminho inverso, o que torna a decisão muito próxima de um contexto de descoberta e a sua apresentação de um contexto de justificação.

Por isso é que esse mesmo discurso jurídico cumpre função importante na formação de um modelo de justificação das decisões, dado o constrangimento legal de fundamentá-las. Dessa forma é que se torna possível não só reconstruir a formação do raciocínio e das decisões como fazer uma crítica eficaz à objeção segundo a qual seu processo de formação é inteiramente irracional e sujeito tão somente ao arbítrio dos juízes.

8. Como menciona Eduardo Mondlane - moçambicano que se doutorou em Sociologia nos Estados Unidos, onde se tornou alto funcionário da “Divisão de Territórios Sobre Administração da ONU” e que posteriormente fundou e foi primeiro presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) – lembrando um dito popular de seu país: “Quando os brancos chegaram a nosso país, nós tínhamos a terra e eles a bíblia, agora nós temos a bíblia e eles a terra”. In: MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo (Moçambique): Centro de Estudos Africanos, 1995, p. 31.

Para o direito, portanto, se trata de produzir decisões que façam fazer sentido em termos práticos e que funcionem para os jurisdicionados, bem como para juristas, como possibilidades de traçar previsões, ou, como preferia Holmes, profecias acerca daquilo que juízes e tribunais farão nos casos sob sua apreciação. O ponto crucial é que tal entendimento não se antepõe, ao contrário, coaduna-se com uma atividade que é dialógica, cultural, social e interpretativa e – por isso mesmo – em tudo e por tudo, fundamental para o próprio direito, enquanto essa forma parcial de convivência humana for necessária.

Conclusões

Por fim, é oportuno, a partir de agora, procurar sintetizar os desdobramentos do que foi, até aqui, desenvolvido, neste trabalho, o que conduz à formulação das seguintes conclusões específicas: A primeira visou expor que o discurso jurídico atua socialmente – em qualquer ordem jurídica – como justificação, não apenas do poder estatal, mas daquilo que se poderia chamar de um “funcionamento ótimo” das decisões judiciais como expressão de valores abstratos tais quais justiça e correção e não como a exata expressão do domínio da competência da verdade de quem decide e da interpretação que este constrói da norma.

Como temos testado no desenvolvimento das experiências proporcionadas pelo projeto de dialogicidade jurídica entre Brasil e Moçambique, essa peculiaridade permeia todos os debates que demandavam o uso do raciocínio judicial, cujo ponto central consiste em não subestimar a necessidade de argumentar também a partir das categorias jurídicas. Dessa forma, a busca, nas teorias mais tradicionais de direito, em atribuir-lhe uma suposta neutralidade e de considerá-lo em separado do Estado é o contraponto desta primeira conclusão.

A segunda traz subjacente a reflexão pragmática pela qual sendo a atividade jurídica um campo de experimento dos efeitos práticos que uma determinada decisão implica, tal concepção coaduna-se com uma atitude ceticamente esclarecida em relação ao direito que, além de questioná-lo em seus fundamentos, examina-o em suas manifestações, isto é pelo viés de suas consequências no mundo concreto.

Por isso que chama atenção o fato de que no curso da evolução social dos dois países, o âmbito jurídico de cada um acabou por desenvolver uma legislação extensa que, de forma aparentemente independente, extrai sua justificação da própria existência e que fundamenta sua evolução, não das condições concretas, mas de si mesma.

Assim se abstrai que o direito tem por origem as condições de vida e que foi o desenvolvimento da legislação como um conjunto complexo que acarretou uma nova divisão do trabalho social com a formação de uma casta de juristas profissionais e, com eles, a ciência do direito que constrói suas próprias regras de verificação de seus critérios.

Assim, para os propósitos deste artigo, o que importou foi verificar se o exame das duas ordens jurídicas poderia se explicar por uma visão realista do direito, pelo que se tornou secundário abordar outras compatibilidades entre ambas.

A terceira, que atuou em reforço do argumento acima mencionado pretendeu mostrar como a justificação no direito se expressa através do caráter instrumental da forma jurídica e no âmbito do que dizem juízes e tribunais, com o que – nas duas ordens jurídicas – a aplicação de uma regra de direito a um caso particular é na realidade uma confrontação de direitos antagonistas entre os quais o Tribunal deve escolher um.

Se alegado que tal posição tornaria a atividade jurídica irracional, necessário se faz notar - e esta é a quarta conclusão – que a racionalidade do direito é constituída no interior do debate jurídico. Logo, não é algo prévio, que o antecede e lhe confere fundamento, sendo, portanto racional aquilo que a comunidade e os seus agentes encarregados de dirimir os conflitos jurídicos assim interpretarem e decidirem, o que, como já se viu na terceira conclusão, logo acima, trata-se muito antes de ser uma disputa teórica, de um problema de fato.

Referências

- BALLWEG, Ottmar. Retórica analítica e direito. In: *Revista Brasileira de Filosofia*. (Volume XXXIX, fascículo 163, julho-setembro). São Paulo: IBF, 1991
- FEITOSA, Enoque. *O discurso jurídico como justificação: uma análise marxista do direito a partir das relações entre verdade e interpretação*. Recife: EDUFPE, 2008.
- GENTILI, Anna Maria. *O leão e o caçador: uma história da África subsaariana dos séculos XIX e XX*. Maputo (Moçambique): Arquivo Histórico, 1999
- GRIMAL, Pierre. *A mitologia grega*. São Paulo: Brasiliense, 1982
- HOLMES Jr., Oliver W. *Collected legal papers*. New York: Harper, 1970.
- MACCORMICK, Neil. *Argumentação jurídica e teoria do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo (Moçambique): Centro de Estudos Africanos, 1995
- OST, François. Júpiter, Hércules, Hermes: tres modelos de juez. In: *Doxa – Cuadernos de filosofía del derecho*. Alicante: UA, 1993.
- WARAT, Luis Alberto. *Introdução geral ao direito* (volume 1). Porto Alegre: SAF, 1994.
- WRÓBLEWSKI, Jerzy. *Constitución y teoría general de la interpretación jurídica*. Madrid: Civitas, 1985.

UFPA no circuito da cooperação Sul-Sul: internacionalização, integração regional e políticas institucionais

Gilmar Pereira da Silva, Marcelo Galvão-Baptista, Ronaldo Marcos Lima Araujo e Hilton P. Silva

Universidade Federal do Pará - UFPA, Brasil

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Brasil

Introdução

A Universidade Federal do Pará (UFPA) é a maior instituição pública de ensino superior na região amazônica. Fundada em 02 de julho de 1957, a UFPA celebra 60 (sessenta) anos no corrente ano de 2017.

A Amazônia é marcada por sua complexa e dinâmica realidade econômica, política, social, cultural e ambiental, constitui-se de uma região de aproximadamente 7,5 milhões de km² e integra 9 (nove) países em sua dimensão de Pan-Amazônia ou Amazônia Internacional, que são: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela.

A região amazônica abriga em sua vasta extensão territorial a maior floresta tropical do mundo, a maior bacia hidrográfica do planeta, a maior reserva de biodiversidade e banco genético do mundo, e uma das mais ricas províncias minerais existentes na Terra, tendo o seu presente e futuro pautado como questão de interesse mundial nos mais diversos e altos foros políticos e científicos do mundo, pela importância da Amazônia na regulação do clima no planeta, abundância de recursos naturais, desafios do desenvolvimento sustentável na perspectiva de explorar tais recursos sem destruição (ARAGON, 2014).

Baixos índices de desenvolvimento humano na Amazônia contrastam com a vastidão de suas belezas, riquezas e sociobiodiversidade. Historicamente os indicadores sociais da região têm sido inferiores aos de outras partes do Brasil. O Índice de Progresso Social (IPS) Amazônia¹, derivado do recente Índice de Progresso Social (IPS)², possibilitou não mais avaliar o progresso social da região exclusivamente a partir de indicadores econômi-

1. Originalmente concebido para abranger a escala global, há iniciativas nacionais e subnacionais emergindo, em que se destaca o IPS Amazônia, promovido pela rede Progresso Social Brasil e liderada pelo Imazon em parceria com a SPI na Amazônia Legal, abrangendo os nove estados que compõem a Amazônia Legal no Brasil – Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins. Tal iniciativa vem ao encontro das questões formuladas pelo IPS Global e recorre aos mesmos métodos estatísticos, buscando, no entanto, contextualizar e refletir sobre a realidade social e ambiental da região amazônica.

2. O IPS, lançado em 2013 pela *Social Progress Imperative* (SPI) - <http://progressosocial.org/> -, avalia o progresso social dos países por meio de um modelo matemático que agrega uma ampla variedade de indicadores sociais e ambientais recentes e de fontes públicas e fidedignas (SPI, 2014a). O índice se diferencia de outras medidas de desenvolvimento como o IDH e o Produto Interno Bruto (PIB) principalmente por excluir variáveis econômicas no seu cálculo e incluir apenas indicadores sociais e ambientais. O relatório global do IPS 2014 avaliou 132 países a partir de 54 indicadores (SPI, 2014a). (<http://imazon.org.br/PDFimazon/Portugues/livros/IpsAmazonia2014.pdf>, p. 12).

cos, para incorporar também indicadores sociais e ambientais. O IPS médio da Amazônia de 57,31 revelou que é inferior ao da média nacional, de 67,73. Comparada com outras regiões do Brasil, a Amazônia apresenta um IPS inferior em todas as dimensões – Necessidades Humanas Básicas; Fundamentos para o Bem-estar; Oportunidades – e em quase todos os componentes³ de cada dimensão.

No contexto amazônico, historicamente, a internacionalização e a integração regional têm sido elementos constitutivos das políticas institucionais da UFPA, razão de no presente artigo a centralidade da discussão enfocar algumas das experiências e perspectivas dessa Instituição no circuito da cooperação Sul-Sul, sendo o objetivo geral do estudo analisar a internacionalização, integração regional e as políticas institucionais implementadas pela UFPA, com ênfase na cooperação Sul-Sul no contexto da América Latina e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Metodologicamente, o estudo está referenciado na pesquisa descritiva, como abordada por Cervo et al (2007), e apoiado em revisão de literatura e análise documental. Lakatos e Marconi (2003) argumentam que o primeiro passo da investigação científica contempla dois enfoques principais, que são a pesquisa documental e a bibliográfica, sendo a primeira aquela em que se recorre a fontes primárias e a segunda, a fontes secundárias como marcantes. A análise de documentos, a exemplo de projetos, relatórios, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entre outros, aliada a estudos científicos de pesquisadores sobre a Amazônia, são a base do presente estudo.

Na perspectiva da consecução do objetivo geral proposto neste estudo, elegeu-se considerar algumas experiências prioritárias para registro e análise por parte de quem tiver interesse no assunto, situadas entre as décadas de 1980 e o momento presente, nomeadamente a criação da Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI) que, posteriormente, originou a Pró-Reitoria de Relações Internacionais (Prointer); a participação na Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ); a criação da Casa Brasil-África (CBA) e da Cátedra Brasil-África de Cooperação Internacional; a cooperação bilateral com Cabo Verde; o envolvimento no Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC), criado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em parceria com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/Capes).

Sinteticamente relatadas, tais experiências estão situadas na confluência de discussões teóricas sobre internacionalização da educação superior e da Cooperação Sul-Sul (CSS), evidenciando, em termos de resultados e à guisa de conclusão, a importância de redes de cooperação bi e multilateral para o fortalecimento das atividades fins de ensino, pesquisa e extensão, ancoradas no tripé qualidade acadêmica – pertinência social do conhecimento – interculturalidade.

3. Os componentes da Dimensão 1 “Necessidades Humanas Básicas” são Nutrição e Cuidados médicos básicos, Água e saneamento, Moradia e Segurança pessoal. A Dimensão 2 “Fundamentos para o Bem-estar” inclui os seguintes componentes: Acesso ao conhecimento básico, Acesso à informação e comunicação, Saúde e bem-estar, Sustentabilidade dos ecossistemas. A Dimensão 3 “Oportunidades” contempla os componentes Direitos individuais, Liberdade individual e de escolha, Tolerância e inclusão, Acesso à educação superior.

Internacionalização e Cooperação Sul-Sul no Contexto da Educação Superior: apontamentos teóricos e contextuais

O processo de internacionalização das universidades é elemento constitutivo de sua natureza institucional no Ocidente, num contexto em que historicamente emerge como uma comunidade acadêmica internacional motivada e mobilizada pela nova forma de conhecimento representado pela instituição universitária europeia em tempos medievais do século XI. Verger (1999) aborda em seu estudo que era comum a presença de “repúblicas” como espaço para albergar estudantes estrangeiros que circulavam entre universidades na Europa, que desde 1088 já contava com a reconhecida primeira instituição, a Universidade de Bolonha, na Itália.

Ao abordar a história das universidades em sua obra, Charle e Verger (1996) evidenciam que a instituição universitária no Ocidente emerge e se desenvolve sob o signo da internacionalização. Os autores traçam uma historiografia desde o século XI ao momento contemporâneo e evidenciam que a circulação internacional, é marcante na instituição universitária.

A polissemia conceitual é um traço marcante no debate sobre internacionalização. No estado do conhecimento produzido por Morosini (2006) sobre internacionalização da educação superior, a autora aborda diversas conceituações, entre as quais a dimensão internacional marcante no século XX e que se configura mais incidental do que organizada; a educação internacional relacionada à razões políticas e de segurança nacional no contexto norte americano entre a 2ª Guerra Mundial e a Guerra Fria; a internacionalização da educação superior como formulação pós Guerra Fria e mais recentemente expressão de estratégias no bojo da globalização e regionalização das sociedades.

Nessa perspectiva polissêmica, convém também situar a abordagem de Knight (2005), que argumenta serem muitos os conceitos em torno da internacionalização, perpassando simultaneamente pelo menos três tipos muito diferentes de atividades transnacionais: projetos internacionais de desenvolvimento; comércio e parcerias internacionais; e empresas e o comércio internacional. Para a autora, a repercussão na educação superior implica reconhecer que o conceito é mutante e entre países e regiões assume significados específicos.

Objetivando melhor situar o debate sobre internacionalização, suas conceituações e implicações, Knight (2004, 2005) explicita definições referentes ao ensino superior ou pós-secundário; instituições de ensino superior e provedores; a distinção entre internacional, transnacional e mundial; globalização; os diferentes níveis – nacional, setorial e institucional – ou o país, o setor e o estabelecimento; a cooperação internacional (vertical e horizontal) (FREIRE et al, 2017).

O fenômeno da globalização⁴, reconhecido por Knight (2004, 2005) como processo de múltiplas e aceleradas transformações mundiais nas décadas recentes, reverbera significativamente na educação superior em escala planetária. Nesse contexto, argumenta a autora que se destacam cinco elementos do processo de mundialização que repercutem no ensino superior e na dimensão internacional da universidade: a sociedade do conheci-

4. É mister uma compreensão crítica sobre a questão da globalização, sendo a abordagem de Ianni (1992, 1995) sobre o tema importantes aportes teóricos.

mento; as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); a economia de mercado; a liberalização do comércio; a governança (KNIGHT, 2005).

Situado nesse contexto da chamada globalização, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou duas Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES), em que a questão da internacionalização assume importância e centralidade, respectivamente em 1998 e 2009.

Na CMES de 1998, a Unesco constituiu quatro Comissões para subsidiar os debates em nível mundial e regional, entre as quais destaca-se uma com foco na Cooperação Internacional, contribuindo assim para que na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação fosse incorporado o pressuposto de que a cooperação e o intercâmbio internacionais são fundamentais para proporcionar o necessário e indispensável avanço da educação superior em todo o mundo. No Artigo 15 da Declaração, o compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes é um dos fundamentos da visão à ação, devendo ser perpassado pelo princípio de solidariedade e de autênticas parcerias entre instituições de educação superior, em que a democracia e a interculturalidade, o domínio de línguas, o fomento de intercâmbios, reconhecimento e apoio mútuos, ratificação e implementação de instrumentos normativos regionais e internacionais relativos ao reconhecimento de estudos, entre outros elementos, devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.

Na Declaração “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” resultante da CMES de 2009, a questão da internacionalização assume importância maior ainda em relação à CMES de 1998, traduzida em uma seção inteira dedicada ao assunto intitulado “Internacionalização, Regionalização e Globalização”, assim como uma seção voltada para a “Educação Superior na África”. É afirmado na Declaração que “a Cooperação internacional na educação superior deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além de na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, p. 4).

No contexto da discussão sobre a UFPA no circuito da Cooperação Sul-Sul (CSS), internacionalização, integração regional e políticas institucionais, objeto do presente artigo, convém resgatar alguns elementos contextuais e conceituais sobre CSS.

Importa conceituar CSS e recorre-se a Souza (2014, p. 12), para quem é “[...] uma relação de benefícios mútuos, horizontalidade e maior participação e controle local dos recursos; e serve ao propósito político de distinguir o fenômeno que ocorre no âmbito Sul-Sul daquele verificado há mais tempo e em extensão maior no âmbito Norte-Sul”.

O contexto do pós Guerra Fria é base da CSS, reconhecida como uma das tendências de destaque no bojo da ascensão econômica e política que reconfigurou as relações do Sul-global, esse último abordado por Pino (2014, p. 57) como sendo uma designação “[...] simbólica para denominar uma ampla gama de nações em desenvolvimento, diversificadas em suas histórias, origens e tradições, com múltiplos enfoques no que se refere ao poder, à cultura ou à identidade”. O autor faz importante contextualização sobre CSS em seu estudo e situa o Sul-global.

A discussão conceitual e contextual ora abordada é importante pano de fundo para compreensão da experiência da UFPA no que tange à política de internacionalização, em que o diálogo Sul-Norte e Sul-Sul tem sido a tônica, merecendo atenção, nesse artigo, o

circuito da Cooperação Sul-Sul (CSS) no contexto da integração regional com a América Latina, especialmente com a Pan-Amazônia, a cooperação com a África e a interface com Portugal a partir da formação de professores.

UFPA: políticas institucionais de internacionalização, cooperação Sul-Sul e de integração regional

A trajetória histórica da UFPA em seus 60 anos de existência é marcada, indubitavelmente, por contribuições significativas e marcantes no desenvolvimento científico e tecnológico da Amazônia. As políticas institucionais implementadas principalmente a partir de 1985, ano em que a UFPA tem seus primeiros Dirigentes – Reitor e Vice-Reitor – escolhidos democraticamente pela comunidade acadêmica no contexto de redemocratização do Brasil pós Ditadura Militar, terá na internacionalização, na Cooperação Sul-Sul e integração regional com a América Latina, especialmente com os países da Pan-Amazônia, pilares importantes da Universidade.

Na gestão acadêmica, no período de 1985 a 1989, destaca-se o pioneirismo da UFPA na criação da Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI). Na análise documental empreendida, constata-se que a ARNI emerge sob o signo da cooperação Norte-Sul e Sul-Sul. Em matéria publicada no Jornal “Beira do Rio”⁵ (UFPA, 1985) é afirmado pela primeira coordenadora da ARNI:

... há duas óticas básicas através das quais a cooperação internacional pode se dar na UFPA. Uma é relativa à cooperação com centros e universidades de países centrais industrializados, inserida na chamada relação Norte-Sul (países centrais X países periféricos). Num segundo nível, as relações internacionais Sul-Sul (entre países periféricos). (UFPA, 1985, p. 3).

É nesse contexto que a UFPA assina seu primeiro Protocolo de Intenções de Cooperação Científica e Tecnológica, no caso com a Colorado School of Mines, no ano de 1985, que possibilitou a realização de intercâmbios entre as duas instituições e investimentos na formação de pesquisadores (UFPA, 1985, p. 3). No âmbito da CSS destaca-se como uma das primeiras iniciativas institucionais a implantação da Casa de Estudos Latino-americanos, em janeiro de 1986. (UFPA, 1986, p. 5).

Na perspectiva de aprofundamento da CSS, é criada em 1987 a Associação de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), a partir de recomendações do Seminário Internacional “Alternativas de Cooperação Científica, Tecnológica e Cultural entre Instituições de Ensino Superior dos Países Amazônicos” (SITAM)⁶, que aglutinou cientistas, professores e pesquisadores dos oito países do Tratado de Cooperação Amazônica (TCA)⁷. É nesse contexto que emerge a proposta de se criar um organismo catalizador de esforços comuns

5. Jornal Beira do Rio-Jornal do Campus, Órgão Informativo da Universidade Federal do Pará, Ano I-Nº 1.

6. O SITAM foi promovido pela UFPA, por meio de sua Assessoria Especial de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI).

7. Em sua Dissertação de Mestrado, Antiquera (2006) faz importante análise sobre o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) e sua transformação em Organização Internacional (1978-2002), no contexto de discussão sobre a Amazônia e a política externa brasileira.

para impulsionar a produção de conhecimento sintonizado com as necessidades de desenvolvimento sustentável na região amazônica, fortalecer a cooperação das instituições amazônicas de educação superior e fomentar a melhoria da qualidade no processo de formação de pessoas na região.

Essa Associação foi configurada institucionalmente como uma agência multilateral de cooperação, estatutariamente organizada como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter acadêmico e científico-tecnológico, com os objetivos de integração regional das universidades e instituições de pesquisa dos países amazônicos, traduzidos em múltiplas formas de cooperação científica, tecnológica e cultural.

Contando com a assistência técnica da Unesco⁸, a Unamaz implementou um Programa Interuniversitário para a Cooperação Amazônica (Programamaz) centrado em projetos de educação superior, de pesquisa e de extensão, na perspectiva do fomento da cooperação científica; tecnológica e cultural entre os países do TCA. As áreas de atuação da Unamaz estiveram focadas em Educação e Cooperação para o Desenvolvimento, Populações Humanas, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Cultura. Lourenço (1992) em seu estudo aborda programas, projetos e estrutura da Unamaz. No livro resultante da III Conferência Internacional Amazônia 21: *logros para una agenda sustentable* e VII Assembleia da Unamaz (2000) há importantes estudos analíticos da experiência dessa organização e das múltiplas ações e cenários prospectivos.

A criação da Casa Brasil-África (CBA), proposta por iniciativa do Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM), foi institucionalizada na UFPA por meio da Portaria nº 3313/2006, tendo sido lançada inicialmente em dezembro de 2006, passando a ser a segunda Casa criada em universidades federais brasileiras à época. O apoio de segmentos da comunidade acadêmica e de movimentos sociais negros e afro-religiosos à iniciativa da UFPA merece destaque. Posteriormente, em setembro de 2009, a UFPA lançou a Cátedra Brasil-África.

Destacam-se entre as finalidades da CBA e da Cátedra a promoção de intercâmbio científico, técnico e cultural entre a UFPA, instituições e sociedade civil dos países do continente africano; estimular atividades que visem ao desenvolvimento da cooperação mútua Brasil países da África; difundir a língua portuguesa e a cultura brasileira nos países africanos e a cultura africana no Brasil; apoiar os estudantes africanos e afrodescendentes em suas atividades acadêmicas e culturais na UFPA e fomentar sua participação em todos os espaços institucionais; propiciar às comunidades quilombolas um espaço de intercâmbio entre a Universidade, a sociedade civil organizada e suas demandas.

No estudo sobre redes de colaboração e pesquisa internacional com os países lusófonos, Silva et al (2014) analisam a importância da cooperação internacional universitária e da inserção da UFPA nesse processo, bem como descrevem o contexto do surgimento e das atividades da CBA e o estabelecimento de parcerias entre a UFPA e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), em especial as realizações feitas entre 2009 e 2013, constituindo-se numa importante contribuição para a memória da Universidade.

8. Para além da assistência técnica da Unesco, a Unamaz contou com a parceria e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Capes, FINEP, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, World Wildlife Fund -WWF, Environmental Defense Fund, International Research Center -IOCR, FAO, PNUMA, Universidade das Nações Unidas -UNU, Communautés Européennes -CEE, Centre National de la Recherche Scientifique -CNRS, e mais particularmente OEA, UNICEF.

O acolhimento, apoio e fomento de atividades acadêmicas com estudantes do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)⁹ tem sido uma das marcas de atuação da CBA. Registra-se a presença de estudantes oriundos de países africanos, a exemplo de Angola, Benim, Cabo Verde, Gana, Guiné-Bissau, Moçambique, República Democrática do Congo, República dos Camarões, São Tomé e Príncipe. Para além de países africanos, a CBA tem atuado na perspectiva da integração internacional dos estudantes afrodescendentes e aglutinado em suas atividades jovens na diáspora na UFPA oriundos de países da América Latina e do Caribe, a exemplo de Cuba, Haiti, Jamaica, Peru, Trinidad Tobago.

É histórica a aproximação entre Brasil e África¹⁰ no contexto da cooperação internacional. Saraiva (2012) apontara a intensificação dessa relação nas últimas décadas, a partir do registro da presença de 37 Embaixadas e Missões brasileiras permanentes no continente africano em 2011, em contraponto às 17 existentes no início da década 2000.

A política externa brasileira tem-se reconfigurado ao longo das décadas recentes. Data da década de 1960 a aproximação entre o Brasil e a África, analisada por Saraiva (2012) sob o prisma do atlantismo, que para o autor transitou desde a economia do tráfico de pessoas para o discurso de (re) valorização da cultura afro-brasileira; a ênfase geopolítica do atlantismo sob a égide da Ditadura Militar preocupada com a ameaça comunista em tempos de luta por libertação nos países africanos com o apoio de Cuba e de países do leste europeu; seguidos de atlantismo dos interesses diplomáticos e econômicos-comerciais; e, por último, o atlantismo sob o signo da Cooperação Sul-Sul, refletindo com isso “novos” conceitos, políticas, estratégias e práticas.

A cooperação Brasil e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) é sinteticamente contextualizada por Galvão-Baptista et al (2017) no estudo sobre a experiência recente do Mestrado em Segurança Pública implementado em parceria entre a Uni-CV e a UFPA.

Embora recente, a experiência referida que aponta a cooperação bilateral da UFPA com Cabo Verde, remonta ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, em que estudantes daquele país arquipelágico na África estiveram inseridos na UFPA no contexto do PEC-G. A partir de então, foi permanente o fluxo de estudantes cabo-verdianos para essa Universidade.

É a partir de trocas de missivas entre as duas universidades e autoridades de Cabo Verde, no entanto, que se dá a assinatura de um Protocolo da UFPA com a Direção-Geral do Ensino Superior de Cabo Verde, sem, no entanto, prosperar. É no ano de 2009 que a parceria da UFPA com a recém-criada Uni-CV em 2006, que a parceria vai lograr êxito de forma sistemática e continuada, concretamente com a oferta do Mestrado em Segurança Pública, que se destaca como uma das mais recentes ações colaborativas (GALVÃO-BAPTISTA et al, 2017).

9. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é desenvolvido pelos Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e privadas. Destinado a jovens estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, o PEC-G se constitui numa oportunidade de formação superior para estudantes oriundos de países do Sul-global parceiros do Brasil por meio de acordos educacionais e culturais.

10. É sabido os vínculos seculares entre Brasil e África, escapando ao foco do presente artigo a discussão sobre o comércio atlântico de escravizados.

A implementação colaborativa do Mestrado em Segurança Pública, ofertado desde 2010, foi concebido a partir da adaptação de curso anteriormente já ofertado pela UFPA e referenciado num plano estratégico do Ministério da Administração Interna de Cabo Verde, órgão esse que apoiou a curso, inclusive na forma de co-financiamento. É afirmado por Galvão-Baptista et al (2017, p.11) que:

A proposta do mestrado esteve em sintonia com a demanda daquele ministério com o propósito de prover a formação de dirigentes do sistema de segurança pública como um todo, na expectativa de que a gestão de defesa social e a medição de conflitos tivessem em conta a observância dos direitos humanos e os pressupostos governativos de um Estado democrático, como Cabo Verde.

No estudo, são abordadas a concepção e organização curricular, o corpo docente de ambas as universidades parceiras que atuaram no curso, as temáticas das disciplinas ministradas e das pesquisas realizadas, as dissertações defendidas. Destaca-se a realização de um Workshop Internacional que contribuiu para aprofundamento de debates temáticos, assim como para o apoio ao Exame de Qualificação das dissertações.

Entre os resultados da cooperação da UFPA com a Uni-CV destaca-se a mobilidade docente; fomento da pesquisa científica com repercussão no ensino e na extensão, além do impacto no setor de segurança pública e na sociedade; a produção de conhecimento relevante para o país.

No propósito de fortalecimento da internacionalização da UFPA, dois Programas de cooperação acadêmica se destacam ainda no engajamento da UFPA: o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI).

O PAEC consiste num Acordo de Cooperação firmado entre o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), no ano de 2011, apoiado pela Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE), tendo em 2016 lançado a sua sexta edição. Tendo como principal objetivo contribuir com a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio da qualificação de estudantes oriundos dos 34 países membros da OEA, em especial daqueles provenientes de países com baixo nível de desenvolvimento humano, o PAEC é reconhecido como um dos mais bem-sucedidos programa de bolsas no âmbito da OEA.

Inserida no PAEC, a UFPA vem implementando o Programa e progressivamente acolhido estudantes oriundos de países parceiros, vinculando-os aos programas de pós-graduação da Instituição, fortalecendo com isso a cooperação internacional, especialmente em relação aos cursos de mestrado e doutorado, em que sua qualificação e reconhecimento também tem relação com sua capacidade de internacionalização.

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) contou com apoio do Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) na sua concepção e formulação, sendo desenvolvido e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Conselho de Reitores de Universidades Portuguesas (CRUP). Entre os anos de 2010 e 2014 a Capes divulgou cinco editais, tendo a UFPA

participado e aprovado projetos em 2011 com a licenciatura em Artes; em 2012 com as licenciaturas Multidisciplinar em Artes e em Educação Física; em 2013 teve projetos aprovados envolvendo a licenciatura em Matemática e em Letras-Francês. Nos dois primeiros anos, 2011 e 2012, a parceria foi com a Universidade de Coimbra (UC), enquanto que em 2013 a parceria se ampliou para a Universidade do Minho e Universidade de Paris-Sorbonne. Nas primeiras edições do programa (2010 e 2011), a parceria da Capes era somente com a UC, tendo-se ampliado para mais dez universidades portuguesas nas edições a partir de 2012 e, em 2013, expandiu-se contemplando também a França.

Vocacionado para valorizar e estimular a formação de professores no Brasil, o PLI se constitui numa modalidade de graduação sanduíche com dupla titulação pela universidade de origem e a universidade de destino do intercâmbio. Seus resultados evidenciam uma progressiva ampliação de projetos aprovados e de possibilidades de qualificação da formação de professores.

A participação da UFPA no PLI traduz a compreensão de que processos formativos interculturais promovem a qualificação da formação inicial de professores, principalmente ao oportunizar a estudantes oriundos de trajetórias de escolarização na rede pública de ensino, façam uma imersão em outros países e culturas. Ao tratar sobre a CSS e inserir o PLI no circuito de experiências da UFPA, considerou-se a importância da cooperação no contexto da CPLP, assim como o entendimento da ambígua posição que Portugal assume na discussão sobre Sul-global e Norte-Sul, como se constata em Santos (2002).

As ações de cooperação internacional da UFPA no passado estiveram sob gestão da ARNI, como já fora abordado. Entre 1985 e 2009 a ARNI atuou com pujança na perspectiva de fomentar e apoiar o processo de internacionalização da UFPA, viabilizando acordos de cooperação e sua efetividade, implantando Casas e Cátedras, promovendo eventos, produzindo publicações, entre outras ações.

A ampliação da internacionalização da UFPA repercutiu na gestão superior, conduzindo a uma reestruturação em 2009. Nesse contexto, a ARNI é reestruturada e a UFPA institucionaliza a Pró-Reitoria de Relações Internacionais (Prointer) por meio da Resolução N. 665, de 2 de abril de 2009 do Conselho Universitário (Consun).

Sintonizada com os desafios e agenda da internacionalização das universidades federais brasileiras, a UFPA intensifica sua política de cooperação acadêmica, em que a CSS é assumida como vetor de desenvolvimento institucional.

Conclusão

No contexto da América Latina, pode-se considerar que o processo de internacionalização da UFPA remonta à década de 1980 do século passado, mais especificamente, nos finais da década, sendo um dos eventos marcantes nesse processo a criação da UNAMAZ, como se referiu anteriormente. Porém, na década anterior, de 1970, já se registrava a abertura da Universidade a estudantes do Programa PEC-G, não obstante sem envolvimento, ainda, de universidades dos países de que esses estudantes eram provenientes. O Programa PEC-G era uma determinação do governo federal, em consequência de acordos assinados com os países da região e países africanos, particularmente os de língua oficial portuguesa. Nos últimos anos, outros programas imprimiram então uma retomada da cooperação, com mais intensidade, gerando significativos avanços e incluindo universidades da CPLP.

Percebe-se alguma expectativa em termos de continuidade de parcerias no espaço da CPLP num primeiro momento, e de inserção da UFPA num segundo momento, no mundo acadêmico de outros países africanos francófonos e de expressão oficial inglesa. A expectativa pode se realizar se for tida em conta a presença cada vez mais crescente de estudantes desses países nos últimos anos, em diferentes cursos quer de graduação quer pós-graduação, justificando a escolha dessas universidades como parceiras, o que se apresenta como uma importante decisão, dentre outras, rumo à internacionalização no âmbito das relações Sul-Sul. Essa escolha poderá possibilitar o intercâmbio de conhecimento científico, como se espera da cooperação, mas também o intercâmbio cultural que é uma particular mais-valia, quando se admite serem poucas as universidades brasileiras que reconhecem o valor e a relevância das contribuições afro-negras para a formação social desta nação e a sua constituição em todos os domínios.

Sem, evidentemente, se descurar de parceiras universitárias com os países do Norte, avalia-se a pertinência de que a UFPA continue com a sua aposta na cooperação Sul-Sul. Esta aposta não apenas será um meio de garantir o prosseguimento da internacionalização da Instituição como sendo um de seus outros pilares – agora admissível para qualquer universidade – mas também como parte de sua estratégia de sobrevivência cuja materialização deve, porém, ocorrer numa lógica nova, vigente hoje, a de compartilha solidária, contrária à que vigorou e se fundiu como eurocentrista no campo econômico e político, e aliada à produção do conhecimento; lógica ainda é extremamente refratária à extinção no campo científico e cultural.

Referências

- ANTIQUERA, D. C. *A Amazônia e a política externa brasileira: análise do Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) e sua transformação em organização internacional* (1978-2002). Dissertação (Mestrado). Campinas, SP : [s. n.], 2006.
- ARAGÓN, L. E. Para uma agenda de pesquisa sobre as migrações Internacionais na Amazônia. Biblio 3W, *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XIX, nº 1067, 25 de marzo de 2014.
- CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., SILVA, R. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. *História das Universidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- FREIRE, J. C. S., MARTINS, E. S., COSTA, E. A. S., ALMEIDA, S. M. N. Entrelace de Culturas e Histórias: interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na formação inicial de professores na UNILAB. In: *Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul* / organizadores: FREIRE, J. C. S., VARELA, B. L., PACHECO, J. A., GALVÃO-BAPTISTA, M. Belém: UFPA, 2017. Praia: Edições Uni-CV, 2017.
- GALVÃO-BAPTISTA, M.; MENDES, A.; COUTINHO, E. O Mestrado em Segurança Pública da Universidade de Cabo Verde: Um Caso de Cooperação Internacional Sul-Sul. In: BARBOSA, A.; VARELA, A.; TEIXEIRA, A.; VAZ, E. *Dissertações em Segurança Pública*. Praia, Cabo Verde. Edições Uni-CV, 2016, p. 06-22.
- IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1992.
- _____. *Teorias da Globalização*. Rio, Civilização Brasileira, 1995.
- KINGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, 2004
- _____. *Modele d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux*. In: Banque Mondial/OCDE. *L'enseignement supérieur en Amérique Latine – la dimension internationale*. Paris: OCDE, 2005, p.11-47.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. (2011). *Metodologia do trabalho científico*. 7ª ed. - 6. Reimpr. São Paulo: Atlas.
- LOURENÇO, José S. Unamaz: Desafio a comunidade científica e instrumento de integração da Região Amazônica. *Educação Superior y Sociedad*, v. 3, nº 1

MOROSINI, Marília Costa. *Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e Práticas*. Educar em Revista, Curitiba, Paraná, v.28, p. 107-124, 2006.

PINO, B. A. Evolução Histórica da Cooperação Sul-Sul (CSS). In: SOUZA, A. M. *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. Brasília: Ipea, 2014. p. 57-86

SANTOS, D.; CELENTANO, D.; GARCIA, J.; ARANIBAR, A.; VERÍSSIMO, A. *Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: IPS Amazônia 2014 / –* Belém, PA: Imazon; Social Progress Imperative, 2014.

SARAIVA, J. F. S. África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

SILVA, H. P.; GALVÃO-BAPTISTA, M.; JESUS, R. J. N.; NASSAR, F. *Redes de Colaboração e Pesquisa Internacional com os Países Lusófonos e a Casa Brasil-África da Universidade Federal do Pará*. Anais do XXIV Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Macau, 2014, p. 79-88.

SOUZA, A. de M. Repensando a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. In: SOUZA, A. de M. *Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento*. Brasília: Ipea, 2014.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (ed.) (2002), “Between Prospero and Caliban: Colonialism, postcolonialism, and inter-Identity”, *Luso-Brazilian Review*, Volume 39, Number 2: 9-43.

UFPA, Estímulo à Cooperação Internacional. In: A Arte vai tomar conta do Campus. *Beira do Rio*, Jornal do Campus. Belém-Pará, Ano I -Nº 01. Set. 1985.

UFPA, UFPA tem Agora Casa de Estudos Latinoamericanos. In: CRUB quer uma atuação mais política. *Beira do Rio*, Jornal do Campus. Ano II – Nº 04. Fev. 1986.

UNESCO. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris: Unesco, 2009b. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2012.

VERGER, Jacques. *Homens de saber na Idade Média*. São Paulo: EDUSC, 1999.

Cooperação para pesquisa e formação de recursos humanos em Saúde Pública em Cabo Verde

Isabel Inês Monteiro de Pina Araújo
Odete Andrade Mota
Herlander de Jesus Borges Tomás Rodrigues
Elga Mirta Furtado Barreto Carvalho
João Silva Neves¹
Deisa Salyse dos Reis Cabral Semedo

Universidade de Cabo Verde – Uni-CV, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Patrícia Rodrigues Sanine
Regina Stella Spagnuolo
Ligia Lopes Devóglio
Guilherme Correa Barbosa
Thais Fernanda Tortorelli Zarili
Elen Rose Lodeiro Castanheira

Universidade Estadual Paulista - Unesp, Faculdade de Medicina, Botucatu, SP, Brasil

Introdução

Cabo Verde é um país do continente africano composto por 10 ilhas que totalizam 4.033 km². Apesar de sua pequena dimensão territorial apresenta muitas semelhanças com um país de dimensões continentais como Brasil, por elementos comuns à formação étnica e cultural, dada pela colonização portuguesa e pela presença de múltiplas etnias africanas, ao lado da presença de outros povos, principalmente de origem europeia, mas também asiática, que resultaram em populações com grande miscigenação nesses dois países e com toda riqueza que ela traz. Entretanto, as características que aproximam essas duas nações ganham contornos específicos em função da construção histórico social e da configuração geopolítica de cada uma delas, que proporcionaram distintas possibilidades históricas de desenvolvimento. Hoje é possível às instituições brasileiras de ensino superior apoiar o desenvolvimento técnico científico desse jovem país que conta com universidades que demandam pela ampliação da formação pós graduada de seu corpo docente.

As ações para a parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) tiveram início em 2008, consolidando-se com a efetivação de um convênio de cooperação interinstitucional e a construção de um projeto de mestrado em Saúde Pública, que iniciou sua primeira turma em setembro de 2011.

Em 2012, foi submetido e aprovado pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP, um projeto cujo os objetivos foram: contribuir com a qualificação e especialização de docentes e de recursos humanos em nível de pós-graduação no campo da Saúde Pública em Cabo Verde; colaborar com a implantação de linhas de pesquisa e grupos de investigação interinstitucionais; e promover o intercâmbio de docentes e discentes. As atividades do projeto iniciaram-se em 2013 com término previsto para dezembro de 2017.

1. Ministério da Saúde de Cabo Verde, Hospital Dr. Agostinho Neto.

O presente trabalho faz um relato dessa experiência de cooperação apontando seus sucessos e dificuldades e sintetizando as lições aprendidas.

A experiência do mestrado em Saúde Pública

A implantação de um curso de mestrado em Saúde Pública na universidade cabo-verdiana foi realizada com base na experiência da universidade paulista e nas necessidades de formação pós graduada para docentes e técnicos de diferentes níveis do sistema de saúde de Cabo Verde. Contou com a participação de docentes do curso de Pós Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina de Botucatu/UNESP e apoio e participação complementar de docentes da UNICV.

Ingressaram 28 alunos com projetos que representaram as primeiras iniciativas de desenvolvimento sistemático de pesquisa em Saúde Pública na Uni-CV, esperando que essa formação propicie, a curto e médio prazo, uma maior expertise no campo da investigação em saúde e a implantação de linhas de pesquisa coordenadas por pesquisadores de Cabo Verde com apoio internacional.

O curso de mestrado em Saúde Pública propiciou a realização de estudos que podem ser reunidos em dois grandes eixos de investigação: 1) avaliação de serviços e programas de saúde e 2) estudos epidemiológicos, apresentando eixos transversais vinculados a seis temáticas principais: saúde da mulher; saúde da criança; doenças crônicas não transmissíveis, envelhecimento e qualidade de vida; saúde mental e drogadição; saúde sexual, reprodutiva e vulnerabilidade; e epidemiologia dos principais agravos e epidemias.

Esta experiência favoreceu o reconhecimento de grupos de pesquisa e a qualificação de profissionais e pesquisadores, bem como contribuiu com a reflexão sobre as políticas públicas em saúde no país.

Dos alunos que ingressaram houve uma desistência, 21 defesas da dissertação com aprovação para o título de Mestre em Saúde Pública e 6 ainda estão por defender, sendo que 5 cumpriram na totalidade os créditos das disciplinas. Cabe destacar a qualidade das dissertações produzidas refletidas em publicações em revistas científicas da área, subsídios para políticas públicas de saúde, continuidade para doutoramentos e conhecimento da situação da saúde no país.

A relação de alunos com seus respectivos orientadores e título das dissertações defendidas é apresentada no quadro abaixo:

Aluno	Orientador	Dissertação
Albertina Fernandes Lima	Cristiane Murta Ramalho Nascimento	Perfil dos doentes com acidente vascular cerebral em serviço de urgência
Antonieta de Ascenção Soares Martins	Cristina Maria Garcia de Lima Parada	Avaliação da qualidade de cuidados de parto na Guiné-Bissau
António Carlos Semedo Varela	Carlos Alberto Macharelli	Conhecimentos, atitudes e práticas da população de Achada Fátima Superior e Tenda-Bela-Vista sobre a dengue no município de Santa Cruz, CV
Belmira Maria Lima Miranda	Eliana Goldfarb Cyrino	Acolhimento nos cuidados pré-natais: estudo de caso de dois centros de saúde
Brígida Pinto Semedo de Carvalho	Vera Lucia Pamplona Tonete	Aleitamento materno exclusivo na cidade de Praia: práticas e conhecimentos maternos.

Domingas Andrade Silva Barbosa de Pina	Dinair Machado (pós doutoranda FMB/ UNESP)	Gravidez na adolescência e evasão escolar, estudo de caso: escola secundaria na cidade da Praia, CV
Domingos Veiga Varela	Carmen Maria Casquel Monti Juliani	Análise da cobertura vacinal em crianças menores de um ano na Ilha de Santiago - Cabo Verde
Eneida Gomes da Luz	Maria Cristina Pereira Lima	O alcoolismo nas mulheres: um retrato da comunidade de Achada Fazenda, CV
Evelise Amado Baptista	Silvia Bocchi	Saúde e qualidade de vida de idosos em centros-dia da capital Cabo-verdiana
Hailton Spencer da Costa Lima	Adriano Dias	Perfil epidemiológico e fatores predisponentes das enteroparasitoses entre crianças de algumas escolas do ensino básico da Ilha Santiago, Cabo Verde.
Elga Mirta Furtado B. Carvalho	Wilza Carla Spiri	Estudantes universitários e estilos de vida
Iris de Vasconcelos Matos Pinto Monteiro	Vera Lúcia Gomes de Andrade (OMS, Cabo Verde)	Estudo das características dos nascidos vivos em Cabo Verde
João Silva Neves	Ana Teresa de Abreu Ramos Cerqueira	Percepções, crenças e sobrecarga de cuidados informais de portadores de esquizofrenia
Jorge Noel de Carvalho Monteiro Barreto	Ivete Dalben / Walter Vitti	A prevalência do consumo de álcool em adultos sob terapêutica anti-tuberculose atendidos em cinco centros de saúde da cidade da Praia, Cabo Verde, no ano de 2012.
José António Vaz dos Reis	Luana Carandina	Abandono do tratamento em doentes com tuberculose pulmonar na cidade da Praia Ilha de Santiago, CV de 2005 a 2011
Lourenço Fernandes Silva Tavares	Maria Dionisia do Amaral Dias	Influência da violência social sobre as relações afetivas dos jovens e a prevenção do VIH/SIDA
Maria Isabel da Graça Silva Ramos Sanches	Karina Pavão Patrício	Manuseio e trajeto dos resíduos sólidos de saúde gerados no ambulatório de oncologia do hospital Dr. Agostinho Neto, Praia/CV
Maria Natalina Lopes da Silva	Regina Stella Spagnolo	Percepções dos utentes sobre o processo da triagem com classificação de risco: atendimento de urgência do adulto no Hospital Agostinho Neto
Mário António Soares Almada Barros	José Manoel Bertolote	Características sociodemográficas, clínicas, padrão de uso de substâncias psicoativas: resposta ao programa de tratamento dos residentes da Comunidade Terapêutica Granja de São Filipe
Nelson Cardoso Correia	Regina Celia Popim	A avaliação do conhecimento dos enfermeiros sobre úlceras por pressão no Hospital Central de Cabo Verde
Valentina Oliveira Fernandes Lopes da Silva	Elen Rose Lodeiro Castanheira	Conhecimento de estudantes universitários sobre a transmissão das IST/VIH-SIDA e o uso do preservativo

Dos 21 alunos que concluíram o mestrado aproximadamente 45% são docentes a tempo inteiro ou a tempo parcial na Uni-CV e 52% trabalham no ministério da saúde.

A experiência de parceria no desenvolvimento das dissertações de mestrado, além de permitir a formação científica de novos quadros em nível de pós graduação, possibilitou a produção de reflexões críticas de base científica sobre a realidade local de saúde, trazendo

subsídios para as políticas de Saúde Pública, bem como a interação com docentes e profissionais nacionais na reflexão e elaboração de novas propostas de investigação e parceria.

Foi nesse contexto que apresentamos em 2012 o projeto “Apoio à Implantação de Linhas de Pesquisa e Formação de Recursos Humanos em nível de pós graduação em Cabo Verde” ao edital do Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP, cuja aprovação foi financiada e renovada para o período 2015 – 2017.

A experiência do projeto “Apoio à Implantação de Linhas de Pesquisa e Formação de Recursos Humanos em nível de pós graduação em Cabo Verde”

O *Programa Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino por meio da Mobilidade Docente e Discente Internacional* (Pró-Mobilidade Internacional) destina-se à estruturação, fortalecimento e internacionalização dos Programas de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação das universidades integrantes da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Tem por objetivo proporcionar a realização, por parte de estudantes e docentes de universidades brasileiras, de atividades de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação em universidades e centros de ensino superior filiados à AULP e permitir que estudantes e docentes de universidades e centros de ensino superior situados na África, como é o caso do Cabo Verde, participe de atividades de ensino, de pesquisa, de desenvolvimento tecnológico e de inovação em universidades brasileiras.

O Projeto “*Apoio à Implantação de Linhas de Pesquisa e Formação de Recursos Humanos em nível de pós-graduação em Cabo Verde.*” aprovado sob nº 0029/13 (Processo Nº 23038.005363/2012-51) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Edital 033/2012 do programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP), teve início a partir da experiência de cooperação entre a UNESP e a Uni-CV para a realização do mestrado em Saúde Pública.

O projeto iniciou suas atividades no segundo semestre de 2013, com término previsto para dezembro de 2017, conforme renovação concedida pela CAPES.

Nos primeiros anos, as atividades tiveram como foco principal o reconhecimento dos sistemas de saúde – Brasil e Cabo Verde. A partir de 2015, devido aos benefícios que poderiam ser agregados aos serviços de saúde local, optou-se por centralizar o estudo nos temas: 1) Saúde sexual e reprodutiva e 2) Ações de prevenção e assistência ao uso abusivo de álcool e outras drogas, sendo, esse último tema, definido como prioritário para a implantação de projeto de pesquisa/intervenção entre 2016 e 2017.

A distribuição das missões de estudo realizadas até o momento, com seus respectivos períodos e participantes segundo a modalidade, encontra-se descrita no quadro abaixo:

Período (dd/mm/aa)	Participante (Modalidade da Missão*)
1º ano do Projeto (missão sentido Brasil – Cabo Verde)	
19/03 a 17/04/2014	Regina Stella Spagnuolo (PD)
	Patrícia Rodrigues Sanine (DS)
	Adelita Kelen Antunes Gomes (GS)
	Flavia Seullner Domingues (GS)
	Maísa Vitoria Gayoso (GS)

1º ano do Projeto (missão sentido Cabo Verde – Brasil)	
24/04 a 29/05/2014	Deisa Salyse dos Reis Cabral Semedo (DS)
	Herlander de Jesus Borges Tomás Rodrigues (MS)
	Mónica Sofia Lima Mendes (GS)
	Jacinta Maria Varela Semedo (GS)
2º ano do Projeto (missão sentido Brasil – Cabo Verde)**	
2º ano do Projeto (missão sentido Cabo Verde – Brasil)	
23/04 a 27/05/2015	Isabel Inês Monteiro de Pina Araújo (PD)
	Elga Mirta Furtado Barreto Carvalho (MS)
	Odete Andrade Mota (MS)
	Dulce de Jesus Pires Correia (GS)
	Manuela Sofia Gomes Carvalho (GS)
3º ano do Projeto (missão sentido Brasil – Cabo Verde)	
10/11 a 16/12/2016	Ligia Lopes Devóglgio (DS)
	Thais Fernanda Tortorelli Zarili (DS)
3º ano do Projeto (missão sentido Cabo Verde – Brasil)	
04/11 a 16/12/2016	João Silva Neves (DS)

*GS= Graduação sanduíche; MS= Mestrado sanduíche; DS = doutorado sanduíche; PD = pós-doutorado

**Neste ano não houve missão por não liberação de bolsas pela CAPES em tempo hábil

As missões de trabalho só ocorreram no sentido Brasil – Cabo Verde e sua distribuição, com os respectivos períodos e participantes, encontra-se descrita no quadro abaixo:

Período (dd/mm/aa)	Participante
1º ano do Projeto	
30/01 a 13/02/2014	Elen Rose Lodeiro Castanheira
	Adriano Dias
2º ano do Projeto	
11/03 a 19 /03/2015	Elen Rose Lodeiro Castanheira
	Antônio Luiz Caldas Junior
3º ano do Projeto	
06/10 a 14/10/2016	Elen Rose Lodeiro Castanheira
	Guilherme Correa Barbosa
4º ano do Projeto	
27 a 30/11/2017 (Previsão)	Elen Rose Lodeiro Castanheira

As missões de trabalho realizadas tiveram por objetivo aprimorar o projeto e preparar as atividades das missões de estudo em conjunto com a equipe docente da Uni-CV, desenvolvendo atividades como a eleição de temáticas para estudo e a definição de atividades de campo, além da participação em bancas de defesas de mestrado e a realização de seminários, entre outras.

A primeira missão de estudo Brasil – Cabo Verde teve como objetivo conhecer o sistema público de saúde em Cabo Verde, com foco na organização das ações de Atenção Primária à Saúde (APS). Foram realizadas entrevistas com líderes governamentais e gestores dos diferentes níveis do sistema - Ministério da Saúde, Delegacias de Saúde e Serviços de Saúde, além de visita aos serviços da cidade de Praia e São Domingos, na ilha de Santiago e aplicação do questionário QualiAB a dois serviços de APS, com a finalidade de conhecer e caracterizar o processo de trabalho desenvolvido por esses serviços.

Para o desenvolvimento do trabalho foram consultadas fontes de dados secundários e documentos indicados pela equipe da Universidade de Cabo Verde, que apoiou as visitas e a realização de entrevistas com representantes do Ministério da Saúde, Delegacias de Saúde e Serviços de Saúde da Ilha de Santiago.

Também foram realizadas atividades de ensino e intercâmbio com os docentes e discentes da Universidade de Cabo Verde, tais como: reunião com os discentes da primeira turma de mestrado em Saúde Pública, para discussão dos trabalhos em andamento e preparatório para defesa das dissertações; participação na banca defesa pública do trabalho “Percepção dos utentes sobre o processo da triagem com classificação de risco: atendimento de urgência no Hospital Agostinho Neto” para obtenção do título de mestre em Saúde Pública da aluna Maria Natalina L. Silva; aulas na Disciplina de Ética e Bioética e na disciplina de Gestão de Serviços sobre “Trabalho em equipe e Gerenciamento de conflito na Atenção Primária à Saúde” e “Gerenciamento do Cuidado em Saúde e enfermagem” oferecidas aos alunos do 4º ano do curso de graduação em enfermagem da Uni-CV; Aula para os docentes da Uni-CV sobre Higiene Vocal; participação no evento em homenagem à mulher cabo-verdiana comemorado no dia 27 de março – evento que proporcionou o conhecimento da vida da mulher da ilha e teve como tema principal “A valorização da mulher e o combate a violência contra a mulher”.

A primeira missão de estudo Cabo Verde – Brasil teve como principal interesse conhecer o sistema público de saúde brasileiro, o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de visita a serviços de APS, secundária e terciária, e entrevistas com autoridades de uma Região de Saúde do Estado de São Paulo.

Realizaram a caracterização dos serviços de APS e das linhas de cuidado estabelecidas com os outros níveis de atenção, além de análise da organização dos serviços de APS com aplicação do instrumento QualiAB em duas unidades escolhidas. Conheceram o perfil social e epidemiológico brasileiro a partir do estudo da realidade local e regional de uma região de atenção à saúde (RAS) do interior paulista.

Quanto à formação, a missão teve a oportunidade de participar de aulas de um curso de extensão sobre metodologias de pesquisa em saúde e de aulas de uma disciplina de pós graduação sobre Gestão de Serviços. Além disso houve uma apresentação conjunta (com a missão brasileira), para a comunidade acadêmica do campus de Botucatu/Unesp, do sistema de saúde de Cabo Verde, com exposição de fotos; e uma apresentação para os profissionais de saúde do município de Botucatu do Sistema de Saúde de Cabo Verde, suas principais características e desafios.

Ao finalizar seus trabalhos no Brasil a equipe cabo-verdiana definiu para o segundo ano a realização de estudos que pudessem instrumentalizar ações em Cabo Verde em torno de duas temáticas prioritárias: 1) uso abusivo de álcool e outras drogas e 2) saúde

sexual e reprodutiva, com maior ênfase na primeira temática dada a incipiência de ações em Cabo Verde.

Essas experiências tiveram como fruto vários trabalhos apresentados em Congressos, conforme listamos a seguir:

1. SANINE, P.R.; DOMINGUES, F. S.; GAYOSO, M. V.; SPAGNUOLLO, R. S.; CARVALHO, E. M. F. B.; CASTANHEIRA, E. R. L. Caracterização do Sistema de saúde de Cabo Verde/África: organização da Atenção Primária e a ótica dos gestores de saúde. In: 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, 2015, Botucatu.
2. SANINE, PR; DOMINGUES, F. S.; GAYOSO, M. V.; CASTANHEIRA, E. R. L.; SPAGNUOLO, R. S.; RODRIGUES, H. J. B. T.; SEMEDO, D. S. R. C. Organização dos serviços de saúde da família no município de Botucatu. In: 5º Congresso Paulista de Medicina de Família e Comunidade, 2014, Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Revista Medicina (Ribeirão Preto), 2014. v. 47. p. 99-100.
3. GAYOSO, M. V.; DOMINGUES, F. S.; SANINE, P.R.; SPAGNUOLO, R. S.; CASTANHEIRA, E. R. L.; SEMEDO, J. M. V.; SEMEDO, D. S. R. C.; MENDES, M. S. L.; RODRIGUES, H. J. B. T. Percepção da missão de estudo de Cabo Verde/África sobre a Atenção Primária à Saúde no município de Botucatu/SP. In: 1ª MOSTRA da Atenção Básica de Botucatu: atividades de pesquisa e extensão, 2014, v. A112, Botucatu.
4. DOMINGUES, F. S.; GAYOSO, M. V.; SANINE, P.R; SPAGNUOLLO, R. S.; CASTANHEIRA, E. R. L.; MENDES, M. S. L.; RODRIGUES, H. J. B. T.; SEMEDO, D. S. R. C.; SEMEDO, J. M. V. Avaliação dos serviços de Atenção Primária à Saúde no município de Botucatu/SP. In: 1ª MOSTRA da Atenção Básica de Botucatu: atividades de pesquisa e extensão, 2014, v. A106, Botucatu.
5. SANINE, P.R; CASTANHEIRA, E. R. L.; SPAGNUOLO, R. S.; DOMINGUES, F. S.; GAYOSO, M. V. Atenção primária à saúde: uma experiência em Cabo Verde. In: 23º Congresso Médico Acadêmico de Botucatu, 2014, Botucatu. http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/anais_completo.asp#A213, 2014. v. A214.
6. SPAGNUOLO, R. S.; SANINE, P.R; GOMES, A. K. A.; DOMINGUES, F. S.; GAYOSO, M. V.; CASTANHEIRA, E. R. L. Characterization of the Cape Verde health system from a Primary Health care study. In: VI Simpósio Internacional de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014, Ribeirão Preto. SINPOSPq, 2014. p. 21-21.
7. SPAGNUOLO, R. S.; SANINE, P.R.; GAYOSO, M. V.; GOMES, A. K. A.; DOMINGUES, F. S.; CASTANHEIRA, E. R. L. Uma experiência de cooperação internacional na formação de recursos humanos em saúde. In: VI Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud, 2014, p. 130-131.
8. SPAGNUOLLO, R.S.; SANINE, PR; GAYOSO, M.V.; DOMINGUES, F.S.; CASTANHEIRA, E.R.L. Intercâmbio internacional entre a Faculdade de Medicina de Botucatu - FMB|Unesp e a Universidade de Cabo Verde - UNICV: vivenciando uma experiência pessoal e científica. In: IX Bienal de Enfermagem e 1º Simpósio Internacional de Enfermagem, 2015, Botucatu.
9. SANINE, P.R.; DOMINGUES, F. S.; GAYOSO, M. V.; SPAGNUOLLO, R. S.; CASTANHEIRA, E. R. L. Saúde em Cabo Verde/África na ótica do gestor de saúde. In: 14º Congresso Paulista de Saúde Pública, 2015, São Carlos.

Ainda como resultado destas missões de estudo, apresenta-se a seguir artigos aplicados para publicação em revistas científicas da área:

1. SANINE, P.R; DOMINGUES, F. S; GAYOSO, M. V.; CARVALHO, E. M. F. B. ; VALDEZ, T.A.S.; CASTANHEIRA, E. R. L.; SPAGNUOLO, R. S. Cape Verde, Africa Health System: The Manager's Optics of Health and the Primary Health Care Services. Aplicado na revista Cadernos de Saúde Pública – em avaliação.
2. SANINE, P.R; GAYOSO, M. V.; DOMINGUES, F. S; CARVALHO, E. M. F. B.; CASTANHEIRA, E. R. L.; SPAGNUOLO, R. S. Sistema de saúde cabo-verdiano: construção e desafios. Aplicado na revista Saúde e Sociedade – em avaliação.

A construção do plano de trabalho para a segunda missão de estudo, baseou-se na experiência da primeira missão Brasil- Cabo Verde e, principalmente, na avaliação feita

pela missão Cabo Verde – Brasil que elegeu como temas prioritários para continuidade do projeto: organização de ações para detecção e intervenção em situações de uso abusivo de álcool e outras drogas; abordagem da saúde sexual e reprodutiva, com ênfase na detecção e tratamento das DST e aids, com vistas ao desenvolvimento de ações nos serviços de APS.

A segunda missão de estudo Cabo Verde – Brasil teve como principais objetivos dar continuidade ao projeto quanto à implementação de linhas de pesquisa em Saúde Pública na Uni-CV, constituição de grupos de pesquisa entre a Unesp e a Uni-CV, contribuir para a qualificação de estudantes, docentes e pesquisadores e fortalecer o intercâmbio institucional. Além de consolidar o intercâmbio e a mobilidade de docentes e discentes entre Unesp e Uni-CV.

Buscando viabilizar, na Uni-CV, a implementação de linhas de pesquisa em Saúde Pública e contribuir para a qualificação dos estudantes, docentes e pesquisadores, privilegiou-se o conhecimento e a discussão com profissionais e pesquisadores da UNESP e do sistema municipal da saúde de Botucatu em temas relacionados à APS, saúde mental e saúde sexual e reprodutiva.

Por ser um grupo com diferentes valências de saberes e interesses de estudo e, principalmente, por serem áreas estratégicas para atuação em Cabo Verde, a missão foi subdividida em 2 sub grupos conforme os temas a serem abordados: 1) Saúde Mental e 2) Saúde Sexual e Reprodutiva. Devido à complexidade e amplitude da Saúde Sexual e Reprodutiva e devido à área de formação e pesquisa dos participantes, algumas ações foram realizadas separadamente, sendo uma delas com foco nos serviços de Enfermagem e o outro, no diagnóstico e gestão das DST's. No entanto, algumas atividades foram realizadas em comum.

O programa da missão incluiu visita de cortesia à Diretora da Faculdade de Medicina da Unesp e ao Prefeito de Botucatu; realização de encontros de trabalho com professores e responsáveis dos Departamentos de Saúde Pública, Enfermagem e Patologia da Unesp Botucatu; além de participação em aulas sobre DST's, Gestão do SUS, papel do conselhos de Saúde; Atenção Primária de Saúde em Botucatu, Sistema Municipal de Saúde, Organização Social e Rede de Atenção à Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica no Brasil.

Para conhecer melhor a intersectorialidade e o funcionamento do sistema de saúde, foram realizadas visitas aos diferentes serviços de APS do município de Botucatu: Centros de saúde tradicionais, Centro-Saúde Escola da FMB e unidade saúde família, que possibilitaram por meio de observação e realização de condutas, com supervisão dos professores de enfermagem, a participar em diferentes atividades, incluindo o desenvolvimento de grupos, além de visita e entrevista com representantes de diferentes serviços, como: Conselheiros da Saúde e gestores municipais de saúde; Fundação UNI, Programa Municipal de DST-HIV, Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) e Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Laboratórios de Biologia Molecular e de Pesquisa de Imunopatologia da relação Materno-Fetal, e Instituto de Biociências da UNESP.

Tais atividades permitiram constatar que estes serviços têm os mesmos princípios que os serviços de atenção básica em Cabo Verde, sendo que a principal diferença reside na forma de organizar as atividades bem como a ligação entre as redes de saúde, dinâmica essa, que poderá ser replicada na realidade Cabo-Verdiana.

Em relação ao atendimento de situações relacionadas ao consumo abusivo de álcool e outras Drogas, foram realizados estágios em: Ambulatório de álcool da UNESP, CAPS II e CAPS-Adolescente, SARAD (Serviço de Atenção e Referência de Álcool e outras drogas), equipa de saúde mental do NASF (Núcleos de Apoio à saúde da família), além de visitas à serviços que têm por objetivo incentivar a inclusão das pessoas com perturbações mentais no mercado de trabalho formal ou informal e oferecer aos participantes a oportunidade de criar espaços de convivência, reflexão e discussões políticas, como no caso da Oficina Terapêutica Girassol e Associação Arte e convívio.

Conhecer as estruturas de atenção à saúde mental de Botucatu com foco na promoção, prevenção e reabilitação das pessoas que consomem substâncias psicoativas, foi fundamental na compreensão do funcionamento, organização e articulação entre a equipa multidisciplinar.

Ainda durante a missão no Brasil, foi possível a participação nos cursos: “Comércio Justo e Solidário e Sistema Participativo de Garantia” e “Comunicação em Saúde”; além do “X Congresso da Sociedade Brasileira de Doenças Sexualmente Transmissíveis e VI Congresso Brasileiro de Aids – DST 10 / AIDS 6”. Os integrantes participaram ainda da “Oficina sobre o Projeto Político-Pedagógico do curso de Enfermagem da UNESP”, “Oficina QualiRedeHIV”, da Reunião Mensal do Conselho Municipal de Saúde de Botucatu: Gestão do SUS, papel dos Conselhos de Saúde.

Essas experiências geraram trabalhos apresentados em Congressos, conforme listamos a seguir:

1. CARVALHO, E. M. F. B.; MOTA, O. A.; SEMEDO, D. S. R. C.; ARAUJO, I. I. M. P.; CARVALHO, M. S. G.; MENDES, M. S. L.; CORREIA, D. J. P.; SEMEDO, J. M. V.; SANINE, P. R.; ZARILI, T. F. T.; NUNES, L. O.; CASTANHEIRA, E. R. L. Mobilidade Internacional e Desenvolvimento de Competências: experiências entre Brasil e Cabo Verde/África. In: 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, 2015, Botucatu.
2. CARVALHO, M. S. G.; CARVALHO, E. M. F. B.; SANINE, P. R.; CASTANHEIRA, E. R. L. Aprendizados para a prática de enfermagem na prevenção do câncer cérvico uterino. In: 14º Congresso Paulista de Saúde Pública, 2015, São Carlos.
3. CORREIA, D. J. P.; MOTA, O. A.; SANINE, P. R.; CASTANHEIRA, E. R. L. Uso abusivo de álcool e outras drogas: estratégias da experiência brasileira que podem ser adaptadas para a realidade de Cabo Verde. In: 14º Congresso Paulista de Saúde Pública, 2015, São Carlos.

A terceira missão de estudo Cabo Verde – Brasil, ocorrida de 03 de Novembro a 15 de Dezembro de 2016, foi específica para a área da Saúde Mental, considerando a pertinência e necessidade do país e o conhecimento adquirido na segunda missão de estudo quanto às experiências eficazes levadas a cabo pela Unesp. Assim, essa missão privilegiou a ida de um docente da Uni-CV dessa área e teve como objetivos, conhecer as experiências na área de pesquisa e intervenção com foco na prevenção, diagnóstico e assistência ao uso abusivo de álcool e outras drogas, no âmbito dos serviços de APS em Botucatu, além das estratégias de sensibilização e capacitação das equipes.

Durante a missão o docente da Uni-CV participou de grupos de estudo e de intervenção com ações de formação na área de Saúde Mental, com foco no uso abusivo de álcool, favorecendo o conhecimento de técnicas de atenção a usuários de álcool e outras drogas e às suas famílias. Participou ainda de reuniões com responsáveis da Faculdade de Medicina da UNESP, do Departamento de Saúde Pública e Enfermagem; de grupos

terapêuticos de ação, acolhimento, apoio no CAPS AD; em grupo de acolhimento e apoio a dependentes químicos - Centro Saúde Escola da Faculdade de Medicina; em reunião de matriciamento no NASF e no CAPS AD, além de visitas aos serviços de atenção à Saúde Mental a nível dos cuidados primários e especializados; e participação no XIV Encontro Internacional de Pesquisadores em Saúde Mental e Especialistas em Enfermagem Psiquiátrica “Vulnerabilidade e Saúde Mental perspectivas para o futuro”, realizado no município de Ribeirão Preto/ SP.

A missão de estudo Brasil- Cabo Verde, realizada em 2016, deu início ao projeto *”Uso abusivo de álcool e outras drogas – desenvolvimento de estratégias de prevenção, diagnóstico e intervenção na Atenção Primária em Cabo Verde”*, por meio da realização de uma capacitação para profissionais que atuam na atenção primária em relação à sensibilização, identificação e abordagem de utentes que fazem uso abusivo de álcool. O objetivo principal dessa primeira etapa do projeto consistiu em contribuir com a qualificação de profissionais de saúde em Cabo Verde com relação à atenção a casos de uso abusivo de álcool na Atenção Primária à Saúde, com a capacitação intitulada “Estratégias de Diagnóstico e Intervenção Breve - EDIBS: Estratégias de Enfrentamento e Capacitação de Profissionais de Saúde da Atenção Primária à Saúde”. Os profissionais participantes foram selecionados pelo Ministério da Saúde e Segurança Social de Cabo Verde, que proporcionou incentivo e apoio financeiro para deslocamento dos participantes de todas as ilhas que compõem o país até a capital, Praia.

Antecedendo a capacitação, as componentes dessa missão de estudo fizeram um reconhecimento dos principais equipamentos de saúde de Cabo Verde envolvidos na atenção à Saúde Mental, especialmente em relação ao uso abusivo de álcool, visitando: serviços de Atenção Primária à Saúde nos municípios de Praia (Ilha de Santiago) e de Mindelo (Ilha de São Vicente); a Delegacia de Saúde de Mindelo; serviços de diagnóstico e tratamento da dependência de álcool e outras drogas: Centro de Atenção Psicossocial em Mindelo, e em Praia, a Tenda Al Shaday e o Hospital Trindade; e, ainda, o serviço de Fisioterapia do Hospital Agostinho Neto. Tiveram também a oportunidade de participar do Encontro Nacional de Preparação de Respostas ao Álcool e Outras Drogas promovido pelo Ministério da Saúde, entre outras atividades.

Conclusão

A troca de experiências permitiu a abertura de novos horizontes e propiciou espaços de reflexão crítica sobre as práticas e de elaboração de novas propostas de atenção à saúde, assim como, possibilitou a identificação de áreas prioritárias para pesquisa e formação pós-graduada em Saúde Pública/ Saúde Coletiva, especialmente no âmbito da atenção primária à saúde e da atenção em rede, direcionadas às temáticas de saúde mental e saúde sexual e reprodutiva, no nível coletivo e da gestão do cuidado individual.

As missões de trabalho e estudo contribuíram, igualmente, para o aperfeiçoamento, estímulo, amadurecimento, maior interação e conhecimento entre os professores, além de permitir a identificação de oportunidades de formação diferenciada dos alunos e a possibilidade de novas áreas de investigação conjunta.

Em relação à Saúde Mental, culminaram na formulação de uma pesquisa-intervenção sob o tema “Uso abusivo de álcool e outras drogas – desenvolvimento de estratégias de

prevenção, diagnóstico e intervenção na atenção primária em Cabo Verde” que foi assunto da missão de estudo Brasil – Cabo Verde em 2016.

Quanto à Saúde Sexual e Reprodutiva, considerou-se duas frentes principais de colaboração estratégicas: Epidemiologia das infecções sexualmente transmitida e Diagnóstico das alterações da flora vaginal nas grávidas.

Em termos da constituição de estratégias de ensino em serviço, levantou-se a possibilidade de instalação de um “Centro-Saúde Escola” em Praia, Cabo Verde, para implementação de projetos e maior interação escola – sociedade, além de poder constituir-se num centro colaborador do Ministério da Saúde na formulação de políticas públicas de impacto na saúde das populações. Tal proposição baseia-se na experiência da Unesp e de outras universidades paulistas, que além de utilizarem a rede pública como campo de estágio valem-se da gestão direta de uma estrutura de atenção primária como campo de desenvolvimento de novas tecnologias nesse nível do sistema.

A experiência descrita permite afirmar que a integração entre a Unesp e a Uni-CV propiciou ganhos positivos não apenas para alunos e professores dessas instituições, como para o desencadeamento de projetos de pesquisa e intervenções que contribuam para o aperfeiçoamento do sistema de saúde de Cabo Verde.

Deve-se reconhecer que as dificuldades encontradas durante o processo devem-se a eventuais falhas e/ou falta de experiência dos atores envolvidos, mas, principalmente, estão relacionadas a oscilações no apoio institucional, tanto por parte das universidades como por parte da CAPES. A continuidade desse projeto, com maior experiência de seus integrantes e a implicação de um maior número de professores e alunos, assim como, o fortalecimento de políticas de estado de valorização da internacionalização entre os países lusófonos, são elementos fundamentais para a efetivação de resultados positivos e perenes.

Ações institucionais para acolhimento ao aluno estrangeiro: muito além da sala de aula

Jerônimo Coura-Sobrinho
Rafaela Pascoal Coelho
Natália Moreira Tosatti
Liliane de Oliveira Neves

*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG
jeronimocoura@gmail.com, pascoalc.rafaela@gmail.com,
nataliatosatti@yahoo.com.br, liliane.oliveiras@gmail.com*

1. Introdução

Com a globalização, exige-se cada vez mais ações de internacionalização por parte das instituições de ensino superior com o intuito de estabelecer um diálogo com estudantes e pesquisadores pelo mundo. No entanto, apesar de ser hoje uma prioridade nesse contexto, o atendimento a esta demanda pode representar um desafio aos gestores e educadores. Trata-se da árdua tarefa de desenvolver ações que vão além da sala de aula e dos laboratórios de pesquisa e contribuam, efetivamente, para a inserção de alunos estrangeiros na comunidade acadêmica e na sociedade.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG desenvolve ações educacionais com vistas a atender demandas que surgem a partir de seus convênios, bem como demandas da sociedade. Neste artigo, tratamos de duas iniciativas principais: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Projeto de Extensão e Desenvolvimento Comunitário para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes, refugiados e portadores de visto humanitário.

2. O PEC-G

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação¹, outorgado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério das Relações Exteriores, tem como objetivo oferecer a alunos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos educacionais e culturais a oportunidade de realizar a graduação em instituições de ensino brasileiras. Reconhecido pelo decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2013), o programa atende, em sua maioria, alunos vindos de países africanos e sulamericanos.

Entre os critérios para a seleção no programa está a comprovação de proficiência em língua portuguesa, que se dá por meio da apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras²). O referido exame acontece em duas edições anuais em Postos Aplicadores no Brasil (28 postos, entre eles o CEFET-MG) e no exterior (58 postos).

1. <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

2. <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>

No caso de alunos oriundos de países que não contam com um posto aplicador, o Programa prevê a oferta de um curso preparatório para o Celpe-Bras. Os alunos têm a oportunidade de vir para o Brasil e cursar, por aproximadamente um ano letivo, um curso preparatório para o exame em uma instituição de ensino parceira, não necessariamente a que o aluno escolheu para cursar a graduação.

2.1. O atendimento a alunos do PEC-G no CEFET-MG

O CEFET-MG estabeleceu, em 1998, o primeiro acordo com os Ministérios de Educação e de Relações Exteriores para o atendimento a alunos oriundos de diversos países, procedendo à renovação do termo nos anos de 2013 e 2016. Nos últimos anos, o CEFET-MG recebeu 11 alunos no nível de Graduação (PEC-G) e 5 alunos de Pós-Graduação (PEC-PG) que contam com a assistência direta da Secretaria de Relações Internacionais.

Com isso, a partir do ano de 2017, o CEFET-MG passou a receber também alunos que não tiveram a oportunidade de prestar o exame Celpe-Bras em seus países de origem e necessitavam preparar-se para o exame Celpe-Bras. Tendo em vista o compromisso de receber estes alunos, a Secretaria de Relações Internacionais (SRI), em conjunto com o Departamento de Linguagens e Tecnologia (DELTEC) e o Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia (INFORTEC), tratou de desenvolver um projeto que oferecesse apoio aos participantes do curso.

2.2 Perfil dos alunos do curso preparatório para o PEC-G

Foram ofertadas 15 vagas para alunos que apresentassem o interesse em frequentar o preparatório para o Exame Celpe-Bras no CEFET-MG. Ao final do processo de regulamentação dos alunos, observadas algumas desistências, nove vagas foram preenchidas. Abaixo, segue quadro síntese contendo informações sobre os alunos:

Quadro 1 – Síntese do perfil dos alunos

Aluno	Idade	Sexo	País de origem	Curso de graduação pretendido / instituição de ensino
1	21	F	República Democrática do Congo	Relações Internacionais (PUC Minas)
2	23	M	Gana	Engenharia da Computação (CEFET-MG)
3	20	M	Gana	Medicina (UNIRIO)
4	20	F	Gana	Relações Internacionais (UFU)
5	22	M	Haiti	Engenharia da Computação (CEFET-MG)
6	22	F	Haiti	Psicologia (PUC Minas)
7	18	M	Honduras	Medicina Veterinária (UFMG)
8	19	F	Honduras	Medicina Veterinária (UFLA)
9	22	M	Marrocos	Letras (PUC Minas)

Fonte: elaborado pelos autores.

Como é possível perceber, a turma é composta por 5 homens e 4 mulheres oriundos de países Africanos e Caribenhos, com idades entre 18 e 23 anos.

Tendo em vista as distintas nacionalidades e a variedade de línguas maternas dos estudantes, a turma assume um caráter heterogêneo. Com o intuito de lidar com esta ca-

racterística, bem como com a missão de prepará-los para prestar o exame de proficiência, o CEFET-MG mobilizou diversos departamentos e deu início a um planejamento que fosse capaz de atender às necessidades dos estudantes durante o processo de preparação.

Até serem aprovados no exame Celpe-Bras, os alunos do preparatório para o PEC-G geralmente não possuem vínculo com a instituição, e esta preocupação deu origem a um grande esforço para incluí-los à comunidade acadêmica. A colaboração entre a SRI, o DELTEC e o INFORTEC gerou um programa de curso para atender especificamente aos alunos recebidos para realizar o curso preparatório para o PEC-G. Foram aprovadas junto à Diretoria de Graduação quatro disciplinas vinculadas ao curso de Letras da instituição, em caráter optativo, cuja matrícula só é possível a alunos estrangeiros.

2.3 As disciplinas

As quatro disciplinas foram elaboradas para atender às necessidades de preparação dos alunos para o exame de proficiência, bem como facilitar a sua adaptação ao país e convivência na sociedade. São disciplinas de 60h cada, com início concomitante às demais disciplinas do curso de Letras e ao que prevê o calendário da graduação para o primeiro semestre de 2017. Como têm caráter optativo na grade curricular do Curso de Letras, receberam o título de Tópicos Especiais em Estudos de Línguas Estrangeiras (TE-ELE). As disciplinas, discriminadas abaixo, visam permitir ao aluno:

- *TEELE: Português Básico para Estrangeiros*: conhecer estruturas gramaticais básicas da língua portuguesa; adquirir vocabulário básico, bem como aspectos fonéticos e fonológicos da língua; compreender enunciados de uso frequente.

- *TEELE: Produção Oral em Língua Portuguesa para Estrangeiros*: leitura e audição de textos em língua portuguesa; compreender o fluxo natural da conversa em língua portuguesa; discutir e expressar-se oralmente sobre temáticas diversas, privilegiando o debate e o posicionamento.

- *TEELE: Leitura e Produção de Textos Escritos em Língua Estrangeira para Estrangeiros*: Compreender textos escritos em português; reconhecer a macro organização de textos de gêneros variados; sistematizar fundamentos linguísticos nos níveis sintático, semântico e pragmático e associá-los às necessidades comunicativas de uso da língua; e produzir textos escritos de gêneros variados (autorais ou retextualizados).

- *TEELE: Cultura, Sociedade e Língua Portuguesa para Estrangeiros*: conhecer a formação do povo brasileiro; compreender aspectos da cultura brasileira; e demonstrar sensibilidade acerca da convivência na sociedade brasileira.

As aulas são ministradas por professores do DELTEC, que são servidores efetivos do CEFET-MG e atuantes no ensino de língua; e por membros do INFORTEC, muitos deles vinculados aos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, que possuem ampla experiência na área de ensino de Português para Estrangeiros e na aplicação do exame Celpe-Bras.

A matrícula dos alunos nas disciplinas citadas acima não só assegura um processo de instrução formal, mas também estabelece e formaliza o vínculo dos alunos com o CEFET-MG. Os alunos recebem um número de matrícula que permite a eles ter o cartão de identificação adotado na instituição e todas as facilidades oferecidas aos demais alunos, como cadastrar-se no sistema de bibliotecas para fazer empréstimo de livros e periódicos, ter acesso ao restaurante estudantil a preço popular e acessar a rede *wi-fi* da instituição.

Além das disciplinas, acontecem, a cargo da SRI, atividades culturais complementares que visam facilitar aos alunos a oportunidade de realizar visitas a museus e centros culturais, participar de oficinas e assistir a palestras com temas diversos. As atividades são propostas com o intuito de atender a objetivos educacionais diversos que complementam os conteúdos trabalhados em sala de aula.

2.3 Outras ações de acolhimento

Previendo a chegada dos alunos, a SRI estabeleceu um contato inicial com locatários de residências estudantis cadastrados na Secretaria. Trata-se de famílias e pessoas que vivem nas proximidades dos *Campi* do CEFET-MG, na cidade de Belo Horizonte, e costumam alugar quartos mobiliados e *kitnets* com infraestrutura adequada para receber estudantes. A seleção dos possíveis locatários é feita por colaboradores da SRI que tem o cuidado de conhecer o locatário e o local, atestar a proximidade dos *Campi* e averiguar se os preços estão compatíveis com o praticado no mercado. O acordo de locação é firmado entre o estudante e o locatário, e tem servido a alunos estrangeiros que vêm ao CEFET-MG por meio de programas diversos de cooperação internacional.

Os alunos recebidos pelo CEFET-MG têm como referência uma assistente social, servidora do CEFET-MG, lotada no quadro da SRI, que se encarrega de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a quem eles recorrem para tratar das questões relativas à sua estadia no Brasil.

As aulas do curso preparatório para o PEC-G são ministradas no *campus 1* do CEFET-MG. No referido *campus* está localizada a sede administrativa do CEFET-MG, o que permite que os alunos tenham acesso à SRI. Além disso, o campus conta com o SMOdE, Serviço Médico Odontológico e de Enfermagem, que está apto a realizar atendimentos de urgência caso os alunos necessitem de algum cuidado com a saúde.

As ações aqui descritas devem ser vistas como uma tentativa de recepcionar os alunos, oferecendo-lhes as condições necessárias para que possam se estabelecer no Brasil, fazendo parte do corpo discente do CEFET-MG. Busca-se, com os esforços de acolhimento, contribuir para a construção de um ambiente propício para que os alunos se dediquem aos estudos e se preparem para, finalmente, mais que fazer parte do Programa PEC-G, reconhecerem-se como parte da comunidade acadêmica e da sociedade, até a conclusão do programa e retorno a seu país.

3. PLAc

No ano de 2016 foi aprovado, junto à Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do CEFET-MG (DEDC) um projeto de extensão acadêmica proposto pela Secretaria de Relações Internacionais. O objetivo do projeto, em vigência, é oferecer cursos de língua portuguesa para refugiados, portadores de visto humanitário e imigrantes.

O projeto é desenvolvido sob a perspectiva da Língua de Acolhimento. Grosso (2010) aponta o surgimento do termo a partir de uma iniciativa do Governo Português, com a implantação de um projeto de ensino de língua para imigrantes que buscavam se estabelecer naquele país.

O curso ofertado no CEFET-MG foi a primeira experiência da instituição com esta modalidade de ensino de língua. Pensando nisto, a atividade teve início juntamente com um curso de extensão para a formação docente em português para estrangeiros, com duração de 15 horas. A capacitação contou com a participação de professores, voluntários e membros da comunidade, e visou a sensibilização para a atuação no curso, a discussão de especificidades desta modalidade de ensino, e a preparação dos materiais didáticos a serem utilizados no decorrer do projeto.

A capacitação ganhou uma segunda edição, no primeiro semestre de 2017, para atender a professores e voluntários que se uniram ao projeto posteriormente, bem como membros da comunidade que não estão vinculados a ele, mas possuem interesse em atuar com esta modalidade de ensino.

3.1. O atendimento a alunos do curso de PLAc no CEFET-MG

Proposto pela SRI, o projeto tem a duração prevista de 1 ano e 6 meses e prevê a implantação gradual de cursos de língua portuguesa para atender especificamente a este público. As aulas acontecem apenas aos sábados, de 13h50 às 17h45, e a equipe de professores é composta por professores do CEFET-MG, por alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens vinculados aos cursos de Mestrado e Doutorado, alunos da graduação em Letras e, ainda, membros do INFORTEC e outros voluntários.

No semestre de implantação do projeto, em 2016/2, foram ofertadas 20 vagas, sendo elas preenchidas por alunos haitianos, 15 homens e 05 mulheres. O perfil da turma em relação ao adiantamento na língua era muito parecido, pois a maior parte deles já estava no Brasil há mais de um ano.

No semestre seguinte, 2017/1, foram formadas duas turmas: uma de nível Básico, que contava com 23 alunos, 14 homens e 9 mulheres, cujos países de origem são Síria, Haiti, Colômbia, Finlândia, França, Suíça e Ucrânia; e uma de nível intermediário, que além de ter como base 14 alunos haitianos que concluíram o curso no semestre anterior, teve alunos somados ao grupo, sendo eles vindos da Argentina, Timor-Leste, Irlanda e Gana, totalizando 19 alunos, 14 homens e 5 mulheres.

Para 2017/2, está prevista a oferta de 60 vagas para o curso. O planejamento para o semestre conta com a oferta de quatro turmas: Básico I e Básico II, com 10 vagas cada; e Intermediário I e Intermediário II, com 20 vagas cada.

Pensando na trajetória dos alunos que frequentam o curso de Português como Língua de Acolhimento, bem como nas oportunidades que podem contribuir para sua assimilação nesta nova cultura e sociedade, o CEFET-MG criou uma comissão especial para tratar da entrada dos alunos nos cursos oferecidos pela instituição. A proposta, em processo de análise, busca ofertar regularmente vagas destinadas a este público, permitindo seu ingresso por meio de processos seletivos específicos e simplificados, permitindo sua participação em cursos profissionalizantes (ensino subsequente), de graduação e de pós-graduação.

4. Considerações Finais

Os processos de internacionalização das instituições educacionais trazem consigo diversas questões que devem ser discutidas por parte dos gestores envolvidos no processo. Este trabalho buscou relatar a experiência em curso do CEFET-MG relativa a duas atividades desenvolvidas pela instituição.

É consenso que, em situações de intercâmbio, o conhecimento da língua local contribui para atenuar as barreiras que podem surgir da exposição a uma nova cultura e novos costumes. Buscou-se aqui, mais que tratar dos esforços em ensinar a Língua Portuguesa para alunos estrangeiros, apresentar as diversas iniciativas do CEFET-MG com o intuito de contribuir de fato para a inserção de seus alunos na sociedade e cultura brasileira.

Esperamos que essas ações de acolhimento realizadas CEFET-MG possam representar o início de um programa institucional longo e que faça parte definitivamente de sua política de internacionalização do ensino. Esperamos, também, que a experiência do CEFET-MG possa servir como um instrumento que auxilie gestores e demais profissionais da educação que lidam com a mobilidade acadêmica em instituições de ensino, contribuindo para uma maior reflexão sobre ações de acolhimento que sejam significativas para os alunos e contribua para uma melhor experiência de formação.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G*. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013.

GROSSO, M. J. R. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5665/4694>> Acesso: 09jun. 2017

Do trabalho na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, em Timor-Leste, à pesquisa de arquivo no Rio de Janeiro e em Portugal: o trabalho de doutorado sobre a gramatização das línguas de Timor-Leste

Simone Pico

Universidade Estadual de Campinas

A minha primeira aproximação com Timor-Leste foi estabelecida após o término do meu mestrado junto do grupo ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita - na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas no ano de 2007. Já atuava como docente na formação de professores de língua portuguesa no Brasil. Tomei conhecimento do programa do governo brasileiro voltado para a seleção de docentes doutores e mestres de diferentes áreas do conhecimento que pudessem contribuir na formação continuada de professores timorenses que empregavam a língua portuguesa como uma das línguas de instrução na ilha. Portanto, com o mestrado concluído e muita vontade de trabalhar com a formação de professores em Timor-Leste, inscrevi-me a uma vaga de professora cooperante para atuar na única Universidade pública do país. Após a entrega de toda a documentação, avaliação de memorial e entrevista, fui aprovada para trabalhar na Universidade de Timor-Leste.

Com uma mala de 23kg e mais outra com 12 kg, ambas tomadas por livros, parti para Timor-Leste cheia de sonhos, esperança e muito entusiasmo, ainda que deixasse, no Brasil, família, trabalho, a minha universidade e amigos.

Desse modo, junto de outros cinquenta professores, seria uma das integrantes do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP-TL), financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), edição 2008-2009. Entre os cinquenta, dez foram destacados para atuar em áreas diversas do Programa de Pós-Graduação. Eu, junto de mais um colega, atuaria como professora cooperante no Programa de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em Díli, capital do país.

No dia a dia, na posição de docente no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa do Programa de Pós-Graduação oferecido pela Capes, chamava-me a atenção o fato de minhas alunas pós-graduandas terem vivenciado os períodos da política colonial portuguesa e indonésia e todas falarem a língua portuguesa; porém, nem todas sabiam (algumas diziam que tinham esquecido) o indonésio. Elas queriam saber sobre a história do português em Timor-Leste e como foi construída a relação do português europeu com as línguas timorenses ao longo dos séculos, desejavam entender as razões da tomada de posição das autoridades timorenses na escolha do tétum e da língua colonial europeia (português) como línguas oficiais do país etc., ou seja, almejavam compreender como havia se configurado todo um processo que sempre fora apagado dos materiais didáticos e de formação oferecidos pelas cooperações portuguesa e brasileira.

Como o Brasil também tinha sido colônia portuguesa, perguntavam-me a respeito da história do português do Brasil na sua relação com o português europeu e com as outras línguas faladas em meu país; quais eram as línguas indígenas, se nós, brasileiros, as falávamos, e a nossa relação com os índios; se esses falavam o português e quais outras línguas, se eles iam às mesmas escolas que frequentávamos ou se essas eram diferenciadas para aqueles etc. Desejavam também compartilhar suas angústias e estranhamentos no tocante ao ensino exclusivo da língua portuguesa em detrimento das línguas de Timor; sobre as dificuldades que enfrentavam ao terem de obrigar jovens e crianças a aprenderem o português e como fariam para amenizar os problemas na aprendizagem de uma língua que fora silenciada no país durante os vinte e quatro anos do domínio das autoridades indonésias na ilha.

Frente ao que me foram colocando, como não tinha praticamente conhecimento algum a respeito da realidade das línguas timorenses e do português em Timor, comecei o meu levantamento preliminar a respeito da situação linguística, recolhendo materiais que apontavam para a história da língua portuguesa e dos portugueses na ilha. Aproveitava para discutirmos as produções acadêmicas do professor e pesquisador Wilmar da Rocha D'Angelis (1998, 2003 e 2008) que sinalizavam para questões relacionadas à formação do professor de línguas, à leitura e à escrita em espaços onde o português era “segunda língua” num contexto bilíngue /multilíngue, assim como o espaço de Timor, realidade do país desde a fixação dos primeiros missionários católicos no território. Realizava, também, a discussão de textos que nos permitiram refletir a respeito da negação da formação na/e pela língua do timorense pelos “cooperantes” estrangeiros, considerando como textos motivadores para tal questão as produções¹ do educador pernambucano Paulo Freire. Seus escritos descreviam contextos de ensino e de aprendizagem em que a oralidade se encontrava em conflito/tensão com a escrita, como era o caso de Timor, que contava com mais de vinte línguas ágrafas em oposição ao português europeu, estruturado pela escrita, pela convenção ortográfica e representado por gramáticas, dicionários e uma literatura própria.

Naquela época e a partir do acervo disponível nas bibliotecas públicas do país, no caso, no Instituto Camões de Timor, na Fundação Oriente e na biblioteca da Faculdade de Educação na UNTL, tomei conhecimento, inicialmente, dos trabalhos de dois pesquisadores que apontaram com detalhes para a questão da língua portuguesa na ex-colônia portuguesa, sendo eles o historiador português Luis Felipe Ferreira Reis Thomaz² e o linguista australiano Geoffrey Hull³. Este, além de destacar aspectos históricos e políticos

1. No caso, a leitura e a reflexão de capítulos e trechos das seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa (Paz e Terra, 1996); *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam (Autores Associados, Cortez, 1989) e *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo (Paz e Terra, 1978).

2. As publicações de Thomaz as quais tive acesso em Timor-Leste foram: *De Ceuta a Timor*, 2ª Edição, Lisboa: Difel, 1998 e *Babel Loro Sa'e* - O Problema Linguístico de Timor-Leste, Coleção Cadernos Camões. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

3. Quanto aos trabalhos de Hull, foi-me possível encontrar: *Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Lisboa: Instituto Camões, 2001, tratando-se esta da Conferência proferida no Parlamento Nacional em 25 de Agosto de 2000; *A Língua Portuguesa em Timor*: uma perspectiva australiana. Conferência apresentada em: Identidade e Língua: desafios e prioridades para a Educação em Timor-Leste, Centro de

ligados à presença da língua portuguesa em Timor, dedicou-se à descrição do funcionamento linguístico de várias línguas de Timor, conferindo número maior de trabalhos ao tétum. Já com relação às publicações de autoria de timorenses, foi-me possível encontrar o dicionário e o guia da língua tétum de Luís Costa⁴ e artigos políticos que versavam a respeito da escolha das línguas oficiais (o português e o tétum) no processo da independência da ilha, da autoria do primeiro ministro de Timor, Sr. Mari Alkatiri⁵, nos anos de 2002, II Governo de Transição, e de 2006, com o país já independente, e do Bispo D. Carlos Filipe Ximenes Belo⁶.

Da Faculdade de Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e para o Doutorado em Linguística no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas

Foi justamente com toda a experiência acumulada, principalmente nas leituras como docente na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), e, especialmente, nos diálogos com os timorenses durante o meu trabalho com a formação de professores em Timor-Leste, que, regressando ao Brasil, decidi investir em uma pesquisa de doutorado que me permitisse compreender e analisar, nos documentos que marcaram a história da relação entre europeus, timorenses e indonésios, aspectos relacionados com a questão das línguas e os seus sujeitos na ilha do sudeste asiático.

As primeiras referências e leituras realizadas em Timor-Leste foram ampliadas aqui no Brasil com a pesquisa de arquivo realizada no Real Gabinete Português de Leitura e na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em 2012.

No Real Gabinete Português de Leitura, encontrei as primeiras cartas de viajantes⁷ noticiando sobre a descoberta de Timor e o que encontraram por lá: o sândalo, sua gente e suas línguas. Deparei-me com a referência bibliográfica intitulada *Subsídio para a bibliografia de Timor Lorosa'e* que se tratava de uma listagem cronológica de livros, revistas, ensaios, documentos e artigos, datados de 1515 a 2000, da autoria de Dom Carlos Filipe Ximenes Belo (2001). Desse modo, tomei conhecimento da produção de alguns instrumentos linguísticos, especialmente dicionários e gramáticas, elaborados, em grande número, por missionários europeus. Na listagem foram mencionados os trabalhos do Pe. Sebastião Maria Aparício da Silva, com o *Dicionário Português-Tétum*, de 1889; o do

Informação e Documentação Amílcar Cabral, Díli e Baucau, 2001; Língua, Identidade e Resistência. Entrevista a Geoffrey Hull. *Timor Lorosa'e*. Camões, Revista de Letras e Culturas Lusófonas, 14, p. 80-92, 2001; *The Languages of East Timor: Some Basic Facts*, 2002; e *Gramática da Língua Tétum*, Lisboa: Lidel, 2005.

4. Os trabalhos de Costa: *Dicionário de Tétum-Português*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2000; *Guia de Conversação Tétum-Português*. Lisboa, Edições Colibri, 2001; e artigo O Tétum, factor de identidade nacional. *Timor Lorosa'e*. Camões, *Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, p. 59-64, 2001.

5. Há investidas contra a língua portuguesa. Cf. *Timor Online* – Em directo de Timor-Leste, 10 de Dezembro de 2008. Disponível em: <http://timor-online.blogspot.com.br/2008/12/h-investidas-contra-lngua-portuguesa.html>. Acesso em 09 set. 2015.

6. A língua portuguesa em Timor-Leste. Cf. *Agência Ecclesia*, 27 de Maio de 2008. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/a-lingua-portuguesa-em-timor-leste/1758>>. Acesso em 09 set. 2015.

7. *Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente: Insulíndia (1506-1549)*. 1º. volume. Compilação e notas de Pe. Artur Basílio de Sá. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1954.

Pe. Manuel Maria Alves da Silva, com *Noções de gramática Galóli, dialecto de Timor*, de 1900, e o *Diccionario Portuguez-Galoli*, de 1905; em 1916, o Pe. Manuel Mendes Laranjeira publicou a *Cartilha-Tétum*; o Pe. Manuel Patrício Mendes publica *Dicionário Tétum-Português*, de 1935; o do Pe. Abílio José Fernandes, com *Pequeno método prático para aprender o Tétum*, de 1937 e o *Vocabulário Atauro-Português, Português-Atauro*, de Jorge Barros Duarte, de 1990. Já entre os que não eram missionários, estavam as produções do *Dicionário de Tétum-Português*, de Luís Costa, 2000, e *Portugal, Conhecer Timor Lorosa'e – Koalia* (Conversar) Tetun. Dicionário Português-Tétum, de 2000, autoria de Martim Ferreira.

Além dos instrumentos acima, encontrei indicações de orações e narrativas sagradas, como *Pequeno Catecismo* e orações para todos os dias, de 1907, sem autoria; como a do Pe. Manuel Fernandes Ferreira, com *Resumo da História Sagrada em Português e em Tétum para uso das crianças de Timor-Leste*, de 1908; o *Evangelho de São Marcos em Tétum*, sem autoria, de 1990; o *Katecismo Sarani Diocese Dili Niam*, de 1991, do Pe. Manuel Fraille; o *Evangelho de São João em Tétum*, de 1992; e a do Pe. Rolando Fernandes, *Novo Testamento em Tétum*, de 2000. Procurei-as na base de dados do Real Gabinete Português de Leitura, todavia, tais publicações não compunham o acervo da instituição.

Tive acesso a informações importantes a respeito do que os portugueses nomearam como política linguística de Portugal para Timor na obra *Textos em Teto da Literatura Oral Timorense*, de 1961, da autoria do Pe. Artur Basílio de Sá. Há o capítulo intitulado “Política Inicial Portuguesa em Linguística Ultramarina” que narra sobre a expansão da língua portuguesa quando comparada ao ensino do tétum, a produção de dicionários e gramáticas das línguas de Timor, sobre a escassez de recursos e de professores no ensino das línguas etc. e a presença dos *Durubasas* (intérpretes) entre os nativos timorenses e as autoridades políticas e missionárias portuguesas que recorriam aos trabalhos dos mesmos para questões de campos diversos.

Na Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, foi-me possível ler e manuscruver trechos das impressões de viajantes e historiadores portugueses a respeito do tétum e das demais línguas de Timor e sobre o ensino praticado pelos primeiros missionários na ilha, especialmente os dominicanos. Algumas referências importantes para a pesquisa foram: *Timor português: contribuições para o seu estudo antropológico*, de Antonio Augusto Mendes Corrêa, de 1944; *Timor português*, de Hélio Augusto Esteves Felgas, de 1956 e *Timor*, pequena monografia, de 1965, da Agência Geral do Ultramar Português. Com a pesquisa de arquivo, realizada, posteriormente, em Portugal, consegui as cópias dos capítulos de tais livros e de outros, todos com informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

A última etapa da pesquisa de arquivo, entre outubro de 2013 a maio de 2014, foi realizada por meio de bolsa concedida pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), financiada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), junto da Universidade Nova de Lisboa, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Augusto de Figueiredo. Durante a minha permanência em Lisboa, foi-me facilitado e orientado o acesso a diferentes arquivos, bibliotecas e centros de documentação localiza-

dos em Lisboa⁸, no Porto⁹ e em Cernache do Bonjardim¹⁰, lugares imprescindíveis para o levantamento de documentação de natureza diversa a respeito da presença portuguesa em Timor-Leste. Buscava, mais especificamente, textos que versassem sobre a questão das línguas em Timor, sobre os seus falantes e as políticas de línguas praticadas pelo colonizador português em diferentes momentos da sua presença no território. Foi-me possível também encontrar alguma documentação e informações de autoria portuguesa, timorense e australiana sobre as línguas de Timor no período em que o país esteve sob o controle do governo indonésio, de 1976 a 1999, e documentos da fase de transição de governo, de 2000 a 2002, até a independência do país em 20 de maio de 2002.

Durante a pesquisa de arquivo em Portugal, consegui encontrar as referências bibliográficas completas as quais tive conhecimento no Real Gabinete Português de Leitura e na Fundação Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro. Especialmente, boa parte dos instrumentos linguísticos sobre as línguas timorenses descritas pelos missionários católicos que estiveram em diferentes épocas na ilha. Além disso, textos históricos e políticos recolhidos apontaram para outras referências que me levaram ao encontro de relatos de viajantes não portugueses, entre os séculos XVII ao XIX, que versavam sobre as línguas de Timor.

Vale a pena ainda destacarmos que, pelo fato de boa parte da documentação existente em Timor a respeito da atuação das autoridades indonésias, incluindo as decisões envolvendo as línguas, ter sido queimada durante os intensos momentos de guerrilha interna contra o invasor indonésio, ou encontrar-se inacessível para consulta em arquivos da Indonésia, foi nos diálogos travados com timorenses, entre 2008 e 2009, enquanto docente na universidade, que tomei conhecimento das correspondências do acervo digital do Arquivo & Museu da Resistência Timorense (<http://amrtimor.org/>). Este faz parte do Projeto casacomum.org (<http://casacomum.org/cc/>), plataforma de arquivos, em língua portuguesa, desenvolvida pela Fundação Mário Soares, em articulação com diversos outros centros de documentação de países onde uma das línguas de Estado é o português. Dentre as inúmeras correspondências trocadas entre guerrilheiros e simpatizantes da causa timorense, foi-me possível encontrar as que estavam ligadas às políticas de línguas, ou seja, que tratavam da questão das línguas no país e sobre o futuro político-linguístico da ilha.

8. Em Lisboa, recolhi documentação no acervo pessoal do Prof. Dr. Fernando Augusto de Figueiredo, no Arquivo Histórico Ultramarino do Palácio dos Condes da Ega e no Centro de Documentação e Informação do Palácio dos Condes da Calheta, ambos integrados ao Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT); na Biblioteca Nacional de Portugal; no Centro de Documentação António Alçada Batista da Fundação Oriente Museu; no acervo da Biblioteca Ultramarina do Gabinete de Pesquisa Histórica (GPH) da Caixa Geral de Depósito; na Biblioteca da Sociedade de Geografia de Lisboa; nas bibliotecas das Faculdades de Letras e de Direito e do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa; nas Bibliotecas Municipais Palácio Galveias, Belém, Por Timor e Anjos; no Camões – Instituto da Cooperação e da Língua; na Biblioteca do Instituto de Estudos Superiores Militares; na Biblioteca do Centro Científico e Cultural de Macau, IP e na Biblioteca da União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA).

9. Durante a minha permanência no Porto, recolhi documentos sobre Timor-Leste no espólio pessoal do Prof. Dr. António Pinto Barbedo de Magalhães disponível na biblioteca da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto; encontrei material no acervo da Biblioteca Pública Municipal do Porto e realizei pesquisa nas publicações editadas pela Fundação Engenheiro António de Almeida.

10. Em Cernache do Bonjardim, mediante contato do Prof. Dr. Fernando A. de Figueiredo com Pe. Castro, conseguimos autorização para conhecer o acervo do antigo Colégio das Missões Ultramarinas, hoje conhecido como Seminário das Missões de Cernache do Bonjardim. Encontramos alguns artefatos linguísticos sobre as línguas de Timor, mas não nos foi autorizado nenhum tipo de reprodução dos materiais.

Tive acesso aos excertos dos manuais dos programas partidários dos principais partidos políticos (FRETILIN, UDT e APODETI), formados na época da independência de Timor de Portugal, e o que os mesmos propuseram para a questão das línguas em Timor-Leste.

A Política de Língua do Estado, o Espaço de Enunciação Timorense e o Processo de Gramatização das línguas de Timor-Leste

Timor-Leste é uma ex-colônia portuguesa que, a 20 de maio de 2002, pôs o mundo a assistir ao reconhecimento da sua independência e à oficialização de uma única língua timorense, no caso, o tétum, junto da língua do colonizador europeu, o português¹¹, sendo conferido o estatuto de línguas nacionais¹² às demais línguas do país e o de língua de trabalho ao inglês e à língua indonésia¹³.

Contudo, há de se compreender que os estatutos conferidos às línguas¹⁴ do Timor Português, na atualidade, pelos diferentes legisladores da Constituição da República Democrática do território, não foram fortuitos e, muito menos, resultados da relação recente entre as línguas e os seus sujeitos. Esse estatuto político-administrativo diferenciado foi fruto das relações conflituosas de longa data entre línguas e sujeitos de diferentes espaços territoriais, no caso, os nativos dos diferentes reinos¹⁵ da ilha de Timor¹⁶ e os colonizadores que estabeleceram relações de dominação linguística, política e econômica com aqueles.

Os conflitos entre línguas e sujeitos tão diferentes afetou o espaço de enunciação (Guimarães, 2002) timorense e produziu divisões entre as línguas e os seus falantes. Tais divisões no espaço-tempo de Timor-Leste não foi algo que se concretizou de modo a não produzir os seus efeitos regulatórios, a promover a disputa entre as línguas e a produzir aquilo que era dito e o que era não dito. Desse modo, segundo Guimarães (*idem*), línguas e falantes se configurariam em um espaço político que historicamente marcaria o pertencimento, ou não, dos sujeitos, mobilizando a divisão entre os mesmos no espaço de enunciação.

11. O Art. 13º. da Constituinte (Parte I – Princípios Fundamentais), p. 11, prevê que “o tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste”.

12. O mesmo artigo define que o tétum e as outras línguas nacionais devem ser “valorizadas e desenvolvidas pelo Estado” (p. 12).

13. A Constituição, Parte VII – Disposições Finais e Transitórias, em seu Artigo 159º., estabelece que a língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário.

14. De acordo com o último Censos Populacional e Habitacional realizado em Timor-Leste, no ano de 2010, são faladas mais de vinte e duas línguas.

15. A designação “reino” foi empregada conforme os trabalhos dos historiadores portugueses (Thomaz, 1994, e Figueiredo, 2008) e a mesma também recebeu a denominação de suco e povoação, de acordo com pesquisa de Figueiredo (2011). Os “reinos”, hoje, encontram-se divididos em inúmeros distritos.

16. É relevante esclarecermos que a denominação “ilha de Timor” se refere ao espaço de Timor sem a divisão em duas partes promovida pelo colonizador europeu, dando origem, respectivamente, ao Timor Oriental (Timor Português ou Timor-Leste), que se tornou aliado dos portugueses, e ao Timor Ocidental (Timor Holandês/ Indonésio ou Timor Oeste) ligado aos holandeses e indonésios. Em todas as situações de análise em que for necessário, nos referiremos sobre qual porção da ilha estaremos tratando, no caso, ao Timor Português ou ao Timor Ocidental.

A partir deste cenário marcado pelas relações de disputa entre línguas e sujeitos de localidades muito diferentes, constituindo o múltiplo espaço de enunciação timorense, foram produzidos discursos que apontaram para a diversidade linguística presente em Timor-Leste, para as divisões entre as línguas e os seus falantes, para os estatutos conferidos aos mesmos etc., em diferentes momentos históricos da ilha. Entre o fim do século XIX, e por todo o século XX, houve um momento particular na história do país em que a relação entre línguas e sujeitos foi afetada pelo o que ficou conhecido como processo de gramatização das línguas de Timor-Leste pelos missionários católicos. Por meio deste processo, algumas línguas timorenses foram descritas e vários discursos sobre elas foram produzidos de modo a ressignificar a relação entre línguas e falantes. Tal processo, conforme veremos, configurou posições às línguas e aos sujeitos em Timor e determinou a configuração da política de língua de Estado da atualidade no país. Porém, sob a perspectiva da Análise Materialista do Discurso (AD), entendemos que tais discursos não se encontravam deslocados de suas condições de produção marcadas pelo imaginário de disputa e poder da colonização portuguesa católica. Além disso, sob a posição da AD, tais discursos produzidos pelos diferentes sujeitos são políticos (ideológicos) e não expressão de percepções e observações naturais dos sujeitos.

De acordo com Orlandi (2009), a partir de uma abordagem psicológica, os sujeitos do discurso acreditam que produzem os discursos como se aquilo que foi dito tivesse se originado nele próprio. Desse modo, sujeitos em “seus” discursos se encontram afetados pela “subjetividade”, por aquilo que creem ser “seu” e que representa a realidade a respeito do que dizem sobre as coisas etc. É aqui que se define a importância da AD, perspectiva teórica a qual o nosso trabalho assume, na indagação da questão de uma subjetividade psicológica como princípio norteador para as explicações, para o que é dito, reconhecendo a importância da ideologia no funcionamento da linguagem e da constituição do sujeito.

Filiando-se a definição de ideologia a uma tendência discursiva, de acordo com Orlandi (2009, p. 48), aquela não deve ser jamais compreendida como “visão de mundo, como um conjunto de representações ou como ocultação da realidade”. A ideologia, segundo a autora (*ibidem*), enquanto “prática significativa”, é posta “como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”. Não existe “uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento”. Tal relação somente é possível “porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário”. Desse modo, conforme a analista (*ibidem*), são “as imagens que permitem que as palavras ‘colem’ com as coisas” e é, também, pela ideologia que os indivíduos são interpelados em sujeitos, inaugurando, desse modo, a discursividade.

Segundo a analista do discurso (*ibidem*):

(...), a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.

Além disso, sob o olhar da AD, conforme Orlandi (2009, p. 32), “as palavras não são só nossas”, estas “significam pela história e pela língua”, ou seja, “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. Desse modo, na prática discursiva, para Orlandi (*ibidem*), há sempre um “já-dito” – o interdiscurso – que é o que confere sustentação à existência de todo dizer, e esse já-dito é essencial para a compreensão do funcionamento do discurso, “a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Mariani (2007) dialoga com Orlandi (2009) no sentido de que os discursos, sejam eles de qual natureza for, estão atravessados por outros dizeres, ditos em outros lugares e por outros sujeitos, sendo que o sujeito não tem controle sobre isso quando toma a palavra. Segundo Mariani (*idem*, p. 86), embora a prática discursiva funcione desse modo, não é possível que haja “garantias de uma estabilização permanente na política de sentidos que se organiza nas línguas”. Nada impede que no processo do que pode e deve ser dito sejam produzidos sentidos outros capazes, ou não, de promover movimentos reatualizando sentidos aparentemente já cristalizados, a migração de sentidos outros e rupturas na produção discursiva.

A partir dos pressupostos teóricos assumidos, interessa-nos descrever as condições de produção do processo de gramatização na ilha e os efeitos ideológicos produzidos pelo mesmo sobre as línguas e os sujeitos. Além disso, de que maneira os sentidos produzidos por esse processo impactaram na configuração de um espaço de enunciação marcado pela relação sempre desigual entre todos os envolvidos na colonização linguística (MARIANI, 2004) praticada em Timor-Leste. O conceito de espaço de enunciação, definido pelo semânticista Eduardo Guimarães (2002), no interior da Semântica do Acontecimento, marca a relação entre as línguas e os falantes. Embora, nosso trabalho esteja no domínio da AD, o conceito em questão é bastante produtivo ao propor que as relações entre as línguas e os falantes não aconteceram em um espaço-tempo qualquer marcado por uma relação transparente entre línguas e falantes, mas, segundo Guimarães (2002, p.18), em “um espaço regulado e de disputas pelo dizer e pelas línguas”, ou seja, em um espaço político.

Vale a pena destacarmos que até o processo de gramatização promovido pelos missionários católicos, discursos diversos envolvendo as línguas de Timor-Leste sempre foram produzidos. Divisões entre as línguas e os sujeitos existiram desde sempre e os discursos sobre os mesmos apontaram para os conflitos, para as contradições e para as disputas pelo poder que sempre aconteceram entre todos os envolvidos. A ilha de Timor configurou-se como um espaço-tempo colônia com as suas próprias particularidades e com algumas semelhanças quando comparado com outros espaços também colonizados. Porém, para a análise dos discursos que marcaram o que foi dito antes e depois do processo de gramatização, buscou-se descrever sob quais condições aqueles foram produzidos e a partir de qual(is) posição(ões); qual era a possível relação desses com outros discursos e quais eram estes outros; e quais os sentidos que produziram para podermos compreender o que significavam.

Para que a gramatização das línguas de Timor acontecesse, a relação entre línguas e sujeitos, em diferentes momentos históricos, foi marcada por determinadas condições de produção. No caso timorense, a gramatização das línguas do país, por exemplo, foi marcada pela elaboração de instrumentos linguísticos variados e para finalidades diversas (catequese e ensino) pelos representantes do colonizador português, no caso, os missio-

nários católicos europeus que se encontravam totalmente ligados à tradição gramatical latina. Descrever e compreender o funcionamento daquele processo nos permitiu não apenas verificar como a gramatização foi imprescindível para a determinação de uma única língua timorense na configuração da política de língua do Estado, como foi o processo que produziu efeitos que permitiram a cristalização do discurso entre as autoridades timorenses de que o tétum era a língua de todo o Timor e de que esta associada ao português europeu seriam as línguas da unidade nacional em todo o território.

Desse modo, através do processo de gramatização, iniciado no final do século XIX pelos padres católicos, entre eles alguns jesuítas, o tétum foi a primeira língua timorense a ser descrita e a contar com um catecismo (1885) em tétum e um dicionário (1889) português-tétum. Algumas línguas timorenses também foram descritas, porém, foi o tétum que recebeu mais atenção e contou com mais dispositivos linguísticos do que as demais línguas. Além disso, foi a única língua timorense promovida pelo governo português a contar com uma cartilha-tétum oficial a ser adotada nas escolas do país, inaugurando, deste modo, a gramatização para o ensino da língua portuguesa através do tétum de Timor. O tétum ocuparia a posição de língua de apoio para a aprendizagem da língua do colonizador e ficaria sempre em segundo plano, já que as autoridades portuguesas não tinham como objetivo o desenvolvimento da escrita e da leitura do tétum entre os timorenses. O propósito sempre foi obrigá-los a aprender a ler, a escrever e a falar a língua do colonizador.

A etapa do processo de gramatização para o ensino oficial da língua portuguesa, diferenciou-se dos primeiros momentos que marcaram a descrição das línguas na ilha de Timor.

No início do processo de gramatização, a língua tétum foi descrita com o propósito de o missionário aprender a língua em questão para converter o timorense ao catolicismo. Com o passar dos anos, outras línguas timorenses também foram descritas para a catequese, porém, à exceção do tétum, nunca para o ensino formal. Os instrumentos linguísticos para a catequese poderiam ser usados pelos timorenses que pretendessem aprender a sua língua e/ou o português, porém, sempre a partir dos conhecimentos da liturgia católica, da visão de mundo do europeu e da estrutura de funcionamento da língua do colonizador.

O processo de gramatização em Timor-Leste (re)dividiu as línguas e os sujeitos, porém, tais (re)divisões aconteceram entre o tétum e as demais línguas do Timor Português, entre o próprio tétum e entre o tétum e a língua portuguesa.

Na gramatização das línguas de Timor-Leste, houve o apagamento da diversidade de línguas em nome de uma aparente unidade linguística sustentada no tétum, língua dos chefes timorenses convertidos ao catolicismo, falantes da língua portuguesa e subordinados à metrópole portuguesa.

De acordo com as divisões promovidas pela gramatização envolvendo o tétum e as demais línguas de Timor, essas passaram a ser distribuídas de acordo com a divisão entre o que era língua e o que não era. Desse modo, o tétum passou a ser nomeado como língua, já que, como língua falada pelo grupo de poder, foi a primeira em Timor-Leste a receber escrita e instrumento linguístico, e as demais línguas foram denominadas como “dialectos”, “linguagem”, “idioma”. Da posição de língua que lhe foi conferida, o tétum era a única língua timorense autorizada pelo colonizador português a ocupar o estatuto

de língua de ensino nas escolas oficiais do Timor Português. Nestes espaços, o tétum era a língua de apoio para a alfabetização do timorense na língua portuguesa. Não havia interesse das autoridades portuguesas na promoção da leitura e da escrita proficiente do tétum entre a população. O tétum era importante enquanto língua de apoio/de passagem para que o timorense aprendesse o português europeu. As demais línguas de Timor-Leste não foram promovidas pela administração colonial portuguesa a ocuparem a posição de língua do ensino, como o que se passou com o tétum.

O processo de gramatização produziu uma norma de correção para a língua tétum. Esse, assim como qualquer outra língua, apresentava as suas variedades de acordo com os falantes e as localidades onde era falado. Porém, segundo o processo de gramatização, existia uma variedade de tétum falada no Timor Oriental que era a “mais correta” do que todas as outras. O modelo de correção estava para o tétum do interior por causa do funcionamento de uma conjugação verbal que apenas se realizava no espaço rural. O tétum falado na cidade não era exemplo de “língua ideal”, ou seja, não era modelo de “boa língua”. Desse modo, o funcionamento do tétum em Timor estaria regulado de acordo com a norma de correção tradicional prescritiva e, de certo modo, a uniformidade e a regularidade em uma língua timorense seriam imaginariamente garantidas pela norma de correção gramatical.

Sob outra condição de produção, o tétum falado no interior continuaria a ser modelo de “boa língua”, de acordo com a norma de correção gramatical, efeito ideológico do processo de gramatização, contudo, o traço do pragmatismo envolvendo o tétum do espaço urbano, na capital do país, era o que determinaria o tétum a ser falado em todo o Timor. Ou seja, não mais a norma controlando a língua, mas o que a determinaria seria o seu uso cada vez mais frequente entre os sujeitos que circulavam em Díli, capital do país.

O tétum também se encontrou dividido não apenas pela norma de correção, ou pelo seu uso em uma dada localidade, mas de acordo com a organização social da língua (*tétum-los*) falada por um grupo muito seletivo, culto e símbolo do que se traduzia pelo o que havia de melhor naquilo que era clássico, na formação da literatura oral timorense, o dos *lia-na'in*, mestre da palavra, representante direto da tradição, do que era sagrado na formação da literatura oral de Timor.

No tocante à divisão entre o tétum e a língua portuguesa, promovida pelo processo de gramatização para o ensino formal, o tétum sempre esteve em situação de desvantagem em relação ao português. Embora o tétum aparecesse junto da língua do colonizador nos dispositivos destinados ao ensino, aquele, pouco a pouco, era deixado de lado à medida que a língua portuguesa era aprendida pelo timorense. Não havia um projeto linguístico por parte das autoridades portuguesas para o desenvolvimento pleno do tétum entre os falantes de Timor-Leste.

Na gramatização para o ensino formal, oficializou-se a relação sempre muito desigual e de hierarquia entre a língua tétum e a língua portuguesa. Na política de língua de Portugal para Timor-Leste, o tétum era uma língua de apoio para que o timorense aprendesse a língua portuguesa. O colonizador nunca promoveria o ensino da leitura, da escrita e da produção de saberes e de conhecimentos científicos na língua tétum.

Sob a perspectiva do colonizador, o tétum era uma língua provisória, língua de transição, pois, era uma língua “incompleta”, “heterogênea”, “que variava muito” e “em pro-

cesso de formação”. Sendo assim, não há como negar que a “parceria” entre o tétum e a língua portuguesa foi marcada pela relação de desigualdade o que acabou criando um estatuto de poder que hierarquizou as duas línguas, valorizando-se a língua do colonizador em detrimento do tétum.

O português sempre foi a língua que seria desenvolvida pelo processo de gramatização para o ensino. Porém, ao promover apenas uma única língua timorense como língua de apoio para a alfabetização do timorense em português, a gramatização silenciou do ensino oficial das escolas do país as demais línguas de Timor-Leste e a possibilidade da língua portuguesa se desenvolver não tendo apenas como aliada o tétum, mas também as diferentes línguas timorenses.

Referências

- GUIMARÃES, E. R. J. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.
- MARIANI, B. *Colonização lingüística*. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a VIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

Saúde na Universidade de Cabo Verde: 10 anos de uma Experiência de Cooperação Institucional entre Países de Língua Oficial Portuguesa

**Isabel Inês Monteiro de Pina Araújo
Odete Mota
Elga Carvalho**

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade de Cabo Verde

Introdução

A criação da Universidade Pública de Cabo Verde (Uni-CV) data de 21 de Novembro de 2006 (Imprensa Nacional. 2006). Para sua efetivação foi criada em 2004 a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade Pública de Cabo Verde (CNI-UniCV) (Imprensa Nacional. 2004). Ainda enquanto CNI-UniCV, a área da saúde foi eleita como prioridade e de grande aposta para formação e capacitação dos profissionais. Num diagnóstico realizado em 2005, levada a cabo pela Uni-CV, a carência de quadros profissionais e a necessidade de especialização dos existentes, foi apontado como necessidades urgentes para satisfazer as necessidades do país.

O Plano Estratégico de Recursos Humanos em Saúde 2005 – 2014 (PERHS) relatou que havia um número insuficiente de profissionais em todos os níveis de atenção à saúde. Em relação à Saúde Pública o PERHS considerou tratar-se de um sector de Intervenção Estratégica e que o “reforço da saúde pública deve ser uma prioridade importante para Cabo Verde (MS. 2005).

Até a data da instalação da Uni-CV, no que tange à formação em saúde, Cabo Verde possuía no sector público duas Escolas de Enfermagem sob a tutela do Ministério da Saúde e o Instituto Superior de Educação. As Escolas de Enfermagem funcionavam uma na Praia – Escola de Enfermagem “Manuel Olímpio” e o seu funcionamento datava de 1921 e outra em Mindelo – Escola de Enfermagem “Hugo Barros” que iniciou suas atividades em 1960. As duas ofereciam o curso técnico de Enfermagem Geral e passou por várias reformas físicas e pedagógicas no decorrer dos anos, até ao seu encerramento em 2009 e 2010, respetivamente. De ressaltar que o Ministério da Saúde também ofereceu e tutelou cursos técnicos de Assistentes e Auxiliares de Enfermagem, Auxiliares de laboratório, Controle de Qualidade de Medicamentos, Atendentes de Saúde, Auxiliares de Radiologia, Auxiliares de farmácia, Administradores das Delegacias de Saúde e Técnicos de Laboratório (MS. 2005; Martins, A. S. 2015). O Instituto Superior de Educação, que tinha como principal objetivo a formação de professores do Ensino Secundário, iniciou a partir do novo milénio a formação de biólogos com competência de atuação em Análises Clínicas, sendo posteriormente integrada na Uni-CV. No sector privado, a Universidade Jean Piaget oferecia cursos de licenciatura em Saúde Pública e Análises Clínicas, Farmácia, Fisioterapia e Complemento de Formação em Enfermagem.

O grande contingente dos profissionais cabo-verdianos com formação superior na área da saúde realizou formação fora do país, principalmente na antiga União Soviética e Cuba, no que diz respeito à medicina. Portugal, Brasil, Marrocos e outros países europeus, também contribuíram para a formação de profissionais da saúde.

Dada a importância da formação em saúde para o desenvolvimento social e económico do país, a demanda existente dos indivíduos, das instituições governamentais, públicas e privadas e a escassa oferta nacional, consideramos pertinente apostar na formação em saúde na Uni-CV. Para tal, alguns trabalhos pontuais foram realizados na CNI-UniCV e posteriormente instituiu-se uma coordenação de saúde, que trabalhava diretamente com a equipe reitoral para identificar as necessidades de formação e investigação em saúde a curto, médio e longo prazo; refletir sobre a estruturação dos cursos na Universidade Pública, com ênfase na qualidade e sustentabilidade e compartilhar as intenções e necessidades, com parceiros nacionais e internacionais. Constatamos que as áreas prioritárias para formação e investigação a curto e médio prazo, estavam relacionadas às Tecnologias da Saúde, Enfermagem e Saúde Pública. De 2006 a esta data, realizamos a revisão curricular do curso de Ciências Biológicas com enfoque na saúde, iniciamos os cursos de Enfermagem (licenciatura e complemento), biodiagnóstico, manutenção de equipamentos hospitalares e hoteleiros, radiologia, saúde pública e medicina.

O PERHS 2015 – 2020 assinala progressos importantes em matéria de formação académica no país, destacando cursos de licenciaturas e formações profissionais realizadas pela Uni-CV (MS. 2015).

Com o objetivo de apresentar, registar e descrever o início da aposta em Saúde na Uni-CV, realizamos o presente trabalho e esperamos contribuir para o conhecimento da história da Uni-CV, valorizar as parcerias e trocas, bem como indicar subsídios para próximas etapas, ações de formação e parcerias futuras. Em termos específicos pretendemos identificar as parcerias de carácter nacional e internacional que auxiliou na implementação do projecto saúde; Indicar as actividades operacionalizadas e em curso na instituição no âmbito destas parcerias.

Metodologia

Para esse trabalho recorreremos à consulta de documentos disponíveis, nomeadamente protocolos de cooperação, relatórios de viagens, memorandum de visitas, encontros de trabalho, reuniões técnicas, missões de trabalho e planos curriculares existentes. Tivemos por referência algumas perguntas que nortearam a definição da prioridade e ações de formação em saúde designadamente:

- Quais as expectativas de formação em saúde em Cabo Verde?
- Quais as principais carências de formação em saúde? Essas carências são de formação de base, técnica, especializada e/ou pós-graduada?
- O que temos e o que podemos aproveitar?
- Quais as nossas potencialidades em termos de recursos humanos, estrutura física e equipamentos?
- Quais as parcerias chaves para implementação?

Após identificação das prioridades, procuramos identificar os melhores parceiros, com *expertises* que coincidiam com as nossas necessidades e prioridades. Para isso, representantes da Uni-CV realizaram visitas a estruturas de saúde e afins em Cabo Verde e no exterior, reuniões técnicas com órgãos governamentais, não-governamentais, empresas privadas e públicas, organismos de cooperação internacionais e instituições de ensino superior no exterior. A Uni-CV recebeu visitas e missões de trabalho de responsáveis de organizações e instituições de ensino superior nacionais e internacionais. Esses encontros foram decisivos para a organização da nossa oferta formativa e colaboraram na formulação dos planos pedagógicos e curriculares dos diferentes cursos, assim como na estruturação de projetos de investigação.

Resultados

Após diagnóstico de situação elegemos como formações prioritárias em saúde as áreas de Diagnóstico (Análises Clínicas, Imagiologia/Radiologia, Anatomia Patológica), Reabilitação/Terapêutica (Fisioterapia, Nutrição, Farmácia) e Prestação de cuidados (Enfermagem, Saúde Pública). Instituiu-se a Coordenação da Saúde com finalidade de estruturar formações nas áreas prioritárias de nível profissionalizante e superior (Graduação e Pós-Graduação); representar a Uni-CV junto a empresas, instituições, serviços e estabelecimentos de saúde; fomentar, gerir e supervisionar parcerias e protocolos com instituições chaves em saúde; incentivar, programar e desenvolver pesquisas em saúde; criar um centro de investigação multidisciplinar em saúde e delinear o processo da criação e instalação da Escola Nacional de Saúde da Uni-CV. Esses objetivos foram e estão sendo alcançados graças a uma forte rede de parceria nacional e internacional.

A Uni-CV possui protocolos na área da saúde com diversas instituições, sendo 8 nacionais e 11 nos países da CPLP (5 em Portugal e 6 no Brasil).

Grças a parcerias com países membros da CPLP desenvolvemos alguns projetos investigação e de formações.

Parcerias de Projetos de Investigação e Inovação:

PORTUGAL

- Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto (IPATIMUP)

- “Understanding the genetic architure and evolution of human pigmentary traits: admixture mapping studies in Cape Verde”. Decorrido de 2007 a 2010, foi financiado pelo Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), órgão do Ministério da Educação e Ciência de Portugal. Teve como objetivos clarificar a base genética e evolutiva da variação da pigmentação humana; avaliar a influência de um conjunto de genes na determinação das diferenças de pigmentação da pele e olhos observadas entre populações africanas e europeias, como ferramentas para estudo de mapeamento por miscigenação na população de Cabo Verde e da reconstrução da sua história evolutiva.

- “Estudo dos determinantes genéticos da obesidade e hipertensão arterial em populações miscigenadas: o caso exemplar de Cabo Verde e da população portuguesa das bacias do Tejo, sado e guadiana”. Decorrido de 2007 a 2010, foi financiado pela Empresa Sanofi Pasteur de Portugal. Teve como objetivo estabelecer as bases para futuros estudos

centrados noutros problemas biomédicos que lidem com a interacção entre os determinantes genéticos e ecológicos dos actuais padrões de saúde e doença, que possam servir de fundamentação científica para intervenções terapêuticas.

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENfC) e IREFREA
- “Peer-Education Engagement & Evaluation Research”. Em curso desde 2011 tem como objetivo mobilizar a comunidade educativa na construção de um ambiente mais saudável e espaço de demonstração do potencial humano para assumir a responsabilidade social da saúde e bem-estar da comunidade educativa e da comunidade envolvente.

CONSÓRCIO MOÇAMBIQUE, ANGOLA E PORTUGAL

- Comissão Nacional de Bioética em Saúde (CNBS) e Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (FM-UEM), Moçambique; Faculdade de Medicina da Universidade de Angola (FM-UAN), Angola e Instituto de Higiene e Medicina Tropical da Universidade Nova de Lisboa (IHMT/UnL), Portugal
- Strengthening Bioethics Committees in Lusophone African Region (LusoAfro-BioEthics). Iniciado em 2017, conta com o financiamento da European & Developing Countries Clinical Trials Partnership (EDCTP). Tem como principal objectivo fortalecer e/ou instalar comitês de ética em saúde de forma a capacitar as instituições e países na condução da investigação e ensaios clínicos e reforçar colaborações e atividades conjuntas dos comitês de ética dos países lusófonos.

BRASIL

- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Estudos Populacionais em Nutrição, do Departamento de Nutrição e Dietética

- “Anemia Ferropriva em Crianças dos 6 meses a 10 Anos”. Decorrido de 2008 a 2011, teve como objetivos avaliar a prevalência de anemia em crianças menores dos 6 meses aos 10 anos em Cabo Verde e os possíveis factores de risco; verificar a associação entre prevalência de anemia com as variáveis epidemiológicas; avaliar o estado nutricional, a ingestão alimentar das crianças através de indicadores antropométricos e de inquéritos alimentares, as condições de segurança alimentar das famílias e sua associação com a anemia; avaliar o impacto da suplementação de sulfato ferroso nas escolas do EBI e avaliar a alimentação praticada nas escolas quanto ao preparo, condições higiénico-sanitárias, aceitabilidade e a ingestão alimentar realizadas fora da escola.

- Instituto Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz) do Rio de Janeiro

Laboratório de Aids e Imunologia Molecular

- “Evolução e Epidemiologia Molecular do HIV-1 e HIV-2 em Cabo Verde” Decorrido de 2008 a 2010 foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Teve como objetivo conhecer a epidemiologia molecular do HIV-1 e HIV-2 em Cabo Verde, a fim de contribuir para o estudo da dinâmica evolutiva dos tipos circulantes e sua relação com os continentes Africano, Europeu e Americano;

descrever os subtipos de HIV-1 e HIV-2 circulantes e sua distribuição nas ilhas e os fluxos que possam estar influenciando na difusão e caracterização da epidemia. Procurou-se ainda estimar a taxa de evolução, data de origem, e potencial de expansão epidémica dos tipos virais circulantes; correlacionar a variabilidade genética do HIV-1 e HIV-2 com as características encontradas em países da África, Europa e América com vasta relação com Cabo Verde; estudar a dinâmica da co-infecção HIV-1 e HIV-2 e conhecer os níveis de resistência a antirretrovirais. Permitiu igualmente a capacitação de recursos humanos, geração de conhecimento científico de relevância em relação a epidemia de HIV/Sida em Cabo Verde e qualificação profissional para atuação no ensino superior e assistência no país.

Laboratório de Virologia Molecular

- “Hepatites virais na população negra: Origem, perfil epidemiológico e molecular, e predisposição ao carcinoma hepático”. Decorrido de 2014 a 2016 e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), teve como objetivos avaliar a incidência da infeção pelo vírus da hepatite B e determinar a variabilidade genética e genótipos circulantes numa população em Cabo Verde e relacionar as distâncias genéticas com isolados detetados no Brasil com enfoque especial nos isolados de descendentes de escravos.

- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FM/UNESP): Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina de Botucatu

- “Apoio à implantação de linhas de pesquisa e formação de recursos humanos em nível de Pós Graduação em Cabo Verde”. Em curso desde 2013, conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior e Associação das Universidades de Língua Portuguesa (CAPES/AULP - Pró-mobilidade internacional). Pretende contribuir na formação de recursos humanos de Cabo Verde no campo da Saúde Pública em nível de pós graduação e na implementação de linhas de pesquisa por meio da constituição de grupos de investigação interinstitucionais.

- “Uso abusivo de álcool e outras drogas – desenvolvimento de estratégias de prevenção, diagnóstico e intervenção na atenção primária em Cabo Verde. Sensibilização e capacitação de profissionais de saúde para implantação de intervenções breves”. Este estudo surgiu em decorrência do projeto financiado pela CAPES/AULP - Pró-mobilidade internacional e iniciou em 2016. Tem como objetivo contribuir na capacitação, qualificação e especialização de docentes e profissionais de saúde; realizar pesquisa de campo e intervenção com foco na prevenção, diagnóstico e assistência ao uso abusivo de álcool e outras drogas, no âmbito dos serviços de Atenção Primária em Cabo Verde; discutir a integração de ações relativas ao uso abusivo de álcool e outras drogas com ações de prevenção em DST/Sida, a partir do conceito de vulnerabilidade; fortalecer o intercâmbio institucional e identificar outras áreas de formação e intervenção.

Formações:

Curso de Estudo Superior Profissionalizante (CESP)

PORTUGAL

- Instituto Politécnico de Lisboa (IPL): Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL)

- Radiologia

O curso pretende formar profissionais com capacidades de integrar equipas multidisciplinares, capaz de planear, realizar e avaliar a qualidade dos exames radiológicos. Poderá actuar em ambiente clínico na área do diagnóstico e da intervenção terapêutica, na gestão, ensino e investigação (IPL: ESTeSL).

BRASIL

• Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz): Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)

- Biodiagnóstico e Manutenção de Equipamentos Hospitalares e Hoteleiros. Decorre desde 2009, com apoio do Plano Estratégico de Cooperação em Saúde (PECS) da CPLP.

O curso de Biodiagnóstico visa a integração de conhecimentos teóricos e práticos, proporcionando ao aluno informações que permitam uma permanente reflexão de seu papel como agente transformador dos processos de trabalho em Saúde. As aulas práticas buscam demonstrar os princípios científicos envolvidos com as técnicas laboratoriais e superando a simples execução de rotinas, preparando os alunos para as transformações no mundo do trabalho em saúde decorrentes do desenvolvimento tecnológico e científico. O curso visa ainda, o desenvolvimento de competências técnicas, metodológicas, teóricas e profissionais, devendo os formandos estarem aptos a manipular as mais recentes tecnologias na área. Os diplomados poderão actuar em laboratórios de análises clínicas e de anatomia cito-patológica, em sectores que demandam trabalhos laboratoriais e de pesquisa biológica em saúde humana e veterinária, controle de qualidade, indústrias farmacêuticas e de produção alimentar.

O curso de Manutenção de Equipamentos Hospitalares e Hoteleiros teve como proposta apresentar a construção de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento da técnica em Manutenção de Equipamentos Hospitalares e Hoteleiros. Os diplomados estarão aptos a identificar a arquitetura predial, os parques de equipamentos, a tecnologia construtiva dos equipamentos, as condições de segurança nos vários ambientes de um hospital ou de um hotel, como também o desenvolvimento de sujeitos coletivos, capazes de atender aos desejos sociais propostos nas rotinas das entidades de assistência a saúde ou de lazer, e que possa ser capaz de criar estratégias de manutenção nos parques tecnológicos.

Cursos de Licenciatura

PORTUGAL

• Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENfC)

- Enfermagem (licenciatura e complemento). Decorre desde 2008, sendo atualmente o curso com mais candidatos por vaga. Pretendemos formar enfermeiros com uma formação científica, técnica, humana, ética e cultural do mais elevado nível, capazes de contribuir para melhoria da saúde das populações ao mesmo tempo que garantem cuidados de enfermagem de elevada qualidade, à pessoa ao longo do ciclo de vida, família, grupos e comunidades, no quadro de um exercício profissional autónomo. Os Licenciados em enfermagem estarão habilitados para a prestação de cuidados de enfermagem gerais, aos níveis da prevenção primária, secundária e terciária, em Unidades de Cuidados Primários e Diferenciados de Saúde. De realçar o importante contributo desta escola na formação

dos docentes de enfermagem tendo em conta que utilizamos o modelo de formação em exercício. Os docentes da ESEnfC inicialmente regentes das unidades curriculares, que deslocavam-se em carácter de missão para lecionar em Cabo Verde tendo docentes assistentes na Uni-CV que paulatinamente foram assumindo as respectivas disciplinas. Após 5 anos desta modalidade, registamos completa autonomia dos docentes nacionais assegurado a leção de todas as unidades curriculares. Permanece uma estreita relação de parceria e colaboração entre os docentes de ESEnfC e Uni-CV.

- **Universidade de Coimbra: Faculdade de Medicina**

- Medicina. Iniciou em 2015, objetivando fornecer ao país médicos com uma formação adequada, sólida e coerente de conhecimentos, aptidões e habilidades de índole médica, bem como de princípios, valores e atitudes associados à melhor prática clínica. Os estudantes poderão exercer a sua prática profissional ao serviço da saúde e do bem-estar das pessoas e das comunidades (Regateiro, F. J. 2016)

Curso de Pós-Graduação:

BRASIL

- **Universidade Paulista Júlio de Mesquita (Unesp): Faculdade de Medicina, Botucatu**

- Mestrado em Saúde Pública. Iniciou em 2009 com uma turma de 25 alunos, tendo 23 concluídos.

- **Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz): Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV)**

- Curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, desenvolvido no âmbito do Plano Estratégico de Cooperação em Saúde da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Este curso teve como público-alvo profissionais dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), tendo participado cinco cabo-verdianos entre docentes da Uni-CV e técnicos do Ministério da Saúde. Os módulos foram ministrados em diferentes países, tendo Cabo Verde recebido e organizado um dos módulos.

- **Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**

- Mestrado em Enfermagem de uma enfermeira

- Doutorado em Enfermagem de uma enfermeira

PORTUGAL

- Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESEnfC)

- Mestrado em Enfermagem de 6 enfermeiros desde 2009

- Universidade Nova de Lisboa (IHMT/UnL): Instituto de Higiene e Medicina Tropical

- Curso de Capacitação em “Escrita Científica”, “Bioinformática” e “Bioestatística” em 2017

- Universidade do Porto: Faculdade de Ciência

- Mestrado em Biodiversidade, Genética e Evolução de um Biólogo entre 2010 e 2012 no âmbito dos projectos: “Análise da arquitectura genética e história evolutiva de fenótipos pigmentares na espécie humana: estudos de mapeamento por miscigenação na popu-

lação de Cabo Verde” e “Estudo dos determinantes genéticos da obesidade e hipertensão arterial em populações miscigenadas: o caso exemplar de Cabo Verde e da população portuguesa das bacias do Tejo, Sado e Guadiana”.

Reuniões, congressos, Comitês, Cursos de Curta Duração

- Reunião Alargada para recolha de subsídios sobre a “Política Nacional Farmacêutica, o Plano Operativo Farmacêutico Nacional e a Lista Nacional de Medicamento Essenciais”, organizado e coordenado pela Direção Geral de Farmácia e Medicamentos do Ministério da Saúde de Cabo Verde. Auditório do Palácio do Governo, Várzea, 19 de Junho de 2014

- III Curso Internacional sobre Dengue & Chagas, organizado pela ONG “Médicos Sem Fronteiras” do Brasil em parceria com o Instituto Evandro Chagas, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 3 a 10 de Julho de 2013

- Integrante da Rede de Instituições de Ensino Superior Promotoras de Saúde

- Membro do Comité Científico do Programa Doutoral em Saber Tropical e Gestão (TropikMan) - Consórcio internacional composto pela Nova SBE e Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT), ambas da Universidade Nova de Lisboa, o Instituto Superior de Agronomia da Universidade de Lisboa (ISA/ULisboa), a Universidades de Cabo Verde (Uni-CV), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), a Universidade Estadual de São Paulo – Luís Mesquita Filho (UNESP) e a Universidade de Pretória (UP), destinado a nacionais dos PALOPS e Timor Leste;

- Congresso Internacional das Ciências e Tecnologias da Saúde: Cooperação e Desenvolvimento na Macaronésia, organizado pela Universidade de Açores e Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Ilha Terceira 29 de Abril a 1 de Maio de 2010.

- X Congresso da Sociedade Brasileira de DST e VI Congresso Brasileiro de Aids, realizada em S. Paulo, Brasil de 17 a 20 de Maio de 2015.

- Atelier de Harmonização de Currículo de Enfermagem e de Parteiras dos Países do espaço Lusófono da CEDEAO, realizado em Bissau, Guiné-Bissau e teve como objectivo apresentar os currículos de formação de enfermeiros e parteiras do espaço francófono e anglófonos da CEDEAO; apresentar o atual currículo para formação de enfermeiros na Guiné e Cabo Verde (do curso de licenciatura e do curso técnico profissional); identificar os pontos divergentes e convergentes dos diferentes currículos de formação analisados; Elaborar um modelo consensual do currículo de formação de enfermeiros e de parteiras de Enfermagem, para o espaço Lusófono da CEDEAO, tendo por base as funções do Enfermeiro de Cuidados Gerais.

- Congresso sobre dengue na Universidade Agostinho Neto, Angola e apresentação de trabalho “Resiliência em doentes oncológicos”.

- Formação em Portugal no que tange a capacitação para assistir os estudantes em ensinos clínicos com ESEnFC; participação em Congresso das redes escolas técnicas de saúde tanto no Brasil quanto em Portugal.

- VIII International Conference of the Network of WHO collaborating Centers for Nursing and Midwifery

- **Diáspora Contributo:** Programa de parceria entre o Instituto das Comunidades do Ministério das Comunidades de Cabo Verde e a Organização internacional das migrações, co-financiado pela Comissão Europeia e pelo Governo Português. Este projeto teve como objetivo mobilizar o capital humano e profissional dos cabo-verdianos no estrangeiro para a capacitação em Cabo Verde nos sectores da saúde, educação, infra-estruturas e sector privado, assim como fortalecer a rede de comunicação entre os membros da diáspora e as entidades institucionais e privadas de Cabo Verde. Houve formação de Enfermeiros e estudantes de Enfermagem na área de desenvolvimento Comunitária e HIV/SIDA, decorrido em junho e Julho de 2009 e em Prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis, decorrido em Novembro e Dezembro de 2009.

Conclusões

Decorridos 10 anos da instalação da Uni-CV e da integração da saúde enquanto área estratégica para desenvolvimento sustentável do país, observamos resultados que confirmam os benefícios dessa grande aposta. Observa-se também que parceria com Portugal e Brasil foi e tem sido a grande aposta e o grande apoio para implementação dos cursos e dos muitos estudos de investigação levados a cabo. Apesar da necessidade de incrementar parceria com os PALOPs, algumas relações de cooperação já foram feitas com Guiné-Bissau, Angola e Moçambique. Esperamos que hajam novas iniciativas que favorecem um maior intercâmbio e incluir S. Tomé e Príncipe. Apesar de não ter sido ressaltado no grosso do trabalho, registamos aqui o ingresso de estudantes oriundos de Timor Leste em vários cursos de licenciatura da Uni-CV.

Os formandos na área da saúde nos diferentes cursos ultrapassam os 500, sendo a enfermagem a detentora do maior número de novos licenciados.

Para assegurar a qualidade das formações, contamos nos primeiros anos com um corpo docente especializado na sua maioria oriundos das universidades parceiras do exterior, que trabalharam diretamente com profissionais locais na expectativa de assunção a médio prazo das responsabilidades letivas. Foi nesse contexto e por essa razão a aposta na formação académica pós-graduada no exterior e no país.

Os ganhos da aposta em saúde feita pela Uni-CV ficam claros no PERHS 2015 – 2020 que assinala progressos importantes em matéria de formação académica no país, destacando cursos de licenciaturas e formações profissionais realizadas pela Uni-CV, contrapondo o que tinha sido explícito na formulação do PERHS 2005 - 2014 (MS. 2015).

Bibliografia:

Imprensa Nacional Decreto-Lei nº 31/2004, de 26 de Julho. Disponível em <https://kiosk.incv.cv/1.1.3.266/>. Acesso em 19/06/2017

Imprensa Nacional Decreto-Lei nº 53/2006. Disponível em <https://kiosk.incv.cv/1.1.33.448/>. Acesso em 19/06/2017

Instituto Politécnico de Lisboa (IPL): Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL). <https://www.estesl.ipl.pt/cursos/licenciaturas/radiologia>. Acesso em 20/06/2017

Martins, A. S. 2015. História da Enfermagem em Cabo Verde: Contributos do passado para a construção do futuro. Edições Uni-CV.

Ministério da Saúde de Cabo Verde. 2005. Plano Estratégico de Desenvolvimento dos Recursos Humanos para a Saúde 2005 – 2014.

Ministério da Saúde de Cabo Verde. 2015. Plano Estratégico de Desenvolvimento dos Recursos Humanos da Saúde 2015 – 2020. Direção Geral do Planeamento, Orçamento e Gestão.

Avaliação do Ensino Superior – o caso da internacionalização

Ana Cristina Miranda Perdigão

Mestre em Estudos Europeus – Dominante Jurídica, Professora Coordenadora do ISCAL, IPL, Lisboa, acperdigao@sp.ipl.pt

Fernando Melicio

Doutorado em Engenharia Eletrotécnica, Professor Coordenador do ISEL, IPL, Lisboa, fmelicio@deea.isel.ipl.pt

Carla Ruivo

Licenciada em Relações Internacionais, Gabinete de Relações Internacionais e Mobilidade Académica, IPL, Lisboa, cruivo@sp.ipl.pt

Nádia Paixão

Licenciada em Jornalismo, Gabinete da Qualidade e da Acreditação, IPL, Lisboa, npaixao@sp.ipl.pt

Avaliação do Ensino Superior

Em Portugal, o quadro legal estabelecido em 2007 com a aprovação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES), pela Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto, e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES através do Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro, determina a avaliação do ensino superior em conformidade com as normas e as políticas europeias.

Neste âmbito, a avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos seus ciclos de estudos torna-se um dos vetores estratégicos de desenvolvimento do ensino superior português e da sua consolidação e evolução no universo do ensino superior nacional e internacional.

Cada instituição define a sua política para a qualidade e estabelece o seu sistema interno de garantia da qualidade que melhor se adequa às suas próprias especificidades, fase de desenvolvimento e necessidades, obedecendo, porém, a princípios orientadores comuns, nomeadamente os padrões e orientações europeus e os preceitos legais aplicáveis.

O RJAES¹ determina que “a avaliação tem por objeto a qualidade de desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respetiva atuação e com os resultados dela decorrentes”, tendo como “referencial as boas práticas internacionais na matéria”.

1. Artigo 3.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto

Os parâmetros de avaliação da qualidade legalmente definidos incluem itens ligados à vertente da internacionalização, designadamente “a cooperação internacional” e “a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional”²

Em 2012, a A3ES adotou um conjunto de referenciais que caracterizam um sistema interno de garantia da qualidade bem estabelecido e consonante com os padrões e orientações europeus (European Standard Guidelines - ESG) e com os requisitos legais aplicáveis, com a intenção de fornecer um quadro de referência que possa auxiliar as instituições na conceção e implementação dos seus sistemas internos de garantia de qualidade e servir de referencial na aplicação dos critérios de auditoria externa com vista à certificação desses sistemas.

Estes referenciais instituídos pela A3ES, adaptados dos ESG, na sua versão de 2015, encontram-se associados às diferentes vertentes da missão institucional e às áreas transversais que as suportam, sendo a internacionalização uma das áreas específicas de análise no âmbito dos procedimentos de garantia da qualidade das IES.

Muito embora, o foco dos ESG continue a centrar-se no ensino e aprendizagem, incluindo os ambientes de aprendizagem e as ligações relevantes à investigação e inovação, é salientada a necessidade de as instituições disporem de processos de garantia da qualidade que cubram todas as suas atividades.³

Neste sentido, a área da Internacionalização é considerada pela A3ES como um dos processos nucleares da missão institucional, surgindo como o Referencial 8 – Internacionalização, em que a instituição deve demonstrar que está dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar as suas atividades de cooperação internacional. No âmbito das suas políticas de internacionalização, a instituição deve definir procedimentos para promover, monitorizar, avaliar e melhorar as atividades de índole internacional, designadamente quanto ao seguinte:

- Participação/coordenação em atividades internacionais de educação e formação;
- Participação/coordenação em projetos internacionais de investigação;
- Mobilidade de estudantes, docentes e pessoal não-docente.

Estes procedimentos são objeto de avaliação no âmbito dos sistemas internos de garantia de qualidade das IES e periodicamente auditados pela A3ES.

Neste contexto de ação, reflexão e avaliação, é inevitável uma fertilização cruzada de regras e boas práticas que efetivamente contribui para melhorar direta ou indiretamente o desempenho das instituições no que respeita à internacionalização.

Do conjunto dos referenciais europeus⁴, de que não consta um referencial especificamente vocacionado para a internacionalização, entendemos como especialmente relevantes neste domínio, os seguintes:

2. Artigo 4.º da Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto.

3. In addition, institutions have policies and processes to ensure and improve the quality of their other activities, such as research and governance (ESG 2015, p. 7, disponível em <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

4. *European Standard Guidelines*, disponível em <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

1 – A conceção e aprovação da oferta formativa⁵

Neste referencial é aferido se *a instituição dispõe de processos para a conceção e aprovação da sua oferta formativa, garantindo que os cursos ministrados são concebidos e estruturados de modo a que possam atingir os objetivos fixados, designadamente os objetivos de aprendizagem. A habilitação e a qualificação alcançadas em cada curso, bem como o correspondente nível nos quadros nacional e europeu de qualificações no ensino superior, são claramente especificados e publicitados.*

2 – Ensino, aprendizagem e avaliação centrados no estudante⁶;

Aqui, o objetivo é verificar se *a instituição adota os procedimentos mais adequados a assegurar que o ensino é ministrado de modo a favorecer um papel ativo do estudante na criação do processo de aprendizagem, bem como processos de avaliação dos estudantes que sejam consonantes com essa abordagem.*

3 – Admissão dos estudantes, progressão, reconhecimento e certificação⁷;

Este referencial pretende medir se *a instituição está dotada de regulamentos devidamente aprovados e publicitados cobrindo todas as fases do ciclo de estudos do estudante na instituição (e.g. a admissão do estudante, a progressão, o reconhecimento e a certificação), que aplica de forma consistente.*

4 – Monitorização contínua e revisão periódica dos cursos⁸.

Neste caso, pretende aferir-se se *a instituição promove a monitorização e a revisão periódica dos seus cursos, de modo a assegurar que alcançam os objetivos para eles fixados e dão resposta às necessidades dos estudantes e da sociedade. As revisões efetuadas conduzem à melhoria contínua do curso e as ações planeadas ou executadas em resultado desse processo são comunicadas a todos os interessados.*

Internacionalização

O processo de internacionalização é um fator de desenvolvimento e de renovação dos sistemas de ensino superior. Na Europa, nas últimas décadas, a internacionalização das instituições de ensino superior tem ocorrido, essencialmente, através de programas de mobilidade e da cooperação em projetos de ensino e de investigação. Este percurso tem possibilitado o crescimento de massa crítica nas IES, a presença das mesmas nos rankings internacionais e a obtenção de benefícios indiretos na economia.

5. Referencial 1.2 dos ESG adaptado como referencial dos sistemas internos de garantia da qualidade das IES pela A3ES como referencial 2, disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ReferenciaisSI-GQ_201610.PDF

6. Referencial 1.3 dos ESG adaptado como referencial dos sistemas internos de garantia da qualidade das IES pela A3ES como referencial 3, disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ReferenciaisSI-GQ_201610.PDF

7. Referencial 1.4 dos ESG adaptado como referencial dos sistemas internos de garantia da qualidade das IES pela A3ES como referencial 4, disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ReferenciaisSI-GQ_201610.PDF

8. Referencial 1.9 dos ESG adaptado como referencial dos sistemas internos de garantia da qualidade das IES pela A3ES como referencial 5, disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/A3ES_ReferenciaisSI-GQ_201610.PDF

A mobilidade de estudantes, docentes e pessoal não docente, é considerada como uma das formas mais importantes e consistentes de internacionalização do ensino superior.

No âmbito do mundo lusófono, urge desenvolver esta vertente de internacionalização do ensino superior bem como a possibilidade de criação de ciclos de estudo conjuntos, tirando partido da vantagem relativa às competências linguísticas, mas também naturalmente de uma assinalável partilha de ideias e modelos organizativos do ensino superior que resultam de vários séculos de história em comum.

Em geral, a globalização potenciou a internacionalização do ensino superior na medida em que, hoje, comungamos idênticas formas de organização e objetivos de aprendizagem, investigação e relação com a comunidade por todo o mundo.

Contudo, a internacionalização de uma instituição de ensino superior não deve constituir um fim em si mesma, sob pena de excessiva convergência e perda da desejável diversidade de projetos. Deve antes, ser um imperativo institucional e poderoso instrumento de reflexão e melhoria contínua do desempenho e de definição da identidade própria de cada instituição.

O trabalho de reflexão e melhoria contínua em redor dos aspetos que constituem os referenciais acima referidos é necessariamente influenciado pelos resultados da internacionalização, mas é simultaneamente condição para essa internacionalização.

Considerações finais

Há um nível de convergência sem o qual a mobilidade e a criação de ciclos de estudo conjuntos não será possível entre as IES que integram a AULP. Tal convergência passará por compatibilizar os níveis de qualificação e os sistemas de reconhecimento e comparabilidade académicos.

Contudo, a necessária confiança, base do processo, quer para as IES, quer para os próprios estudantes, implica sobretudo, desenvolver trabalho conjunto que permita aferir da presença, em cada IES, dos valores mencionados nos referenciais acima indicados.

O trabalho desenvolvido no incremento da mobilidade neste contexto, tornará as instituições de ensino superior dos países de língua portuguesa fora da Europa mais atrativas para outras instituições europeias e de outros pontos do mundo e seus estudantes e potenciará um empoderamento do mundo lusófono no seu conjunto.

Referencias bibliográficas:

- Declaração Constitutiva da CPLP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (1996), disponível em <http://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fcplp%2fDocumentos+Base%2fDeclara%ef%bf%bd%ef%bf%bdoConstitutivaCPLP.pdf>
- Erasmus Charter for Higher Education, Instituto Politécnico de Lisboa (2017), disponível em https://drive.google.com/file/d/0Bx4i_N9pqoHAdE84QTczOXRqSjQ/view?usp=drive_web&pref=2&pli=1
- Erasmus Masters Joint Degrees (2017), disponível em https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities-for-individuals/students/erasmus-mundus-joint-master-degrees_pt
- Espaço de Ensino Superior da CPLP, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2004), disponível em <http://www.cplp.org/id-4643.aspx>
- Estatutos da AULP, Associação das Universidades de Língua Portuguesa AULP (2005), disponível em http://aulp.org/sites/default/files/AULP_Estatutos2005_0.PDF

A lusofonia de horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio versus a verticalidade da hegemonia imagética do euro-hétero-macho-autoritário: a dimensão pedagógica do cinema negro posto em questão¹

Celso Luiz Prudente

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

Flávio Ribeiro de Oliveira

Doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutor em Literaturas Clássicas pelo Centre Léon Robin da Université Paris IV-Sorbonne / École Normale Supérieure.

Possíveis assimetrias geográficas e culturais portuguesas com o universo europeu

Para a compreensão deste artigo será necessário observar a colonização europeia diante de alguns elementos comuns entre os países colonizados, observando com atenção as dinâmicas da lusofonia. Preocupação que tem como objetivo apontar possível distância da colonialidade, que se percebe nas assimetrias do possível processo de dominação colonial, que marcaram as relações euro portuguesas, e provável aproximação que se deram no mundo lusofônico com a (des) colonialidade no âmbito da luta pela libertação dos povos de língua portuguesas. Fenômeno no qual os portugueses se constituíram como atores que apresentaram protagonismo com a Revolução dos Cravos.

Observar-se-á o possível comportamento colonial em que se percebe também a condição de objeto de Portugal na origem do cinema negro brasileiro, que apontam dificuldades no processo de colonização. Os portugueses colonizaram concomitante a um comportamento colonial que os colocava a mercê da hegemonia colonial europeia, que lhes era estranha.

Constatou-se aí inequívoca diferença que revelou possível submissão impositiva na relação entre Portugal e Europa. Os países ibéricos estavam, com efeito, concretamente mais próximos da africanidade telúrica. Demonstrava, não obstante, uma similitude mítica de demanda espacial como continente europeu. Comentou-se, entretanto, muito pouco a respeito da objetividade geográfica lusitana, aqui percebida, em favor de possíveis mitificações que a demandava ao universo europeu.

“Vejo, no entanto, que mesmo nos países afetos a colonização lusitana uma mistificação de Portugal, apontando para aquilo que não encontra acomodação no processo de relações objetivas, por seu curso há alguns tratamentos, ainda, aí, de dimensão abstrata, nas implicadas relações objetivas.

Parece, ‘ao meu quase cego ver’, que se atribuiu a Portugal aquilo que ele não é,

1. Joaquim Antônio Cruz Magalhães Silva, estudante de Ciências Sociais na FFLCH-USP, e Dacirlene Célia Silva, Teóloga, Bibliotecária, colaboraram na organização deste artigo.

negando-lhe aquilo que de fato lhe pertence. Colocam-no em um universo europeu a despeito da compreensão geográfica nada confortável e o dimensionamento cultural profundamente diferente. A afirmação ibérica por natureza distante do plexo europeu apontar-lhe-ia na aproximação do que bem lhe cabe as nuances culturais afro-ásio-ameríndias.”(PRUDENTE, 2015 p. 234)

Viu-se, contudo, mais aproximação do país lusitano com o norte África. Notava-se sim no território lusitano uma espécie de caminho obrigatório para chegar no território europeu.

“Posto que, a territorialidade peninsular imersa no mar mediterrâneo tornaria, talvez, mais sensível à percepção dos ecos culturais da África do Norte. Apreende-se, desta maneira, mais espaços possíveis de abertura conflituosa e geradoras de estruturas híbridas, nas quais a lusofonia é vista como resultado de profundas relações miscigênicas, inegavelmente, estruturantes.”(PRUDENTE, 2015, p. 235)

A abordagem deste distanciamento encontra, conforme tem sido reiterado pelo autor, base de apoio no discernimento de Sergio Buarque Holanda, no seu livro clássico, intitulado *Raízes do Brasil*, quando o eminente autor se vê na discussão sobre a distância, aqui tratada, que se tornou ainda mais longitudinal na demanda das relações culturais. O estudioso aludiu a respeito da geografia de Portugal. Sergio Buarque escreve:

“Foi a partir da época dos grandes descobrimentos marítimos que os dois países entraram mais decididamente no coro europeu. Esse ingresso tardio deveria repercutir intensamente em seus destinos, determinado muitos aspectos peculiares de sua história e de sua formação espiritual. Surgiu assim um tipo de sociedade que se desenvolveria em alguns sentidos quase à margem das congêneres européias, e sem delas receber qualquer incitamento, ou já não trouxesse em germe.

Quais os fundamentos em que assentam de preferência as formas de vida social nessa região indecisa entre a Europa e a África, que se estende dos Pirineus a Gibraltar? Como explicar muitas daquelas formas, sem recorrer a indicações mais ou menos vagas e que jamais nos conduziram a uma estrita objetividade?

Precisamos a comparação entre elas e as da Europa de além-Pirineus faz ressaltar uma característica bem peculiar a gente da Península Ibérica, uma característica que ela está longe de partilhar, pelo menos na mesma intensidade, com qualquer de seus vizinhos do continente. É que nenhum desses vizinhos soube desenvolver a tal extremo da gente hispânica, desde tempos imemoriais [...]”(HOLANDA, 1989, p. 3-4)

Percebeu-se, por exemplo, que os nórdicos mencionavam que era sua propriedade o sentido da instituição do príncipe. Pareceu-se também que, a despeito desta abordagem, a modernidade teve origem em Portugal. Esta consideração era negada, na medida em que se negava aos lusitanos qualquer tipo de participação nos movimentos culturais europeus, observação que parece carregar certa fragilidade, considerando que Portugal se constituiu como uma espécie de caminho para a Europa. De tal sorte, se tornou, aos que procuravam alcançar o continente europeu, uma parada obrigatória para reabastecimento. Isto gerou

um inequívoco movimento, sugerindo um indício de comércio moderno, razão pela qual se percebe aí uma incidência de modernidade, que sugere contribuição ao surgimento do renascentismo no território lusitano. Muito embora, esta percepção raramente foi considerada no cânone europeu.

“Embora os nórdicos tomassem para si a origem do príncipe, afirmando que este estava em sua essência, nota-se que a modernidade possivelmente tem origem em Portugal, a parada em Portugal para reabastecimento tornou-se destino de natureza compulsória para aqueles que buscavam alcançar a Europa. Este fenômeno apontou para um desenvolvimento de uma relação de compra e venda, caracterizada num inegável sistema de comércio. Tendo em vista que a formação do comércio é configuração de relações que demonstravam nuance de modernidade. É provável que este comportamento venha concorrer em favor do discernimento da origem do renascentismo, neste quadro de expressão do comércio português [...]” (PRUDENTE, 2012, p. 408)

A distância portuguesa se tornou ainda mais longitudinal em relação à demanda cultural com o mundo europeu. Nota-se, com efeito, uma diferença de costume muito acentuada nas relações humanas entre portugueses e europeus, os primeiros não se pautavam por uma aguda distinção social, dado que, por exemplo, escravos e senhores bebiam e comiam na mesma taberna, embora este costume viria a ser coibido por normas legais no séc. XV, como informa Tinhorão:

“[...] a presença de escravo em tabernas era antiga, e nas ordenações Afonsinas já aparecia estimulada para brancos e judeus. No final do século XV e pelo correr da metade do século XVI, no entanto, os reis tiveram de reformular essas normas legais com o fim de estender as proibições aos escravos negros que cresciam na cidade, não apenas quanto a comerem e beberem nas tabernas, mas entregarem-se ao jogo, o que era comum acontecer nesses locais.” (TINHORÃO, 1988, p. 117)

O caráter individual das pessoas tinha mais peso no universo lusitano que a distinção social. Observava-se, neste quadro, uma dinâmica permeabilidade dos grupos sociais, que tinham uma possível convivência social cotidiana de pouca distinção. Era comum pessoas de origem camponesa contraírem matrimônio com pessoas da nobreza, e vice-versa. Notar-se-á a situação abordada no imaginário português se traduzindo na literatura. Este comportamento é evidente sobretudo em um poema de Gil Vicente, Farsa dos *Almocreves*, em que o eminente literato narra uma incursão à Europa, percebendo-a estranha ao seu universo lusitano:

“[...] Qu’em Frandes e Alemanha,
em toda a França e Veneza,
que vivem per siso e manha,
por não viver em tristeza,
não he como nesta terra,

porque o filho de lavrador
casa lá com lavradora,
e nunca sabem mais nada;
e o filho do broslador
casa com a brosladora:
isto por lei ordenada.”
(VICENTE, 1843, p. 220)

Parece que a empresa do descobrimento só coube a Portugal em razão de um imaginário que colocava os europeus resistentes à qualquer possibilidade de ir mar adentro. A incursão marítima foi marcada por um preconceito que decorria da associação daqueles que iam ao mar à imagem dos insanos que, devido a sua condição de enfermo, considerada um castigo divino, eram alvos de perseguição e acabava por serem expulsos com o terrível destino de mar adentro. Foucault chama a atenção para uma Nau dos Loucos, que sugere confirmação destaconsideração:

“[...] na paisagem imaginária 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.

A *Narrenschiff* é, evidentemente, uma composição literária, emprestada sem dúvida do velho ciclo dos argonautas, recentemente ressuscitado entre os grandes temas míticos e ao lado de *BlauweSchute* de Jacob Van Oestvoren em 1413, de Borgonha. A moda é a composição dessas Naus cuja equipagem e heróis imaginários, modelos éticos ou tipos sociais, embarcam para uma grande viagensimbólica que lhes traz, senão a fortuna, pelo menos a figura de seus destinos ou suas verdades. É assim que Symphorien Champier compõe sucessivamente uma *Nau dos Príncipes e das Batalhas da Nobreza* em 1502, depois uma *Nau das Damas Virtuosas* em 1503. Existe também uma *Nau da Saúde*, ao lado de *BlauweSchute* de Jacob van Oestvoren em 1413, da *Narrenschiff* de Brant (1497) e da obra de Josse Bade: *Stultiferaeeraenavriculaescaphaefatuarummulierum* (1498). O quadro de Bosch, evidentemente, pertence a essa onda onírica.

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.” (FOUCAULT, 2005, p.9)

E diante deste imaginário, a necessidade cristã de ir mar adentro em favor da acumulação, visando pagar uma suposta dívida do cristãos primitivos com os judeus, justifica-se, aí, a empresa dos lusitanos de “descobrimento”. Tal dívida se deu na medida em que, a partir da era mosaica, foi vedado aos judeus a prática da usura entre os seus, posteriormente os levando à prática do ato junto aos cristãos primitivos.

“²⁰ Não emprestes ao teu irmão [israelita] com juros, quer se trate de empréstimo de dinheiro, quer de víveres ou de qualquer outra coisa sobre a qual é costume exigir um juro.

²¹ Poderás fazer um empréstimo com juros ao estrangeiro; contudo, emprestarás sem juros ao teu irmão, para que Iahweh teu Deus abençoe todo empreendimento da tua mão na terra em que estás entrando, a fim de tomares posse dela.”
(BÍBLIA, Deuteronômio, 23, 20-21) [Inserção do autor]

A suposta dívida tornou-se, posteriormente, uma herança para a forte instituição católica. E, no aã de saudá-la, o papado, eminentemente nas égides de Nicolau V (1447-1455) e Alexandre VI (1492-1503), trouxe à baila a escravidão, referendada notadamente na bula *Dum Diversas*² de Nicolau V, com a colonização da África e das Índias. A bula papal em voga, publicada em 1452, é confirmada em 1456 pelo papa Calisto III (1455-1458), renovada em 1481 por Sisto IV (1471-1484), estendida da África às Américas em 1493 por Alexandre VI, e, finalmente, renovada em 1514 por Leão X (1513-1521).³ Valendo-se, desta maneira, da escravidão certamente em favor de mais acúmulo tendo em vista compromissos pendentes, que eram discutidos pelos ibéricos nas demandas da divisão territorial do “novo mundo”. Por recusa da ida ao mar pelos europeus, restou tal missão aos ibéricos.

Esta abordagem demonstra uma suposta posição compulsória impostas aos ibéricos, no que tange ao “descobrimento”. Situação percebida, deste modo, por resistência europeia de se aventurar na travessia do mar em busca de outros caminhos. Constata-se, entretanto, que o acúmulo da empresa do “descobrimento” resultou na construção da Revolução Industrial. Como é sabido, Portugal ficou fora deste empreendimento europeu e só veio a posteriormente fazer parte da comunidade europeia, considerando que, em seu último desenho, a Europa era dividida, e sua parte leste estava então sob o domínio da União Soviética. Considera-se que, ainda, se a União Europeia viesse a acontecer após a

2. “Como de fato entendemos a partir de seus piedosos e cristãos desejos, intencionas subjugar os inimigos de Cristo, nomeadamente os Sarracenos, e trazê-los de volta à fé cristã sob potentes braços, se a Santa Sé o vê, te apoia no feito. Portanto, declaramos que aqueles se erguendo contra a fé Católica e lutando para extinguir a Religião Cristã hão de ser resistidos pelos fiéis de Cristo com coragem e firmeza, e os fiéis próprios, inflamados pelo ardor da fé e armados com a coragem de poder odiar tais intenções, não somente se colocarão contra estas se se prevenindo de injustos atentados, mas também, sob a bênção de Deus, soldados que são, hão de parar os empreendimentos dos incrédulos. Nós, fortificados pelo amor divino, convocados pela caridade dos Cristãos e compelidos pelo dever do ofício pastoral, que concerne a integridade e a expansão da fé pela qual Cristo nosso Deus derramou seu sangue, esperando encorajar o vigor dos fiéis e Sua Real Majestade na mais sagrada intenção de seu tipo, outorgamos por estes documentos presentes, com a nossa Autoridade Apostólica, permissão plena e livre para invadir, conquistar, capturar e subjugar Sarracenos e pagãos, e outros infiéis e inimigos de Cristo onde quer que se encontrem, assim como os seus reinos, ducados, condados, principados, e outros bens, terras, postos, cidades, campos e quaisquer possessões, móveis e imóveis, bem como quaisquer bens encontrados em tais lugares e cuja propriedade se reclama em nome de quem quer que seja, possuídos pelos mesmos Sarracenos, Pagãos, infiéis, e inimigos de Cristo. Assim também o permitimos a redução de suas pessoas à escravidão perpétua, a aplicação ou apropriação dos reinos, ducados, palácios reais, principados e outros domínios, ou quaisquer possessões e bens para Vossa Majestade e para Vosso uso, bem como para seus sucessores Reis de Portugal.” (Nicolau V, *Dum Diversas*, 1452/54. Tradução livre a partir do original em latim, disponível em < <https://play.google.com/books/reader?id=6NDmAAAAMAAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=en&pg=GBS.PP1>>). “Sarracenos” é o termo pelo qual se designava, na Europa da idade média, árabes e muçulmanos em geral.

3. Este tema foi levantado e sistematizado exaustivamente por PhD. Diana L. Hayes em seu escrito *Reflections on Slavery*.

caída do Muro de Berlim, com uma Europa mais extensa e, por incorporação, com a pobreza advinda da parte oriental, é provável que Portugal encontraria muitas dificuldades para sua integração neste conglomerado europeu.

Cabe pensar, nesta linha de reflexão, em uma construção identitária dos países de língua portuguesa, formada por africanos, asiáticos e ameríndios, que Portugal viesse se acomodar com mais conforto. Esta situação aconteceria com mais conforto, considerando-se a importante relação horizontal que Portugal passa a ter com as ex-colônias, a partir do advento da Revolução dos Cravos. Observa-se que a pedagogia revolucionária, que se aprende na Revolução dos Cravos, aproxima o povo português, que derrubou a ditadura de Marcelo Caetano, com os povos das ex-colônias que lutavam contra o fardo da colonização portuguesa.

Com a lição do fim da verticalidade da opressão, na dinâmica de horizontalidade da união dos oprimidos, que se depreende da Revolução dos Cravos, aponta-se para uma emergência de uma lusofonia democrática, configurada na imagem do ibero-asio-afro-ameríndio. Esta imagem se forma em uma luta ontológica de saberes de horizontalidade de esfericidades⁴ sagradas das cosmovisões primogênicas dos africanos, asiáticos e ameríndios, que já conheciam o respeito à biodiversidade, postura que se dá contra a verticalidade da visão de linearidade da imagética hegemônica do euro-hétero-macho-autoritário, e a sua euroheteronormatividade que vem tentando reificar todas as expressões humanas que lhe é estranha. Estas expressões humanas negadas pelo patriarcado eurocêntrico que tenta reduzir a polissemia humana dos seus diferentes, quais sejam, no caso específico do Brasil, o negro, a mulher, as (os) lgbs, o deficiente, minorias étnicas e religiosas, e outras que reclamam da euroheteronormatividade, são vítimas de um aviltamento de imagem que se dá nos meios de comunicação de massa, notadamente o cinema e a televisão. Nota-se que estes veículos são operados com base no imaginário, no caso específico do Brasil, que é um país miscigenico na medida em que foi formado ocidentalmente por imigrantes compulsórios, percebendo-se que as matizes formadoras são caracterizadas por traços de cores em que a presença européia é vista como branca, já a presença africana se designa pelo preto, subsequentemente se estabelece os asiáticos como amarelos, e o ameríndio pelo vermelho.

Esta possível taxonomia por cores tem dimensão hierárquica, de tal forma que a cor

4. O autor faz consideração sobre esfericidade: “Constata-se que a assimetria e a dimensão cúbica da relação esférica tornou-se um ponto inegavelmente estruturante da hermenêutica pictórica africana no pensamento estético europeu. Encontra-se grande contribuição da esfericidade negra na formação do revolucionário movimento cubista, que encontrou em Picasso o seu mais influente artista europeu. O saber no complexo universo negro-africano encontra na literatura oral, desenvolvida objetivamente, o espaço das relações de esfericidade, um dos principais elementos do acervo cultural. Fenômeno também observado na localização da temporalidade dos cultos, no processamento litúrgico, tendo em vista as complexas matizes de reconstituição da ancestralidade. E, deste modo, caracterizando a demanda mítica do processo de ritualidade, que se configura em linhas dinâmicas de esfericidades existenciais, marcadas pela dança e pelo tambor. Cabe considerar que, para o africano, não existe distinção entre dança e música. Situação que concorre para caracterizar, ainda mais, o caráter profundamente não linear e a desproporcionalidade da epistemologia negra. A dimensão determinada por relações lúdico-sagradas, em que a magia norteia a consciência da biodiversidade nas relações de comunicação, permanecem entre o vivo e o morto. A temporalidade que dimensiona o espaço com o ser, em favor da busca de relações de plenitude, dada por um sistema de espontaneidades ecológicas, de tal sorte que não coadunam com o espírito de linearidade ocidental, dimensionado na lógica acumulativa, que vai consubstanciar o imediatismo do sentido do ter acumulativo. Linearidade em que o uso da reta é para alcançar mais rápido o estado de acumulação.” (PRUDENTE, 2008, p. 32-33)

do vetor hegemônico é posta de forma positiva e referência de ideal a ser buscado pelas demais, que são negadas, como segue: o preto é símbolo de fúnebre e de negação, afirmando relações de impropriedade humana; da mesma forma, o amarelo vai expressar aquilo que não deu certo, tal como, quando uma pessoa que se vê impotente diante de uma responsabilidade que não se cumpre, deste se diz “fulano amarelou”; notar-se-á o vermelho, nesta linha de compreensão, como um traço demoníaco, lembrando o vermelho do comunismo que sempre foi perseguido, portanto, o perigoso e fora da realidade, como fala-se geralmente que quando o indivíduo mente, o nariz cresce e a pessoa avermelha. Ver-se-á, na abordagem em voga, que ao branco, pela condição de brancura decorrente do eurocentrismo, é, por conta disto, o perfeito, e, desta forma, tem para si a faculdade de observar o outro sem que o mesmo seja observado, como muito bem reflete Sartre a este respeito:

“[...] Pois o branco desfrutou durante três mil anos o privilégio de ver sem que o vissem; era puro olhar, a luz de seus olhos subtraía tôdas as coisas da sombra natal, a brancura de sua pele também era um olhar, de luz condensada. O homem branco, branco porque era homem, branco como o dia, branco como a verdade, branco como a virtude, iluminava a criação qual uma tocha, desvelava a essência secreta e branca dos seres.

O que esperáveis que acontecesse, quanto tirastes a mordaça que tapava estas bocas negras?” (SARTRE, 1960, p. 105)

A dimensão pedagógica do Cinema Negro e o cinema como forma de conhecimento

A revolução tecnológica dá à informação o mesmo status que a máquina detinha desde a revolução industrial. Considera-se, aí, a imagem como sendo também informação, razão pela qual a imagem, nesta era, é mais importante que a escrita. Não bastasse isto, considera-se ainda o fato da representação ser mais que o objeto. Parece, desta maneira, que a representação da pessoa tornou-se mais importante que a própria pessoa.

É sensato supor que na era da revolução tecnológica a dimensão social do indivíduo está na representação, e a pessoa é de uma significação específica que não encontra lugar nas redes, sendo uma possível pessoalidade sem exterioridade gregária, pois esta demanda se estabelece em uma relação de rede onde as expressões decorrem da forma, distanciando-se das possibilidades de conteúdo, fenômeno coadunável com a homogeneização da pós-modernidade que pasteuriza as relações, fragmentando os valores da individualidade.

Vê-se que esta medida, da relação representação-objeto em que a primeira é proeminente, é resultante de uma nova forma de existência que carrega consigo, pelo menos ainda, o modo de produção da era que lhe antecede, de tal sorte que, no mundo do conhecimento, a exploração do homem pelo próprio homem ainda é a principal tarefa a ser enfrentada, visando com isso o conhecimento para a liberdade.

Sugere-se, aqui, o cinema não só como veículo de comunicação, como arte ou entretenimento, mas, na era do conhecimento, urge que se observe que foi o cinema quem trouxe esta era antes de seu advento, e o trouxe numa dimensão tridimensional própria de um

cinema histórico, que sugere, também, dimensão teológica, razão pela qual, se na ficção científica cinematográfica se antecipou a era do conhecimento, faz-se necessário compreender o cinema como forma de conhecimento. Esta compreensão é oportuna para se entender a construção da imagem de afirmação positiva dos vulneráveis enquanto minorias como um todo, como um processo essencial do ideal desta época, pois conhecimento e preconceito são antitéticos, e, assim, é pelo conhecimento cinematográfico que melhor se percebe a dimensão pedagógica do cinema negro, que será melhor tratado mais adiante neste próprio artigo.

Contudo, nesta era da revolução tecnológica em que o oprimido já não é mais essencialmente visto pela demanda da relação de trabalho e sim pela condição de vulnerabilidade, que o faz vítima da imagem do euro-hetero-macho-autoritário, vê-se, neste contexto, que a luta de classes, então, se projeta em luta de imagens, em um processo de lutas de imagens em que os vulneráveis, isto é, as minorias como um todo, constituem-se com traços de vitimidades, que se caracteriza em uma possível espécie de sem-imagens, implicando um processo de lutas de imagem ontológicas pela construção de uma imagem de afirmação negativa.

“[a] luta de classes do tradicional modo de produção capitalista industrial mudou de figura com o advento da revolução tecnológica, que situa a informação, não mais a máquina, como centro. O modo de existência agora é outro, baseado na informação. Na era da cibernética, que se encontra nos estágios mais avançados da inteligência e da vida artificial, as lutas de classes se dão em uma dinâmica imagética: de luta de imagem. No caso específico do Brasil, este elemento se configura, indubitavelmente, no espectro que vai do branco ao preto: demanda degradê própria da uma sociedade miscigenica, embora marcada pelo preconceito que tem aviltado a imagem do diferente.” (PRUDENTE, PASSOS, CASTILHO, 2011, p. 89)

É de suma importância para o discernimento deste artigo a observância da dimensão pedagógica do cinema negro brasileiro, tendência cinematográfica que se originou do cinema novo. O cinema novo foi um movimento de resistência que surge contra o cinema dos grandes estúdios, voltado ao interesse do imperialismo americano. A característica fundamental do cinema-novismo foi adotar o negro como referência estética da sua tendência, construindo com isto uma possível sintaxe na qual o negro representava o proletariado e todos os desdobramentos sociais do empobrecido, e o branco representou a burguesia e as relações de poder do capitalismo.

Foi o cineasta Glauber Rocha, o mais representativo entre os realizadores do cinema novo, também o criador do cinema negro que nasce do ideário do próprio cinema novo. A principal característica do cinema negro que o distingue da tendência que lhe deu origem é que, se nesta o negro era objeto enquanto que referencial estético, no cinema negro o afrodescendente se tornou sujeito na medida em que é o realizador, ou as realizações concorrem aí em favor da construção da imagem de afirmação positiva do negro e das minorias como um todo.

A dimensão pedagógica do cinema negro incide na capacidade intrínseca desta ten-

dência cinematográfica étnico-racial, o negro diz ensinando como de fato o é, e de que maneira deve ser tratado no âmbito do respeito à diversidade. Ver-se-á, no desiderato em voga, inequívoca dimensão educacional, na medida em que o negado constrói sua auto-imagem que lhe afirma em uma dinâmica ontológica na qual entende ser a sua imagem, afirmando, desta forma, como deve ser visto na perspectiva democrática. Percebe-se aí a dimensão pedagógica do cinema negro.

O filme *O Leão de Sete Cabeças* (1970), de Glauber Rocha, é, por seu turno, o título que deu origem ao cinema negro brasileiro. A narrativa temática traz à luta da descolonização no Congo de Brazaville, mostrando os elementos coloniais e as forças descolonizadoras revolucionárias. Neste filme, uma personagem entre os colonizadores é o Português, que é mostrado, com a irreverência glauberiana, como um conhecedor do universo africano concomitante a uma submissão às forças colonialistas que não eram necessariamente portuguesas caracterizadas na personagem Governador, de origem germânica⁵. Observa-se, no estudo sobre o *Leão de Sete Cabeças*, que o pesquisador Maurício Cardoso escreve a submissão do personagem Português, ibérico, em relação ao Governador, europeu:

“Os créditos aparecem na tela, sobre a cena inicial em *O leão de sete cabeças*, sem especificar quais as funções técnicas de cada componente: há, apenas, uma lista de nomes em ordem alfabética, expressando o trabalho em equipe e sugerindo o “anonimato” do diretor-autor. Na banda sonora, sons difusos de multidão são substituídos por um coral de vozes masculinas e femininas, pleno de harmonia, num contraste evidente com a cena. Os créditos e a música apontam para experiências distintas da luta sexual do casal na tela.

[...]

Ligados ao colonialismo, dois personagens também são apresentados no início do filme: o Português e o Governador. Numa cena, eles aparecem protegidos por homens armados, divulgando, aos gritos, o “novo programa de Marlene” e convidando a todos para segui-la; depois, num espaço mais reservado, o Português massageia as costas do Governador de origem germânica que fala sobre suas conquistas coloniais e lamenta a derrota de “Adolf”.

Assim, nesta introdução os personagens são introduzidos separadamente, de modo esquemático, caracterizados com nitidez e relacionados às polaridades políticas da luta anticolonial na África. Em síntese, quatro personagens representam os poderes das grandes potências sobre a África. Em síntese, quatro personagens representam os poderes das grandes potências sobre a África. Marlene, a face sedutora do imperialismo, o Agente Americano, espécie de “homem da CIA”, o Português e o Governador. Um quinto personagem, o Dr. Xobu, apesar de africano é aliado dos estrangeiros, “presidente-fantoches” que governa segundo a partir dos interesses dos países ricos. [...]” (CARDOSO, 2007, p. 37-39)

5. Nota do autor: lembramos que, conforme foi dito neste mesmo artigo, os nórdicos impuseram aos portugueses que o príncipe fazia parte de sua essência.

O impacto do filme, que trouxe uma estética original com subjacência do teatro grego e notável influência do cinema reflexivo de Jean-Luc Godard e do efeito de distanciamento do teatro dialético de Bertolt Brecht, concorreu para a formação de um imaginário na intelectualidade que passou a ver Portugal como um país que colonizou, concomitante à colonização europeia que lhe fez também objeto da colonialidade.

Percebe-se uma convergência positiva deste filme com o ideário da Revolução dos Cravos (1974), que foi fundamental para uma possível construção de uma identidade ibero-asio-afro-ameríndio que é fundamental para a formação de uma lusofonia democrática, fenômeno que se dá em um momento de inequívoca crise de desintegração da união europeia. Parece ser oportuno discutir neste XXVII Encontro da AULP, recepcionado na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que se discuta, na perspectiva de uma lusofonia de relações de horizontalidade democrática, de tal sorte que este fórum possa também servir de contribuição para um repensar da Europa, que se vê numa crise que lhe cabe uma reinvenção. Torcemos que seja democrática.

Referências

CARDOSO, Maurício. O Cinema Tricontinental de Glauber Rocha: política, estética e revolução (1969 – 1974). Tese – Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2007.

CASTILHO, Sueli Dulce. PASSOS, Luiz Augusto. PRUDENTE, Celso Luiz. Griot do morro: reflexões para o discernimento da construção da imagem positiva do negro. (In) PRUDENTE, Celso Luiz (Org.). *Cinema Negro: Algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afrodescendente na dinâmica sociocultural da imagem*. São Paulo. Coleção Celso Prudente Africanidade, v.4 Editora Fiuza, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 2005. 8ª Ed.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

PRUDENTE, Celso Luiz. PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. O Cinema Negro no Currículo Ibero-Afro-Ameríndio. *XXII Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa – Temas C e D: Comunicações Livres*. p. 405 – 422. Moçambique, Maputo: Editora Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2012.

_____. O mar e a afirmação da imagem positiva da lusofonia: questão da possível dimensão pedagógica do cinema negro. Novos Desafios para o Ensino Superior após os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). *XXV Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa – TEMA: IV – A presença do mar na cultura expressa em português*. v. 1. p. 233 – 242. Cabo Verde, Santiago, Cidade Velha, 2015. Editora Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). 2015.

_____. (Org.) *Cinema Negro: algumas contribuições reflexivas para a compreensão da questão do afro-descendente na dinâmica sócio-cultural da imagem*. São Paulo: Editora Fiuza, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. Tradutor J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Ed. Difusão Europeia do Livro, 1960.

VICENTE, Gil. *Obras de Gil Vicente*. Vol. 3. Lisboa: [s. n.], 1843. Digitalizado em: 23 de janeiro 2017. Disponível em: <<https://play.google.com/books/reader?id=8BrhcC4JDeIC&hl=pt-BR&printsec=frontcover&pg=GBS.PA1>>, acesso em 15 de junho de 2017.

TINHORÃO, José Ramos. *Os negros em Portugal*. Lisboa: Ed. Caminho, 1988.

A internacionalização da pós-graduação brasileira como confluências de culturas no mundo lusófono: possibilidades e realidade a partir dos critérios da CAPES/BRASIL

Lorena Freitas

Mestra e Doutora em Direito; Docente da Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Professora Adjunta Dedicção Exclusiva, lecionando na graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado em direito); Bolsista PNPd/Capes no Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ onde é professora Permanente do Mestrado em Direito por força do PNPd/CAPES até novembro de 2017; Coordenadora Adjunta do Projeto CAPES-AULP entre UFPB e Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) sob coordenação do Prof. Enoque Feitosa; Professora visitante convidada da Universidade Eduardo Mondlane (Mestrado em Direitos Humanos).

1. Introdução: colocando o problema de pesquisa acerca do que internacionalização da pós-graduação

Preliminarmente, importa esclarecer o motivo desta pesquisa. Além da oportunidade de “trocas” no âmbito do grupo de trabalho para o qual submete o artigo no âmbito do encontro da AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa, eis que a oportunidade é ímpar no sentido do diálogo que a Associação internacional pretende e permite se concretizar entre as IES associadas e presentes no evento, há outro motivo de caráter acadêmico-profissional que exige a reflexão dos pesquisadores brasileiros e, sobremaneira, instiga a curiosidade e o questionamento por parte de docentes que além de investigadores foram ou são envolvidos na coordenação e gerência administrativa dos Cursos de Pós-graduação em suas instituições. Este é o nosso caso que até 2015 e por sete anos participamos da administração do Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas da UFPB, seja como representante de bolsas, membro do colegiado ou coordenadora do programa. Neste período também participamos como avaliadora ad hoc da CAPES e CNPq da avaliação de projetos/pedidos de bolsas para cursar no exterior, bem como da Comissão de Avaliação de Aplicativo de Curso Novo da CAPES (meio de submissão de projetos para criação de novos mestrados e doutorados no Brasil), além da Comissão do Prêmio Capes de Teses, seminários e reuniões da coordenação de área do Direito com todos os coordenadores de programas do país etc. Todas estas atividades envolviam análise de projetos para futuras pesquisas ou pesquisas já realizadas e assim, servia como material empírico de percepção dos meios de internacionalização no Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG.

Este conhecimento prático ganhou a necessidade de investigação objetiva frente a um desafio concreto, realizar uma pesquisa pós-doutoral com bolsa do Programa Nacional de Pós-doutoramento da CAPES no UNIPÊ aliando um objetivo teórico (investigar o critério de inserção social desde projeto de criação da nova CAPES por Anísio Teixeira) com um objetivo prático: contribuir para a internacionalização do PPGD/UNIPÊ.

Charles Sanders Peirce¹ ao criticar o cogito cartesiano traz como basilar que as dúvidas não podem surgir do nada, a hipótese é expressão – porquanto provisória – de ideias primeiras, de forma que primeiro se conhece (ou algo se conhece) para se projetar sobre o objeto. Assim, nossa ideia primeira de internacionalização é que permitiu vislumbrar caminhos possíveis para investigação que aqui se apresenta sobre a internacionalização da pós-graduação.

Este artigo parte da seguinte questão: **O que significa a internacionalização do ensino superior em nível pós-gradual?**

Se de saída tal internacionalização é via de regra associada à cooperação no âmbito de duas ou mais IES de nações distintas, é também cediço que, prima facie, esta cooperação é praticamente adstrita ao âmbito da graduação. Assim, há uma metonímia que se opera, tomando a parte como o todo. Interessa-nos perscrutar a internacionalização que se dá entre mestrados e doutorados em nível supranacional.

Assim, são objetivos específicos deste trabalho perceber, a partir de normatizações diversas, como o SNPG apresenta a internacionalização; em termos comparativos, como a FCT de Portugal e outros organismos de outros países trabalham o conceito; analisar o IV PNPG (Plano Nacional da Pós-graduação) e retrospectivamente os 3 anteriores no que toca à internacionalização bem como o questionário de internacionalização que a CAPES enviou para as IES em março deste ano para propor indicativos objetivos que possam sugerir estratégias efetivas de internacionalização.

2. Do processo de internacionalização da pós-graduação

Já se colocou que há uma tendência a pensar a internacionalização que se dá através dos intercâmbios de discentes de graduação que vão cursar parte do curso em outro país ou de estágios internacionais que seriam uma atividade acadêmica no âmbito de formação do graduando e voltado para experiência profissional prática e realizada em empresas ou entidades no exterior. Não é destas modalidades que o artigo trata, não obstante serem ricas possibilidade de internacionalização das IES.

É de se refletir o que se pretende com a internacionalização? Há duas naturezas de internacionalização se categorizarmos quanto aos fins: uma institucional e outra acadêmica. Alguns pesquisadores tratam-nas como opostas e em certo sentido maniqueísta:

Com fins institucionais poderia ser visto o processo [de internacionalização] voltado para a aquisição de renome internacional em benefício de certa IES, que se daria pela oferta de cursos internacionalmente populares, pela organização de eventos de porte internacional, pela atração de alunos e pesquisadores estrangeiros ou pelo grande número de publicações dos pesquisadores da casa em periódicos internacionais etc, e aí haveria uma. A característica principal dessa visão reside na ideia de internacionalização, mais como uma ferramenta de marketing a favor da promoção do nome da IES e da busca de novos consumidores para seus serviços, motivada geralmente por interesses financeiros, do que pelo ânimo de colaborar

1. PEIRCE, Charles Sanders. Some consequences of four incapacities. Philosophical writings. Disponível em <<https://cspeirce.omeka.net/items/show/10>>.

como o desenvolvimento científico e educacional. Essa visão da internacionalização corresponderia a um processo de “Anglo-Saxonization” das universidades [...].²

Assim, em oposição à forma institucional estaria a forma acadêmica, conforme Marrara, tendo fins estritamente acadêmicos, pautar-se-ia, em última instância, pelo intuito de contribuir com o desenvolvimento da educação e da ciência, através da colaboração e da troca de experiências com agentes estrangeiros, nesta modalidade destaca-se o ganho que o enfoque na formação acadêmica dos docentes e discentes teriam.

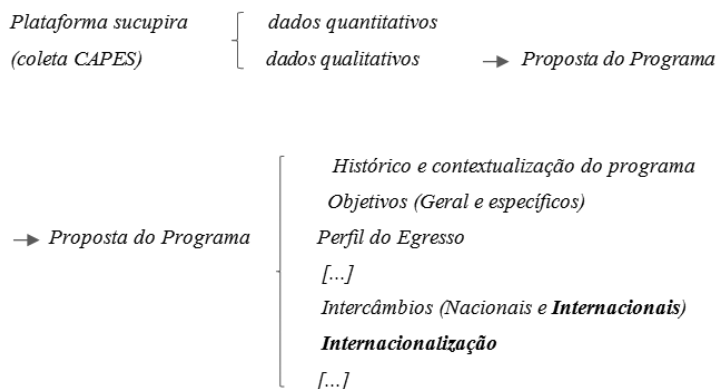
Aproveitamos a sábia categorização quanto aos fins ao perceber estas duas naturezas dos processos de internacionalização – institucional e acadêmica -, mas preferimos, realisticamente, perceber que o processo de internacionalização das instituições (sejam públicas ou privadas) é uma política cara e seu fomento não pode ser desconectado de uma série de outras estratégias e preocupações que envolvem estas IES, tais como: contingenciamento de recursos, custos frente aos ganhos, impacto que os produtos da internacionalização vão trazer como benefícios para a IES, seja no plano de mercado, visibilidade, marketing, seja no plano da avaliação e pontuação dos programas pela CAPES (o que também repercute financeiramente).³ Assim, optamos por visualizar que estas duas naturezas não necessariamente se opõem e que não necessariamente é algo “menos nobre” buscar a visibilidade de sua instituição fomentando a política de internacionalização. De forma que entendemos que o prestígio internacional de uma IES só se mantém se seus fins integram ou casam as duas citadas naturezas.

Se tentarmos ilustrar o panorama da internacionalização no SNPG, as ações que orientam a internacionalização podem ser inicialmente filtradas pelos critérios que a Plataforma Sucupira da CAPES⁴ (Plataforma on line da fundação CAPES ligada ao Ministério da Educação que é disponível para acesso público que informa a coleta de dados dos Programas de Mestrado e Doutorado do país) requisitam o preenchimento anualmente, eis que são condição para a avaliação do curso. Os critérios são qualitativos e quantitativos. Na parte quantitativa se pode aferir numericamente, são informações como número de alunos, de disciplinas, de docentes, de produção acadêmica do programa etc. Na parte qualitativa é onde se debruça nossa atenção, eis que se trata das informações textuais que o programa apresenta redacionalmente explicando a proposta do programa. Dentro deste item nominado “Proposta”, há vários subitens, entre os quais destacamos: Intercâmbios (por sua vez subdividido em Intercâmbios Nacionais e Intercâmbios Internacionais) e Internacionalização.

2. MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. In: *Revista Brasileira de Pós-graduação* (RBPg). Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007, p. 248.

3. Não se pode desconsiderar que quanto mais alta a pontuação do programa mais possibilidades de ganhos se tem, sejam bolsas, possibilidade de concorrer em editais, participar de projetos e mesmo recursos que recebe, exemplo é o PROEX exclusivo para programas com pontuação maior ou igual a 6, e o PROAP para programas de 3 a 5.

4. CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.



É comum informações serem repetidas ou superpostas entre estes dois campos acima negritados que são distintos e separados na plataforma. Então, **no que se diferencia internacionalização de intercâmbio internacionais?**

Primeiramente os termos não são auto esclarecedores, se só houvesse um campo, os programas informariam tudo que tivesse a ver com internacionalização no tal único espaço. Porém a plataforma os separa, e assim, perceber a distinção exige examinar os documentos e normativas da CAPES, eis que o recurso a um método indutivo que partisse da experiência dos programas é mais arriscado na medida em que não há uma clareza no que informar que se soma a uma espécie de argumentação retórica em que os programas - os juristas são hábeis nisso – fazem de um limão uma limonada!

A rigor – com a devida vênia – alguns programas parecem querer contar a internacionalização pelo índice de parcerias ou contatos de seus investigadores, o que nos permitindo um argumento *ad absurdo* poderia se resumir à juntada do passaporte dos professores como prova da internacionalização do programa, quanto mais carimbos mais internacional!

Eis pois nossa tentativa de objetivar a distinção e apontar indicadores para a internacionalização:

a) **Duas faces de uma mesma moeda** - Seja a internacionalização, seja a aderência das pesquisas às linhas e áreas de concentração dos programas, seja a inserção social etc, estes dados que são descritos na parte qualitativa hão de ter lastro ou correspondência na parte objetiva. Em outras palavras, importa não só mencionar e fazer um rol dos acordos bilaterais mas indicar os produtos deles resultantes, exemplo, artigos publicados.

b) **Internacionalização como parâmetro e não como critério** - A portaria 59 de 22 de março de 2017 da CAPES, não traz no Anexo I de forma distinta o critério de internacionalização e seu respectivo impacto percentual no que afeta a avaliação do Programa, assim não temos a internacionalização como critério específico (no sentido de parte de um todo) da avaliação, mas a internacionalização é um parâmetro como dispõe a portaria no Anexo que estabelece objetivos e parâmetros:

Para a consecução dos objetivos supramencionados, a atuação de cada Comissão de Avaliação, na definição dos fundamentos e na realização da avaliação própria-

mente dita, e a atuação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, na regulamentação e nas deliberações sobre os resultados do processo avaliativo, deverão ser regidas pelos seguintes parâmetros: a) adoção de padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento na área como referência para o processo de avaliação, que estão preconizados nos documentos de área; b) adequação dos referenciais de avaliação adotados (critérios, indicadores, parâmetros), ajustando-os ao desenvolvimento do conhecimento da área e dos programas; c) garantia da qualidade dos relatórios sobre o desempenho de cada programa, devendo tais relatórios atender aos requisitos de fundamentação técnica, estruturação, clareza, coerência e precisão, fundamentais para que os resultados da avaliação sejam compreendidos, valorizados e considerados pelos programas e cursos e demais interessados nesse processo.⁵

Assim, temos um parâmetro, ou seja, um princípio ou elemento que passa a ser usado para estabelecer comparações, assim a ponto de partida ou referência sob o prisma do qual vai se examinar os vários critérios indica que a internacionalização tem um caráter macro e supra critérios.

c) **A expectativa para uma década – PNPG:** Os planos nacionais de Pós-graduação anteriores basicamente alinhavam a internacionalização como política de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior.⁶ No âmbito do PNPG 2011-2020, mesmo na parte específica sobre internacionalização e cooperação internacional – capítulo 11 - a apresentação do estado da arte da produção brasileira em comparação com a mundial aponta para a relevância da materialização da internacionalização em produtos que a evidenciem, como já citado na alínea a, acima.

3. Projetos de internacionalização na comunidade lusófona

No Brasil a CAPES, fundação do Ministério da Educação, tem como ações permanentes oito planos de atividades, entre elas: avaliação, bolsas e cooperação internacional. O objetivo desta última é desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. A Cooperação Internacional da CAPES busca apoiar os grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, buscando a excelência da nossa pós-graduação. As ações são coordenadas pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI).

Semelhante ao Brasil, em Portugal a FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – tem um programa específico que se destina a apoiar seletivamente atividades da comunidade científica e das suas instituições e a promover o seu desenvolvimento e internacionalização, este programa é o Fundo de Apoio à Comunidade Científica (FACC). Um destaque que a internacionalização tem, na nossa percepção a partir desta pesquisa, é uma clareza e um acento em vincular a internacionalização ao desenvolvimento socioeconômico do país,

5. BRASIL. Ministério da Educação. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PORTARIA Nº 59, DE 22 DE MARÇO DE 2017*. Publicado no Diário Oficial da União. Seção 1, p. 51, 22/03/2017.

6. BRASIL. Ministério da Educação. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de Pós-graduação 2011-2020*. Brasília: DF: CAPES, 2010, p. 35.

assim, nos demais países da comunidade lusófona, destacamos a título exemplificativo, Angola, Moçambique e Macau.⁷

Fazendo um balanço acerca de ciência e tecnologia em Angola, o Professor Mario Fresta⁸, então Vice-Reitor para Assuntos Científicos da Universidade Agostinho Neto (UAN), posteriormente Reitor em Exercício da UAN e, Vice-Presidente da Associação das Universidades de Língua (AULP); afirmou que “o estatuto remuneratório, as condições de trabalho e as condições sociais dos pesquisadores são absolutamente insuficientes.

Para ele, A Ciência, tecnologia e Inovação realizada em Angola “tem sido, de forma geral, escassa e fortuita, de qualidade variável, de discutível relevância e impacto socioeconômico.”

Ele diagnostica, “mesmo lá onde existem políticas públicas bem definidas, faltam os mecanismos de implementação eficazes, a boa gestão dos programas e projectos e o financiamento, digamos o financiamento possível, ainda que parcial. Quando a maior parte ou a totalidade do financiamento vem (aparentemente) do exterior, a CTI vai obedecer às políticas de origem desses mesmos fundos”.

Na época apontava os caminhos para superação do quadro – e que em nosso ver permanecem atuais: “é necessário (i) identificar os principais problemas nacionais potencialmente resolúveis pela CTI e seleccionar os prioritários; (ii) estabelecer a capacidade (existente ou mobilizável) de financiamento e alocá-la aos programas e projectos científicos aprovados; (iii) abrir concurso público, através dos respectivos editais, para os mesmos; (iv) contratar as instituições que mais garantias derem de cumprir com os termos de referência e alcançar os resultados definidos; (v) e fazer o necessário acompanhamento, monitorização e avaliação, faseada e final”.

Em Moçambique quando na década de 80 do século passado, precisamente em 1986, em uma reunião com reitores de universidades, em Harare, (Zimbábue), o Banco Mundial considerou “o ensino superior em África como um luxo para o qual os países africanos não estavam preparados”⁹.

A partir dali e com as reconfigurações econômicas impostas pela nova ordem mundial que se estabeleceu, começa-se uma drástica redução dos fundos públicos e institucionais para a pesquisa científica nos países afros, quantitativos estes que já eram baixo em face dos enormes problemas vividos por aqueles países e cujo decréscimo precariza ainda mais a premente formação de quadros científicos para pesquisa e ensino e afastando outros docentes e pesquisadores para atividades mais rentáveis ou ainda, pela multiplicidade de atividades remuneradas, não poder aperfeiçoar a formação própria e se dedicar a formação do pessoal discente.

7. PORTUGAL. *Regulamento do fundo de apoio à comunidade científica (FACC)* Diário da República, 1.ª série, N.º 41, 27 de fevereiro de 2015, p. 1246-(37). Disponível em <<https://www.fct.pt/apoios/facc/regfacc>>.

8. ENTREVISTA: Prof. Mário Fresta. “O Estatuto Remuneratório, as condições de trabalho e as condições sociais dos investigadores são insuficientes...”. In: *Ciencia.ao*. Disponível em <<http://ciencia.ao/k2-user-groups/entrevistas>>.

9. CRUZ E SILVA, Teresa. *Liberdade acadêmica e ensino superior em Moçambique*. Maputo: S/N, 1990, p. 214, disponível em <www.codesria.org/img/pdf/Teresa_-_Cruz_e_Silva_17_May_2010.pdf>.

Nesses países, a tendência que cresceu foi a captação de fundos provenientes de doadores e/ou outros financiadores sem o envolvimento direto da universidade e, mais especialmente, conforme a autora mencionada, “nas ciências sociais este padrão levou a um crescimento da individualização e do caráter semi-informal da pesquisa.”¹⁰

Segundo Sawyerr, no artigo “African Universities and the Challenge of Research Capacity Development”¹¹, o diagnóstico das universidades públicas moçambicanas no contexto da situação que afeta grande parte das universidades africanas nos períodos pós-meados de 1980 e inícios da década de 1990 se caracterizou pelo seguinte quadro: redução de fundos institucionais para a pesquisa e a dependência crescente de financiamentos externos, que moldaram a pesquisa e o ensino e o fizeram nem sempre de acordo com os interesses de cada um dos países.

Por outro lado, do ponto de vista da produção científica, o que se observou, segundo tal autora, é que a atividade de pesquisa se tornou formatada e frequentemente gerenciada por interesses e agendas externas, implicando “numa subalternização do papel do acadêmico africano transformado muitas vezes em produtor de informações e reproduzidor de um conhecimento não menos vezes situado fora das realidades africanas”, com isso aprofundando cada vez mais o fosso entre ensino e pesquisa, com consequências graves para o desenvolvimento científico e tecnológico daqueles países visto que o diagnóstico em Moçambique pouco se diferencia do resto da realidade da maioria dos países do continente africano, com raras exceções e ilhas de excelência.

Houve uma expansão universitária sem que para isso se tivessem criado condições para o funcionamento de novas instituições superiores, inclusive privadas. A autora mencionada, em seu alentado estudo, aponta questões ligadas a absoluta falta de infra-estrutura física em boa parte das novas faculdades, recursos humanos e meios auxiliares de trabalho, como bibliotecas, laboratórios e modernos meios de comunicação, todos precários e docentes a maioria sem dedicação prioritária ao ensino e pesquisa e parte deles só com formação graduada, isto é, com licenciatura e sem mestrado, uma parte e sem doutorado, a maioria, o que implicou quase que como relação causal na queda progressiva e crescente da qualidade de graduados e pós-graduados colocados pelas universidades no mercado de trabalho, com todas as graves implicações que isso acarreta quer na reprodução do saber, no que concerne aos que vão lecionar, bem como nas profissões-fins (médicos, engenheiros, advogados, enfermeiros etc, que não estarão devidamente instrumentalizados para um qualificado exercício da profissão pela qual optou.

Acerca de Macau, as informações contidas em artigo do historiador Wu Zhiliang, historiador e administrador da Fundação Macau, no qual discorre sobre a história e realidade dos periódicos em ciências sociais de Macau,¹² permite-nos um quadro parcial da situação da ciência e da pesquisa naquele território da China no qual se fala português.

Segundo ele, “a comunidade científica de Macau assume como sua missão servir a sociedade, o que mostra bem a qualidade do intelectual público”. E completa: “esta atitude

10. Idem, p. 21.

11. SAWYERR, A. African Universities and the Challenge of Research Capacity Development. In: *Journal of Higher Education in Africa*. v. 12, n. 1, p. 213-242.

12. ZHILIANG, Wu. A História e a Realidade dos Periódicos de Ciências Sociais de Macau. In: *Revista Administração* n.º 82, vol. XXI, 2008-4.º, p. 1039-1046.

declarada de realismo e pragmatismo tornou-se numa tradição da investigação científica local nos últimos 20 anos”.

Hou Keng, a primeira revista científica de Macau, é uma plataforma de estudos virados para a preparação teórica, face à transição de poderes em 1999, prestando alta atenção aos problemas do desenvolvimento político, económico e social de Macau.

Os investigadores levam constantemente em consideração a reflexão do modelo de desenvolvimento e das políticas públicas, propondo, designadamente, sugestões e soluções sobre assuntos e problemas económicos e sociais para melhorar e otimizar a definição das políticas.

Ele menciona que depois do estabelecimento da RAEM (A Região Administrativa Especial de Macau é constituída pela Península de Macau e por duas ilhas - Taipa e Coloane. Desde 20 de Dezembro de 1999, o nome oficial de Macau é “Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China” (RAEM).) o governo apoia fortemente o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, tendo as instituições tanto públicas como privadas, sobretudo as de ensino superior, promovido das mais variadas formas actividades de investigação científica, com o pessoal especializado a crescer, áreas a ampliar, conteúdos a aprofundar e nível a elevar-se cada vez mais.

Ele menciona que temos que reconhecer que o progresso de Macau depende em grande medida do apoio e da colaboração da China continental; assim, o desenvolvimento das ciências humanas e sociais também necessita da ajuda, cooperação e participação dos seus académicos.

Com a criação em 2003 do mecanismo formal de consultas e reuniões entre as províncias do grande Delta do Rio das Pérolas e as RAEs, a comunidade científica de Macau reforçou o intercâmbio e a cooperação com o exterior, destas resultando bastantes estudos com peso e impacto.

4. Considerações finais: a AULP como espaço propício para o diálogo e internacionalização das IES e pós-graduações

A internacionalização na pós-graduação significa antes de tudo uma troca específica de construção de saberes, pois a confluência de culturas se dá num nível especializado do saber. O artigo trouxe em rápidas linhas um panorama do SNPG no Brasil que de certa forma é a referência do ponto de vista da condução dos programas de pós-graduação, ao tempo em que cotejou com alguns dados ou indicadores na comunidade lusófona acerca da internacionalização. Considerando que a AULP tem por missão promover o desenvolvimento e cooperação entre as universidades na comunidade de países de língua portuguesa, torna-se assim um canal que pode e deve ser estrategicamente meio para ampliar a interação e internacionalização entre os programas de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior do Brasil, Portugal, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Timor e Macau, sendo mais de 140 membros como Universidades e Institutos Superiores associados.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano nacional de Pós-graduação 2011-2020*. Brasília: DF: CAPES, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plataforma Sucupira*. Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PORTARIA Nº 59, DE 22 DE MARÇO DE 2017*. Publicado no Diário Oficial da União. Seção 1, p. 51, 22/03/2017.

CRUZ E SILVA, Teresa. *Liberdade acadêmica e ensino superior em Moçambique*. Maputo: S/N, 1990, p. 214, disponível em <www.codesria.org/img/pdf/Teresa_Cruz_e_Silva_17_May_2010.pdf>.

PEIRCE, Charles Sanders. *Some consequences of four incapacities*. Philosophical writings. Disponível em <<https://cspeirce.omeka.net/items/show/10>>.

ENTREVISTA: Prof. Mário Fresta. “O Estatuto Remuneratório, as condições de trabalho e as condições sociais dos investigadores são insuficientes...”. In: *Ciencia.ao*. Disponível em <<http://ciencia.ao/k2-user-groups/entrevistas>>.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. In: *Revista Brasileira de Pós-graduação* (RBPg). Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007, p. 248.

PORTUGAL. *Regulamento do fundo de apoio à comunidade científica (FACC)* Diário da República, 1.ª série, N.º 41, 27 de fevereiro de 2015, p. 1246-(37). Disponível em <<https://www.fct.pt/apoios/facc/regfacc>>.

SAWYERR, A. African Universities and the Challenge of Research Capacity Development. In: *Journal of Higher Education in Africa*. v. 12, n. 1, p. 213-242.

ZHILIANG, Wu. A História e a Realidade dos Periódicos de Ciências Sociais de Macau. In: *Revista Administração* n.º 82, vol. XXI, 2008-4.º, p. 1039-1046. Disponível em www.safp.gov.mo/safppt/download/WCM_00455

Tema II

Discursos

A oralidade, o enunciado concreto e a tomada de posição do aluno da EJA nas aulas de português

Ana Maria Urquiza de Oliveira

Orientador: Emerson de Pietri. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Mestranda em Educação.

Considerações iniciais

Os estudos científicos que abordam a questão da oralidade no ensino de língua portuguesa ainda são poucos, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este artigo focaliza o uso da oralidade nas aulas de português como parceira no processo de aquisição da escrita dos alunos da EJA na EMEB Dr. Mário Santalúcia em Diadema no ABC paulista. O objetivo é mostrar que o aluno tem pensamento político crítico e é capaz de expor opinião utilizando-se da oralidade e/ou da escrita. Ao se discutir a presença da oralidade como parceira na aquisição da escrita algumas observações são recorrentes: a relação teoria e prática defendida por Paulo Freire em que o aluno seja sujeito ativo; o gênero discursivo, o enunciado concreto, o discurso do outro e a tomada de posição do aluno nas relações dialógicas segundo Bakhtin.

Para discutir as questões levantadas, será feita a análise de algumas transcrições das falas dos alunos no gênero debate e alguns trechos de texto no gênero artigo de opinião. A seleção do *corpus* deve-se a alguns critérios: o gênero oral debate constitui um grande instrumento de estudo da oralidade; o tema da discussão faz parte da realidade social e cultural do alunado; o gênero artigo de opinião é um instrumento essencial para expressar opiniões utilizando-se da língua escrita.

No que diz respeito à escolha teórico-metodológica, recuperam-se conceitos freireanos e bakhtinianos que possibilitam a compreensão da dimensão da participação ativa do discente no processo de aquisição de novos conhecimentos. Bakhtin aponta os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento, de modo responsável e comprometido, com a relação entre língua, leitura e texto, não só como transmissão didática, mas com posicionamento ético diante da realidade. Este trabalho utiliza-se da orientação de ensino-aprendizagem cujo objetivo é levar o aluno a articular seus argumentos orais e/ou escritos como um todo de sentido, estabelecer relações, ter posicionamento para interagir na vida escolar, social e cultural como um todo (Bakhtin, 2003). Paulo Freire compactua com essa ideia ao dizer que o papel do aluno está em assumir-se como ser histórico e social, ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em

relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer. (Freire, 2003: 47).

O projeto de trabalho com os alunos foi realizado no 1º semestre de 2017. Os discentes são em sua maioria, filhos de nordestinos, pessoas que trabalham na construção civil; outras são faxineiras, cozinheiras, vendedoras, empregadas domésticas e outros que se encontram desempregados. Têm rendas muito baixas, insuficientes até para a satisfação de necessidades básicas como moradia e até mesmo alimentação, o que dificulta a sobrevivência. São adolescentes vindos das escolas do Estado e jovens e adultos que retornam à escola. Com 34 alunos matriculados, a turma de 7ª série conta com 25 frequentes. Os estudantes selecionados são os que apresentam maior dificuldade com a escrita. Todos eles estão com a professora desde a 5ª série.

Observações sobre as transcrições (NURC/SP, 2009):

Marca qualquer pausa	...
Indica prolongamento	:::
Indica interrupção ou tomada da fala	(...)
Entonação enfática	maiúscula
Comentários descritivos do transcritor	(())

Fonte: Pretti (1999, p. 11-12).

Gênero discursivo e o enunciado concreto de Bakhtin

O debate em torno dos gêneros do discurso acompanha a produção do Círculo de Bakhtin desde o princípio seja para tratar de questões literárias ou de língua. Morson e Emerson (2008) denominam Bakhtin um humanista, interacionista, filosófico, crítico literário, linguista e tantos múltiplos e reafirmam seu perfil de pensador e filósofo convicto de uma postura singular de abordagem e tratamento teórico-metodológico sobre a linguagem como interação. Bakhtin, ao problematizar a questão dos gêneros do discurso apresenta a oposição entre a concepção de língua como abstração e como meio de comunicação. Desse modo, entende que as diversas esferas da atividade humana estão relacionadas com a linguagem, o enunciado na esfera do discurso é uma unidade da comunicação humana e não somente uma sentença inscrita na gramática:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 1997: 279).

No que se refere à determinação temática dos gêneros, Bakhtin/Medvedev defendem

que “cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade”, pois “possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade” (2012: 196). Morson e Emerson (2008) afirmam que a conceituação da unidade temática como algo formado pela combinação dos significados de suas palavras e orações isoladas, como entendem os formalistas, é desprovida de validade, já que o tema se forma com a ajuda desses elementos, não deriva deles e não pode ser reduzido a formas. Ao propor o seu método sociológico a partir de uma reflexão sobre a linguagem em uso artístico ou cotidiano, sobre as relações constitutivas entre linguagem, sujeitos, sociedades e culturas, a premissa defendida por Bakhtin é a de que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum conforme Morson e Emerson (2008). O gênero não deve ser abstraído da esfera que o cria e o usa, é importante conhecer o tipo de atividade, o contexto espaço-temporal e as relações intersubjetivas, pois como o tempo é histórico e o espaço é social, os gêneros representam e refratam a realidade de acordo com as manifestações dos sujeitos da comunicação. Nesse sentido, o homem vê e sabe sempre algo que o outro não sabe:

[...] quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. (BAKHTIN, 1997: 43).

A vida acontece naturalmente e nela os enunciados vão se formando nos diálogos das pessoas e os gêneros vão surgindo ou desaparecendo, dando lugar aos novos. Todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua, portanto, o caráter e os modos dessa utilização são tão diversos quanto essas esferas. O autor considera um dos aspectos mais marcantes dos gêneros o fato de que se deve considerá-lo como um meio social de produção e de recepção do discurso e que diz respeito à questão do “uso” (Bakhtin, 2014: 151). Portanto, pretende-se mostrar que, todo funcionamento significativo da linguagem se dá por meio de textos e discursos orais e/ou escritos produzidos e recebidos nos discursos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.

Considerando a imensa complexidade que é estudar o gênero de forma adequada, ao criticar o método formalista, o autor russo ressalta que a vivência se dá no grande tempo das culturas como um *continuum*, tempo esse que apresenta diferentes perspectivas e pluralidades de visões de mundos por meio da apreensão no espaço e no grande tempo das culturas e civilizações. Os leitores/interlocutores produzem e/ou interpretam o discurso, vivendo tempo e espaço diferenciados: “Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras são povoadas de intenções [...]”. (Bakhtin, 2004: 100). Dessa forma, os gêneros se interligam e interpenetram para constituírem novos gêneros (Morson e Emerson, 2008). Isso significa que cada área

da atividade humana entende a realidade com base em suas próprias formas de percepção do mundo, alterando e influenciando esse meio também de forma particular, já que o homem é um ser social, mas com singularidade em suas relações.

Freire, em muitos de seus textos discorre sobre a linguagem e a dialogicidade, deixando a entender um modelo de trabalho coletivo na escola, com projetos centrados nas relações com a linguagem, que contribui para juntar conhecimentos prévios dos alunos aos conhecimentos escolares, desenvolvendo práticas sociais de uso da oralidade e da escrita para promover a formação do cidadão letrado e motivado a aprender sempre mais. Defende a expansão da escrita para levar adiante a oralidade, a cultura, o ontológico, contribuir para que esse discente seja sujeito de sua história na sociedade, lendo e escrevendo, atividades que fazem parte do existir humano: “É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.” (Freire, 2001: 83). A luta freiriana pela prática da liberdade reflete uma pedagogia em que o indivíduo tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. O sentido mais exato da educação é aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, biografando-se, existenciando-se, historicizando-se (Freire, 1988: 10). O defensor dos oprimidos trava uma luta ferrenha contra a leitura mecânica, rejeita o texto como uma codificação produzida por alguém e posta diante de outros para decodificação. Sua leitura é a da palavra precedida da leitura de mundo (Freire, 1988: 175). Quando a aluna relata sobre fatos atuais e que dizem respeito à sua vida especificamente, está sendo capaz de perceber a sua história e, ao ter um posicionamento crítico, embora seja tímida ao falar, está historicizando-se:

Eu acho assim que no Brasil é tudo muito difícil... porque uma boa parte da riqueza né... fica só com os rico ... como fala aqui só 4% da população é rica ou seja o que eles querem que eles lança é o preconceito porque grande parte da riqueza fica só com eles enquanto nós... a menor... a meNORZINHA parte que tem. (Aluna 3).

Dessa forma, ao se expressar, ela se vale do “eu para o outro”; ao ouvir as opiniões dos colegas, há “o outro para mim”; quando apreende a fala desse outro, a relação é “eu para mim” (Bakhtin: 2003). Estes homens e mulheres, sejam jovens ou adultos que estão de volta à escola, são seres humanos com uma história de vida rica de experiências significativas para eles. O aluno traz consigo conhecimentos diversos que devem ser respeitados e em certas ocasiões serem ouvidos para fazer a relação com o conhecimento novo, o sistêmico que é a tarefa da escola. O estudante sente, compreende e sabe, portanto, deve ser tratado como um ser apto e com capacidade responsiva, segundo Freire (1996) e Bakhtin em grande parte de seus textos. A fala da Aluna serve de exemplo prático de que não se pode ver os estudantes como sujeitos passivos como o foi por muito tempo:

A desigualdade social vei de longas data pois o homem sempre fez esta divisão. A gente ver esta desigualdade não só no Brasil mais também em outros pais... Até hoje tem o preconceito contra o nordestino e o negro. Na política a população e excluída das decisões [...] E por isto que cada vez mas quero estuda pois sem estu-

da não conseguimos nada, quem tem que fazer a diferença somos nós. (Aluna 3).

O assunto do debate dos alunos representa o “tema gerador” freiriano e o tema do cotidiano de Bakhtin. Da antiguidade aos dias atuais e no futuro, onde houver grupos de pessoas, comunidades, também há de ter desigualdade social. Entende-se que, ao abordar esse tema em outra turma ou ainda na mesma turma num outro espaço de tempo, suas colocações serão outras, obviamente, pois a vida é flexível e dialógica, assim como as relações sociais:

[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin [1979]; 1992: 348).

O discurso do outro e a tomada de posição do aluno nas relações dialógicas

O gênero oral debate constitui-se um aliado para discutir o tema *desigualdade social*, por ser presente na realidade social e cultural do alunado e, portanto, mais fácil de ser abordado pelos mesmos como forma de aproveitar seus conhecimentos empíricos e intuitivos por meio da oralidade. Conforme Bakhtin, a língua acontece nas relações sociais estáveis dos falantes e os fatores que implicam na sua manifestação, na seleção de uma variante ou outra são fundamentais, como: época, cultura, grupos sociais, contexto, objetivo específico, determinando a força ou fraqueza de uma ou outra forma. (2014: 153). Ao tecer explicitações a respeito do diálogo e do enunciado concreto, o autor mostra que a unidade real da língua é realizada na fala e não pode ser jamais uma enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, seu diálogo tem no mínimo dois interlocutores (2014:152). Em sua obra, Paulo Freire também se refere ao estar com o outro nas relações sociais, sempre tem a presença do outro e que deve ser considerada e respeitada, ele cria o termo “tema gerador” para representar a relação do conhecimento empírico do aluno com o conhecimento escolar: “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. Para o ser que simplesmente está no suporte, suas atividades nele são um puro mexer; no mundo, contexto histórico social, cultural, os seres humanos interferem, mais do que mexem.” (Freire, 2003: 20).

A interação se dá através da luta ou acordo com o pensamento do outro nas relações dialógicas e a presença do discurso do outro é indispensável. Ao discorrer sobre o tópico discursivo, como elemento essencial na conversação, possibilitando a configuração do texto como um todo organizado, o filósofo da linguagem mostra que os interlocutores compartilham de objetivos comuns, trocam ideias sobre um determinado assunto (Bakhtin, 2014: 111). O autor vai além e relata sobre as relações sociais sendo detentoras das estruturas gramaticais e, portanto, o usuário da língua escolhe e gramaticaliza, ao enunciar, associando às estruturas gramaticais da língua apenas os elementos de sua apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente constantes e têm seu fundamento na existência econômica de certa comunidade linguística. (2014: 152). Não resta dúvida de que os autores falam da capacidade humana de interagir na vida sofrendo influências culturais, uma vez que, nenhum homem faz uso da palavra sozinho, precisa do outro para

expor suas ideias e adquirir novas, pois é um ser aprendente (Freire: 2006).

No processo de comunicação, o homem serve-se da palavra do outro para dar sustentação a sua; refutar, enfim, o que há de fato, é uma constante e infinita troca de experiências e vivências que se dão por meio da linguagem. O filósofo russo assegura: “[...] só posso falar da palavra do outro com o auxílio dessa mesma palavra do outro, é verdade que inserindo nela minhas intenções e iluminando-a a meu modo com o contexto.” (2015: 151). Ao tratar de conceitos relacionados ao diálogo e ao discurso citado, o conceitua como: “o discurso no discurso, a enunciação na enunciação; uma enunciação de uma outra pessoa dotada de uma construção completa e situada fora do contexto narrativo.” (Bakhtin, 2014: 150). O discurso citado faz parte da interação, do enunciado concreto, ou seja, está nos discursos escrito e falado. Freire escreve em *Medo e ousadia*: “O diálogo é, em si, criativo e re-criativo. Você cria o diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário, em seu escritório [...] Aqui, nós estamos um diante do outro. Enquanto falamos, somos leitores um do outro.” (Freire, 1986: 13). Referindo-se ao diálogo e ao discurso falado, Freire dialoga com Bakhtin (2014). Este sustenta que os sujeitos, ao enunciarem, posicionam-se sobre aquilo de que falam, demonstrando os valores que estruturam suas práticas e se utilizam de ideias alheias nos seus discursos o que configura o discurso citado: [...] agora a falta de oportunidades se dá exatamente por isso... *porque isso que ele citou* é::: é uma minoria... é uma minoria que tem isso né... num é [...] então por exemplo a solução seria por meio da EDUCAÇÃO né [...] (Aluno 7 *grifo meu*). Os diálogos dos estudantes são provas reais, afinal eles fazem parte de uma comunidade na qual a língua acontece de forma específica com suas características de gramática, sintaxe e semântica, totalmente diferenciadas de outras comunidades sejam ou não de periferia. Eles argumentam a respeito do tema com naturalidade, já que se trata de um assunto de suas realidades concretas, o que vai ao encontro da colocação de que o falante e sua localização no tempo e no espaço, faz toda diferença na interação: “Porque para uma avaliação do dia a dia e para decifrar o real sentido das palavras alheias pode ter importância decisiva quem exatamente fala e em que situações concretas o faz.” (Bakhtin, 2015: 134). Eles sofrem os efeitos da desigualdade: “Apesar de sermos pessoas que lutam e pagão seus impostos; lhe digo uma coisa se você é negro é tudo bem mais difícil para estudar trabalhar!!! Até mesmo ser bem visto pela sociedade! A sociedade nos martiriza, nos oprime e tenta disfarçar as regras.” (Aluno 1 *grifos do aluno*).

É importante refletir também sobre a transmissão do discurso que leva em conta sempre uma terceira pessoa a quem é transmitida a enunciação. Essa orientação para uma terceira pessoa reassegura a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso (Bakhtin, 2014: 152). Pode-se dizer, desse modo, que as conversas do dia a dia trazem em demasia as falas e opiniões do outro, seja ao concordar ou refutar algo exposto por outrem em outro momento e espaço. O aluno 7 concorda com o colega de turma e discorda totalmente do grupo dominante da sociedade que vê o pobre e o nordestino, principalmente, com preconceito:

É... então.. eu queria falar o seguinte... a::: é... por exemplo o ex-presidente Lula né, pode falar isso? Ele é motivo de chacota por muitas pessoas porque... às vezes ele fala o português errado e::: e nunca foi visto pela questão da capacidade né?

Então o que o *colega falou aí é verdade...* muitas vezes você é...é capaz né? Cê tem... pode desempenhar um trabalho e::: por causa disso né? De um diploma ou algo parecido... a pessoa não entra no mercado de trabalho hoje NE? (Aluno 7 *grifo meu*).

Ora, as palavras não são lançadas ao vento, são sempre pronunciadas pensando num terceiro, num outro. O estudante faz a relação entre o posicionamento excludente e opressor da classe dominante ao se referir a um ex-presidente de origem pobre e sem curso superior, sendo que não se observa a capacidade reflexiva e de atuação humana inerentes ao ex-metalúrgico. Utiliza-se sempre a fala de alguém como base de sustentação ao que se diz, ele se utilizou da fala do colega de turma e também do discurso veiculado na mídia sobre Lula. Informação esta não apreendida na escola, mas na sua vivência particular cotidiana. Mesmo no contexto, o discurso do outro sofre mudanças semânticas, já que existe a influência de quem o reproduz. A influência semântica se dá quando o aprendiz utiliza a linguagem oral representativa de seu grupo de periferia ao se referir e criticar a informação advinda da notícia que se utiliza da norma culta da língua, por ser representativa do grupo dominante da sociedade:

[...] Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas, etc. (Bakhtin, 2015: 131).

Partilhando o mesmo pensamento, Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire escreve: “Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.” (1998: 17). Partindo desses pressupostos, o trabalho na sala de aula inicia-se com a linguagem oral através do debate, em seguida, a leitura e estudo de textos escritos sobre o tema; num terceiro momento, a produção de textos escritos no gênero artigo de opinião, para que o aluno faça uso da escrita ao expor opiniões assegurando sua capacidade de aprender seja por meio da oralidade, uma constante em sua vida, como também através da escrita, uma vez que tenha um processo de ensino-aprendizagem adequado à sua realidade de mundo concreto. Tendo em vista o que defende o grande estudioso da língua, que todo e qualquer ser humano é apto a dialogar com o outro, pois somos todos seres em construção (Bakhtin: 2003), o debate acontece. Os estudantes apreendem o discurso do outro, utilizam-se desse discurso para validar o seu, refutar ou acrescentar algo, pois também são seres sociais em construção (Bakhtin: 2014). O aluno 2, senhor de 59 anos que retorna à escola após décadas, expressa seu ponto de vista sobre o tema, a seu modo, mas não se constitui um aluno passivo conforme Freire (1996). Diz ele:

É que isso do cara enricar não pertence à política... que a maioria dos jogador de bola eles são filho de pobre entendeu e hoje eles são tudo rico... a maioria... e não tem nada a ver com político... entendeu... se você nasce pra ser rico... cê fica rico... se nasceu

pra ficar pobre morre pobre... então não tem nada a ver com política não. (Aluno 1).

Como se vê, a palavra é de todos, sai de um para outro interlocutor num processo contínuo de troca de experiências. Todo ser humano interage com outros porque vive em sociedade, em grupos. Todo e qualquer grupo de pessoas dispõe de características específicas quanto ao espaço, tempo, cultura e linguagem. A criança apreende a estrutura da língua falada ao ouvir os adultos com os quais convive e, como o ser humano é, antes de tudo, um ser que fala, o conhecimento da escrita que se dá na escola, é que constitui um código com regras específicas, isto é, na escola não se aprende escrever, escrevendo, aprende-se com regras gramaticais descontextualizadas. A mudança é necessária! Essa colocação advém de leituras bakhtinianas, segundo as quais o falante nativo não aprende a palavra como um item de dicionário, mas por meio de enunciações concretas dos locutores de suas comunidades, a palavra é de todos e para todos: “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.” (Bakhtin, 2003: 290). Pode-se assegurar que o pensamento bakhtiniano defende a capacidade de todo e qualquer ser humano de se utilizar da linguagem formulando perguntas e respostas diante dos acontecimentos da vida.

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2003: 272).

O aluno 1, senhor de 59 anos, fala do cenário político brasileiro atual e diz que o rico hoje já vai preso sim, enquanto é interrompido pelo aluno 2 que retruca a sua fala: “os deputado vai pra cadeia aonde pelo amor de Deus?” Todos os demais alunos confirmam: “o pobre é que vai pra cadeia”. A Professora intervém: “então o rico é que fica impune?” Ao passo que o aluno 1 insiste: “ficava agora não fica mais não... agora vai pra cadeia o rico entendeu... não é só pobre que vai pra cadeia agora não... ((risos)) até o rico vai pra cadeia... até os político já tem um bocado na cadeia.”

Quando Bakhtin (2015) critica o ensino em que a transmissão da assimilação do discurso do outro na sala de aula acontece de forma passiva, onde o aluno reproduz o discurso do outro (professor) como verdade, sem pensamento crítico e, ao produzir textos, esse aluno aprende que suas palavras devem ser baseadas na opinião do outro, a fim de que tenha validade, entende-se o porquê deste público estudantil, após anos fora da escola e sem contato algum com a escrita, nem sempre permanecer na sala de aula. Esse aprendiz carece de um professor acolhedor, que se aproxime dele pela linguagem segundo Freire (1986). O discurso do outro reproduzido na sala de aula da EJA é o da escrita, a modalidade com a qual o aluno tem pouco contato. Com uma experiência de oito anos lecionando na EJA, pode-se afirmar que, quando a linguagem é aproximada à do aluno, ele participa, interage, pergunta, argumenta. Ora, se ele está na escola para se apropriar da escrita, como esperar que numa aula expositiva o professor se utilize o tempo inteiro da

linguagem padrão? Esse fato, além de ser determinante para sua exclusão sociocultural, torna-se um obstáculo para sua aprendizagem. Estratégias e procedimentos de leitura e escrita para fazer dele um leitor competente e autônomo, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros e fazer com que desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na forma escrita são cruciais.

Considerações finais

Este trabalho tem demonstrado, tendo como sustentáculo os referenciais teóricos e o próprio *corpus* em análise, que a presença da oralidade nas aulas de português na EJA é de extrema importância. Essa prática cativa o discente a olhar para a modalidade escrita como uma conquista almejada em complemento ao seu conhecimento da fala. Essa dimensão o aproxima de sua língua, de forma que, como símbolo de sua identidade como falante e usuário dela, desperta-o a lutar para se tornar apto a fazer uso correto de ambas as modalidades segundo a necessidade de comunicação.

Objetivou-se ainda evidenciar o que há de humano em cada uma dessas pessoas, não vê-las apenas como um número como o faz o sistema. É preciso lutar contra a valorização das propriedades psicossociais dos segmentos sociais dominantes, que se colocam como padrão de normalidade, criando uma linguagem que transforma um atributo em marcas depreciativas de acordo com a situação a qual ele se manifesta: “As diferenças de linguagem não são problemas estritamente linguísticos ou pedagógicos. A classe dominante tem o poder de estabelecer sua linguagem como padrão.” (Freire, 1986: 177).

Segundo o referencial teórico, a interação se deu por meio do diálogo através do gênero oral debate informal que constitui uma conversa entre os estudantes mediada pela professora. Os alunos mostram posicionamento político crítico, ao falar da relação desigual entre ricos e pobres, corrupção na política, argumentam sobre a falta de políticas públicas voltadas para os menos favorecidos, mudanças propostas para a educação e criticam o caráter discriminador do país que se dá na divisão de classes sociais. A questão do diálogo abordada nos textos bakhtinianos e freirianos ocorreu com os elos precedentes da comunicação discursiva cultural, da comunidade específica e se materializou no discurso falado dos estudantes. Ao expor seus pontos de vistas, eles se valem de discursos de outrem vivenciados por eles em outros momentos e contextos sociais ao longo de suas vidas como membros daquela comunidade (Bakhtin: 2014). Observa-se que apreender e argumentar são dois procedimentos enunciativos característicos presentes no debate e nos textos escritos dos alunos. Eis a importância de se partir do conhecimento de mundo do alunado para se adentrar no conhecimento epistemológico como defende Paulo Freire (1986), ao criticar o ensino baseado numa pseudo-formação científica e no treinamento e defender o ‘ser cidadão’ para lutar contra as misérias do país acreditando na capacidade de fazer o bem.

Conclui-se que o professor de português precisa propor amplas possibilidades de experiências e conhecimentos a serem trocados, abrindo espaço para a construção da capacidade de argumentar, transformar, atuar no mundo em que vive, lendo e também escrevendo. Assim, o exercício da cidadania numa cultura tão marcada pela oralidade como a nossa, terá sua função defendida e desempenhada na prática, pois é na comunicação humana que a vida acontece:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal de indivíduos. (Marschuschi, 2001: 36).

Referências

- BAKHTIN, M. M. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- _____. Os gêneros do discurso. In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- _____. Forma, material e conteúdo na criação literária. In.: *Questões de literatura e estética*. Tradução Aurora F. Bernardini ET AL. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993, p. 13-58.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Trad. C. A. Faraco e C. Tezza da edição americana Toward a Philosophy of the act. Para uso didático, 1993.
- _____. O discurso em Dostoiévski. In.: *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 207-234.
- _____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015, p. 130-151.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOSHINOV). Teoria do enunciado concreto. In.: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 90-138.
- _____. Teoria da enunciação e problemas sintáticos. In.: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 139-143.
- _____. Discurso de outrem. In.: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004, p.144-154.
- BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Medo e ousadia*. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998
- _____. *A educação na cidade*. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.
- MARCSUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012, p. 193-210. (Original russo: 1928).
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. Conceitos globais: prosaística, não-finalizabilidade, diálogo. In: *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008, p. 31-80.
- PRETTI, D. *Oralidade em textos escritos*. Projeto NURC/SP, nº 10. São Paulo: Humanitas, 2009.

A polêmica criação dos Gabinetes de Apoio Psico-pedagógico em Cabinda: orientações, discursos e contrastes entre Angola e Brasil

Isael de Jesus Sena

Doutorando em Educação em regime de cotutela entre a Universidade Federal de Minas Gerais e Université Paris 8 - Vincennes Saint Denis

Marcelo Ricardo Pereira

Professor Associado de Psicologia da Educação/FaE/UFMG. Coordenador do GT Psicanálise e Educação da ANPEPP

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Professora Associada de Psicologia da Educação/FaE/UFMG. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG. Coordenadora do FORPRED/SUDESTE. Coordenadora do Projeto - 0035/12 CAPES/AULP (2013 - 2017)

Introdução

Este artigo visa a discutir, à luz do enfoque crítico da psicologia educacional, sobre a polêmica criação dos “Gabinetes de Apoio Psico-pedagógico¹” em Cabinda, suas principais orientações e discursos. Lançaremos mão de estudos de psicologia, psicanálise e educação que revelam atualidades sobre o tema e que possam servir de clarificação para os contrastes do campo entre o que é feito em Angola e no Brasil.

O presente estudo se justifica na medida em que a partir do levantamento feito através de entrevistas realizadas com os estudantes de Licenciatura em Psicologia da Universidade 11 de Novembro (UON), de Angola, observamos a presença de um discurso biomédico, individualizante e normalizante, reduzindo quase que exclusivamente às famílias o motivo das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no seu processo de escolarização. Essa posição discursiva, em nosso entendimento, pode contribuir para aumentar os níveis de segregação, exclusão social e desenvolvimento de práticas de medicalização da educação.

Nesse sentido, em nossa discussão não pretendemos reforçar mitos e buscar culpas, mas recuperar em cada sujeito a dimensão sociocultural do aprender, bem como o seu desejo de saber. Portanto, visamos com esta reflexão a abordar a relevância da criação dos “Gabinetes Psico-pedagógicos”, desde que eles possam servir de operadores de intervenção orientados por uma visão socioeducacional, favorecendo os processos de escolarização dos sujeitos, revertendo as práticas medicalizantes dos processos escolares e ampliando a discussão de como estamos avançando na abordagem de impasses educacionais para além dos transtornos bioquímicos para tratar o psíquico.

Organizamos a discussão em três seções. Na primeira, vamos abordar o contexto dos problemas de escolarização de crianças e adolescentes no Brasil, suas principais críticas e em que medida avançamos. Na segunda, optamos por apresentar um breve recorte das entrevistas realizadas com estudantes de Licenciatura em Psicologia do Instituto de

1. A palavra psico-pedagógico está escrita tal como foi empregada no Diário da República de 11 de janeiro de 2011.

Ciências da Educação (ISCED-UON) e buscamos enfatizar neste aspecto as categorias de público alvo de atendimento nos “Gabinetes Psico-pedagógicos” e abordagem e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Finalmente, na terceira parte, apresentamos a conclusão de que a criação dos “Gabinetes Psico-pedagógicos” deve recuperar em cada sujeito a dimensão sociocultural do aprender, bem como o seu desejo de saber e servir de operadores de intervenção orientados por uma visão socioeducacional, favorecendo os processos de escolarização dos sujeitos e revertendo as práticas medicalizantes dos processos escolares.

Os problemas de escolarização de crianças e adolescentes no Brasil: uma leitura crítica

As dificuldades no processo de escolarização, vivenciadas por crianças e adolescentes, têm sido objeto de pesquisas em Psicologia (SENA, 2015; SOUZA, 2007; SOBRAL, 2007; PATTO, 2010; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000), Psicanálise (BERGÈS; BOUNES; JEAN, 2008; COHEN, 2004; LAJONQUIÈRE, 2007; KUPFER, 2007; PEREIRA, 2011); COUTO, 2004; SANTIAGO, 2005; GUIRADO, 2007) e Ciências Sociais (APPLE; BALL; GANDIN, 2013). Destacamos também os trabalhos de conclusão de curso em pedagogia e psicologia do ISCED, defendidos em 2015 e 2016, os quais dão visibilidade aos impasses na aprendizagem de crianças em Cabinda, Angola (GAMA, 2015; MACOSSO a 2015; MACOSSO b 2015; MACOSSO c 2015; BUANGA, 2015; PADI, 2015; LOPES, 2015; LUMINGO, 2016; HUNGULO, 2016). Novos estudos no campo da Psicologia Social (MEURER; GESSER, 2010), no Brasil, assim como estudos que se dedicam a refletir sobre a atuação do psicólogo na educação (SILVA, 2010; CARRASCO, 2010; SADALLA, 2010), configuram novos arranjos para compreender as dificuldades de aprendizagem. Esses campos do conhecimento, orientados a partir de seus pressupostos teóricos, apresentam diferentes possibilidades de abordar o fenômeno em pauta.

Os estudos têm demonstrado que, durante décadas, a psicologia comprometeu-se com a produção do fracasso escolar ao oferecer atendimento psicológico a uma demanda a qual construiu explicações sobre o baixo desempenho social de crianças e adolescentes oriundas de classes populares (FERNANDES et al, 2013). Foi nos primórdios da década de 1970 que 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 (ANGELUCCI, et al, 2004).

Neste aspecto, entendiam que “diagnosticar, explicar, tratar o fracasso escolar funcionou como um ‘canto da sereia’, dando sentido ao trabalho da psicologia nas escolas. Nesse percurso histórico aparecem técnicas de avaliação marcadas pelo discurso preconceituoso e por ações individualizantes que circunscrevem os limites de um corpo ao qual é colocada a insígnia da deficiência” (FERNANDES et al, 2013, p. 146). Observa-se que os 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).

Diante dos alunos menos aptos à aprendizagem, às vezes os professores recorrem aos psicodiagnósticos, avaliações neuropsicológicas e clínicas, produzidos sobre a incompetência da criança e do adolescente. Esses rótulos e estigmas produzem também consequências diversas: “grudam nos dentes” dos alunos oprimidos e funcionam como “mordanças sonoras”, expressões recuperadas por Patto (1997), utilizadas por Sartre, no prefácio do livro *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon. “Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade” (PATTO, 1997, p. 47).

Essas dificuldades vivenciadas por crianças, adolescentes e suas famílias, as quais envolvem o âmbito escolar, colocam desafios à pesquisa educacional. Nesse sentido, concordamos com Patto (1992, p. 108) quando mostra que “na análise crítica das ideias que se propõem a explicá-lo, no exame de sua filiação história, de seus determinantes sociais, encontra-se a chave para entender a relação, via de regra má, dessa escola com seus usuários pobres”.

Uma breve retrospectiva nos permitiu constatar que o primado da psicologia no entendimento do fracasso escolar, é, portanto, marca de consolidação da pesquisa educacional. Entre as décadas de 1960-1970, os psicólogos, inspirados na literatura especializada norte-americana, elaboravam e adaptavam instrumentos de avaliação de capacidades e habilidades psíquicas e realizavam pesquisas que correlacionavam níveis de desenvolvimento psicológico e rendimento escolar, sobretudo em leitura e escrita. Era nesse recorte psicológico que se elaboravam as versões dominantes sobre as causas do fracasso escolar (ANGELUCCI, et al, 2004).

Na década seguinte, entre os anos 1970-1980, havia uma “predominância de estudos que não só caracterizavam psicológica e sociologicamente os sujeitos ou o ambiente em que vivem, mas também investigavam a influência dessas características – como variáveis independentes sobre a aprendizagem ou o nível de escolaridade” (ANGELUCCI, et al, 2004, p.55). Foi nesse contexto, marcado pela disseminação de uma concepção de fracasso escolar, sobretudo diante de altas taxas de reprovação e evasão escolar da escola pública, que coincidentemente “importava-se” para o Brasil a “teoria” norte-americana da *carência cultural*. (ANGELUCCI, et al, 2004). O que esta teoria explicava era o fato de “as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (PATTO, 1992, p. 109). De modo objetivo, Patto sintetiza o conjunto desses “saberes” os quais buscavam explicar a origem do fracasso escolar:

Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas

famílias. Se é verdade que há progressos nesta sequência – na passagem da primeira para demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência –, é verdade também que todas elas definem “ambiente” de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobre e não-brancos (PATTO, 1992, p. 109)

As concepções genéticas e ambientalistas, as quais buscavam explicar a origem dos problemas de escolarização das crianças de origem pobre, reduziam aos aspectos biológicos e ambientais, sem nenhuma criticidade, como causa das dificuldades escolares. Nessas duas perspectivas genética e ambiental, fatores como “os processos institucionais acionados no cotidiano escolar que também geram sofrimento no trabalho e no processo de aprendizagem” (FERNANDES, et al, 2013, p.146) ficaram excluídos da pesquisa educacional por um longo período, vindo a aparecer somente depois da década de 1980 através dos estudos de Patto (1992) e outros.

Apesar dessas concepções biológicas e ambientalistas sobre o fracasso escolar predominarem nas pesquisas educacionais, e serem objeto de formação continuada dos professores, novas abordagens vêm sendo introduzidas através de dispositivos que buscam romper com essa prática e lógica discursivas. Isso implica em considerar os encontros com as pessoas com as quais trabalhamos como campo de coalizão de forças (bio-psico-político-social) no qual se pode buscar novas discursividades lógicas 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.

É nesse sentido que consideramos relevante mencionar as novas abordagens e estratégias que podemos situá-las como dispositivos com os quais se busca novas formas de lidar com os encaminhamentos produzidos pelas escolas e reverter a lógica medicalizante da educação. Isso implica em construir alternativas que vão na contramão dos atendimentos reducionistas. Em outras palavras, “a individualização de questões de ordem iminentemente coletiva” (SOUZA, 2014, p.69). Na tentativa de superar esse viés reducionista, a abordagem de “Orientação à Queixa Escolar” tem sido apontada como uma alternativa que contempla parte do tratamento os diversos atores e relações estabelecidas em torno da produção da queixa escolar (SOUZA, 2007).

A abordagem da *Orientação à Queixa Escolar* leva em conta os seguintes princípios: colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola); promover a circulação de informações e reflexões pertinentes e a integração ou confrontá-las dentro dessa rede; propiciar releituras e buscar soluções conjuntamente; identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nessa rede de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa. Concordamos com Monteiro (2014, p. 316) quando declara que: “a rede produzida por este coletivo, portanto, almeja a diferenciação das conexões frias, propostas pelas políticas que operam a partir da globalização neoliberal, utilizando-se da lógica do capital enquanto equivalente universal e sistema de equalização de modo de existência”.

Nessa abordagem de “orientação à queixa escolar” (SOUZA, 2007), busca-se articular níveis de análise tradicionalmente abordados separadamente, a saber: as esferas individual (subjetividade) e social (realidade social), e inclui a complexidade dos processos de escolarização em uma sociedade de classes nas quais crianças são tratadas desigualmente em razão do grupo social a que pertencem.

Os problemas escolares enfrentados por crianças e adolescentes passa agora a não ser apenas objeto de pesquisa e adquire um estatuto de “preocupação” em função das suas repercussões nos indicadores escolares. Por este motivo, passa a ser pauta da agenda do governo o qual observa a necessidade de inserir assistentes sociais e psicólogos na escola, com o pretensão objetivo de intervir nas relações sociais e institucionais.

Nessa linha de argumentação, o Projeto de Lei 3688/2000, foi aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara dos Deputados, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Neste projeto,

as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2010).

O que se observa com esses novos ou “velhos” dispositivos de cuidado, é a entrada do terceiro social na família imputando a ela as suas responsabilidades. Julien (2000) nos brinda com a sua crítica ao apontar que:

o social, que invade o domínio do político, avança de agora em diante sobre o território familiar. De fato, cada vez mais, os representantes da sociedade intervêm na relação entre pais e filhos [...] O terceiro social vem hoje cada vez mais interferir no processo dessa transmissão intergeracional. São o pediatra, a assistente materna, a assistente social ou o professor, às vezes o psicólogo ou o juiz que, em nome da lei do bem-estar, esclarecem os pais sobre suas competências e seu julgamento. Pouco a pouco, o saber do perito se arroga um poder sobre a criança de tal modo que a lei do bem-estar se transmite à geração seguinte não mais apenas pelo familiar, mas pelo social. (JULIEN, 2000, p. 25).

Nessa breve análise de como as crianças com dificuldades no processo de escolarização são tratadas ao longo de muitas décadas, constatamos que a pesquisa educacional, no Brasil, ampliou o seu campo ao considerar que elementos de ordem institucional e social concorrem na produção do fracasso escolar e não é suficiente apenas tratamento de abordagem restrita a consultórios. Nesse sentido, estamos atentos ao fato de que ao ampliarem as políticas públicas de educação e ao investirem em novos dispositivos de cuidado à

criança, a família e ao professor, estão assegurando compromissos com a transformação social e contra a injustiça. Sob essa ótica, observamos que “é necessário desconstruir os processos de produção do fracasso escolar. É necessário desmontar práticas focalizando os mecanismos que se engendram no cotidiano escolar para, a partir de sua recusa, inventar novas possibilidades de gerir a produção de conhecimento construindo alianças com outros saberes (FERNANDES at al, 2013, p. 147)

Discursos, confluências e contrastes entre Angola e Brasil

Na seção anterior identificamos que durante décadas vigorou o discurso de culpabilização das famílias pelas dificuldades no processo de escolarização de crianças e adolescentes. Essa perspectiva não considerava a instituição escolar, nem as relações sociais, tampouco o modo de produção capitalista como parte produtora do fracasso escolar.

Neste tópico pretendemos discutir sobre qual tem sido o discurso dos estudantes de psicologia acerca do modo como concebem a polêmica criação dos “Gabinetes Psico-pedagógicos” em Cabinda. A partir de uma pesquisa realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Psicologia, 3º e 4º ano, do ISCED, da UON, buscamos compreender a concepção que aqueles estudantes tinham acerca do trabalho do psicólogo escolar e do psicopedagogo os quais futuramente poderão atuar nos “Gabinetes Psico-pedagógicos”, conforme o artigo 40º publicado no Diário da República de Angola, em 11 de Janeiro de 2011.

Em 2016, foram realizadas entrevistas semiestruturadas no Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação – LPPE (ISCED-UON e FaE-UFGM, fruto de projeto da AULP-Capes²), com 29 estudantes, sendo 14 do 4º ano e 15 do 3º ano do curso de Licenciatura em Psicologia. O conteúdo das entrevistas foram categorizadas em temáticas segundo as proposições de Bardin (2011). Quanto à análise das categorias, inspiramos-nos numa perspectiva etnográfica-contrastiva, por meio da qual fenômenos ou práticas culturais são estudados a partir da observação do contexto e considera o fato de que “a cultura não é uma variável, ou mesmo um conjunto de variáveis, mas um conjunto e princípios de práticas que são construídas por seus membros à medida que estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo social”. (GREEN;DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 17,).

Após a escuta das entrevistas, categorizamos as seguintes temáticas: identidade profissional do psicólogo socioeducacional e do psicopedagogo; público alvo de atendimento nos “Gabinetes Psico-pedagógicos”; abordagem e tratamento das dificuldades de aprendizagem; relações de parcerias estabelecidas pelos responsáveis pelo Gabinete; formação de professores; ajustes no currículo; metodologia de trabalho; concepção da relação professor-aluno; choque cultural entre aprender na escola o Ibinda (língua local) e o Português (língua oficial); o lugar da parceria entre a FaE-UFGM e o LPPE-ISCED-UON na formação dos estudantes de psicologia.

Considerando o recorte da proposição deste artigo, privilegiamos abordar a categoria de público alvo dos “Gabinetes Psico-pedagógicos”. Essa escolha se justifica em função de que ainda não existe um espaço de discussão coletivo que promova o debate sobre as

2. Programa Pró-Mobilidade Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino CAPES/AULP – Edital – nº 33/2012

especificidades dos Gabinetes, suas particularidades e principais orientações. Na ocasião da pesquisa buscamos acessar os agentes do governo para explicitar a natureza do decreto, no entanto, em função do período das “8as Jornadas do Novembro Académico 2016”³, estes já tinham assumido compromissos em suas agendas.

No contexto dos discursos dos estudantes, escolhemos os relatos mais emblemáticos, os quais nos podem fornecer pistas de como alguns estudantes concebem as causas dos problemas de escolarização e suas principais abordagens. Veremos, por exemplo, um relato o qual predomina aquelas “velhas” concepções em que se busca associar desempenho escolar, suas variáveis e a contribuição da família como parte produtora do fracasso escolar.

O psicólogo lá pode atuar nos problemas encontrados e vivenciados nas escolas como temos discalculia, dislexia, disgrafia e outros problemas do âmbito educacional. E não só, os psicólogos talvez devam também trabalhar com a família. Mesmo quando se está a estudar as dificuldades, nós devemos avaliar os dois lados, baixo rendimento e o que influencia pra outros ter bom rendimento, o sucesso escolar. Ali poder, intercambiar outros que estão no baixo rendimento a chegar ao ponto que os colegas que estão no autorenhecimento. (João⁴, 3º ano de Lic. Psicologia).

Nota-se que o estudante utiliza-se do discurso científico para descrever as dificuldades vivenciadas pelas crianças no âmbito escolar. Compara alunos com baixo rendimento entre aqueles que têm um bom rendimento, o que evidencia um discurso baseado no mérito, como se o sucesso escolar separasse alunos mais aptos daqueles inaptos. Ao nomear os impasses na aprendizagem como *discalculia*, *dislexia* e *disgrafia*, os problemas de escolarização acabam sendo reduzidos a fenômenos puramente neuropsicológicos. Na visão de Collares e Moysés (2014, p. 61), “o ideário que rege o cotidiano escolar está cada vez mais permeado, atravessado pela disseminação epidêmica de supostos transtornos. Permeado porque permeável e intensamente poroso, porque subalterno aos outros campos profissionais”. E concluem: “a biologização, embasada em concepção determinista, em que todos os aspectos da vida seriam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retira do cenário todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade, como a historicidade, a cultura, a organização social com suas desigualdades de inserção e de acesso, valores, afetos etc” (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 52,).

Somos levados a concordar com Cohen (2004) quando diz: “se não se tem acesso a toda verdade sobre a etiologia desse fracasso, ao localizá-lo aqui ou ali, há uma aposta, uma escolha: que ela, sendo indecível, estará sempre atrelada a uma determinada contingência educacional” (COHEN, 2004, p. 256,). Segundo Palacios (2004, p. 76) “o problema do fracasso escolar possui múltiplas causas com múltiplas repercussões. Qualquer análise que trate de reduzir o problema a determinado fator casual é, sem dúvida, uma análise parcial e de antemão limitada”.

3. Jornada de apresentação de trabalhos académicos realizada pela Universidade 11 de Novembro – UON, Cabinda, Angola.

4. Nome fictício como os demais.

Na tentativa de encontrar a causa que leva as crianças a terem dificuldades de aprendizagem, como se esta resposta fosse resultado de uma simples equação ou estatística, João acredita que existe alguma “influência” que determina o fato de algumas crianças terem sucesso escolar, enquanto outras não conseguem ter êxito. Aventa como hipótese “talvez trabalhar com a família”. Esta alternativa de um lado aponta novamente para o reducionismo, mas de outra parte mostra que no contexto de Cabinda, Angola, alguns trabalhos de conclusão de curso sinalizam e ratificam a necessidade de realizarem intervenções direta com a família com o objetivo de capacitá-la a ajudarem as crianças no processo de escolarização (MANATA, 2015; ENCOGE, 2016). Outros trabalhos apontam orientações práticas para os professores (NHEMA, 2015; BAIÚA, 2015; TIBÚRCIO, 2015; DAVID, 2015; FERR0, 2015; MARIMBO 2016). Nessa mesma direção, Canhici e Gomes (2016) mostram a partir de um estudo que:

Os processos de escolarização nessas escolas de Cabinda, embora incluam os alunos nas escolas, caminham para a exclusão dos mesmos, o que nos indica que as dificuldades não são necessariamente de aprendizagem, mas, sim, que estão nesse processo excludente de escolarização. Pois as monografias estudadas também apontam as condições precárias de funcionamento das escolas e da formação de professores, além das diferenças linguísticas entre a língua local e o português, língua que se fala e escreve nas escolas, como fatores que concorrem para a exclusão de grande parte dos alunos. Isso revela a dupla face da modernidade que, se, por um lado, integra os alunos dentro das escolas, por outro, são excluídos dos processos de ensino-aprendizagem quando tais estudantes manifestam diferenças socioculturais. (CANHICI; GOMES, 2016, p. 485,)

A *família*, reiteradas vezes, como veremos abaixo, torna-se objeto de preocupação dos estudantes em Cabinda. Em algumas falas no cotidiano dos professores, extraída de nosso diário de bordo, alguns deles sinalizaram que o aumento do número de divórcio estava repercutindo no desempenho escolar das crianças. Os relatos dos estudantes, que se sucedem, evidenciam essa estreita preocupação e essa compreensão reducionista ao associarem o ambiente familiar como disparador de dificuldades de aprendizagem.

Não só de resolver os problemas de comportamento, mas problemas de aprendizagem e também vai lhe permitir criar, portanto, o elo de ligação entre a família onde está inserido a criança (Lucas, 3º ano de Lic. Psicologia).

O que nós encontramos é que, se a criança existe é porque tem uma família e nesta família se tiver um problema é ali onde o psicólogo tem que intervir. (Pedro, 3º ano de Lic. Psicologia).

Mas também temos que considerar que temos aquele lado de que quando a criança estiver a crescer no meio, em uma família, é ali onde se vai aprender alguns comportamentos no convívio com a sua convivência. Porque ela, num translado, até chegar uma certa idade, é preciso que haja um acompanhamento psicológico (Maria, 3º ano de Lic. Psicologia)

Observamos, a partir destes relatos, que a família na perspectiva dos estudantes deve ser também objeto da intervenção nos “Gabinetes Psico-pedagógicos”. Este olhar voltado para a família está fundamentado no sentido de que a aprendizagem se dá inicialmente nas interações sociais estabelecidas no grupo familiar. Nesse universo de relações, a criança desenvolve condutas e comportamento, frutos da imitação, os quais, no entendimento dos entrevistados, são transpostos para a escola e que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de argumento se fundamenta numa determinada compreensão:

O fracasso escolar como problema psíquico, o que leva à culpabilização das crianças e de seus pais. O fracasso escolar é visto como resultado de prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de problemas emocionais gerados em ambientes familiares supostamente patológicos. Para esta categoria de explicação a escola é vista como um lugar harmônico, no qual cada criança encontra as condições necessárias ao seu desenvolvimento, desde que elas consigam desenvolver suas capacidades egóicas para lidar com a realidade (PAULA; TFOUNI, 2009, p. 121,).

Quando os estudantes foram questionados sobre a concepção que eles tinham acerca do tratamento das crianças com dificuldades no processo de escolarização, a categoria de diagnóstico foi utilizada como estratégia a qual deverá ser recorrida com o intuito de classificar alunos que têm “transtornos do desenvolvimento”, daqueles que somente apresentam “transtorno de aprendizagem”, como veremos logo em seguida.

Vamos, em princípio, fazer um diagnóstico historial de cada criança a partir da convivência familiar (Mateus, 4º ano de Lic. Psicologia).

O diagnóstico vai no próprio processo de avaliação, não é!? Temos três elementos principais, temos: o diagnóstico, que é o primeiro, a avaliação e o prognóstico que é o resultado então. Nesse processo não difere com os problemas que o psicólogo ou psicopedagogo, psicólogo escolar ou psicopedagogo vai fazer nesse gabinete. O primeiro, ao conhecer o historial da criança, estará a fazer um diagnóstico. Depois, vamos avaliar em consoante as respostas que vamos perceber do diagnóstico feito. Há algo aí? Então, vamos apurar, é a fase do prognóstico, se essa criança tem essa doença, e porque que ele tem, isso aconteceu, porque que isso aconteceu. Há exato transtorno dentro dos transtornos é, pode ser da aprendizagem, temos aquele que chamamos de transtornos globais do desenvolvimento, que pode ser: Autismo, Síndrome do X frágil, Síndrome de Rett...etc. Temos aqueles mesmo que são virados no exame, que é problemas específicos da educação, aqueles que tem uma superação. Aqueles globais são aqueles que normalmente o psicólogo ou o psicopedagogo vai intervir mais. Não digamos assim que vai conseguir superar o problema não. É só vai ser acompanhado até numa idade. Porque talvez até agora nos livros de estatísticas dos transtornos nos dá uma curva pra esses. Mas, para problemas de aprendizagem específica tipo discalculia, disgrafia, são problemas que eu acho, no meu ponto de vista, é abrangente a toda gente que está no processo

de ensino e aprendizagem e que, normalmente, com a intervenção destes, né, poderá ajudar a superar. Isso é o foco do psicólogo naquilo que se refere ao diagnóstico do problema, é saber as causas, a etiologia do problema, é exato. Todos esses processos, a própria escola também, se ela apresenta condições adequadas ou não, é exato isso aí (João, 3º ano de Lic. Psicologia).

Eu acho que este trabalho deve envolver vários segmentos. Para além do psicólogo escolar, do psicopedagógico, também terá que envolver psicólogos clínicos. Eu acho que tem que envolver psicólogo clínico, por causa da evolução de determinados transtornos, onde nós temos uma limitação. Então, eu acho que o paralelo desta, e até determinados encarregados de educação. Determinadas autoridades que já viveram determinados fenômenos ou determinadas crianças, ou mesmo adolescente ou jovem, também terão de ser chamados para dar mais ou menos tanto a sua sugestão, a sua opinião, para que a nossa atividade tenha fruto (Tomé, 4º ano de Lic. Psicologia).

O que essas três narrativas têm em comum para serem agrupados refere-se à compreensão de que os estudantes de psicologia têm sobre a linguagem dos transtornos, seus níveis de complexidade e o fato de que um conjunto de especialistas poderão ser acionados para ajudar na orientação do sujeito. Seguem uma lógica que prevê diagnóstico, prognóstico e “evolução” da doença. O que emerge como diferente, irregular, exceção receberá a marca da classificação, pois se enquadra numa relação binária de etiologia e tratamento. Um olhar unívoco que na visão de Collares e Moysés (2014, p. 53) recaem sobre as “etiquetas”. As autoras confirmam: “em vários países, e também no Brasil, existem instituições e profissionais que podem ser considerados autênticas fábricas de etiquetas: a maioria das pessoas que os procuram para atendimento ou orientação sai com o mesmo ‘diagnóstico’, o que é um potente indício de que se trata de etiquetas e não de resultado de processo diagnóstico”. Essas etiquetas buscam responder aos critérios de diagnóstico, na tentativa de enquadrar as dificuldades nos processos de escolarização dentro de um espectro. Concordamos com Cohen (2004, p. 264) quando assertivamente aponta que “o fracasso escolar, portanto, não pode ser tratado genericamente, quando se busca sua etiologia. É possível analisá-lo por sua indecidibilidade, ou seja, supondo não haver como afirmar a falsidade ou veracidade de sua causa” (COHEN, 2004, p. 264).

A polêmica criação dos “Gabinetes Psico-pedagógicos” em Cabinda parece apontar várias direções. A primeira delas é considerar o fato de que o governo local compreende a necessidade de oferecer espaços de “tratamento” para crianças e adolescentes com dificuldades no seu processo de escolarização. Estamos de acordo que essa intervenção social pode trazer benefícios diversos: a constituição de uma identidade profissional do psicólogo socioeducacional, que atualmente trabalha basicamente no ensino; um espaço de fala e escuta para as crianças e suas famílias e a formação de parceria para encontrar soluções diante dos problemas sociais mais emergentes na província de Cabinda.

Embora não se tenha previsão de quando estes Gabinetes Psico-pedagógicos serão implementados, percebemos que um dos desafios consiste em rever a formação dos estudantes de psicologia no sentido de que a concepção de “ser humano” que eles têm, em termos de “aptos” e “inaptos”, pode, por sua vez, repercutir em um tipo de prática profissional que produzirá como consequência mais exclusão do que inclusão social.

Essa posição discursiva, em nosso entendimento, pode contribuir para aumentar os níveis de segregação, exclusão social e desenvolvimento de práticas de medicalização da educação. Na lógica medicamentosa, os fenômenos são tratados como totalidades, sem tensão, sem disputas, como se as causas dos problemas subjetivos fossem tão-somente derivadas de suas disposições biológicas e hereditárias, em outras palavras pode produzir “mordaças sonoras”. Estas recaem na “tentativa de submeter, dessubjetivar criando novas ressubjetivações submissas às normas e padronizações artificialmente impostas. E os que se submetem têm sido quimicamente assujeitados, expropriados de sua subjetividade, de sua condição de sujeito” (MOYSÉS; COLLARES, 2014, p. 42).

Considerações Finais

Os estudos no Brasil sobre as dificuldades vivenciadas por crianças e adolescentes em seu processo de escolarização mostram um significativo avanço e ao mesmo tempo revelam que não há consenso sobre o tratamento desses impasses. De uma parte, o discurso da medicalização da educação e da vida reitera a lógica binária; de outra parte, a criação de novos dispositivos de intervenção como “Orientação à Queixa Escolar”, e a institucionalização por exemplo do *Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade* (ANGELUCCI, 2014) os quais buscam ampliar a compreensão de que diversos atores contribuem para a produção do fracasso escolar. Em outras palavras: “a diversidade humana não é patologia. Sustentar a diversidade humana envolve entender que há pessoas com diferentes condições, estilos cognitivos, ritmos, formas de se organizar sensorialmente e de se comunicar. Isso implica no compromisso de não olhar a diferença hierarquicamente, e, portanto, de não a considerarmos, logo de início, a partir do eixo saúde-doença”. (ANGELUCCI, 2014, p. 301).

Em se tratando da polêmica criação dos “Gabientes Psico-Pedagógicos”, tal estratégia emerge como resposta para os problemas mais emergentes que afetam os impasses na escolarização de crianças e adolescentes e o seu impacto socioeducacional em Cabinda. Embora tal proposta seja louvável, outros desafios convergem para repensar a construção da identidade profissional do psicólogo socioeducacional para atuar nesses espaços de cuidado que envolvem também intervenções com os alunos, em extensão a família e microsociedade do entorno.

Embora parte desses estudantes entrevistados, mesmo sem tradição histórica na psicologia, tenha alguma clareza sobre a identidade profissional, observamos também a presença de um discurso biomédico, individualizante e normalizante, reduzindo quase que exclusivamente às famílias o motivo das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no seu processo de escolarização. Entendemos que romper com essa prática e lógica discursivas, implica em considerar os encontros com as pessoas com as quais trabalhamos como campo de coalizão de forças (bio-psico-político-social) no qual se podem buscar novas discursividades lógicas, 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.

Não pretendemos reforçar mitos e buscar culpados, mas recuperar em cada sujeito a dimensão sociocultural do aprender, bem como o seu desejo de saber. Defendemos sim a

relevância da criação dos “Gabinetes Psico-pedagógicos”, desde que eles possam servir de operadores de intervenção, orientados por uma visão socioeducacional e política do fenômeno, que favoreça os processos de escolarização dos sujeitos, reverta as práticas medicalizantes dos processos escolares e amplie a discussão de como estamos avançando na abordagem de impasses educacionais para além dos transtornos bioquímicos para tratar o psíquico. Considerando a perspectiva etnográfica contrastiva, somos levados a concordar com Green; Dixon; Zaharlick (2005, p. 30,) de que “essa visão de cultura como um conjunto de *princípio de prática* que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que *culturas*, e por implicação, conhecimento cultural, não são fixas, mas sim abertas ao desenvolvimento, à modificação, expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos”.

Referências

- ANGELUCCI, C.B.; KALMUNS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 51-72., 2004
- ANGELUCCI, C.B. (2014). Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. In: VIÊGAS, L.S.; RIBEIRO, M.I.S.; OLIVEIRA, E.C.; TELES, L.A.L (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 299-312.
- APPLE, M.W; BALL, S; GANDIM, L.A. *Sociologia da educação – análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BAIÚA, A.L.B. *Orientações metodológicas do ensino da escrita de língua portuguesa aos alunos da 3ª classe da Escola Primária do Zôngolo em Cabinda, ano lectivo 2013*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.688/2000*. Câmara dos Deputados. Brasília, p. 1-10, 2010.
- BERGÈS, J.; BOUNES-BERGÈS, M.; JEAN-CALMETTES, S. *O que aprendemos com as crianças que não aprendem*. Porto Alegre: CMC, 2008.
- BUANGA, P.C. *Impasses na leitura e escrita dos alunos, na aprendizagem da língua portuguesa, 7ª classe regular: estudo de caso na Escola do I Ciclo do Ensino Secundário Luvassa*. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.
- CANHICI, M.H; GOMES, M.F.C. Dificuldades no processo de escolarização em Cabinda/Angola: o que dizem as monografias? *Psicologia em Estudo*. v.2, n.3, p. 485-496, 2016.
- CARRASCO, L. M. C. M. Projeto educação precoce: um instrumento para a formação do psicólogo escolar/educacional. In: RIBEIRO, I. ANACHE, A. A. (Orgs.). *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010. p. 167-179.
- COLLARES, C.A.L; MOYSÉS, M.A.A. A educação na era dos transtornos. In VIÊGAS, L.S; RIBEIRO, M.I.S; OLIVEIRA, E.C; TELES, L.A.L (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 45-65.
- COHEN, R.H.P. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. *Psicologia em Revista*. v. 10, n.16, p. 256-269, 2004.
- COUTO, M. P. Psicanálise e educação: uma investigação das queixas escolares. *Psicologia da Educação*. v. 18, p. 157-170, 2004.
- DAVID, C.M.F. *A gestão comportamental dos alunos da 12ª classe regular, curso ciências físicas e biológicas turmas a, b, c e d, no Instituto Médio Politécnico João Paulo II*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.
- ENCOGE, M.F.A. *Proposta metodológica para reduzir os níveis de agressividade em crianças de 3 a 5 anos de idade na Creche Pioneiro Zeca/Cabinda. Ano lectivo, 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2016.
- FERNANDES, A.D.M; ACCIOLY, A; SOUZA, D.M.F; PATRIOTA, G.F.R; MARTINS, J; FREITAS, M.L.P.F; GONÇALVES, M.P; COSTA, T.L.B. Histórias e prática do sofrer na escola: Múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In. MARCONDES, A; FERNANDES, A. ROCHA, M. (Orgs). *Novos diálogos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 145-167.

FERRO, M. *Estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem de leitura na disciplina de língua portuguesa nos alunos da 6ª classe/regular, turmas A e B da Escola Primária de Cabassango nº 124*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

GAMA, J.A. *Dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa nos alunos da 2ª classe da Escola Primária Comandante Valódia, Ano 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2014.

GREEN, J.L ; DIXON, C.N ; ZAHARLICK, A. A etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*. v. 42, p.13-79, 2005.

GUIRADO, M. Dimensão institucional de uma clínica da queixa escolar: a prática psicanalítica revisitada. *Estilos da Clínica*, v. 1, n. 23, p. 14-25, 2007.

HUNGULO, F. *Algumas causas do insucesso no combate ao analfabetismo, visando a educação patriótica dos efectivos das FAA na turma única de alfabetização do 1º módulo - 2ª fase no comando da 1ª Divisão Dingo 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2016.

JULIEN, P. *Abandonarás teu pai e tua mãe*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

LAJONQUIÈRE, L. *Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOPES, L.A. *Algumas causas da evasão dos alunos da 9ª classe turma B 11 do Ensino de Adultos da Escola do 1º Ciclo do Saydi Mingas, Cabinda. Ano lectivo, 2013*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

MACOSO, M.T.S. *Dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa dos alunos da 7ª classe turma C9 Regular da Escola Barão Puna em Cabinda. Ano lectivo, 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

MACOSO, X.M.F. *Reflexão sobre algumas debilidades no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Ciências da Natureza, 6ª classe, turma D,E,F e G, Escola do Ensino Primário Comandante Gika, Ano lectivo 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

MACOSO, A.I. *Análise de alguns factores que influenciam a não realização de tarefas de casa aos alunos da 2ª classe, turma F, da Escola Primária Número 214, Ano lectivo 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

MANATA, C. *Preparação da família para o acompanhamento do estudo dos alunos da 4ª classe da Escola Primária nº 280, 4 de Fevereiro*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

MEURER, B.; GESSER, M. Tessituras em psicologia social na escola: relato de experiência com adolescentes. In: RIBEIRO, I. ANACHE, A.A. (Orgs.). *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010. p. 23-38.

MOYSÉS, M.A.A ; COLLARES, C.A.L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: VIÊGAS, L.S; RIBEIRO, M.I.S; OLIVEIRA, E.C; TELES, L.A.L (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 19-43.

MONTEIRO, H.R. O dispositivo fórum e o processo de desmedicalização: a vida em movimento, a criação de outros possíveis. In: VIÊGAS, L.S; RIBEIRO, M.I.S; OLIVEIRA, E.C; TELES, L.A.L (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 315-322.

NHEMA, J.D. *Propostas didáticas para contribuir no rendimento escolar dos alunos do módulo 2 do PAEE, turma C, na disciplina de língua portuguesa – Caso Escola Lombo-Lombo/Cabinda, Ano 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

PADI, E. *Análise de reprovação na disciplina de língua portuguesa: caso dos alunos da 4ª classe regular da Escola Primária nº 130 Joaquim Kapango, em Cabinda. Ano lectivo, 2012*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

PAULA, F.S; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. v.10. n.2, p. 117-127, 2009.

PALACIOS, J. Relações Família-escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, A; GIL, C.H (Orgs.). *Fracasso escolar – uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 76-81.

PEREIRA, M.R. As crianças de hoje são mais sabidas? *Estilos da Clínica (USP)*, v. 16, p. 338-349, 2011.

- PATTO, M. H. S. *Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- _____. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia (USP)*, v.8, n.1. p.47-62, 1997.
- _____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia (USP)*, 3, (1,2), p. 107-121, 1992.
- SADALLA, A. M. F. A. Uma psicóloga em desenvolvimento profissional-pessoal na/com a escola: implicações na prática e na docência. In: RIBEIRO, I. ANACHE, A. A. (Orgs.). *Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010. p. 145-166.
- SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- SENA, I.J. *Queixa escolar e adolescência: sentidos construídos em contexto de vulnerabilidade social em Camaçari-Ba*. Dissertação (mestrado em Psicologia Social), Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador. 2015.
- SILVA, J. M. A. P. Imaginário, cultura global e violência escolar. In: SILVA, J. M. P.; SALLES, L. M. F. (Orgs.). *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-44.
- SOBRAL, K. R; SOUZA, B. P. Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P (Org.). *Apresentando a Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- SOUZA, B.P. Orientação à queixa escolar. In: VIÉGAS, L.S; RIBEIRO, M.I.S; OLIVEIRA, E.C; Teles, L.A.L (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 69-92
- SOUZA, B.P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- TIBÚRCIO, M.F.B.F. *Proposta de actividades do conhecimento do mundo natural para preparação da família com crianças de 4 a 5 anos da Creche Pioneiro Zeca/Cabinda, Ano lectivo 2014*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / Universidade Onze de Novembro, Cabinda/Angola, 2015.

O poder das palavras: como a percepção cognitiva das palavras pode ser alterada pelas diferentes culturas. De que forma a palavra denúncia influencia o processo de tomada de decisão perante uma fraude.

**Susana Adelina Moreira Carvalho Bastos
Bruno Prando da Silva**

*Instituto Politécnico do Porto (IPP/ISCAP)
susanass@iscap.ipp.pt; bruninho_2151@hotmail.com*

Introdução

A fraude é um problema recorrente no trabalho dos auditores, por possuírem uma característica mutável de acordo com o ambiente organizacional, cultura, pessoas, etc. Normalmente os auditores, portanto, tende a recorrer aos processos de análise informatizados para maior confiabilidade e rapidez. Esta pesquisa visa mostrar outras linhas de pensamentos que possam auxiliar o auditor.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o impacto da tradução da palavra *Whistleblower*, para o português (denúncia), na tomada de decisão do denunciador, perante uma situação de fraude.

1. Fundamentação do problema

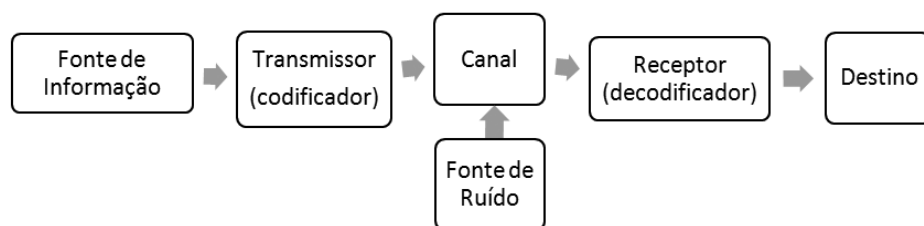
Com esta investigação pretende-se compreender a língua portuguesa e suas variações culturais por meio de processos mentais. Para Cury (2016) palavras, gestos, atitudes, expressões, tudo gera no indivíduo a sua própria interpretação do objeto, portanto, é virtual.

Partindo do pressuposto de que as palavras são criações virtuais dos próprios indivíduos, as culturas teriam um grande impacto neste processo criativo, pois quando se refere a um país, está se referindo a valores que distinguem uma nação das outras (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2011), em outras palavras, há variação sistemática nos valores de personalidade dos indivíduos em todo o mundo, essa variação explica o comportamento, atitudes, preferências e a transferência cultural, consequentemente, pode alterar a sua própria interpretação da língua.

Assim, o presente estudo tem como objetivo pesquisar e analisar a influência da palavra denúncia no processo de tomada de decisão, identificando, para tal, se existem tendência de aumento ou não, da detecção da fraude por meio de denúncias. Foi efetuada uma revisão de literatura e aplicação de um questionário no Brasil e em Portugal, onde se pretende investigar o impacto da palavra no ambiente organizacional e a sua influência nas organizações.

2. Enquadramento teórico

Os idiomas foram criados com o pressuposto de servirem como um meio de comunicação entre um mesmo grupo de pessoas. E para Hall (2014), “comunicação” é uma palavra associada à terra, a palavra é originada do latim “comunicare”, que significa compartilhar e para isso é exigido que esteja em um terreno em comum com outra pessoa. Adicionalmente, Hall (2014) faz uma análise metafórica muito clara da teoria da comunicação de Shannon (1949), que afirma que a comunicação deveria partir de uma informação, que seria codificada por um transmissor, o qual, por meio de um canal, iria transmitir esta informação codificada até um receptor, o qual iria decodificar e obter a informação transmitida. A informação decodificada pode estar presente de distorções, pois o canal está aberto a interferências e ruídos, os quais distorcem a informação.



Fonte: Shannon, C. E. (1949). Communication in the Presence of Noise. *Proceedings of the Institute of Radio Engineers*, 37(1), 10–21. Adaptado pelo autor, 2017.

O ponto chave desta teoria, para este artigo em si, é o código. Para Shannon (1949) o código pode ser um idioma ou uma linguagem a qual o transmissor utiliza para codificar ou expressar a informação desejada. Este processo está presente no cotidiano das pessoas, mas é pouco notado. O ato de falar, por exemplo, algum indivíduo recebe uma informação - o estômago manda um estímulo de fome ao cérebro - o indivíduo recebe esta informação e a codifica em uma linguagem ou idioma (o português neste caso), transmitindo através de seu canal oral da fala, para outra pessoa “Estou com fome, vamos sair para comer?”. O receptor, se possuir conhecimento da linguagem ou idioma, decodifica a mensagem e lhe dá um feedback ou resposta. Para os linguistas Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf (1930)¹, mesmo ambos os indivíduos tendo conhecimento do código, pode haver diversas interpretações, pois os seres humanos criam seu próprio universo de significado simbólico que estrutura e molda suas percepções da realidade. E afirmam que as pessoas organizam suas memórias através de como a linguagem fornece um tipo de assimilação de como o mundo deve ser compreendido. Assim, na conversação cotidiana, quando as pessoas fazem referência a prestar atenção, planejar, esquecer, adivinhar, sonhar acordado, e assim por diante, invocam conceitos cognitivos relacionados à estrutura linguística de seu idioma.

1. Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2009). Teoria da Atitude. Enciclopédia da Teoria da Comunicação.

3.1. O Poder Cognitivo das Palavras

O significado de “palavra” vem do grego *parabolé*, que depois foi utilizada como base, para criação da palavra, do latim *parábola*. Segundo o dicionário Aurélio (2017), palavra significa um “som articulado com uma significação; é um termo; um vocábulo; uma expressão.”² E parábola significa uma pequena narrativa que usa alegorias para transmitir uma lição de moral.³ Ou seja, a língua é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Segundo Hall (2014), as palavras possuem um poder inerente, e quando usadas de forma correta e positiva, as palavras são o alicerce para a construção do sucesso, mas se usadas de forma incorreta e negativamente, são capazes de mirar até mesmo a melhor das intenções.

A palavra “inerente” significa, “intimamente unido; que é atribuído ou propriedade de algo ou alguém; que faz parte de (pessoa ou coisa).”⁴ Esse “poder inerente” é atribuído a eventos que tiveram lugar, como resultado, do indivíduo interpretar as palavras e aconteceram por um processo chamado Ativação Associativa. Que basicamente são ideias que foram evocadas, assim disparando muitas outras ideias, numa cascata crescente de atividade no cérebro, (Cury, 1999). É uma complexa configuração de reações que ocorre de forma rápida, automática e fácil. O indivíduo não a desejou e não pôde detê-la. Pois esta operação ocorreu pelo inconsciente (Kahneman, 2012; Cury, 2016). Por exemplo, se alguém entrar em uma sala e chamar para si a atenção de todos os presentes pronunciando a palavra “elefante”, cada ouvinte evocará uma imagem virtual do elefante em sua mente de acordo com a sua própria percepção da imagem do animal, mesmo, a palavra em si, não tendo significado algum. Por que, palavras, gestos, atitudes, expressões, tudo gera no indivíduo a sua própria interpretação do objeto, portanto, é virtual (Cury, 2016).

3.2. O Funcionamento da mente

Esse processo de Ativação Associativa, é apenas o ponto final ou o resultado de uma cadeia de processos (Cury, 2016). Tudo se inicia na mente e para ficar claro, a mente é como se fosse o software (psíquico) de um computador, e o cérebro o hardware (parte fisiológica/orgânica). Não existe um sem o outro, mas os dois são distintos.

Nesse contexto, Kahneman (2012), adota termos utilizados pelos psicólogos Keith Stanovich e Richard West para descrever a mente em dois sistemas. O Sistema 1 – ou inconsciente - opera automática e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço e nenhuma percepção de controle voluntário. O Sistema 2 – ou consciente - aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos. As operações do Sistema 2 são muitas vezes associadas com a experiência subjetiva de atividade, por exemplo a escolha e a concentração.

3.3. A construção de pensamento

A consciência opera em um movimento de fora para dentro e Jung (2002) complementa afirmando que o mundo externo está repleto de informações que são absorvidas pe-

2. <https://dicionariodoaurelio.com/palavra>

3. <https://www.significados.com.br/parabola/>

4. <https://dicionariodoaurelio.com/inerente>

los sentidos de percepção fisiológicos (tato, olfato, visão, audição e paladar), processando a existência destes objetos externos, mas não o que são. Essa informação é trazida pela a percepção (reconhecimento, os processos intuitivos, os processos instintivos, avaliação, etc.) que são processos da psique (mente), que classifica o objeto presenciado. Por exemplo, uma pessoa avista um objeto no céu. O avistar, é um processo consciente, trazido por um sentido de percepção (Visão), mas não esclarece o que é este objeto avistado. Então, a mente recebe esta informação, e através do reconhecimento por experiências e memórias, afirma que o objeto avistado é, por exemplo, um avião.

Portanto, Cury (2016) afirma que a memória está no cerne do funcionamento da mente e da construção dos pensamentos. São os componentes principais para a construção de pensamentos, emoções, imagens mentais, desejos e fantasias. A construção de pensamentos, portanto, é dada por experiências passadas ou memórias. Estas memórias formam, segundo Cury (1999), janelas ou arquivos, que contêm bilhões de experiências construídas e informações recebidas, tudo se soma para que o processo altamente complexo de construção de cadeias de pensamentos aconteça.

Como referenciado anteriormente, uma ideia que foi ativada não evoca meramente uma outra ideia. Ela ativa muitas ideias, que por sua vez ativam outras. Porém, apenas algumas das ideias ativadas vão aparecer registradas na consciência, a maior parte do trabalho do pensamento associativo é silencioso, e oculta-se do consciente, (Kahneman, 2012; Cury, 2016). E Jung (2002) complementa, dizendo que a psique de cada pessoa, é destinada a funcionar diariamente, consciente ou inconscientemente para entender o que está acontecendo ao seu redor. E Jung (2002) continua afirmando que a psique não interpreta a realidade como ela é, mas sempre como ela é na perspectiva de cada indivíduo, ou seja, subjetivamente. Tudo o que os indivíduos recebem do mundo externo passa através de seus dispositivos sensoriais, processado pelo cérebro, e em seguida, a mente os recria, baseado nas memórias, pensamentos e sentimentos, uma experiência subjetiva presente, uma experiência virtual. Ou seja, a experiência nada mais é do que a interpretação de cada indivíduo daquilo que está acontecendo ao seu redor. No entanto, para Cury (2016), não apenas duas pessoas podem fazer interpretações distintas de um mesmo comportamento, mas a mesma pessoa em dois momentos distintos também o fará. Logo, o consciente das pessoas é quase o mesmo. No entanto, cada pessoa transmite o mundo a partir do seu ponto de vista presente.

Por exemplo, a imagem retratada na Figura 2, representa uma figura rupestre. Se for perguntado a diversas pessoas para interpretarem a pintura, provavelmente haverá diversas interpretações, podendo até ter comentários antagônicos sobre o mesmo objeto. E se as mesmas pessoas, forem questionadas sobre a mesma pintura após terem lido, ou estudado sobre o homem pré-histórico por exemplo, podem apresentar diferentes interpretações, das respondidas anteriormente.

Para Cury (1999), isso ocorre porque antes dos pensamentos tornarem-se linguísticos, simbólicos e bem organi-



Figura 2 - Pintura Rupestre

zados (pensamentos dialéticos)⁵, são construídos pensamentos extremamente complexos, que refletem a percepção e imagens mentais (pensamentos antidialéticos)⁶. Mas quando as memórias são acessadas e “lidas”, o primeiro resultado não é a produção de pensamentos dialéticos ou antidialéticos, mas do essencial, que é inconsciente. Os pensamentos essenciais têm como função organizar as informações, que são geradas em cascatas, e essa organização não é virtual, é real. Por exemplo, quando um indivíduo quer procurar determinado livro em uma biblioteca, ele pode chegar no livro através da categoria/área, autor, título, etc, todas as informações o levando para o mesmo livro. Na memória humana a leitura é multifocal. Ao contrário de procurar um livro em uma biblioteca, na memória humana os arquivos têm canais de comunicação entre si. As informações e experiências da memória são arquivadas em áreas chamadas janelas ou arquivos da memória. E essas janelas ou arquivos estão interligadas, (Cury, 2016). Por isso não se pode controlar o processo de cascatas de ideias, e o pensamento essencial, que se encarrega de organizar essas informações, para a mente conseguir transformá-las em informações úteis e lógicas.

Em consequência de todos esses processos e informações, a palavra é a construção virtual das experiências e é a compilação das informações recebidas durante a vida. Ou seja, os pais, o ambiente social, a cultura e todos os meios aos quais as pessoas estão inseridas, servirão de influência, mesmo que imperceptíveis, para a construção das memórias, que gerará a interpretação de cada palavra para cada indivíduo de uma maneira diferente.

Além das memórias propriamente ditas, as emoções negativas, segundo Cury (2016), como o medo, as tensões, as chantagens, o risco de vexame e as preocupações excessivas podem fechar os arquivos da memória e, por conseguinte, determinar a qualidade e até a quantidade de cadeias de pensamentos, de ideias e de imagens mentais formadas. E a palavra em si, é carregada de emoções, pelo seu “poder inerente”, portanto, a abertura das janelas da memória, é uma das variáveis que interferem na construção de pensamentos, porque, na produção de pensamentos, é causada emoções, que em fração de segundos, interferem o grau de abertura dos arquivos da memória e em consequência, fazendo com que o consciente não tenha acesso a informações importantes para dar respostas inteligentes num foco de tensão, alterando o gerenciamento do consciente em suas tomadas de decisões.

3.4. Cultura

Cultura é uma palavra que vem do latim “colere”, que significa “ato, arte, modo de cultivar” que está intimamente relacionado ao plantio. Foi realizada então, uma analogia para criação da palavra *cultura*, *culturae*, que significa “o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização”. Nesse contexto, quando a palavra cultura se refere a um país, está se referindo a valores que

5. Pensamentos dialéticos são conscientes, expressos com facilidade na comunicação social e interpessoal. Por isso esses pensamentos são psicologicamente e linguisticamente bem definidos e bem traduzidos na verbalização (Cury, 2016 p.152)

6. O pensamento antidialético são conscientes, mas nem sempre, e ultrapassam os limites da lógica, muitas vezes traduzidos por impressões, sensações e intuições, expressando-se por meio de imagens mentais, fantasias e percepções; estes pensamentos influenciam as experiências emocionais e motivacionais, mas também são influenciados por elas. Ele define o indefinido, (Cury, 2016 p. 153).

distinguem uma nação das outras (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2011), em outras palavras, há variação sistemática nos valores de personalidade dos indivíduos em todo o mundo, essa variação explica o comportamento, atitudes, preferências e a transferência cultural. Os estudiosos de estudos culturais seguem a tradição do linguista suíço Ferdinand de Saussure (Littlejohn, & Foss, 2009) que argumenta que o significado é arbitrário e que não existe relação necessária entre um objeto e a palavra que o representa. Investigando o significado dos signos, a relação arbitrária entre o significante (palavra) e o significado (objeto), fornece uma maneira de entender modos culturalmente específicos de fazer sentido (de Saussure, 2006).

Embora muitos estudos interculturais (Hofstede, Garibaldi de Hilal, Malvezzi, Tanure, & Vinken, 2010). Usem as nações como unidades de análise, o conceito de cultura nacional tem sido desafiado por vários motivos. Uma objeção é que pode haver uma diversidade cultural significativa em alguns países e semelhanças entre as fronteiras nacionais, comprometendo o conceito de cultura nacional (Hofstede, et al., 2010). Países como Malásia e Indonésia, ou México e Guatemala possuem características culturais muito parecidas, em contrapartida, países africanos como Gana, Burkina Faso e Mali possuem valores culturais bem distintos. E pode ir além, em grandes países, como Brasil, China, Índia, Indonésia e Estados Unidos, pode-se até dividi-los em regiões, as quais apresentam diferenças de linhas geográficas, climáticas, econômicas, linguísticas e/ou étnicas, (Minkov & Hofstede, 2012).

3.5. A Palavra Denúncia

Denúncia vem do latim *denuntiare*, do mesmo étimo de anunciar, ou seja, é o ato de delatar algo a alguém. Porém o termo aqui utilizado, é uma tradução não muito clara da palavra inglesa *Whistleblower*. O significado da palavra *Whistleblower* é uma pessoa a qual tenta alarmar o público interno e/ou externo de sua organização, relativamente a algum problema. Esta terminologia foi trazida pelo norte americano Ralph Nader, que visava colocar uma certa positividade no termo, para evitar a conotação negativa dada às palavras “informer” (em português informante)⁷ e “snitch” (em português dedo-duro, o termo em inglês significa alguém que secretamente diz a alguma autoridade que alguém está a fazer algo errado, na maioria das vezes, apenas para causar problemas)⁸, utilizadas anteriormente para denominar as pessoas que denunciavam a fraude, a fim de melhorar e ajudar sua organização. A palavra *Whistleblower* está relacionada a usar um “apito” para alertar o público sobre uma situação ruim. Muitas vezes utilizadas nos esportes para marcar faltas, e por policiais, o que gerou a palavra nos anos 1880’. Com o passar do tempo a expressão *Whistle + Blower* (Assobiar, apito + Soprar) se tornou apenas uma palavra que começou a ser utilizada em 1960 pelos jornalistas para denominar as pessoas que revelaram delitos.⁹

7. <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/informer#translations>

8. <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/snitch>

9. Phrase Finder is copyright Gary Martin, 1996-2016. All rights reserved.2016. ‘Whistle-blower’ – meaning and origin of this phrase. Obtido em 7 de fevereiro de 2017 em: <http://www.phrases.org.uk/meanings/whistle-blower.html>

A palavra *Whistleblower* possui três traduções em português, que são: informador, denunciante e autor de denúncia¹⁰. Como Nader (1972) tentou evitar a conotação negativa da palavra em inglês, sua tradução em português ainda não apresenta nenhuma conotação positiva, pois as palavras informante e denunciador apresentam uma conotação neutra ou negativa. E porque o autor queria evitar a denominação do ato da denúncia com uma palavra a qual possuía uma conotação negativa? O poder que as palavras e suas conotações possuem, podem influenciar os indivíduos e até mesmo as organizações.

3.6. O ambiente organizacional e a tomada de decisões

As organizações, antes de mais nada, são um ambiente social para as pessoas nelas inseridas. As instituições são estruturas socialmente construídas compostas de convenções que prescrevem comportamento, cognição e comunicação em contextos determinados. As organizações são mantidas ou alteradas por pessoas que agem e interagem entre si (Littlejohn & Foss, 2009). Essas alterações podem afetar o ambiente organizacional, por exemplo, tentar monitorar os trabalhadores para diminuir suas atitudes não éticas, através de câmeras e monitoramento de suas atividades online e e-mails, causa às pessoas um sentimento de desconfortável, insatisfação e insegurança, apesar de as atitudes antiéticas diminuírem (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2011). Os mesmos autores afirmam que as organizações podem diminuir as atitudes não éticas, só que ao invés de monitorar e punir os funcionários, as organizações podem reduzir o comportamento antiético criando um clima ético e tornando a ética um valor compartilhado.

Os indivíduos preferem um ambiente ético, estudos de Leung (2008), Milki, Jaramili & Locander (2006) e Valentine, Greller e Richtermever (2006) mostram que uma organização com um clima moral e valorização de ações éticas, tendem a deixar as pessoas mais felizes no trabalho, mais comprometidas com suas empresas e menos propensas a querer sair. Um clima ético está intimamente relacionado com comportamentos de cidadania em que os funcionários e seus supervisores se ajudam mutuamente, e executam muitas tarefas e atitudes que não fazem parte de suas descrições de cargo (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2011).

3.7. Enquadramento metodológico

O presente estudo tem como natureza a pesquisa exploratória. Conforme Cooper e Schindler (2011), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Com esta metodologia, o trabalho buscara explorar uma nova área, trazendo novas ideias e hipóteses para futuros trabalhos.

10. Phrase Finder is copyright Gary Martin, 1996-2016. All rights reserved. 2016. 'Whistle-blower' – meaning and origin of this phrase. Obtido em 7 de fevereiro de 2017 em: <http://www.phrases.org.uk/meanings/whistle-blower.html>

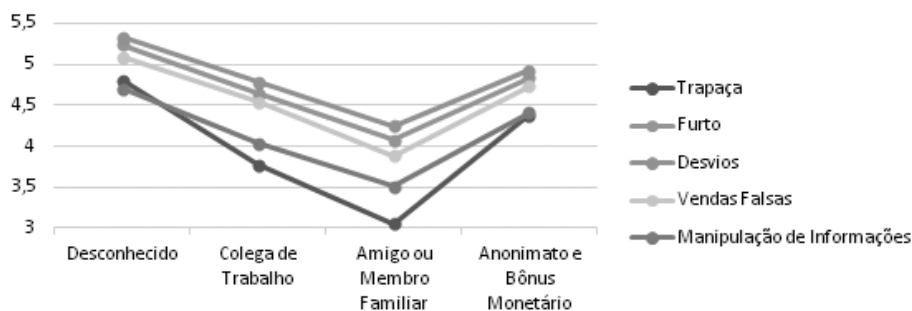
Em relação ao instrumento utilizado para coleta de dados, foi utilizado o questionário, que se constitui de uma série de perguntas, apresentadas de forma sistemática e sequencial e dispostas em categorias específicas (Moresi, 2003). Lamy (2011), o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções.

O questionário foi delimitado, para este estudo, aos alunos e professores das instituições de ensino superior, do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco (UTFPR). O questionário foi aplicado aos alunos de 3º ano dos cursos de Ciências Contábeis e/ou Administração em ambas instituições, e no 4º ano para alunos do mesmo curso da UTFPR, e no Mestrado de Contabilidade e Auditoria, ambos mestrados do ISCAP. Além dos alunos, os questionários também foram aplicados aos professores desses cursos mencionados anteriormente.

Por meio de uma análise dos dados obtidos, e tabulados no software SPSS 23, chegou-se aos seguintes resultados. O teste *priming* altera significativamente ($p > 0,05$) a tomada de decisão apenas dos portugueses, já para os brasileiros a variação é insignificante ($p < 0,05$). O nível de relacionamento ente o denunciador e o fraudador altera a sua decisão, caso o fraudador seja um desconhecido, há maior probabilidade de haver denúncia, se comparado com um colega de trabalho, amigo ou membro familiar. Mas se houver um meio de denúncia anônima e com um possível bônus monetário, a denúncia passa a ser independente da pessoa que está envolvida, e apenas varia de acordo com a grau de gravidade do ato.

Além disso, os brasileiros possuem uma maior média de denúncia em relação aos portugueses em todas as situações, e a tendência de mudança de tomada de decisão com relação à pessoa envolvida é a mesma para as duas nacionalidades, expresso na figura abaixo.

Figura 2 - Média de Denúncia por Nível de Relacionamento



Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

3.8. Conclusões

A cultura organizacional pode ser definida como os pressupostos compartilhados, valores, crenças, linguagem, símbolos e sistemas de significados em uma organização (Littlejohn, & Foss, 2009; Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2011). Essa abordagem considera as organizações como um conjunto de símbolos estruturados que são mantidos e reestruturados por um padrão de fatores psicológicos individuais e vários fatores

interacionais (Littlejohn, & Foss, 2009). Confirmando a diferente impacto da palavra denúncia para os portugueses e para os brasileiros.

As explicações da ciência organizacional sobre o comportamento organizacional são definidas como um estudo sistemático e a aplicação do conhecimento sobre como os indivíduos e os grupos atuam nas organizações onde trabalham (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2011) e cada vez mais se baseiam no pensamento humano. O “Funcionamento da Mente” é de extrema importância para compreensão das tomadas de decisões nas organizações, o processo de pensamento, armazenamento, são a base para o desencadeamento da tomada de decisão. O questionário mostra claramente que há um impacto emocional relacionado à pessoa que está envolvida com um ato fraudulento e o denunciador, acarretando na divergência de tomada de decisão caso fosse um desconhecido.

A tomada de decisão está relacionada com um processo de escolha de determinadas situações que podem levar a ações diretas ou a inatividade. Esta escolha, toma como ponto de partida o conhecimento prévio e as experiências do indivíduo em relação ao assunto, além de expectativas ou crenças, ou sugestões situacionais, têm uma forte influência na reação dos indivíduos. A palavra é um exemplo de uma forte influência para as pessoas, no caso dos portugueses, a palavra “denúncia” apresenta um certo desconforto, ocasionando na diminuição significativa ($p > 0,05$) das denúncias principalmente quando as pessoas envolvidas eram conhecidas.

Bibliografia

- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2011). Métodos de Pesquisa em Administração.
- Cury, A. (2016) O funcionamento da mente: uma jornada para o mais incrível dos universos. Cultrix.
- Cury, A. (1999) Inteligência Multifocal. Ed. 8º, p 334. Cultrix, 2017.
- Hall, K. (2014) Aspire, 256. Tradução Bruno Casotti - 1. Ed. Rio de Janeiro: Bestseller
- Hofstede, G., Garibaldi de Hilal, A. V., Malvezzi, S., Tanure, B., Vinken, H. (2010). Comparing regional cultures within a country: Lessons from Brazil. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3): 336–352.
- Ivancevich, J., Konopaske, R., & Matteson, M. (2011). Introduction to Organizational Behavior. *Organizational Behavior and Management*, 3–33.
- Jung, C. G., Silva, D. M. F. Da, & Appy, M. L. (2002). Os arquétipos e o inconsciente coletivo, 447.
- Kahneman, Daniel. (2012). Rápido e devagar: duas formas de pensar / Daniel Kahneman; tradução Cássio de Arantes Leite. 1º ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, p. 608
- Lamy, M. (2011). Metodologia da Pesquisa Jurídica: Técnicas de Investigação, Argumentação e Redação, 185.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2009). Teoria da Atitude. *Enciclopédia da Teoria da Comunicação*.
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2012). Is National Culture a Meaningful Concept? Cultural Values Delineate Homogeneous National Clusters of In-Country Regions. *Cross-Cultural Research*, 46(149), 133–159.
- Moresi, E. (2000). Metodologia de pesquisa da pneumonia adquirida na comunidade. *Jornal de Pneumologia*, 26(5), 1–127. <https://doi.org/10.1590/S0102-35862000000500011>
- Nader Ralph, PETKAS Peter J., BLACKWELL Kate (1972). *Whistle Blowing. The Report of the Conference on Professional Responsibility*. New-York: Grossman, p. 3-5.
- Nader, R. (1965). Target : *whistleblowers*, 6 (November). *Justice Ignited*
- Shannon, C. E. (1949). Communication in the Presence of Noise. *Proceedings of the Institute of Radio Engineers*, 37(1), 10–21.

Identidade quilombola e discursos escolares: falas sobre a constituição da escola quilombola

Márcia Andrea dos Santos
Maria Ieda Almeida Muniz

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (marsan@utfpr.edu.br)

Neste trabalho objetivamos problematizar e compreender a constituição da Escola quilombola, em um município do interior do estado do Paraná. Trata-se da Escola Maria Joana Ferreira, que tem seu funcionamento registrado desde 06 de fevereiro de 2009. A escola iniciou seus trabalhos em estrutura provisória cedida pela prefeitura, nasceu com intuito de desenvolver um projeto educacional voltado à história quilombola, ao desenvolvimento da comunidade, pautado em um discurso de resgate cultural, na valorização do negro, de sua história, de seus fazeres, de sua cultura.

Na ocasião da visita à escola entramos em contato com a coordenação para estabelecer um vínculo entre os estudantes africanos, vindos de Angola e Moçambique para participar do Programa PIFIC e os professores da escola Quilombola. Nosso intuito com esse encontro era mostrar aos estudantes como funcionava uma escola “negra” no Brasil e, para os professores da escola, um contato com a história contada e momentos de troca de experiências com os visitantes da África. Anteriormente à visita sondamos a coordenação sobre o que poderia ser abordado no encontro. A sugestão foi que os visitantes africanos oferecessem um curso, falando sobre a cultura e história de seus países. Os alunos do PIFIC, seis ao todo, organizaram materiais para mostrar algumas festas, danças, comidas típicas, concurso de beleza e sistema político. Antes, porém, que os alunos do PIFIC falassem aos professores quilombola, desenvolvemos uma conversa, uma mesa-redonda, para entendermos o funcionamento da escola, seus objetivos. Nesta roda de conversa os professores pesquisadores que organizaram o encontro, os alunos africanos e os professores da escola quilombola, discutem e refletem sobre a constituição da escola; o que é a escola quilombola? Quais seus objetivos? Como se dá seu funcionamento? A seguir apresentaremos algumas teorias acerca do contexto quilombola e conceitos embaixadores à luz das teorias da enunciação e discurso para posterior análise dos excertos dessas interações discursivas.

Paraná é o estado com o maior número de negros no Sul do Brasil, sendo que esses somam mais de 20% da população (VICENTE, 2008)¹. A população negra fez parte do processo de colonização da região, especialmente, do município onde se situa essa pesquisa. Os primeiros negros, na época cativos, povoaram o território dos campos desse município, juntamente com os colonizadores europeus, por volta de 1859. Sua população cresceu, assim como cresceram as demais, embora as escravarias não fossem tão numerosas (WEIGERT, 2009).

1. Os dados apresentados e discutidos por Vicente (2008) têm como fonte pesquisa feita pelo IBGE acerca do Mapa de Distribuição Espacial da População Negra.

As comunidades remanescentes de quilombos começaram a se organizar com o objetivo de conseguir a demarcação das terras quilombolas. Uma destas comunidades recebeu, em 2009, pesquisadores de uma universidade da região para a realização de estudos antropológicos que pudessem apresentar argumentos que comprovassem que a comunidade em questão era descendente de quilombos. Os relatórios foram entregues ao órgão competente e as terras foram demarcadas. Essa comunidade realiza eventos e festas culturais como forma de recuperar, através de cultos religiosos e comemorações, a memória de seus ancestrais. A organização da comunidade se dá especificamente pelos mais jovens, que buscam assegurar direitos e reviver as memórias dos mais antigos. O movimento tem forte empenho em afirmar a identidade “afro”, buscando atenuar visões preconceituosas e racistas. Resulta da organização e das ações dessa comunidade quilombola a instalação da primeira escola estadual quilombola do Paraná, que atualmente funciona com cerca de 250 alunos.

É relativamente recente o estabelecimento legal sobre o ensino de História e cultura Africanas nas escolas paranaenses, através da Lei 10.639 de janeiro de 2003, que em seu parágrafo primeiro prevê que os estabelecimentos oficiais e particulares insiram em seus currículos conteúdos pertinentes à temática afro e afro-brasileira:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A Lei prevê também que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Com o breve relato histórico e social da população negra na região, pretendi, ainda que muito sucintamente, torná-la visível aos olhos do leitor deste artigo, visto que a população negra e mestiça compõe a maioria da população do município aqui focalizado. Essa população negra ou mestiça marca esse território: ela compõe e compõe sua história, suas lutas e revoltas, suas contradições, os dizeres e fazeres. (FOCHZATO, 2010).

Entender como se constitui uma escola que se funda com base em uma identidade étnica e os liames de suas relações tanto com a comunidade, quanto com os professores quilombolas e não quilombolas poderá nos fazer perceber os conflitos identitários vividos pelos sujeitos aqui focalizados, as relações de poder vigentes na escola, na ação pedagógica, no discurso, na organização do sistema. Além disso, os discursos dos professores também nos fazem atentar para a função política da demarcação da fronteira cultural. Por isso, faz-se necessário compreender como o multiculturalismo em suas vertentes aparece imbricado neste contexto. Entendendo-se por meio das formulações de Souza Santos (2003, p. 14) que a emancipação social busca seus espaços em uma globalização alternativa ou contra-hegemônica, sendo o *multiculturalismo* um movimento de reconhecimento das diferenças e questionamento das identidades imperiais, dos falsos universalismos e dos poderes coloniais. Uma escola quilombola surge como a voz contra hegemônica, minoritária.

Os participantes da mesa-redonda² quando explicavam sobre o funcionamento da escola disseram que além dos critérios de seleção aplicados pelo Estado, os professores da escola também passam por uma seleção da comunidade, feita pelos líderes da comunidade, os quais dão uma carta de anuência, para que o selecionado desenvolva seus trabalhos em tal escola. Os professores prioritariamente devem ser quilombolas, mas como a comunidade ainda não supre toda a necessidade da escola, professores não quilombolas também atuam, mas passam por essa seleção diferenciada. Uma integrante da equipe pedagógica e outra da comunidade explicam quem é o professor quilombola:

IS: “é... quilombola porque ele nasceu no *quilombo*”

“que é o descendente ...”

V: “é *descendentes*...”

IS: “de escravos...”

Para a professora (IS) e para a participante da comunidade (V) o termo quilombola carrega a significação do direito, do direito à terra, a significação histórica e simbólica provocada pelas agruras da escravidão. Seria necessário um poder simbólico-histórico para demarcar um território contestado, um poder antes apagado, invisibilizado.

Aos contatos tidos anteriormente à roda de conversa, no momento da sondagem sobre o interesse em receber os visitantes africanos, percebeu-se que o grupo de professores quilombolas teria interesse em aprender sobre a cultura e a história da África, foi essa a solicitação temática aos cursos que queriam e foi assim que os alunos do PIFIC Angola e Moçambique fizeram.

As raízes culturais e históricas significam aos professores quilombola o reencontro ao pertencimento, o ser negro, à negritude, ao encantamento da raça e da cultura. É preciso recriar o ser negro em um novo contexto, o contexto escolar quilombola. Mostrar um negro multicultural. Seria, então, o professor quilombola marcado por diferentes traços culturais? Ao analisar nosso meio percebemos o quão estamos engendrados em um contexto globalizado, exigente de homogeneização. Um exemplo é o modelo escolar ocidental, que desde 1667, com a criação da fábrica dos Gobelins³, se espalha para diferentes paragens do mundo.

Mas uma escola quilombola seria marcada por quais diferenças? Como ela se sustenta discursivamente na fala de seus sujeitos? Existe uma cultura escolar que há séculos está inculcada nos saberes e fazeres dessa instituição. Uma certa seleção do que deve ser ensinado e aprendido, como deve ser ensinado-aprendido, a quem deve ser ensinado.

São papéis sociais, desde cedo definidos, que a partir do momento em que se chocam com uma realidade discordante, geram grandes conflitos: questionamentos de verdades, ações, realidades, mas que ao mesmo tempo, ao discordarem, ao gerarem o questionamento estão se constituindo outros, diferentes, discordantes. Constituídos nos discurso que proferem nesse vir a ser quilombola, calcado no discurso da raça, da descendência, da memória histórica e da cultura. Um dos conceitos de cultura institucionalizado no Ocidente baseia-se em critérios de valor, estéticos, morais e cognitivos, universais em áreas como a literatura, a música, a religião. Outra concepção que coexiste e divide o terreno

2. Pedagogas e professoras da escola, professores da UTFPR, alunos do PIFIC Angola e Moçambique.

3. A fábrica dos Gobelins, em 1667, citada por Foucault, em Vigiante e Punir, previa a organizar de um espaço escolar como conhecemos hoje. (FOUCAULT, 1987).

com a anterior é a que reconhece a pluralidade de culturas, entendidas como “totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas”. A partir dos Estudos Culturais, na década de 80, pensa-se a cultura como “um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significado partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado à diferenciação e à hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais” (SOUZASANTOS, p.27). Assim a cultura transformou-se em um terreno de lutas e contradições por ser um campo definidor da identidade e da alteridade.

V. *descendentes* daquelas pessoas que aqui... é::... descobriram... e aqui formaram seu quiLOMbo...

V. *nós* somos quilombolas porque nós nascemos aqui... quem nasce fora do quilombo daí é descENDEnte...

IS. daí é AFROquilombola...

V. de quilombola... descendente de quilombola...

F. daí quem nasce aQUI...

IS. quem nasce aqui...

F. que nem no caso... nossos ancestrais que vieram de cinco famílias para cá *né*::... que vieram junto... que vieram antes dos::... dos desbravadores *né*::... então::... esses vieram e se... se... localizaram nesse... nessa... região onde nós estamos... que é o bairro Lucíola...

V. e formaram aqui seu quilombo ((alguém tosse)) e daí veio sua geração... sua família... *né*?... e NÓS somos dessa família e naSCEmos aqui... e nós somos então considerados quilombolas... por exemplo meus irmãos... meus irmãos quilombolas nasceram aqui... mas eles foram embora para Curitiba e os filhos deles nasceram lá... os Filhos deles não são quilombolas legítimos...

AL. são descendentes...

F. são descendentes...

IS. isso...

V. (...) são descendentes de quilombolas... porque eles não nasceram mesmo no quilombo...

IS. e porque a história... se você pegar a história do município de Palmas... CONta... é::... dos desbravadores que aqui chegaram... sabe... é::... os bandeirantes... mas... a história... o negro que veio na frente abrindo caMInho... *né*::... matando os animais ferozes *né*::... muitas vezes devorado... ou que::... morriam no caminho... aPANHANdo... como vocês sabem não preciso contar toda essa história *né*::... não aparece na história de Palmas... não aparece... em momento nenhum... se você lê lá a história de Palmas... o descobrimento de Palmas... o desbravamento de Palmas... os negros não aparecem... só que os negros se instalaram aqui... DESde o princípio quando vieram... eles vieram na frente abrindo caminho pros bandeirantes...

V. a minha vó dizia sempre... “ah teu avô veio na frente abrindo picada na frente das bandeiras” ...quando eu era pequena eu não entendia... e disse... “o que é bandeira será?”...

IS. e::... abrindo picada:: é::...

V. e... daí que a gente:: ((alguém tosse)) aPRENdeu *né*::... que as bandeiras se encontravam aqui perto... no Rio Chopim aqui... tem o marco (da bandeira) aqui no rio...

IS. tem o marco aqui também na comunidade...

v. *dai* passa o Rio Bandeiras... que tem o rio que leva esse nome... e o outro Rio Cholim... é onde tem o marco que se encontram duas bandeiras... que descobriram Palmas aqui... os Campos de Palmas... desbravadores... ((murmúrios incompreensíveis))

Nas vozes quilombola em busca de um localizar-se historicamente em um projeto multicultural político, o estabelecer-se num lugar histórico para o quilombola, a importância de seu trabalho e bravura nos desbravamentos e colonização. Silva (2002) critica, por exemplo, a vertente de multiculturalismo que denomina *multiculturalismo liberal*, por este celebrar a diversidade e a diferença de forma cristalizada, naturalizada, fixa. O discurso pedagógico recorrente sobre a questão da diversidade e diferença, neste aspecto, se reduz à tolerância e respeito, não problematiza e não traz à tona como são constituídas as diferentes identidades.

O ser quilombola vai além da questão da diversidade e da diferença, da tolerância e respeito, ele problematiza o lugar social e histórico hegemônico dado a si. Refaz esse lugar, reconfigura, ressignifica. Os aspectos culturais configuram-se no terreno político movidos pelas contradições geradas pela expansão desigual do capitalismo transnacional que fazem com que a cultura, seja um terreno onde ela própria, a economia e a política se realizam inseparavelmente e a cultura obtém força política. A contradição entra em choque com a lógica econômica e políticas que tem por objetivo refuncionalizá-la para a exploração ou dominação. Quando esta contradição ocorre, o termo política deve redefinir-se como política cultural – processo que emerge quando os atores sociais constituídos por significados e práticas diferenciadas entram em conflito. Essas práticas e significados processos culturais – “das margens” podem ser considerados como processos políticos capazes de redefinir formas de poder social (SOUZA SANTOS, 2003, p.39).

A constituição da escola quilombola marca-se pelo discurso, faz-se no discurso, argumentar historicamente seu valor, sua existência, seus interesses e demandas, o conflito, a dificuldade para concretizar a ideia. O tramitar das ações burocráticas, o lidar com a legislação, o registro em documentos, a política educacional favorável ao interesse da comunidade, além de saber o caminho “certo” para conseguir o objetivo. Além de falar com a pessoa certa, percorrer o caminho certo, fazia-se necessários expor o registro no papel, argumentar e justificar a necessidade de uma escola quilombola. O participante do PIFIC pergunta sobre a história da escola, como ela se constituiu. E a representante (IS) e (V) da comunidade explicam:

EM. (dona...) tem uma questão... que:... a ideia desse projeto da escola quilombola veio da senhora... né? COmo surgiu... essa ideia... e QUANdo começou essa escola aqui?

V. é:... foi... em dois mil e cinco né Isabel?

IS. em dois mil e cinco começamos com certificados né vó... em dois mil e nove a escola inaugurou...

V. é... em dois mil e Oito... nós fomos no encontro em Curitiba... sempre nós estava indo nos encontros da educação em Curitiba... e falamos lá com o diretor da... da diversidade que era o Vagner... né que era na outra... gestão do Requião... e:: nós falamos pra eles que nosso sonho aqui na comunidade era uma escola de quinta a oitava– nós dissemos – quinta a oitava... porque tem duas escolas municipal aqui né...

EM. sim...

V. e: as crianças... saíam da escola municipal e não continuavam estudando:...

A argumentação que as crianças estudavam somente até a quarta série não é tanto pela distância a percorrer, mas em grande parte pelo preconceito racial vivenciado nas escolas do “centro”.

IS. porque tinha que ir pro centro...

V. lá pro centro... porque daqui lá CENTro... é: quatro quilômetros conforme a escola dava mais...

IS. (aqui na São Carlos)...

V. é::... eles desistiam de estuDAR... tiravam: a quarta série... e::... daí o V... falo pra nós... diz... “olhe é bem fácil esse sonho de vocês tornar realidade ((alguém tosse))... agora tem uma verba no governo pra formação de escolas quilombolas” ... né... dizendo... “então a de vocês vai ser a primeira”... de quinta a oitava por exemplo... por exemplo né... e assim foi e ficou nessa... e daí ele falou pra nós “chegue lá em Palmas e faça um projeto porque justifica tudo porque vocês querem essa escola... tudo o que vocês estão contando pra mim... vocês cheguem lá e elaborem esse projeto e contem”... e nós chegamos aqui com meu filho... o A... aquele que é presidente da comunidade... né... quilombola... e o primeiro homem presidente... que toda vida foi só mulheres:...

EM. aqui né?...

V. é::... *aham*... sempre é a liderança... passa de geração em geração... é... *daí*... mandamos esse documento pra ele em *mãos*... até foi a minha nora que foi em um outro encontro... né... da educação e levou em mãos já *em* seGUIDo... daí uns três dias... que a::... a:: mãe da IS... que levou... e::... já no prazo de um mês... mais ou menos... eles já o (núcleo) aqui de Pato Branco procurando um local já pra::... iniciar a escola de quinta à oitava pra nós... até parece uma mentira... pois no estado tudo é difícil...

EM. tudo difícil...

V. é::... tudo difícil...

IS. mas foi o que eu expliquei pra eles né vô... que vocês foram diretaMENTE...

V. *diretamente*...

IS. falar com a pessoa né::...

V. *diretamente* com a pessoa...

IS. porq/porque se é assim...

V. e com pessoas interessadas né?...

IS. vai ali... vai ali... e se perde no caminho... uma pessoa que não é tão interessada não passa pra frente... né... então a gente já... a vó já...

V. *a gente* já foi em mãos... pessoalmente falamos... tivemos o documento em mãos... e daí aqui... estava::... esse espaço aqui era uma creche... estava desocupado... né::... porque a creche mudou lá pra baixo... emprestamos já do município::... e já começou a funcionar...é::... a::... a escola... e::... era início do ano e não tinha os professores... até chamar os professores... né... pra vim... eu dava aula... eu e o IL... de Pato Branco lá... que hoje ele trabalha no núcleo... ele é responsável pelos quilombolas e os indígenas...

V. Ismael... (...) e ele vinha *todo* dia e nós que iniciamos dando aula...

IS. limpando... cozinhando

V. limpando... uma outra mulher também... ela::... vinha trabalhar daí... aqui ajudando nós... e assim começamos... aí fechou umas escolas aí... em uma outra cidade... eles

trouxeram todos os::...as carteiras... geladeira... material de cozinha... trouxeram pra cá... e assim nós iniciamos... e depois foi. daí não deu certo... daí veio essa que::... está de diretora agora... a Ana... até agora ela está de diretora..... foi... e daí veio os professores... e a diretora... e daí nós (pensávamos) um diretor pra essa escola quilombola também... daí... escolhemos um diretor lá... daí não deu certo... a comunidade queria...

EM. maravilha...

V. e assim foi que iniciou a:: nossa::... nossa escola::...

EM. escola... quilombola...

V. CAda vez mais ela foi crescendo... crescendo... e daí nós queria também uma... daí veio pedagoga... daí não tinha carta de anuência ainda daí... daí eles mandaram pedagogo...

Como nas perspectivas pós-coloniais os quilombolas alavancaram através dos discursos como minorias, que intervieram nos discurso ideológico da modernidade o qual instituiu uma certa “normalização” hegemônica, um certo modelo de escola, um certo modelo de ensino, um certo modelo de professor. Um dos objetivos mais visíveis dessa perspectiva é “revisar” críticas sobre questões de diferenças culturais, autoridade e discriminação social e política possibilitando desvelar antagonias da modernidade.

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais. (SOUZA SANTOS, 2003)

Após o funcionamento da escola fazia-se necessário que houvesse espaço para que professores da comunidade quilombola pudessem atuar na escola, o regime de seleção, a formação específica, os moldes de seleção de uma “escola comum” não se adequavam as necessidades ideológicas do projeto de escola que se queria construir. Fazia-se necessário mais debates e estratégias de enfrentamento.

F. Tinha a lista de classificação... (...) a lista de classificação... como nós erámos recém formadas...

B. e OUtra coisa que nós (gostamos) muito: os quilombolas lá em Curitiba nos encontros... pela carta de anuência... porque eles diziam... “ah se procede com os indígenas” ...e pela carta de anuência... e nós quilombolas nas reuniões nós dizia... “nós queremos a carta de anuência também pra nossa::... pras comunidades quilombolas” ... daí tem::... no Paraná tem duas::... DUas escolas quilombolas que a de::... Adrianópolis ... e a nossa...

IS. e a carta de anuência né vô...

V. daí... a carta de anuência quando começou nós foi...

IS. mas porque vô da carta de anuência...

V. nossa::... daí que deu possibilidade dos quilombolas... né... assumirem... porque quilom/os quilombolas SEMpre... é::... eles ficavam lá... toda a vida os negros... que sabe né que... nós negros nunca tivemos quase vez ficava lá pro final da fila... (...) e a carta de

anuência nem que fique... mas agora especificamente por exemplo o PSS né... que... pra... pra quilombola... então... vai melhorando... cada vez mais vai melhorando...

AN. é::... a:: a::: dona... Maria (lete) disse que as mulheres pedagogas que passaram aqui... não adaptaram-se (talvez percebeu que tenha que formar) outras quilombolas... *não* acha que os quilombolas não facilitaram a vida da/das pedagogas? ... ou as pedagogas é que não facilitaram a situação?

IS. não...

V. não se adaptaram...

AN. *as vezes*::... às vezes então... é:: do vosso lado é que surgiu o motivo das pedagogas não adaptarem-se né? ((alguém tosse))

IS. não... é isso que eu queria comentar... [

V. não....

IS. porque assim a carta... a escola daí... que a gente conseguiu a escola... mas daí os quilombolas não PODIAM trabalhar na escola porque::... é:: ... concorria igual e sempre::... os professores do estado vocês sabem... é por tempo de serviço... por número de filhos... por idade...

V. ficavam... classificados..

IS. e daí nós... essa geração... é uma geração mais nova... então sempre ficava ((som de garganta)) ... por mais que tivesse formação - nós somos pós-graduadas também – mas daí a gente sempre... quando era critério de desempate ou... sempre perdia por idade ou número de filhos né... e assim as quilom/ a pedagoga foi uma... uma pedagoga que ... na verdade não vou falar assim que não se adaptou não... porque aqui... nós queremos que... aqui na escola nós temos uma pedagogia de auto esTIMA ... nós queremos que o negro seja visto é:: ... com um olhar positivo ... sabe... não um negro coitadinho um negro lá do tempo da escravidão... isso já foi... EXISTe isso ... existe a gente não quer negar isso ... mas nós queremos mostrar que o negro *não* é só aquilo... sabe...

EM. tem as mesmas capacidades...

IS. nós queremos mostrar... e o que que acontecia... é::: a comunidade quer interagir com a escola... porque não existe uma escola quilombola sem a participação da comunidade quilombola... a educação escolar quilombola o currículo é feito a partir da realidade da comunidade... das vivências da comunidade né...

V. comunidade escola escola comunidade...

AL. era isso que...

IS. *ai... ai...* as pessoas que vinham... os professores que vinham pra cá... tinham aquela mentalidade que escola quilombola era só o:: ...

IS. não era feita uma educação de acordo com a realidade da comunidade...

V. não resgatavam a história nada...

IS. *ai* a vó vinha e conversava com as pedagogas... “ olha vamos fazer... vamo... a cultura... a gente tem que fazer prevalecer a cultura... vamos implantar um currículo no PPP ... essa questão cultural... a questão da dança afro que a gente tem aqui né... a religiosidade ... a capoeira ... e daí eu não sei se é porque não é coisa própria delas... não só das pedagogas mas alguns professores também... mas daí tinha aquela a resistência sabe... não de todos... mas sabe a gente tem professor que está aí desde o início da escola sabe... desde dois mil e nove tem professores que se adaptaram ... que vestiram a camisa e que::

entenderam a filosofia... o propósito da escola... o objetivo... então foi por isso sabe... a:: quanto à não se adaptaram... não se adaptaram mesmo com a cultura...

V. e professores também... eles colocavam entraves assim na... na... nos... objetivos sabe...

IS. *isso...* e não queriam falar sobre a religio/matriz africana... mas como assim não queriam falar? ... como que uma escola quilombola não vai falar?... “*ah* não... eu não vou *falar* sobre isso ... não vou fazer ... vou fazer macumba” ... sabe né ((risos)) essas coisas ... esses preconceitos assim que os próprios professores faziam ... se a criança vinha com o cabelo ... porque o nosso caBElo tem um volume já próprio é do negro... então... eu chegava... eu cheguei na escola quando vim trabalhar um professor perguntou se eu tinha levado um choque ... porque hoje meu cabelo tá amarrado mas meu cabelo tem um volume (...) ... mas o que que é isso... você chega para os alunos ... os alunos aqui já tem um::... complexo de inferioridade ... a gente quer acabar com isso ... e se os professores que vinham pra cá não faziam essa pedagogia da auto estima ... essa:: que ideia da comunidade... né... daí não... é isso que é a não adaptação sabe...

V. tinham professores que ainda saíam falando...

Para Bhabha (2003, p.240) essas estratégias são fundamentos para promover a legitimação da emancipação. Assim, o autor introduz o conceito de cultura de sobrevivência como “uma produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social”. A transmissão desse tipo de cultura não está ligada a um imaginário nacional, nem a um passado autêntico, ela é transnacional e tradutória. A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo. O discurso da unificação, autenticidade, tradição e particularidades culturais são mitos que encontram posições privilegiadas, mas cada vez mais, passíveis de serem percebidas como construção cultural e tradições inventadas (BHABHA, 2003, p.241). O pós-colonial faz repensar limitações liberais, consensos, desafiando o termo “comunidade cultural”, pois vê as identidades culturais e políticas como processos de alteridade. Neste contexto a “cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementariedade. A partir dessas posições, a prerrogativa pós-colonial se firma como um novo espaço tanto no interior quanto nas fronteiras do espaço-nação (BHABHA, op. cit., 245).

Ao compor a identidade do quilombola no processo de escolarização os professores quilombolas e sujeitos da comunidade questionam a *representação* hegemônica dada a ele pelo outro. De acordo com Silva (2002), a representação dá-se em sua dimensão de significante, de sistema de signos ou marca material, visível, exterior, não significando, portanto, representação mental ou interior. Em 1997, também Hall já definia a representação como sendo a produção do significado através da linguagem. O autor ponderava que, considerando-se que a linguagem se utiliza de signos e que esses são arbitrários, essa definição do termo partia da premissa de que, as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos.” (HALL, 1997, p.61).

A representação incorpora, assim, todas as instabilidades da linguagem, não incluindo qualquer sentido de representação teatral. Ela é, antes, um sistema de significação, de atribuição de sentido: “a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (Silva, 2002, p.91).

Novas representações são criadas na constituição do ser quilombola, na constituição da escola quilombola, marcas materiais precisam ser constituídas, “não ser o último da fila”, “o invisibilizado na história colonial”, “o que tem cabelo ruim”, ser protagonista na história, ter sua beleza valorizada, ter direitos iguais, conhecer a cultura e a história de seus antepassados, conhecer e resgatar expressões religiosas e culturais e conhecer seus significados. Parece que para compor os primeiros passos de uma escola quilombola é preciso conhecer a história dos negros e dos quilombos, valorizá-la, revivê-la, resgatá-la em significados e fazeres, instituí-la em um espaço hegemônico (a escola) partilhá-la com todos da comunidade. A escola quilombola inaugura um sentido político de fazer escola, passa a ser uma arena de diversos discursos, mais ainda dos discursos negros, dos discursos que ficaram à margem do sistema hegemônico educativo. Assim vai se promovendo uma identidade específica para aqueles sujeitos. Para vários autores contemporâneos (HALL, 1997, 2002, 2006; SILVA, 2002; WOODWARD, 2002, dentre outros), as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e pelos sistemas simbólicos pelos quais são representadas: sua construção é tanto simbólica quanto social, sendo a representação uma atuação simbolicamente marcada para classificar o mundo e as nossas relações dentro dele. Segundo Woodward (op. cit., p. 17), a representação “inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Conjuntamente com os discursos, os sistemas representacionais constroem os lugares de onde os indivíduos se localizam e “falam”. Há, portanto, um estreito vínculo entre a produção de significados e a produção de identidades, e estas, são posicionadas pelos sistemas de representação.

Referências Bibliográficas

- BHABHA, Homi. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 239-377.
- SANTOS, Márcia Andrea. “Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...”, Representações e formação de educadores. Campinas. SP, 2010.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997, p.2-73.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002, p. 103-133.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MONDARDO, Marcos Leandro. Os Caboclos no sudoeste do Paraná: de uma “sociedade autárquica” a um grupo excluído. *Revista Eletrônica História em Reflexão*: Vol. 2, n. UFGD - Dourados Jan/Jun 2008. Disponível em <www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/.../23>. Acesso em 12 abr. 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Produção social da identidade e da diferença. In: TOMAZ, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 73-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia, na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SITO, Luanda Rejane Soares. *Ali tá a palavra deles* – um estudo sobre práticas de letramento numa comunidade quilombo-la do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.25-68.

WEIGERT, Daniele. Escravidão, compadrio e família em Palmas na Província do Paraná: um estudo de trajetórias de famílias cativas. Trabalho apresentado no 4º Encontro escravidão E Liberdade No Brasil Meridional, 2009. Curitiba. Anais Eletrônico. Disponível em: <<http://www.labhstc.ufsc.br/ivencontro/pdfs/comunicacoes/DanieleWeigert.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2009.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 07-72.

Discurso literário e elites do poder em Angola e Moçambique¹

Sueli da Silva Saraiva

Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab, Brasil)

Introdução

A representação das elites na literatura contemporânea é, sem dúvida, um tópico de estudo produtivo para a crítica literária e sociologia da literatura. Quando as classes proletárias e os desfavorecidos em geral já não encontram formas de se organizar e exigir efetivamente os seus direitos no contexto neoliberal do capitalismo globalizado, ou quando tais vozes não repercutem de forma programática nas mídias dominantes, o aparato da arte ficcional – “o lugar da verdade mais exigente” (Bosi, 2002, p. 135) – parece ser um veículo capaz de confrontar o silêncio imposto pelos cifrões concentrados sobre a desigualdade social. Neste contexto, caberia mais uma vez à literatura, suficientemente madura e instrumentalizada, e ao seu filho eternamente “em crise” — o romance — o papel de levantar o ilusório véu da ideologia a serviço do capital, e denunciar o impen-sável retrocesso de direitos em todos os espaços, desenvolvidos ou não, do globo. Se por um lado podemos encontrar sinais na literatura de viés empenhado desde o momento em que o modo de produção capitalista foi posto em funcionamento; por outro lado, a intelectualidade socialmente comprometida no século XXI deve continuar a evidenciar o papel desempenhando pelos donos do poder (político, econômico), por vezes invisíveis e dissimulados, a fim de se entender a dinâmica que cria e mantém a miséria e a injustiça.

Como exemplo da pertinência do debate, a matéria da revista brasileira *Carta Capital* afirma que o equívoco do intelectual está em deixar os ricos à sombra da crítica, pois “esta desinformação impede a redução da desigualdade” (Martins & Vieira, 2011, p. 28). Em “Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade”, artigo que embasa a matéria jornalística, a socióloga brasileira Elisa Reis argumenta sobre a importância de trazer a questão das elites para o debate mais geral. Em sua concepção: “a visão das elites não pode ser subestimada, pois o papel delas na formulação e implementação de políticas sociais é inquestionável” (Reis, 2000, p. 144). Ela argumenta, citando a colega israelense Eva Etzioni-Halevy que “reconhecer que elites ocupam posições estratégicas em processos decisórios e que detêm poder de fato não implica a defesa delas” (apud Reis, 2000, p. 144). Ao contrário, diríamos que se trata de um protagonismo “às avessas” enquanto revelador da série de infortúnios imposta às personagens silenciosas, colocadas à margem — o povo, que, não raro, é tratado por tal elite como antagonista, ou um empecilho, aos

1. Trabalho parcialmente adaptado do livro *O pacto das elites e sua representação no romance em Angola e Moçambique* (Lisboa: AULP, 2016), resultante da tese de doutorado desta autora, contemplada com Menção Honrosa no Prêmio Fernão Mendes Pinto, da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), edição de 2014.

seus interesses. Logo, abordar a elite como tema que perpassa o romance contemporâneo é abordar, antes de tudo, o seu oposto: os pobres.

História, ideologia e poder no discurso ficcional em Angola e Moçambique

Analisar na contemporaneidade africana a origem de grupos de privilégios, que denominamos genericamente de elites, nos remete ao contexto colonial, e mesmo pré-colonial. O encontro entre os mundos africano e europeu se manteve sob o signo do conflito, mas também gerou alianças e acordos entre poderes: o poder do colonizador, pelas tecnologias trazidas, e o poder material e simbólico de grupos específicos de colonizados, em especial as lideranças tradicionais. (Cf. Carlos Serrano, 2008, p. 84). Dessas “elites” primordiais, fundadas em relações de ordens várias (e não apenas com o colonizador europeu), a formação dos grupos de poder em Moçambique e Angola, do pré-colonialismo aos dias de hoje, ocorre por complexas relações sócio-político-culturais, as quais as ciências humanas têm esquadrihado em diferentes áreas do conhecimento.

Ao longo do século XX, com o tardo colonialismo e na medida em que se intensificava a desigualdade social e racial, notadamente nas áreas urbanas dos dois países, ganham corpo os argumentos anticolonialistas já ensaiados por uma elite intelectual negra e mestiça do início do século. Vozes se fizeram ouvir especialmente nos primeiros periódicos das então colônias. Depois, a literatura nacionalista, de combate, inicia a pavimentação de um caminho ininterrupto de crítica social. Assim, a relação entre as elites intelectuais (guardiãs de poderes simbólicos) e a política ganhará contornos precisos no contexto das lutas de libertação dos países africanos. Lembrando que as lutas revolucionárias (1961-1974) foram notoriamente engendradas e levadas adiante por um grupo de africanos colonizados, mas destacados socialmente quer pela formação educacional superior, dentro ou fora de seus países.

No século XXI, já fundadas as novas Repúblicas, a análise de discursos críticos seja em textos de opinião ou em obras literárias em Angola e Moçambique revelam que das sementes de séculos de exploração predatória continuam a germinar as plantas espinhosas da desigualdade social. No entanto, outras ervas daninhas que se alastram no terreno já não podem ser creditadas *exclusivamente* ao legado escravocrata-colonial europeu, como afirmam importantes segmentos da intelectualidade africana, numa revisão endógena das primeiras décadas de independência política. Às distorções deixadas como legado pela ação dos séculos de colonialismo (cf. Cabaço, 2009) somaram-se outras contingências implicadas na transferência do poder político em meio a conflitos armados, corrupção e outros abusos próprios de sociedades em convulsão: “Com efeito, passadas as celebrações das independências, a realidade social surge desarticulada e o mundo oscila, para os africanos, com a tomada de consciência fulgurante das suas dificuldades” (Afonso, 2004, p. 391).

Os discursos de escritores como Pepetela, Boaventura Cardoso, Ruy Duarte de Carvalho, Paulina Chiziane e Mia Couto confirmam o compromisso crítico que esteve na origem de seus sistemas literários. São textos de ficção (e também poesia) que continuam a ecoar, com novos arranjos, palavras de ordem. Analisando a formação das literaturas africanas em língua portuguesa na primeira metade dos novecentos, o crítico brasileiro Benjamin Abdala Junior recorda que “foi dominante nessa época toda uma tendência

literária onde a condição de artista do escritor dialogava com a intenção ativa de sua cidadania” (2009, p. 171). Tal perspectiva cidadã não desapareceu com o fim das lutas abertas contra o regime colonialista, apenas mudou o registro e a tônica, seja nas intervenções públicas (crônicas, entrevistas, textos de opinião) ou em obras literárias como os romances angolanos: *Maio, mês de Maria* (1997), de Boaventura Cardoso, e *Predadores* (2005), de Pepetela, ou os moçambicanos: *O sétimo juramento* (2000), de Paulina Chiziane; *Terra sonâmbula* (1993) e *O último voo do flamingo* (2000), de Mia Couto. São narrativas que têm em comum o enfoque de personagens característicos de um grupo social que ascendeu política e economicamente através de brechas nos processos de transformações políticas e sociais das últimas quatro décadas nestes espaços nacionais: as *élites* econômicas e políticas.

A abordagem comparativa desse conjunto de romances africanos, publicados a partir de 1990, ganha em rendimento analítico ao propiciar a leitura dos primeiros quinze anos de independência, e o desencanto com as imediatas lutas fratricidas (guerra civil). Logo, não é incomum perceber nessas narrativas o confronto entre a visão do presente e a “comunidade imaginada” nos anos que precederam as independências, a euforia da vitória e o contexto ainda de espera dos dias atuais, como se verifica nos enredos a seguir.

O angolano *Maio, mês de Maria* é, por motivos variados, um “romance perturbante”, “quase intolerável”, como definiu o mestre Luandino Vieira no “Prefácio” da obra. A narrativa de Boaventura Cardoso gira em torno da “morte de uma camada social germinada contra natura pelo sistema colonial [a burguesia negra assimilada] e incapaz agora de se afirmar na independência” (Vieira, *apud* Cardoso, 1997, p. 10). A história se divide basicamente em duas partes. A primeira, no período colonial, se abarca os quinze anos em que o casal de africanos, Segunda, passa constrói sua fortuna e ascende como elite interiorana, desafiando a máxima de Fanon de que “no sistema colonial, uma burguesia que acumula capital é uma impossibilidade” ([1961] 2010, p. 177). O final desse período se dá na última fase das lutas de libertação e com a partida dos Segunda para Luanda, fugindo da combustão pós-74 que incendiaria o lugar. Assim, a Parte 2 se inicia em “Novembro de setenta e quatro” (Cardoso, 1997, p. 60), quando a família se instala num apartamento do bairro do Balão, em Luanda. A partir daí, o relato passa a ser a saga de João Segunda para, já nos novos tempos, recuperar seu prestígio social e aumentar sua fortuna.

Já o protagonista do moçambicano *O sétimo juramento*, David, é ex-guerrilheiro e dirigente de uma decadente empresa estatal de alimentos no pós-independência. Com a cumplicidade dos demais diretores, ele faz da empresa um meio para extrair benefícios pessoais e em vez de distribuir os escassos ganhos obtidos; nessa situação, os diretores da empresa, comandados por David, para emprestarmos as palavras de Mia Couto: “servem-se do erário público como se fosse a sua panela pessoal” (Couto, 2005, p. 25).

Quanto a Mia Couto, ainda em seu primeiro e premiado romance *Terra sonâmbula* (1993), ele desenha um panorama do imediato período pós-independência com foco na hecatombe dos conflitos armados surgidos no desfraldar da bandeira soberana. A partir da narrativa encaixada (Cadernos de Kindzu), o enredo revela que, atreladas à catástrofe da guerra civil as ações da personagem Estêvão Jonas, o ex-guerrilheiro, agora administrador, são o motor dos eventos violentos que assombram a pequena vila de Matimati, o espaço ficcional desta parte da narrativa. Posteriormente transferido, numa estrutura

díptica, para a narrativa de *O ultimo voo do flamingo* (2000), a personagem Estêvão Jonas, o ex-guerrilheiro, é agora o administrador de Tizangara. E as ações violentas que ele engendrava em *Terra sonâmbula* não se interrompem na narrativa seguinte. Com a assinatura do Acordo de Paz (1992) que norteia o enredo de *O último voo do flamingo*, quando “tudo parecia correr bem, depois que as armas se tinham calado” (Couto, 2000, p. 110), a personagem tentará prolongar os efeitos lucrativos da guerra, perpetuando o trabalho de retiradas das minas antipessoais, reimplantando-as na terra; afinal, entre outras calamidades, elas atraíam a atenção e a benemerência internacional, bem como seus navios com ajuda humanitária.

Por fim, *Predadores*, que pode sintetizar a temática dos demais romances aqui elencados, apresenta a sociedade angolana em seus três períodos cruciais: a conquista da independência política, a guerra civil e a busca da paz, enfim assentada em 2002. Se no romance de seu conterrâneo Boaventura Cardoso, a personagem João Segunda é um membro da escassa elite africana negra que chega à Luanda no pós-independência, já em condições privilegiadas, e ali encontra possibilidades de incrementar ilicitamente seus privilégios materiais, na obra de Pepetela a personagem Vladimiro Caposso — rapaz de vinte anos à época da independência — inicia sua empreitada de ascensão social na mesma Luanda, no mesmo período, aprendendo os mesmos “esquemas” que patrocinaram a personagem de Boaventura Cardoso. O ex-José Caposso, oriundo do Calulo — “vilória perdida nos matos perto do Rio Cuanza” (Pepetela, 2005, p. 98) — ignorava e até desprezava as lutas de libertação. A exemplo de João Segunda, não demonstra empolgação, nem absorve o clamor dos novos tempos, até perceber as oportunidades dele decorrentes. Em 1974, quando desemboca em Luanda totalmente desamparado, “a sorte deu encontro com ele na esquina dos Combatentes com a rua El-Rei D. Dinis” (Pepetela, 2005, p. 106). Neste cruzamento simbólico — anticolonialistas/nacionalistas (Combatentes) vs. colonialistas/antinacionalistas (El-Rei). É o início da grande virada de Caposso, que chegará rico e poderoso à década de 1990.

Ao final da história, o escandalosamente rico Caposso havia passado a vida gerindo suas empresas de forma negligente, manipulando a pobreza ao seu redor e corrompendo os agentes do poder. Mas, a sorte que “deu encontro com ele” pela primeira vez “na esquina dos Combatentes com a rua El-Rei D. Dinis” (Pepetela, 2005, p. 106), começa a mudar quando ele, confiando em demasia no poder adquirido se envolve com os “tubarões mais gordos ou mais fortes”, os estrangeiros que transitam pelo continente em busca de oportunidades de exploração do continente. Essa releitura neocolonial introduz novas e mais complexas peças nos jogos de poder, para o qual a elite nacional, até então interessada em acumular a qualquer preço, não se via preparada para enfrentar.

Fustigando as elites: Lá e cá

O antropólogo e escritor angolano Ruy Duarte de Carvalho (1941-2010) conclama para o enfrentamento do que denomina de “problema de elites”, ou seja, a percepção de que é preciso considerar atentamente as elites, tanto quanto se consideram as questões da pobreza: “É que o problema também diz respeito à postura e à atitude que essas elites assumem dentro do jogo que a globalização coloca” (Carvalho, 2008, p. 32). Pepetela corrobora esse pensamento numa entrevista de 2006: “Primeiro de tudo, é preciso con-

vencer as pessoas que Angola não é um país extremamente rico, nem rico sequer. País que não consegue alimentar a sua população é um país miserável” (*apud* Chaves; Macêdo, 2009, p. 50).

No mesmo itinerário crítico, Mia Couto indica que no caso moçambicano, o comportamento daqueles que detêm o poder político, econômico etc. contribui para a manutenção e aprofundamento da crise. O celebrado escritor reitera a necessidade de a África (e não apenas seu país) chamar para si as responsabilidades pela atual conjuntura social: “É preciso começar a apontar para dentro, começar a responsabilizar as elites africanas. Há países que estão piores que na época da independência. E não se pode pensar que é tudo derivado da herança colonial” (Couto, 2005, p. 75). Tal argumento se reproduz no discurso narrativo-ficcional: “Para viver num país de pedintes, é preciso arregaçar as feridas, colocar à mostra os ossos salientes dos meninos. [...] facilitar a visão do desastre”, ironiza o narrador de *O último voo do flamingo* (Couto, 2005, p. 75).

As palavras do historiador moçambicano Yussuf Adam (2006) corroboram os argumentos literários. Ao analisar a evolução do quadro socioeconômico em Moçambique após a independência, ele chega ao provocativo título no ensaio que sintetiza todo um momento histórico: *Escapar aos dentes do crocodilo e cair na boca do leopardo: trajetória de Moçambique pós-colonial* (1975-1990). Interessante observar a analogia entre os animais aqui referidos e os “predadores” que dão título ao romance de Pepetela.

A crítica pela via da ficção, ensina Antonio Candido, elabora-se “por um processo mental que guarda intacta a sua verossimilhança externa, fecundando-a interiormente por um fermento de fantasia” (1981, vol. 2, p. 109). A formação enviesada de classes ou grupos dominantes, intermediada por promíscuas relações entre poder político e poder econômico, fornece o cariz temático de grande número de produções literárias contemporâneas. Assim, a literatura africana, “como uma das franjas sensíveis da ação humana, se coloca diante dos recentes fatos históricos e políticos como uma esponja que absorve esses efeitos, elabora suas respostas e as apresenta sob o punho dos escritores” (Pereira, 2012, p. 245).

Colocando em destaque os agentes internos, mas sem esquecer de seus aliados externos, Boaventura Cardoso, Pepetela, Mia Couto e sua contrterrânea Paulina Chiziane integram o coro da crítica aos endinheirados surgidos no pós-independência e, ao expressarem as suas perspectivas ideológicas, criticam a riqueza escandalosamente visível num pano de fundo de extrema carência material e desigualdade de oportunidades de cidadania. Empenham-se, portanto, em dar uma “resposta pouca perante os fazedores de guerra e construtores da miséria” (Couto, 2005, p. 225).

Das palavras de Ruy Duarte sobre “um problema de elites”, é possível traçar um pertinente paralelo entre as elites dos países em estudo e a brasileira. A já referida reportagem, de 2011, dos jornalistas Rodrigo Martins e Willian Vieira estampa a capa da revista brasileira Carta Capital de 07 de setembro (dia da nossa independência nacional!) com um título pouco comum nos principais veículos brasileiros de comunicação: “Ricos. E ignorados”. A imagem ilustrativa é a garrafa de um festivo espumante, e o estouro da rolha solta, em vez de borbulhas, pequenos cifrões. A matéria retoma o estudo da socióloga Elisa Reis (2000, p.143-152) para advertir que o Brasil sabe tudo sobre seus pobres, e quase nada sobre seus abastados, e que tal desinformação impede a redução da desigualdade. A

capa ainda destaca sobre o nosso contexto: “Privilegiados e incógnitos: a classe alta cresceu 54% em oito anos, mas é pouco conhecida. E o país não sabe interpretá-la” (Martins & Vieira, 2011, p. 28). Seja nos países africanos ou no Brasil, lá como cá, não se pode “passar-lhe ao lado”, como assevera Ruy Duarte, ou seja, ignorar a existência de “um problema de elites”. É preciso questionar o porquê são ignoradas: “porquê e a favor de quê e de quem, passar-lhe ao lado, como quase sempre acontece?” (Carvalho, 2008, p. 35).

No caso africano, não contornar o problema das elites exige, entre outras providências, perceber na constituição de suas sociedades modernas os resquícios herdados da cartilha ocidental, além de se estar atento à complexidade dos próprios fatores sociais internos, em processo de acomodação. As elites locais de hoje não existem como tais sem as suas congêneres transnacionais e transoceânicas. Sendo que o pêndulo da chamada globalização oscila, como sempre, desfavoravelmente aos interesses das populações africanas.

Na perspectiva de que uma regionalização dos países africanos, conduzindo por si próprios as agendas sócio-político-culturais, poderia trazer maior equilíbrio a esse movimento pendular (Ki-Zerbo, 2009, p. 36). Semelhante situação histórica, “justifica o desassossego de sua elite cultural eternamente sacudida pelo desejo de responder às indagações postas pela urgência de cada etapa histórica” (CHAVES, 1999, p. 32).

Considerações finais: a propósito de uma farsa fáustica

Os tópicos levantados a partir da análise das quatro personagens centrais dos romances analisados (João Segunda, David, Estevão Jonas e Vladimiro Caposso) são intercambiáveis, isto é, eles compõem em algum grau a personalidade de uma e de outra personagem. A imitação e adaptação de Segunda aos preceitos coloniais, um preto de coração branco, como o definia a elite colonialista, bem como a negação de valores autóctones, considerando-se “civilizado no pensamento e nos modos” (Cardoso, 1997, p. 38), perpassam a caracterização das demais personagens em seu arrivismo e egoísmo social. Ao priorizarem os ganhos pessoais em detrimento de um projeto de nação abrangente, as quatro personagens evidenciam a opção pela europeização dos hábitos e adaptação à filosofia do empoderamento neoliberal ensinados no almanaque neocolonial, escrito num palimpsesto onde se lê:

O colonialismo quase nunca explora a totalidade do país. Contenta-se em extrair recursos naturais, que exporta para as indústrias metropolitanas, permitindo assim uma relativa riqueza setorial, enquanto o resto da colônia prossegue, ou pelo menos aprofunda, o subdesenvolvimento e a sua miséria (Fanon, 2010, p. 186).

Essas palavras do pensador martinicano, que analisa a questão colonial para entender o despertar das primeiras nações africanas independentes, carregam verdades que iluminam em muitos aspectos os discursos literários, foco de nossa reflexão, e as elites africanas: “Depois da independência, os nacionais que habitam as regiões prósperas tomam consciência da sua chance e por um reflexo visceral e primário, recusam-se a alimentar os outros nacionais” (ibid.). Primeiro, à exceção dos romances de Mia Couto, que criam espaços fictícios como representações do todo moçambicano, nos outros três romances os espaços das ações narrativas são claramente as respectivas capitais de Angola e Moçam-

bique: Luanda e Maputo. Isso demonstra que o maior desenvolvimento das regiões urbanizadas no tempo colonial, especialmente as capitais, fez desses espaços os *loci* privilegiados das elites no pós-independência, segmentando a distribuição de recursos sociais: “Cada vez mais, a burguesia nacional vira as costas ao interior, às realidades do país em abandono e olha para a antiga metrópole, para os capitalistas estrangeiros que fornecem os seus serviços” (Fanon, 2010, p. 193). Em segundo lugar, o assentamento desse grupo no litoral favorece a sua aproximação mais com as congêneres internacionais do que com os seus compatriotas espalhados nas periferias das cidades e no interior do país, os quais “recusam-se a alimentar”.

Percebida a oportunidade da presença do pacto fáustico na representação literária das elites africanas por seus melhores autores, procuramos compreender como esse mito europeu e medieval pode ser reencenado na escrita romanesca de países com tradições culturais tão distintas daquela de sua origem.

O pacto de David, no romance de Chiziane, com as forças antipopulares (individualismo radical, egoísmo social, desejo desmedido de enriquecimento) manifestado em sua busca de proteção em poderes sobrenaturais, retoma a caracterização de João Segunda (cujo pacto é também evidenciado) e aponta para os demais pactuários Estevão Jonas (com o colonizador ressuscitado) e Vladimiro Caposso (com a elite internacional).

A apropriação se deu de maneiras muito diferentes em cada obra. Na de Chiziane, encontramos uma intertextualidade mais direta, tanto é assim que alguns estudiosos já haviam relatado esse paralelo (cf. Mata, 2001; Dutra, 2012). Em Mia Couto, a fórmula também fica bastante explícita, mas com requintadas invenções reconfigurativas, como a substituição de Mefisto por um ex-colono ressuscitado. Talvez por se tratar de uma personagem secundária, esse novo Fausto (Estêvão Jonas).

Mas são nos romances angolanos que a apropriação do mito fáustico está mais velada e, portanto, exige ainda mais esforços hermenêuticos. Em *Maio, mês de Maria*, Boaventura Cardoso estrutura sua narrativa de maneira habilidosa conforme o modelo dado pelo *Fausto* de Goethe, mas o faz de modo que o paralelo fique obscurecido pela forma fragmentária, descontínua de sua composição. Já Pepetela, por sua opção pela linha realista, cria uma estratégia metalinguística bastante criativa para instalar o seu Mefisto, o pacto e a cobrança diabólica.

Interessante é verificar o ganho literário e crítico dessas apropriações, e de que maneira elas reconfiguraram o mito europeu de mais de quatrocentos anos (se contarmos a partir da primeira publicação em livro, o *Volksbuch*, de 1587). Para tanto, é preciso lembrar que foi Goethe quem de forma mais acabada usou o mito para representar uma nova realidade social, a ascensão irreprimível da burguesia. O dramaturgo alemão se apropriou da personagem de Fausto como alegoria da elite que iria mudar a organização da sociedade ocidental e a face da própria terra, usando para isso forças ainda pouco conhecidas advindas da ciência, da tecnologia, da política e da economia — sendo este tema a grande característica do *Fausto II*.

Vale notar que além da escolha do mito fáustico para sua obra, Goethe ainda se decidiu pelo gênero *tragédia* para sua configuração, o que já é muito significativo sobre como este poeta via tal mudança na vida social. Segundo os estudiosos goethianos, na verdade existem três grandes tragédias na obra: a de Gretchen, no *Fausto I*, a de Helena de Troia

e a do Colonizador, ambas no *Fausto II* (cf. Mazzari, 2010 e 2011). A terceira é a mais interessante aqui como análise comparativa. Nela, o sábio Fausto realiza um grande empreendimento portuário, cuja grandeza lhe rendeu enorme fortuna, mas que, para tanto, exigiu o esforço titânico e o sangue de milhares de trabalhadores e, mais importante, resultou no assassinato de um casal de idosos única e exclusivamente para atender a um capricho do Colonizador (*Fausto II*, Quinto Ato).

A cena final do *Fausto II*, que culmina com a redenção da alma de Fausto, é uma das mais controversas na fortuna crítica dessa grande obra: como aceitar que depois de tantos e tamanhos crimes, inclusive contra a inocente Gretchen, Fausto possa ter sido salvo pela intercessão do espírito dessa mesma moça que ele desgraçara? Com Adorno, filiamo-nos aos críticos que vêem na cena final uma desconcertante ironia, um legado enigmático de Goethe à posteridade, conforme o ensaio “Sobre a cena final de *Fausto*” (Adorno, 2003).

Acompanhando a indicação dada por Boaventura Cardoso, temos nos quatros romances estudados a proposta literária de um “segundo” Fausto, ou o Fausto africano da pós-modernidade. Torna-se irrecusável trazer para nossa análise uma das mais perspicazes declarações de Karl Marx:

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (Marx, 1978, p. 329).

Transpondo essa reflexão para a esfera literária, poderíamos dizer que no surgimento da elite burguesa, o *Fausto* de Goethe, sua representação obrigatoriamente se deu como tragédia — afinal, era um acontecimento primitivo, seminal. Nas suas posteriores reconfigurações, pensando agora em termos europeus, vamos perceber que as formas escolhidas vão sofrendo transformações. Em seu *Doutor Fausto*, Thomas Mann opta pelo romance, ainda numa linha realista, para falar da ascensão do nazismo: um tema que, portanto, exigiria o estilo sério, típico de gêneros como a tragédia. Já Paul Valéry, em *Meu Fausto*, abordando agora o burguês na alta modernidade, preferiu definir suas peças teatrais, nas quais intencionava configurar sua versão fáustica (inconclusas devido ao seu falecimento), de “comédia” e “*féerie* dramática” (Valéry, 2010), cujo tom jocoso se filia ao estilo baixo, próprio da comédia.

Pensando agora em nosso *corpus* literário, parece-nos inequívoca a escolha pela maior parte desses autores do tom farsesco em suas obras. O que se verifica, em especial, naquela que foi mais fundo na apropriação do modelo goethiano, *Maio, mês de Maria*, na qual impera o humor e as cenas cômicas. Mas igualmente podemos pensar nas obras de Mia Couto e Pepetela, cujas situações e descrições caricaturais também revelam a opção pela farsa. Somente Chiziane parece divergir, constituindo em seu romance *O sétimo juramento* mais um exemplo de configuração trágica do mito faustiano. O que nos leva a perguntar que na escrita feminina, diferentemente do desfecho talvez irônico de *Fausto* de Goethe, não há espaço para a redenção do herói fáustico (as personagens femininas não perdoam David nem mesmo após a sua morte), muito menos para rir da infelicidade que tal figura representa literariamente.

Sabendo-se que a farsa, na sua formulação tradicional, fazia

... uso da sua potencial possibilidade de subverter a ordem social estabelecida através do mecanismo da sátira. Esta era sempre muito contundente e chegava, por vezes, a ser cruel, não raro fazendo uso de uma linguagem grosseira, escatológica e até desbragada e impudica, o que, invariavelmente, gerava o cómico e o riso dissoluto. No entanto, com alguma frequência eram as camadas mais baixas da pirâmide social e os mais fracos os alvos preferenciais e os mais fáceis de atingir (Gonçalves, 2012).

No emprego feito por nossos autores, há uma inversão de elevada contundência crítica: a farsa moderna atinge o topo da pirâmide social e desmascara o que há de mais risível e ridículo na ação das elites, no caso as africanas, dando a entender o caráter imitativo e subordinado desse grupo em relação aos seus congêneres nos países ricos. Em suma, trata-se de expressar a situação de arremedo, de simulacro em que se encontra este novo ou segundo Fausto. Mas nem por isso, o Fausto africano deixa de ser menos perverso e prejudicial à sua sociedade.

Referências bibliográficas

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Notas sobre a utopia, em *Pepetela*. In CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania. *Portanto... Pepetela*. Cotia: Ateliê / Luanda: Edições Chá de Caxinde, 2009.
- ADAM, Yussuf. *Escapar aos dentes do crocodilo e cair na boca do leopardo*: trajetória de Moçambique pós-colonial (1975-1990). Maputo: Promédia, 2005.
- ADORNO, Theodor. Sobre la escena final de Fausto. In *Notas sobre literatura*. Obra completa, vol. 11. Madrid: Akal Ediciones, 2003b, p. 125-135.
- AFONSO, Maria Fernanda. *O conto moçambicano*: escritas pós-coloniais. Lisboa: Caminho, 2004.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CABAÇO, José Luís. *Moçambique*: identidade, colonialismo e libertação. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Vol. II. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- CARDOSO, Boaventura. *Maio, mês de Maria*. Porto: Campo das letras, 1997.
- CARVALHO, Ruy Duarte. *A câmara, a escrita e a coisa dita*. Lisboa: Cotovia, 2008.
- CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia (org.). *Portanto... Pepetela*. Cotia: Ateliê / Luanda: Edições Chá de Caxinde, 2009.
- CHIZIANE, Paulina. *O Sétimo Juramento*. Lisboa: Editorial Caminho, 1.ª edição, 2000; 2.ª edição, 2004.
- COUTO, Mía. *Terra Sonâmbula*. Lisboa: Editorial Caminho, 1993; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- _____. *O Último Voo do Flamingo*. Lisboa: Editorial Caminho, 2000; São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *Pensatempos* – Textos de Opinião. Lisboa: Editorial Caminho, 2005(b).
- DUTRA, Robson. Deus e o diabo numa terra em busca do sol. In *Abril - Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, Vol. 4, nº 8, Abril de 2012.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, [1961] 2010.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*: uma tragédia, São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. *Fausto*: uma tragédia (segunda parte), São Paulo: Editora 34, 2011.
- GONÇALVES, Teresa. Verbete “Farsa”. In *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=189&Itemid=2. Acesso em 15.jun.2012.
- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?* – entrevista com René Holenstein. Trad. Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- MANN, Thomas. *Doutor Fausto*. A vida do compositor alemão Adrian Leverkühn narrada por um amigo. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

- MARTINS, Rodrigo & VIEIRA, Willian. “Privilegiados. E incógnitos”. Revista Carta Capital. Ano XVII, nº. 662, 07 set. 2011, p. 28-32.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MATA, Inocência. O sétimo juramento, de Paulina Chiziane – uma alegoria sobre o preço do poder. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 187-191, 1º sem. 2001.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. *Goethe e a história do Doutor Fausto*: do teatro de marionetes à literatura universal. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia*, São Paulo: Editora 34, 2010.
- _____. *A segunda parte do Fausto*: “esses gracejos muito sérios” do velho Goethe. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia (segunda parte)*, São Paulo: Editora 34, 2011.
- PEREIRA, Prisca Agustoni de Almeida. A vocação pelo voo: aproximações poéticas moçambicanas. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia (org.). *Passagens para o Índico*: encontros brasileiros com a literatura moçambicana. Maputo: Marimbique, 2012.
- PEPETELA. *Predadores*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005; Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008.
- PIÇARRA, António. “Entrevista com Boaventura Cardoso”. *Revista Austral*, nº 88, nov./dez. 2011.
- REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 42, nº 15, 2000. p.143-152. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000100010>. Acesso em 30.08.2012.1
- SERRANO, Carlos. *Angola: nascimento de uma nação*. Um Estudo sobre a construção da Identidade Nacional. Luanda: Kilombelombe, 2008.
- VALÉRY, Paul. *Meu Fausto*. Trad. De Lídia Fachin e Sílvia Maria Azevedo. São Paulo: Atêlie, 2010.

Atenção primária à saúde em Cabo Verde: desafios gerenciais ou financeiros?

**Patricia Rodrigues Sanine
Flávia Seullner Domingues
Maísa Vitória Gayoso
Elen Rose Lodeiro Castanheira
Regina Stella Spagnuolo**

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Medicina, Botucatu, SP, Brasil

**Elga Mirta Furtado Barreto de Carvalho
Isabel Araújo**

Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde

Tomás Alves de Só Valdez
Ministério da Saúde de Cabo Verde

Introdução

O arquipélago de Cabo Verde, localizado na sub-região da África ocidental, possui uma população de aproximadamente 500 mil habitantes, dos quais 54,4% possuem menos de 25 anos, e 6% com mais de 65 anos (CABO VERDE, 2012a; 2012b; TEIXEIRA, 2011).

O direito universal à saúde é garantido no país pela Constituição da República e pela Lei de Bases da Saúde, que por meio dos princípios de igualdade e equidade na prestação dos cuidados de saúde, preconiza a integralidade em todos os níveis de prestação de cuidados, e a racionalização técnica dos recursos, assegurando o acesso a todos os cabo-verdianos, independente de sua condição socioeconômica (CABO VERDE, 2012a; 2007; 2004).

A Política Nacional de Saúde (PNS) em seus diferentes cenários, propõe uma reforma sanitária até o ano de 2020, ofertando diretrizes estruturais para a organização dos serviços de saúde em todo país (CABO VERDE, 2007).

Apesar dos indicadores socioeconômicos positivos no conjunto dos países em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio), Cabo Verde apresenta importantes desafios estruturais e epidemiológicos (ONU 2016; CARREIRO-MARTINS et al. 2015; BOSU; 2015; TEIXEIRA 2011; OSH 2010; DELGADO 2009; CABO VERDE, 2007).

O país conta com uma rede privada de saúde limitada, elegendo a rede pública como a principal responsável pela saúde nacional. Esta rede, pesar da distribuição apresentada na Figura 1, apresenta uma organização desarticulada provocando sérias limitações no acesso (CABO VERDE, 2012a; 2007; WHO 2010).



Figura 1 – Distribuição da rede de serviços de saúde da Ilha de Santiago, Cabo Verde

Estudos que objetivam a organização dos serviços de saúde podem contribuir para repensar as políticas públicas e fortalecer a APS como organizadora do sistema de saúde, que tem neste nível de atenção, sua principal porta de entrada e acesso aos cuidados de saúde (INECV 2013; CABO VERDE, 2012a).

Neste contexto, considerando a jovialidade do sistema universal de saúde cabo-verdiano, o reconhecimento dos desafios na organização de seus serviços, em especial os da APS, apresenta-se relevante, uma vez que poderão servir de subsídios para discussões políticas e proposições para a reorganização dos serviços no país.

Diante desses cenários, pergunta-se: como está organizado os serviços de APS em Cabo Verde?

Assim sendo, o presente trabalho objetiva conhecer a percepção dos gestores locais sobre o financiamento dos serviços face a disponibilidade de recursos e características organizacionais dos serviços de APS do país.

O presente trabalho insere-se ao Programa Internacional de Apoio à Pesquisa e ao ensino por meio da mobilidade docente e discente internacional entre universidades de países de língua portuguesa com financiamento da Pró-Mobilidade Internacional - CAPES/AULP (nº 0029/13).

Método

Trata de um trabalho de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso Único, exploratório (YIN, 2015), desenvolvido na Ilha de Santiago, Cabo Verde, África.

Estudos de caso investigam em profundidade um fenômeno contemporâneo, considerado “o caso” no seu contexto real (YIN, 2015, p.15). A seleção deste método permitiu conhecer como encontra-se organizado as políticas públicas prepostas e como se materializam em práticas cotidianas.

O caso investigado trata-se da ilha de Santiago, um arquipélago com área de 991 km² dividido em 09 municípios, incluindo a cidade de Praia, capital do país. Praia, além de ser um dos principais centros urbanos, possui a maior concentração de serviços de saúde do país, o que motivou a escolha deste local (CABO VERDE, 2012a; 2012b; 2011; INECV 2010).

A coleta de dados se deu por meio de entrevista curta semiestruturada (YIN, 2015), que ocorreram entre os meses de março e abril de 2015. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos informantes-chave, com duração de aproximadamente 40 minutos.

Foi utilizado amostra de conveniência para a seleção de informantes-chaves. Entende-se por amostra de conveniência, a seleção de modo intencional dos participantes, procurando estudar os elementos disponíveis e representativos de uma população de interesse (OLIVEIRA, 2001).

Utilizou-se como critério de inclusão dos participantes, aqueles que exerciam funções-chaves na formulação das políticas com interface direta na gestão de saúde local, além de gestores de serviços de APS.

A coleta de dados se deu em dois momentos distintos. O primeiro com representantes de cada uma das esferas governamentais de saúde, sendo: Serviço Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Centro Nacional de Desenvolvimento Sanitário - CNDS/INSP e Delegacia de Saúde, que totalizam quatro gestores identificados por: G1, G2, G3, G4. O segundo, com representantes dos serviços de APS, ocorreu em duas unidades de saúde, sendo: um na capital e outro no interior da ilha, identificados por: Capital e Interior.

As entrevistas do primeiro momento foram norteadas pela questão aberta: Como é feito o financiamento dos serviços de APS em Cabo Verde? Para o tratamento destes dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo na abordagem representativa temática (BARDIN, 2011).

Para as entrevistas do segundo momento utilizou-se como questões norteadoras o instrumento estruturado - Questionário de avaliação e monitoramento de serviços de Atenção Básica (QualiAB) (CASTANHEIRA et al., 2011). Esta escolha se deu em função de ser um instrumento validado e com comprovado poder de discriminação da organização do processo de trabalho nos serviços de APS (SANINE et al., 2016; CASTANHEIRA et al., 2014; 2009).

Utilizou-se a versão em processo de atualização e revalidação, composta por 106 questões (ZARILI, 2015). Apesar do instrumento abranger tanto a dimensão da assistência quanto da gerência local dos serviços, optou-se em empregar apenas as questões referentes a gestão. Estas questões foram transformadas em variáveis simples e agrupadas nos domínios de análises: caracterização, acesso e integralidade.

As frequências das respostas foram distribuídas conforme a localização do serviço, permitindo uma comparação das principais características organizacionais entre os serviços da capital e do interior da ilha.

Os dados resultantes das duas coletas foram analisados segundo o referencial teórico documental da Política Nacional de Saúde de Cabo Verde - PNS (CABO VERDE, 2007).

Os entrevistados concordaram em participar da pesquisa após receberem esclarecimentos sobre o anonimato e a possibilidade de desistência a qualquer momento. A publicação dos resultados foi autorizada pelo órgão responsável no país - Direcção Nacional de Saúde do Ministério da Saúde de Cabo Verde.

Resultados e discussão

A análise do discurso revelou uma categoria temática: Desafios no financiamento e na organização dos serviços de saúde em Cabo Verde, também evidenciada na comparação entre os serviços de APS.

A PNS, documento que norteia os serviços de saúde do país, busca garantir equidade à todos os cidadãos por meio dos princípios da universalidade, integralidade e racionalização técnica e rentabilização dos recursos (CABO VERDE, 2012a; 2007; 2004; TEIXEIRA, 2011; DIAS, 2010).

A organização dos serviços de APS como ordenadora e integradora do sistema de saúde (STARFIELD et al., 2004), é apresentada na PNS como a melhor estratégia para abranger tais princípios (CABO VERDE, 2007).

Desta forma, a disponibilidade de serviços de APS como principal porta de acesso para o sistema de saúde pode ser compreendida como um importante indicador de organização da rede.

Independentemente de sua estruturação, os serviços de APS no país devem ser:

“Mais acessíveis funcionalmente, próximos da população do ponto de vista geográfico, mas também do ponto de vista económico e sociocultural; Sempre disponíveis, dotados de uma estratégia fixa para responder às demandas espontâneas, curativas, da população; Polivalentes, prestando ao mesmo tempo e pela própria equipa de pessoal, cuidados promocionais, preventivos, curativos, reabilitativos e sociais.” (CABO VERDE, 2007, p.37)

Destacando que, desde o final da década de 1980, a saúde no país deixou de ser gratuita para ser financiada por um modelo tripartite - que conta com recursos advindos do Estado, do Seguro Social e de desembolso direto dos usuários -, cabe questionar o quanto esta mudança pode contradizer o princípio da universalidade, apresentando-se como uma barreira de acesso da população aos serviços de saúde (CABO VERDE, 2012a; TEIXEIRA, 2011; DELGADO, 2009).

O desembolso direto efetuado pelo usuário aos serviços de saúde, é denominado de *comparticipação*, e efetuado por meio da *co-participação* e do *co-pagamento*. Preconizados “com base nos argumentos de que a gratuidade por si só não era suficiente para garantir a equidade na utilização dos serviços de saúde” (TEIXEIRA, 2011, p.32), buscam ampliar recursos para a introdução de melhorias nos serviços (DIAS 2010; CABO VERDE, 2007).

Em países como Portugal, este sistema de participação por meio do pagamento de *taxas moderadoras* pode ser encontrado como mecanismo de racionalização da procura

de cuidados em saúde, equilibrando os atendimentos nos serviços sem que, no entanto, se caracterize como um fator de exclusão (RAMOS et al., 2013).

“O nosso sistema de saúde é um sistema do tipo Serviço Nacional de Saúde, portanto, a prestação é um sistema misto, mas com uma predominância de mais de 80% do Estado. Temos uma taxa moderadora, [que] teoricamente existe para moderar o acesso. As pessoas pagam uma contribuição mínima e irrisória que seria para moderar o acesso. No entanto, as pessoas que não tem [condições financeiras], não pagam. Para além da taxa moderadora [utilizada nos serviço de APS], nos hospitais há uma tabela de cuidados que de acordo com o rendimento das pessoas, elas participam. Claro que não chega a cobrir 100% [do custo do procedimento].” (G4)

Um estudo sobre o papel das *taxas moderadoras* nos serviços de saúde em cinco países africanos demonstra efeitos positivos após a sua remoção. No entanto, na Etiópia, evidenciou-se que, além de não se apresentar como um obstáculo à procura pela assistência, mostrou-se como um bom mecanismo de melhoria da qualidade assistencial, assim como argumentado pela PNS cabo-verdiana (PEARSON et al., 2011; CABO VERDE, 2007).

Para além das esferas governamentais de financiamento, a assistência à saúde em Cabo Verde é realizada também por meio de um sistema privado e de *Mutualismo*, no qual este último, assim como em outros países, simboliza um importante recurso à saúde, garantindo, por meio da atuação de instituições não governamentais, assistência gratuita a setores da saúde não abordados pelo Estado (TEIXEIRA, 2011; PROENÇA, 2009).

“Mutualismo são organizações não governamentais, que nasceram não para questões de saúde, mas para questões de morte e que, portanto, em termos comunitários, as pessoas se associavam, cotizavam e para financiar solidariamente compras/despesas de funeral. Mas depois essas mutualidades evoluíram para mutualidade da saúde.” (G4)

“Nós temos, nesse momento, muitas associações que trabalham com a infância, com as mulheres, com a família, com grupos específicos da população, como os deficientes. Temos uma plataforma das ONGs, uma associação que engloba toda uma rede das ONGs a nível nacional que participam, não só na saúde diretamente, mas até nessa visão holística da saúde, nos condicionantes sociais, econômicos, culturais da saúde. (...) Algumas [ONGs] tem [financiamento público], outras são financiadas por projetos, grupos estrangeiros, como as Nações Unidas. Há uma parceria que funciona bem em Cabo Verde, e tem havido muitas iniciativas nesse aspecto” (G4)

Desta forma, depreende-se que mesmo diante de mudanças no sistema de saúde, caracterizados por restrições financeiras como o fim da gratuidade do atendimento (CABO VERDE, 2012a; TEIXEIRA, 2011; DIAS, 2010; DELGADO, 2009), pode-se verificar a existência de outras formas de acesso da população aos serviços, como por exemplo a presença das organizações não governamentais, justificando as melhorias nos indicadores de saúde.

“[Cabo Verde] Apresenta indicadores de saúde muito invejáveis no contexto do continente africano, da região onde estamos inseridos e que, portanto, a organização [sistema de saúde] tem dado resultados muito positivos.” (G4)

De fato, Cabo Verde está entre os países localizados na sub-região da África ocidental com melhores indicadores de saúde, como os representados pelas taxas de mortalidade infantil (MI - 24/1.000 nascidos vivos), em 2014, e de mortalidade materna (MM - 79/100.000 nascidos vivos), em 2010, enquanto países vizinhos como no Senegal (MI de 53/1.000 e MM de 370/100.000 nascidos vivos), Gâmbia (MI de 66/1.000 e MM de 360/100.000 nascidos vivos) e Guiné-Bissau (MI de 91/1.000 e MM de 790/100.000 nascidos vivos) apresentam valores bem mais elevados (CABO VERDE, 2007; WHO 2008; TEIXEIRA 2011; OSH 2010; CIA 2016).

Cabe destacar que muitos dos problemas de saúde encontrados em Cabo Verde podem ser relacionados às características geográficas e climáticas do país, como no caso das doenças respiratórias e gastrointestinais (BÄCKSTRÖM, 2011). Esta situação também emerge nos discursos dos gestores, que destacam o surgimento de novas necessidades e da importância dos serviços estarem aptos para esta demanda.

“(...) Estamos numa fase de consolidação dos ganhos que tivemos nesses anos anteriores, quase 40 anos de independência. Ganhos que se traduzem na saúde da criança, da mãe, no domínio do controle das doenças, das situações básicas, problema de nutrição, de diarreias. Isto é um ganho evidente que tivemos. Portanto, nós evoluímos favoravelmente, então o desafio agora é de afinar o sistema, para fazer faces aos novos problemas que surgem (...)” (G1)

“Estamos num caminho para melhorar, estamos em direção a melhorias [em relação às políticas de saúde do país]. Mas a taxa de cobertura [de saneamento básico] ainda é baixa (...). Quando tem surto, principalmente nas épocas quentes, aparecem muitas doenças, doenças respiratórias e gastrointestinal.” (G3)

“Temos uma taxa de partos assistidos entre 95 e 98%. Hoje o desafio é: como é que as crianças prematuras que nascem nos nossos hospitais podem sobreviver? O que é que podemos fazer por elas? Isto vai exigir recursos, sobretudo humanos, mas não é número e sim qualidade. A atitude, o comportamento, a forma de como se dedicam a essa tarefa.” (G1)

Além dos indicadores, como as taxas de mortalidade infantil e as doenças decorrentes da falta de saneamento básico, os discursos evidenciam o aumento da expectativa de vida da população como um novo desafio para o sistema de saúde cabo-verdiano.

“Agora as pessoas vivem mais, portanto, as doenças não transmissíveis aparecem mais. Provavelmente naquela altura não tinham a chance de aparecer. Mas para além disso houve mudança de hábito da população, hábitos alimentares, maior consumo de álcool, maior consumo de tabaco, também houve melhoria das condições de vida” (G1)

Somado aos avanços alcançados, evidenciou-se a disponibilidade de acesso aos serviços, que mesmo diante de pequenas diferenças, mostraram-se favoráveis a uma assistência qualificada, como por exemplo, na definição da área de abrangência, na proporção entre consultas agendadas e extras e na abrangência do turno de funcionamento dos serviços (Quadro 1).

Esta condição reforça a ideia de que a dimensão financeira não pode ser utilizada como um impeditivo de avanços, uma vez que diante das adversidades é que afloram novas propostas inovadoras e criativas.

Assim como preconizado na PNS (DIAS, 2010; DELGADO, 2009; CABO VERDE, 2007), os discursos ressaltam ainda, a necessidade de mudanças relacionadas às melhorias no atendimento, como maneiras de superar a realidade imposta na atualidade.

“Novos desafios de melhorias após os avanços já alcançados, estão nas questões relativas as condições de patologias relacionadas com as doenças não transmissíveis, como a diabetes, as doenças cardíacas, as insuficiências renais. A questão da diálise e as doenças de fórum oncológico, são um outro fardo. (...) com os recursos disponíveis para a oferta de rotina que temos a fazer, é claro que o sistema terá que encontrar outras formas, outras fontes para reforçar [também] o financiamento” (G2)

“Porque estavam todos no básico. O setor primário estava tratando sim, fazendo as vacinas, dando reidratação oral, cuidando da alimentação, etc. O setor secundário e terciário estavam também no básico, fazendo e procurando atender as necessidades básicas da criança, agora temos que avançar” (G1)

As mudanças abordadas nos discursos alinham-se ao conceito de qualidade na assistência como “um atributo mutável e incremental, ou seja, que sofre alteração, conforme o contexto sociopolítico e que sempre pode ser aprimorada” (CASTANHEIRA et al., 2015, p. 203).

Desta forma, considerando que a qualidade da assistência varia conforme o contexto no qual está inserido, não se apresentando como uma propriedade homogênea, um dos desafios está em se olhar para a organização dos serviços visando aumentar a responsabilidade e o compromisso dos profissionais com a qualidade do atendimento prestado (DONABEDIAN, 1969).

Teixeira (2011) refere que existem, atualmente, algumas disparidades na organização dos serviços de APS cabo-verdianos, tanto nas dimensões gerenciais, quanto nas assistenciais, em especial, se comparados os serviços localizados na capital e no interior da ilha.

Algumas destas diferenças são previstas pela própria PNS, como na cobertura de ações ofertadas nos diferentes serviços, ou no caso do profissional que exerce a gerência, que nos Centros de Saúde são coordenados por médicos e nos Postos Sanitários, por enfermeiros (Cabo Verde, 2007). Para um sistema de saúde universal, como é o caso de Cabo Verde, o acesso apresenta-se como um importante indicador de qualidade, podendo ser representado pela disponibilidade de estrutura mínima, como na existência de energia elétrica que permite o armazenamento das vacinas, ou por meio da oferta de horário ampliado e acolhimento à demanda espontânea.

Neste sentido, para além das variações previstas na PNS (CABO VERDE, 2007), evidenciou-se que os serviços apresentam importantes diferenças (Quadro 1), sendo o serviço localizado na capital o que possui uma melhor estrutura, tanto material quanto de recursos humanos.

O serviço da capital apresenta além da equipe mínima, ginecologista, dermatologista, assistente social, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional. No entanto, cabe destacar que, apesar de maior disponibilidade de profissionais neste serviço, nem todos permanecem presente ao longo da semana.

Este serviço merece destaque também pela organização de suas ações referentes ao acesso, representadas por: delimitação da área de abrangência, que apesar de ser definida administrativamente pelo nível central, possui um planeamento baseado na prática do serviço; utilização dos registros de informações; e existência de um Fórum Local de Saúde.

Estas práticas, somadas a disponibilidade de 30% das consultas para atendimento à demanda espontânea, além de caracterizarem ampliação do acesso à população, podem ser compreendidas como importantes estratégias organizacionais, pois permitem o reconhecimento das necessidades locais e favorecem a eleição de prioridades e o planeamento de ações específicas, conforme previsto na PNS (CABO VERDE, 2007).

A integralidade na prestação ao cuidado é apresentada na PNS como um dos princípios que orientam o sistema de saúde em cabo verde e é compreendida “como conjunto articulado de acções e serviços promocionais, preventivos e curativos, individuais e colectivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema” (CABO VERDE, 2007, p.26).

Desta forma, a presença de serviços de diferentes complexidades articulados aos de APS pode mensurar a existência desta integralidade no cuidado, assim como na comunicação entre as ações desenvolvidas pela equipe dentro do próprio serviço.

Ambos os gestores relataram a presença de serviços especializados capazes de dar suporte à APS, por meio de encaminhamentos (Quadro 1). No entanto, cabe destacar que estes diferentes serviços não se encontram localizados em todas as ilhas, como no caso do Hospital Psiquiátrico (instalado na Ilha de Trindade), acarretando a necessidade de transporte do usuário para outra ilha, o que dificulta a integração entre os serviços e aumenta os gastos com a saúde.

Assim, após dez anos da homologação da PNS e há aproximadamente três do final do prazo de mudanças preconizado nela, pode-se constatar que esta limitação ainda encontra-se presente no país.

“O facto de Cabo Verde ser um arquipélago condiciona o desenvolvimento do SNS e das respostas aos problemas do sector, acarretando custos extremamente elevados. Isola populações e a sua dispersão em localidades remotas e de difícil acesso interfere com a organização e prestação de cuidados de qualidade.” (CABO VERDE, 2007, p.18).

Cabe destacar que as limitações referentes à integralidade do cuidado não se restringiram apenas à articulação entre os serviços, mas também nas ações desenvolvidas dentro dos próprios serviços de APS, como observado na periodicidade nas reuniões de equipe.

Esta prática poderia representar para a equipe, por meio da discussão dos casos e planejamento das intervenções, um momento de integração do cuidado, além de caracterizar uma oportunidade de troca de experiência e qualificação profissional.

No entanto, para além do longo intervalo entre as reuniões (Quadro 1), chama atenção o conteúdo abordado nestes momentos, que raramente são utilizados para este fim, predominando os temas: rotina da unidade, escala de pessoal e conflitos interpessoais.

Estas fraquezas evidenciadas na organização dos serviços podem ser relacionadas a falta de pessoal qualificado, apontada por Valdez (2007) como uma das queixas de insatisfação dos usuários da saúde.

O despreparo dos profissionais de saúde pode ser compreendido como uma das limitações de Cabo Verde, uma vez que, é recente a criação da Universidade pública no país, assim como o ensino médico. Até 2015 pretendentes a carreira médica precisavam buscar cursos de graduação em outros países com sistema de saúde diferente de Cabo Verde (TEIXEIRA, 2011; CABO VERDE, 2007).

“Nós precisamos trabalhar a questão da carreira médica e de enfermagem. Na carreira médica pela primeira vez, agora, fazemos um tronco comum e depois duas especializadas - um tronco hospitalar e um de saúde pública. Assim vai para o tronco de saúde pública, quem realmente quer trabalhar [no Centro de Saúde].” (G2)

Cabe ressaltar, que no serviço da capital, o único profissional capacitado no último ano, por meio de treinamentos ou participação em cursos e congressos, foi o médico, enquanto que no serviço localizado no interior, participaram quatro diferentes profissionais: o médico, os enfermeiros, agentes sanitários de base e a equipe administrativa.

Esta deficiência na formação dos profissionais, retratada na PNS (2007) e nos discursos, pode explicar as falhas de articulação existente entre os serviços, especialmente quando pensado a comunicação em relação à referência e contra referência na rede de serviços.

“Mas ele [serviço de APS] tem que estar em ligação com o que está acontecendo no hospital de referência, o doente não pode ser como saco de batatas, que eu mando pra lá e pronto.” (G1)

Reconhecida pela PNS, esta limitação é justificada pela inexistência de normas estruturantes e prevê sua superação na implementação de políticas e construção de mecanismos de informação (CABO VERDE, 2007).

“Quando pensamos nas barreiras dos serviços somos levados a pensar na barreira de informação, mas na verdade a barreira organizacional, ela tem uma importância enorme.” (G2)

“(…) o sistema de referência e contra referência é um problema crônico em Cabo Verde. Todas as grandes reuniões do Ministério da Saúde falam desta questão. Há queixas dos hospitais centrais, de doentes que chegam mal referenciados e também há queixas dos serviços secundários e primários. Então, nesse momento, a tendência para melhorar o sistema da referência e contra referência, é o advento da Telemedicina, que já começou a dar os seus passos” (G4)

Em uma realidade na qual grande parte da população busca a atenção hospitalar por não possuir uma rede adequada de serviços, incluindo de APS, torna-se essencial a existência de sistemas que compartilhem informações, permitindo o conhecimento do itinerário percorrido pelo usuário nos diferentes serviços de saúde (SILVA, 2014; MORENO et al., 2009; CABO VERDE, 2007; VALDEZ, 2007).

Conclusão

O estudo de caso permitiu conhecer a organização dos serviços de saúde de Cabo Verde, em especial na APS, fornecendo uma primeira caracterização da rede de saúde na Ilha de Santiago.

Pode-se constatar um distanciamento das diretrizes propostas na PNS até 2020, evidenciado por insuficiência financeira, falhas no acesso e na integralidade do cuidado prestado nos serviços de APS.

Por outro lado, os discursos revelaram que há disposição para mudanças e a compreensão de que esta é uma construção coletiva que envolve todos os atores de saúde do país.

Referências

- BOSU, W.K. An overview of the nutrition transition in West Africa: implications for non-communicable diseases. *Proc. Nutr. Soc.*, v. 74, p. 466-77, 2015.
- CABO VERDE. Ministério da Saúde. *Atenção Primária e Secundária*. 2016.
- CABO VERDE. Ministério da Saúde. *Relatório Estatístico 2011*. Praia, 2012a.
- CABO VERDE. Ministério da Saúde. *Plano Nacional de Desenvolvimento Sanitário 2012-2016*. Praia, 2012b.
- CABO VERDE. Ministério da Saúde. *Relatório Estatístico 2010*. Praia, 2011.
- CABO VERDE. Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INECV). *Relatório dos Resultados Preliminares do RGPH 2010*. Praia, 2010.
- CABO VERDE. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde*. Praia, 2007.
- CARREIRO-MARTINS, P. et al. Distribution and etiology of chronic respiratory diseases in primary health care departments in Cape Verde. *Rev. Epidemiol Sante Publique.*, v. 63, p. 305-13, 2015.
- CASTANHEIRA, E.R.L. et al. Avaliação da qualidade da atenção básica em 37 municípios do centro-oeste paulista: características da organização da assistência. *Saúde e Sociedade*, v. 18, p. 84-88, 2009.
- CASTANHEIRA, E.R.L. et al. QualiAB: desenvolvimento e validação de uma metodologia de avaliação de serviços de atenção básica. *Saúde e Sociedade*, v. 20, p. 935-947, 2011.
- CASTANHEIRA, E.R.L. et al. Avaliação de Serviços de Atenção Básica em municípios de pequeno e médio porte no estado de São Paulo: resultados da primeira aplicação do instrumento QualiAB. *Revista Saúde em Debate*, v. 38, p. 679-691, 2014.
- CASTANHEIRA, E.R.L. et al. Desafios para a avaliação na atenção básica no Brasil: a diversidade de instrumentos contribui para a institucionalização de uma cultura avaliativa? In: Akerman M, Furtado JP (orgs.). *Práticas de avaliação em saúde no Brasil: diálogos*. Porto Alegre: Rede Unida; 2015. p.197-241.
- CIA - CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY WORLD FACTBOOK. *Mapa Comparativo entre Países*. 2016. Disponível em <<http://www.indexmundi.com/map/?v=29&r=af&l=pt>>. Acesso em: 25 fev. 2016.
- DELGADO, A.P.C. *Políticas de Saúde em Cabo Verde na Década de 1980-1990* - Experiência de construção de um Sistema Nacional de Saúde. Praia-Santiago: Edições UNICV, 2009.
- DIAS, O.P. *Uma análise compreensiva da reforma do Sistema de Saúde de Cabo Verde: identificando as perspectivas de futuro na opinião dos principais atores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife.
- DONABEDIAN, A. Quality of care: problems of measurement Part II - Some issues in evaluating the quality of nursing care. Measuring and evaluating nursing. *American Journal of Public Health*, v. 59, p. 1833-36, 1969.
- INECV - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE CABO VERDE. *Contas Nacionais de Saúde 2008/2009*. Praia, Cabo Verde: INECV. 2013
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, T. M. V. *Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas*. FECAP. São Paulo, 2001.

OSH - OBSERVATÓRIO DE SEGURANÇA HUMANA. *O estado actual do desenvolvimento humano em Cabo Verde na perspectiva da sustentabilidade e equidade*. Lisboa, Portugal: OSH, 2010.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2014. 2015*.

TEIXEIRA, D.D. *Equidade na distribuição geográfica de médicos nos serviços da atenção primária à saúde em Cabo Verde. 2011*. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área da Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *The World Health Report 2008: primary health care, now more than ever*. Geneva, Switzerland: WHO, 2008.

ZARILI, T.F.T. *Avaliação de serviços de atenção básica: atualização e validação do instrumento QualiAB*. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.

Quadro 1: Características organizacionais dos Centros de Saúde de Cabo Verde, conforme localização na Ilha de Santiago (capital e interior), QualiAB, 2015.

Domínio de análise		Variáveis Organizacionais	Localização	
			Interior	Capital
Caracterização		Localização	Urbano	
		Profissional que exerce a gerência	Médico	Médico
		Obstáculos para melhoria da qualidade	Sim	Sim
		Profissionais capacitados no último ano	04	01
Acesso	Reconhecimento das necessidades locais	Planejamento da área abrangência	nível central	
		Utilização dos registros de informações	Sim	Sim
		Existência de Fórum Local de Saúde	Não	Sim
		Proporção da disponibilidade de consultas para demanda espontânea	100%	30%
	Disponibilidade de Estrutura	Tempo de funcionamento	24h	10h*
		Energia Elétrica e/ou gerador	Não	Sim
		Transporte próprio	Não	Sim
		Cadeira de rodas	Não	Sim
		Rampas de acesso e banheiro adaptado	Não	Sim
		Laboratório de análises clínicas na unidade	Não	Sim
		Medicamentos essenciais	Não	Sim
		Sala de vacina	Não	Sim
		Especialidades médicas	Não	Sim
		Equipe multiprofissional	Não	Sim

Integralidade	Dentro do serviço	Periodicidade das reuniões de equipe	Mensal	Quinzenal
		Realização de discussão de casos	Sim	Não
	Com outros serviços	Assistência Social	Sim	Sim
		Hospital Psiquiátrico	Sim	Sim
		Serviço de atenção à criança	Sim	Sim
		Serviço de atenção à mulher	Sim	Sim

* Funciona 10 horas em dias de semana e 2 horas em finais de semana.

Fonte: QualiAB, 2015

É possível uma teoria geral da educação para o mundo lusófono?

Roberto da Silva

Professor Livre Docente junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). (kalil@usp.br)

Juliana Gama Izar

Professora Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Fez intercâmbio em Angola. (juliana.izar@yahoo.com.br)

Sheila Perina de Souza

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Fez intercâmbio em Angola e Moçambique. (sheilaperina@hotmail.com)

Marcos teóricos e conceituais para a cooperação acadêmica na comunidade lusófona

O processo de internacionalização do conhecimento não é um fenômeno recente, visto que o seu processo de compartilhamento sempre fez parte da História Humana. Inseridas neste contexto, as Universidades, desde o seu surgimento na Idade Média, desempenhavam este papel possibilitando o intercâmbio entre saberes, sujeitos e instituições visando o desenvolvimento da sociedade, independentemente de fronteiras e nacionalidades.

Contudo, a partir da década de 90 do século XX, diante das mudanças ocorridas no cenário econômico e da crise do Ensino Superior advinda das expectativas do mercado em contraponto com a formação acadêmica, ocorreram alterações estruturais nos modelos universitários¹ e se imprimiu a exigência de um maior dinamismo na troca de informações e conhecimentos produzidos pelas mesmas, intensificando este processo e tornando-o mais uma atribuição fundamental, juntamente com as já existentes e constituintes de sua missão institucional (Ensino, Pesquisa e Extensão).

A internacionalização do Ensino Superior por meio da cooperação acadêmica pode ser compreendida como um processo permanente de construção do conhecimento no qual

1. Entre 1997/1998, a partir do documento *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms* produzido pelo Banco Mundial e apresentado na *Conferência Mundial sobre Educação Superior* organizado pela UNESCO, o ensino superior inglês passou por uma série de mudanças, seguido posteriormente pelo Canadá e pela Austrália. Em 1999, foi criado o modelo universitário do Processo de Bolonha (abrangendo 29 países – *Espaço Europeu de Ensino Superior* – nos quais o currículo foi unificado e os créditos multivalidadados, possibilitando a mobilidade de seus estudantes), seguindo o mesmo modelo de universidade proposto pelo Banco Mundial que, segundo Sguissardi (2002, p. 156), “nasce de razões econômicas, isto é, da competição econômica interblocos – União Europeia versus Estados Unidos – e por influência sobre os sistemas de formação superior do terceiro mundo – América Latina, Ásia e África – com tudo o que isso possa significar em termos econômicos, políticos e culturais”.

a integração entre ações e intenções objetivam a realização de metas comuns entre os parceiros envolvidos neste processo. Porém, a partir da análise de seus objetivos, a cooperação acadêmica pode assumir características distintas e conhecê-los faz-se necessário para compreender a sua intencionalidade, trajetória e resultados.

Segundo Morosini (2011, pp. 95-96 apud AZEVEDO; CATANI in CATANI; OLIVEIRA, 2015, p. 74), existem atualmente dois modelos distintos de cooperação acadêmica. O primeiro, denominado como *Cooperação Internacional Tradicional* (CIT) é voltado para o fortalecimento das IES e é pautado por princípios mercadológicos (competitividade, captação de recursos e consumidores com grande mobilidade de estudantes e pesquisadores); o segundo, conhecido como *Cooperação Internacional Horizontal* (CIH) é caracterizado pela solidariedade e consciência internacional, no qual “os atores locais são os principais responsáveis pelo desenho e formulação das propostas, programas e projetos de mudanças e os atores principais do processo de transformação”.

Essa tipificação apresentada por Morosini possibilita uma análise crítica sobre as parcerias e atividades estabelecidas por inúmeras instituições universitárias com base em seu entendimento acerca do conhecimento (ora considerado mercadoria, ora considerado um bem comum para a sociedade) e permite a compreensão da trajetória e abrangência de diferentes convênios de cooperação acadêmica, com seus progressos e percalços, interesses e obstáculos – nem sempre previstos ou declarados.

Ainda que a cooperação acadêmica siga o modelo de *Cooperação Internacional Horizontal* apresentado por Morosini, na celebração de acordos de cooperação acadêmica internacional é prudente ter em conta as advertências feitas por Karl Popper (1902-1994) e Paul Feyerabend (1924-1994) e sintetizadas por Boaventura de Souza Santos no livro *Epistemologias do Sul* (2009, p. 08) ao afirmar que

[...] a epistemologia dominante é, de fato, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo. A transformação deste hiper-contexto na reivindicação de uma pretensão de universalidade, que se veio a plasmar na ciência moderna, é o resultado de uma intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo modernos que se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos.

Partindo desta reflexão, alguns elementos podem ser considerados como essenciais na cooperação acadêmica internacional ao envolver países que se identificam a partir da língua e de matrizes antropológicas e culturais comuns.

Tendo em vista a comunidade dos países de língua portuguesa, hoje com cerca de 260 milhões de falantes, sendo o português a língua oficial em oito países de quatro continentes² e sabendo-se que o Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Haiti, República Dominicana, França, Jamaica, Venezuela, Inglaterra e Cuba, respectivamente nesta ordem, são os dez países com maior população negra fora do continente africano, sem contar a população designada como afro e nascida fora do continente africano, é preciso repensar qual o di-

2. Fonte: <https://observinglanguageportuguesa.org/a-lingua-portuguesa-no-mundo/>

recionamento dado à Educação, ainda centrada na cultura europeia em desconsideração às demais.

As matrizes antropológicas e culturais que unem o mundo lusófono têm configurações inter, multi e transculturais, mas do ponto de vista cultural a matriz de origem branca, ocidental e cristã é predominante.

Na formação do povo brasileiro, por exemplo, estão presentes as etnias europeia, africana e indígena, hoje em relações assimétricas, com predominância hegemônica da cultura branca, cristã e ocidental em detrimento das culturas africanas e indígenas.

A língua portuguesa não é concebida como competitiva nas áreas da ciência e tecnologia, sobretudo pela hegemonia da língua inglesa, mas na Educação ela representa vantagens estratégica e competitiva dentro do mundo lusófono, o que não pode ser oferecida pelos países economicamente mais presentes nos países de língua portuguesa como Estados Unidos, China, França e Cuba.

Especialmente nos países que sofreram o processo de colonização tal como o Brasil e os países africanos de língua portuguesa, a Educação não pode ser dissociada de preceitos como conscientização, emancipação, libertação e autonomia, pois os principais problemas com os quais temos que lidar se referem a preconceitos, estigmas, estereótipos, baixa autoestima e dificuldades para o exercício de direitos básicos.

A exploração econômica europeia, o extermínio de povos nativos, a diáspora africana, a imposição da cultura branca, ocidental e cristã em detrimento das culturas nativas, a negação do status de humanidade a indígenas e negros, a exploração sexual da mulher negra, a mancebia, o concubinato e a odiosa distinção entre filhos legítimos e ilegítimos, mulheres casadas e não casadas e famílias constituídas ou não por meio do casamento estão na gênese de todos os nossos estigmas, preconceitos e discriminações e são responsáveis pela imensa desigualdade social que afeta estes países e povos vitimados pela colonização.

As lutas pela libertação por meio de guerras ocorridas em países da América do Sul, América Central, Caribe e África, visavam sim a independência política, mas também a restauração de suas identidades étnicas, tribais e culturais suprimidas por séculos de colonização e justificaram a emergência de práticas de resistência que deram origem à práticas de Educação Popular, Educação Social e Educação Comunitária, todas concebidas, ora como alternativas aos sistemas oficiais de ensino, ora como práticas de resistências à dominação cultural.

Estes são, portanto, alguns dos elementos históricos, políticos e culturais que nos permitem sustentar a tese de uma Teoria Geral da Educação para o mundo lusófono. Diante do contexto da globalização e da mundialização do ensino, organizações como a *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) e os *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa* (PALOP), por meio da *Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (AULP) seriam o contraponto às investidas por parte das organizações que representam a tendência pretensamente hegemônica na Educação como o *Banco Mundial* (BIRD/AID), o *Fundo Monetário Internacional* (FMI) e seu braço acadêmico – a UNESCO.

A Pedagogia Social como Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária

Luzuriaga (1959) sustenta que compete à Pedagogia a elaboração de modelos e teorias da aprendizagem, bem como de métodos e técnicas de ensino, enquanto cabe à política fazer a sua universalização.

A todos nós, educadores, cabe responder a seguinte questão: quais os pedagogos que pensam a Educação a partir da ótica do mais fraco, do oprimido e do colonizado e qual a correlação de forças que possibilita tornar este pensamento pedagógico estruturante de uma política pública de Educação?

O mundo ocidental fez a opção pelo modelo educacional que Paulo Freire denominou como Educação bancária e a correlação de forças políticas impôs à escola o papel de ser o aparato de reprodução e transmissão dos valores das classes dominantes. É irrefutável admitir que a difusão dos valores da cultura branca, ocidental e cristã teve na Educação Escolar o seu principal instrumento desde a universalização da escola.

Para Luzuriaga (1959), a educação pública, mantida e dirigida por autoridades oficiais é de origem moderna. Inicia-se no século XVI com a Reforma religiosa, pois através desta, a educação medieval sofreu mudanças significativas. Estabeleceu-se, portanto a Educação Pública Religiosa, que mantinha o objetivo da educação medieval, que era a formação do fiel, do cristão, entretanto, demonstrou caráter mais secular e nacional. Foi no final do século XVII que o Estado entrou em processo de secularização culminando no século XVIII na Educação Pública Estatal, que com caráter disciplinar e autoritário, teve como principal objetivo a formação do súdito, em especial do militar e do funcionário (ROCHA, 2004, n.p.).

De acordo com o estudo de Rocha (2004) acerca da construção histórica da instituição escolar, ao final do século XVIII, com a derrota do regime Absolutista pela *Revolução Francesa* e sob a liderança da burguesia é que surgem as primeiras reivindicações por direitos, dentre elas, o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. Manacorda (2002) afirma que é neste período histórico que se

[...] faz da escola, sem mais rodeios, um *politikum*, um interesse geral que o próprio poder não somente controla, mas já organiza e renova como algo de sua própria competência. E à iniciativa do despotismo esclarecido se acrescenta logo a duas revoluções do novo e do velho mundo: nas palavras dos jacobinos, a instrução torna-se “uma necessidade universal” (MANACORDA, 2002, p. 358).

Ainda segundo Manacorda (2002), a criação e implantação de instituições escolares datam do ano de 1763 e tinham por objetivo a formação humana baseada nos valores burgueses defendidos durante a Revolução Francesa, por meio do ensino da história e das ciências naturais para uma educação cívica e patriótica com caráter popular, elementar e primário. Contudo, os métodos e iniciativas pensados para tal intento naquela época perpassaram o paternalismo e o assistencialismo, sem porém, alcançar toda a população.

Neste período, outra importante revolução responderia por ocasionar forte influência tanto no âmbito da educação pública, como da sociedade em geral: a Revolução Industrial. Ao modificar significativamente os modos de produção e, com isso, a organização social como um todo (modos de pensar, agir e fazer), a Revolução Industrial transformou

também a Educação. Segundo, Manacorda (2002), as fábricas e a moderna instituição escolar pública nasceram juntas.

É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 2002, p. 249).

Diante deste contexto, são muitos os teóricos que caracterizam a Educação Escolar como expressão da pretensão hegemônica da cultura branca, ocidental e cristã (FREIRE, 1970; DALE, 2004; SOUZA SANTOS, 2009; ALTHUSSER, 1998), assim como são muitos os que apresentam práticas educativas locais como estratégias de resistência à pretensão de uma educação única, padronizada e homogeneizante (FREIRE, 1970; SAVIANI, 1991; HÄMÄLÄINEN, 2003).

No Brasil, as práticas de Educação popular, comunitária e social, dadas as suas matrizes comuns, podem se servir de uma mesma teoria geral, a Pedagogia Social. A primeira obra de referência para a Pedagogia Social é *Pedagogia Social: Teoria da Educação e da vontade sobre a base da comunidade*, de Paul Natorp, publicada em 1898. Inspirado nas ideias de Platão e Pestalozzi, um dos conceitos básicos defendidos por Natorp é o da comunidade em contraposição ao individualismo, considerado por ele como a origem e causa dos conflitos sociais. Ao vincular a Educação à sociedade e não aos indivíduos, Paul Natorp elabora uma teoria sobre a educação social, concebendo a Pedagogia Social como saber prático e saber teórico.

Assim, assumir os pressupostos da Pedagogia Social – concebida como uma Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária –, em nossas práticas cotidianas é se comprometer com a libertação dos povos que ao longo dos séculos estiveram e estão submetidos à dominação ou a escravidão; é criar condições para que a memória histórica desses povos seja valorizada e transmitida às gerações futuras por meio da escola; é caminhar em busca da incorporação dos múltiplos conhecimentos desenvolvidos por esses povos e suas contribuições para o desenvolvimento das ciências (MACHADO; LORAS, 2017) e do currículo em nossas escolas.

Adotar os fundamentos da Pedagogia Social em nossas práxis é inevitavelmente questionar a epistemologia, as ciências e o currículo eurocêntrico que durante séculos têm sido legitimada por uma cultura pretensamente hegemônica. Comprometer-se com as bases da Pedagogia Social é romper com as omissões sobre a verdadeira história do Brasil e com o silêncio sobre a história dos africanos e da África em si e a relação com os países colonizadores; é mudar significativamente a educação escolar, promovendo a valorização do patrimônio cultural e científico africano, afro-indígena, por via da inclusão nos currículos e nas práticas da escola vozes desses povos que durante anos estiveram excluídos; é possibilitar, por meio dessas práticas, que os educandos e suas famílias tenham um novo olhar sobre a sua história e sobre a constituição de suas identidades.

O ensino da História e da Cultura africana no currículo escolar

Em decorrência da luta do Movimento Negro e de grupos e organizações que atuam na luta contra o racismo e que buscam uma educação antirracista capaz de contemplar a pluralidade cultural e histórica dos diferentes povos que compõem os países lusófonos, o Brasil aprovou a Lei N. 10.639/2003 para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Em 2004, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas* que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino para a implementação da lei. As diretrizes preconizam a produção de conhecimento, postura e valores que eduquem cidadãos a serem orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma sociedade mais democrática, na qual todos tenham os seus direitos garantidos e a sua identidade valorizada.

Embora a Lei torne obrigatório o ensino da história e cultural afro-brasileiras e africanas, Fonseca (2004) alerta que nas escolas, as práticas que promovem a igualdade racial nem sempre têm espaço. O autor afirma que o passado não foi contado: ele está na história, não na escola.

A África permanece [...] um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de História, Conteúdos e Didática de História nas séries finais dos ensinos fundamental, médio e superior, não contempla o passado e o presente africano tão importante no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: “não deu tempo de chegarmos a esse conteúdo. É sempre assim...”. O conteúdo programático das disciplinas do curso de História, ao deixar de contemplar adequadamente a África e os afro-brasileiros, faz uma opção arbitrária e política, não dando um tratamento correto a respeito das populações construtoras e constituidoras da sociedade brasileira (FONSECA, 2004, n.p., grifo nosso).

Para o autor, o desconhecimento que temos da África está vinculado ao posicionamento político de nossas estruturas de poder. Da educação infantil ao ensino superior, a educação para a igualdade racial tem sido negligenciada, todo conhecimento que não é ocidental, branco e cristão é secundarizado dentro do ensino. Esse dado está diretamente relacionado ao que Sousa Santos (2009) chama de *epistemicídio*, a destruição de conhecimentos e saberes de culturas não brancas, não cristãs e não ocidentais. É sabido que os africanos trouxeram para os países colonizados os conhecimentos que adquiriram e as técnicas que desenvolveram ao longo dos séculos, no entanto, isso não tem chegado à escola nem aos cursos de formação de professores. Priorizam-se os conhecimentos e as relações produzidos pelo norte hegemônico em detrimento dos conhecimentos afros e ameríndios.

Dentro dessa lógica de valorização apenas do conhecimento produzido pelos países considerados desenvolvidos, o incentivo à produção de conhecimento e intercâmbio no ensino superior se encontra centralizado nas relações com os países do Norte.

A Pedagogia Social de base freiriana a ser construída precisa, necessariamente, contemplar simultaneamente três tempos históricos: o passado, no sentido da problematização dos processos históricos que resultaram em negação de direitos, forte exclusão social e estigmatização de diversos segmentos sociais; o presente, no sentido de reaprendizagem de hábitos, costumes e tradições que sirvam de referências para as gerações que nasceram sob a égide do regime de exceção política, e o futuro, enquanto utopia desejável, mas que tem como desafio principal a redução do abismo social que separa ricos e pobres e que constitui condição *sine qua non* para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa e igualitária (SILVA, 2016, pp. 192-193).

Sobre o passado, podemos falar da África sem relacioná-la a nenhum outro país em particular, mas não é possível falarmos de outras nações do mundo lusófono sem mencionar as contribuições dos africanos, de modo que compreender o contexto sócio-histórico do continente africano é ter subsídios para entender os aspectos culturais e históricos de cada país onde é significativa a presença do negro. O que temos aprendido sobre o passado do continente africano na escola está sempre relacionado à escravidão. Toda a história anterior à escravidão nos tem sido omitida, bem como os reinos e lideranças que lutaram contra o escravismo e, posteriormente, pela independência dos países africanos. O resultado disso é a impossibilidade de construirmos uma imagem positiva acerca dos negros. Estabelecer diálogos com a África atual é ter ferramentas para desconstruir mentalidades e práticas racistas que circulam na sociedade e em decorrência disso, em nossas escolas.

Durante o período em que os autores deste artigo estiveram em Angola, fez-se possível aprender com o povo angolano a história de um país que mantém viva em sua memória a trajetória de grandes líderes como Mandume, as Rainhas Lueji A'Nkonde e Nzinga Mbandi.

Destacamos aqui a Rainha Nzinga Mbandi, pela vivacidade com que ela aparece no cotidiano dos angolanos. Nascida em 1582, Nzinga Mbandi foi uma grande liderança no reino Ndongo e é lembrada por sua inteligência bélica, pela sua grandeza em estratégias política e militar e por ser uma mulher que lutou contra a invasão dos portugueses. Ao longo de sua vida, implementou vários meios para que seu povo não fosse reduzido à submissão e, apesar de morta em 1663 sem nunca ter sido capturada, sua presença é constante na memória angolana. No país, há diversas estátuas e ruas com o seu nome; em supermercados, é possível observar várias marcas que fazem referência à Rainha, como uma linha de produtos de beleza e até uma marca de café; na escola, os cadernos fornecidos pelo governo são estampados com a figura da rainha Nzinga e quando questionamos as crianças de 7 a 8 anos sobre a imagem, a resposta é quase unânime: “Nzinga foi uma rainha que lutou pelo seu povo”.

Segundo Fonseca (2012), a história da Rainha Nzinga atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil, por meio da memória de seus soldados que foram capturados e escravizados. Conhecida com o nome Ginga ou Jinga, a rainha é lembrada nas rodas de capoeira, em congados e maracatus como a guerreira que enganou os adversários, a inimiga da corte cristã e a venerável ancestral de Angola. E, apesar de ser muito conhecida nestes espaços e dentro do movimento negro, a sua história não chega às escolas brasileiras,

assim como muitos outros líderes e heróis africanos que são absolutamente ignorados nos currículos escolares.

Conhecer e resgatar a história da Rainha Nzinga e de outros líderes africanos e afro-brasileiros é um meio de desmentir a passividade dos negros frente ao colonialismo; é contribuir positivamente na formação de atitudes, posturas e valores capazes de educar cidadãos a serem orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, assim como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas*.

Se o passado do continente africano, dentro de uma lógica eurocêntrica, nos é ensinado apenas sobre o viés que retrata a passividade dos negros frente ao tráfico negreiro, dentro dessa mesma lógica, no presente a imagem que se tem vendido é de uma África assolada pela miséria. No entanto, por meio da convivência diária com diferentes pessoas, de diferentes etnias, tivemos o conhecimento da dimensão da heterogeneidade do continente africano. Ficou evidente que as culturas africanas são de uma riqueza imensurável e embora seja possível visualizar as marcas deixadas pelo colonialismo e pelo racismo no dia a dia desses países africanos, também é possível observar com clareza a preservação de seus conhecimentos, hábitos e costumes e, principalmente, a riqueza de suas línguas, mesmo nas grandes capitais.

A questão linguística merece realce em Moçambique. O país é multilíngue, com cerca de vinte línguas do grupo Bantu, nomeadas como línguas nacionais e imenso número de variedades dialetais (cada língua possui cerca de quatro a cinco dialetos) (PATEL, 2012). Em Maputo, nas conversas na universidade, na igreja, nos transportes públicos (chamados chapa), é sempre possível ouvir as pessoas conversando em Xichangana ou Xironga. Além das línguas Bantu, é muito comum ouvir os moçambicanos introduzirem em seu vocabulário palavras do inglês, pelo fato do país fazer fronteira com países em que a língua inglesa é oficial.

Outro ponto interessante é o modo como a *tradição* convive com a *modernidade*, e isso é perceptível ao analisarmos a tradição *lovolo* (lê-se lobolo) que é o casamento tradicional realizado no sul de Moçambique. No passado, para a realização do casamento, a família do noivo oferecia à família da noiva enxadas e cabeças de gado. Atualmente, o *lovolo* é pago em dinheiro, roupas e bebidas entre outros.

Apesar da diversidade de etnias, de hábitos e costumes, algo que também se mostrou interessante tanto em Angola como em Moçambique é o respeito aos mais velhos e a valorização de sua sabedoria. Para eles, a importância dos antepassados é notável: a responsabilidade que os mais velhos têm pelos mais novos, o cuidado, o compromisso em apresentar e introduzir os mais novos na sociedade; práticas que, segundo Dufour (2005), com a dessimbolização do mundo, as sociedades desenvolvidas têm perdido, pois uma geração não quer mais ser responsável pela outra.

As aprendizagens que tivemos durante o intercâmbio foram inúmeras, mas optamos por focalizar a potencialidade dessa experiência para a reeducação das relações étnico-raciais. A desmitificação da história por meio da experiência potencializa a capacidade do intercambista, seja ele um professor em formação ou um pesquisador, de agir como multiplicador em seu território de origem. O resgate do passado africano revela a verdadeira cara do mundo lusófono: uma sociedade pluriétnica e pluricultural.

Embora haja a preservação de muitos de seus hábitos e costumes, torna-se fundamental reconhecer que assim como o Brasil, Angola e Moçambique, todos os países que integram o mundo lusófono também vivenciam as consequências da tentativa de submissão de seus povos por meio da escravização e lidam cotidianamente com o racismo e com a presença do colonialismo em suas relações.

No entanto, promover o incentivo à cooperação sul-sul entre universidades, pode contribuir para o fortalecimento mútuo em busca da superação das práticas eurocêntricas, por meio de uma “relação dialógica, de proximidade e reciprocidade, respeitando a pluralidade dos saberes e da cultural local” (CARRION e ULLRICH, 2014, p. 96).

Conclusão

No livro *Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação africanas e afro-descendente*, o qual historia a participação africana na construção das ciências, Carlos Machado afirma que

o imaginário sobre os asiáticos e europeus é positivo e reforçado diuturnamente pela mídia e isso impacta em como eles se veem e são vistos. A associação de tais aspectos implícitos e inconscientes com o conhecimento científico tem relação direta com o fato de que o prestígio social adquirido pela ciência colocou em condição social também privilegiada as pessoas com melhor desempenho naquelas áreas. Isso porque o domínio da racionalidade científica em nossa sociedade é ainda sinônimo de superioridade intelectual, a despeito dos recentes avanços como a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. (MACHADO, 2017, p. 16).

Não há pesquisa comparada que dê conta de colocar em perspectiva o conjunto de códigos, símbolos e valores próprios de uma epistemologia africana e o conjunto de códigos, símbolos e valores próprios de uma epistemologia ocidental, especialmente quando se considera que esta é resultante da apropriação de conhecimentos originários de várias civilizações como assírios, babilônios, gregos e romanos. Podemos, entretanto, dimensionar o que foi subtraído do povo africano durante os processos de colonização, de cristianização e de escravidão, o que foi a ele imposto e assim fazer uma breve contabilização de perdas e ganhos.

Em que a tradição familiar ocidental cristã é superior à tradição familiar original dos povos de Angola, Moçambique, Cabo Verde e Guiné Bissau e Equatorial, por exemplo? Filhos como propriedade privada de seus pais que exercem direito de vida e morte sobre eles e não como patrimônio coletivo do grupo que tem a responsabilidade de protegê-lo e educá-lo; a mulher como objeto sexual e subalterna ao homem e não como o centro de sustentação e de organização do grupo sociofamiliar; os idosos como “estorvo” e não como o depositário da sabedoria coletiva do grupo são alguns exemplos que podem sugerir que a cristianização dos povos colonizados não foi exatamente um avanço naquilo que Norbert Elias denominou *O processo civilizatório*, mas um retrocesso se considerarmos os resultados e as consequências para as crianças e idosos abandonados e a humilhação feminina nesses passados 500 anos.

O extermínio de povos inteiros, a destruição de patrimônios históricos, artísticos e culturais durante a ocupação da África e das Américas deixam apenas entrever em ruínas o estágio de organização política, social e cultural a que chegaram os povos antigos e a sistemática negação e ocultação dos conhecimentos desenvolvidos pelos povos africanos e sua participação na construção das ciências atuais visam apenas manter a relação de subordinação e de inferioridade próprias do modelo eurocêntrico.

Ainda que a língua portuguesa seja de origem latina, eurocêntrica e o idioma do colonizador (HAUY, 2009), ela constitui o elemento aglutinador no mundo lusófono e, portanto, é por meio dela que se pode desenvolver os embates com vistas senão à restauração, pelo menos à preservação do que há de melhor nos povos e na cultura africana e isso se faz, sobretudo, por meio da Educação.

Referências

- CARRION, Rosinha Machado; ULLRICH, Danielle Regina. A Cooperação Sul-Sul como um novo padrão de relações internacionais? O Caso do Acordo de Cooperação Técnica entre UFRGS (Brasil) e Uni-CV (Cabo-Verde). *Revista de Geopolítica*, Natal, v. 05, n. 01, pp. 82-98, jan./jun., 2014.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). *Educação Superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, pp. 423-460, maio/ago., 2004.
- DUFOUR, D. R. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.
- FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. *Cadernos de Formação – Pedagogia Cidadã*, UNESP-PROGRAD, v. 01, n. 01, pp. 57-68, 2004.
- FONSECA, Mariana Bracks. *Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola Século XVII*. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. São Paulo.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- HÄMÄLÄINEN, Juha. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*. Sage Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2003.
- HAUY, Amini Boainain. “Séculos XII, XIII e XIV”. In: SPINA, Segismundo. (org.) *História da Língua Portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008. p. 35.
- LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. Trad. Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MACHADO, Carlos; LORAS, Alexandra. *Gênios da Humanidade: Ciência, Tecnologia e Inovação Africana e Afrodescendente*. São Paulo: DBA Editora, 2017.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos novos dias*. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- PATEL, Samima Amade. *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do locus de enunciação e actuação*. Campinas, 2012, 286 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.
- ROCHA, Andréa Pires. *A instituição escola na sociedade dividida em classes: Uma construção histórica*. Serviço Social em revista, Londrina, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm#_ftn4. Acesso em: 10.06.2017.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SGUISSARDI, Valdemar. Fundações privadas na Universidade Pública: a quem interessam? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 7, n. 4, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/view/1201> Acesso em: 15/05/2017.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria*, n. 27, pp. 179-198. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/revista/5704/A/2016>

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

STALLIVIERI, Luciane. O Processo de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Brasília, v. 24, n. 48, pp. 35-37, 2002.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: Tendências de Educação Superior para o Século XXI*. Paris: UNESCO/CRUB, 1998.

Sobre corrupção simbólica: os BRICS e a construção do bem comum

Claudia Wanderley

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

1. Apresentação:

“Essa expansão considerável da ciência e seu impacto em todos os setores da vida social se parecem com uma proliferação autônoma. Mas eles devem ser relacionados com uma vontade de domínio integral da natureza, específica de uma certa ideia de civilização, a nossa.[...] Não devemos, pois, confundir a atual preeminência da ciência com uma posição que lhe caberia por direito e que testemunharia sua independência em relação à filosofia.” (Debrun 2001:91)

Este artigo é um posicionamento inicial que faz parte de um projeto mais holístico chamado provisoriamente de “Corrupção Simbólica e outras corrupções no microscópio: um estudo comparativo entre a República da África do Sul e o Brasil”, que tem como ênfase o plágio de acadêmicos e funcionários, cadeia de suprimentos e corrupção de compras, incluindo corrupção econômica e financeira. Trata-se da proposta inicial que apresentei pela Unicamp na construção desta parceria que se iniciou em 10 de junho de 2016¹ em encontro com a Delegação do Centro Anti-Corrupção para Educação e Pesquisa da Universidade Stellenbosch -ACCERUS².



Ilustração 1: Reunião UNICAMP - junho 2016

Dentro deste escopo do trabalho anti-corrupção, fiz a proposta de desenvolver a pesquisa em parceria com ACCERUS relacionada a questão da corrupção simbólica. Trata-se de um termo que desloca a relação com a corrupção financeira e aponta para um valor

1. cf. <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2016/06/14/comitiva-da-stellenbosch-university-visita-unicamp>>

2. cf. <<http://www.sun.ac.za/english/faculty/economy/spl/centres-institutes/accerus>>

que pouco atentamos no cotidiano acadêmico que é pensar a produção de conhecimento como valor. Assim, de pronto aproveito a discussão do capital simbólico desenvolvida por Pierre Bordieu, para trazer as noções de dado, informação e conhecimento no âmbito acadêmico e no espaço digital para uma relação mais aproximada com o capital. No caso desta proposta a relação com o capital tem menos ênfase no que é da ordem do estrutural e tende mais para as relações orgânicas. Diz Michel Debrun em sua livre docência sobre Gramsci (2001:89):

“Gramsci, em todo caso, considera problemática a ideia de uma ciência em si, definida por critérios autônomos de acesso à verdade, e que a filosofia se limitaria a dirigir sobre este ou aquele objeto. Pois não existe nenhum momento em que a ciência pudesse aparecer solta, livre da filosofia. Se é verdadeiro que há progresso científico e resultados definitivamente consolidados, não é menos verdadeiro que “a ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva: ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é união de um fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo”.³”

Creio que esta parceria entre Unicamp e Stellenbosch é boa uma oportunidade para olharmos com maior atenção para a função internacional dos intelectuais dos BRICS, e porque não paralelamente [já que se trata de um texto para o evento da Associação das Universidades de Língua Portuguesa] a função internacional dos intelectuais da AULP.

Queremos trabalhar fundamentalmente com um exercício prático, uma práxis voltada para entender algo que poderíamos chamar de “ideologia científica”. Ou melhor entender as contradições e potencialidades de pensar nossa própria dinâmica institucional e a produção de conhecimento, de informação e de dados, assim como seus possíveis espaços de corrupção. A ideia de corrupção aqui, é bom esclarecer, embora se aproxime do crime, do distúrbio psicológico, da anormalidade no sentido de Canguilhem, também responde a tensões e contradições que nos interessam explorar nesta pesquisa.

No caso do tema sobre o qual me debruço, o “Multilinguismo no Mundo Digital”, temos por horizonte uma sociedade do conhecimento que seja capaz de incluir a todas as línguas e culturas em seu processo de criação, produção e disponibilização de conhecimento. Ou seja, o tema traz implicado em sua formulação a necessidade da democratização do acesso à informação de qualidade em língua materna através das novas tecnologias. Em outras palavras, há a necessidade de incluirmos no circuito de produção de conhecimento, representarmos e fortalecermos as línguas vivas que estão em risco de desaparecimento dentro das próximas duas gerações, que são aproximadamente um pouco mais de 1/3 das línguas vivas hoje, em torno de 2400 idiomas no Atlas de Línguas em Perigo de Desaparecimento da UNESCO⁴.

Assim, a expressão da investigação, em virtude deste tema norteador, pode se basear na afirmação de que uma sociedade do conhecimento ampla e rica vem da possibilidade

3. Ver Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966 (p.71) Título do original italiano: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*.

4. cf. <<http://www.unesco.org/languages-atlas/>>

de trocar conhecimentos, culturas e línguas com atitude respeitosa e com garantias que esta troca visa o bem comum de todos os envolvidos. Pode afirmar também que é preciso fortalecer estes distintos elementos, o que significa de certa forma fortalecer as relações políticas, culturais e filosóficas do presente, de maneira que o ato de refletir possa levar conta a integralidade do presente coletivo e não apenas os elementos das conjunturas em que nos encontramos.

Entendemos a importância dos valores simbólicos de nossas culturas e línguas locais, e o conhecimento que nutre estas expressões. As bases para compreensão das identidades e realidades dos BRICS podem estar disponíveis e bem representadas em nossas escolas e universidades, assim como podem estar disponíveis as histórias dos povos originários de nossos continentes e dos grupos diaspóricos, de forma a haver condições reais para essas informações autênticas serem valorizadas e transmitidas também em ambiente acadêmico. Mas seria esta orientação – hoje ainda relativamente utópica – capaz de se realizar em nossa produção intelectual? Este tipo de tomada de posição, como uma necessidade da produção intelectual afirmada por um princípio de integridade e autenticidade, por exemplo, é capaz de ser respaldada em nosso cotidiano intelectualmente produtivo?

A possibilidade de compreender e valorizar o conhecimento ancestral no Brasil, na Rússia, na Índia, na China e na África do Sul é, dentro da perspectiva que adotamos neste texto, nossa moeda mais forte (valor), e nossa melhor fonte para lidar com a atual crise mundial, de forma a estarmos capacitados a considerar maneiras mais sustentáveis e integradas de agir no mundo. Diferentemente do que o Brasil aprendeu a fazer, incarnado no processo civilizatório, é o caso agora de entrar em contato com outros sistemas linguísticos, culturais e epistemológicos com uma atitude de parceria e não competição, ou não colonização. Porque o que estes outros grupos possuem, realizam, compreendem, enfim, o que estas comunidades vivem é considerado hoje objeto [e sujeito] de grande riqueza para nós.

Afirmar o valor de nossas culturas e línguas nos coloca em relação privilegiada com a economia da informação no ambiente acadêmico. E não ser capaz de produzir, representar e trazer a público tais debates pode ser compreendido como um tipo de corrupção simbólica de nossas capacidades intelectuais, multilíngues e multiculturais que estão presentes em nosso cotidiano através de uma certa evidência do próprio bom senso. Ou seja, é possível que este valor para o qual aponto neste trabalho seja – oxalá – um valor também presente em nossos países; que para além de uma língua nacional estruturada possam igualmente se dar o direito de possuírem costumes, tradições e línguas locais bem representadas, estudadas e promovidas por sua própria comunidade.

Considerando a experiência da Rússia em relação à preservação das línguas e tradições das comunidades locais⁵, pergunto se seria razoável nos aproximarmos do modelo de preservação linguística e cultural que eles desenvolveram. Considerando a experiência da África do Sul em trabalhar a educação e os serviços do estado simultaneamente em doze línguas, é interessante pensar que esta experiência pode nos ensinar sobre gestão multilíngue de conhecimento. Considerando a experiência da China e da Índia na preservação

5. cf. UNESCO. *Preservation of Linguistic Diversity: Russian Experience* – M.: Interregional Library Cooperation Centre, Moscow, 2008. ISBN 978-5-91515-015-7

de sua filosofia antiga, e de como essas obras são trabalhadas intelectualmente hoje, o que esta experiência pode nos ensinar sobre a manutenção das tradições e a construção de interlocução acadêmica com a produção intelectual local e com a dominante (main stream).

Esta reflexão inicial, portanto, é sobre o acesso à informação, sobre iniciativas de trabalho com multilinguismo relacionadas à produção acadêmica. É também sobre estar em contato com os atores que possam fazer a diferença nesse campo de investigação, para melhorar a pesquisa, ter uma rede de interlocutores e uma ideia mais clara das iniciativas bem sucedidas e desafios futuros. Informação acessível democraticamente, ensino básico em língua materna, e o esforço contínuo em pensar a representação do conhecimento em nossas terras é o que nos permitirá compreender nosso papel na atual conjuntura de produção de conhecimento. *Desta perspectiva é possível delinear que se não estamos tratando de nossa realidade na vida acadêmica de nossos países, e se não há lugar para debater o presente e particularmente os problemas do presente, há algo corrompido.*

2. O Mundo Digital na prática:

É verdade que a Internet mudou a forma como os processos de ensino e aprendizagem operam ou como existirão no futuro próximo e distante. Uma grande parte dessas expectativas é direcionada para o uso da imensa quantidade de materiais digitais disponíveis na Internet, a fim de enriquecer e modificar práticas educacionais atuais. Infelizmente são expectativas históricas em relação ao poder da mudança a ser promovido por ferramentas tecnológicas. Na maioria dos casos as ferramentas tecnológicas não são suficientes para promover a mudança da natureza das coisas como imaginamos, elas são suficientes em sua grande maioria para expandir o que já existe. Neste caso, precisamos colocar em ação a “filosofia da práxis”.

“Somente a filosofia da práxis coloca corretamente o problema do mundo exterior, incorporando a historicidade à sua formulação, embora a auto-reflexão, nela, da historicidade lhe permita falar para todas as épocas. Ao invés de perguntar se o mundo existe ou não, ela indaga sobre o quê, em cada época, merece ser considerado como real e objetivo, e não arbitrário ou alucinatório. Ela explicita, pois, o que faz em cada época a filosofia imanente à atuação dos homens dessa época, embora acredite lidar com um problema intemporal e com uma realidade em si.” (Debrun 2001:98)

Sem uma explicação de restrições e contexto, quase tudo no espaço digital parece tangível a primeira vista. Há uma ampla evidência de que, a menos que uma abordagem abrangente, a longo prazo, da integração da tecnologia principalmente com as línguas e as culturas tradicionais seja tomada, haverá apenas sucessos esporádicos e desapontamentos gerais mesmo nos projetos mais inovadores. As estatísticas recentes indicam que mais de 1/3 da população mundial está conectada em qualquer tipo de dispositivo (ITU). Mas o uso pode significar muitas coisas, incluindo uma variedade de dispositivos com diferentes recursos e qualidade de conexão. Nós também sabemos que muitos outros fatores determinam o uso real dos serviços de Internet com base na rede de pessoas e coisas que estão em jogo em um determinado evento. Então nossa produção de dados, informação

e conhecimento tem direta relação com o que está sendo acessado online pelos pesquisadores e estudantes. Mais do que isso, nossa reflexão sobre o intercâmbio de informações e sobre a natureza do conhecimento que produzimos e sua finalidade social estão diretamente ligadas a nossa capacidade de compreender a nossa função intelectual no âmbito regional, nacional e internacional e isso reflete no conteúdo acadêmico acessível online.

A disponibilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) sob a forma de hardware e infra-estrutura continua a proliferar. Mas as dinâmicas para fazer esses desenvolvimentos se associarem à participação local, às melhorias educacionais, à preservação linguística e cultural e, inclusive, as dinâmicas de como promover o intercâmbio desses recursos permanecem pouco claras. Do ponto de vista das sociedades periféricas multilíngues e multiculturais (grande parte da população mundial), as barreiras incluem, mas vão muito além da infra-estrutura, largura de banda e hardware. E para incluir elementos menos estudados, e para nós fundamentais, como diversidade linguística, autoria, interface e intercâmbio de recursos intelectuais através das fronteiras são questões chave que deveremos desenvolver estratégias para nos situarmos de forma a mantermos nossas possibilidades de interlocução integrais.

3. A ética entre línguas, culturas e epistemes diferentes:

É preciso promover pesquisas sobre o que fazer quando as diferenças culturais e o multilinguismo aumentam em diferentes contextos, como trabalhar academicamente com elementos distintos assegurando uma igualdade de condições. O caso da corrupção simbólica, da perspectiva que estamos desenvolvendo no grupo de pesquisa “Multilinguismo e Multiculturalismo no Mundo Digital”⁶. Podemos dizer que ter integridade neste trabalho intelectual tem estreita ligação com o interesse em produzir conhecimento com o diferente, assegurar a autoria de todos os envolvidos, e alargar as possibilidades de reflexão filosófica e produção científica. Liga-se também a relacionar nossas línguas, culturas e saberes com as comunidades tradicionais que estão interessadas em desenvolvimento de interlocução horizontal, entre pares. Todos nós sabemos resolver questões, compreender nossas relações, propor estratégias, pensar nossas práticas, e esta é uma afirmativa simples embora precise ser trazida ao debate com frequência.

Como podemos fomentar o acesso e o intercâmbio de conhecimentos entre diferentes grupos culturais e a academia, considerando os elementos de contexto, linguagem e autoria? Qual função a universidade tem em um ambiente entre diferentes, hoje? Como articular os grupos locais para reunir e trocar conhecimento? Os países pós-coloniais têm um papel internacional intelectual específico no acesso e no intercâmbio de desenvolvimento do conhecimento? Como trabalhar os estatutos epistemológicos entre línguas e culturas e graus de formalização distintos?

Tendo em mente estas questões, uma rede de investigadores iniciou uma troca de informações que resultou na rede Multilinguismo no Mundo Digital. Nos contextos pós-coloniais e, em particular, nos países de língua portuguesa, as questões do multiculturalismo e do multilinguismo são muitas vezes desacompanhadas pelas políticas públicas. As políticas nacionais tendem a apoiar a representação de uma língua nacional como

6. cf. página do grupo de pesquisa <<https://www.cle.unicamp.br/index.php/multiculturalismo-multilinguismo>>

sinal de unidade territorial e política. Como resultado, a maioria desses países tem apenas o português como suas línguas nacionais, embora sejam inerentemente multilíngues e multiculturais. Todos juntos acumulamos cerca de 700 línguas, das quais muito poucas são oficialmente reconhecidas.

No nível nacional brasileiro, temos o Programa UNESCO Informação Para Todos, coordenado pelo IBICT no Ministério da Ciência e Tecnologia. Em 2003, com a Lei Federal 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação desta Lei, torna-se obrigatório em todas as escolas brasileiras o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, com a Lei Federal 11.645/08 foi adicionado o estudo obrigatório de História e Cultura Indígena em todas as instituições de ensino público e privado. E em 2012, o governo brasileiro aprovou a Lei 12.711/12 que regula a entrada dos alunos nas universidades públicas, reservando lugares para pessoas de escolas públicas, afrobrasileiros e indígenas. São políticas nacionais de ação afirmativa que promovem a elaboração de recursos educacionais e um diálogo intercultural sobre a constituição do Brasil e das identidades brasileiras.

À medida que o Brasil interage com o continente africano, o perfil do multiculturalismo e do multilinguismo no Brasil pode se tornar mais vívido, pois consideramos os países da África nossos pares “naturais” para desenvolver pesquisas e promover uma sociedade do conhecimento inclusiva.

A chegada das pessoas culturalmente diversas que historicamente foram mantidas fora dos “muros da universidade” deveria trazer mudanças na vida acadêmica nos dias atuais.

Um projeto como este pode assumir o papel de apoiar e promover essas mudanças, de forma reflexiva, de modo que mudanças sociais e mudanças acadêmicas possam assumir uma maneira mais igual e democrática, e usar seu conhecimento não apenas no seu trabalho acadêmico, mas também no seu serviço comunitário e na implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil.

Além disso, os problemas de acesso ao debate internacional, publicação e divulgação de pesquisadores locais são facilmente identificados nesses contextos, onde há poucos editores e nenhuma maneira efetiva de distribuir livros. No Brasil e em outras partes do Hemisfério Sul, as comunidades de línguas ditas menores são isoladas e as línguas correm o risco de desaparecer. Apesar da diversidade dos problemas enfrentados por cada país, temos muito a ganhar com o compartilhamento de nossas experiências e conhecimentos profissionais. No mínimo para preservar e tornar acessível uma herança digital em línguas minoritárias e fortalecer nossas culturas tradicionais. Para afirmar o valor de nossas culturas e línguas nos coloca em contato com a economia da informação no ambiente acadêmico. Informações gratuitas, disponíveis para as crianças de todas as culturas e línguas para serem capazes de reconhecer e de se representar em um livro de estudo, bem como informações gratuitas disponíveis para que os estudiosos possam analisar e estudar as conjunturas, as políticas locais e, portanto, poder oferecer uma melhor compreensão da realidade do BRICS.

Bibliografia:

DEBRUN, M. Gramsci: filosofia, política e bom senso. Campinas, SP: Editora Unicamp: Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.

DEBRUN, M. Identidade Nacional Brasileira e Auto-Organização (Brazilian National Identity and Self-Organization). Coleção CLE, v.53, 186 p., 2009. Organizadores: Itala M. Loffredo D'Ottaviano, M.E.Q.Gonzalez, tradução por Valéria Venturilla – Campinas: Unicamp, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência ISSN 0103-3147

DEBRUN, M.; GONZALEZ, M. E. Q. ; PESSOA JR., O. (Org.).1996. Auto-Organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e Humanas, e artes. Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência.

DELEUZE, G. O que é a filosofia?, Gilles Deleuze e Felix Guattari; tradução de bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munoz. - São Paulo: Editora 34, 2010 (3a edição) 272p. ISBN 9788585490027

UNESCO. Preservation of Linguistic Diversity: Russian Experience – M.: Interregional Library Cooperation Centre, Moscow, 2008. ISBN 978-5-91515-015-7

WANDERLEY, C., To Map Initiatives Research on Multilingualism in Brazil An Approach to Preserving Cultural and Linguistic Identity, at Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace Proceedings of the 3rd International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 30 June – 3 July 2014) Moscow 2015 ISBN 978-5-91515-063-0, Interregional Library Cooperation Centre at <http://www.mcbs.ru/files/yak_mling_2015.pdf>.

O multilinguismo em Moçambique e as questões de interpretação forense: a (in)justiça camuflada

Alexandre António Timbane

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Introdução

A língua é um dos instrumentos de comunicação mais importantes na vida dos seres humanos. Tanto a língua de sinais como a língua oral ou escrita desempenham um papel importante na vida da sociedade e cada modalidade está carregada de uma dosagem cultural. No espaço lusófono, a língua da justiça - o português - é a mais privilegiada embora não sendo a língua da maioria da população principalmente em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

No caso de Moçambique, cidadãos são interrogados e/ou declaram informações em Boletins de Ocorrência (BO) numa língua desconhecida ou pouco conhecida, o que ao nosso ver, pode ser uma atitude muito perigosa. Daí se levanta a seguinte questão: A justiça moçambicana tem valorizado a interpretação em contextos forenses? Entende-se que há necessidade da presença de um intérprete nas oitivas policiais, não só para converter a fala em línguas bantu para português, mas também em língua de sinais. A pesquisa tem por objetivos discutir a relevância do intérprete forense nas oitivas; explicar a complexidade da ligação língua e cultura; refletir sobre a importância da linguística forense na interpretação do significado e sugerir linhas de pesquisa deste tipo em universidades públicas e privadas.

Que a língua é um instrumento de comunicação quase que ninguém duvida, pois sabemos que a “interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 2012, p. 9) defende Orlandi. Moçambique é um país sociolinguisticamente vasto. A língua da justiça - o português - é desconhecida pela maioria dos moçambicanos e a polícia a usa na elaboração dos documentos legais.

O artigo inicia o debate apresentando a situação linguística de Moçambique mostrando como a política linguística influencia no estado atual das línguas naquele espaço geográfico. Nessa parte discute-se a política e o planejamento linguístico. Na segunda seção, o artigo aborda como o domínio linguístico ajuda a polícia na tarefa da conversão do oral (depoimentos, interrogatórios) para o escrito (autos, Boletim de ocorrência, Relatório de inquérito policial, etc). Mostra-se que a passagem do oral para o escrito durante o inquérito policial, por exemplo, não é tarefa simples, pois se apela a um conjunto complexo de conhecimentos linguísticos que vão desde análise do discurso, estudo do léxico, da semântica e da pragmática entre outras. Esses documentos policiais, exigem um conhecimento aprofundado das técnicas da conversão abraçados à outras ciências como a psicologia, a antropologia, o Direito (Constitucional, Administrativo, Civil, Criminal, Tra-

balhista, Comercial, etc). A terceira parte é dedicada à metodologia e análise dos dados colhidos em duas esquadras de Moçambique, no ano de 2014. A seção quatro, apresenta propostas e caminhos para um trabalho que valorize as LBm na justiça permitindo para que os cidadãos tenham a oportunidade de se defender em sua própria língua materna. O artigo termina com apresentação de considerações finais e referências bibliográficas.

1. A situação sociolinguística de Moçambique

Moçambique é um país africano, localizado geograficamente no sul do continente habitado na sua maioria por povos de origem bantu. É um país multicultural e sobretudo, multilíngue com 17 línguas bantu padronizadas, tal como os estudos de Ngunga e Faquir (2011) apontam. As Línguas Bantu moçambicanas (doravante, LBm) são faladas pela maioria da população, sendo 89,3% de falantes a falam como sua língua materna, segundo dados do último Recenseamento Geral da População e Habitação realizado em 2007. É importante referir que o número de falantes de línguas bantu tende a reduzir devido à política linguística do país que oficializou apenas o português desde 1975, ano da independência. Sobre este aspecto aprofundaremos mais adiante.

Para Cristal (2003) uma língua pode ser tornada como língua oficial de um país, para ser usada como um meio de comunicação em domínios como no governo, nos tribunais, nos meios de comunicação e no sistema educacional. Para avançar com sucesso nas sociedades que adotam/adotaram esta política é necessário dominar a língua oficial o mais cedo possível. Tal linguagem é muitas vezes descrita como uma segunda língua, porque é vista como um complemento à língua materna, ou primeira língua (CRISTAL, 2003). Quem não conhece a língua oficial fica desprovido dos séricos básicos, fica em desvantagem na justiça, na educação, na saúde e em outros serviços básicos.

Falando sobre “as línguas no contexto social africano”, Petter (2015) descortina que a “adoção das línguas ex- coloniais como oficiais fundamentou-se na hipótese de que essas línguas, por não terem laços com nenhum povo específico, poderiam favorecer a unidade nacional, estabelecendo a comunicação entre todos habitantes de cada país” (PETTER, 2015, p.196). Esta foi uma visão errônea, ao nosso ver, pois apesar da escolha de tais línguas dos ex-colonizadores os conflitos étnicos e guerras civis ainda se observam em quase todo continente. Isto significa que a questão da “unidade nacional” não está centrada apenas na língua. Aliás, poucos africanos falam ou conhecem essas línguas de ex-colonizadores, mesmo após mais de quadro décadas de independências. Será que o crioulo não une, por exemplo, os cabo verdianos, guineenses e são tomeneses? Um estudo sobre “Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência” demonstrou que o crioulo é falado por mais de 60% da população guineense (DABANA; TIMBANE, 2017) fato que concorreria para o estatuto de língua oficial se pensássemos sob perspectiva dos ‘independentistas’. A teoria da “unificação” fica assim derrubada, pois países como Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe se unem pelo crioulo e que, ao nosso ver, seria língua oficial daqueles países.

Segundo Timbane (2015) a Língua Portuguesa (LP) é de prestígio pelo fato de ser oficial e amparada pela Constituição da República de Moçambique de 2004, instrumento que dá pouca relevância às LBm faladas pela maioria da população. A maior parte da

população habita nas zonas rurais e fala as diversas LBm. Para além destas línguas africanas, Moçambique conta com cinco línguas de asiáticas: gujarate, memane, hindu, urdo e o árabe, idiomas faladas por comunidades asiáticas radicadas no país e pela comunidade islã e muçulmana enraizada principalmente na região norte de Moçambique.

Todos os países que fazem fronteira com Moçambique (exceto Madagáscar) são de expressão inglesa, nomeadamente: a Suazilândia, a África do Sul, o Zimbábue, a Zâmbia (a oeste) e a Tanzânia (à norte). Esta situação geolinguística coloca Moçambique numa ‘ilha’ linguisticamente falando, pois o vizinho linguístico mais próximo é a República de Angola (capital Luanda) que dista a 3.682 km da capital - Maputo.

Para que o país sobreviva num ambiente geográfico isolado como este, Moçambique se sentiu político e estrategicamente obrigado a fazer parcerias com organizações tais como a *Commonwealth* (de língua inglesa) e Organização Internacional da Francofonia (de língua francesa), Organização da Conferência Islâmica (de língua árabe) entre outras. Esta atitude visou evitar o isolamento linguístico do país e o inglês junto com francês seriam línguas estrangeiras obrigatórias na escola fundamental, médio e técnico profissional do país. A política linguística determinou que o português seja a única língua oficial, o que significa que as LBm faladas pela maioria da população não possuem nenhum valor de prestígio, sendo assim usadas em situações de comunicações informais e longe da elite e das oportunidades.

Outra justificativa da oficialização do português é o fato de existir no país várias línguas e que isso dificultaria a escolha das oficiais. Não concordamos com este ponto de vista porque as LBm seriam oficiais nos locais onde elas ocorrem. No Brasil, por exemplo, Severo (2013, p.460) relata a oficialização das línguas indígenas **tukano**, **baniwa** e **nheengatu** no município de São Gabriel da Cachoeira (AM); **kauiowa**, **nandeva** e **mbya** no município de Tacuru (MS); línguas de imigrantes como **pomerano** no município de Santa Maria de Jetibá (ES) e **hunsruckisch** no município de Antônio Carlos (SC) e essa atitude política não criou, nem cria até por enquanto divergências políticas, étnicas nem perturbação da ‘unidade do povo brasileiro.’

Não estamos afirmando que o Brasil seja um bom exemplo de política linguística. Ainda existem muitas línguas indígenas da família tupi-guarani que estão em vias de extinção devido à tomada de decisões políticas erradas. Mas a atitude tomada aqui citadas é positiva e por isso elogiamos. Trouxe autoestima aos cidadãos e a preservação do patrimônio mais importante- as línguas. A África do Sul é um exemplo mais contundente da oficialização das línguas locais, pois conseguiu oficializar 11 línguas, nomeadamente: ndebele, xhosa, zulu, sesoto, tswana, suazi, venda, tsonga, africânder, sepedi e inglês (NEVILLE, 2004).

Portanto, não se trata de incapacidade linguística para que as línguas locais sejam oficiais, mas sim vontade política, pois existem inúmeros exemplos no mundo onde se oficializou as línguas locais e essa atitude preserva as línguas da extinção, dá autoestima aos falantes e às comunidades para além de preservar o patrimônio cultural. Por outro lado, Moçambique e os moçambicanos são aliciados por línguas estrangeiras que prometem ‘mundos e fundos’ para quem deseja se desenvolver economicamente. A sociedade atual é muito exigente e sempre privilegia as línguas estrangeiras como alavanca para o sucesso, o que em muitos casos não corresponde a verdade, mas sim

apenas, torna-se um profissional com capacidade comunicativa com outros semelhantes de outros quadrantes.

A língua inglesa tem obtido um espaço mais privilegiado no mundo, como a língua da política e da economia. O domínio do Inglaterra, dos Estados Unidos e da Austrália impulsiona cada vez mais a importância do inglês no espaço global. Os Estados Unidos cria pressão para todo continente americano (e por quê não para o mundo), a Inglaterra cria pressão na Europa, a Austrália cria pressão na Ásia. No continente africano, o inglês ganha força graças à herança colonial uma vez que todas as colônias britânicas oficializaram o inglês. No mundo existem 63 países que adotaram o inglês como língua oficial. Por outro lado, o francês foi oficializado em 36 países diferentes (CALVET, 2012). Para Rodrigues,

a língua inglesa padrão constitui capital imprescindível para a mobilidade social nas ex-colônias britânicas da África, mas se restringe, no entanto, no processo, as línguas maternas são estigmatizadas pelos próprios falantes, que as veem como obstáculo à ascensão econômica e social (RODRIGUES, 2011, p.119).

O número de falantes de inglês tende a crescer em todo mundo, resultado de políticas e da necessidade de ascensão dos povos (principalmente africanos) e bem como a sua inter-relação com o mundo. Desta forma, “a solução proposta para superar a grande quantidade de línguas era defender o uso de uma única língua europeia como uma língua nacional porque as políticas africanas baseavam-se na política de uma nação, uma língua” (MAKONI; MEIMHOF, 2006, p.192). No âmbito profissional, a língua acompanha o desenvolvimento. Hoje, as nossas línguas africanas recebem um inúmero contributo lexical de estrangeirismos e empréstimos linguísticos provenientes na sua maioria da língua inglesa. O inglês é a língua do trabalho e isso não pode ser exceção a área policial. O policial dever ser (de fato) polícia e não parecer. Por isso a sua formação deve ser completa e integral por forma a atender às necessidades da profissão com competência e profissionalismo.

O trabalho da polícia exige ouvir muito, ver muito e falar o essencial. Não basta querer, é preciso agir aplicando na prática o conhecimento adquirido nos treinamentos por forma a poupar o sangue de inocentes que são mortos ou feridos devido à abordagens mal sucedidas ou mal executadas por parte da polícia. Como abordar um cidadão falante de língua diferente da sua? Como investigar um estrangeiro que fala uma língua desconhecida? Qual é o milagre para executar com profissionalismo essa tarefa? As perguntas são provocativas para que possamos olhar o assunto “línguas” de forma mais séria possível.

A internacionalização do inglês caminha para uma “esperantização” (SIQUEIRA, 2011) ou ainda “globalização” (CRISTAL, 2003), o que significa que, pelo seu envolvimento na economia mundial está sendo procurada e aprendida por todo mundo transformando-se assim, numa língua franca. A diferença com o esperanto reside no fato de o inglês ser uma língua natural, tal como Lyons (1987) advoga. Hoje em dia a mobilidade das pessoas de cidadãos é muito elevada. Não é favor termos num aeroporto policiais que falam línguas estrangeiras. É apenas uma necessidade profissional.

1.1. As línguas em Moçambique

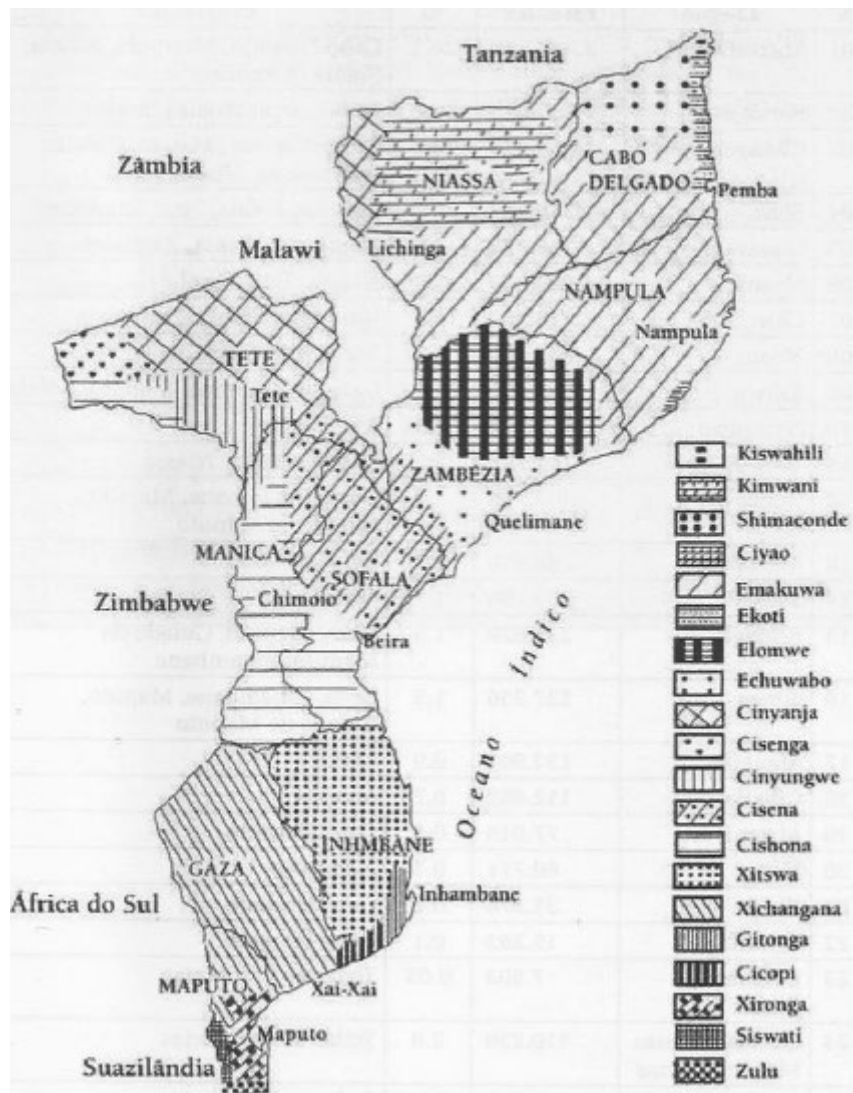
Moçambique sendo um país multilíngue constitui um espaço fértil nos estudos linguísticos. As LBm são de tradição oral e a escrita é mais recente. Nesta parte, concentraremos as nossas atenções para enumerar as LBm faladas em cada espaço geográfico moçambicano. As línguas africanas têm grande importância para a vida das populações, pois é através destas que realizam os ritos tradicionais, que evocam os antepassados, que estabelecem trocas comerciais e sociais entre os diferentes grupos étnicos.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (MOÇAMBIQUE, 2009), as línguas mais faladas são: o emakhuwa (26,3%), o xichangana (11,4%) e o cisena (7,8%), dados que nos levam a concluir que Moçambique é um país bantófono sob ponto de vista concreto, cultural, social e prático e ao mesmo tempo lusófono sob perspectiva política. A maioria da população (cerca de 85,2%) fala as LB muitas delas que ultrapassam as fronteiras políticas atuais. Por exemplo, o swahili é uma LB que para além de ser falada em Moçambique é falada na Tanzânia, no Quênia, no Burundi, na Somália, na Zâmbia, na Etiópia, em Madagáscar em Comores, na República Democrática de Congo, na República do Zimbábue entre outros. É falada por cerca de 50 milhões de pessoas e é língua oficial na União Africana.

Algumas LBm são inteligíveis, mas outras não. Por exemplo, os falantes das línguas ronga, changana e xitswa entendem-se perfeitamente sem precisar de intérprete ou tradutor. Pertencem ao grupo linguístico Tswa-Ronga, discutido com pormenor por Sitoe (1996; 2014). As línguas zulu e siswate apresentadas no mapa 1 são línguas de países vizinhos de Moçambique. São línguas das zonas fronteiriças. São línguas da República da África do Sul e do Reino da Suazilândia respectivamente. Com relação ao número exato das línguas faladas no território moçambicano ainda é um debate entre linguistas. Acreditamos que o próximo Recenseamento Geral da População (que se realiza em 2017) nos traga dados mais atualizados. Os conceitos de dialeto, língua e variante ainda constituem impasse e problemática entre pesquisadores fato que leva debates e discussões acaloradas sobre o número das línguas. Nesta pesquisa, baseamo-nos apenas nas línguas que possuem estudos mais aprofundados e que já possuem ortografias padronizadas no 3º Seminário apresentado nos estudos de Ngunga e Faquir (2011). Vejamos a localização geográfica (província e capital) de cada língua.

Como de pôde ver no mapa 1, a distribuição linguística classifica Moçambique como um país multilíngue e os limites político-administrativos são diferentes dos limites linguísticos. Para além disso, cada língua identifica um grupo populacional, uma etnia. Não se pode perder de vista que cada língua representa uma cultura, uma identidade, uma forma de pensar e de entender o mundo. A interpretação dos fatos socioculturais depende da forma como essa língua expressa a realidade. No caso da investigação criminal (como veremos mais adiante) teremos uma interpretação variada de um mesmo fenómeno partindo da língua que sujeito possui como língua materna. Não podemos negar esse fato sociolinguístico e cultural, pois jamais se deve dissociar a língua da cultura. Vejamos a seguir os conceitos de política e de planeamento linguístico e suas relações com situação sociolinguística moçambicana.

Mapa 1: Diversidade linguística de Moçambique



Fonte: NELIMO (apud, SITOE, 2014, p.73)

1.2. A Política Linguística (PL)

Entende-se por PL, a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p.11). Para Savedra e Lagares, (2012, p.12) a PL “é definida como sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades”. A PL, segundo Severo (2013, p.451) é “voltado para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação, gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas...”

As três definições nos levam a concluir que quando falamos de PL referimo-nos ao conjunto de decisões tomadas ao nível macro, ao nível governamental ou de estados a cerca do destino do uso das línguas nos diversos setores da sociedade. Não são decisões consensuais das comunidades linguísticas falantes, mas sim **imposição governamental** com intuito de regular ou legislar os usos de tal (tais) língua (línguas). Se fizéssemos uma votação livre da língua a usar, a população moçambicana escolheria provavelmente uma LBm. Esse dado mostraria o valor que as LBm têm na vida do povo. Mas, uma vez que as decisões da PL são feitas pela elite a escolha passa pelo aspeto político do que verdadeiramente sociocultural.

Os dados estatísticos que serão apresentados no Quadro 1, mostrarão que Moçambique é um país bantófono sob ponto de vista sociocultural real e lusófono sob ponto de vista político. A Constituição de República é um instrumento mais importante da PL que pouco referencia a importância e proteção das diversas LBm. As decisões tomadas em Moçambique provocaram redução de falantes das LBm como língua materna elevando assim, o número de falantes de português como língua materna, tal como está lustrado no quadro I:

Tabela I: Crescimento dos falantes do português e das LB

LÍNGUA MATERNA	% de Falantes 1980	% de Falantes 1997	% de Falantes 2007
Línguas Bantu	98.8	93.5	85.2
Português	1.2	6.5	10.7

Fonte: Gonçalves (2012, p.4)

Consideramos esta, uma atitude perigosa, pois em curto espaço de tempo teremos línguas em perigo de extinção apesar de alguns estudos como os de Siteo (2014) e Pedro (2014) garantam que não se incorre esse perigo. Mas a realidade está à vista e pouco perceptível à olho nú. Precisamos compreender como as línguas extintas no mundo tiveram esse destino. Se a nossa sociedade não toma precauções, as consequências serão provavelmente incontroladas e a nossa geração será a mais culpada por este fenómeno. A descrição, a produção e materiais do tipo dicionários, gramáticas, literatura e a educação em línguas locais nos primeiros anos de escolarização seria um caminho importante para a manutenção das LBm. Vejamos a seguir questões do planeamento linguístico.

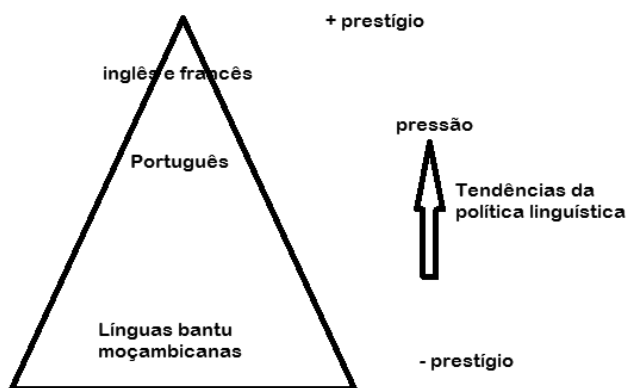
1.3 O planeamento linguístico

Com relação ao planeamento linguístico é importante citar Calvet (2007, p.11) quando define o planeamento como a “implementação”, quer dizer, o conjunto de decisões da política linguística quando são postas em prática (SAVEDRA; LAGARES, 2012). O planeamento “compreende os esforços deliberados para influir no comportamento de outras pessoas a respeito da aquisição, da estrutura ou da correspondência funcional dos seus códigos linguísticos” (COOPER, apud, SAVEDRA; LAGARES, 2012, p.13). Para Cooper, apud severo (2013, p.451-452), o planeamento estaria “focado na implementação das decisões sobre a língua através de estratégias (políticas) como as políticas edu-

cacionais com vista a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos.”

Está claro nos argumentos dos autores acima referidos que o planeamento lida com a prática das decisões pré-estabelecidas pelas autoridades. Concordamos com os autores e acrescentamos que essa implementação é coercitiva, segregacionista e punitiva para quem não as cumpre. Vejamos, por exemplo, que os concursos públicos são feitos em português e quem não fala português incorre a perda do emprego. Aquele camponês pacato e isolado, se não fala e nem escreve em português não consegue registrar no cartório ou na prefeitura o seu próprio espaço/terreno, correndo o risco de perdê-lo. O policial registra os depoimentos dos cidadãos em português, mesmo se o cidadão não fala português. Nenhuma criança deve aprender ciência, história nem geografia em sua língua local. O estudo de Timbane e Rezende (2016) reforça a ideia de que a língua pode ser um instrumento opressor e/ou libertador no contexto lusófono dependendo da política estabelecida em cada país.

Estes exemplos todos correspondem ao planeamento linguístico. Está claro que o ensino em português e a obrigatoriedade de redigir documentos legais em português estamos diante da implementação de decisões políticas. Essa atitude entra em choque com a realidade sociocultural quando os cidadãos não conhecem a língua prestigiada. Saber falar português em contexto multilíngue como é o caso de Moçambique não é apenas dialogar produzindo discursos limitados. Exige conhecimento de nuances semânticos que as palavras carregam na sua cultura (no geral) e na área específica do saber (neste caso, na terminologia judicial, do Direito). A política e o planeamento políticos criam uma pressão demonstrada no esquema a seguir:



Fonte: Timbane e Vicente (2017, no prelo)

No esquema de Timbane e Vicente (2017) observa-se uma pressão vinda de baixo (das LBm) para cima (línguas europeias). Há uma tendência em aumentar falantes de português, do inglês e do francês pelo fato de serem línguas internacionais modernas. As LBm apesar de serem línguas da maioria são línguas tratadas preconceituosamente como incapazes de desempenhar funções assumidas pelas línguas do topo do triângulo. Entendemos que essa pressão para cima enfraquecerá as línguas da base transformando-se em triângulo invertido, quer dizer, Moçambique terá no futuro uma população considerável

de falantes de português, inglês e francês e pouca gente falando ou conhecendo as LBm. O poder das LBm é forte quando lidamos com a justiça tradicional. Nas comunidades existem os régulos, anciãos, secretários de bairros e chefes de quarteirões que resolvem muitos problemas em primeira instância. O julgamento desses líderes comunitários é feito em LBm e muitas vezes respeita a ambiguidades linguísticas daquele povo. O poder dos líderes comunitários tem sido enfraquecido pelas políticas atuais que orientam que todos os assuntos sejam tratados apenas na justiça convencional (esquadra/delegacia, justiça).

2. A polícia e o interrogatório policial

Antes de mais é necessário deixar claro que a polícia é uma instituição que representa o Estado e tem a tarefa de velar o cumprimento das decisões do Estado. A polícia deve garantir a prevenção do cometimento de crimes, velando pela ordem e tranquilidade públicas. Qualquer ação do Ministério do Público, da Justiça deve estar auxiliada pela polícia. É a polícia que garante o bom início de uma ação desde a preservação do local do crime até à coleta das amostras e indícios de um evento. Entendamos por interrogatório policial (IP) como o **conjunto de diligências** (atos investigatórios) realizadas pela polícia judiciária (polícias civil e/ou federal), com o objetivo de investigar as infrações penais e colher elementos necessários para que possa ser proposta a ação penal (TSUCANA, 2014). O IP é sigiloso, obrigatório, escrito, inquisitivo, quer dizer, não há contraditório e ampla defesa e por fim indisponibilidade, o que significa que a polícia pode arquivar autos de inquérito policial. O arquivamento parte do promotor e passa pelo juiz.

Os destinatários do IP são os **autores da Ação Penal**, ou seja, o **Ministério Público** (no caso de ação Penal de Iniciativa Pública) ou **ainda o querelante** (no caso de Ação Penal de Iniciativa Privada) e, excepcionalmente, o **juiz** poderá ser destinatário do IP, quando este estiver diante de cláusula de reserva de jurisdição (CURY, 2013; RIBEIRO, 2014). Como se pode observar nesta breve introdução, o trabalho policial é muito complexo. Tudo começa na polícia e por essa razão que defendemos uma polícia mais preparada, mais equipada e mais motivada para a realização das suas atividades com compromisso, responsabilidade cívica, de cidadania e lealdade ao estado.

2.1. O interrogatório policial

O interrogatório é o momento mais importante da coleta de informações em testemunhas por forma a compreender como uma determinada ação ocorreu. É verdade que a presença do delegado e o espaço físico (delegacia) torna a comunicação polícia VS cidadão, mais artificial, seguindo alguns encaminhamentos específicos, tais como: a terminologia policial e judicial, o uso da norma-padrão da língua. A entrevista no contexto policial torna a comunicação mais mecânica e artificial, o que significa que será diferente de uma conversa informal ou jornalística. Quando se fala de comunicação artificial, neste contexto se refere à comunicação monitorada, em presença do Estado representado pelo agente da polícia. O indivíduo que está em presença do representante da Lei (o delegado; o escrivão, os investigadores) pressupõe que possa usar uma linguagem sem gírias e figuras de estilo, etc. no momento em que escuta ou faz perguntas para quem presta depoimento. Um policial preparado (com conhecimento teóricos e práti-

cos) saberá interpretar e compreender o sentido dos atos da fala proferidos pelo falante. Isso significa que o policial poderá entender os subentendidos e os mal-entendidos que estão por detrás do discurso. Para um agente sem formação específica contará a sua experiência como investigador.

Outra característica do discurso policial e do interrogado é o direcionamento dos questionamentos que possui um só sentido. O interrogado não faz perguntas, não tem espaço para as fazer e simplesmente se concentra em conceder respostas. As perguntas podem ser fechadas (sim/não ou confirmo/negativo) ou abertas (questionamentos que exigem dissertação, um desenvolvimento).

A comunicação oral ocorre de forma espontânea, sem que haja algum planejamento prévio, sem chances para apagar, com possibilidade de reformulação. Por exemplo, o discurso sofre correções constantes na comunicação oral e ninguém fala consultando um dicionário. Vale ressaltar que estas características fazem com que a comunicação seja menos vigiada se compararmos com a língua escrita. Por essa razão, o delegado de polícia não pode desprezar os depoimentos, nem alguns erros que o depoente venha a cometer, pois como a língua falada é espontânea, o falante pode confessar sem querer ou mesmo sem se aperceber, porque o sistema linguístico reside na mente, tal como Chomsky (2009) aponta. Por essa razão toda a construção da verdade e da falsidade é traçada na mente saindo para os ouvintes através da fala. Por isso, o “conhecimento da língua - o sistema interiorizado de regras- apenas um dos muitos fatores que determinam como um enunciado será usado ou entendido, em determinada situação” (CHOMSKY, 2009, p.63).

As variáveis da conversação são: o assunto, a situação, os papéis dos participantes, o modo e meio do discurso (FÁVERO; OLIVEIRA ANDRADE; AQUINO, 2012). Segundo os autores, na língua oral há troca de turnos, fala um de cada vez e a ordem de turnos não é fixa, mas variável. No contexto policial estabelece-se uma regra em que o depoente deve se preocupar em responder **se quiser**. Destacamos **se quiser** porque pelo Código de Processo Penal (tanto em Moçambique, quanto no Brasil) o/a declarante não é obrigado/a a responder perguntas perante o/a delegado/a, ou melhor, não é obrigado/a a produzir provas contra si mesmo. A extensão da conversação não é fixa nem planejada, o que significa que há erros que podem ser corrigidos através de repetições, mas isso deve chamar atenção ao investigador. Sucessivas hesitações, reformulações podem ser indícios de incertezas ou falsidades das informações. Por isso, é necessário que o investigador esteja atento aos sinais não-verbais que acompanham esse comportamento expressivo.

A língua oral é adquirida e a língua escrita é aprendida. As sociedades do mundo globalizado valorizam a escrita e dão mais valor, de tal forma que quem não sabe escrever tem oportunidades limitadas. A escola tem sido mais exigente na escrita, por isso que as provas ou exames são sempre feitos através da modalidade escrita. Tanto a fala quanto escrita são contextualizadas. A escrita, por sua vez, é feita com o objetivo de estabelecer uma interação à distância e a leitura ocorre num espaço e tempo imprevisíveis; há possibilidade de consulta e revisão textual; o escritor não tem noção das características de quem lerá o texto: se será um adulto, criança, jovem, homem ou mulher; há tendência para atingir a perfeição da norma-padrão. As ideias de Fávero, Oliveira Andrade e Aquino estão resumidas no quadro I a seguir:

Quadro I: Características da fala e da escrita

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distancia (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo o seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: Fávero; Oliveira Andrade; Aquino (2012, p.78)

Gibbons (1996) faz várias observações importantes sobre a vulnerabilidade de suspeitos de língua não-nativos para as práticas policiais que são encontradas para distorcer a evidência em entrevistas gravadas em vídeo. Uma pesquisa num caso de um homem de Tonga que foi entrevistado em relação a um caso de assassinato demonstrou claramente que a falta de compreensão dos procedimentos da polícia e da linguagem complexa do suspeito que foi utilizado na entrevista contribuíram para a distorção da prova por parte dos agentes de polícia que entrevistaram (HEYDON, 2005). Segundo Heydon (2005) determinadas estruturas discursivas comuns ao discurso de entrevistadores da polícia são extremamente raras em discurso geral e, por isso, precisam de um policial bem preparado linguisticamente.

As constatações observadas nas pesquisas de Gibbons (1996) e Heydon (2005) poderiam ser caminhos possíveis a seguir por forma a melhorar a qualidade dos inquéritos policiais realizados em Moçambique, pois responder perguntas de inquérito policial numa língua desconhecida ou pouco conhecida seria perigoso. É interessante criar políticas e mecanismos que incluam falantes da língua de sinais que é uma língua minoritária em Moçambique. Desta forma, “há necessidade de formação de agentes de polícia em interpretação e tradução como resposta às preocupações concretas da polícia. Muitos aspectos inerentes à língua não são descritos pelos oficiais devido à falta de conhecimentos da língua do suspeito/acusado” (TIMBANE, 2016, p.78). Os caminhos se resumem em 4 pontos: 1º O agente policial deve ter domínio da modalidade escrita; 2º Deve dominar conhecimentos psicojurídicos para melhor lidar com o entrevistado; 3º Não se pode esquecer que as línguas de reflexão da maior parte dos moçambicanos são as diversas línguas bantu e língua de sinais e; 4º Algumas formações frásico/discursivas em português são calcadas ou traduzidas das línguas maternas africanas dos indivíduos.

Decat (2002) defende que a retextualização, quer dizer, **a passagem do oral para o escrito depende da compreensão**, isto porque as palavras/sinais estão carregadas de valores semânticos que provocam ambiguidade com relação a mensagem original. O in-

vestigador de polícia deve prestar atenção em tudo isso, mas não pode reproduzir as características da oralidade/sinais no texto escrito, o IP. Falando sobre os “*Problemas na transcrição: fatores que afetam a fiabilidade das transcrições como prova em legal de casos*”, Fraser (2003) mostra a importância da transcrição e revela como uma transcrição consciente revela muitas respostas que as linhas de investigação podem apontar. Os problemas da transcrição na área policial só podem ser resolvidos quando a **formação policial** integra a **transcrição** como parte da grade curricular da formação.

3. Apresentação e análise da situação

A presente pesquisa analisa casos de interrogatórios em delegacias de Moçambique, sendo três na cidade da Matola e três na cidade da Machava. As gravações perfazem um total de 2h 07min. Todos os casos observados são relativos às temas de violência doméstica e conflitos entre casais. A pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil. Por razões de sigilo e de confidencialidade, e em conformidade com os pressupostos da Comissão de Ética em Pesquisa não iremos citar os nomes dos delegados, os nomes das delegacias e as identidades dos indivíduos interrogados.

As gravações foram feitas sem consentimento dos interrogados por orientações dos próprios agentes da polícia porque a presença de um gravador na mesa do interrogatório mudaria totalmente a fala dos sujeitos. Uma vez que pretendemos analisar o discurso sem se interessar com os nomes e os sujeitos interrogados concordamos com a proposta. Após cada gravação, pedimos a cópia do texto resultante do interrogatório para posterior análise e comparação com o texto oral transcrito e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 2: Distribuição dos casos de transcrição em Moçambique e no Brasil

SITUAÇÃO/ CASOS	MOÇAMBIQUE
Semelhança no léxico	34%
Semelhança no conteúdo	27%
Semelhança no sentido	40%
Divergências/impressão	52%

Os dados do quadro 2 mostram estatisticamente as perdas de muitos itens lexicais e sentidos semânticos durante a conversão do oral para o escrito. Comparando os autos e as transcrições percebe-se que existe uma carga de informação semântico-cultural que se perde ao longo da transferência do oral/sinal para o escrito. A língua carrega uma quantidade considerável de traços linguístico-culturais que precisam ser observados. Mostraremos mais exemplos extraídos do corpus mais adiante.

Num país onde a língua da justiça (o português) é a segunda ou terceira língua, a situação é mais complicada ainda porque os cidadãos tendem a traduzir/transferir das suas LBM para o português. Segundo Timbane (2016), nessa tradução algumas situações/contextos são intraduzíveis, outras não têm equivalência no português, ou ainda, há expressões e situações proibidas, como por exemplo: Ex.1: Língua xichangana: *Bàva*

hwiyani a yetleli masàngo ni xin'wanani xa minà. (TRS:3:54). Traduzindo literalmente: Aquele senhor dormiu na esteira de palha com a minha filhinha; interpretação sociocultural: **aquele senhor violou a minha filha.**

O sexo é tabu naquela cultura e assim há substituição de ‘fazer sexo’ por *yetleli masàngo* (dormir na esteira de palha). Outra questão importante a observar é em relação à *Bàva* (senhor) que nem sempre é verdadeiramente “senhor”. *Bàva* pode ser pai, padrasto, irmão do pai, líder religioso entre outros significados dependendo de cultura para cultura.

A palavra *masàngo* não significa ‘esteira de palha’ apenas, mas também significa “sexo”. O verbo *ku yetlela* não significa apenas ‘dormir’, mas também significa ‘fazer sexo’. Então nesta frase (aparentemente simples) está carregada de valores semânticos, culturais e históricos específicos das etnias falantes da língua xichangana. Esse ‘dormir’ referenciado na frase precisa ser investigado e aprofundado pelo delegado. O delegado precisa questionar ao investigado ‘de qual dormir estaria se referindo’ porque, caso contrário, vai registrar no seu inquérito (texto) informações que não correspondem às declarações do cidadão, causando outros problemas ao declarante. Muitos podem desprezar estes detalhes, mas fazem diferença no momento em que os fatos são apurados ou são julgados.

Veja-se também que o referido *xin'wanani* (criança/filha/o) pode ter menos de 10 ou 12 anos, pois o conceito ‘adulto’, nas tradições bantu, é complexo. A definição de ‘adulto’ nestas sociedades é a seguinte: qualquer ser humano que tenha frequentado e aprovado nos ritos de iniciação. Por outro lado, o tal *bàva* pode ser um príncipe criança. Nas monarquias, como é o caso da Andorra, Camboja, Emirados Árabes Unidos, Kuwait, Malásia, Suazilândia, a criança já nasce ‘adulta’ e com responsabilidades. Um delegado desavisado pode imaginar que está sendo citado um sujeito de 18 ou mais anos, enquanto se trata de um menor de 18 anos. A palavra *xin'wanani* (criança) por si só não define o gênero/sexo. No xichangana é preciso dizer ‘criança homem’ ou ‘criança mulher’ para diferenciar o gênero/sexo. O delegado precisa olhar, procurar compreender os contextos em que a palavra ou frase é dita, precisa entender se aquela palavra foi traduzida da língua materna do interrogado para português e se o significado da língua materna corresponde ao mesmo em português. Caso não, deve procurar o seu equivalente. Este exemplo (extraído do corpus), dá uma visão sobre como a conversão do oral para o escrito pode criar uma justiça ou ainda injustiça quando não se observa estes aspetos linguísticos e extralinguísticos.

Das oitivas que se observou durante a pesquisa, os delegados procediam da seguinte forma: 1) interrogar; 2) redigir o texto resumido; 3) Entregar ao interrogado para reler; 4) assinar ; 5) encaminhar o processo administrativo. Olhando para estas fases nota-se que há aspetos que podem ser omitidos ou esquecidos durante o 1º e 2º passos. O 3º passo é o mais perigoso ainda porque há muitos analfabetos (ou ainda analfabetos funcionais) que não vão conseguir ler e compreender o texto. Para além disso, a caligrafia do agente da polícia que escreveu pode não ser legível, pois nas delegacia não têm computador e a elaboração de documentos é manuscrita. Não adianta ler o texto para o declarante, não adianta pedir para que o declarante leia e confirme se concorda com as informações escritas em português porque são domina a língua da justiça e também porque se ele/ela sabe falar pode não saber ler, interpretar, compreender e assinar.

Nas delegacias pesquisadas no Brasil, os delegados procediam da seguinte forma: 1) interrogar e redigir o texto a cada resposta; 2) leitura geral do texto e correções; 3) assinatura. Neste caso, observa-se que a passagem do oral para o escrito é mais controlada passo a passo, já que, se escrever a resposta de cada pergunta, limita a dissertação do declarante e dá tempo para reflexão das respostas dadas. A espontaneidade fica limitada e seria importante que o declarante dissertasse mais, pois acabará por trazer à tona informações que ficariam ‘escondidas’ ou que não eram para ser reveladas.

O delegado pode ler o texto para o declarante para correções, mas este não é especialista em linguagem jurídica e pelo nível de escolaridade do declarante fica difícil contribuir. Por exemplo, a diferença entre ‘furto’ e ‘roubo’ pode não ser importante para um cidadão desavisado. A compreensão e a interpretação do texto jurídico pode ser auxiliada pelo/a advogada/a. Para conseguir, o cidadão pode ficar na fila por muitos meses. E, assim, o cidadão acaba prestando declarações ao delegado sem apoio jurídico.

Não se pretende classificar ou escolher a forma certa ou errada em cada país. Apenas queremos mostrar que a melhor forma seria aquela que transcreve da fala para o escrito de forma clara e concisa, descrevendo resumidamente as afirmações do declarante sem omitir nem acrescentar informações. Que o texto seja bem redigido usando a terminologia policial ou forense sem ambiguidades e imprecisões. Na transcrição deve-se descrever fenômenos específicos com detalhes e com localização espaço-temporal correta.

4. Propostas e caminhos possíveis

Nesta seção, procuraremos alguns caminhos e propostas possíveis para que a justiça seja cada vez mais próxima da realidade prática sociocultural. Primeiro insistiremos na necessidade de uma formação policial mais moderna em que a teoria deva ser valorizada do que a prática. A polícia moderna usa pouca força física na sua atuação, mas trazendo resultados eficientes. Em Moçambique, para ser delegado não há concurso específico e nem exige nengum grau de escolaridade. Muitas vezes depende da confiança e da experiência do agente policial. Terminaremos apontando algumas políticas linguísticas que podem de certo modo apoiar a atuação policial bem como a criação da autoestima dos moçambicanos que muitas vezes ficam em desvantagem linguística.

4.1. Na formação policial

Em Moçambique, não existe uma formação específica para formação de delegados de polícia. A maioria dos agentes da polícia possuem uma formação em nível básico e médio, tal como o estudo de Tswana (2014) aponta. Em 1999, fundou-se a ACIPOL, a Academia de Ciências Policiais, uma instituição de ensino superior que forma oficiais superiores da Polícia da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2013). O seu currículo de formação não forma especialista em atividades da prática delegacia. Os estágios realizados apenas dão uma noção básica sobre quais as tarefas a desempenhas numa delegacia. Estes argumentos são sustentados pelos dados da pesquisa apresentados por Tswana (2014):

Quadro 3: Áreas científicas do currículo e carga horária

	ÁREA DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO	% DA CARGA HORÁRIA
01	Ciência e Tecnologia Policiais (CTP)	50%
02	Ciências Jurídicas (CJ)	25%
03	Ciências Sociais e Humanidades (CSH)	20%
04	Ciências Exatas e de Gestão (CEG)	0,5%
05	Estágio curricular e práticas pré-profissionais	(5% deduzidos das CTP)
	Duração do curso = 8 semestres	5040 horas

Fonte: Tsucana (2014, p.48)

Na nossa modesta opinião sentimos a “necessidade de formação de agentes de polícia em interpretação e tradução como resposta às preocupações concretas da polícia. Muitos aspectos inerentes à língua não são descritos pelos oficiais devido à falta de conhecimentos da língua do suspeito/acusado” (TIMBANE, 2016, p.78). Ao invés do uso da força excessiva ou coercitiva na busca de respostas e confissões podia se tomar outras formas de investigação e alcance da verdade sem violar os Direitos Humanos plasmados pela Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004).

A violência acontece pelo despreparo, pela falta de condições logísticas e técnicas para a realização das suas atividades policiais. Se até 2007 havia em todo país cerca de 7% de comandantes com o nível superior (TSUCANA, 2014, p.76) significa que há muito a fazer, na especialização dos agentes de Polícia. Dos 7% apresentados na pesquisa de Tsucana (2014) nem todos estão graduados em cursos policiais, porque existe apenas a ACIPOL como a única instituição policial em Moçambique.

Retomando os dados da pesquisa pode-se afirmar que as diferenças do oral e do escrito comprovam que os textos dos agentes de polícia deixam de lado detalhes que podem ajudar na compreensão dos assuntos em instancias superiores. O desconhecimento da ambiguidade léxico-semântico condena/absolve involuntariamente, pois toda palavra só faz sentido dentro do contexto sociocultural preciso. Para além das matérias paramilitares e jurídicas deve-se incluir a Linguística Forense. É preciso a) reconhecer a importância do multilinguismo no trabalho policial e na justiça; b) potencializar a formação humana com bases teórico-metodológicas na pesquisa, descrição e padronização das línguas africanas e de sinais; c) vencer as concepções e representações sociais, políticas nocivas à emancipação das línguas africanas e de sinais; d) valorizar as dinâmicas de promoção educativa em modelos bilíngues.

Entendemos que pode haver injustiça, se o cidadão for interrogado ou julgado numa língua desconhecida. Nenhum agente de polícia estaria (até hoje) em condições linguísticas para atender cidadãos falantes da língua de sinais, embora existindo cerca de 12,7% de população surda (MOÇAMBIQUE, 2012, p.8). A língua de sinais moçambicana é pouco valorizada na justiça e isso já é um indício de injustiça. A injustiça inicia quando a coleta de provas é feita sem consideração da cultura, da língua e do contexto social em que o sujeito está inserido. Sem intérpretes formados na justiça, estaremos andando “às escuras” desprezando preconceituosamente a realidade social. O reconhecimento das LBM e da língua de sinais na justiça seria um primeiro caminho a seguir para uma justiça plena, mas isso passa pela adoção de políticas linguísticas.

4.2 .Tomada de consciência sobre a política linguística moçambicana

A Constituição da República é um conjunto de leis, normas e regras de um país ou de uma instituição. A Constituição regula e organiza o funcionamento do Estado. É a lei máxima que limita poderes e define os direitos e deveres dos cidadãos. Nenhuma outra lei no país pode entrar em conflito com a Constituição. Segundo a Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2004), em seu Art.9 (Línguas nacionais) defende que “O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa sociedade.” Em seu Art.10 (língua oficial) defende que “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.”

Como se pode ver, pouco se faz alusão às LBm que são as mais predominantes na maioria da população. A justiça tradicional prioriza as LBm e dá valor ao uso pleno fato que é contrariado pela justiça moderna e Estatal. Ao valorizar, nem criar condições para que hajam intérpretes em todas fases de processos judiciais estamos criando condições para que o cidadãos se sinta injustiçado. Nos países como Quênia, Tanzânia e Uganda, o swahili é língua oficial atitude que consideramos positiva. Para além desses países esta língua é falada por milhões de africanos República Democrática do Congo, no Burundi, Ruanda, no sul da Somália até ao norte de Moçambique, na Zâmbia e no sul da Etiópia, em algumas comunidades em Madagáscar e Comores. Merece ascender a qualidade de língua oficial.

Conclusão

Retomando a questão de pesquisa, concluímos que a questão conversão do oral para o escrito deve ser encarada com muita seriedade na área policial. O trabalho do delegado lida com essa transposição na atividade diária, mas a sua formação é sempre incompleta, pois devia apreender técnicas específicas da transposição do discurso oral para o discurso escrito e judicial. A linguagem escrita, uma vez dominada, assume uma vida própria, influenciando o modo como falamos e conceituamos o idioma. É importante sublinhar que a perturbação de habilidades da linguagem escrita produz muitos *insights* sobre o funcionamento da mente humana, dando assim o espaço para que se continue ocupando uma grande quantidade de energia científica.

Todo o sucesso da polícia passa por uma formação sólida e profunda, principalmente em países onde o nível de desenvolvimento demonstra fragilidades. Um agente de polícia bem preparado é criativo e procura sempre prestar seu melhor, mesmo em condições infraestruturais precárias. Esta pesquisa não visa apenas mostrar fragilidades, mas visa mostrar que é possível fazer mais e melhor se as políticas governamentais apostarem na qualidade de formação policial.

Na pesquisa entendemos que o conhecimento das técnicas linguísticas da conversão do oral para escrito utilizando unidades lexicais e discursivas forenses é fundamental para a produção de um texto coeso, claro e, sobretudo, compreensível em instâncias superiores (Justiça). As análises e as comparações feitas levam-nos a concluir que há necessidade de se prestar mais atenção em situações em que o declarante é multilíngue, pois poderá haver transposições de uma língua para a outra. Todo mundo pode fazer transcrição, mas poucos têm conhecimentos teóricos e práticos para tal. Por isso, a polícia deve procurar

se profissionalizar a todo o momento, deixando conhecimentos empíricos e adquirindo conhecimentos científicos que seguem uma metodologia científica. É preciso que a formação policial discuta e inclua os fundamentos teóricos discutidos na primeira e na segunda seções deste capítulo. É importante sublinhar que o crime se sofisticava a cada dia e cria meios mais tecnológicos e científicos. É verdade que os criminosos investigam e se adaptam aos progressos da humanidade. A polícia não pode ficar parada no tempo, mas sim, deve procurar fazer o dobro ou mais para que consiga responder aos anseios da sociedade, pois a polícia representa a presença física do Estado e é a autoridade.

Comparando Moçambique e Brasil, podemos dizer que são dois países irmãos, uma vez que compartilham a mesma língua oficial e de alguma forma compartilham a mesma cultura. Lembra-se que a influência cultural africana chegou ao Brasil através da colonização e muitos moçambicanos fazem parte desse povo miscigenado. Não se pode afirmar que o Brasil tem a melhor polícia pelo fato de ser um país em desenvolvimento. Os policiais brasileiros enfrentam sérios problemas na sua atividade, só que em menor escala, se compararmos com Moçambique. Os problemas de Moçambique são mais graves e precisam de uma coragem e vontade política para que haja mudança positiva e melhoria da qualidade do trabalho prestado.

A falta de condições infraestruturais e logísticas desafia o trabalho da polícia, tanto em Moçambique quanto no Brasil e, muitas vezes, funciona o ‘amor à camisa’ e ao patriotismo, pois uma polícia mal equipada não consegue satisfazer plenamente o cidadão. Esta pesquisa alerta para que haja políticas públicas que valorizem a profissão da polícia, havendo necessidade de incrementar financiamentos que permitam a profissionalização plena dos agentes de polícia. A polícia representa a presença física do estado. O seu comportamento, as suas atitudes comportamentais devem seguir a ética profissional.

A comparação da atuação da polícia em Moçambique e no Brasil procura mostrar os pontos fortes e/ou fracos por forma a que cada estado reflita sobre as políticas públicas e encontre soluções, pois a ordem e tranquilidade públicas são fundamentais num estado de direito. A pesquisa proporcionou momentos de aprendizagem e interação nos dois contextos. Viveu-se de perto as dificuldades infraestruturais e de logística que merecem ser observados com seriedade. O bilinguismo, ou melhor, o plurilinguismo é uma realidade nos dois países. No Brasil se fala mais línguas (170 línguas, segundo RODRIGUES, 2010) do que em Moçambique (17 línguas, segundo NGUNGA e FAQUIR, 2011). Nos dois países ainda se tem um número considerável de cidadãos que não falam a língua oficial, a língua portuguesa. O desconhecimento da língua oficial impede organização de ideias ou relatos de fatos em português durante as oitivas do IP. Terminamos sugerindo a introdução da disciplina Linguística Forense nos cursos de formação policial em todos os cursos de formação policial (médio e superior), incluindo nos cursos de Direito. Essa disciplina poderia ser básica, pois sem a língua é quase impossível exercer a função, pois a comunicação é indispensável na vida do ser humano.

Da pesquisa se concluiu que há necessidade de formação de agentes de polícia em interpretação e tradução como resposta às preocupações concretas da polícia. Muitos aspectos inerentes à língua não são descritos pelos oficiais devido à falta de conhecimentos da língua do suspeito/acusado. O português, sendo a única língua da justiça moçambicana inibe e bloqueia na expressividade do acusado ou do suspeito ficando limitado nos seus

argumentos na defesa ou na acusação. Ao desrespeitarmos as questões linguísticas estaríamos oprimindo o cidadão (TIMBANE; REZENDE, 2016). As esquadras (delegacias) deveriam respeitar estas diferenças linguísticas e procurar formas de remediar convocando um intérprete ou tradutor, segundo o caso.

Referências

- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. Nouvelles perspectives sur les politiques linguistiques: le poids des langues. *Gragoatá*. n.32, Niterói, p.55-74, 1.sem 2012.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente*. São Paulo: UNESP, 2009.
- CRISTAL, David. *English as a global language*. 2.ed. Cambridge: CUP, 2003.
- CURY, Rogério. *Vade mecum penal* 2013. 6.ed. São Paulo: Rideel, 2013.
- DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Oralidade e escrita: a articulação de cláusulas no processo de retextualização em português. *Veredas*. v.6, n.2, Juiz de Fora, p.161-179, jul.-dez. 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes; OLIVEIRA ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRASER, Helen. Issues in transcription: factors affecting the reliability of transcripts as evidence in legal cases. *Forensic Linguistics*. v.10, n.2, p.203-225, 2003.
- GIBBONS, John. Distortions of the police interview process revealed by video-tape. *Forensic Linguistics*. v.3, n.2. p.289-298, 1996.
- GONÇALVES, Perpétua. Lusofonia em Moçambique com ou sem glotofagia? Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional de Linguística Histórica. São Paulo: USP (07 /02/2012).
- HEYDON, Georgina. *The language of police interviewing: a critical analysis*. New York: Palgrave, 2005.
- LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Trad. Marilda W. Averbug, Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1987.
- MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike Hanna. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOI-LOPES, Lopes P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.191-214.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional. 2004.
- MOÇAMBIQUE. *Instituto Nacional de Estatística*. Maputo: INE, 2009.
- MOÇAMBIQUE. *Plano Nacional da Área da Deficiência*. PNAD II 2012-2019. Maputo: s.e., 2012.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº 16/2013 de 12 de agosto 2013: *Lei que cria a Polícia da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional, 2013.
- NAMONE, Dábana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga*. v. 1, n. 1, p. 39-57, fev. 2017.
- NEVILLE, Alexander. The politics of language planning post-apartheid South Africa. *Language Problems & Language Planning*. v.28, n.2, John Benjamins Publishing Company. p.113-130, 2004.
- NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do 3º seminário*. Col. Nossas línguas III. Maputo: CEA, 2011.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6.ed. Campinas: Pontes, 2012.
- PEDRO, José Domingos. Estão as línguas nacionais em perigo? In: SEVERO, Cristine; SITOE, Bento; PEDRO, José (Org.). *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014, p.77-88.
- PETTER, Margarida. *Introdução à linguística africana*. São Paulo: Contexto, 2015.
- RIBEIRO, Luis Miguel M. S. *Código de processo e legislação complementar de Moçambique*. 2.ed. Rev. e Act. Col. Univ. Maputo: Minerva Press, 2014.
- RODRIGUES, Aryon D. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: NOLL, Volker.; DIETRICH, Wolf. (Org.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p.27-47.
- RODRIGUES, Ângela L. *A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2011.
- SAVEDRA, Monica Maria G.; LAGARES, Xóan Carlos. *Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil*. Gragoatá. Niterói, n.32, p.11-27, 1.sem., 2012.
- SEVERO, Crisine GOSKI. *Política(s) linguística(s) e questões de poder*. Alfa. São Paulo, v.57, n.2, p.451-473, 2013.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoan C.; BAGNO, Marcos. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.333-354.

SITOE, Bento. *Dicionário changana-português*. Maputo, Imprensa universitária, 2006.

_____. Línguas moçambicanas, como estamos? In: SEVERO, Cristine; SITOE, Bento; PEDRO, José. (Org.). *Estão as línguas nacionais em perigo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014, p.37-76.

TIMBANE, Alexandre António. A importância da fotografia no ensino do francês em Moçambique. *Entretextos: Revista Científica de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*. v.15, n.2, Londrina, p.245-268, jul./dez. 2015.

_____. A justiça moçambicana e as questões de interpretação forense: um longo caminho a percorrer. *Language and Law / Linguagem e Direito*, v. 3, nº2, p. 78-97, dez. 2016.

_____.; REZENDE, Meire Cristina Mendonça. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. *Travessias*. v.10, nº3, 28.ed. p.388-408, 2016.

_____.; VICENTE, José Gil. *O plurilinguismo em Moçambique: debates e caminhos para uma educação linguística inovadora*, Lisboa: AULP, 2017.(no prelo).

TSUCANA, Fernando Francisco. *Formação superior de oficiais da Polícia de Moçambique: articulação entre os fundamentos teóricos e as habilidades práticas*. 2014. 336p. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Educação ambiental nos países lusófonos e a sua contribuição para um desenvolvimento sustentável

Talita Ima Panzo

Universidade de Coimbra - Portugal

Introdução

Nos últimos anos, o crescimento demográfico nalgumas regiões do mundo, acompanhado de alterações na concentração populacional e dos hábitos de consumo, bem como o desenvolvimento económico e industrial, conduziram a um aumento da produção de resíduos, e consequentes problemas ambientais e de saúde pública. Esta situação levou a que a sociedade tivesse necessidade de criar soluções adequadas para resolver este problema (Brown, 2015).

Em consequência, as políticas de ambiente têm vindo a ganhar relevância nas últimas décadas em todo o mundo, tornando-se atualmente indissociáveis de um desenvolvimento social e económico equilibrado. A nível global e local têm sido desenvolvidas várias ações com vista a dar resposta aos problemas dos resíduos urbanos (RU), através da criação de políticas ambientais direcionadas para a implementação de planos de gestão de RU e planos de educação ambiental (EA), ao mesmo tempo que são desencadeadas ações visando a sensibilização e a consciencialização das populações para os problemas ambientais.

Pretende-se analisar o processo de EA e GR nos países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) com vista a comparar o trabalho feito em cada país neste âmbito e analisar as estratégias utilizadas e as respetivas legislações específicas para cada país.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015, a população mundial ao longo dos últimos anos tem crescido substancialmente e assim continuará segundo as estimativas (Figura 1), esperando-se que o Continente Africano contribua em grande parte para esse crescimento.

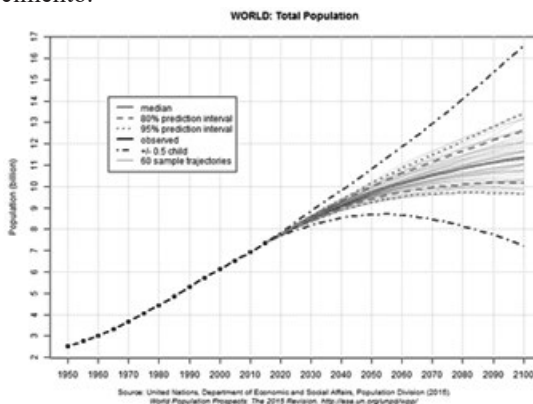


Figura 1- Evolução da População Mundial

A EA possui um papel importantíssimo na correta gestão de RSU. De acordo com os países em análise verifica-se nalguns casos a insuficiência de legislação específica, formação, informação, consciencialização, sensibilização, para os problemas ambientais, o que tem vindo a contribuir na fraca participação da gestão de RSU, sobretudo no que toca a separação para a reciclagem.

Roberta Oliveira (2012) afirma que o processo de elaboração e implantação de políticas públicas na perspetiva social, tais como um programa de recolha seletiva permite a ampliação dos espaços de interação entre Estado e a sociedade organizada, através da construção de parcerias com instituições governamentais e entidades civis, contribuindo para uma correta gestão dos RSU, sem deixar de apontar a fraca participação dos estados na gestão de RSU em alguns países, apontando a falta de meios disponíveis, recursos financeiros e materiais de gestão, que têm dificultado a fraca participação da população para o processo de gestão dos RSU.

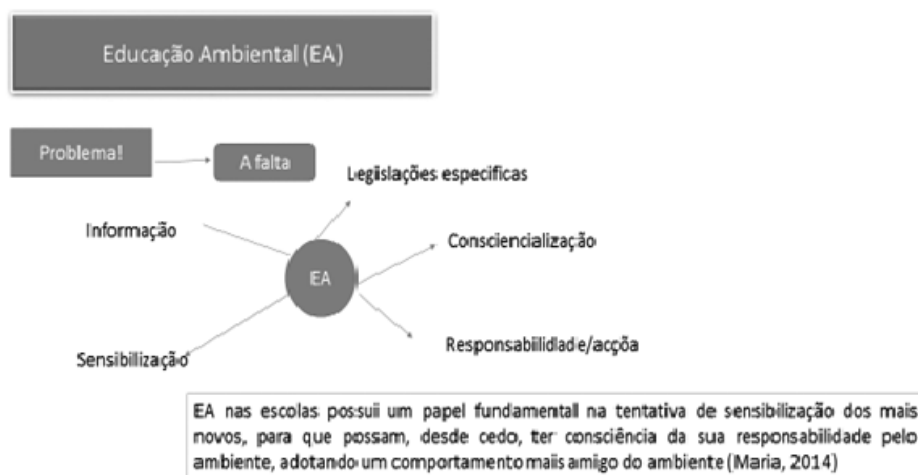


Figura 2- Educação Ambiental

1.1 Desenvolvimento sustentável

A capacidade do ser humano interagir com o mundo, preservando o equilíbrio entre os ganhos económicos, a qualidade da vida social e a qualidade do ambiente, e de forma a não comprometer os recursos económicos, naturais, energéticos e sociais das gerações futuras (Sneddona, et al, 2006).



Figura 3 - Desenvolvimento sustentável

Para obtenção de um Desenvolvimento Sustentável são necessárias políticas que permitam o crescimento económico, garantir o desenvolvimento Social, permitindo a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais para gerações presente e futuras.

É necessário que haja uma conformidade entre o desenvolvimento económico, a preservação do meio ambiente, a justiça social (acesso a serviços públicos de qualidade), a qualidade de vida e o uso racional dos recursos disponíveis, tais como:

- Reciclagem de diversos tipos de materiais: papel, alumínio, plástico, vidro, ferro, borracha e etc.
- Recolha seletiva de resíduos.
- Tratamento de esgotos industriais e domésticos evitando a descarga em rios, lagos e mares.
- Utilização de energias renováveis como, por exemplo, eólica, solar e geotérmica.
- Uso racional de recursos de naturais.
- Diminuição na utilização de combustíveis fósseis (gasolina, diesel), substituindo-os por biocombustíveis.
- Utilização de técnicas agrícolas que não prejudiquem o solo.
- Substituição gradual dos meios de transportes individuais (carros particulares) por coletivos (metrô, comboio, autocarros).
- Criação de sistemas urbanos (ciclovias) capazes de permitir a utilização de bicicletas como meio de transporte eficiente.
- Combate à desflorestação.
- Incentivar a criação de áreas verdes nos grandes centros urbanos.
- Manutenção e preservação dos ecossistemas.
- Valorização da produção e consumo de alimentos orgânicos.

1.2 Educação ambiental nos países lusófonos (cronologia e comparação)

A EA teve início em 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris. Os rumos da EA começam a ser realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, onde se atribui a inserção da temática da EA na agenda internacional. Em 1975, lança-se em Belgrado (na então Iugoslávia) o Programa Internacional de EA, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro sustentável (portal resíduos sólidos, 2017).

A EA é um processo fundamental, destinado a desenvolver uma população universal consciente e preocupada com o ambiente, desenvolvendo atitudes, motivações, compromissos e habilidades para trabalhar Individual e coletivamente a fim de solucionar os problemas atuais e futuros (Pudin, etil, 2009).

Atualmente, a EA, tem sido aplicada como um elemento fundamental na redenção dos problemas ambientais produzidos pela sociedade industrial moderna. Permite traçar estratégias, propostas e programas internacionais que servem de suporte teóricos e técnicos para as atividades desenvolvidas nesta área. Não só para os países onde esta intenção brota, mas em outros, como os da comunidade Lusófonas.

A escola é um importante veículo para a aprendizagem e exercício da cidadania, no entanto a EA não deveria ficar pela escola. Deve começar na escola, mas manter-se permanente ao longo da vida (Macedo, 2014).

Países	EA	Implementação
Portugal	139/2012, de 5 de julho. APA/IA	Plano curricular
Brasil	Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999.	Plano curricular, parcialmente.
Angola	Lei n.º 5/1998 de 19 junho / MINAMB	Deficiente
Moçambique	EA-Lei do Ambiente (Lei n.º 20/97, de 01 de Outubro	Deficiente
Cabo Verde	Lei n.º. 86/IV/93, de 26 de 6	Deficiente
Guiné Bissau	Lei de base do ambiente n.º 1/2011	Deficiente
Timor Leste	Decreto Presidencial n.º 69/2012 de 4 de Julho de 2012	Deficiente
São Tomé	DL n.º 36/99, publicada no Diário da República de 30 de Novembro de 1999	Deficiente

Figura 4 - Política de EA nos países lusófonos

Na figura 4 podemos verificar que apenas Portugal e Brasil incluem EA no seu plano curricular, estando os restantes países bastante atrasados nesta matéria.

2. Nível de reciclagem de resíduos e tratamento dos mesmos (comparativo entre países)

Países	Técnicas	Tratamento	Destino final
Portugal	Recolha - seletiva e indiferenciada	-Reciclagem -Incineração - Compostagem	Aterro Sanitário
Angola	Recolha- indiferenciada	-----	Aterro controlado em algumas províncias e Sanitário. Deposição final em lixeiras
Brasil	Recolha- seletiva e indiferenciada	-Reciclagem -Incineração -Compostagem	Aterro controlado e sanitários. Deposição final em lixeiras
Moçambique	Recolha- Indiferenciada	-----	Aterro Sanitário. Aterro não controlados
Cabo Verde	Recolha Indiferenciada	-----	Aterro controlado em algumas províncias e Sanitário. Deposição final em lixeiras
Timor Leste São Tome Guiné Bissau	Recolha Indiferenciada	-----	Aterro controlado em algumas províncias e Sanitário. Deposição final em lixeiras

Figura 5 - Técnicas de tratamento de RSU nos países lusófonos (Fonte: elaboração própria)

Como podemos observar existe uma grande diferença no processo de gestão de RSU em Portugal por comparação com os restantes países da comunidade Lusófona. Em Portugal, no ano de 2012, cerca de 54 % dos RSU foram enviados para aterro. A valorização energética foi o destino de 18,2 % dos RSU, a recolha seletiva com vista à reciclagem foi de 12 % e a valorização orgânica de 15,7%. Novas instalações de tratamento mecânico-biológico permitiram desviar uma fatia significativa de RSU do aterro.

Como podemos verificar de um modo geral, os países Lusófonos possuem legislações específicas em que são mencionadas o processo de EA, sendo o maior problema relacionado com o seu cumprimento e implementação, dado em parte a falta de recursos financeiros, notando-se maior desenvolvimento em Portugal e Brasil que já implementam este processo nas escolas, o que não se constata de um modo geral nos outros países como Angola, Moçambique e Cabo Verde, sendo os países mais representativos em termos populacionais.

Portugal

No que respeita à EA, em 1971 foi criada a Comissão Nacional para o Ambiente (CNA), sendo a primeira organização governamental de EA no país, dedicada a informações sobre questões ambientais. A década de 80 do século passado fica marcada por grandes progressos relativamente ao ambiente, sendo criado o Instituto Nacional do Meio Ambiente em Portugal.

Em 1992, no âmbito das primeiras jornadas de EA para associações de defesa do ambiente, é pela primeira vez referenciada a necessidade de uma estratégia nacional de EA (Macedo, 2014).

Em 2001 nasce o Instituto do Ambiente (IA) que surge da fusão do Instituto de Promoção Ambiente com a Direção Geral do Ambiente. No Manifesto por uma Política Pública de EA que surge em setembro de 2009, criado por um grupo de associações pela preservação do ambiente, é solicitado ao ministério do ambiente que reconheça de forma clara e inequívoca o trabalho desenvolvido no âmbito da EA, através da divulgação em mostra nacional de Projetos de EA.

Portanto é possível haver uma articulação entre todos os agentes no terreno e uma maior cooperação entre estes, como por exemplo entre as escolas, as autarquias, as ONGs, os “media” e outras instituições oficiais, criando sinergias favoráveis, assentes num funcionamento em rede, entre atores e instituições à escala local, regional e nacional. A formação é uma ferramenta indispensável na sociedade atual, que se pretende informada e participativa (Unesco, 2006).

O Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente, com medidas concretas, como a abertura de uma linha editorial que, no IA/APA, passou a divulgar trabalhos práticos e resultados de investigações em matéria de EA (Portal APA). A APA tem competências institucionais nos domínios da educação ambiental formal e não formal e no da promoção, formação e sensibilização ambiental, diretamente ou em parceria com outras entidades (Portal APA, 2017).

Neste âmbito têm sido organizadas múltiplas atividades e ações de sensibilização, como por exemplo: conferências, seminários, ações de formação, exposições, edições de livros e de artigos científicos, edição de selos, concursos escolares, peças de teatro e de “ballet”, participação em programas televisivos e radiofónicos, entrevistas para jornais e revistas, mostras, criação de várias plataformas, entre outras que provocaram um significativo impacto na sociedade portuguesa (Portal APA, 2017).

O INE (2010), em Portugal, refere que o modelo organizacional do sector de GRU está historicamente associado ao municipalismo, pela sua proximidade e associação às condições de higiene e de salvaguarda da saúde pública. As exigências comunitárias e a

necessidade de avultados investimentos em infraestruturas de razoável dimensão como os aterros, estações de valorização orgânica e/ou centrais de valorização energética, impuseram o desenvolvimento de um modelo organizacional que ultrapassou as fronteiras de cada município.

Atualmente em Portugal, o processo de GRSU, é regulado pelo PERSU 2014/2020 que estabelece a visão, os objetivos, as metas globais e as metas específicas por Sistema de GRU e as medidas a implementar no quadro da GRU no período 2014 a 2020, bem como a estratégia que suporta a sua execução.

Em 2012

- 54 % dos RSU foram enviados em aterros.
- 18,2 % Valorização energética.
- 12,4 % Recolha seletiva para reciclagem.
- 15,7%valorização orgânica

Figura 6 - Processo de gestão dos RSU em Portugal em 2012 (fonte: Persu, 2012)

Dos RU produzidos em Portugal Continental no ano de 2012, cerca de 54 % foram enviados para aterro. A valorização energética foi o destino de 18,2 %, a recolha seletiva com vista à reciclagem foi de 12,4 % e a valorização orgânica de 15,7% (Fig. 10). Novas instalações de tratamento mecânico-biológico permitiram que a valorização orgânica registasse o maior aumento, quando comparado com o ano de 2011.

Brasil

No Brasil, o processo de EA encontra-se consagrado na Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, Política Nacional de Educação Ambiental. O artigo 2 refere, que EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. O artigo 3 menciona, como parte do processo educativo mais amplo, que todos têm direito à EA, competindo ao poder público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal, que orienta a definição de políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a EA em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

São objetivos fundamentais da EA no Brasil de acordo com a Lei 9.795 de 1999:

- O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspetos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, económicos, científicos, culturais e éticos;
- A garantia de democratização das informações ambientais;
- O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social etc. (Lei 9.795 de 1999).

Para o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) permitindo a sua execução e alcançar as metas estabelecidas, são necessários instrumentos e métodos de sensibilização e mobilização capazes de influenciar os vários segmentos da sociedade, inclusive os profissionais da área e a população como um todo (PNRS, 2012).

O PNRS, 2012, efetuou um diagnóstico onde considerou que, apesar de a legislação ser pertinente tendo quantidade e variedade de materiais de EA, não existe um consenso claro relacionado aos seus conteúdos, instrumentos e métodos. Isso acentuou-se quando se realizou um estudo com o tema RSU. Este diagnóstico mostrou que o termo EA, quando ligado aos resíduos sólidos, envolve e abarca formas distintas de comunicação e relacionamento com a população. Esta variabilidade de formas de atuação foi descrita e classificada neste estudo com o objetivo de explicitá-la, criando uma tipologia própria, constituída por:

- Informações orientadoras e objetivas.
- Sensibilização/mobilização das comunidades diretamente envolvidas.
- Informação, sensibilização ou mobilização para o tema resíduos sólidos desenvolvidos em ambiente escolar.
- Campanhas e ações pontuais de mobilização (PNRS, 2012).

No Brasil, procura-se que a EA atue em todos os níveis de ensino formal, mantendo ações de formação continuada por meio do programa “Vamos Cuidar do Brasil” junto das escolas, como parte de uma visão sistêmica da EA. A EA passa a fazer parte das orientações curriculares do ensino médio e dos módulos de educação a distância na Instrução de jovens e adultos (IPEA, 2012). O objetivo passa por inserir a EA no projeto político pedagógico das escolas brasileiras como medida para reduzir a geração de resíduos sólidos, estendida para as instituições de educação superior.

No âmbito do cumprimento da Legislação são proposto grandes desafio que permitem garantir que a política pública de EA e de gestão de resíduos sólidos seja, efetivamente, um fator de transformação, de modo que os objetivos e princípios constitucionais sejam cumpridos a favor da sustentabilidade e da qualidade de vida de todos os brasileiros (Macedo, 2014).

No Brasil, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) é regulada pela Lei 12.305/2010, estabelecendo os seus princípios, objetivos e instrumentos, bem como as diretrizes relativas à gestão integrada e a gestão de resíduos sólidos, incluindo os perigosos, às responsabilidades dos produtores de resíduos e do poder público e os instrumentos económicos aplicáveis.

De acordo com o PNR 2012, 10 % dos RU produzidos tem um tratamento adequado e 90% são enviados para aterros e lixeiras sem nenhum tratamento. Verifica-se um avanço da deposição de RSU em aterros sanitários, que sem dúvida é um dado positivo. No entanto, 50,8 % dos RSU gerados no Brasil ainda são distribuídos inadequadamente em lixeiras, terrenos baldios dentro da área urbana, ruas, etc.

Angola

Sendo Angola um país em vias de desenvolvimento, não detém grandes tecnologias de GRSU e o nível social da população não contribui muito para o processo de GRSU, sucedendo que estes processos necessitam de técnicas avançadas e uma sociedade crítica, consciente com o conhecimento da realidade que se vive, neste contexto a implementação da EA nas escolas seria uma solução para a minimização dos problemas ambientais, sobre tudo a reciclagem dos RSU.

A formação de professor de EA e a inserção da disciplina de EA, nos currículos escolares em Angola, seria um grande contributo na correta gestão de resíduos (GR), promovendo a coesão social, o desenvolvimento sustentável, participação, responsabilidade (Cazalma Amélia, 2014).

De acordo com Cândido (2015), o processo de EA em Angola ainda encontra-se deficiente, não existe ainda uma disciplina específica nos currículos escolares, havendo alguns manuais que abordam o assunto de uma forma geral, como por exemplo no 1º ciclo - Ciências da Natureza e no 2º ciclo - Biologia, cujos manuais não abordam questões específicas sobre o meio ambiente mas de uma forma geral, não permitindo a lucidez tão pouco a compreensão total do processo de EA.

Em Angola a EA encontra-se consagrada, na Lei de Bases do Ambiente, Lei n.º 5/1998 de 19 junho, no artigo 20, que estabelece um tratamento específico sobre EA, propondo medida de proteção ambiental que deve acelerar e facilitar a implantação de padrões ambientalmente sustentável.

De acordo com a Lei n.º 5/1998 todos os cidadãos têm o direito e o dever de receberem EA por forma a compreenderem melhor os fenómenos do equilíbrio ambiental, sendo base essencial para uma atuação consciente na defesa da Política Ambiental Nacional, assegurada a inter-relação das políticas de desenvolvimento económico e social com os princípios de conservação e preservação ambiental e uso racional dos recursos naturais.

Desde 2006 que o Ministério do Ambiente angolano, em cooperação com o governo brasileiro implementaram um projeto de “Fortalecimento da EA em Angola” que objetiva a formação de técnicos angolanos e apoio para a construção do Programa Nacional de Educação Ambiental de Angola (ProNEA Angola). Contudo, até a data não se verifica grandes mudanças no processo de EA, de acordo com Cândido (2015).

A gestão de resíduos em Angola só ganhou relevo em maio de 2011 com a realização de um Seminário Ministerial da CPLP sobre Gestão de Resíduos.

O ano de 2012 foi marcante pela publicação do Regulamento sobre a Gestão de Resíduos, através do Decreto Presidencial n.º 190/2012 de 24 de agosto, que estabelece as regras relativas à produção, depósito no solo e no subsolo, ao lançamento para a água e para a atmosfera, ao tratamento, recolha, armazenamento e transporte de quaisquer resíduos. No mesmo mês foi publicado o Plano Estratégico para a Gestão de Resíduos Urbanos (PESGRU), através do Decreto Presidencial 196/12 de 30 de agosto, que veio estabelecer metas em termos de recolha de resíduos urbanos (RU) e construção de infraestruturas, num período temporal até 2025.

Em 2014, com o Decreto Presidencial n.º 181/2014 de 28 de julho, foi criada a Agência Nacional de Resíduos (ANR), que tem como incumbência assegurar a execução, a nível nacional, das políticas de gestão de resíduos, no âmbito da normalização, regulação e fiscalização, em especial no que se refere ao tratamento dos Resíduos Urbanos (RU). Ao Ministério do Ambiente (MINAMB) compete a responsabilidade da coordenação, elaboração, execução e fiscalização das políticas ambientais.

Moçambique

Tal igual como Angola e outros países, Moçambique ainda não possui um desenvolvimento efetivo das políticas de EA, encontrando-se numa fase embrionária.

Em Moçambique o processo de EA encontra-se consagrado na Lei do Ambiente (Lei nº 20/97, de 01 de Outubro, que tem por objetivo definir e orientar as bases legais para utilização e gestão do ambiente os seus componentes com vista a materialização de um sistema de desenvolvimento sustentável.

No âmbito dos esforços do governo e seus parceiros com vista a criar as condições materiais para que os estudantes e profissionais de diversas áreas de atividade tenham em mente a questão do meio ambiente. Para o efeito, foi lançado, em Maputo, o “Manual de Educação Ambiental”, uma obra que tem como principal alvo as escolas técnico-profissionais no país.

A obra, coordenada pelo Museu Nacional de Geologia, enquadra-se no âmbito do Projeto Institucional para a Gestão Ambiental nas Escolas Técnico-Profissionais em Moçambique (Verdade, 2011).

No currículo escolar do Sistema Nacional de Educação não existe uma disciplina específica de EA, pelo que “esta teria como finalidade disseminar os conhecimentos sobre o ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentáveis”.

“Igualmente, não existe nenhum livro escolar que de uma forma sistematizada focaliza os conteúdos para questões ambientais relacionadas com a realidade do país, que podem apoiar os programas educacionais”, disse Luís da Costa (Verdade, 2011).

De um modo geral verifica-se que Moçambique não possui um processo de EA implementado a nível das escolas, embora sendo uma preocupação identificada pelo estado com intuito de desenvolver posteriormente. Com vista a permitir a mudança de padrões comportamentais constituindo um dos objetivos da EA, que prevê a transmissão de conhecimentos e habilidades pelos diferentes atores, o reforço da consciência ambiental e a participação dos cidadãos.

Em Moçambique existem leis que regulam a GRSU. O problema reside na responsabilidade da sua implementação e a consciência do cidadão e a falta de compreensão das questões relacionadas ao ambiente: EA possibilitará a mudança de hábitos e costumes da comunidade em relação aos RSU (Langa, 2014).

Em 2013, 90% dos RSU produzidos no país não recebiam tratamento adequado, eram enviados para aterros não controlados ou em lixeiras.

Cabo Verde

Em Cabo Verde, o processo de EA encontra-se consignado na lei de Base do Ambiente Lei n.º 86/IV/93 que define as Bases da Política do Ambiente, criando outros sectores auxiliares: Tais como:

Em 1994 foi elaborado o Primeiro Plano de Ação Nacional para o Ambiente com um horizonte de dez anos (1994-2004). Embora não tenha sido formalmente aprovado ou muito divulgado, o PANAI despertou alguma consciência sobre as preocupações ambientais. Subsequentemente foram elaborados vários planos nacionais.

O Secretariado Executivo para o Ambiente (SEPA), criado em 1995, é responsável pela definição da política do ambiente.

Em 2002, foi extinto o SEPA e criada a Direção Geral do Ambiente (DGA), no Ministério do Ambiente, Agricultura e Pescas, que tem por objetivo fornecer uma orientação estratégica para guiar o uso racional dos recursos naturais e a gestão sustentável das atividades económicas, mais especificamente pretende:

- Definir as orientações políticas principais para a gestão dos recursos naturais;
- Identificar as oportunidades ambientais e prioridades de desenvolvimento;
- Identificar as intervenções que facilitem o uso efetivo e eficaz de recursos naturais;
- Definir as estruturas institucionais e os mecanismos necessários para a coordenação intersectorial;

- Promover a integração das preocupações ambientais nos planos de desenvolvimento socioeconómico;

- Promover a melhoria das condições de vida da população.

Em Cabo Verde, a educação ambiental é um imperativo constitucional e constitui uma aposta de todos os seus habitantes, o que torna cada cidadão responsável pelo seu ambiente comunitário.

O PANA II estabelece projetos que prevê, que deve ser dada uma atenção especial às crianças, adolescentes e jovens com o propósito de transformá-los em atores da mudança e transmissores das mensagens favoráveis sobre a proteção do ambiente.

O plano de ação, ciente de que a EA “não é neutra mas ideológica”, sendo ao mesmo tempo individual e coletiva, pretende, no horizonte de 2022, priorizar a capacitação dos agentes educativos, a cooperação estratégica e a comunicação e participação para o ambiente.

Cabo Verde é, desde 2008, signatário do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o que obriga a ser “defensor de um processo educativo transformador e com envolvimento pessoal para trazer novas esperanças e vida ao Planeta” (Africa 21 digital, 2014).

A educação nesta fase do pré-escolar, nos termos da Lei de Base do Sistema Educativo, é facultativa e realizada em jardins-de-infância das autarquias locais ou das instituições privadas oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Educação.

No ano letivo 2000/2001, a educação pré-escolar possuía uma rede de jardins-de-infância espalhada por todos os concelhos do país enquadrando cerca de 19.800 crianças (FURTADO, 2010). A grande maioria da gestão da Educação Pré-Escolar é efetuada pelas câmaras municipais (55% do total), pela OMCV (16%), pelas organizações religiosas (11%) e pelas entidades privadas (7,5%) (Africa 21 digital, 2014). As restantes entidades, como as ONG's, o ICS e a Cruz Vermelha gerem apenas 10,5% do total dos jardins-de-infância, sendo que estas iniciativas são estimuladas e apoiadas pelo estado.

A Lei de Base do Ambiente (Lei n.º 86/IV/93, de 26 de 6) de Cabo Verde, o Decreto-lei n.º 31/2003 trata da eliminação de resíduos para a proteção do meio ambiente e da saúde pública.

Em Cabo Verde, O método de deposição geralmente realizado é por contentores. Também é realizada a recolha porta a porta, nalguns municípios do país. Segundo dados do INE (GRAÇA, 2015), 56,5% das famílias utilizavam os contentores para deposição dos resíduos, 15,2% depositavam os resíduos diretamente nas viaturas de recolha, 10,5% das famílias enterrava ou queimava os resíduos ou então era lançado indiscriminadamente na natureza (11,1%) ou ao redor da casa (5,8%) ou outro destino (0,5%). Constataram-se assim, melhorias em 2010, verificando um aumento da taxa de recolha de resíduos depositados em contentores e recolhidos pelos veículos de remoção, de 66% verificada em 2003, para 72,1% em 2010.

De facto a situação de deposição inadequada dos resíduos a redor das casas e em Lixeiras não controladas, contaminando o solo.

Essa situação pode ser explicada em parte devido a inexistência de equipamentos de recolha e acondicionamento (contentores, viaturas de resíduos), o que sugere que se for investido em equipamentos de deposição e recolha, talvez seja possível uma melhoria no serviço de recolha (Graça, 2015).

Existem aterros nalguns municípios, mas segundo a Diretiva Nacional do Ordenamento do Território (PENGeR, 2016), têm tido problemas de funcionamento, encontrando-se a funcionar como meras lixeiras controladas.

3. Tratamento dos RSU como contribuição para o desenvolvimento sustentável

Para a implementação de um plano sustentável no domínio da GRSU é essencial a definição de uma estratégia de tratamento, valorização e deposição que se adapte as condicionantes do país e características dos resíduos, estando alinhada com as tecnologias disponíveis e as melhores práticas ambientais dentro de custos aceitáveis.

Reciclagem

É o processo que visa transformar materiais usados em novos produtos com vista à sua reutilização. Por este processo, materiais que seriam descartado indiferenciado podem ser reaproveitados. Utilizado como alerta para a importância da preservação dos recursos naturais e do meio ambiente (Lipor, 2017).

Compostagem

A compostagem é um processo aeróbio de degradação de substratos orgânicos mediados por ação de microrganismos, sob condições específicas e controladas, resultando em um produto estável, higiênico, não fitotóxico, rico em húmus e final com valor ambiental e económico o composto (Kreith, F. & Tchobanoglous, G. 2002 [22]).

Incineração

É outra das tecnologias utilizadas para tratamento dos resíduos sólidos, tanto urbanos como industriais, utilizada em especial nos países nórdicos na Europa e na Ásia devido à necessidade de diversificação das fontes energéticas para aquecimento, à densidade populacional elevada e devido à falta de terrenos apropriados para outras soluções (caso da Holanda em que mais de 45% do solo foi conquistado ao mar). Para o tratamento dos resíduos hospitalares perigosos para a saúde e certos resíduos industriais perigosos é porventura um dos métodos mais seguros (registam-se experiências com autoclavagem e micro-ondas muito interessantes que poderão vir a alterar o panorama dos tratamentos deste tipo de resíduos hospitalares).

A incineração tem vantagens na redução dos volumes a depositar em aterros, que pode chegar a 90 %, na eliminação de resíduos patogénicos e tóxicos e na produção de energia sob a forma de eletricidade ou de vapor de água (Russo, 2003).

Aterros sanitários

O Aterro Sanitário é a forma de deposição final mais conhecida mundialmente. Deve ser projetado para receber e tratar os resíduos produzidos pelos habitantes de uma cidade, com base em estudos de engenharia, para reduzir ao máximo os impactos ambientais e evitando danos à saúde pública.

A deposição de resíduos sólidos orgânicos em aterros sanitários exige cuidados adicionais na concepção do projeto, assim como na manutenção e operação de um aterro sanitário. No processo de decomposição dos resíduos sólidos, ocorre a liberação de gases e líquidos (lixiviados) muito poluentes, o que leva um projeto de aterro sanitário a exigir cuidados como impermeabilização do solo, implantação de sistemas de drenagem eficazes, entre outros, evitando uma possível contaminação da água, do solo e do ar (Russo, 2003).

4. Conclusão

A comunidade lusófona precisa reforçar os elementos e processos de EA com vista ao melhoramento do processo de GRSU contribuindo para um desenvolvimento sustentável,

Nota-se claramente, em relação ao processo de EA e GRSU dos países Lusófonos, que Portugal e Brasil encontram-se mais avançados em comparação aos restantes países.

A gestão de resíduos em sistemas de reaproveitamento energético permite garantir o desenvolvimento sustentável do planeta, para além de gerar emprego.

Apostar em fontes de energias alternativas e ambientalmente sustentáveis, com vista à diminuição das emissões de gases de efeito de estufa, e conservação dos recursos naturais deve ser uma prioridade dos estados.

É fundamental apostar em técnicas que visem o reaproveitamento e tratamento dos RSU a nível da comunidade Lusófona, através de implementação do processo de EA nas escolas e outros organismos, com a participação ativa dos governos e sensibilização das populações para os problemas ambientais.

Só com medidas ativas poderemos alcançar o nível desejado, pelo que o envolvimento de todos os intervenientes é primordial para a concretização dos objetivos.

Referências

- Africa 21 digital 2014. Cabo Verde inicia execução do Plano Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <http://africa21digital.com/2014/02/19/cabo-verde-inicia-execucao-do-plano-nacional-de-educacao-ambiental/>. Consultado a 19/6/2017.
- Brown, Paul D. 2015. Resources, Conservation and Recycling. Volume 98. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0921344915000440>. Consultado a 15/6/2015.
- Cândido F. Miguel, 2015. Relevância da Educação Ambiental para a Formação dos Jovens Angolanos o Caso do Ensino Médio Técnico no Cuanza Sul. Dissertação.
- Cazalma, C. Amélia, 201. A Educação para Cidadania Democrática em Angola.
- Comissão Nacional da Unesco. Portugal, 2006. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014. Disponível em: https://www.apambiente.pt/_zdata/DPCA/UNESCO_ONUDecadaEDS_contributonacional-Maio2006.pdf. Consultado a 28/1/1017.
- Comissão Nacional da Unesco. Portugal, 2006. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014. Disponível em: https://www.apambiente.pt/_zdata/DPCA/UNESCO_ONUDecadaEDS_contributo_nacional-Maio2006.pdf. Consultado a 28/1/1017.
- Furtado, T. G. Manuela, 2010. “A Inclusão da Educação Ambiental no ENSINOnsino Pré - Escolar.” Universidade de Cabo Verde. Licenciatura em Educação de infância.
- Graça, F. Viviane. Plano de gestão de resíduos sólidos urbanos - Uma Proposta para a Cidade de Porto Novo, Ilha de Santo Antão, Cabo Verde. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Engenharia do Ambiente. Instituto Superior de Agronomia da Universidade de Lisboa.
- Hassana. A; Osmanb. K; Pudín. S. 2009. The adults non-formal environmental education (EE): A Scenario in Sabah, Malaysia. 2306–2311. Disponível em: Consultado a 16/5/2017. Disponível em: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/sao72014.pdf>.

Jornal Verdade, 2011. Lançado livro sobre educação ambiental. Disponível em: <http://www.verdade.co.mz/ambiente/17330-lancado-livro-sobre-educacao-ambient>. Consultado a 19/6/2017.

Kreith, F. & Tchobanoglous, G. (2002) Handbook of Solid Waste Management, Second Edition.

Langa, C. R, M, J, 2014. Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos em Moçambique, Responsabilidade de Quem? Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades.

Macedo, T, P, A, A, Maria, 2014. Educação Ambiental e Resíduos Sólidos Urbanos Caminho Para um Futuro Sustentável. Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão do Ambiente. U. Porto.

Mucavele João, 2016. Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos em Moçambique. O Caso do específico do município de Maputo. Diretor de Salubridade e Cemitérios.

Oliveira M. M. Roberta, 2012. Gestão e gerenciamento de resíduos sólidos urbanos: o programa de coleta seletiva da região metropolitana. Mestrado em Desenvolvimento e meio ambiente urbano. Universidade da Amazônia.

PENGeR, 2016. Plano Estratégico Nacional de Prevenção e Gestão de Resíduos em Cabo Verde.

Plano Nacional de Resíduos Sólidos, 2012. BRASÍL.

PERSU 2020, 2014. Plano Estratégico para os Resíduos Urbanos.

Portal APA, 2017. Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Disponível em: <https://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=142&sub2ref=244>, Consultado a 28/05/2017.

Portal da Lipor, 2017. Disponível em: <http://www.lipor.pt/pt/residuos-conceitos-fundamentais/reciclagem-conceito/>. Consultado a 27/4/2017.

Portal Resíduos sólidos, 2017. Disponível em: <http://www.portalresiduossolidos.com/>. consultado a 28/5/2017

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2015. Relatório do Desenvolvimento Humano. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf. Consultado a 1/4/2017. Consultado a 20/4/2017.

Russo T. A. Mário, 2003. Tratamento de Resíduos Sólidos. Universidade de Coimbra Faculdade de Ciências e Tecnologias Departamento de Engenharia Civil.

Sneddon, C., B. Richard, Richard H, Norgaard B. 2006. Sustainable development in a post-Brundtland world. 253 – 268.

Decretos:

Lei de 5/98 de 19 de junho- Lei de base do Ambiente, Angola.

Lei nº 20/97, de 01 de Outubro Lei do Ambiente, Moçambique.

Lei nº 9/795, de 27 de Abril de 1999, Política Nacional de Educação Ambiental

D.L. n.º 196/12, 30/8 PESGRU- Plano Estratégico para a Gestão de Resíduos Urbanos, 2012.

Lei nº. 86/IV/93, de 26 de 6A Lei de Base do Ambiente

A composição verbal e visual em publicidades impressas de revistas na era da convergência

Lucilene dos Santos Gonzales

*Docente da graduação e pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru.
lucilenegonzales@uol.com.br*

Raquel Schmidt Ribeiro

*Graduanda em Relações Públicas pela Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru.
raquelr335@gmail.com*

Introdução

Diante da revolução digital, as novas mídias não substituíram as antigas; o emergente paradigma de convergência integra novas e antigas mídias de formas cada vez mais complexas. Os novos meios de comunicação digital vieram para oferecer novas possibilidades de informação, comunicação, diversão e relacionamento nesse novo ambiente de mídia (TORRES, 2010).

Os meios de comunicação tradicionais – assim como a publicidade tradicional -, agora convivem com a mídia digital que, com os dispositivos móveis - tablets e celulares - disponibilizam atualmente os meios mais interativos que a sociedade já experimentou. E as marcas estão cada vez mais ingressando nesses suportes tecnológicos.

A interação estabelecida por dois indivíduos geram conversações, e dentro do quadro da cibercultura (LE MOS, 2008), a conectividade de ideias leva a uma conversação na rede mais expandida que envolve diversos personagens, muitas vezes mais interativo do que se fosse presencial. Afinal, dentro da rede, os indivíduos se sentem mais livres para expor suas ideias devido ao certo anonimato que a rede oferta.

Essa reconfiguração na percepção e cotidiano da sociedade, especialmente na forma de consumir e produzir conteúdo, afetou a forma como as marcas mantêm contato com seus consumidores; agora, além das mídias tradicionais, incluem, em sua estratégia de comunicação, táticas, tecnologias e plataformas para manter o contato contínuo com os consumidores.

Nesse cenário digital, informar o consumidor e apelar à compra, duas funções da propaganda, já não bastam. As marcas precisam também comunicar-se, relacionar-se com o público e ainda proporcionar-lhe diversão, em uma rede mundial de comunicação de massa cujos conteúdos convergem, e há plataformas com possibilidades de marcas e público emitirem e receberem mensagens escritas, visuais, em vídeo.

Nesta segunda década do século XXI, o consumidor tem voz, posta conteúdos, parodia as marcas, reclama sobre produtos e serviços, em uma comunicação entre pessoas e marcas colaborativa, participativa, dialógica, interativa, principalmente nas mídias sociais.

Paradigmas tradicionais da comunicação publicitária, portanto, se alteraram no contexto contemporâneo, principalmente no que diz respeito à interação da marca – anunciante – com seus consumidores. Antes considerada uma comunicação em um só sentido, em que a marca e a agência de publicidade se dirigiam a um público que não podiam responder à comunicação emitida e nem manifestar sua opinião (CITELLI, 1995), agora o consumidor tem voz, opina sobre o produto/serviço oferecido pela publicidade e é também co-produtor de marcas.

A gestão de marcas – branding –, incluindo a publicidade tradicional e digital, tem o desafio de interagir com seus consumidores, informando-o e induzindo-o à compra, mas sempre em um contexto original, criativo que ofereça a eles informação, comunicação, relacionamento e diversão. Trata-se de um consumidor ativo que quer experimentar a marca, testar seus valores, a qualidade de seus produtos e serviços e, se preciso, contestar.

E as publicidades impressas – de revistas – nesse contexto? Como se compõem neste cenário midiático com possibilidades infinitas de informação, colaboração, apelo e contato? São perguntas desta pesquisa.

A seguinte situação da comunicação publicitária ainda permanece? São os anunciantes e as agências de publicidade que se dirigem aos consumidores e produzem as mensagens, conteúdos para as marcas? A linguagem verbal e visual têm o mesmo layout de 2003? Os canais de contato permanecem os mesmos? O contexto social, cultural da comunicação mercadológica alterou-se?

A principal função anúncio continua sendo a de “vender um produto, ou uma ideia, ou um serviço; persuadir alguém a um comportamento” (SANDMANN, 1997, p. 27), transmitindo informações sobre o produto, serviço? Permanecem as três funções predominantes da publicidade, fática, referencial e conativa¹?

A composição das publicidades impressas constituem-se geralmente de linguagem verbal – palavras – e linguagem não-verbal – imagens –, apresentando a seguinte estrutura: título, imagem, texto, marca e slogan²?

Cibercultura e cultura de convergência

A cibercultura é a cultura que surgiu a partir do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e suportes tecnológicos. Com o advento de tais tecnologias, vários fenômenos sociais foram completamente alterados e ocorreu o surgimento de novas formas de comunicação em rede, como mídias sociais, comunidades on-line e mensagens de texto. Tal fenômeno acarretou também em diversas mudanças nas grandes mídias tradicionais, como televisão, jornais e revistas.

Para explicar esse fenômeno, Lemos (2008) recorre ao significado de técnica e ao paralelo desenvolvimento das habilidades humanas e dos instrumentos tecnológicos. O termo Cibercultura tem vários sentidos, mas se pode entender como a forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias

1. Segundo a terminologia utilizada por Jakobson, *Linguística e Comunicação* (1995, p. 123-62).

2. Nem todos os anúncios, porém, apresentam esse padrão. Alguns apresentam apenas a imagem e a marca; outros, o título, a imagem e a marca; e diversas outras estruturas.

de base micro-eletrônicas surgidas na década de 70, graças à convergência das telecomunicações com a informática.

A cibercultura é um termo utilizado na definição dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual. Estas comunidades estão ampliando e popularizando a utilização da Internet e outras tecnologias de comunicação, possibilitando assim maior aproximação entre as pessoas de todo o mundo, seja por meio da construção colaborativa, das multimodalidades e/ou da hipertextualidade.

Com a pós-modernidade, ocorreu a mudança na concepção dos conceitos de espaço e tempo.

O sentimento é de compressão do espaço e do tempo, onde o tempo real (imediato) e as redes telemáticas, desterritorializam (desespacializam) a cultura, tendo um forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. O tempo é, assim, um modo de aniquilar o espaço. Este é o ambiente comunicacional da cibercultura (LEMOS, 2008, p. 68).

Com o paradigma da cibercultura e das mudanças que se deram após o surgimento da internet, surgem os conceitos de rede e cultura da convergência. Entretanto, o conceito de rede surgiu antes da Internet e já era estudado por matemáticos e sociólogos que buscavam compreender estruturas e conexões. Após o surgimento da web, ocorreu a intensificação de tais redes. Uma rede é constituída por nós, e uma rede social é conecta tais nós através de laços sociais.

A plataforma digital é apenas um meio do qual a rede se apropria, ou seja, a tecnologia em si não pressupõe a existência de uma rede, somente oferece suporte para que se dê tal dinâmica social. As redes on-line se diferenciam das redes “reais” por serem de mais fácil manutenção, uma vez que não necessita de um diálogo, basta apenas uma curta em comum numa mesma postagem para revelar a interação.

Já a cultura da convergência, termo elaborado por Henry Jenkins, procura explicar que todas as mídias estão de alguma maneira convergindo para a web. De tal forma, os usuários compartilham experiências, trocam conhecimentos e informações.

A cultura da convergência é a convergência das mídias, não em um mesmo aparelho, mas em diversas plataformas de mídia, em que cada uma amplia o conhecimento a respeito do assunto. O que estamos vendo hoje é o hardware divergindo, enquanto o conteúdo converge (JENKINS, 2009, p. 43).

A forma de consumir conteúdo mudou, pois a grande questão vivenciada na revolução informacional foi o deslocamento do eixo central de disseminação da informação. A grande mídia perdeu parte do monopólio e divide espaço na rede com blogs e portais de conteúdos alternativos. Os meios tradicionais, inseridos na web competem com pessoas que não tinham acesso à produção de conteúdo, o leitor se vê agora em um ambiente onde ele pode consumir e produzir conteúdo. Assim sendo, cabe às mídias tradicionais que se adaptem a essa realidade com técnicas como atualização contínua e promoção da interatividade. Alterou-se o processo de organizar e elaborar programas de televisão, jornais e

revistas. É nesse contexto que surge a necessidade de estudar as alterações que se deram nos anúncios publicitários impressos.

Para Pierre Lévy (2010, p. 129), três princípios orientam o desenvolvimento do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. “A interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no meio banho de comunicação”.

Enquanto isso, a inteligência coletiva é o conhecimento compartilhado, um processo social que ocorre nas redes, onde cada indivíduo contribui com um fragmento do conhecimento. “O que consolida uma inteligência coletiva [...] (é) o processo social de aquisição do conhecimento, que é dinâmico e participativo -, continuamente testando e reafirmando os laços sociais do grupo social” (JENKINS, 2009, p. 88).

A multimídia da web também possibilita a utilização de diferentes plataformas para a transmissão da informação. Texto, foto, áudio e imagem sustentam o fato que as mídias tradicionais publicam com menos suportes midiáticos. As mídias tradicionais convivem com essa realidade em que a convergência das mídias depende tecnicamente de plataformas digitais que, assim como elas, transformaram o relacionamento entre homem e informação.

As vantagens da web trouxeram uma nova realidade aos meios de comunicação, cujo ponto chave da comunicação é a interatividade, em que mídia, consumidor e leitor dialogam diretamente. A possibilidade de interação com a informação modifica a recepção do conteúdo também de revistas, objeto desta pesquisa. “Bem-vindo à cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2009, p. 11).

Nesse contexto, surge o marketing digital, ações de comunicação em que as empresas se utilizam da Internet, telefonia celular e outros meios digitais para divulgar e comercializar seus produtos, bem como conquistar novos clientes e melhorar a sua rede de relacionamentos. Pode se dar por meio da promoção de produtos ou pela divulgação da marca de maneira rápida e personalizada.

O marketing digital baseia-se em sete estratégias: o marketing de conteúdo, o marketing nas mídias sociais, o marketing viral, o e-mail marketing, a publicidade on-line, a pesquisa on-line e o monitoramento, sendo este último o centro da teia estratégica. “Adotar uma estratégia de marketing digital tendo o consumidor como centro de nosso currículo de influência, e olhando por essa lente, fixando seu comportamento como base de nossa estratégia” (TORRES, 2009, p.68).

Entre as estratégias de marketing digital estão o branding e as publicidades on-line em formas de banners, podcast, videocast, widgets e jogos on-line alocados em plataformas digitais como sites e blogs, mídias sociais, google adwords.

Nossa pergunta de pesquisa é se essas mudanças afetaram a composição das publicidades impressas de revista, verificada em nossa pesquisa de 2003, e apresentada a seguir.

A composição das publicidades impressas de revistas e a publicidade on-line

Entramos na fase de análise das publicidades de 2014-2016, em que analisaremos a composição visual dos anúncios de revistas (e cartazes), verificando os elementos en-

envolvidos na comunicação publicitária impressa, suas funções, o design da mensagem, incluindo a formatação de seus títulos, textos e slogans.

A situação da comunicação publicitária ainda permanece? A que envolve o emissor - o anunciante ou dono do produto ou ideia, associado aos especialistas em veicular as mensagens (agência de publicidade) – que se dirige a um consumidor - uma mensagem - significado, informação referente a um produto ou serviço - por um código - linguagem verbal e/ou linguagem não-verbal -, através de um contato - publicações impressas ou eletrônicas-, dentro de um contexto - que pode incluir aspectos como a situação do consumidor: já tem o produto? tem condições de adquiri-lo? a publicação em que o anúncio aparece, o conhecimento de que o texto é um anúncio?

A principal função anúncio continua sendo a de “vender um produto, ou uma ideia, ou um serviço; persuadir alguém a um comportamento” (SANDMANN, 1997, p. 27), transmitindo informações sobre o produto, serviço? Permanecem as três funções predominantes da publicidade: fática, referencial e conativa?

A estrutura das publicidades impressas apresentam linguagem verbal - palavras – e linguagem não-verbal - imagens -, apresentando a seguinte estrutura: título, imagem, texto, marca e slogan?

De acordo com Gonzales (2003), o título é a mensagem grafada em letras maiores nos anúncios. Normalmente é uma mensagem original e breve – de cinco a sete palavras gramaticais -, cuja função é fazer com que o leitor pare para entender o sentido da mensagem e continue a leitura. A preocupação principal não é com o conteúdo informacional sobre o produto propagado, mas com o receptor, por isso, nesse enunciado é frequente o uso de recursos estilísticos e expressivos para criar o elemento-surpresa na mensagem verbal e a sua personalização, o tratamento do consumidor como indivíduo e não como um ser massificado. Além do título, alguns anúncios ainda podem ter subtítulo, em letras menores que o título, completando-o e fornecendo-lhe uma resposta sintética ao que é proposto pelo título.

A imagem é a ilustração que frequentemente compõe um anúncio, pode ter significado denotativo ou conotativo. Segundo Barthes (apud MARTINS, 1997, p.38), o texto escrito dirige o leitor a um sentido preestabelecido, tem o papel de ancorar o sentido da imagem, “visando identificar os elementos da percepção denotativa icônica e evitar erros de identificação trazidos pelas várias leituras possíveis”. A imagem ou linguagem visual, organiza-se por elementos gráficos – figuras, formas, cores, texturas, tipografias etc. – que determina sua significação, sendo assim, a composição visual, em qualquer tipo de sistema, precisa estar estruturada de acordo com o que se deseja informar. A composição dos elementos na publicidade determina seu grau de expressividade no leiaute podendo torná-lo confuso ou de fácil entendimento para o receptor.

Quanto ao texto, é a argumentação verbal que aparece geralmente logo abaixo da imagem do anúncio. Essa comunicação linguística visa informar sobre o produto, serviço ou ideia que está divulgando e também persuadir o leitor. Essas duas finalidades provêm de argumentos racionais - apresentação de argumentos, dados provando a validade do produto - e de apelos emocionais - desencadeamento de motivações inconscientes levando a decisões favoráveis. Nos anúncios, esse texto aparece sob a forma de um parágrafo apenas, ou de um texto estruturado em vários parágrafos, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão.

A introdução do texto deve estimular o desejo do leitor para consumir o produto. Nesta, apresenta-se uma proposição como verdade. A ideia ou o produto divulgado será sempre o melhor, o mais viável, o mais econômico. O desenvolvimento do texto deve criar convicção no leitor com: a) provas racionais, que se apoiam em coisas e fatos lógicos, argumentos incontestáveis - a descrição das qualidades, utilidades do produto; as causas e consequências, os motivos e resultados do ter e não ter o produto- e a explicitação da superioridade do produto. b) argumentos emotivos, que se centram no emissor, jogando com os seus sentimentos visando à aceitação da mensagem - expressões exclamativas; interjeições; adjetivos qualificativos subjetivos; superlativos e diminutivos; figuras de linguagem, conotação; c) argumentos mistos, que combinam as provas racionais com os argumentos emotivos. Enquanto isso, a conclusão do texto induz o consumidor à compra, confirma o objetivo do texto e incita o consumidor à compra do produto, através de formas imperativas, explícitas ou implícitas.

A marca é o símbolo de uma organização, funciona como um identificador e a representação de uma empresa ou produto. A marca ou assinatura particulariza o produto e lhe confere conotações afetivas, dotando-o de associações e imagens em diversos níveis, por isso, na maioria dos casos, a marca é mais importante do que o produto ou serviço.

O slogan é a mensagem que aparece logo abaixo da marca no anúncio. Ele sintetiza a mensagem da propaganda ou expressa o posicionamento da marca. O slogan deve ser: breve, positivo; objetivo, direto, sem uso de condicional, rítmico, compreensível, simpático. Costuma-se utilizar o mesmo slogan em todas as peças de uma campanha ou durante longos períodos sem alteração, o que é um excelente recurso de fixação da mensagem.

Para estudar e analisar publicidades impressas de revistas, precisamos conhecer o processo de produção e recepção da publicidade on-line, principalmente os banners cuja composição gráfica é muito semelhante a esse suporte tradicional.

De acordo com Garcia (2012), além das limitações presentes nos suportes e processos de impressão, existem características específicas de cada meio publicitário. Essas características influenciam diretamente na escolha e organização dos elementos visuais.

Por exemplo, em um anúncio de página dupla para revista é importante conhecer o tamanho do veículo que recebe algumas variações de um para outro, e verificar se há grampos ou lombadas, atentar para que textos ou imagens não recebam interferência (GARCIA, 2012, p. 33).

Já o banner na internet conta com características como a navegação, interatividade, não-linearidade e hibridização de linguagens. De tal maneira, a composição visual da publicidade on-line possui traços específicos.

De maneira geral, o início de um projeto de design gráfico para sistema on-line se assemelha ao de um projeto gráfico para composição visual impressa. Começa com um briefing que traz como objetivo, as recomendações a serem seguidas, o público que se quer atingir, entre outras diretrizes (IDEM, 2012, p. 57).

Segundo esse mesmo autor, princípios como equilíbrio e contraste, utilizados na publicidade impressa, também são necessários na composição visual da publicidade on-

-line. Entretanto, na internet, existe também o desafio de “organizar os elementos visuais gráficos em uma estrutura que se movimenta constantemente e reúne diversas formas de linguagem com várias possibilidades de navegação e interatividade” (2012, p. 57).

O receptor do anúncio publicitário on-line é ativo e decide sua roda de navegação. Portanto,

Aproveita-se para fazer desses fatores uma maneira de atrair o usuário para que ele permaneça mais tempo em contato com o conteúdo ali exposto, por meio de peças que o convidam a participar de um jogo, concorrer a prêmios, modificar um ambiente, entre outras possibilidades, como, por exemplo, a tecnologia de realidade aumentada (IBIDEM, 2012, p.57).

“Na revista, por exemplo, o usuário pode manusear o suporte, mas não editar seu conteúdo; ao contrário da web que apresenta a possibilidade, até determinado ponto, de interferência por parte do receptor nos elementos gráficos que a compõem” (GARCIA, 2012, p. 45).

A publicidade on-line conta com formatos diversos e os mais comuns são o banner e o pop-up. O banner é um dos formatos mais simples, normalmente vem localizado na parte superior do site, em formato retangular horizontal ou vertical. São muito utilizados para a promoção de um produto, oferecimento de descontos ou o lançamento de um serviço.

O banner pode ter outros formatos como half banner, metade de um banner padrão (234 px x 60px), superbanner, um pouco maior que o banner padrão (728px x 90px) e arranha-céu (160px x 600px ou 120 px x 600px), um tipo de banner mais largo que ocupa uma parte maior da lateral esquerda do web site. Há ainda outro tipo de banner retangular que pode vir localizado à direita da página no formato 350px x 200px. Independente do formato, os banners devem ser persuasivos e criativos em sua forma de apresentar os produtos e serviços (GARCIA, 2012, p. 59).

Segundo essa autora, o pop-up aparece na tela do computador como se estivesse pulando. Esse método, ainda que muito utilizado, pode não ser eficaz, já que muitos usuários utilizam ferramentas bloqueadoras de pop-ups, fazendo com que a mensagem não seja recebida.

O hot site, para Garcia (2012) também muito utilizado no mercado publicitário, é um site desenvolvido especificamente para o produto ou serviço de determinada empresa. Tem caráter promocional e é uma das peças principais da campanha publicitária. “Esse formato fica no ar por um período pré-determinado e deve possuir grande apelo publicitário e, para isso, utiliza-se de sons, imagens, jogos, entre outros recursos interativos e são focados em um público em específico” (2012, p. 65).

Na produção de linguagens, o processo de composição está relacionado à articulação de elementos simbólicos e, na web, em particular, a arquitetura líquida acaba por gerar um grau de expressividade diferente das outras formas de linguagem existentes (IDEM, 2012, p. 66).

Todo sistema de comunicação conta com uma linguagem específica e particular. A revista - um dos objetos de estudo desta pesquisa - possui certos traços que a diferenciam dos outros meios, como: divisão das páginas em colunas, repletas de textos e imagens. Enquanto isso, os websites têm a divisão feita por pontos de atração na tela. Entretanto, ambos se assemelham em certos aspectos, por exemplo, os dois são compostos de textos e imagens.

Na composição para a revista impressa, por exemplo, a página da direita é aquela na qual o leitor tem o seu olhar direcionado primeiro. Sendo assim, em um anúncio de página dupla, a da direita deve conter os elementos mais importantes, que chamam a atenção e, a da esquerda, as informações complementares. No caso da composição para web, o cursor do mouse quando sobreposto a determinados elementos, assume o formato de uma “mãozinha” que indica que o local pode ser clicado, pois contém mais informações sobre aquele assunto. Ainda que se possa estabelecer uma série de combinações, nos dois exemplos existem determinadas regras que regem a composição (GARCIA, 2012, p. 67).

Quando uma campanha publicitária se utiliza de meios on-line e meios impressos, utilizam-se técnicas diferentes para a composição de cada meio. Todavia, são conservados elementos como fotografia, cores e frases, para que cada uma das peças seja percebida como parte da mesma campanha. Ainda que a campanha mantenha uma unidade, é possível notar que cada peça foi elaborada utilizando-se de um tipo de comunicação específico.

“Os sistemas de composição impressa e on-line possuem traços específicos da linguagem visual e, em função disso, determinados códigos da estruturalidade dessa linguagem são compartilhados pelos dois sistemas” (IDEM, 2012, p. 68).

Conclui-se então que linguagem publicitária transita entre os sistemas on-line e impresso, gerando novos tipos de códigos. De tal forma

Que uma página impressa pode ser modelizada em um sistema on-line conservando certos elementos que permitem reconhecê-la como um texto particular (as cores, texturas, fontes, imagens etc.) ao mesmo tempo em que passa a contar com elementos próprios do sistema on-line (como, por exemplo, o movimento e a interatividade) (GARCIA, 2012, p. 68).

Os sistemas acabam incorporando aspectos uns dos outros, criando uma relação de reciprocidade entre os sistemas que, mesmo não perdendo seus traços distintivos, acabam gerando um novo tipo de linguagem híbrida. “Elementos que compõem os sistemas traduzem e compartilham informações e interagem entre si, ao selecionar e traduzir códigos de um para outro, incorporando certas características de linguagens que, até então, não pertenciam a determinado sistema, (...) mesmo que a composição visual no suporte impresso não consiga reproduzir o movimento presente no suporte on-line, esta fará uso de técnicas que simulam ou consigam reproduzir em parte o movimento” (IDEM, 2012, p. 72).

As revistas em análise e a composição de uma publicidade da revista *Caras* em 2017

Estamos no início da fase de análise das publicidades impressas de revistas na nossa pesquisa em que serão analisadas edições das revistas: *Veja*, *Caras*, *Todateen*, *Superinteressante*, *Ana Maria* e *Playboy*, no período de 2014-2016. Tais revistas foram selecionadas por atenderem a segmentos diferentes de audiência, garantindo que a amostra possa abranger linhas editoriais diversas e segmentos bem diferenciados de público.

Neste artigo, nos deteremos à análise de uma publicidade de 2017 da revista *Caras*³, uma publicação da imprensa rosa brasileira. De acordo com seu mídia kit, seus leitores estão interessados em: consumo, celebridades, entretenimento, viagens, culinária, moda, gastronomia casa e construção. O perfil de sua audiência é composto por: 60% de mulheres e 40% de homens, em sua maioria dos 25 a 35 anos. A maioria de seus leitores está enquadrada na classe A e B, entretanto, a classe C também tem muita representatividade.

Ao analisar a estrutura dessa publicidade a seguir, nota-se a presença do título “Probentol”; do subtítulo “Mais que uma hidratação”. O texto “Nos blocos, nas escolas, no frevo, no maracatu, no axé... quem usou Probentol, brilhou. #useebrilhe”, que ao final tem a hashtag #useebrilhe, indicando um conteúdo na internet referente a essa marca. Na imagem, aparece a foto de uma jovem mulher com máscara de carnaval, confetes coloridos ao fundo, porém a cor que predomina é o azul, cor da embalagem do produto e indica seriedade, confiança e profissionalismo. A mulher da imagem parece olhar para o receptor do anúncio e aconselhá-lo a usar o produto.



Fig. 1: Publicidade retirada da Revista Caras no 1217, de 03/03/2017.

3. caras.uol.com.br

A imagem do anúncio apresenta a linha de produtos Probentol, marca que aparece onze vezes na peça, seguida do slogan “Hidrata você dos cabelos aos pés”. Logo abaixo do slogan aparecem informações: no canto inferior observa-se a marca “Cifarma”, laboratório responsável pelo produto anunciado. Nesse anúncio, há a indicação das mídias digitais Facebook, Instagram, Twitter e Site para o consumidor que quiser saber mais sobre o produto.

Os emissores dessa comunicação publicitária são a marca “Cifarma” e a agência de publicidade responsável pela produção do anúncio, mas também os consumidores -ao mesmo tempo receptores da mensagem - que dialogam com a marca no Facebook, YouTube, postando sua opinião sobre o conteúdo das mensagens nessas mídias sociais, sobre o produto. São utilizados códigos verbais e não-verbais, sendo novidade os ícones das mídias sociais Facebook, Instagram e Twitter. O receptor é o leitor da Caras, que espera ver na revista imagens bonitas, de pessoas jovens e alegres, ou seja, numa situação ideal. O canal é a revista Caras, uma página ímpar que favorece a atenção da leitura do leitor, num contexto em que a linha editorial da revista e os anúncios têm coerência, mas paralelamente há outros canais da mensagem publicitária, disponíveis aos consumidores, as mídias sociais indicadas nos anúncios. O leitor identifica que é uma mensagem comercial, que informa sobre o hidratante e induz à compra. Esse produto se dirige ao leitor da Caras com condições financeiras para adquirir o hidratante.

Percebemos no anúncio que a mensagem se volta às necessidades e desejos do consumidor (função expressiva) já que propõe que no carnaval sua pele fique hidratada como a da jovem mulher usando Probentol. A função diretiva no anúncio está explícita nas palavras “#use e brilhe” - imperativo -, você - pronome de 2ª pessoa - cuja intenção é levar o consumidor a consumir a marca nas mídias sociais e nos mercados e farmácias.

A função poética expressa-se com rimas “usou/brilhou” e no design da publicidade que utiliza a leitura visual da esquerda para a direita, destacando a marca e a fotografia do anúncio. A função informativa presta um serviço ao consumidor apresentando-lhe um hidratante para cabelos e pele “probentol”, “mais que uma hidratação”, um produto sobre o qual se informa.

A função referencial amplia-se com as possibilidades de informação, colaboração, interatividade nas mídias digitais e sociais. Por isso, a função fática que testa o contato com os consumidores aperfeiçoou-se, já que essas mídias monitoram o comportamento do consumidor e consequentemente aprimoram o diálogo com eles. Essas duas funções permitem um maior apelo, mais indução à proximidade com a marca e maior possibilidade de indução à compra.

Considerações preliminares

Já neste primeiro anúncio, percebemos que o título constitui-se de uma palavra: a marca do produto anunciado. O texto é curto, sem a tradicional introdução, desenvolvimento e conclusão, com apenas um período e uma hashtag que convidam o consumidor a consumir os produtos anunciados. O slogan também é breve, resumindo a mensagem do anúncio. Aparecem, no entanto, ícones que indicam mídias digitais e sociais nos quais o consumidor pode saber mais sobre o produto e interagir com a marca. Ou seja, o texto verbal reduziu-se no anúncio contemporâneo, mas a informação, comunicação e o rela-

cionamento com o consumidor ampliaram-se na mídia digital, fenômeno da cultura da convergência.

Percebemos neste anúncio de revista que a função fática ampliou-se já que o contato com o consumidor ocorre pelo meio impresso, e também digital que permite às marcas conhecer o comportamento do consumidor pelo monitoramento dessas mídias.

A função informacional da publicidade impressa, remetendo à mídia digital, cumpre com a sua função social: levar maior quantidade de informação ao consumidor que agora pode saber mais sobre os produtos e serviços, interagir com a marca, saber a opinião de quem já usou o produto. A convergência de mídias digitais e tradicionais, portanto, aumentaram o poder de comunicação das marcas com seus consumidores.

Na cibercultura e convergência cultural, detectamos já nessa primeira análise de anúncios impressos de revistas que a função da publicidade de estimular o consumo de produtos e serviços utiliza-se de estratégias de interatividade e colaboração nas mídias sociais e digitais para fazer a gestão da marca e vender.

Referências

- GARCIA, A. *Composição visual na publicidade: a fronteira entre os sistemas impresso e on-line*. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2012. 108 f.
- GONZALES, L. *Linguagem publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução Susana Alexandrina. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LEMOES, A. *Cibercultura: tecnologia e vida na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 24, 2010.
- MARTINS FILHO, E. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*. 3ed. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.
- RECUERO, R. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- TORRES, C. *A bíblia do marketing digital: tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar*. São Paulo: Novatec, 2009.
- VESTERGAARD, T. e SCHRODER, K. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Delinquência juvenil na Cidade da Praia, Cabo Verde - África

Silvia dos Santos de Almeida

*Coordenadora - Brasil do Projeto Intitulado “Delinquência Juvenil e o Aumento da Criminalidade na Cidade da Praia em Cabo”. Instituto de Ciências Exatas e Naturais - UFPA.
salmeidaufpa@gmail.com*

Edson Marcos Leal Soares Ramos

*Coordenador do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da UFPA.
Instituto de Ciências Exatas e Naturais - UFPA.
ramosedson@gmail.com*

Sibelle Cristine Nascimento Vilhena

*Graduanda do Curso de Estatística. Instituto de Ciências Exatas e Naturais - UFPA.
sibellevilhena@gmail.com*

Introdução

O meio acadêmico compõe papel importante na elucidação da violência/crime definindo-o como prioridade, nas pautas de políticas governamentais, haja vista que, no meio social, as ações de agressividade não se restringem a desacordos entre grupos e indivíduos, mas também a desordem causada pelo desrespeito às autoridades e instituições sociais que exercem o controle, ameaçando os direitos humanos, de cidadania, a segurança e a justiça social (SOARES, 2014).

A violência faz parte das relações entre os homens e se sobrepõe a diplomacia na resolução de conflitos, no entanto, existe um limiar entre o comportamento intrínseco na natureza humana da quebra de regras à transformação do ato violento em crime (SOARES, 2014).

Com as transformações que ocorreram no mundo, em 1990, em assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) evidenciou-se a necessidade de se definir regras para a prevenção a atos de violência/delinquência juvenil (HATHAWAY, 2015). Nesse sentido se torna de suma importância a obtenção de informações (dados) acerca dessa violência no mundo e em especial na cidade de Praia em Cabo Verde Na África. Pois a cidade de Praia segundo Correia, Chagas e Tavares, (2016) é a mais populosa das 9 ilhas de Cabo Verde, e teve seus bairros ocupados de forma irregular, com ruas estreitas e mal iluminados, além da concentração de altos índices de desemprego entre os jovens, o que ajuda a contribuir para o desenvolvimento da violência à cidade.

Dessa forma Lima (2015) destaca que, apesar das tentativas de sociabilidade no que se refere a convivência social, na verdade a cidade vive uma realidade singular de urbanização com a violência sendo reconhecida como historicamente legítima. Assim, este artigo, teve como objetivo apresentar os principais resultados obtidos no Projeto Delinquência Juvenil e o Aumento da Criminalidade na Cidade da Praia em Cabo Verde, resultante da

parceira interdisciplinar entre pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

Metodologia

Para melhor compreender a situação de Delinquência Juvenil na Cidade da Praia, inicialmente fez-se uso de revisão bibliográfica acerca do tema, em seguida se fez necessário um levantamento de dados a partir de pesquisas de campo, in loco, documentais e informações cedidas pelos órgãos de segurança pública cabíveis de Cabo Verde.

Na revisão da bibliografia utiliza-se a revisão narrativa, que possibilita aos autores seleção mais rápida das obras (CORDEIRO et al., 2007) relacionadas ao tema do projeto. O período de pesquisa apresentado neste artigo é de janeiro de 2014 a dezembro de 2016.

Onde se realizou um levantamento de campo, visitas técnicas aos órgãos de segurança pública de Cabo Verde (Cidade da Praia) e do Brasil (Cidade de Belém), orientação e defesas de dissertações de mestrado, elaboração e apresentação de artigos, capítulos de livros e trabalhos em eventos científicos, assim como organização e publicação de livros.

Resultados

MISSÃO DE ESTUDO E TRABALHO

Inicialmente foi realizada a missão de Cabo Verde - Brasil, onde três pesquisadores (Docente da Uni-CV, Discente de Mestrado e de Graduação), da Universidade de Cabo Verde estiveram em visita na Universidade Federal do Pará (Figura 01).

Figura 01: Palestra realizada em setembro de 2014 pelos Pesquisadores de Cabo Verde, na Casa Brasil-África, UFPA-2014.



Fonte: Portal UFPA, 2014.

Já na Figura 2 tem-se a missão de Brasil – Cabo Verde, onde os pesquisadores (Docentes da UFPA) estiveram em visita a Universidade de Cabo Verde (a) e Polícia Nacional (b).

Figura 2: Visita técnica realizada em outubro de 2014 pelos docentes da UFPA na Uni-CV e Polícia Nacional.



Fonte: Arquivo Pessoal.

PESQUISA DE CAMPO

Nessa etapa foi realizada uma pesquisa amostral, com uma amostra aleatória estratificada por bairro, sexo e faixa etária com erro máximo de 4,84% (RAMOS et al., 2015). Em seguida buscaram-se dados secundários, que são dados que já tem registros ou muitas vezes já foram publicados em revistas e textos (AYRES, 2012), como por exemplo, Alves (2014), dados do Ministério de Administração Interna e Polícia Nacional de Cabo Verde no período de 2007 a 2011. Estes dados são apresentados em tabelas e gráficos e discutidos com a literatura pertinente ao projeto, dando base aos artigos e publicações que são apresentados posteriormente.

Como principais resultados constata-se, a partir da pesquisa de campo, publicada em 2015 na Biblioteca Nacional (RAMOS et al., 2015), que 18,57% da população da Cidade da Praia já foi vítima de alguma violência, sendo que a maioria foi vítima de caçabody (55,68%), em via pública (67,44%), com agressão (52,22%), sendo que a maior parte dos casos cometidos por quatro agressores (28,16%).

Já Alves (2014) destaca que as violências que ocorrem na Cidade da Praia são praticadas por indivíduos com idade de 15 a 18 anos, sendo que a maioria possui de 17 a 18 anos (62,50%).

PRODUÇÕES

A Tabela 01 estão dispostas as quantidades de trabalhos confeccionados no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2016 pelos integrantes do Projeto, onde se observa um total de 237 publicações, tendo se destacado a produção de capítulos de livro (138).

Tabela 01: Quantidade de Produções Realizadas pela Equipe do Projeto de Parceria entre a UFPA e Uni-CV, por Tipo conforme o Ano de Confeção, no período de 2014 a 2016.

Tipo	2014	2015	2016	Total
Artigo Publicado	12	1	1	14
Dissertações de Mestrado	7	13	8	28
Trabalhos em Eventos	13	26	-	39
Livros	2	1	3	6
Capítulos de Livros	3	2	133	138
Total de Produções	37	43	145	225

A | ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS

Nota-se no Quadro 01, que houve publicação em todos os anos com a participação de autoria ou coautoria de pelo menos um dos integrantes do projeto, num total de 14 publicações em periódicos com qualis Capes.

Quadro 01: Lista de Artigos Publicados pelos Participantes do Projeto em Revistas com Qualis, no Período de 2014 a 2016.

Nº	Autores/ Título do Artigo/ Periódico de Publicação	Qualis
01	O Direito ao Esquecimento na sociedade Digital. IN: A Leitura: Caderno da Escola Superior de Magistratura do Estado do Pará, v. 12, p. 50-60, 2014.	B5

02	Geografia, Segurança Pública e a Cartografia dos Homicídios na Região Metropolitana de Belém. Boletim Amazônico de Geografia, v. 1, p. 186-203, 2014.	B5
03	Análise Sócio espacial da Violência na 12ª AISP: O Uso do Território, Geoinformação e Influências da Violência Urbana em Belém – PA. Geomazônia (UFPA), v. 2, p. 190-205, 2014.	B4
04	Território e Produção Desigual do Espaço Urbano: Uma Análise Cartográfica da Territorialização da Violência. IN: Boletim Amazônico de Geografia, 2014.	B5
05	Fatores contribuintes à ocorrência de mortalidade por doença de Chagas. IN: Revista Brasileira de Biometria, 2014.	B2
06	Estudo da Temperatura do Ar a partir do Modelo Funcional de Regressão IN: Revista da Estatística da Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.	B5
07	Fatores Associados a Hepatite Viral no Estado do Pará IN: Revista da Estatística da Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.	B5
08	Territorial Planning in the Amazonian Mining Towns of the State of Para (Brazil). IN: Modern Economy, 2014.	B3
09	The Territorial-Environmental Perception in Fishing Zones (Amazon Region, Brazil). IN: Open Access Library Journal, 2014.	B5
10	Territorial Analysis in Environmental Studies on Fisheries: A Question of Scale and Spatial Representation. IN: Open Journal of Social Sciences, 2014.	B4
11	Geography and Mining in Carajás/Pará (Northern Region of Brazil). IN: International Journal of Geosciences, 2014.	B4
12	The Cartography and the Spatial Representations: Search by Perfect Map. IN: Journal of Geographic Information System, 2014.	B2
13	A Utilização de Técnicas de Geoprocessamento para Análise Geográfica da Correlação entre Homicídios e Aglomerados Urbanos de Belém - Pará. IN: GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, 2015.	B2
14	O Modus Operandi do crime de Roubo a Transeunte em Belém. IN: Planejamento e Políticas Públicas, 2016.	B2

B | DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Sob orientação de um dos colaboradores envolvidos no projeto, no período da pesquisa foram registradas vinte e sete defesas de dissertação de mestrado, sendo vinte na UFPA e sete na Uni-CV, com abordagem de temas referentes aos direitos sociais, crimes virtuais, violência contra a mulher, violência contra a criança segurança pública, delinquência juvenil, policiamento e políticas públicas (Quadro 02).

Quadro 02: Lista de Dissertações de Mestrado Defendidas nos Programas de Pós-graduação da UFPA e Uni-CV, no Período de 2014 a 2016.

Nº	Autores/ Título da Dissertação - Mestrado	Qualis
01	Isabella Fonseca Torres Vilaça. Vitimização por homicídio: um Estudo com Base no Perfil Socioeconômico e Criminal das Vítimas. UFPA.	2016
02	Nadiana Cavaleiro de Macedo Dahás Jorge. Conhecendo o Adolescente. Infrator: O Caso da Divisão de Atendimento ao Adolescente de Belém. UFPA.	2016
03	Raimundo Roberto Santos França. Percepção da Violência Escolar: Atuação do Gestor Público e Privado. UFPA.	2016
04	Alyne Giselle Camelo Louzeiro. A Percepção do Stress sob o Olhar dos Bombeiros Militares. UFPA.	2016
05	Maria José Santa Maria Moraes. Adolescentes Infratores: Reincidência e Vitimização por Homicídio. UFPA.	2016
06	Albernando Monteiro da Silva. O Batalhão de Choque o Estado do Pará: Uma Análise das Condições de Precariedade Profissional de Choque. UFPA.	2016

07	César Luiz Vieira. Um estudo sobre o policiamento montado no bairro do Benguí. UFPA.	2016
08	Luana Andressa Freitas Ribeiro Peres. Violência nas Escolas Públicas do Bairro do Jurunas. UFPA.	2016
09	Paulo Eduardo Vaz Bentes. A Segurança Pública e a Eficácia da Lei Maria da Penha na Capital e Região Metropolitana de Belém. UFPA.	2015
10	Lucidéia Santos Cavalcante. Caracterização do Modus Operandis do Crime Roubo em Belém. UFPA.	2015
11	Beatriz de Oliveira da Silveira. A Violência na Prática de Crimes no Ciberespaço. UFPA.	2015
12	Alberto Cesar Beltrão Pamplona. Caracterização de Violência Sexual em Crianças e Adolescentes Registrados no Programa ProPaz. UFPA.	2015
13	José Dilson Melo de Souza Junior. Georreferenciamento das Ocorrências Policiais: Integração Operacional das Polícias Militar e Civil. UFPA.	2015
14	Nara Cristina Moura Pessoa. Janela para o Mundo: O Caso da TV no Cárcere Feminino em Belém - PA. UFPA.	2015
15	Francisco Celso de Lima Machado. Mecanismo de Controle Interno: Perfil dos Denunciantes e Policiais Militares Denunciados na Corregedoria da Polícia Militar do Pará. UFPA.	2015
16	Sandro Mendes Leal da Silva. Formação dos Soldados Bombeiros do Estado do Pará: (RE) significações das Competências a partir da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública. UFPA.	2015
17	Bragmar Dias dos Santos. O Caso Bereca: Aspectos de uma Interatividade Violenta. UFPA.	2015
18	Leomar Narzila Maués Pereira. Para Novos Crimes, Novos Delegados: Carreira e Formação dos Delegados de Polícia Civil no Estado do Pará. UFPA.	2015
19	José Vicente Braga da Silva. Crimes Praticados por Policiais: Efeitos da Dinâmica do Policiamento Ostensivo. UFPA.	2015
20	Paulo Eduardo Vaz Bente. A Segurança Pública e a Eficácia da Lei Maria da Penha na Capital Região Metropolitana de Belém. UFPA.	2015
21	Auricélia Costa de Aguiar Silva. Perfil de Mulheres Revitimizadas por Violência Doméstica no Município de Santarém - Pará. UFPA.	2015
22	Jumara de Moraes Cardoso do Nascimento. Sociologia das Organizações no Contexto da Sociedade Civil: A Trajetória de uma Organização não Governamental de Defesa dos Direitos Humanos na Amazônia para Resistir ao Tempo e Suas Mudanças Sociais. UFPA.	2014
23	Elson Luiz Brito da Silva. Violência Homofóbica e os Novos Movimentos Sociais LGBT. UFPA.	2014
24	Diego Sá Guimarães da Silva. Saúde e Trabalho: O Caso dos Agentes Penitenciários do Município de Belém/PA. UFPA.	2014
25	Soliane Fernandes Guimarães Os Desafios dos Projetos de Reinserção Social da População do Cárcere e as Expectativas dos Presos: O Caso do Projeto Olimpo. UFPA.	2014
26	Manuel Antônio Alves. Delinquência Juvenil e Criminalidade na Cidade da Praia, Cabo Verde: uma pesquisa em torno do fenômeno “Thugs” e violência 2014 urbana. Uni-CV.	2014
27	Hermínio Manuel Moniz da Veiga. Mecanismo de Controle Interno: Perfil dos Policiais Infratores da Polícia Nacional de Cabo Verde. Uni-CV.	2014
28	João Sanches Monteiro. Delinquência Juvenil e a sua Origem Familiar na Ilha de Santiago de Cabo Verde. Uni-CV.	2014

Observa-se que ocorreram defesas nos anos 2014, 2015 e 2016, sendo 7 em 2014, 13 em 2015 e 8 em 2016. Metodologicamente predominantes análises comprobatórias quantitativas de incidência dos temas, no Estado do Pará e em Cabo Verde.

Por conseguinte as dissertações apresentadas nos dois programas de pós-graduação lusíadas abordaram principalmente a discussão acerca do policiamento praticado nas cidades discutidas e da evolução da delinquência juvenil nos centros urbanos.

C | TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS

Com a orientação, autoria ou coautoria de integrantes da luso-parceria, observou-se quarenta trabalhos em diferentes categorias de eventos, da qual treze foram apresentados em 2014 e vinte e sete em 2015 (Tabela 02).

Tabela 02: Quantidade de Trabalhos Apresentados pelos Integrantes do Projeto Delinquência Juvenil na Cidade da Praia, de acordo com o Evento, no Período de 2014 a 2016.

Ano	Nome do Evento	Trabalhos
2015	I Congresso Internacional de Segurança e Defesa, Praia	24
2015	Reunião Anual da Região Brasileira da Sociedade Internacional de Biometria, Presidente Prudente - SP	1
2015	VI Congresso Iberoamericano Estudios Territoriales y Ambientales São Paulo - SP	1
2015	XI Encontro Nacional da ANPEGE, Presidente Prudente - SP	1
2014	IV Seminário Interdisciplinar em Sociologia e Direito	1
2014	VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, Vitória - ES	5
2014	XIII CLAPEM - Latin American Congress of Probability and Mathematical Statistics, Cartagena - COL	1
2014	XX Semana de Estatística, Belém - PA	1
2014	XXI Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística, Natal - RN	5
Total		40

Sendo predominante a análise descritiva de dados na metodologia. Verificou-se que os tipos de eventos foram variados em congressos, seminários, simpósios, reuniões e encontros com abrangência regional, nacional e internacional.

D | LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

Observam-se no Quadro 02, que foram produzidos seis livros durante o período, preservando a parceria UFPA - Uni-CV.

Quadro 02: Lista de Livros publicados no Período de 2014 a 2016.

01	ALMEIDA, S. S. (Org.); ARAÚJO, A.R. (Org.); RAMOS, E.M.L.S. (Org.). Segurança Pública: Gestão, Conflitos, Criminalidade e Tecnologia da Informação. 1. ed. Praia: Uni-CV. v. 1. 364p .	2016
02	RAMOS, E.M.L.S.; ALMEIDA, S. S. (Org.); ARAÚJO, A.R. (Org.); SANTOS, R. P. (Org.); FRANCO, A. N. A. (Org.); LIMA, E. J. S. (Org.). Métodos e Ações Nutricionais em Quilombos. 1. ed. Praia: Uni-CV. 156p .	2016

03	ALMEIDA, S. S. (Org.); RAMOS, E.M.L.S. (Org.) ; CHAGAS, C. A. N. (Org.) . Segurança e defesa: conflitos, criminalidade e tecnologia da informação. 1. ed. Praia: Uni-CV. 390p.	2016
04	SILVA, C. N. (Org.);CHAGAS, C. A. N. (Org.); PALHETA DA SILVA, J. M. (Org.) Geografia na Amazônia Paraense: Territórios e Paisagem. ed. Belém: GAPTA, v. 1. 411p.	2015
05	PALHETA DA SILVA, J. M. (Org.); SILVA, C. N. (Org.); CHAGAS, C. A. N. (Org.). Geografia, Segurança Pública e Ordenamento Territorial Ambiental. 1. ed. Belém: GAPTA, v. 1. 311p.	2014
06	PALHETA DA SILVA, J. M. (Org.); MEDEIROS, G. R. N. (Org.); CHAGAS, C. A. N. (Org.) Geografia na Amazônia Paraense: Análise do Espaço Geográfico.1. ed. Belém: GAPTA, v. 500. 390p.	2014

Dentre os participantes do projeto houveram a produção 138 capítulos de livros publicados durante o período do projeto.

Conclusões

Considerando que o projeto teve como objetivo compreender a Delinquência Juvenil e o aumento da Criminalidade na Cidade da Praia. Pode-se concluir que a violência urbana presente na Cidade da Praia em Cabo Verde, está diretamente ligada a ação agressiva de grupos de jovens (Thugs), responsáveis pela maioria dos crimes de caçabody nas vias públicas da cidade. Também se pode concluir que os objetivos do projeto estão sendo cumprido, o que contribui tanto para o meio acadêmico como para o desenvolvimento profissional dos envolvidos de ambas as instituições (UFPA/Uni-CV) evidenciando a importância deste projeto para a formação acadêmica dos estudantes de graduação e pós-graduação, além de estimular a produção e publicação científica conjunta (Brasil e Cabo Verde), fortalecendo cada vez mais a parceria entre as universidades envolvidas.

Referências

- ALVES, M.A.; Delinquência Juvenil e Criminalidade na Cidade da Praia: Uma pesquisa em torno do fenômeno “Thug” e a Violência Urbana. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública: Defesa Social e Mediação de Conflito). Programa de Pós-Graduação em segurança Pública: Defesa Social e Mediação de Conflito da Universidade Cabo Verde/Universidade Federal do Pará. Cabo Verde. 2014.
- AYRES, MANUEL. Elementos da Bioestatística: A Seiva do Açaizeiro. Belém: Universidade Federal do Pará, 2012.
- CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTER ÍA, J. M.; Guimarães, C. A.; GERS-Rio. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões. vol. 34 no.6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2007.
- CORREIA, G. B., CHAGAS, C. A., & TAVARES, C. Ordenamento do território e criminalidade na Cidade da Praia. Boletim Amazônico de Geografia, 03(05), 49-70. Jan./Jun., 2016.
- HATHAWAY, G. S. O Brasil no Regime Internacional dos Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens: Comparação de Parâmetros de Justiça Juvenil. Câmara dos Deputados. Brasília: Creative Commons, 2015.
- LIMA, Redy Wilson. A imprensa escrita e a cobertura dos conflitos entre gangues de rua em Cabo Verde. Media Freedom and Right to Information in Africa, Jul. 2015.
- _____. “Thugs”: Violência Urbana Tribalizada. In: LIENHARD, Martin (Coord.). Violencia urbana, los jóvenes y la droga: América Latina/África. Ed. IberoAmericana. p. 143-155, 2015.
- _____. Uma análise da cobertura da Mídia sobre questões dos Direitos Humanos em Cabo Verde 2008/2009: A violência dos “thugs” e a atuação policial nos jornais “A Semana”, “Expresso das Ilhas” e “A Nação”. 8º Congresso Ibérico de Estudos Africanos. 14/16 Junho. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Espanha, 2012.
- RAMOS, E.M.L.S.; ARAÚJO, A. R.; CHAGAS, C. A. N.; COSTA, G. S.; LISBOA, J. L. C.; CORRÊA, L. M. A.; ALMEIDA, S. S.; ORA, M. L.; ALMEIDA, A. J. R.; ALMEIDA, A. B. R.; PEREIRA, A. M.; SEMEDO, A. M. T.; FERNANDES, C. C. M.; SANTOS, E. M. F.; ALMEIDA, E. C. R. R.; CARDOSO, L. C. P. M.; AMADOR, M. F. L.M; PRADO, N. E. S. B.

P; SILVA, P. M. A.; FERNANDES. R. M.; Percepção da Violência na Zona Norte da Cidade da Praia - Cabo Verde (Relatório Técnico), Biblioteca Nacional, Brasília, 2015.

SOARES, A. M. Construção social da violência e a negação da civilidade. Revista Latitude, 8(01), 33-62, 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

Tema III

Transformações

A criação da Escola Superior de raiz como instrumento de mudança de paradigma da educação em Timor-Leste

Francisco Miguel Martins

*Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste
reitor@untl.edu.tl; franciscomiguel_martins@yahoo.com*

Introdução

Timor-Leste é um caso típico de estado pós-conflito que, após, a restauração da independência, procurou urgentemente restaurar o sistema educativo, sem garantir, contudo, que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse com uma garantia de qualidade (Nicolai, 2004).

Após o referendo ocorrido em setembro de 1999, no qual o povo timorense escolheu ser independente da Indonésia, apenas 5% das instituições educativas não foram destruídas e cerca de 20% dos professores do ensino básico e 80% dos docentes indonésios do ensino secundário abandonaram permanentemente o país (UNESCO, 2008, p.122). Timor-Leste ficou, então, temporariamente sem Governo, sem língua oficial, sem moeda, sem sistema legal e sem sistema educativo.

Nesse processo urgente de fazer as crianças regressarem às escolas deu-se prioridade à reconstrução das infraestruturas e milhares de voluntários, muitos dos quais sem qualquer qualificação, incorporaram o corpo docente nacional. Além disso, a formação contínua e a formação inicial de professores foram claramente negligenciadas, assim como as questões curriculares (Nicolai, 2004).

Apesar do Ministério da Educação de Timor-Leste ter, até ao momento presente, conseguido garantir i) infraestruturas mínimas; ii) um currículo nacional e manuais escolares para todos os anos de escolaridade do sistema educativo; iii) um quadro legal sólido com uma Lei de Bases da Educação; iv) um quadro de referência de competências obrigatórias para os docentes; v) um regime legal de progressão e valorização de carreira dos educadores e professores e respetivo sistema de avaliação de desempenho, o corpo docente timorense manifesta ainda muitas fragilidades na gestão do currículo e no uso dos manuais escolares, ao mesmo tempo que aplica ainda uma pedagogia centrada no professor. Ao invés de agentes reflexivos, aprendentes ao longo da vida, especialistas informados, agentes sociais, atores de mudança e especialistas competentes de gestão curricular, os professores timorenses são replicadores do passado, continuando com o paradigma do ensino tradicional (Shah, 2011).

Por outro lado, embora o domínio das línguas oficiais, tétum e português, faça parte das competências obrigatórias de um professor timorense, foi verificado através da implementação de um teste de proficiência em língua portuguesa implementado pelos agentes do Ministério da Educação, que mais de 80% dos professores timorenses não tem um nível que lhes permita ensinar em língua portuguesa.

É urgente procurar soluções efetivas que transformem o paradigma da educação em Timor-Leste, através da formação inicial de professores.

Educação de Qualidade

O futuro próspero de uma nação depende diretamente de como esta trata o seu ambiente social e económico, de forma a incentivar a educação e o empreendedorismo, gerando, com isto, capacidade de inovação inclusiva e de sustentabilidade.

Tão ou mais importante do que assegurar elevados índices de frequência escolar e o aumento do número médio de anos de escolaridade, é a melhoria contínua da qualidade da educação que se reflete num impacto positivo no ritmo de crescimento económico de um país (Hanushek, E. e Woessmann, L., 2008).

A Organização das Nações Unidas, através da sua Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promovida pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), define que a sustentabilidade está associada à educação de qualidade. Faz referência, ainda, ao facto de ser necessário aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores.

Os sucessivos Governos Constitucionais da República Democrática de Timor-Leste têm assumido como prioridade estratégica o impulso decisivo do desenvolvimento do setor da educação, assente na qualidade e excelência do sistema de ensino, prosseguindo assim os objetivos de formação dos cidadãos timorenses e do inerente desenvolvimento social, económico e cultural do país.

O sétimo Programa Prioritário do Plano Estratégico de Timor-Leste para a Educação até 2030 defende “melhorar a Qualidade do Ensino” e os respetivos objetivos a longo prazo: “Até 2030 todos os estudantes no ensino Pré-escolar, Básico e Secundário irão receber educação de qualidade e serão ensinados por um número adequado de professores que cumprem com as competências requeridas pelo Ministério da Educação”.

Para que haja qualidade é, contudo, necessário abordar o processo ensino-aprendizagem no seu todo, avaliando o contributo de cada um dos elementos envolvidos neste processo: o aprendiz, o currículo e o professor (Arends, 2012).

É precisamente no paradigma de ensino do professor e na sua qualidade de formação que o sistema educativo timorense encontra os maiores obstáculos.

É necessário repensar o conceito e as práticas de formação inicial de professores à luz de um novo pensamento sobre o que é ser professor. Um conceito dinâmico e evolutivo que garanta qualidade na educação e a consequente sustentabilidade, prosperidade económica e bem-estar dos timorenses.

A necessidade de formar professores em Timor-Leste

Com base nas estimativas do crescimento populacional dos censos de 2010 de Timor-Leste, estima-se que são necessários mais de 10 000 novos professores para o sistema educativo. Presentemente, não existem professores suficientes para todas as disciplinas previstas no currículo nacional e nem sequer existem cursos de graduação em Educação Pré-Escolar, em Educação Artística ou no Ensino da História e da Geografia.

Muitas salas de aulas encontram-se sobrelotadas de estudantes, prejudicando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, encontrando-se também muitos professores a chegar ao fim da carreira, com idade próxima da reforma.

Por outro lado, existem, ainda, milhares de professores não qualificados, os quais não possuem um curso de graduação, que entraram no sistema educativo como voluntários e que nele ainda permanecem por não existirem professores suficientes.

A prosperidade e a sustentabilidade da sociedade timorense está dependente de medidas urgentes e efetivas que não só aumentem substancialmente a qualidade da formação inicial de professores como, também, aumentem em quantidade a formação de professores para o sistema educativo timorense.

A mudança de paradigma da formação inicial de professores para uma mudança de paradigma do ensino em Timor-Leste

A inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se conseguem sem o correspondente esforço de qualificação dos professores. Impõe-se, pois, que o sistema e os programas de formação de professores se concebam e se organizem no sentido de contribuirem significativamente para a melhoria da qualidade profissional dos docentes (Mendes, M.; Medeiros, A.; Peneda, D., 2005).

Para Marcelo García (1999, p. 26), a formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. A formação de professores deve integrar aspetos teóricos e práticos, tendo em conta uma reflexão sobre a prática. Para que a prática seja considerada fonte de conhecimento (epistemologia) é necessário que sobre ela haja reflexão e análise.

Partir de um apoio científico-pedagógico aprofundado na formação inicial de professores para propostas de ensino na prática, mais de acordo com o contexto real com que nos deparamos nas escolas, poderá ser uma boa estratégia para evitar o insucesso. A formação inicial é, portanto, o ponto de partida e a base de um longo percurso profissional que pretenda desenvolver competências para o professor conseguir superar dificuldades no seu dia a dia da prática pedagógica (Mendes, M.; Medeiros, A.; Peneda, D., 2005).

Para isso, os currículos dos cursos de formação inicial de professores devem incluir temas i) que se alinhem com as necessidades da comunidade escolar; ii) que desenvolvam as competências pedagógicas dos professores; iii) que desenvolvam investigação que identifiquem e respondam aos problemas do sistema educativo; iv) que criem ambientes de aprendizagem tecnologicamente atualizados com excelentes condições laboratoriais; e v) que sigam as melhores práticas internacionais. Deve-se deixar de falar do óbvio e tentar iniciar uma reestruturação da formação de modo a concretizar a preparação dos futuros professores com base em resultados de aprendizagem e competências.

Para que se encontre um rumo político no terreno caótico, irregular e acidentado das competências e da formação de professores, poderá ser útil identificar alguns pontos de referência. O primeiro tem que ver com a aprendizagem para o desenvolvimento das competências dos professores, tanto na fase de formação inicial, como posteriormente, podendo ter lugar, sobretudo, no contexto escolar, embora requeira uma preparação crite-

riosa, reflexão e avaliação adequadas e um diálogo profissional permanente com mentores experientes e formadores de professores.

Isto implica decisões políticas que definam a estrutura e o currículo da formação inicial de professores, requer parcerias eficazes e estruturadas entre escolas e universidades, e necessita do intercâmbio desenvolvimento de conhecimentos especializados por formadores de professores, mentores e investigadores.

O segundo ponto de referência diz respeito à consistência da avaliação das competências dos professores em diferentes contextos, funções e etapas da carreira. Se a competência do professor é um conceito dinâmico, que implica a mobilização de conhecimentos e de aptidões em contextos específicos, então deverá ser avaliada na prática – na sala de aula e no exercício da profissão. Isso deverá estar refletido nos programas de formação inicial de professores, nos trabalhos académicos e na avaliação dos professores ao longo da carreira, ressaltando o papel fundamental dos portefólios profissionais.

A Escola Superior de Educação de Raiz

Propõe-se, assim, para Timor-Leste, uma rutura com o atual modelo de formação inicial de professores e que se dê início a um modelo competitivo ao mesmo tempo que se aumenta a oferta formativa no ensino superior com a criação de uma Escola de Ensino Superior, estrategicamente dedicada e especializada para a formação inicial de professores, especializada na investigação das Ciências da Educação: a Escola Superior de Educação de Raiz.

É imperativo transformar e elevar de raiz a qualificação de professores e educadores com base na formação académica para o desenvolvimento pessoal, científico e tecnológico e na formação integral do cidadão com foco no desenvolvimento sustentável e na produção e difusão do conhecimento em todos os domínios das Ciências da Educação.

Propõe-se uma escola que desenvolva mecanismos efetivos para atrair os melhores estudantes, como ocorre em Singapura e na Finlândia, onde são apenas admitidos os melhores alunos do ensino secundário para os seus programas de formação inicial de professores. Por outro lado, propõe-se que esta escola tenha um quadro de referência curricular baseado em resultados de aprendizagem que se traduzam em competências para aplicar ao longo da vida de um professor, considerando que o currículo dos cursos de graduação de formação inicial de formação de professores desempenha um fator-chave na qualidade da formação.

Há que garantir que os conhecimentos de língua portuguesa serão efetivados durante a formação dos professores e que estes vão ser formados para atuarem como agentes de mudança. É preciso alinhar as competências e respectivos resultados de aprendizagem com métodos de avaliação efetivos e que privilegiem métodos de ensino modernos capazes de desenvolver competências fundamentais para aplicar ao longo da vida do futuro professor.

No desenvolvimento da Escola Superior de Educação de Raiz, considera-se oportuno e relevante ter em consideração as metodologias de ensino seguidamente elencadas:

i) Aprendizagem baseada na pesquisa educacional, que integrará teorias, metodologias de pesquisa e prática para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo educacional no campo das Ciências da Educação;

ii) Ensino em modalidade de “clínica” no qual os estudantes contactam com as escolas ao longo do curso, combinando a teoria com a prática;

iii) Aprendizagem baseada na resolução de problemas reais;

iv) Aprendizagem baseada na realização de projetos, tais como um projeto educativo de uma comunidade escolar; um projeto curricular de uma escola; um projeto de desenvolvimento de biblioteca escolar; um projeto de educação para a saúde e ambiente na comunidade; um projeto de educação para a cidadania na comunidade; ou um projeto de recuperação de uma criança com dificuldades de aprendizagem;

v) Aprendizagem baseada na competência do professor;

vi) Portefólio. Durante todo o curso o estudante deverá ter um orientador académico que o guiará na realização de um portefólio no qual o estudante deverá guardar todos os trabalhos que se relacionem com as competências obrigatórias que um docente deverá adquirir. Assim, este portefólio poderá incluir documentos como planificação de aulas, trabalhos sobre ética profissional, certificados de proficiência linguística em Português e Tétum, análise de currículos, entre outros. No final do curso, o portefólio completo será condição obrigatória para que o estudante possa graduar.

Surge, ainda, como pertinente a inclusão da unidade curricular “Gestão de Sala de Aula” na qual os estudantes, desde o início do curso, deverão observar vídeos de professores experientes a dar aulas. A disciplina iniciar-se-á, naturalmente, com uma introdução teórica do que é a gestão de uma sala de aula e terá posteriormente a componente prática de realização de relatórios de observação de vídeos para que o estudante comece a desenvolver competências sobre o que é o processo reflexivo de um professor, das diferentes dimensões da gestão de uma sala de aula e das metodologias e estratégias de ensino.

Os estudantes deverão ser expostos a vídeos que demonstrem boas práticas de ensino e de gestão de sala de aula de professores nacionais e internacionais, nomeadamente de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN). É preciso compreender que, atualmente em Timor-Leste, um estudante universitário tem cerca de 12 anos de aprendizagem no ensino básico e secundário passando por condições de aprendizagem muito adversas e com muitas noções incorretas sobre o que é o processo ensino-aprendizagem. É fundamental que, durante um curso de formação inicial de professores se deem os conceitos adequados aos estudantes para concretizar a mudança do paradigma de educação em Timor-Leste.

Durante a formação inicial de professores é preponderante introduzir mais oportunidades de prática pedagógica no currículo. Assim, durante a sua formação, os estudantes aspirantes a professores deverão passar por três fases de prática pedagógica:

i) “Prática Básica”, na qual os estudantes vão poder observar as aulas de professores competentes;

ii) “Prática Avançada”, na qual os estudantes poderão planificar e ensinar aulas observadas por professores supervisores;

iii) “Prática Final”, ou “Estágio Pedagógico”, na qual os estudantes estagiários deverão planificar e lecionar aulas que serão observadas e avaliadas por professores supervisores e por Orientadores Académicos de Estágio.

O programa de formação inicial de professores deverá funcionar numa sequência de conhecimento teórico, treino prático e pesquisa orientada no ensino.

Os estudantes deverão ter acesso a diferentes tipos de práticas. Uma delas deverá ocorrer enquanto “clínica formativa” onde decorrem seminários sobre educação e onde os estudantes são agrupados em pequenas turmas e iniciam a prática de competências básicas educativas e pedagógicas entre os seus pares/colegas. A outra prática é a aquela que deverá ocorrer em contexto escolar, em escolas do território educativo e unidades de formação prática de professores.

Para que os estudantes adquiram conceitos corretos e virtuosos da prática pedagógica é fundamental que estejam expostos a escolas de ensino pré-escolar, básico ou secundário que sigam as melhores práticas pedagógicas. À semelhança da formação inicial de formação de professores que ocorre, por exemplo, na Finlândia, a própria Escola Superior de Educação de Raiz deverá ter um território educativo com unidades de ensino pré-escolar, básico e secundário. A qualidade dependerá de uma seleção criteriosa dos melhores professores e educadores timorenses, para que os estudantes e aspirantes de professores possam desenvolver adequadamente as suas competências pedagógicas, didáticas e organizacionais de uma escola.

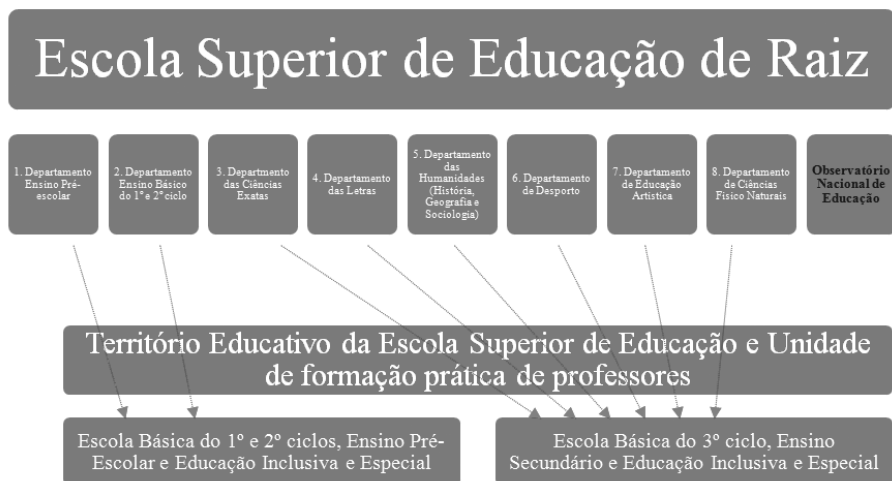


Figura 1 – Território educativo da Escola Superior de Educação de Raiz enquanto laboratório clínico de formação prática de professores.

Conclusão

O projeto de uma Escola Superior de Educação enquanto solução para repensar de raiz o conceito de educação é uma solução que pretende resolver todas as questões que se relacionam com o paradigma de educação, a qualidade de educação, professores de qualidade e a qualidade da formação inicial de professores. No calor da restauração da independência de Timor-Leste, em contexto de pós-conflito e de escassez de recursos financeiros, estas questões não puderam ser consideradas.

Num momento em que o sistema educativo timorense fez uma trajetória de consolidação de leis, normas, cartas educativas, quadros de referência, quadro nacional de qualificações e currículo nacional, chega o momento de dar prioridade à formação inicial de professores.

O aumento populacional, aliado à antiguidade do atual corpo docente e às necessidades formativas contemporâneas exigem que se aumente em quantidade o número de professores para o sistema educativo.

Aliando esta necessidade formativa de professores em quantidade, ao facto do atual corpo docente demonstrar muitas debilidades profissionais, o conceito da Escola Superior de Educação de Raiz é uma ideia válida que poderá ter um impacto significativo na prosperidade da sociedade timorense, enfatizando a importância da qualidade.

Referências

- Arends, R. (2009). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Coimbra: Caleidoscópio - Edição e Artes Gráficas.
- Decreto-Lei N.º 4/2015 de 14 de Janeiro, Aprova o currículo nacional de base do primeiro e segundo ciclos do ensino básico
- Decreto-Lei N. 36/2011 de 17 de Agosto, Sistema Nacional de Qualificações (SNQ-TL)
- Decreto-Lei 23/2010, Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário
- Decreto-Lei N.º 14/2008 de 29 de Outubro, Lei de Bases da Educação
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (Orgs.) (2001). *IRA – Investigação, reflexão, acção e formação de professores*: Estudos de caso. Porto: Porto Editora.
- Hammond, L. e Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing policies and practices*. New York: Routledge.
- Hanushek, E. e Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46:3, 607–668
- Marcelo Garcia, C. (1999). Formação de Professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. Mendes, M.; Medeiros, A. & Peneda, D. (2005). *A formação inicial de professores de ciências da natureza. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2005 Vol VI N.º 1* 85-105.
- Michelli N. M., Earley P. M. (2011). Teacher education policy context. In Earley P. M., Imig D. G., Michelli N. M. (Eds.), *Teacher education policy in the United States: Issues and tensions in an era of evolving expectations* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Nicolai, S. (2004). *Learning independence: Education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999*. Paris: UNESCO.
- Shah, R. (2012). It takes two or more to tango: Partnerships within the education sector in Timor-Leste. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 10(2), 71-85.
- Shah, R. (2011), ‘Timorese teachers as agents for change or replicators of the past?’ in Leach, M. et al. (eds), *Peskiza foun kona ba/Novas investigações sobre/New research on/Penelitian Baru mengenai Timor-Leste*, Swinburne University Press, Hawthorn.
- UNESCO. (2008) *The State of Education in the Asia-Pacific Region*. Bangkok: UNESCO.

As mudanças e as respostas do direito e da ética para fomentar o crescimento sustentável

Isabel Celeste M. Fonseca

Escola de Direito da Universidade do Minho

Introito:

Desde o final do século XX que se tem reflectido sobre as transformações pela qual a sociedade global tem passado. E, muito precocemente, pensadores e intelectuais, como Marx e Max Weber, Richard Sennett e Anthony Giddens, ou Habermas e Lipovestky, reflectiram sobre os instrumentos e mecanismos que vêm violentamente moldando a sociedade. A análise acutilante sobre as mudanças sociais, económicas e políticas gerou diferentes perspectivas e diferentes paradigmas para a reflexão.

Pretende-se neste texto, retomar algumas dessas visões e apresentar, a par dos reflexos dessas mudanças — aqui evidenciadas nos fenómenos de exclusão social e migrações, no empobrecimento e na destruição ambiental —, as respostas do Direito e da Ética para fomentar um crescimento social e ambientalmente sustentável.

Na verdade, o risco, a globalização, a escassez dos recursos renováveis e as certas provisórias da ciência impõem-nos cuidado redobrado. A OMC traça estratégias de sustentabilidade. Na europa projetada para 2020, o plano para o crescimento económico visa ser inclusivo, sustentável e inteligente. No quadro Europeu a estratégia está delineada: Aliás, as Diretivas sobre contratos públicos 2014 (Diretivas 2014/23/UE, 2014/24/UE e 2014/25/UE do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de fevereiro) desenham os contratos públicos como instrumentos a utilizar para a realização da Política de Contratação Pública Socialmente responsável, dotando as entidades adjudicantes de várias ferramentas para realização destes objetivos. Também a contratação pública ecológica é instrumentalizada para contribuir para o crescimento económico dos países, das regiões e do mundo, convocando ao diálogo com a ciência

Neste sentido, impõe-se evidenciar que a implementação de Códigos de Conduta é cada vez mais uma resposta que acompanha as do Direito. Eles promovem práticas de boa conduta na realização de despesas públicas, incentivando ao cumprimento dos valores de ética e desempenho segundo os mais elevados padrões de conduta. E, par desse desiderato, orientam os actores públicos e privados para a introdução nos processos de compra pública de Declarações de Compromisso de Práticas Socialmente Responsáveis, impulsionando tanto os operadores económicos, fornecedores de bens e serviços, para o respeito pelos Princípios Fundamentais dos Direitos Humanos e para o cumprimento de Convenções Internacionais da OIT, em matéria de trabalho, saúde e segurança social como exigindo das entidades públicas adjudicantes a realização de políticas de inclusão de minorias, de imigrantes, de desempregados de longa duração e jovens recém licenciados.

I. O risco, a globalização e a escassez de recursos.

Neste sentido, importante é perceber o cenário em que nos movemos quando neste introito fizemos alusão ao Risco e às mudanças em curso, neste início do século XXI. Permitam-me que inicie esta reflexão citando Gabriel Garcia Marquez: “não esperem nada do séc. XXI. O séc. XXI é que espera de vós”. E, com base nessa ideia desafiante, permitam-me que saúde especialmente os mais jovens, pois é às gerações jovens que pertencem as chaves do século XXI: afinal este é o seu século e para nele viver é preciso aprender a decifrar concretamente os sinais do futuro e traduzi-lo em entendimentos partilhados e em projectos comuns. É neste sentido que me proponho lembrar KOICHIRO MATSUURA, director-geral da Unesco, e aquelas que podem ser as chaves para entrar no século XXI por ele apresentadas, e alguns dos instrumentos de navegação para que neste século de multiriscos nos possamos orientar.

Estaremos prontos para entrar no século XXI? Que pergunta tão difícil. O futuro parece cada vez mais incerto, difícil de decifrar, ambíguo na sua própria indefinição, por vezes mesmo ilegível. E o risco é a constante que se apresenta sempre, ainda que cada vez mais difícil de antever.

E o medo é muito. Estamos à porta do futuro com respostas provisórias. A ciência já não nos dá uma resposta definitiva, de longo tempo. E, pior ainda, duvidamos cada vez mais da correcção das respostas da ciência. Serão as boas, serão as juridicamente aceitáveis? Pois bem, não podemos prever o futuro, mas podemos prepará-lo.

1.

O risco é cada vez mais uma figura presente, cada vez mais desconhecida e elevada ao quadrado. Assim é no século XXI, num quadro completamente alterado por força de uma 3.º revolução industrial, por razão de novas formas de mundialização, que nos convidam a enfrentar um grande número de desafios: «o mundo e a aventura humana parecem mais ricos de potencialidades, mais complexos, mais interdependentes. Mas também, sem dúvida, mais incertos que nunca», diz KOICHIRO MATSUURA.

Neste início do século, neste 15.º março do milénio, parece existir uma força potente que arrasta, provocada pela aceleração do ritmo das mudanças: das mudanças climáticas, da ciência, culturais, tecnológicas, sociais, entre tantas outras igualmente significativas. O risco de desumanização do e no progresso, da e na mudança, parece ameaçador e emergente. Impõe-se, pois, compreender as relações entre as coisas, saber ligar as ideias entre si, com o objectivo de lhe dar coerência e pertinência. Impõe-se explorar a riqueza da diversidade e fazer comunicar as disciplinas, as ciências, as tradições e as culturas. Neste contexto metodológico pode esbater-se a incerteza inerente ao futuro, potenciando o trabalho de reflexão prospectiva, transdisciplinar, indispensável para dar sentido à acção humana e dar sentido também, quem sabe, ao estudo de um simples jovem jurista ou de um simples professor de direito público.

Para dar resposta atempada aos desafios do séc. XXI, é preciso, antes de mais, colocar boas questões, com a finalidade, se possível de lhes dar boas respostas – antes que seja demasiado tarde. Impõe-se um trabalho de antecipação com vista a conseguir um avanço em relação ao desenrolar do jogo. E, invocando KANT, impõe-se perguntar ou fazer interrogações futuristas: o que podemos saber; o que devemos fazer; O que podemos

esperar? De um modo ou de outro, neste trio de questões, formulado na 1.^a pessoa do plural, vem vertida uma dúvida colectiva: «qual é o futuro que devemos construir em cooperação?» Não se duvida de que a preparação do futuro implica este e outro tipo de encontros: encontros de cientistas, intelectuais, criadores, decisores políticos e personalidades de 1.^o plano. Implica o encontro de jovens pensadores atentos aos fenómenos aceleradores das mudanças no seu mundo. O que procuramos dizer é simplesmente isto: a preparação do futuro exige uma perspectiva dialógica entre ciências, gerações, povos e culturas, num quadro de discurso de ligação entre presente e futuro.

Preparar o futuro exige uma ética da discussão, para evocar um conceito caro à filosofia alemã de KARL-OTTO APEL ou J. HABERMAS, e uma ética do futuro, o que pressupõe iluminar o caminho, começando por pensar: i) diagnosticar e listar os problemas que temos para pensar e elencar as perguntas e os desafios; ii) reunião de soluções, que vão existindo, que vão sendo apresentadas; iii) informar o público exactamente com a verdade, para que haja a tomada de consciência e a democratização do debate. Aliás, impõe-se um verdadeiro debate esclarecido sobre as escolhas essenciais: o Direito tem uma função e os futuristas devem contribuir para a escolha da solução aceitável (ou juridicamente tolerável).

Dito isto, apraz-nos formular perguntas. Desde logo, impõe-se questionar: i) Se será possível prever o futuro num mundo tão incerto, tão agressivo, tão inseguro; ii) Se devemos ambicionar projectar um novo contrato social, id est um contrato natural, perante a guerra ao ambiente, que ameaça a espécie humana e a biosfera; iii) Qual será o futuro da população e das migrações neste século; iv) Como irão envelhecer as sociedades humanas; v) Com as biotecnologias estamos a caminhar para um mundo melhor ou para o melhor dos mundos; vi) O que pode a ciência e o que pode a ética perante o desafio das doenças emergentes e ressurgentes; vii) O que pode a vontade política perante o aumento da poluição química e a poluição invisível?

Pois bem, as gerações novas inquietam-se sobre o seu planeta e questionam, designadamente, se herdarão um mundo igual aos dos seus avós, se a água vai continuar a jorrar das nascentes e ainda se haverá vales de mariposas para mostrar um dia aos seus netos. As incertezas são ainda mais: poderemos através da revolução da eficácia pelo uso da energia solar e energias renováveis dominar e diversificar a energia e deste modo atenuar a amplitude da mudança climática planetária? Seremos capazes de domesticar a inteligência artificial (ou seremos subjugados por ela)? E que poderemos esperar da conquista do espaço. Enfim, numa altura em que sabemos que o universo está em constante e acelerada expansão, como podemos conhecê-lo, quando sabemos que tudo está a milhões de anos luz de distância do Homem – quando sabemos que o homem só tem em média 80 anos de vida. É certo que segundo informações vindas a público, a nanomedicina está em ritmo tão acelerado de evolução que se considera que o homem possa em 2100 viver em média 1000 maravilhosos anos.

2.

A postura do pessimista que habita a sociedade-do-risco ou sociedade-da-urgência levar-nos-ia a acreditar que é impossível conhecer o risco, que os conhecimentos da ciência são sempre insuficientes para o antever e evitar e que está votada ao insucesso a

tentativa de o dominar, sobretudo quando as estratégias de regulação dos Estados não se harmonizam no quadro cosmopolita.

Tudo isso é difícil de negar. Contudo, o Direito e a Ciência Jurídica – em comunicação com outras Ciências, na lógica do diálogo multidisciplinar – não podem deixar de estar atentos à incerteza da sociedade-do-risco e atuar metodologicamente, prevendo instrumentos de tutela e de prevenção perante a configuração do dano irreversível, que ameaça o homem, os seus bens mais caros (e raros) e o seu habitat.

Na sociedade-do-risco, o risco mudou de natureza e de escala, demasiado generalizado (risco social e planetário) e por isso não segurável, demasiado grande (risco tecnológico) e, por isso, incalculável e desconhecido. O risco atual, da sociedade multirrisco, é, pois, global, transgeracional e não identificado — na medida em que a sua definição é ela própria dependente do estado da técnica e dos conhecimentos científicos e das opções políticas e jurídicas, dentro daquilo que se pode considerar como risco aceitável e inaceitável. Invocando a síntese de F. OST: «este risco é, pois, duplamente reflexivo: produto das nossas opções tecnológicas, é também fruto dos nossos modelos científicos e dos nossos juízos normativos».

É, pois, neste cenário da sociedade de desconfiança ou de sociedade-de-risco que se percebe que o «estado de urgência tenda a tornar-se o estado normal», sendo certo que a regulação estadual (faceta mais visível do Estado Neoliberal), e o direito global (incluindo o direito europeu) não podem alhear-se deste contexto social e das diversas realidades em que o risco se manifesta.

Na realidade, «desconhecido», sem figura, logrando a capacidade de avaliação, pergunta-se, pois, como poderá o Direito e a Ciência jurídica contribuir para precaver a sociedade de risco. Ora, por exemplo, no domínio ambiental, na impossibilidade de a ciência dar uma resposta segura, cumpre ao direito intervir, obrigando à formação de «juízos normativos de cientificidade» por parte do agente administrativo, por exemplo, potenciando as intervenções administrativas cautas, e oferecendo condições para que a atuação jurisdicional seja atempada e capaz evitar a consumação do dano. Enfim, como sintetiza COLAÇO ANTUNES, exprimindo uma preocupação eminentemente ambiental, «perante a incerteza científica», cumpre ao Direito e aos seus operadores encontrar soluções jurídico-ambientais-aceitáveis.

No contexto da urgência, correspondente à situação de perigo e de risco, a prevenção e a precaução são, pois, inevitáveis. Com efeito, num primeiro momento o sujeito-legislativo, depois o sujeito-administrativo e finalmente o sujeito-jurisdicional, a precaução obriga a medidas redobradas de cuidado, mesmo quando não há provas concludentes sobre a relação de causalidade entre determinada iniciativa humana e os seus efeitos negativos sobre o ambiente, a saúde pública e outros valores e bens de igual valor constitucional. O princípio da precaução surge, assim, como a forma contemporânea de prudência face a um risco transformado. Para nós, o princípio da precaução obriga-nos a uma certa atitude convida de cepticismo: doravante, a ciência, atingida pela dúvida, deve reconhecer que perdeu o monopólio da verdade, devendo seguir o princípio da desconfiança. E, para evitar as irreversibilidades catastróficas é necessário que a ciência preste mais atenção às hipóteses marginais e residuais e ao falível, de modo a aprender com as decisões que só em outro estado da ciência se reconhece como decisão errada. Enfim, o risco secundário,

que escapa ao saber e que obriga à opção reversível – opção reversível do sujeito-legislador, opção reversível do sujeito-administrativo e opção reversível (enquanto sinónimo de provisória ou cautelar) dos tribunais –, altera profundamente a nossa capacidade para dominar o futuro, tanto mais que a sociedade não pode deixar de escolher e de avançar.

3.

Enfim, perante estes riscos públicos provocados pela acção do homem e da técnica (que se agigantam, multiplicam e se desfiguram), que atingem os bens públicos (ou bens de fruição colectiva), como o ambiente, a saúde pública, e a segurança e a economia, impõe-se, de facto, que os entes públicos actuem e acolham soluções públicas, no sentido de, em primeiro lugar, procurar identificar esses riscos e evitar a sua produção e actuem, depois, no sentido de os avaliar e gerir, caso aconteçam. Importa ter bem presente, e importa sublinhá-lo de novo, que os poderes públicos se movimentam em domínios eivados de enorme incerteza e sentem impender sobre si a responsabilidade da antevisão do máximo de riscos possível. E importa ter bem noção do dilema que está subjacente à sociedade-de-risco e que diz respeito à necessária conciliação da liberdade individual e da segurança de todos. De facto, por exemplo, perseguindo o valor da segurança, instando camaras de vigilância, quebrando sigilos bancários, maximizando a utilização dos drones, por exemplo, a sociedade envereda por caminhos menos arriscados, tendo a ilusão que controla tudo e anula o risco, mas, ao mesmo tempo, o que faz é aniquilar a liberdade dos particulares e dos operadores económicos.

Enfim, a protecção destes bens, como o ambiente, é, na verdade, uma tarefa de todos: é tarefa intergeracional e intrageracional, pressupondo a reconversão dos modelos de desenvolvimento económico (dado o estado de depauperação dos recursos naturais por via da respectiva desregulação) e implicando que os operadores económicos devam abdicar dos tradicionais lucros em favor da incorporação de técnicas de minimização de efeitos poluentes, e exigindo dos cidadãos a reorganização dos seus hábitos de vida e de consumo.

No contexto nacional, a atitude cautelosa exige ao Estado e aos Entes públicos em geral uma actuação conforme com tais valores e bens de fruição colectiva. Assim, o impõe a Lei Fundamental portuguesa de 1976, que consagra o direito ao ambiente e qualifica a protecção do ambiente como uma tarefa do Estado (artigo 9.º alíneas d) e e) da CRP).

Pois bem, o risco é de facto uma grandeza ineliminável numa sociedade livre e democrática e a prevenção do risco transformou-se tarefa pública desde os finais do século XX. O legislador combate o risco acolhendo juízos normativos que reflectam o que é e não é aceitável de acordo com a informação dada pelos cientistas e técnicos. As Entidades Administrativa combatem o risco ambiental através da imposição aos operadores económicos do dever de submeterem as suas actividades a procedimentos autorizativos. E o juiz, dirimindo conflitos, deve decidir em processo temporalmente adequado a evitar a consumação do facto danoso.

4.

No contexto de tanta urgência, correspondente à situação de perigo, a prevenção e a precaução são, pois, inevitáveis pelo Estado-Legislator, pelo Estado-Administração e pelo Estado-Juiz. A Precaução obriga a medidas redobradas de cuidado, mesmo quando

não haja provas concludentes da causalidade entre determinada iniciativa e os seus efeitos negativos sobre o ambiente, a saúde pública e outros valores e bens constitucionalmente protegidos. Na verdade, qualquer que seja o enunciado, o substrato que está subjacente ao princípio da precaução prende-se com a prevenção antecipada e alargada dos riscos tecnológicos, a qual convoca, no quadro da tutela do ambiente, a intervenção de especialista, fomenta a abertura do procedimento autorizativo à participação pública, induz o reforço dos princípios da imparcialidade e proporcionalidade como fundamentos da decisão (o que obriga a sopesar interesses económicos do operador económico com os bens jurídicos ambientais) e faz colocar no centro do agir público a preferência pela solução provisória e reversível.

O legislador tem a tarefa de acolher soluções jurídicas cautas, id est: soluções que pressuponham um risco aceitável, atendendo ao estado da ciência e da técnica. Aliás, impõe-se-lhe que cumpra uma tarefa de constante actualização de legislação perante novos riscos e de aperfeiçoamento, tendo em conta a consideração de novos elementos conhecidos. E também se lhe impõe que reforce os procedimentos em termos garantísticos, injectando-lhes transparência, imparcialidade e participação, maxime no iter procedimental decisório. É certo que a função legislativa se vê despojada da sua tradicional densidade regulatória, pois há matérias em que abundam incerteza e a regulação passa cada vez mais por Organismos Internacionais, sendo certo que a avaliação e a gestão do risco escapa, também, cada vez mais, ao controlo do Estado. O que vai ainda ficando em seu poder é prever instrumentos de protecção jurisdicional.

A Administração quando actua de forma a tutelar o risco ambiental, utilizando diversos instrumentos, como por exemplo as taxas e impostos ambientais, fundos ecológicos, sistemas de gestão ambiental, etiquetas ou rótulos ecológicos, acordos ambientais e informação ambiental, deve pautar-se pela imparcialidade e equilíbrio de ponderação administrativa no momento da gestão do risco. Tomando em consideração todos os dados relevantes, balanceando os interesses em perigo, impondo deveres ou ónus de protecção ambiental aos operadores económicos, tendo em conta os melhores dados científicos no momento da emissão da autorização. E deve controlar e fiscalizar as actividades dos operadores económicos, devendo rever o acto autorizativo para o caso de ser necessário minimizar riscos não calculados. Se é certo que o risco é ineliminável, também é certo que pode ser minimizado. Ora os custos do risco devem ser repartidos entre as entidades com competência autorizativa e os operadores, sendo certo que quanto maior por a incerteza envolvida maior será a quantidade de deveres de protecção ambiental a cargo dos agentes industriais, comerciais e agrícolas e maior é a responsabilidade inspectiva e correctiva da administração pública.

O juiz deve ter ao seu dispor ferramentas adequadas de protecção ambiental, que lhe permitam evitar o dano irreversível ou acautelar, através de decisões provisórias, as situações jurídicas susceptíveis de sofrer um dano irremediável. E, assim, devendo também convocar o princípio da precaução, deve suspender as obras que não cumpram a Declaração de Impacto Ambiental e são susceptíveis de causar dano a um habitat natural ou dano arqueológico, e suspender a comercialização de um medicamento (que se suspeita ser lesivo, ainda que o estado da ciência não o permita afirmar de forma concludente), ou a comercialização de certo produto importado.

A avaliação e gestão dos riscos públicos surgem como tarefa inacabada e irremediavelmente controversa. A palavra de ordem na sociedade-de-risco é estar alerta. E para isso urge promover a investigação que permite acompanhar a evolução tecnológica dos fenómenos geradores de risco, divulgar informação, educar as gerações presentes e estabelecer a colaboração entre Organismos nacionais, comunitários e internacionais. E urge promover estruturas eficazes de fiscalização da actividade dos operadores económicos, sobretudo daqueles que lidam com matérias altamente poluentes e com alto grau de risco para a saúde humana e para o ambiente.

Enfim, o futuro apresenta-se frágil. Atenuar essa fragilidade é uma tarefa de todos: do cientista, do político, do jurista e do cidadão. Ainda bem, pois, que aqui estivemos, hoje, todos nós, diferentes e iguais, com as mesmas preocupações e dando o seu contributo para identificar o desconhecido que ameaça os bens da humanidade, seguindo o lema de um por todos e todos por um...

II. A Contratação Pública sustentável.

Neste sentido, é extremamente importante que o legislador em cada Estado acolha uma solução de adjudicação na compra pública de bens e serviços que permita aos entes adjudicantes tirar o máximo proveito do potencial dos contratos públicos para promover a inovação e assegurar um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Muitos são, pois, os desafios que se apresentam (sempre) ao legislador nacional e (depois) ao comprador público. Aliás, ao comprador público, a quem se exigirá, cada vez mais, o planeamento e a profissionalização na compra pública, também se apresenta um caminho de dificuldades. A par da ciência (ou técnica) e da consciência, tão necessárias à realização da compra pública sustentável, inovadora e ambiental e socialmente inclusiva, tornar-se-á necessário conhecer o estado da arte em matéria de contratação pública - e daí a necessidade de diálogo com o mercado, com a academia, com a ciência.

Destarte, e trazendo à colação o modelo europeu de contratação pública sustentável, impõe-se lembrar que o legislador é orientado para usar linguagem fácil e objectiva de modo a que as disposições normativas sejam apresentadas, «o mais possível» de «forma simples e racionalizada». E, deste modo, por exemplo, a propósito de adjudicação, muito embora pudesse o legislador empregar terminologia inovadora, o objectivo gizado da compra pública sustentável pode ser atingido através da conhecida expressão «proposta economicamente mais vantajosa». Já o comprador público, no entanto, é estimulado a entender este conceito com renovação, tendo em conta as estratégias talhadas para a compra pública, tanto a nível europeu como mundial. Assim não chega dizer que a proposta economicamente mais vantajosa é sinónimo daquela que a entidade adjudicante considera ser a melhor solução, numa perspectiva global, em termos económicos, de entre as apresentadas.

Devemos acrescentar algo mais: a fim de evitar qualquer confusão que possa existir entre o critério de adjudicação actualmente conhecido como «proposta economicamente mais vantajosa», deve, de imediato, o legislador associar a tal conceito a expressão «melhor relação-qualidade-preço».

É certo que, em tempos de crise, também fica claro que o legislador nacional pode estabelecer que a proposta economicamente mais vantajosa resulte da avaliação da pro-

posta apenas com base no preço ou eficácia, em termos de custos, sendo certo que, nestes casos o legislador pode impor que as autoridades adjudicantes devam definir normas de qualidade adequadas através das especificações técnicas ou das condições de execução dos contratos, estabelecendo os seus limites quanto ao que deseja comprar do ponto de vista qualitativo.

Enfim, uma coisa parece clara: a compra pública deve ser orientada para a qualidade, uma vez que este tal propósito está, com toda a certeza, em sintonia com as Estratégias global, regional ou nacional de crescimento sustentável, sendo certo que a sustentabilidade também pressupõe responsabilidade não apenas ambiental como social.

Aliás, aos operadores económicos impõe cada vez mais a emissão de declarações de compromisso ético, de que, na produção dos bens que fornecem e dos serviços prestam, cumprem as Políticas de Compra Pública Socialmente responsável, o que significa o respeito pelos Direitos Fundamentais (incluindo os Direitos das Crianças e das Mulheres) e pelas Convenções Internacionais da OIT em matéria de Direitos dos trabalhadores, bem como cumprem os Direitos do Migrantes.

E, neste quadro, impõe-se às entidades adjudicantes implementar Sistemas de Verificação e Monitorização com vista a melhorar as práticas de contratação, podendo inclusive controlar nos processos relativos à produção dos bens e serviços se os Princípios Fundamentais dos Direitos Humanos e se as Convenções Fundamentais da OIT e se a legislação nacional sobre direitos dos Trabalhadores, incluindo a legislação sobre saúde, segurança social e salários, é cumprida.

1.

A pretexto... desafiando mais ainda o comprador público. Se é certo que muitos são os desafios que se apresentam (ainda) ao legislador nacional, que deve prever ferramentas claras e seguras de compras públicas sustentáveis, não é menos certo que muitos são também os desafios que se apresentarão sempre ao comprador público, quer o legislador preveja ou não essas ferramentas. Na realidade, ao comprador público impõe-se sempre um trabalho difícil tendo em conta a malha jurídica e um trabalho continuado de aprendizagem de informação, de formação, de aquisição de conhecimentos e de técnica, a chamada capacitação continuada. E é certo também que ainda se impõe mais: ao comprador público exige-se uma consciência ecológica, uma atitude protectora dos recursos e a ética ambiental e social na compra pública — posturas tão mais necessárias à realização da compra pública ambientalmente sustentável e socialmente inclusiva quanto mais escassos são os recursos e visíveis os fenómenos de exclusão e pobreza.

Do ponto de vista social, o fomento da inserção de pessoas desfavorecidas ou de membros de grupos vulneráveis, o recrutamento de desempregados de longa duração ou a implementação de acções de formação para desempregados de longa duração ou jovens recém-licenciados podem expressamente ser acolhidos pelo legislador e passar a ser considerados verdadeiramente pelo comprador público.

O comprador público é também agente da mudança, neste mercado. Cabe-lhe, aliás, promover um mercado inclusivo e ecológico. O comprador público com consciência faz inovar o mercado quando compra papel com fibra 100% reciclada, em vez de papel

de cópia simples. E quando considera o Cálculo do Custo do Ciclo de Vida do produto ou prestação de serviço dá sinal ao mercado que prefere uma compra hipocarbónica e qualitativa. E quando adjudica um serviço de limpeza com uso de produtos cuja componente química não ultrapassa certo nível de toxidade revela ao mercado as preferências sustentáveis de consumo verde dos compradores públicos e deste modo impõe mudanças de estratégias no mercado, do ponto de vista da oferta.

Esta transição da compra burocrática («de como comprar») para a compra estratégica («o que comprar») coloca no centro do tema o momento da formação do contrato e especialmente: i) «a decisão de contratar» (ou «na decisão de não contratar»), ii) a escolha do procedimento pré-contratual, iii) a definição do objecto do contrato, iv) a elaboração das peças do procedimento (momento do programa, e respectivo critério de adjudicação, e do caderno de encargos) e a v) adjudicação.

Assim, por exemplo, o comprador público eficiente antes de comprar reavalia as necessidades, pondera a reciclagem e a reutilização, promove a troca de material de escritório entre os sectores da Administração Pública, avalia a vantagem da videoconferência em vez da deslocação de agentes a cargo dos entes públicos, investe num centro de impressões em vez de pulverizar a aquisição de impressoras, aprecia a água da torneira em vez da água engarrafada.

E mais: o comprador público que realiza uma política horizontal e deseja ir ao encontro de uma estratégia amiga do ambiente no momento em que define o objecto do contrato promove a aquisição de transportes não poluentes e energeticamente eficientes e avalia o desempenho energético de um edifício público. Ao definir o objecto do contrato, o comprador público com consciência ecológica prefere a compra de papel reciclado, a gestão municipal de transporte de autocarros silenciosos ou o fornecimento de eletricidade através de uma fonte de energia renovável. O comprador público inovador entra em diálogo com o mercado para saber como conceber, produzir e comercializar um produto ou serviço inovadores, ou dialoga com o mercado para procurar saber qual o produto que tem melhor desempenho. E, por exemplo, adquire em conjunto, procedendo a compras de grupo.

E, por exemplo, com a ajuda da Comissão Europeia, o comprador público que adquire bens sente-se inspirado a avaliar o impacto ambiental das matérias utilizadas para o fabrico dos mesmos, ou a ter em conta o consumo de energia ou água na utilização desses produtos, por exemplo, a sua durabilidade. Na prestação de serviços, comprar bem do ponto de vista ambiental, significa ter em conta especiais conhecimentos técnicos e a qualificação do pessoal para executar o serviço, ou os procedimentos de gestão para minimizar o impacto no ambiente ou a produção de resíduos.

Enfim, comprar ecológico pressupõe preparar com cuidado o caderno de encargos e as especificações técnicas e acolher nelas as normas técnicas ambientais, os termos de desempenho ou exigências funcionais, rótulos ecológicos ou permitir as variantes verdes. Precisamente ao elaborar as peças do procedimento, o comprador público é incentivado a preparar bem a adjudicação verde ou socialmente inclusiva, pois, no final do procedimento, a adjudicação deverá permitir a avaliação tendo por base a relação-qualidade-preço, sendo certo que, para o efeito, deve ser feita a fixação do melhor critério de avaliação, um que combine critérios económicos e qualitativos, ambientais e sociais.

III. Epílogo

Dito isto, deixamos alguns tópicos para reflexão que surgem como evidentes:

1. Verificação generalizada de risco, emergente da globalização económica e da escassez dos recursos renováveis, que impõe cuidado redobrado e planeamento na contratação pública, com efectiva avaliação de necessidades.

2. Necessidade de traçar estratégias de sustentabilidade económica e financeira, uma vez que a contratação pública tem enorme impacto na economia mundial, na economia dos Estados (verifique-se em Timor, o impacto é de 50%) e na economia das Regiões:

3. Em sintonia com a Organização Mundial de Comércio e a União Europeia (projectada para 2020), no âmbito da CPLP a contratação pública é configurada para alcançar o crescimento económico, segundo o modelo de crescimento inclusivo, sustentável e inteligente.

4. A legislação nacional deve permitir dosear na medida certa a flexibilidade necessária para garantir a eficiência e o dinamismo na contratação pública e a necessária inflexibilidade para combater o desperdício de recursos e a corrupção.

5. Em cada Estado, o legislador deve permitir que a entidade adjudicante proceda à compra pública de bens e serviços de elevada qualidade e que correspondam perfeitamente às suas necessidades, sendo certo que os contratos públicos devem assegurar uma utilização mais eficiente dos fundos públicos e, deste ponto de vista, devem ser instrumentos ao serviço da eficiência da despesa pública, procurando assegurar melhores resultados neste domínio, em termos de relação-qualidade-preço

6. Premência quanto à utilização dos contratos públicos como instrumentos para alcançar a compra qualitativa e, por isso, promotora de fins ambientais e sociais: a aquisição sustentável, do ponto de vista ecológico e dos recursos, e inclusiva, do ponto de vista social (e dos pequenos e médios operadores).

7. Concordância quanto à necessidade de focar a adjudicação para a proposta que assuma ser a melhor tendo por base a relação-qualidade-preço, desvalorizando o critério do mais baixo preço como factor exclusivo de adjudicação, devendo este ser reservado para certos tipos de contratações ou entidades adjudicantes ou para situações em que as peças do procedimento (máxime cadernos de encargos) definem, com pormenor suficientemente objectiva, precisa e concreta, as especificações técnicas da aquisição), não submetam à concorrência senão o preço.

8. Concordância quanto à fixação de critérios qualitativos, que devem ser sempre acompanhados de um critério de custos, podendo este traduzir-se, à escolha da entidade adjudicante, num (ou no) preço ou num custo-eficácia, o que pressupõe a consideração do cálculo dos custos do ciclo de vida (= CCCV) do produto, obra ou serviço.

9. Informar e formar o Comprador Público sobre as melhores técnicas de compra sustentável, promover a partilha de conhecimento, maximizar o intercâmbio no Mercado Lusófono e potenciar o diálogo entre os serviços públicos, os operadores económicos e as respectivas academias, entre os Centros de Investigação e o Mercado, por exemplo, eis uma séria estratégia para fomentar o crescimento inteligente, inclusivo e sustentável.

Transformações no espaço global da língua portuguesa: comunicação, redes e universidade

José Gabriel Andrade

Universidade Católica Portuguesa

O presente trabalho propõe uma teorização sobre o espaço global que a língua portuguesa ocupa no contexto da sociedade da informação. Adotando uma abordagem interpretativista procurámos analisar o espaço global da língua portuguesa no contexto da rede das redes, a Internet. O atual trabalho também analisa a importância dos diferentes meios de comunicação social, a mobilidade proporcionada pelos media digitais e a movimentação das pessoas no espaço luso-brasileiro incluindo a movimentação nos espaços universitários. Neste enquadramento partimos do posicionamento da tradição sociocultural em ciências da comunicação, com contribuições de outras tradições e de estudos de outras áreas científicas, explorando a comunicação e o uso de novas tecnologias de informação como contexto para uma ‘língua portuguesa global’. A nossa análise interpretativista dos resultados confirma o papel da língua portuguesa como um interface, contexto e veículo comunicacional, numa altura em que se assiste a um maior interesse pela cultura portuguesa e a uma emergência do Brasil. A língua portuguesa é encarada como língua global, atualmente levada a cabo com demonstrações de uma língua de ciência, de cooperação estratégica económica e empresarial e como língua de produção cultural e criativa.

1. Transformações Económicas em Língua Portuguesa

A revista EXAME Angola, (Abril de 2010), pergunta: “Afinal quanto é que vale a CPLP?” E aponta para os seguintes resultados: se a CPLP fosse um bloco económico seria a sexta potência logo depois da UE, NAFTA (North America Free Trade Association – Associação de Comércio Livre da América do Norte), Commonwealth, Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) e MERCOSUL. Se fosse um país seria também o sexto, depois dos EUA, seguido da China, Japão, Índia e Alemanha. Só o Brasil representa 85% da economia da CPLP e 78% da população, liderando Portugal no indicador PIB per capita (Cruz; Jaime, 2010).

Partindo do valor total do PIB nominal (2 873 259 mil milhões de USD) indicado para o conjunto dos 8 países da CPLP, procura-se verificar se o seu significado é relevante ou se representa um potencial por concretizar (Pereira, 2012). O imaginário de uma sociedade encontra-se sempre atrelado ao domínio particular das produções e práticas culturais, (Carvalho, 1990) supostamente distintas de outros níveis, como o económico ou o social, e patente “nas palavras, nos gestos e nos ritos”.

O espaço dos Países de Língua Portuguesa é assim um espaço necessariamente fragmentado. E a comunidade e a confraternidade de sentido e de partilha comuns só podem realizar-se pela relevância dessa pluralidade e dessa diferença e pelo conhecimento aprofundado de uns e de outros. (Martins, 2004). Na condição de ex-colónias de Portugal, os

países de língua oficial comum pouco se conhecem, a não ser a os mitos e estereótipos difundidos nos meios de comunicação, estilo idêntico propagado na escola, onde se confundem os relatos dos fatos que zeram a história dos povos com os interesses daqueles que conduzem os destinos das nações. “Se, nas nossas escolas, a referência ao Outro enfatiza o período colonial, nos outros membros da comunidade – CPLP - a tónica sobre o Brasil não passa dos limites das grandes navegações.” (Vitorio, 2003:14). O escritor e africanista Ondjaki, questiona-se quanto a fertilidade humana e cultural que o termo lusofonia e a CPLP proporcionam aos interlocutores de língua oficial portuguesa. Em seu entender, “há um aproveitamento político da Lusofonia, como associações que não têm eco nem expressão. É o caso da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de outras associações que apenas servem de pretexto a atos que são meramente políticos ou diplomáticos”. E continua “não se faz qualquer esforço no sentido de fomentar grandes trocas ao nível do livro, da pintura e da educação. Não sou gestor ou economista, mas penso que se podia trabalhar no sentido de um mercado comum cultural.” (Ondjaki e Martins, 2004:17). Mas a emergente Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem características singulares. Os membros que a integram não gozam de contiguidade territorial, como ocorre nas tentativas contemporâneas de nucleação económica. Trata-se de um agrupamento cimentado por motivações nitidamente comunicacionais, sem dúvida alentadas pela pujança da indústria cultural da língua portuguesa, cujos produtos estão circulando no triângulo Brasil-Portugal-PALOPs (Marques de Melo, 1997). A seguir apresentaremos as propostas em curso de uma língua portuguesa global no espaço falado em língua portuguesa, não apenas propostas pela política, que caracterizamos como: língua portuguesa como ciência; língua portuguesa como estratégia económica empresarial e língua portuguesa como indústria cultural e criativa. A apresentação que se segue caracteriza com maior incidência as relações luso-brasileiras no contexto da nossa investigação.

2. Língua Portuguesa como Ciência

Desde o século XVI que a língua portuguesa é uma língua de conhecimento e de ciência. “Quando as várias línguas principais de cultura da Europa substituíram o latim como a língua da ciência, o português foi uma delas e tem sido sempre desde então” (Castro, 2013). Segundo o investigador Ivo Castro “agora, no tempo em que estamos, a força de outras línguas é tão grande que muitas vezes nos esquecemos do passado e do património que possuímos. O sentido comum é que hoje em dia o inglês é a língua dominante e que não vale a pena fazer ciência noutra língua que não seja o inglês e nós somos interpelados a esse respeito muitas vezes”, (Castro, 2013). Ao colocar a língua portuguesa enquanto língua de ciência na agenda académica e como política dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa defende-se a língua portuguesa global. Segundo Ivo Castro “pensar ciência em português não é o mesmo que pensar ciência portuguesa noutra língua”, e afirma o investigador: “um debate entre portugueses e brasileiros em inglês é normalmente uma experiência a não repetir” (Castro, 2013). Segundo Ana Paula Laborinho, Presidente do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, há espaço na ciência para comunicar nas várias línguas, não desprezando o português. “Não há conflito nesse sentido, achamos que as duas coisas são conciliáveis”, acrescentando que

dependendo “dos nichos de ciência compreende-se perfeitamente que também possa haver esse objetivo que é o de chegar a públicos mais vastos e não há uma incompatibilidade e é importante também para os nossos investigadores e para as nossas universidades essa oferta” (Laborinho, 2013).

3. Estratégia Económica Empresarial em Português

A língua é uma ativo intangível que beneficia de economias de rede. Quanto maior o número de utilizadores, maior o benefício que cada um extrai da sua partilha. (Reto, 2012). O livro *Potencial Económico da Língua Portuguesa* do reitor do ISCTE-IUL, Luís Reto (2012), apresenta o valor económico do português, o benefício para os utilizadores (capital humano) da diminuição dos custos de transações nas trocas comerciais e de organização nas empresas transnacionais e a oportunidade de desenvolvimento económico, social e cultural. Para Reto (2012) apesar de Portugal ser considerado o país pioneiro da globalização, a influência da sua língua manteve-se latente longe dos demais idiomas de origem europeia, como o inglês, o espanhol, o francês ou o russo. “Foi necessário esperar pelo crescimento populacional e pela afirmação económica do Brasil e das ex-colónias africana para que o português encontrasse o seu lugar entre as línguas mais influentes na esfera internacional, logo a seguir ao inglês e ao espanhol.” (Reto, 2012:41).

4. Indústrias Culturais e Criativas em Língua Portuguesa

A diversidade histórica, cultural, política e social da Lusofonia cria um espaço autónomo dentro da Globalização, participando dela. É na hibridação cultural, por meio da comunicação de massas (televisão, rádio, Internet), que hoje percebemos os fluxos, e refluxos, de informação no espaço lusófono com um mercado potencial de cerca de 300 milhões de consumidores/produtores lusófonos. E, sendo a globalização inevitável, a aposta na difusão internacional da cultura lusófona, através da massificação da produção cultural, do ensino e da formação do português, deve ser uma estratégia prioritária da Lusofonia (Martins et. al., 2006). Como espaço de cultura, “a lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua” (Martins et. al., 2006: 69). No espaço dos países de língua portuguesa detetamos uma grande experiência cultural, a riqueza de uma mestiçagem que se espalha pelos cinco continentes. Um espaço espiritual e identitário que partilha, saberes, experiências, história e conhecimento com grande parte dos povos e países do mundo. São exemplo disso experiências comuns que como os Rock in Rio e Rock in Rio Lisboa que já acontecem em Espanha, EUA e Argentina, as atividades conjuntas de músicos, autores, pesquisadores e cineastas. (Cunha, 2009). No que toca às indústrias dos Media, Criativas e de Conteúdos, temos os casos da produção conjunta de telenovelas, a presença de correspondentes internacionais e o apoio de canais televisivos internacionais nos diversos países que compõem a Lusofonia. A produção cultural apresenta-se, assim, como uma dimensão essencial do desenvolvimento, chegando-se à conclusão que a “cultura não é somente a atividade intelectual e artística, mas também o comportamento geral do Homem e a visão que este tem de si mesmo em relação ao seu modo de vida e de ser, aos

seus sistemas de valores e crenças” (Graça, 1992: 203). O conceito de indústrias culturais funda-se nos pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt. Inicialmente denominado cultura de massas, o conceito de indústrias culturais refere-se à crescente standardização da produção de bens culturais para conduzir as massas à passividade. Recentemente, num contexto em que as fronteiras da cultura deixam entrever uma certa indefinição, tem-se assistido a uma mutação do conceito de indústrias culturais para o de indústrias criativas. Uma miscelânea entre as artes, as novas tecnologias e as indústrias culturais. O entendimento linguístico nos países de língua portuguesa pode ser uma mais-valia na oferta económica dos produtos gerados pelas Industrias Culturais e Criativas (ICC) sobretudo nos meios de comunicação de massa como é o caso das telenovelas, da música, da imprensa e da arte feitas em língua portuguesa.

5. Televisão em língua portuguesa

Pode-se afirmar que as telenovelas produzidas no Brasil são um produto de alto nível artístico, que se foi aprimorando no decorrer das últimas décadas e que, embora moldado industrialmente pela Rede Globo de Televisão do Brasil, passou a influenciar as produções de outras emissoras, tanto no Brasil, como no exterior. A fidelização do público passou a exigir cada vez maior criatividade aos produtores, dada a procura de uma constante renovação de roupagem para um produto que tanto sucesso comercial alavancava. Convencionou-se que cada novo programa deveria trazer maiores novidades, em termos de elenco, assuntos polémicos diferentes das novelas anteriores, além de provocar vendas de mais discos, roupas e outros produtos de consumo. É importante registar que as mudanças mais significativas e que são efetivamente incorporadas socialmente, relacionam-se com temas como preconceito, igualdade da mulher em relação ao homem, entre outros (Ribeiro, 2005; Lopes, 2003). No que toca à influência no exterior, podemos encontrar o caso da nova produção de telenovelas em Portugal. Antes das novas produções (no caso português, sobretudo por parte da estação TVI) as telenovelas brasileiras eram presença constante na televisão portuguesa. O género telenovela está na base das maiores transformações do mercado televisivo português desde 1977 até hoje em todas as emissoras (RTP, TVI e SIC). Em 1977, com a transmissão de “Gabriela, Cravo e Canela”, a estação RTP1 conseguiu que os portugueses alterassem os seus comportamentos e rotinas (Cunha, 1999); em 1994, mediante o acordo de exclusividade com a Rede Globo, a estação comercial SIC assumiu a liderança do ranking; em 2000/2001, a TVI, canal que na altura passava por grandes dificuldades, alcança o primeiro lugar, através da aposta maciça em telenovelas portuguesas (Burnay, 2005). Os consumidores de telenovela veem telenovelas para obterem informações sobre locais que não conhecem, “portugueses e estrangeiros, ou sobre outras vidas similares à sua; por outro lado, gostam de ver telenovelas para se distraírem; a telenovela ajuda-os a apreender novas informações e a adotarem uma forma de escapismo das situações do quotidiano” (Burnay, 2005). Segundo a investigadora Catarina Burnay (2006), a ficção portuguesa aparece como um novo produto a ser explorado, encontrando espaço no mercado. “Este facto poderá estar relacionado com a melhoria das técnicas existentes, com o aproveitamento de uma certa saturação das personagens e enredos apresentados pelas telenovelas brasileiras.” (Burnay, 2006:63). Recentemente verificamos produções conjuntas entre Portugal e Brasil (SIC e

Rede Globo) na produção e realização de telenovelas que já alcançaram a liderança do ranking e foram premiadas internacionalmente. O género telenovela é levantado como “pano de fundo” nas relações da comunicação de massa entre Portugal e Brasil e com os PALOPs. O Obitel (Observatório Ibero-Americano da Ficção Televisiva) no anuário de 2012 demonstra a tendência das parcerias e presença empresarial dos sectores de media nos países de língua portuguesa. O relatório cita como “tendência” “a entrada em Portugal de empresas de capital angolano nos meios de comunicação portugueses, bem como a consolidação da presença da Rede Globo em Portugal” (Cunha et. al., 2012). “No que toca às empresas angolanas, já em 2009 a Newshold, um grupo angolano com sede no Panamá, adquiria 96% do influente semanário “Sol”, e nos anos seguintes expandiria os seus interesses para a IMPRESA (da qual detém 2%) e para o grupo COFINA (do qual se tornou o maior accionista com 15%), proprietários dos jornais Correio da Manhã, Sábado, Jornal de Negócios e Record. A Rede Globo inaugurou em Outubro de 2011 a nova sede europeia da estação em Lisboa, traçando objectivos estratégicos: manter a sua actividade em Portugal, nomeadamente incentivando as co-produções com as estações televisivas portuguesas, entrar no mercado europeu e consolidar a sua presença em Angola.” (Cunha et. al., 2012:449). Como já foi referido, as telenovelas brasileiras são produtos de exportação para Portugal desde “Gabriela Cravo e Canela” em 1977 até os dias de hoje. As exportações não se ficam somente pelas telenovelas da Rede Globo como também da sua atual concorrente Rede Record de Televisão que apresenta as suas produções na RTP. A Rede Record de Televisão - propriedade da Igreja Universal do Reino de Deus – também tem escritórios em Lisboa e está presente também nos PALOP. Atualmente em Portugal é possível ter acesso ao canal internacional da Rede Record nos “pacotes básicos” das operadoras por cabo. Já o canal Globo Premium tem um custo mensal de dez euros em qualquer operadora, sendo em 2013 disponibilizado somente na operadora NOS o canal Globo Portugal para os “pacotes básicos”. De referir a presença de oito canais de televisão brasileiros em Portugal, sendo dois exclusivamente religiosos (TV Canção Nova – Católica e TV Mundial – Protestante).

Já os modelos portugueses dos canais generalistas assentam na produção para consumo interno. (Cunha et. al., 2012). “Embora Portugal seja um produtor de telenovelas, a sua venda enquanto produto acabado (lata), implica custos extras.” (Cunha et. al., 2012:474). Apesar dos custos, tem sido feito algum esforço para penetrar nos mercados de língua portuguesa, como Brasil, Moçambique e Angola. Porém, o acordo da estação privada TVI com a brasileira Rede Bandeirantes (a terceira em audiência) em 2004 não alcançou grande sucesso devido à dobragem do português para o brasileiro da série juvenil Morangos com açúcar e da telenovela Olhos de água “que não conseguiram encantar os brasileiros, tão habituados ao padrão Rede Globo...” (Cunhas et. al., 2012:475). De notar a presença da Rede Globo no “imaginário” dos países de língua portuguesa no passado e no presente. Durante a Conferência Internacional Interfaces da Lusofonia o investigador Joseph Straubhaar, afirmou: “...a TV Globo teve um papel dominante na construção mediática transnacional da lusofonia. As novas mídias...e as novas indústrias culturais de televisão em Portugal e de outros países lusófonos talvez tenham potencial para criar alternativas nas representações mediáticas da lusofonia. Mas algumas pesquisas apontam que muitas atividade interativa na Web, Facebook, etc. giram em torno de

grande espetáculos mediáticos como as novelas da Globo.” (Straubhaar, 2013:27). Sobre a aceitação das produções brasileiras em Portugal e a não concretização do contrário, podemos entender que o motivo se prende com razões histórico-culturais assim como pela preferência no Brasil dos padrões americanos de media aos padrões europeus. O mesmo talvez não aconteça nos PALOP. O presidente do IILP Gilvan Müller que vivia na Cidade da Praia, Cabo Verde, comentou-nos que “a relação nacionalista do português do Brasil ou de Portugal é perceptível nos meios de comunicação. No Brasil não são exibidos programas ou filmes portugueses, muito menos dos países africanos sem a legendagem do português do Brasil”. E continuou afirmando que “o Brasil não consegue conviver com outras variantes do português, é uma assimetria importante. O mesmo não acontece em Cabo Verde, por exemplo, que recebe programação em três variantes de português e partilha os programas normalmente” (Müller, 2012). Também estão disponíveis dois canais portugueses no Brasil a SIC Internacional e a RTP Internacional – serviço de televisão pública.

Os conteúdos na televisão por assinatura e por satélite estão disponíveis para todos os que vivem entre Portugal e Brasil – sejam imigrantes e turistas – assim como para todos os cidadãos que visitem nesses países. Muitos dos conteúdos da televisão estão também disponíveis nas redes da Internet, podendo ser consumidos, vistos, revistos e “recriados” no espaço do “fluxo de comunicação” entre Portugal e Brasil. Essa troca de fluxos de informação das indústrias criativas poderá ser utilizada para as transformações contemporâneas das Universidades de Língua Portuguesa.

6. Conclusão

Apontamos que os países que têm a língua portuguesa como língua oficial apresentam uma articulação convergente de espaços, povos e culturas. A língua portuguesa é uma língua culta de dimensão internacional e intercontinental. Nesse espaço encontramos a expressão lusofonia que é uma construção diaspórica com uma herança ou aproximação à cultura portuguesa. A lusofonia é uma “construção” extremamente difícil, integrando objetivos muitas vezes conflituosos na medida em que remete para a centralidade da matriz portuguesa. No ambiente pós-colonial e globalizado encontramos esse conjunto de países como um encontro de etnias e culturas, no quadro unificador do modelo da colonização europeia. A língua portuguesa como língua global é atualmente levada a cabo com demonstrações de uma língua de ciência, de cooperação estratégica económica e empresarial e como língua de produção cultural e criativa. A indústria económica em língua portuguesa é uma presença constante internacionalmente desde meados da década de 90, também a indústria criativa falada em português tem apresentado números crescentes e uma vasta internacionalização. O atual momento internacional e tecnológico proporciona aos países emergentes de língua portuguesa um alto poder económico e internacional, elevando o potencial da língua portuguesa global, criando um espaço palpável falado em português. Com essa história, a língua portuguesa é vista atualmente como um novo mercado a ser explorado com um consumo – aulas, media, arte, negócio e indústria – cada vez maior e cada vez mais difundido, seja pela sociedade da informação em rede, seja pela globalização onde a confraternidade de sentido e de partilhas comuns são aprofundadas no espaço dos países falantes da língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

- Burnay, Catarina (2005), «Ficção Nacional: a emergência de um paradigma televisivo», Trabalho realizado na UCP (Portugal), apresentado no Congresso da Intercom de 2005.
- Burnay, Catarina (2006), «Identidade e identidades na ficção televisiva nacional». *Revista Comunicação & Cultura*, 1, Lisboa: Quimera.
- Carvalho, José Murilo (1990), *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Castro, Ivo (2013), «Língua portuguesa como língua de ciência e inovação é objetivo da CPLP», TV Ciência. <http://www.tvciencia.pt/tvcnot/pagnot/tvcnot03.asp?codpub=33&codnot=27>
- Cruz, Manuel; Fidalgo, Jaime (2010), «Afinal quanto é que vale a CPLP?», *Revista EXAME Angola*, 8, Luanda Sul: Media Nova, disponível em <http://www.opais.net/pt/opais/?-det=16320> (acedido em 16 de Setembro de 2013).
- Cunha, I. (1999), «Transição e telenovela: o ano de 1977», Actas IV LUSOCOM, Santos.
- Cunha, Isabel Ferin; Burnay, Catarina; Castilho, Fernanda (2012), «Portugal: Velhas Estratégias para novos Tempos», Lopes, Maria Immacolata; Gómez, Guillermo (org.), *Obitel 2012 Transnacionalização da Ficção Televisiva nos Países Ibero-Americanos*, Porto Alegre: Editora Sulina.
- Graça, Pedro Borges (1992), *A Informação Cultural de Portugal - Introdução ao seu estudo no contexto lusófono e internacional*, Lisboa: ISCSP – UTL.
- Laborinho, Ana Paula (2013), «Língua portuguesa como língua de ciência e inovação é objetivo da CPLP», TV Ciência. <http://www.tvciencia.pt/tvcnot/pagnot/tvcnot03.asp?codpub=33&codnot=27>
- Lopes, Immacolata (2003), «Telenovela: uma narrativa sobre a nação», *Comunicação e Educação*, 26, São Paulo: CCA-ECA-USP/Ed.Salesiana, pp 21-33.
- Marques de Melo, José (1997), *Indústria Cultural Lusófona: As Perspectivas do Fluxo Cultural Luso-Brasileiro*. pp. 165 – 176.
- Martins, Moisés (2004), *Lusofonia e Luso-tropicalismo. Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Martins, Moisés de Lemos; Sousa, Helena; Cabecinhas, Rosa (eds.) (2006), *Comunicação e Lusofonia – Para uma abordagem crítica da cultura e dos média*, Porto: Campo das Letras.
- Ondjaki; Martins, Maria João (2004), «Ondjaki - O que enfrenta os desafios», *Jornal de Letras*, Ano XXIV, n.882,16-17.
- Pereira, Sandra Maria (2012), «A dimensão cultural da Lusofonia como factor de relevância Económico», Tese de Doutoramento, IEP, UCP.
- Reto, Luís (2012), *Potencial Económico da Língua Portuguesa*, Lisboa: Texto.
- Ribeiro, Renato Janine (2005), *O afeto autoritário*, São Paulo: Ateliê Editorial.
- Straubhaar, Joseph (2013), «TV Globo e as novas mídias lusofónicas: a deusa ferida ou ainda dominante?», *Conferencia Internacional Interfaces da Lusofonia*. 4 a 6 de Julho de 2013, Braga: Livro de Resumos.
- Vitorio, Benalva (2003), «Lusofonia: Proposta para a Reinvenção de uma Comunidade», *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona 2003*, pp. 11-20.
- Entrevistas:
- Müller, Gilvan (2012), Diretor Executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa IILP Entrevista concedida a investigação durante o inverno de 2012 nas instalações da CPLP. Palácio Conde de Pena el. Lisboa.

Indicadores da violência urbana da cidade da Praia Cabo Verde: o caso da zona norte

Edson Marcos Leal Soares Ramos

Coordenadora do Projeto Intitulado Construção e Análise de Indicadores da Violência Urbana da Cidade da Praia: O Caso da Zona Norte e Prof. Dr. da Faculdade de Estatística da Universidade Federal do Pará.

Silvia dos Santos de Almeida

Integrante do Projeto Intitulado Construção e Análise de Indicadores da Violência Urbana da Cidade da Praia: O Caso da Zona Norte, e Professora da Universidade Federal do Pará

Thays Suelen Brito Santos

Graduanda do Curso de Estatística da Universidade Federal do Pará.

Isis Tarcila Vital de Souza

Graduanda do Curso de Enfermagem, da Universidade Federal do Pará

Introdução

A violência urbana atualmente está presente de múltiplas formas no cotidiano de várias sociedades, sendo que não é um fenômeno exclusivo de sociedades contemporâneas; existem desde sempre e em todos os grupos sociais, variando apenas a forma como se caracterizam e se têm tornado visíveis ao longo dos tempos (CARVALHO e DUARTE, 2013).

A violência acompanha o homem desde os princípios da humanidade, a cada tempo, ela se manifesta de formas e em situações distintas. Este cenário é visível no território Caboverdiano, onde muitos podem ver os seus direitos violados, negados e contornados por interesses e ideologias hegemônicas e dominantes, visíveis nas desigualdades socioespaciais e econômicas do país.

Segundo Santos (1996) a violência configura-se como um dispositivo de controle aberto e contínuo, ou seja, a relação social caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção, que impede o reconhecimento do outro, pessoa, classe, gênero ou raça, mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Para Minayo e Souza (1997) Qualquer ação intencional, praticada por indivíduo, grupo, instituição, classes ou nações dirigidas a outrem, que cause prejuízos, danos físicos, sociais, psicológicos e (ou) espirituais.

A violência é pensada, muitas vezes, como a negação dos direitos do homem. Tal negação tem como consequência a perda da vida de muitos sujeitos na busca da sobrevivência e do reconhecimento. Isso porque na maioria das vezes direitos são vedados às classes desprovidas e desfavorecidos do ponto de vista econômico, social e político. Portanto, é nestas condições de desigualdades criada por uma apropriação desigual do espaço e do capital que surge às raízes sociais da violência, explicando o fenômeno como resultante dos efeitos do acelerado processos de mudança social, provocados, sobretudo, pela industrialização e urbanização (COELHO; SILVA; LINDNER, 2014).

Na cidade da Praia, capital de Cabo Verde, Situado a oeste do Continente Africano, no Oceano Atlântico (FERNANDES, 2014). Para Dias, Gonçalves e Formiga (2014) as recentes transformações socioeconômicas e políticas observadas nas sociedades ocidentais têm contribuído para o aumento dos riscos urbanos e a insegurança, chamando a atenção para estes fenômenos como um problema social relevante, onde se vive num contexto de desigualdade sócio espacial cada vez mais acentuado, proporcional ao crescimento econômico do país, o que acarreta desníveis sociais e econômicos com reflexos marcantes da apropriação do território.

Segundo Monteiro et al. (2016) o Código Penal de Praia qualifica os crimes em seis grupos, sendo pautados em: crimes contra as pessoas, que constituem os crimes contra a vida, onde o homicídio é considerado um crime contra a pessoa; crimes contra o patrimônio, compõem os crimes contra a propriedade como são os casos dos roubos e furtos; crimes contra a fé pública, um exemplo é a falsificação de documentos; crimes contra a comunidade internacional, que possui como componente o genocídio; crimes contra a família, como a bigamia; crimes contra a ordem pública e a segurança coletiva e os crimes contra o Estado de direito democrático.

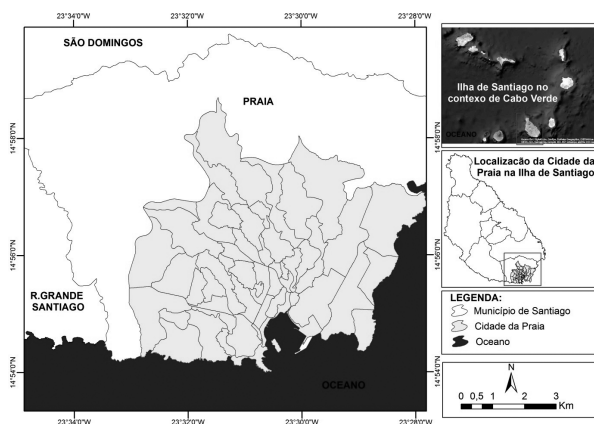
Nesta pesquisa foram abordadas questões sociais, políticas e econômicas resultantes do acelerado processo de globalização e suas implicações sobre a questão da violência e dos conflitos sociais. Houve a preocupação no sentido de que os pesquisadores fossem preparados para a realização de diagnósticos voltados para a defesa social. Neste sentido o trabalho vem delimitar os Indicadores da Violência Urbana da Cidade da Praia - Cabo Verde.

Materiais e Métodos

Caracterização da Área

A cidade da Praia é a capital de Cabo Verde, país-arquipélago no Oceano Atlântico, a oeste do Senegal. Situa-se na parte sul da ilha de Santiago, que é o maior e mais populosa das nove ilhas habitadas do país. Trata-se do maior centro urbano e populacional do país, comportando uma população residente de 130.271 habitantes incluindo zonas urbanas e suburbana, a cidade da praia possui 72 bairros (INE, 2010) (Mapa 01).

Mapa 01: Localização geográfica da Cidade da Praia.



Fonte: CORREIA (2015), elaborado com base nos dados da Câmara Municipal da Praia e Google Earth.

Coleta de Dados

Em termos metodológicos trata-se de pesquisas de campo e documentais, além de visitas aos órgãos responsáveis pela segurança pública de Cabo Verde, tornando possível a construção e a interpretação de Indicadores da violência urbana na Zona Norte da cidade da Praia.

Para a realização desta pesquisa considerou-se a população alvo como sendo toda a população residente na Zona Norte da Cidade da Praia, onde cada pessoa entrevistada representa uma unidade amostral. Para o cálculo do tamanho da amostra utilizou-se a técnica estatística Amostragem Estratificada por bairro e sexo. Desta maneira, foi gerada uma amostra de 450 indivíduos, distribuídas proporcionalmente por bairro e sexo, com erro amostral máximo de 4,67%.

Os entrevistados abordados para a pesquisa tinham como pré-requisito ter idade mínima de 15 anos, e permitir ser submetido a perguntas, onde estas perguntas envolviam desde a sua condição socioeconômica, passando por perguntas sobre crimes sofridos e perguntas que avaliam os serviços de segurança pública segundo a opinião dos indivíduos residentes na Zona Norte da Cidade da Praia, conforme questionário de perguntas disponível no Apêndice A.

Análise Exploratória de Dados

A Análise Exploratória de Dados é uma técnica estatística que consiste em um conjunto de ferramentas com a finalidade de organizar, resumir e descrever características importantes de um conjunto de dados, por meio de: (i) gráficos que é uma forma de representação dinâmica dos dados da tabela, sendo mais eficiente para visualização às informações; (ii) tabelas que são um método não discursivo de mostrar informações, utilizando dados numéricos e símbolos, ordenados de acordo com as variáveis analisadas no fenômeno em estudo; e (iii) medidas de sínteses, para uma melhor visualização e interpretação dos resultados e informações, e com isso pode-se obter conclusões sobre a variável em estudo (BUSSAB; MORETTIN, 2013).

Resultados e discussões

Dentre os resultados obtidos a maioria da população de estudo é do sexo feminino (51,19%). Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2005) Cabo Verde tem uma população residente de cerca de 478 000 habitantes, dos quais pouco mais de metade (52%) são mulheres, resultado este similar ao encontrado no levantamento.

Além disso, a maioria dos entrevistados está na faixa etária de 25 a 29 anos (15,00%) seguido dos que estão na faixa etária de 20 a 24 e 30 a 34 anos com (14,76%). A maioria é solteiro (69,29%) e a maior parte trabalha no setor privado (22,23%), seguido dos que não possuem ocupação (20,29%) (Tabela 1). Vaz, Almeida e Ramos (2016) perante os novos contornos da globalização, o desemprego em Cabo Verde constitui um dos assuntos controversos e ainda pouco respondido pelos sucessivos governos, o que exigirá de todos um esforço e determinação maior, no sentido de buscar soluções para o problema, minimizando assim, os efeitos da conjugação com outras preocupações como a violência e a criminalidade.

Tabela 1: Percentual das características de pessoas residentes na Zona Norte, Cidade de Praia, no dia 11 de Abril de 2015.

Variáveis	Categorias	Percentual
Sexo	Masculino	48,81
	Feminino	51,19
Faixa Etária	15 a 19	8,33
	20 a 24	14,76
	25 a 29	15
	30 a 34	14,76
	35 a 39	10,24
	40 a 44	7,86
	45 a 44	7,38
	50 a 54	5,48
	55 a 59	5,48
	60 a 64	2,62
Estado Civil	Solteira	69,29
	Casado	14,52
	União de Facto	12,38
	Viúvo	3,57
	Divorciado	0,24
Ocupação	Setor Privado	22,23
	Sem Ocupação	20,29
	Setor Público	19,08
	Autônomo	17,63
	Estudante	13,04
	Doméstica	7,49
	Aposentado	0,24

Violências sofridas

Segundo Vaz, Almeida e Ramos (2016) um dos problemas mais sérios da Cidade da Praia é a violência e a criminalidade causando intranquilidade, medo, sensação de insegurança, impunidade, entre outras preocupações. A maioria dos entrevistados não foi vítima de delitos (81,43%). Entretanto (18,57%) foi vítima de delito. (Figura 1)

Dentre os que foram vítimas de delitos, a maioria sofreu um delito (82,05%) e a maior parte dos delitos ocorreu no bairro Ponta D'agua (22,73%), seguido dos que ocorreram em Safende (15,91%). Além disso, a maior parte dos entrevistados não souberam/ não lembram o dia da semana em que sofreram delitos (42,04%), dentre os que lembram 43,14% sofreram delitos no sábado. Já em relação ao turno do delito, 14,29% não lembram o turno do fato, dentre os que lembram 66,66% relataram que o fato ocorreu à noite (Tabela 2).

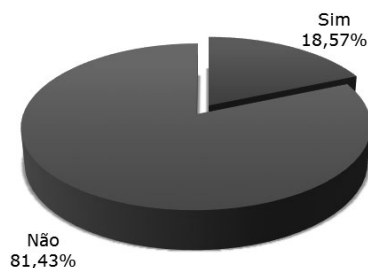


Figura 1: Percentual de Pessoas Residentes na Zona Norte, Cidade da Praia, no dia 11 de Abril de 2015, por Foi Vítima de Delito.

Tabela 2: Percentual dos Casos de Delitos das Pessoas residentes na Zona Norte, Cidade da Praia, em 2015.

Variável	Categorias	Percentual
Quantidades de Delitos Sofridos	Um	82,05
	Dois	16,67
	Três	1,28
Bairro do Delito	Ponta d'água	22,73
	Safende	15,91
	Calabaceira	11,36
	Pensamento	11,36
	Vila Nova	11,36
	Achadinha Pires	6,82
	Achada Santo Antonio	3,41
	Achada de São Felipe	2,27
	Achadinha Pires	2,27
	Achadinha Fazenda	2,27
Dia da Semana	Domingo	15,69
	Segunda	5,88
	Terça	3,92
	Quarta	1,96
	Quinta	11,76
	Sexta	17,65
	Sábado	43,14
Turno	Madrugada	12,50
	Manhã	4,17
	Tarde	16,67
	Noite	66,66

Dos que lembravam o mês que ocorreu o delito a maior parte relatou que este ocorreu no mês de dezembro de 2014 (13,32%), seguido do mês de junho de 2014 (11,67%) (Figura 2). Segundo Secretaria da Segurança Pública (2016) os índices criminais estão sujeitos às variações cíclicas, sazonais e irregulares implicando em alteração das ativida-

des sociais e econômicas, favorecendo ou inibindo a ocorrência de determinados crimes. Em outras palavras, existem diversas situações e fatores ligados ao calendário anual que explicam porque a criminalidade sobe ou desce, sistematicamente, em certos momentos, como férias, festas de fim de ano entre outros.

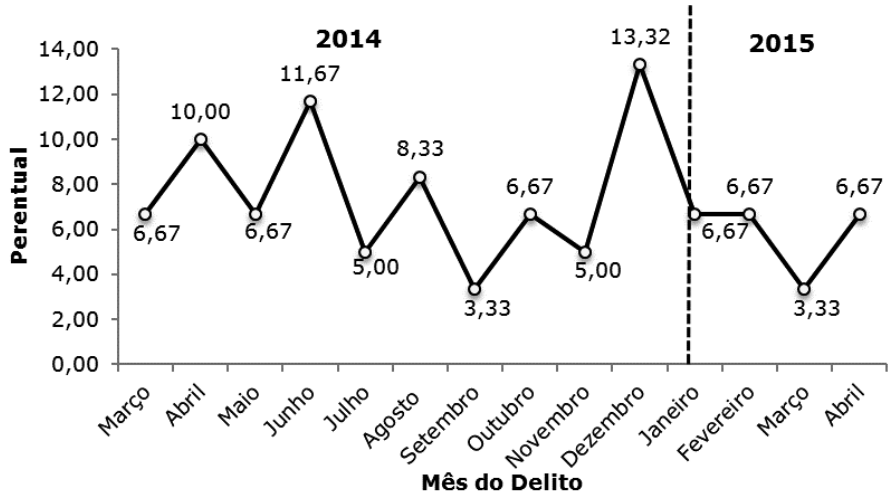
Em relação ao tipo de arma utilizada a maioria dos casos foi com arma de fogo (56,16%), seguido de arma branca (34,25%) (Tabela 3).

Tabela 3: Percentual dos Casos de Delitos das Pessoas residentes na Zona Norte, Cidade da Praia, em 2015.

Variável	Categorias	Percentual
Local do Delito	Via Pública	67,44
	Residência	30,23
	Estabelecimento	
	Comercial	2,33
Tipo de Delito	Caçobody	55,68
	Furto	15,91
	Agressão Física	10,23
	Tentativa de Caçobody	9,09
	Ameaça	3,41
	Outros	5,68
Tipo de Arma Utilizada	Arma Branca	34,72
	Arma de Fogo	56,95
	Objetos	8,33

A maioria dos delitos ocorreram em via pública (67,44%), seguido do que ocorreram em residências (30,23%) e a maioria dos delitos foram dos tipo caçobody (55,68%), seguido do tipo furto (15,91%) (Figura 2).

Figura 2: Percentual de Pessoas Residentes na Zona Norte, Cidade da Praia, no dia 11 de Abril de 2015, por Ano/Mês do Delito.



De acordo com o Artigo 194º do Código Penal de Cabo Verde (2004), comete o crime de furto “quem, com intenção de apropriação, para si ou para outra pessoa, subtrair coisa móvel alheia”, pelo que “será punido com pena de prisão de 6 meses a 3 anos ou de multa de 80 a 200 dias”. Ainda código encontra-se outras especificações de furto.

Fatores que proporcionam a violência

Desta forma, segundo Correia e Chagas (2016) a maioria dos bairros na Cidade da Praia Cabo Verde possui ocupações heterogêneas e ao mesmo tempo enfrentando vários problemas de infraestrutura como falta de iluminação, dificuldades de circulação, que pode ser observado no resultado da Tabela 4, onde a maioria dos entrevistados relatou que a falta de iluminação propicia a ocorrência de delitos (71,97%) e falta de pavimentação das ruas não propicia a ocorrência de delitos (52,42%).

Tabela 4: Percentual de Pessoas Residentes na Zona Norte, Cidade da Praia, no dia 11 de Abril de 2015, por Motivo de não Ocorrência Policial.

Fatores	Contribui para Ocorrência do Delito		Total
	Sim	Não	
Iluminação	71,97	28,03	100,00
Falta de Pavimentação	47,58	52,42	100,00
Falta de Policiamento (Patrulha)	71,57	28,43	100,00

Conclusão

Neste trabalho procurou-se explicar e delimitar os Indicadores da Violência Urbana da Cidade da Praia - Cabo Verde especificamente na Zona Norte, onde foram abordadas questões sociais, políticas e econômicas resultantes do acelerado processo de globalização e suas implicações sobre a questão da violência. Os dados pesquisados foram tratados em textos temáticos que incluem tabelas e gráficos, possibilitando assim a sua leitura e interpretação.

De um modo geral os dados pesquisados permitem concluir que houve aumento da criminalidade no período de Dezembro a janeiro, o local onde ocorreram com maior assiduidade os delitos foi em via pública, o tipo delito com maior incidência foi o *Caçobody* e a arma utilizada com maior frequência foi à arma de fogo.

Considerando a especificidade e a complexidade da Violência urbana É primordial a tentativa de maximizar a conjuntura atual, recomenda-se uma maior articulação e inserção social das instituições de controlo social formal, associações comunitárias e confecções religiosas, aplicação mais árdua na educação, para que ao passar dos anos os jovens de hoje que vivem sem oportunidade de uma educação de qualidade e com precária qualidade de vida, não busquem a melhoria de vida na criminalidade.

Também são necessárias melhorias na estrutura da sociedade, como iluminação, sistema de transporte público, bem como a criação de pontos de observação ou vigilância, melhorando assim, a qualidade de vida e medidas como estas possibilitam a minimização dos níveis de violência nesta região. Além disso, este estudo é fundamental para auxiliar os órgãos de segurança pública caboverdianos, promovendo adequar estratégias e contri-

buir com visibilidade ao tema, bem como para entidades publicas e toda a sociedade e, também, possam adequar politicas de prevenção à violência urbana da cidade da Praia-Cabo Verde.

Referências

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística Básica*. 8.ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2013

CALDEIRA, T. P. R. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. 34.ed. São Paulo: USP, 2000.

CARVALHO, M. J. L.; DUARTE, V. M. Crianças, jovens e a cidade: riscos, violência e delinquências em Portugal. *Revista Latitude*, Brasil, v. 7, n. 2, p. 133 - 166, 2013.

COELHO, E. B. S.; SILVA, A. C. L. G.; LINDNER, S.R. *Violência: Definições e Tipologias*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

CORREIA, G. B.; CHAGAS, A. N. Produção do espaço e a criminalidade na Cidade da Praia, Cabo Verde. In: *Segurança pública: diagnóstico, conflitos, criminalidade e tecnologia da informação*. Praia: Edições Uni-CV, 2016.

DIAS, J.; GONÇALVES, R. A.; FORMIGA, N. S. *A (Des)organização urbanística na cidade da Praia: Contexto privilegiado para a transgressão e a delinquência juvenis?*. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo , v. 34, n. 86, p. 186-207, 2014 .

FERNANDES, N. Território, População e Desenvolvimento em Cabo Verde. *Revista Desarrollo Local Sostenible*. v. 7, n.18, 2014.

INE - Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde. Ministério da Saúde, e Macro International. 2008. Segundo Inquérito Demográfico e de Saúde Reprodutiva, Cabo Verde, IDSR-II, 2005. Calverton, Maryland, USA: INE.

INE - Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde. Censo 2010. Cidade da Praia, 2010. Disponível em: <http://www.ine.cv/censo/censo2010.aspx>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 513-531, nov. 1997.

MONTEIRO, B. U. F.; RAMOS, E. M. L. S.; ALMEIDA, S. S.; ORA, M. L. Perfil das vítimas de violência na Zona Norte da Cidade da Praia (Cabo Verde). In: *Segurança pública: gestão, conflitos, criminalidade e tecnologia da informação*. Praia: Edições Uni-CV, 2016.

SANTOS, J. V. T. *A violência como dispositivo de excesso de poder*. Soc. estado, Brasília, v. 10, n. 2, p. 281-298, 1996.

Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária Superintendência Executiva de Ações e Operações Integradas. Manual de Interpretação Estatística Goiânia. Jun. 2016

VAZ, E. N. F.; ALMEIDA, S. S.; RAMOS, E. M. L. S. Violência e Criminalidade: reflexões sobre os atuais desafios do combate à problemática em Cabo Verde. In: *Segurança pública: gestão, conflitos, criminalidade e tecnologia da informação*. Praia: Edições Uni-CV, 2016.

Apêndice A: Questionário Utilizado na Pesquisa (Final).



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - CAPES
Universidade Federal do Pará
Universidade de Cabo Verde
Mestrado em Segurança Pública



Questionário nº: _____
Data da Entrevista: ____/____/2015
Entrevistador: _____
Bairro: _____

DADOS PESSOAIS

- 1) **IDADE DO ENTREVISTADO:** Idade em Anos: _____
- 2) **SEXO:** () Masculino () Feminino
- 3) **ESTADO CIVIL:** () Solteiro () Casado () União de Facto () Divorciado () Viúvo () Outro: _____
- 4) **OCUPAÇÃO**
- () Estudante () Setor Privado () Setor Público () Autônomo () Doméstica () Sem Ocupação
- 5) **RENDIMENTO FAMILIAR 4.1) ECV**
- () Sem Rendimento () Menos que \$10.000 () \$10.000 — \$20.000 () \$20.000 — \$30.000 () \$30.000 — \$40.000
() \$40.000 — \$50.000 () \$50.000 — \$60.000 () \$60.000 — \$70.000 () \$70.000 — \$80.000 () \$80.000 — \$90.000
() \$90.000 — \$100.000 () Mais que \$100.000 () Sem Declaração

VIOLÊNCIAS SOFRIDAS PELO ENTREVISTADO (Março/2014 a Abril/2015)

- 6) **VOCÊ JÁ FOI VITÍMA DE VIOLENCIA?** () Sim Quantas vezes? _____ () Não (*Se Não, vá para a QUESTÃO 20*)
- 7) **EM QUAL BAIRRO OCORREU/OCORRERAM A(S) VIOLENCIA(S)?** _____
- 8) **DIA DA SEMANA**
- () Domingo () Terça-Feira () Quinta-Feira () Sábado
() Segunda-Feira () Quarta-Feira () Sexta-Feira () Não Sabe / Não Lembra
- 9) **TURNO:** () Madrugada () Manhã () Tarde () Noite () Não Lembra
- 10) **DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO CASO DE VIOLENCIA. MÊS/ANO** _____ (*DEMAIS VIOLENCIAS ANEXO*)
Onde ocorreu o Delito? () Via Pública () Residência () Estabelecimento Comercial () Local Público () Outro _____
- 11) **Tipo de Delito:** () Caçobody () Furto () Violência Sexual () Tentativa de Caçobody () Outro _____
Quantidade de Agressores: _____ Bairro: _____
- 12) **HOUVE AGRESSÃO?** () Sim () Não
- 13) **VOCÊ CONHECIA O ACUSADO?** () Não () Sim (*QUEM?*)
() Membro da Família () Vizinho () Morador do Bairro () Outro _____
- 14) **SEXO DO ACUSADO?** () Masculino () Feminino
- 15) **TIPO DE LOCOMOÇÃO UTILIZADA PELO AGRESSOR**
() A pé () Moto () Bicicleta () Carro () Outro _____
- 16) **TIPO DE ARMA UTILIZADA: (MÚLTIPLA ESCOLHA)**
() Sem Arma () Arma Branca () Arma de Fogo () Objetos _____
- 17) **QUAIS DESTES FATORES VOCÊ ACHA QUE CONTRIBUÍRAM PARA O OCORRIDO?**
Falta de Iluminação () Não () Sim
Falta de Pavimentação () Não () Sim

22) EM RELAÇÃO A CRIMINALIDADE NO SEU BAIRRO, VOCÊ ACHA QUE ESSES FATORES CONTRIBUEM?

Falta de Iluminação	() Sim () Não	Falta de Policiamento (PATRULHA)	() Sim () Não
Falta de Pavimentação das Ruas	() Sim () Não	Falta de Esquadra/Posto	() Sim () Não
Consumo de Alcool	() Sim () Não	Desestruturação Familiar	() Sim () Não
Falta de Área de Lazer	() Sim () Não	Falta de Emprego	() Sim () Não
Consumo de Drogas	() Sim () Não	Prostituição	() Sim () Não
Tráfico de Drogas	() Sim () Não	Comércio Ilegal	() Sim () Não

23. NO SEU CASO, SENTE-SE AMEAÇADO (INSEGURO) COM A VIOLENCIA? () Sim () Não

24. EM SUA OPINIÃO A VIOLENCIA CONTRIBUI PARA QUE OS CIDADÃOS SE SINTAM MAIS INSEGUROS?

() Sim () Não

25. NO SEU ENTENDER QUAIS OS PRINCIPAIS FACTORES FAVORECEM O SURGIMENTO DA VIOLENCIA NO SEU BAIRRO:

25.1 A Desestruturação Familiar	() Sim () Não	0
25.2 A Falta de Frequência Escolar	() Sim () Não	0
25.3 A Configuração do Espaço Urbano e Suburbano	() Sim () Não	
25.4 A Inexistência de Valores Sociais e Morais no Mundo Adulto	() Sim () Não	
25.5 A Existência de Factores de Discriminação Social	() Sim () Não	
25.6 A Existência de Grupos Rivaes	() Sim () Não	

26. NA SUA OPINIÃO QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS FACTORES QUE FAVORECEM O AUMENTO DA VIOLENCIA:

26.1 A Instabilidade Financeira	() Sim () Não
26.2 A Violência no Núcleo Familiar	() Sim () Não
26.3 A Incapacidade dos Pais para Proporcionarem uma Educação Adequada	() Sim () Não
26.4 O Alcoolismo de Algum ou Ambos os Pais	() Sim () Não
26.5 O Trabalho Prolongado dos Pais Fora de Casa, Ficando os Filhos Muito Tempo Sós	() Sim () Não

27. NA SUA OPINIÃO QUAIS OS FACTORES DE NATUREZA SOCIAL QUE FAVORECEM O AUMENTO DA VIOLÊNCIA:

- 27.1 A Incapacidade do Sistema Educativo ☐ Sim ☐ Não
27.2 A Discriminação pela Pertença a Classes Sociais Menos Favorecidas ☐ Sim ☐ Não
27.3 A Violência Efectiva da Sociedade ☐ Sim ☐ Não
27.4 O Clima de Violência Transmitido pelos Meios de Comunicação Social ☐ Sim ☐ Não
27.5 A Insuficiência de Locais/Espaços Atractivos de Ocupação dos Tempos Livres ☐ Sim ☐ Não
27.6 Falta de Perspectivas Futuras ☐ Sim ☐ Não

28. NA SUA OPINIÃO QUAIS OS FACTORES DE NATUREZA CULTURAL QUE FAVORECEM O AUMENTO DA VIOLÊNCIA:

- 28.1 As Dificuldades de Integração numa Cultura Cujos Valores e Padrões não são os dos Pais ou do Próprio ☐ Sim ☐ Não
28.2 A Rejeição dos Valores Culturais Dominantes (Músicas, Roupas e etc) ☐ Sim ☐ Não

29. NA SUA OPINIÃO QUAIS OS FACTORES DE NATUREZA POLÍTICA QUE FAVORECEM O AUMENTO DA VIOLÊNCIA:

- 29.1 A Incapacidade do Governo para Executar Políticas Eficazes para a População ☐ Sim ☐ Não
29.2 A Incapacidade das Autarquias Locais para Resolverem os Problemas Sociais ☐ Sim ☐ Não

30. EM QUE ALTURA SE COMEÇOU A OBSERVAR O AUMENTO DO FENÓMENO DA VIOLÊNCIA NA CIDADE DA PRAIA?

- ☐ Anterior a 2000 ☐ 2001 ☐ 2002 ☐ 2003 ☐ 2004 ☐ 2005 ☐ 2006 ☐ 2007 ☐ 2008 ☐ 2009
☐ 2010 ☐ 2011 ☐ 2012 ☐ 2013 ☐ 2014

31. INDIQUE QUAIS DELITOS SÃO MAIS COMUNS NA CIDADE DA PRAIA, DEPOIS DO SURGIMENTO DO FENÓMENO DA VIOLÊNCIA

Ofensas à Integridade Física	☐ Sim ☐ Não	Furto	☐ Sim ☐ Não
Ameaça de Morte	☐ Sim ☐ Não	Roubo	☐ Sim ☐ Não
Injúria	☐ Sim ☐ Não	Dano	☐ Sim ☐ Não
Homicídio	☐ Sim ☐ Não	Abuso de Confiança	☐ Sim ☐ Não
Posse Ilegal de Arma de Fogo	☐ Sim ☐ Não	Burla	☐ Sim ☐ Não
Posse de Arma Branca	☐ Sim ☐ Não	Assalto a Mão Armada	☐ Sim ☐ Não
Abuso Sexual de Menores	☐ Sim ☐ Não	Fogo Posto (incêndio)	☐ Sim ☐ Não
Agressão Sexual	☐ Sim ☐ Não	Briga	☐ Sim ☐ Não

32. NA SUA OPINIÃO A RESPONSABILIDADE PELA VIOLÊNCIA URBANA É ATRIBUÍVEL (ESCOLHER APENAS UM):

- ☐ Primordialmente à sociedade ☐ Primordialmente aos Delinquentes ☐ Primordialmente aos Pais
☐ Primordialmente ao Governo ☐ Outros: _____

De momento é tudo e lhe agradeço a colaboração. Pode acreditar que acabaste de dar uma valiosa contribuição para a minha formação.

O aprendizado de transformações: o conceito de extensão em universidades brasileiras

João Frederico da Costa Azevedo Meyer

*Docente do Departamento de Matemática Aplicada do Instituto de
Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC)
da UNICAMP Campinas, SP – Brasil
joni@ime.unicamp.br, jfca.meyer@gmail.com*

Introdução

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207, não apenas coloca em seu texto a Extensão Universitária, mas estabelece a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão – formando, desse modo, o assim chamado “tripé” da Universidade no Brasil. A prática deste princípio nem sempre é fácil! Em alguns casos, inclusive, ela não é feita de modo adequado! E, no mundo, muitas universidades não se preocupam com a Extensão Universitária (chamada, em algumas universidades inglesas ou norte-americanas de “Outreach”) Há dificuldades da compreensão de como se dá (ou poderia dar-se!) esta indissociabilidade no seio das universidades (em geral, diga-se!) assim como podem ser encontradas dificuldades em sua prática na sociedade – e na natureza! Já deveria ter ficado para trás o conceito de que a Extensão é o que se faz com populações e situações sociais de alguma espécie de carência. Ou, pior, uma prática a ser desenvolvida com grupos com afinidades ideológicas! No entanto, acredito (e é isto que irei tentar postular neste texto) que seja fundamental enfrentar de modo pleno o desafio desta práxis, rompendo, assim, as dicotomias entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, ensino e extensão, pesquisa e extensão, entre o empírico e a abstração.

A atitude de assumir a prática atual e relevante da Extensão e da Cultura Universitárias tem sido defendida em diversos níveis e procedimentos decisórios mas, sobretudo, no Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, o FORPROEX. Na ótica da postura Extensionista da Universidade Brasileira para este século fazem-se necessárias reflexões e discussões, uma vez que a Extensão, multifacetada, transdisciplinar e diversa como, de fato, é e deve ser, não pode ter uma definição monolítica para todas as universidades nem sequer para uma única universidade em todas as suas áreas de atuação! Assim, muitas vezes definimos Extensão e Cultura de modo mais genérico, o que é bom num sentido inclusivo, mas praticamo-las de modo mais preciso dentro de sua definição geral – o que é melhor ainda.

Ora, muitas universidades não têm os mesmos processos históricos nem as mesmas competências, aptidões, opiniões nem estratégias. É natural que, para se inserirem no contexto da Extensão da Cultura em sua definição e em suas ações práticas, transformações às vezes radicais se fazem necessárias, e são urgentes. Esta situação tem sido um tema recorrente nas reuniões do FORPROEX, sejam as regionais, sejam as nacionais...

Estas transformações devem ser construídas coletivamente, conscientemente, institucionalmente, dando às universidades a oportunidade de se colocarem no cenário acadêmico e social (e natural) de modo relevante e significativo, proferindo utopias e agindo com os instrumentos que tiver à mão ou, melhor, na razão, nos compromissos e na emoção de seus discentes, docentes e servidores técnico-administrativos. E mais, tais ações e esforços na Extensão e na Cultura, têm que ser avaliadas de modo objetivo também e, para isso, indicadores subjetivos e objetivos são fundamentais. E cada vez mais necessários!

Um breve comentário histórico:

Nem sempre se considerou a Extensão como parte da responsabilidade do ensino superior cujas características de elite, de teoria, de isolamento e de pureza de ciência bastavam ao exercício acadêmico na universidade. Cabe a observação de que, tristemente, esta concepção ainda é aquela em que creem muitos docentes. Aliás, em muitos casos a Extensão não fazia parte daquilo que se esperava da Universidade e de sua atuação... No entanto, em muitos países (e em muitas universidades, também!), esta situação era criticada (às vezes tão merecida quanto duramente...) e perspectivas de compromisso com a sociedade aventadas, defendidas e, em alguns casos, procuradas e produzidas. Esta luta tem sido uma das linhas mestras do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil, o FORPROEX. Quando aconteceu a reforma universitária de Córdoba em 1918, um novo princípio se colocou para a universidade latino-americana: a de assumir uma prática que integrasse a Universidade à sociedade de que efetivamente, faz parte. De 1812 até o presente momento, uma longa e difícil trajetória vem sendo percorrida pelas universidades em nosso continente e vemo-nos, hoje, adiantados com relação a outros continentes mesmo com universidades que têm histórias até bem mais longas do que as da América Latina (aliás, mais antigas do que a presença ibérica em nosso continente!). Talvez uma palavra chave seja a do compromisso da Universidade com ensino, com pesquisa e, certamente, com a Extensão (que, neste texto, inclui sempre a parte da Cultura), sua prática, sua análise, seu estudo e pesquisa e com as oportunidades que nos permitem criticar a ciência que as universidades produzem a partir da sociedade. E como avaliar estes esforços na sociedade em que se insere a Universidade, e na Natureza de que faz parte com uma avaliação que vá além do “eu acho que”? Enfim, esta necessidade exige das universidades uma contínua transformação – para os mais otimistas, uma transformação para melhor enquanto que, para os mais realistas, uma transformação sempre a ser reavaliada...

O FORPROEX e seus esforços na necessária transformação de conceitos de Extensão nas universidades brasileiras

Mais recentemente, o FORPROEX, respondendo a anseios de muitas de suas universidades membro, vem batalhando, simultaneamente, em quatro frentes que são

1. A indissociabilidade como princípio de isonomia: Neste aspecto, tem havido inúmeras iniciativas para que a Extensão e a Cultura recebam atenção, investimentos, apoio e consideração isonômicas relativamente a ensino e pesquisa e isto nos organismos e conselhos internos e externos das Instituições Públicas de ensino Superior que financiam as iniciativas acadêmicas de cada universidade;

2. A curricularização, objeto de uma nova legislação impõe às universidades uma gradativa inclusão da Extensão no que se chama no Brasil de “grade curricular”, integrando-a ao ensino, à iniciação científica e à pesquisa de fato, e com reconhecimento formal e isto tem data para acontecer (gerando uma certa urgência administrativa neste debate);

3. O desenvolvimento de projetos conjuntos local, regional ou nacionalmente, sua realização efetivamente cooperativa e sua adequada e criteriosa avaliação com vistas a futuras iniciativas e, ainda,

4. A periódica avaliação do desempenho de cada docente universitário, de cada unidade das universidades e das universidades em si (e coletivamente, também!) deve incluir – e de modo significativo – suas atividades de Extensão, em conjunto com as de Ensino e Pesquisa. O CNPq, nosso Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico já incluiu as atividades de Extensão na plataforma em que cada pesquisador e professor registra suas atividades. Em outras palavras, uma plataforma em que cada pesquisador, professor ou extensionista deixa seu registro. E, nos últimos anos, mesmo com a crise financeira, a dotação orçamentária para Extensão e Cultura cresceu (não tão recentemente, mas aconteceu, fruto de uma ação conjunta e incisiva do FORPROEX!).

Este esforço do FORPROEX se tem dado em duas frentes, porém. A primeira, como indicado acima, junto a autoridades federais, estaduais, regionais e municipais e a segunda dentro das próprias Instituições de Ensino Superior e suas comunidades (internas e externas). Para isso, há a necessidade da criação e da constante análise de critérios e indicadores minimamente homogêneos na avaliação e na priorização de projetos, relatórios e atuações Extensionistas. Esta avaliação qualitativa e quantitativa deve, obviamente, variar de uma Instituição Pública de Ensino Superior para outra e mesmo em diferentes áreas dentro de cada uma destas Instituições. Mas há a necessidade (que se constitui em desafio permanente) de linhas diretrizes para esta mencionada avaliação pelos órgãos externos às universidades. E a ação do FORPROEX tem sido efetivada através de encontros, debates, manifestações e cursos. É certo que ainda há muito o que se fazer, mas é um caminho em que esses “fios condutores” vão sendo construídos e modificados à medida que o esforço se amplia, incluindo mais instituições.

A Necessidade de Indicadores:

As universidades têm utilizado, há muito tempo, determinados indicadores que auxiliem a avaliação de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos. Tais indicadores têm sido, por força das dinâmicas social, acadêmicas, institucionais, e são indicadores definidos dinamicamente, também. E largamente discutidos nas diversas comunidades de pesquisa e de ensino, criando um histórico de progressivo sucesso, apesar das dificuldades envolvidas em se usar regras iguais (ainda que em constantes mudanças) para realidades diferentes, às vezes drasticamente diferentes. É claro que tais critérios variam de Instituição para Instituição mas, o que se configura como algo bastante sério, variam dentro de cada Universidade e, às vezes, de Departamento a Departamento, obedecendo a critérios próprios... Ora, se isto pode ser observado (mas nunca aceito) em termos de Ensino e Pesquisa, também não deveria sê-lo nas avaliações das ações Extensionistas.

No presente, portanto, Universidades públicas vêm investindo cuidadosos esforços de monta na definição de indicadores que possam também criar instrumentos auxiliares assim

para projetos, ações e iniciativas de Extensão e Cultura, indicadores estes que também não podem ser fixos, que não são estáticos e que não são absolutos. Com tais indicadores, por exemplo, uma pré-seleção de projetos pode ser realizada, embora não de modo determinístico, no sentido de avaliar a enorme gama e a vasta variabilidade de projetos, esforços, trabalhos, relatórios e narrativas extensionistas no Brasil. Tais indicadores podem e devem auxiliar na avaliação de resultados de esforços isolados e coletivos, de projetos financiados por organismos e ministérios e outros agentes de ação social. São indicadores que, sem separar a Extensão do Ensino e da Pesquisa, também têm a função de abarcar não apenas a ação da Universidade em Sociedade, mas também a ação da Sociedade (e da Natureza!) na avaliação crítica e decisiva da ciência, do ensino e da aprendizagem e na extensão que são a *práxis* das universidades. Além disso, indicadores sem jamais substituir as avaliações objetivas (e pautadas por tantos outros parâmetros sócio-culturais!) visam auxiliar tomadores de decisão a avaliar subjetivamente a viabilidade em investir em determinados projetos em vez de outros, dado que os recursos sempre são e sempre serão limitados, recursos estes humanos, financeiros, de capacidade de atuação, necessidade sistematicamente reavaliar ações – para, sempre que necessário, mudar de rumos!

Um esforço na UNICAMP:

Na UNICAMP, em consonância com estas posturas do FORPROEX e no convívio com outras universidades ibero-americanas, vem atualizando seus critérios auxiliares na seleção de projetos que deverão merecer suporte institucional. As questões que se apresentam como roteiro aos avaliadores na seleção de projetos e na avaliação de relatórios é dada pela lista que, a seguir, é aqui apresentada.

Com vistas a uma avaliação, cada proposta deverá:

- 4.1. Abranger conjuntos de ações relacionadas à Extensão Comunitária.
- 4.2. Contribuir na formação técnica, científica e cidadã dos envolvidos (alunos, docente, servidores e comunidade) por meio das atividades propostas.
- 4.3. Estar diretamente vinculada e ter como substrato uma atividade acadêmica regular de ensino e/ou de pesquisa.
- 4.4. Esclarecer como essas ações foram identificadas e validadas pela equipe do projeto juntamente com a(s) Comunidade(s) envolvida(s), caracterizando, assim, uma ação dialógica.
- 4.5. Qualificar e quantificar a Comunidade, incluindo uma estimativa do número de pessoas que serão atendidas na execução do projeto.
- 4.6. Apresentar a realidade social, econômica e cultural que fundamente a necessidade do desenvolvimento e da importância do projeto e por fim, o grau de envolvimento da equipe com essa Comunidade.
- 4.7. Descrever detalhadamente os resultados esperados no final do projeto apontando inclusive os principais impactos previstos para as Comunidades e para a universidade.
- 4.8. Especificar como os resultados serão mensurados e avaliados para certificar se estão conforme o que se planejou. 10º Edital PREAC - PEC 2016 13 de 22
- 4.9. Esclarecer a importância do projeto em sua abrangência e especificidade, destacando o envolvimento dos participantes no projeto e sua contribuição para a formação e qualificação dos extensionistas participantes.

4.9. Associar a cada objetivo específico as ações necessárias para o desenvolvimento e finalização do projeto e o período de realização de cada uma delas.

4.10. Indicar, no item metodologia, como se espera realizar o projeto considerando seu planejamento, a equipe envolvida, o resultado a ser alcançado inclusive apontando as possíveis dificuldades de execução.

4.11. Apresentar um orçamento de, no máximo, R\$12.000,00 (Doze mil reais, vide Anexo I) onde cada ação estará associada aos recursos financeiros necessários. O orçamento subsidiará a avaliação da comissão quanto à seleção do projeto e em que grau ele poderá ser executado. Durante a elaboração do orçamento, observar a classificação de cada conta de despesa, respeitado o valor máximo estipulado.

4.12. A proposta que não atender na íntegra o item 4 em todos os seus aspectos será desclassificada.

5. Seleção da Proposta

5.1. Análise prévia A Comissão Organizadora do 10º Edital PREAC–PEC 2016 não analisará o mérito do projeto, mas verificará previamente o atendimento dos requisitos do Edital, isto é:

5.1.1. Se o projeto é ou não de extensão acadêmico-comunitária indissociada de ensino e pesquisa bem como o parecer da Comissão de Extensão da Unidade proponente.

5.1.2. Se os docentes envolvidos na ação têm suas atribuições no projeto devidamente explicitadas e se realizarão ações efetivas dentro da área de ação do projeto.

5.1.3. Se todas as informações obrigatórias foram corretamente apresentadas.

5.1.4. O descumprimento dos requisitos do Edital será considerado pela Comissão Organizadora para desclassificação da proposta apresentada.

5.1.5. Se todos os requisitos tiverem sido atendidos, o projeto será submetido à análise de avaliadores da universidade indicados e credenciados pela Pró- Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. 10º Edital PREAC - PEC 2016 14 de 22

5.2. Avaliação da proposta:

Os avaliadores aplicarão uma pontuação de 1 a 10 (de um a dez) a resposta a cada um dos critérios apresentados abaixo com vistas à avaliação final de cada proposta:

a) É, de fato, de Extensão Acadêmico-Comunitária?

b) Envolve de modo indissociável, ensino e pesquisa?

c) Prevê uma avaliação crítica da parte da comunidade?

d) É socialmente relevante do ponto de vista das condições técnicas do planejamento previsto?

Com este roteiro, os coordenadores de Extensão das unidades e outros avaliadores julgam e avaliam projetos e relatórios. Embora o aspecto seja de uma objetividade numérica, cabe salientar que a escolha das questões acima reproduzidas é subjetiva, assim como é altamente subjetiva a opinião do avaliador. Além disso, estas questões em geral sofrem alguma mudança de ano para ano, refletindo as transformações pelas quais passam a universidade e a sociedade, além da natureza sujeita, em muitas situações de extensão, a ações e reações antropológicas.

A Curricularização

Independentemente da legislação brasileira, é necessário repensar os currículos de Ensino Superior de modo a enfatizar o aspecto pragmático da construção do conhecimento, bem na linha de Paulo Freire, para quem o primeiro passo para a aprendizagem é sermos capazes de “ler” o mundo, antes de construir conhecimento dialogicamente: uma educação experiencial como indica a Professora Alicia R. W. de Camillioni. Na perspectiva desta autora, os currículos devem visar a formação de alunos (e professores...) e, nesse aspecto, a práxis extensionista é fundamental e deve ser incluída nas disciplinas que compõem os currículos. Ou, ainda num sentido da Teoria da Educação de Paulo Freire, a construção do conhecimento se dá com compromisso com a sociedade.

Isto coloca, de imediato, mais um desafio transformador para a universidade brasileira: como estabelecer o diálogo franco e produtivo entre ensino e aprendizagem e a ação extensionista na Sociedade e na Natureza, contribuindo, por um lado para a melhoria do ensino e da aprendizagem e, por outro, atuando na sociedade de modo a levar a Universidade a aprender e a transformar-se – e assumir como uma de suas precípuas responsabilidades, a formação cidadã de seus quadros discente, docente e de servidores técnicos.

Semelhantemente, o Professor Gustavo Menéndez, colocando também a Extensão como diálogo, enfatiza um aspecto importante, o dos diálogos entre a Pesquisa e a Extensão. Não se trata de criar, nas Universidades, uma pesquisa científica imediatista e utilitaristas. Exemplos de relevantes avanços da ciência advindos de esforços autônomos de grupos de pesquisa evidencia a necessidade de pesquisadores e centros de pesquisa a atuarem com autonomia. Mas também é verdade que, ao prestar contas dos trabalhos desenvolvidos, a universidade possa, de modo visível e transparente, relatar à sociedade seus trabalhos, resultados, caminhos e, sim, utopias.

Conclusão:

A criação dos indicadores acima citados tem que ser considerada dinâmica, não pode ser universal nem absoluta, não pode se colocar como única nem como verdade absoluta, por objetiva, e tem que se assumir com a subjetividade inerente à consideração de que sujeitos das ações de Extensão e Cultura Universitárias têm fundamental papel na mudança do trabalho acadêmico das Universidades, criando o que, no Brasil, tenta ser uma via de mão dupla na qual a cooperação integrada tomou definitivamente o lugar da comunicação unilateral, de mão única, da academia à sociedade, sem o retorno que educa a universidade e suas comunidades...

Acredito que a divulgação dos resultados dessas avaliações em conjunto com avaliações qualitativas e complementando-as, poderá ajudar as comunidades acadêmicas a transformar dinamicamente suas atuações em sociedade na Extensão e na Cultura.

E mais, tais indicadores, em seu importante papel de auxiliar em todos os aspectos nas avaliações das ações da Universidade em Ensino, Pesquisa e Extensão, indissociavelmente efetivados, deverão dar suporte à ação das Universidades em relação a seu [tão fantasticamente ambicioso e sedutor] compromisso com a sociedade: o de mudar a História!

Referências

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira: Política Nacional de Extensão Universitária, UFRGS, Porto Alegre, RS – Brasil, 2009, 74pp.

Freire, P.: Extensão ou Comunicação, Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, 2014, 96pp.

Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M.E., Menéndez, G., Boffeli, M., Sordo, S., Pellegrino, E. e Malano, D.: Integración, docência y extensión, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé, Argentina, 2013, 96pp.

Torres P., M. e Trága O., M.: Responsabilidad Social de la Universidad. Restos y Perspectivas, Paidós, Buenos Aires, Argentina, 2010.

Pazello, R.P.: Paulo Freire e a questão nacional. Revista de Educação Popular, vol. 12, n. 2, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013, 8pp.

Registar a tradição oral timorense como elemento de transformação cultural do local ao global

Nuno da Silva Gomes

*Professor e Investigador do Instituto Nacional de Linguística
da Universidade Nacional Timor Lorosa'e
silvagomesnuno@yahoo.com*

Prológo

Os factos nos demonstram que em toda a parte, sobretudo, nas aldeias rurais de Timor-Leste, a tradição oral ainda está conservada, criada e apreciada pela comunidade, como uma única forma de transmitir as informações do passado, os ensinamentos valiosos, os valores positivos e os pensamentos preciosos que devem ser preservados para nossas gerações vindouras. Esta herança cultural do povo é transmitida oralmente de geração em geração, e que hoje está a correr o risco de desaparecimento por causa da globalização. Por isso, é com grande satisfação que pretende neste artigo apresentar, traduzir e interpretar as recolhas feitas sobre a poesia ritual de tradição oral como uma forma de registar e transformação da cultura local timorense ao global.

1. O que é a tradição oral.

As narrativas de tradição oral são feitas por autores anónimas que ficaram gravados na memória do povo. Elas são transmitidas oralmente, de geração em geração. Segundo Sadi Hutomo (1991:3), têm as seguintes características:

- são produzidas oralmente,
- surgem, sobretudo, entre o povo camponês ou nas aldeias,
- descrevem as características de uma determinada sociedade,
- têm autor desconhecido, ou seja, anónimo.

Ao narrar, o narrador utiliza palavras arcaicas e usa estruturas em fórmulas recorrentes. Não se dá importância a factos, mas aos aspectos da imaginação e a fantasias. O povo considera histórias que se prendem com o imaginário popular ou a memória colectiva. Na sua origem, elas eram contadas para crianças ou jovens que não sabiam ler e que se reuniam à noite, num lugar central (nos locais frios, à volta da lareira). Os contos populares referem-se quase sempre a hábitos e costumes da vida da comunidade nas aldeias rurais (Gonçalo & Pereira, 2002:184-187).

Os narradores eram os oradores profissionais da comunidade. Em algumas comunidades, eles eram considerados como um sacerdote ritual da comunidade. Para manter a sintonia com o auditório e a atenção na narrativa, o narrador usava modulações melódicas, expressões e gestos. Acontece assim para se prender a atenção dos ouvintes, com o fim de os contagiar e levar a uma participação apreciativa durante a actividade de narrar.

Normalmente, os narradores acrescentam ou inventam mais alguns pontos à sua história, no acto de transmissão, seguindo sempre a situação actual de uma determinada comunidade. É por isso que existem muitas variantes dos contos populares. As narrativas de tradição oral, como uma arte verbal, e também uma obra estética, permitem confirmar a sua aceitação colectiva, bem como a funcionalidade objectiva dos diversos textos – seja para divertir, ensinar, ou funcionar como relato de aventuras de seus heróis (Parafita, 1999:45).

William Bascom (apud Danandjaja, 1984:50) classificou a tradição oral segundo três grandes géneros:

1. Mito (myth),
2. Lenda (legend),
3. Conto popular (folktale).

O mito é uma narrativa de expressão oral que a comunidade considera como uma história verdadeira (Vickry, 1982). Como conto sagrado que é, só pode ser contado pelas pessoas em ocasiões determinadas. As suas personagens eram os Deuses ou o ente supremo da comunidade. Os acontecimentos foram acontecidos num outro mundo, não no mundo em que nós vivemos, e nos tempos passados. O mito, segundo Josselin de Jong (apud Yapi Taum, 1997:110), é uma ficção narrativa que não tem a ver com a realidade, mas tem um carácter diferente de outras narrativas, porque a comunidade acredita nela como se de uma história verdadeira se tratasse.

O mito não tem lógica nem continuidade, e por isso, no mundo mitológico, tudo é possível. Mas este carácter arbitrário do mito encontra-se em tudo o que pertence à sociedade e é considerado como a legitimação de uma determinada linha étnica ou estética (Propp, 2003:23-24). A narrativa assegura funções antropológicas indispensáveis à sociedade humana – como cosmogónicas, institucionais e criativas. A função cosmogónica do mito está ligada à maneira como uma civilização concebe a origem do universo e a sua própria localização no espaço e no tempo (Propp, 2003:21).

A relação entre o mito e outras narrativas de tradição oral, vê-se, normalmente, no contexto da transformação. Isto é, o mito como acto de cultura de criação verbal, em algumas tradições transforma-se em lendas, romances, ou histórias (Josselin de Jong, apud Yapi Taum, 1997:11). Segundo William Bascom (apud Danandjaja, 1984:5-10), o mito é uma espécie de prosa narrativa em que se acredita como sendo um acontecimento verdadeiro transmitido pelos narradores. Ele tem ligação com assuntos dogmáticos, e, por isso, é considerado como sagrado, e muitas vezes ligado aos ritos tradicionais e à teologia. Por sua vez, o mito vê-se como a resposta sobre várias questões da natureza, no momento em que o homem não entende, assustado, ou perde a orientação. A sua personagem, normalmente, não é um ser humano, mas tem o carácter humanístico (animal, Deus ou o herói da cultura). Apresentam-se os acontecimentos situados nos tempos idos, no momento em que o mundo ainda é visto como outro mundo. Não é o mundo em que nós vivemos.

O mito é uma obra literária que se entende como criação estética da imaginação do ser humano. O entendimento do mito como obra literária tem a ver com a sua função primária na memória do Homem, antes do surgimento de outras disciplinas culturais, como a religião, a economia, a teologia dogmática, etc.. Os elementos da literatura, como tema, personagem, etc., encontram-se também no mundo mitológico. O mito estimula a criação

de arte e oferece os conceitos e os métodos críticos para a interpretação da obra literária (Richard Chase, apud Yapi Taum, 1997:10).

A lenda também é uma narrativa de tradição oral, que tem as suas características idênticas às do mito, isto é: a comunidade considera o acontecimento referido como verdadeiro, mas já não com teor sagrado. As suas personagens são pessoas animais, e as histórias acontecem num mundo tal como nós o vivemos. Em contrapartida, o conto popular é uma narrativa que a comunidade não considera como verdadeira, não lhe conferindo delimitação no tempo nem local para a ocorrência dos acontecimentos. Os contos populares fazem parte de um universo cultural que tem como suporte a tradição oral de um povo. Esta tipologia narrativa não é fácil de distinguir das outras, como o mito e a lenda. Mesmo assim, é possível dizer que um conto popular tem o seu carácter próprio, como um texto narrativo: curto, destinado a entreter ou educar o ouvinte, e é geralmente ficcionado (Parafita, 1999:45).

Uma das características dos contos de tradição oral é a sua variedade no tempo e, principalmente, no espaço. Conhecem-se versões diferentes do mesmo conto, não só em vários países, próximos ou distantes entre si, com uma base mítica comum, mas também dentro do mesmo país. A variabilidade pode operar-se de aldeia para aldeia, e de contador para contador (Sweeney, 1987: 66).

Estas variedades dos contos têm a ver com o “horizonte das expectativas” (*horizon of expectations*). O designativo é de Jauss (Jauss, 1982) – e possibilita o acto de recepção e interpretação do leitor sobre uma obra literária (Yapi Taum, 1997:58). O conto popular é considerado como um armazenamento de saberes ancestrais do povo. Através dele se exprimem costumes, ideias, mentalidades, atitudes, e se revelam a memória e a imaginação do povo. Quanto à estrutura, como fruto da sua origem oral as narrativas de tradição oral têm, quase sempre, uma estrutura muito simples e fixa. A própria fórmula inicial (“era uma vez...”) e final (“e foram felizes para sempre”).

2. A tradição oral e transmissão de conhecimentos

A tradição oral é considerada como uma parte do património universal da humanidade. É dentro da tradição oral que se encontram os ensinamentos valiosos, os valores positivos e os pensamentos preciosos de uma determinada comunidade. A tradição oral assume um papel importante como arquivo de saberes ancestrais e normas culturais de uma determinada comunidade. Estes saberes e valores cristalizam numa arte popular que constituem a chamada literatura popular (Parafita, 1999:28). Esta riqueza do povo tradicional corre hoje o risco de desaparecimento por causa da globalização. As crianças de tenra idade, que antes estavam sempre ao lado dos avós, ao pôr-do-sol, para ouvirem as lendas, agora passam os tempos livres em frente da televisão. As lendas, os mitos e os contos populares que antes eram factor importante para se transmitirem ensinamentos e valores culturais do povo de uma determinada comunidade, agora são transformados para servir uma cultura de globalização social. O exercício/diálogo entre os mais velhos e os mais novos, que possibilitava a transmissão, dos mais velhos para os mais novos, de valores familiares e sociais, já não acontece.

Há valores culturais que se perdem por causa desta atitude, e os jovens vão adaptando os valores novos no processo de aculturação. O meio da comunicação de massas e a explosão de conhecimentos arrastam consigo a crise de valores, dando lugar a uma crise

de identidade. Os valores ancestrais, que são criados pelo homem e que orientam as suas acções, indicando-lhes o que devem ou não fazer, sob os pontos de vista ético e estético ou religioso. A família e a escola estão claramente a perder a capacidade de transmitir valores e referências culturais alicerçadas na tradição do povo. Assim, a família é uma vítima do próprio fenómeno da globalização.

Este fenómeno tem, necessariamente, como consequência que a formação cultural básica dos povos não seja transmitida às novas gerações. A escola, neste ponto de vista, não tem conseguido impor, perante a tendência de homogeneização cultural, a valorização das bases culturais da identidade tradicional, o que resulta num fenómeno de perda de continuidade histórica. Segundo (Parafita, 1999:31) os meios da comunicação social, hoje em dia, especialmente a televisão, estão a assumir-se como os principais agentes da formação moral e cultural das crianças e dos jovens. Por isso as narrativas de tradição oral são consideradas como o reservatório dos valores culturais de uma comunidade com raízes e personalidades regionais.

A tradição oral é o veículo fundamental de todos os valores, como os educacionais, sociais, políticos e culturais. Dentro das narrativas de tradição oral que se encontram as regras e as interdições que determinam o bom funcionamento da comunidade. Estas regras e interdições formam conjuntos que variam segundo as culturas, mas apresentam algumas constantes, demonstrando que as narrativas na tradição oral, em geral, estão ligadas a própria vida. Portanto, a narrativa funciona como um dos veículos de transmissão de conhecimentos e mantém a ligação entre as gerações de uma determinada comunidade. Estes valores culturais são transmitidos de geração em geração para se manter a continuidade da sua preservação.

A narrativa, como parte da cultura, pode ser considerada como um reservatório de informações das colectividades humanas e da actividade cultural quotidiana, que se transforma, num texto, tornando-se numa informação codificada, de uma certa maneira, a introduzir na memória colectiva (Segre, 1999:179). Portanto, a narrativa de tradição oral é um conjunto de textos como um dispositivo colectivo da memória de uma determinada sociedade. Ela precisa de estudos e de recolha para o conhecimento das gerações futuras. As instituições educacionais têm um papel importante no âmbito da preservação deste património.

3. A tradição oral e identidade de um povo

A tradição oral torna-se base de construção de significados e fonte de informações e valores sociais da comunidade. A concepção de tradição oral corresponde às necessidades humanas básicas de orientação e identidade, criando relações vitais do homem com o ambiente que o rodeia para dar sentido e ordem a um mundo de acontecimentos e acções. O ser humano procura-se entender, não apenas como uma realidade em si mesmo, como um indivíduo, mas igualmente no seu relacionamento com outros, como realidade social (D'Ambrosio, 1998:22).

A identidade de uma nação constrói-se também pelas atitudes quotidianas e pelas representações culturais com as quais se pode identificar na literatura produzida. Essas representações e atitudes estão contidas nas histórias que são contadas sobre a nação em causa, nas memórias que conectam o seu presente com o seu passado, e as imagens que dela são construídas.

A memória é uma reconstrução psíquica e intelectual, que leva a uma representação selectiva do passado. Este passado não é somente do indivíduo, mas de um indivíduo que faz parte de um contexto amplo, dentro de uma família, de uma comunidade ou de uma nação. Neste ponto de vista, podemos dizer que, a memória é um fenómeno colectivo social. Dessa forma, ela articula vários sentidos que produzem narrativas modelos e sistemas simbólicos que afirmam a lealdade e o sacrifício de muitos povos, como defender e morrer pela nação. O narrador de tradição oral recria para a realidade em que está inserido o que está guardado na memória e na imaginação, cumprindo duplamente o seu papel, despertando emoções diversas e construindo a história de nação.

O mundo de hoje é, frequentemente, conceituado como uma grande aldeia global, onde todos os povos estão interligados por uma vasta teia de comunicação instantânea, e onde vivem na dependência de necessidades políticas, económicas e sociais. É por isso que estabelecer as bases culturais permanentes de um povo é considerado como uma missão difícil e controversa, porque não está demonstrado que a sua tradição cultural apresenta uma estabilidade rígida.

A herança cultural de um povo é afectada por fenómenos incontornáveis de aculturação. Na era da globalização a aculturação tornou-se num dos aspectos fundamentais na sociedade. Pela proximidade com grandes culturas e pela rapidez de comunicação entre os diferentes países no mundo, cada cultura vai perdendo a sua identificação cultural e social, aderindo em parte a outras culturas (Castells, 1999). Sendo assim, a aculturação não tira totalmente a identidade social de um povo, embora a possa afectar mais ou menos, conforme as circunstâncias.

No passado as identidades eram mais conservadas devido à falta de contactos entre culturas diferentes, mas com a globalização as coisas mudaram rapidamente, vendo-se o mundo como uma aldeia global. O estudo das culturas populares não pode deixar de as retirar do tempo longínquo, mítico até, a que a memória colectiva as remete, de avaliar a sua dinâmica perante os sucessivos fenómenos de aculturação, e de as analisar na dicotomia entre as novas e as velhas propostas a que vão estando sujeitas (Parafita, 1999:33).

O fortalecimento da identidade tem a ver com a preservação e o estabelecimento das bases culturais permanentes de um povo, e esta é sempre considerada uma missão difícil. Neste contexto, importa atender a que proteger totalmente uma cultura, na era da globalização, é praticamente impossível. Preservar a cultura de um povo não significa isolar-se relativamente a outras culturas do mundo global.

A comunidade ou o povo terão encontrado a sua identidade cultural quando se sentirem donos desse património, quando se sentirem participar na sua preservação por se entender que a continuação da preservação cultural depende da qualidade de vida da atitude dos seus descendentes. Dito de outra forma, temos que a sobrevivência da vida de um país independente é capaz de proporcionar a todos os seus habitantes a plena realização como ser humano.

4. A tradição cultural Timorense

A maioria da população Timorense é católica, mas a prática dos ritos tradicionais ainda existe. As pessoas vão à igreja e cumprem as leis da Igreja, mas em casa ainda

continuam com os costumes e ritos tradicionais como “*tunu*”¹. Se houver uma doença desconhecida dentro da família, acredita-se que a doença foi causada por afastamento (inimizade) da família, ou por causa do castigo do “*kukun*”². O desastre, “*maufino*”, a morte ainda jovem, “*mate koson*”, a chuva prolongada, “*be’at*”, a fome, “*wela’ok*”, o terramoto, “*kakekuk*”, etc., são causados por castigos do *kukun*. Para evitar estes acontecimentos, matam-se animais, geralmente o porco ou o galo, e oferecem-se ao *kukun*. O objectivo principal deste sacrifício (*tunu*) é a manutenção de amizade e da harmonia entre a comunidade, *Maromac* (Deus) e o universo.

Na religião tradicional timorense, o ente supremo, Deus, é designado como Maromak, que significa (o iluminador). Tradicionalmente, o culto timorense é dirigido aos espíritos dos antepassados (*kukun*) e aos objectos sagrados (*lulik*), que podem ser materializado com poderes sobrenaturais, inexplicáveis. O estilo mais exuberante é verificado nos funerais (*hakoi mate*). A população acredita na reencarnação dos mortos. A morte não é o fim do mundo, mas apenas uma mudança do lugar (*loren*) visível para o lugar invisível (*kukun*). Estes dois mundos, segundo a tradição, têm uma ligação muito íntima. Os vivos têm que cumprir as regras da convenção da comunidade. As atitudes dos vivos no mundo *loren* (visível) estão controladas por ancestrais no mundo do *kukun* (invisível).

A pessoa que tem poder para manter a ligação com a comunidade e entre a comunidade e os seus ancestrais “*kukun*” é o *Mako’an*. Ele é considerado como o sacerdote ritual daquela comunidade. O *kukun* só pode comunicar por intermédio do *mako’an*, e por meio da linguagem ritual “*hamulak*”.

5. A Importância da tradição oral na cultura timorense

Em Timor-Leste não existe a tradição escrita em todo o território. Os textos de tradição oral são conservados na memória dos seus contadores profissionais *lia-na’in*³ (o dono dos contos), e *mako’an*, que assumem, ao mesmo tempo, o papel sacerdote ritual nas cerimónias tradicionais.

Por isso, nas zonas rurais a tradição oral assume um papel muito importante como um arquivo de saberes ancestrais. A sabedoria do povo está, fundamentalmente, condensada numa filosofia de vida expressa em formas de literatura popular de transmissão oral, de que se destacam os provérbios, as lendas, os mitos, as fábulas e os contos tradicionais populares. Todas elas fazem parte da riqueza folclórica deste povo. Através das lendas e contos populares, encontram-se traços da psicologia dos timorenses, apontamentos sobre os seus usos e costumes, características da sua índole, dados sobre o seu sistema político, social e religioso, mostras das suas práticas supersticiosas.

Por meio da tradição oral oral, as pessoas comunicam e desenvolve-se a sabedoria do povo e a maneira de ser da comunidade. A tradição oral tem um papel importante na comunidade em Timor-Leste, mas a pesquisa sobre este património ainda está na fase inicial. Uma das culturas populares que ainda permanece em Timor-Leste, e precisa de ser

1. Acto ritual de matar os animais como sacrifício ao seu “*kukun*”.

2. O ancestral invisível. A comunidade acredita, que a morte da pessoa é apenas uma mudança do mundo *loren* (visível) para o mundo *kukun* (invisível).

3. Literalmente traduzido por “o dono das palavras”. Ele é o narrador profissional da comunidade.

salvaguardada, é a tradição oral e os contos populares. Geralmente, os contos populares, em Timor-Leste, além de conterem os ensinamentos do povo, também veiculam aspectos históricos, sobretudo o surgimento da monarquia especificamente gerada (liurai), ou clã. Estes contos só podem ser ouvidos por determinadas pessoas, porque, em princípio, a história do clã só pode e deve ser contada pelas pessoas, num espaço e em ocasiões determinados. Para esta comunidade, a comunicação com pessoas erradas pode causar a morte do seu apresentador.

6. As Tipologias de tradição oral em Timor-Leste

A literatura vernácula deste povo é essencialmente oral, sendo os seus textos são conservados na memória dos lia na'in⁴ ou mako'an⁵ que, geralmente, são oradores oficiais nas cerimónias tradicionais e guardiães dos lulic⁶. Estes textos revestem três formas principais: ai-knanoik ou kanoik, “lenda”, “fabula”, “histórias”, em prosa ou em verso; e ai-knananuk (canções), dadolin (versos), destinados a serem cantados. A comunidade utiliza dadolin (provérbio tradicional) para expressar os seus sentimentos, (tristeza, arrependimento, paixão, amor e etc.).

Além disso, ainda existe outro tipo de poesia ritual de tradição oral, designado por *hamulak* (oração narrativa), que só se apresenta solenemente nas cerimónias rituais formais tradicionais. *Hamulak* – Linguagem ritual, apresentada nas ocasiões rituais formais tradicionais. É um género de literatura oral que ainda permanece, sendo considerado como um meio de comunicação, de transferência de saberes, valores e normas sociais que ainda existe no leste timorense. Normalmente, o Hamulak apresenta-se em cerimónias rituais, na forma tradicional, tais como na inauguração da casa tradicional ou da casa sagrada (uma lulik), na abertura da nova horta (to'os foun), como na maneira de saudar as autoridades (hase liurai), na cerimónia do funeral dos régulos (hakoi mate).

Recentemente, hamulak penetrou profundamente nas actividades modernas, como a ordenação de um novo padre ou bispo, a saudação às autoridades de alto nível, um presidente, um primeiro-ministro, e outras autoridades consideradas importantes.

A comunidade timorense, em geral, e o povo do grupo étnico Tétum, em especial, consideram o hamulak como uma oração narrativa. Há diferença entre a linguagem comum e a linguagem do hamulak. A linguagem do hamulak é uma linguagem do seu antepassado e é considerada como língua sagrada (lia lulik). Por isso, é preciso respeitar as regras fornecidas.

As regras do hamulak são: cada palavra tem o seu parceiro (hasun), estes parceiros podem ser palavras antónimas ou palavras sinónimas (grande // pequeno, dia // noite, etc.). Cada árvore tem o seu próprio parceiro, como coqueiro // arequeira, bananeira // cana de açúcar. Os parceiros dos animais são do tipo: cavalo // búfalo, cão // galo, etc.. Os parceiros do universo são do tipo: céu // terra, sol // lua, chuva // vento etc..

Os adeptos da tradição acreditam que a apresentação do hamulak, sem cumprir as regras devidas, pode fazer com que o mako'an (apresentador do hamulak) morra muito

4. O dono dos contos.

5. O sacerdote ritual do étnico Tétum, intervindo ao mesmo tempo como orador profissional e guardião dos objectos sagrados.

6. Objectos sagrados.

cedo (mate koson). O mako'an é visto como o sacerdote ritual da comunidade, assumindo o papel de mediador entre a comunidade e na ligação da comunidade com os seus antepassados, que se chamam kukun (os ancestrais invisíveis). Os timorenses ainda mantêm uma ligação muito íntima com os seus antepassados. Esta intimidade é vista na sua tradição oral (hamulak).

7. Documentação da tradição oral Timorense

Os factos nos demonstram que em toda a parte, sobretudo, nas aldeias rurais de Timor-Leste, a tradição oral ainda está conservada, criada e apreciada pela comunidade, como uma única forma de transmitir as informações do passado, os ensinamentos valiosos, os valores positivos e os pensamentos preciosos que devem ser preservados para nossas gerações vindouras. Esta herança cultural do povo é transmitida oralmente de geração em geração, e que hoje está a correr o risco de desaparecimento por causa da globalização.

Poesia ritualística em si, obviamente, pode ser ouvida apenas por determinadas pessoas, porque, em princípio, a história do clã só pode e deve ser contada pelas pessoas num espaço ou nas determinadas ocasiões.

A comunidade considera as suas tradições orais como palavra sagrada ou *lia lulik*, e a pessoa que tem direito de exprimir a palavra sagrada é o *lia-na'in*. A tradição oral de Timor-Leste normalmente, consta os valores culturais da comunidade, valendo a pena preservá-lo através de uma recolha cuidadosa e transformado-o em texto. Além disso são considerados como arquivo de saberes ancestrais da comunidade que ainda permanece até agora. Mesmo assim, a aceleração do desenvolvimento e do mundo de globalização pode implicar a sua manutenção existencial. Por isso, é preciso fazer a gravação, transcrição, tradução e publicação. Na sua composição, há convenções literárias e funções estéticas nestas tradições orais. Por isso, é necessário realizar um estudo profundo sobre estas convenções, assim, podemos entender as suas convenções poéticas e retóricas. As tradições orais ainda existe e tem sido apreciada pela comunidade, e pode garantir que, através desta tradição pode descobrir as lições preciosas da comunidade.

A recolha deste património do povo timorense e a tradução para língua Portuguesa é considerada importante e útil para a transformação cultural deste legado cultural. Depois de recolher estes textos de tradição oral é preciso realizar uma análise estrutural e a interpretação dos valores que estão por trás da narrativa para descobrir as suas convenções poéticas e retóricas, e as visões da comunidade que estão por trás dos textos.

Numa comunidade analfabeta, a literatura popular tem a sua própria função como um arquivo de saberes ancestrais do povo, os costumes, as convenções, os sistemas de valores e outras normas sociais que ainda existem naquela comunidade (Teeuw, 1988:444).

Aprender uma obra de arte significa, em vários aspectos, estabelecer uma ponte de ligação para a compreensão dos aspectos culturais e históricos da comunidade (cf. White & Beth, 1973). Portanto, a tradição oral representa o registo do património linguístico e cultural de um povo. Nesse sentido, a língua e a cultura são consideradas como um elemento unificador, e por isso, necessário preservar a identidade cultural. Por meio da tradição oral, a comunidade interage e desenvolve o saber do povo e a sua maneira de ser e de estar. É portanto, a recolha de tradição oral em Timor-Leste pode ser ampliar em todos os territórios nacionais tais como na área de Tétum Terique que tem existido a sua Tradição

oral de forma poesia ritual que se chama Hamulak, na área Bunaque que tem existido a tradição oral *The'a* e na zona de Mambae a tradição oral *Serkala*, na comunidade waima'a com a sua tradição oral *Ehehite*, na zona enclave Oecusse tem a sua tradição oral tonis e etc. Na cultura do falante tétum, o apresentador do hamulak é conhecido *Mako'an* ou *makde'an*. Na cultura de Mambae, o apresentador do *Serkala* é chamado *Kuku* ou *Tata Gase*. Na tradição do Bunaque o apresentador do *The'a* é designado por *Okhul Gomo* ou *Lale Gomo*. Na tradição do Waima'a o apresentador do *Ehehite* é designado por *Kiba'i*. Na tradição do Baikeno em Oecusse o apresentador do tonis é designado por *Mafefa*.

Epílogo

As tradições orais timorenses ainda permanecem até agora e está a ser recolhida numa forma gradual pelos pesquisadores de diferentes campos de estudo. Portanto, o estudo da tradição oral, na sua maioria, ainda existe na comunidade; e o que mais importante procurar (se quisermos descobrir os sistemas de convenções, valores, normas sociais e consciência da historicidade) sentir os valores éticos da comunidade. A tradição oral para a comunidade timorense é como um único meio mais importante de comunicação para armazenar e transmitir sua riqueza cultural, incluindo a literatura e a história do passado comum da comunidade. O *Hamulak* (a poesia oral) na sociedade Tetum seguiu sempre um certo padrão chamado *stock in trade*. Este padrão consiste em três etapas principais: 1) Introdução (incluindo expressões de fins rituais); 2) Rito de implementação (geralmente descritos e explicados em detalhe); e 3). Encerramento (inclusive a expressão de rebaixar a si própria e louvar os seus ancestrais).

Percebe-se que a variedade de tradição oral na sociedade timorense contém outras funções estéticas, além de funções históricas, tais como função pedagógica, função de legitimação social e religiosa. Na verdade é que as narrativas orais referidas são consideradas como um armazenamento dos vários sistemas de valores que ainda têm a sua validade e continua a ser aplicadas na comunidade timorense.

A tradição oral é uma das variedades da criação de obra literária em Timor-Leste e tem os seus elementos estéticos interessantes. De todos estes resultados, sugere-se que um estudo pode ser realizado e fundamentado na discussão, sobretudo, para fundamentar a sua convenção estética e poética. Isto é bastante importante para compreender o interessante estudo literário que na verdade é para descobrir a beleza e a suavidade dos sentimentos da comunidade timorense.

Bibliografias

BASCOM, William R. 1954. The form of folklore: prose narratives. The Hague: Mouton.

CULLER, Jonathan. 1981. Structuralist poetics: structuralism, linguistic and the study of literature. London: Routledge & Kegan Paul.

DANANDJAJA, James. 1984. Folklor indonésia: ilmu gosip, dongen dan lain lain. Jakarta: Grafiti Pers.

HULL, Geoffrey. 2001. Identidade, língua e política educacional. Lisboa: Instituto Camões.

JAUSS, Hans Robert. 1982. *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis. University of Minisota Press.

LORD, Albert B.. 1976. *The singer of tales*. New York: Atheneum.

PARAFITA, Alexandre. 1999. *A comunicação e a literatura popular*. Lisboa: Plátano.

PROPP, Vladimir. 2003. *Morfologia do conto*. Lisboa: Editorial Vega.

ROSÁRIO, Joaquim da Costa. 1989. *A Narrativa africana de expressão oral*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

SADI HUTOMO, Suripan. 1991. *Mutiara yang terlupakan: pengantar studi sastra*. Surabaya: Penerbit Hiski.

SEGRE, Cesare. 1999. *Introdução à análise do texto literário*. Lisboa: Estampa.

TEEUW, Andreas. 1988. *Sastra dan ilmu sastra: pengantar teori sastra*. Jakarta: Pustaka Jaya.

VICKRY, John B. 1982. *Literature and myth*. New York: The Modern Language Association.

WHITE, Leslie A. & BETH, Dillingham. 1973. *The concept of culture*. Minneapolis: Burgess.

YAPI TAUM, Yoseph. 1997. *Pengantar teori sastra*. Flores: Penerbit Nusa Indah.

YAPI TAUM, Yoseph. 2011. *Study Sastra Lisan: Sejarah, Teori, Metode dan Pendekatan Disertai Contoh Penerapannya*. Lamalera.

Tema IV

Rotas

Rotas marítimas e rotas das críticas: a prosopopeia, o relato de naufrágio e suas leituras

Ana Paula Gomes do Nascimento

*Doutoranda em Literatura Portuguesa pela FFLCH
da Universidade de São Paulo, Brasil.
apgomes@usp.br*

Introdução

A *Prosopopeia* (1601) de Bento Teixeira foi publicada em Lisboa apenas ao *Naufrágio que passou Jorge Dalbuquerque, capitão e governador de Paranambuco*. Tal relato é numa narrativa que nesse ano de 1601 estava em uma segunda edição de mil exemplares. Segundo Giulia Lanciani (1979), “os estudiosos consideram que na segunda metade do século XVI a tiragem média de um livro na Europa dificilmente superava os trezentos exemplares”, o que sugere que o *relato* foi bastante conhecido e circulou amplamente no império ibérico, além de ser testemunho de um verdadeiro “sucesso” editorial.

Tanto o *relato* quanto a *Prosopopeia* desenvolvem um assunto brasileiro, pois se constroem em torno da figura de Jorge de Albuquerque Coelho, herdeiro de Duarte Coelho Pereira (ca. 1485-1554). Se pensarmos de maneira ampliada, porém, veremos que esses dois textos, na verdade, estão intimamente ligados às descobertas das rotas marítimas que os portugueses passaram a percorrer, sendo a mais famosa delas a circum-navegação do continente africano, levada a cabo por Vasco da Gama (1468-1524) no ano de 1498. A rota marítima, conhecida como “Carreira da Índia”, também será percorrida por Duarte Coelho Pereira que, depois de seus trabalhos no Oriente, receberá em 1534 a capitania de Pernambuco, nas Índias Ocidentais ou América. Seu filho, Jorge, virá a se tornar o terceiro donatário da capitania depois que seu irmão mais velho, Duarte Coelho de Albuquerque, perece logo após a malfadada batalha de Alcácer-Quibir, onde cai também o jovem rei D. Sebastião. Jorge sobrevive a Alcácer-Quibir em 1578 e também, antes disso, no ano de 1565, havia sobrevivido a um naufrágio.

De fato, em suas viagens entre a capitania americana e o Reino, Jorge sofrerá um naufrágio a bordo da nau Santo Antônio, conseguindo, porém, chegar a Portugal depois de muitos sofrimentos no mar. Nesse sentido, Duarte Coelho, seus filhos, sua esposa Dona Brites e seu genro Jerônimo de Albuquerque são todos representantes de uma classe de pessoas que construíram suas histórias junto com as rotas marítimas traçadas desde os idos de 1415, quando começa a se formar o que Charles Boxer (2002) chama de “império marítimo português”.

Nesse contexto, no ano de 1572 Camões publicará seu poema épico em louvor a Vasco da Gama e aos lusíadas, pessoas envolvidas na descoberta da famosa rota para as Índias, pois perceberá a grande importância histórica do momento que busca imortalizar com sua narrativa heroica. Não muito depois do feito de Camões, Bento Teixeira emulará

este poema adaptando-o ao assunto brasileiro: se para Camões a figura de Vasco da Gama merece ser imortalizada em poema de tão elevada dicção, para Bento Teixeira Jorge de Albuquerque e seus trabalhos na capitania de Pernambuco também estão à altura de empresa semelhante.

Deste modo surge a *Prosopopeia* de Bento Teixeira, um poema com a estrutura e elevação do épico camoniano, embora seja composto de apenas um canto. Toda uma tradição crítica viu na imitação camoniana mais defeito do que mérito, com exceção de Antônio Soares Amora (1957), para quem Bento Teixeira foi um assimilador precoce do grande poema de Camões. Assim também, Ivan Teixeira (2008, p. 20) indica que a “*Prosopopeia* será camoniana, não apenas na imitação calculada do estilo épico de Camões, genericamente concebido [...]”, mas percebe que existe verdadeira “relação de dependência sintagmática” entre a *Prosopopeia* e “um episódio específico de *Os lusíadas*. Nesse sentido, para o estudioso a *Prosopopeia* é uma espécie de “variação imaginosa do Concílio dos deuses Marinhos de *Os lusíadas*”.

Bento Teixeira foi realmente inovador ao perceber a história da capitania de Pernambuco como um assunto suficiente para um poema épico, embora tenha realizado possivelmente apenas um exercício poético, mais do que um épico propriamente dito. A sua recepção crítica, porém, não foi tão favorável, desde que ganhou a imprensa em 1601 em Lisboa.

De fato, no prólogo da edição de 1601 do *relato* de *Naufração que passou Jorge Dalbuquerque, capitão e governador de Paranambugo*, o livreiro Antônio Ribeiro indica que “vão junto a ele algumas Rimas de ânimo mais afeiçoado que poético”. As Rimas as quais Ribeiro se refere são a *Prosopopeia*, sendo o livreiro, portanto, o primeiro a emitir uma apreciação crítica sobre o poema de 94 oitavas hendecassilbas. Essa percepção, que parece sugerir falta de engenho poético à *Prosopopeia*, acompanhará praticamente todos os enunciados críticos sobre ela desde a reedição da obra em 1873 no Rio de Janeiro.

Desde então, o poema passou a ser referido como o primeiro da literatura brasileira, numa cadeia de leituras que o percebem como falho, mas de importante valor histórico. Benjamin Franklin Ramiz Galvão (1846-1938), o responsável pela descoberta do impresso de 1601 na Biblioteca Imperial no Rio de Janeiro e pela mencionada edição de 1873, dirá que sua importância reside exclusivamente no fato de ser o “primeiro trabalho poético publicado em Portugal por filho deste nosso caro Brasil”.

Ramiz Galvão possivelmente faz essa afirmação sobre a nacionalidade do poeta apoiado no testemunho de Diogo Barbosa Machado (1682-1772), autor da *Biblioteca lusitana histórica* (a partir de 1741), que indica que Bento Teixeira, Pinto, era natural de Pernambuco. Bernardo Gomes de Brito, na *História trágico-marítima* (v. 2, 1736), também nomeia nosso poeta de “Bento Teixeira Pinto” e chega mesmo a republicar o *relato* do *Naufração que passou Jorge Dalbuquerque* como sendo de autoria deste, além de informar que ele esteve presente ao naufrágio a respeito do qual constrói sua narrativa.

O segundo volume da *História trágico-marítima* (1736), porém, publica apenas o relato, sem a *Prosopopeia*, o que indica que para o século XVIII em Portugal o *relato* era o texto que despertava mais interesse. Por sua vez, no século XIX no Brasil é a *Prosopopeia* que merece ser republicada separada do *relato*. Esses dois movimentos confirmam o que os aparatos de publicação do *Relato* e da *Prosopopeia* já evidenciam: o *Relato* é

republicado em 1736 devido a uma política historiográfica setecentista de Portugal e a *Prosopopeia* é republicada em 1873 devido a uma política literária oitocentista do Brasil.

Política historiográfica setecentista versus política literária oitocentista

A expressão “política literária brasileira” é de autoria de Antônio Soares Amora, que em 1957 escreveu *A Prosopopeia, de Bento Teixeira, à luz da moderna camonologia*. Neste texto Soares Amora afirma que a valorização da *Prosopopeia* tem se dado apenas em função de seu valor histórico e em contraponto com Portugal, sendo escolhida para o cânone da literatura brasileira num gesto mais de “política literária” do que de crítica literária. Assim, o fato de a edição de 1873, em pleno Império e no auge de instituições como o IHGB, “descolar” o poema do *Relato* já é um indício de tentar autonomizar o texto como “verdadeiramente brasileiro”. Soares Amora percebe que os leitores desde 1873 apenas afirmam que o poema é cópia servil d’*Os Lusíadas* e decidem que seu papel será o de “primeira obra da literatura brasileira”, embora fraca e imperfeita. De acordo com essa política oitocentista, é preciso desvencilhar a *Prosopopeia* de qualquer marca lusitana, daí a ênfase na afirmação de que Bento Teixeira seria pernambucano.

A partir da expressão cunhada por Soares Amora, percebemos, por contraste, que o século XVIII lusitano publicará o *relato* como parte de uma “política historiográfica” portuguesa, que tem como ponto fulcral o surgimento da Academia Real da História Portuguesa, fundada em 08 de dezembro de 1720 por D. João V.

Assim, a edição de 1736 da *História trágico-marítima* pode ser pensada como mais um texto que surge no contexto de criação desta Academia. É preciso observar, porém, que se trata de um tipo diferente de historiografia ou, melhor dizendo, trata-se do início “da estruturação do campo historiográfico” ou da “autonomização d[esse] campo intelectual no século XVIII” (KANTOR, 2002, p. 11). O trabalho de historiador de Gomes de Brito é composto por narrativas sobre naufrágios ocorridos nos séculos XVI e XVII, mas Giulia Lanciani (1979, p. 8, grifo nosso) pondera que muitas dessas narrativas estão praticamente reescritas na *História trágico-marítima*:

Publicados originariamente em folhas soltas, estes relatos confluíram depois, em parte, nos dois volumes da colectânea de Bernardo Gomes de Brito intitulada *História Trágico-Marítima* (Lisboa, 1735-36), onde frequentemente os encontramos sujeitos a alterações e diluições textuais consideráveis, no limiar da reescrita.

No caso do relato do naufrágio de Jorge de Albuquerque Coelho não só a autoria é atribuída a Bento Teixeira como um novo prólogo, catoliquíssimo, é anteposto à narrativa. Nele “Bento Teixeira Pinto” afirmar ter duas razões para que seu relato seja bem recebido, sendo a

primeira, a obrigação que temos todos os que chegamos vivos deste trabalho a porto de salvamento, de notificarmos ao mundo a mercê, que a Virgem Madre de Deus nos fez em nos livrar dos estranhos e não cuidados trabalhos que passamos [...].

A segunda razão é “mostrar o remédio de que nós neste caso tão temeroso aproveitamos, que foi de muitas lágrimas, contrição, e arrependimento de culpas passadas, pedindo de contínuo misericórdia a Nosso Senhor”. “Bento Teixeira Pinto”, o mais pecador dos que iam a bordo da nau Santo Antônio na versão criada por Gomes de Brito em 1736, também informa no prólogo que não pretendia relembrar os sofrimentos passados no mar, mas que

[...] por parecer, que seria ingrato às grandes mercês que de Nosso Senhor recebemos os que deste Naufrágio escapamos, dos quais eu fui um deles, e o mais pecador, determinei fazer esta Relação, por ver quantos anos há que isto aconteceu, sem haver até hoje pessoa que de cousa tamanha fizesse memória.

Gomes de Brito cria esse Prólogo, que não existe na edição do relato de 1601, e inclusive ficcionaliza o momento em que “Bento Teixeira Pinto” teria mostrado a sua narração do naufrágio a Jorge de Albuquerque Coelho: “E persuadido de alguns amigos meus que a imprimisse, não o quis fazer sem que primeiro mostrasse a Jorge de Albuquerque, que nesta nau vinha [...]”.

As informações que temos atualmente a respeito da biografia de Bento Teixeira, desde a publicação das *Denunciações e Confissões de Pernambuco* durante *A primeira visitaçāo do santo Ofício às partes do Brasil* e da descoberta do processo de número 5206 da *Inquisição de Lisboa*, dão conta de que ele era natural da cidade do Porto, cristão-novo e que estudou no colégio da Companhia de Jesus na Bahia nos idos de 1580. Sendo o Bento Teixeira encontrado nos arquivos da Inquisição o mesmo autor da *Prosopopeia* – Sérgio Buarque de Holanda (1979, p. 27) entende que os “argumentos em favor da identificação parecem definitivos” – então ele não teria idade suficiente para ter participado da viagem de 1565 e muito menos de ter sido incumbido de escrever uma relação de naufrágio e mostrá-la para o capitão e governador da Capitania de Pernambuco, Jorge de Albuquerque.

Mais do que descreditar o trabalho de historiador de Bernardo Gomes de Brito diante do que foi descoberto no século XX, observar as alterações que ele promove no *relato* serve para demonstrar como eram os métodos historiográficos dos setecentos, pois, como vimos acima, estamos no período de autonomização da disciplina da história em Portugal e no Brasil.

Nesse sentido, ao observamos a folha inicial da *História trágico-marítima* (1736) perceberemos que ela é dedicada à “Augusta Majestade do muito Alto e muito Poderoso Rei d. João V”. Assim também, Diogo Barbosa Machado não só oferece sua obra “à augusta majestade de D. João V” como assina sua *Biblioteca lusitana* (a partir de 1741) como acadêmico da Academia Real. A menção à Academia Real da História Portuguesa e as dedicatórias a D. João V são índices da existência da mencionada “política historiográfica setecentista”, pois, com a criação da Academia Real de História Portuguesa em 1720, diferentes licenciados e eruditos vão atuar como historiadores a serviço do rei. De fato, Barbosa Machado “recebeu como encomenda a redação das memórias históricas dos reinados de D. Sebastião, do cardeal rei D. Henrique e dos três reis Habsburgos de Portugal” (MONTEIRO, 2010).

Íris Kantor (2002, p. 18) explica que a “escrita da história oficial, até aquele momento, constituía uma atribuição do cargo de cronista-mor do Reino, que conformava uma tradição historiográfica multissecular”. Assim também, a autora demonstra que

D. João V coloca sob sua tutela o programa oficial de construção coletiva da história nacional, propiciando a integração e socialização das elites dirigentes leigas e eclesiásticas, ao mesmo tempo em que se transferem saberes e competências da esfera eclesiástica para a esfera secular (KANTOR, 2002, p. 18).

Essa tutela oferecida pelo monarca, que é uma espécie de mecenato joanino, dará lugar à criação de diversas obras no Reino e na Colônia americana. Um exemplo de obra surgida nesse contexto é o impresso chamado *Progymnasma literário e tesouro de erudição sagrada e humana para enriquecer o ânimo de prendas e a alma de virtudes*, do baiano João Álvares Soares, que em 1737 também dedica sua obra a D. João V e afirma que a “História, Mestra da vida, luz da verdade, depósito do mal, e do bem, e severo Juiz da ações, é o estudo mais útil para os Príncipes.”

Soares Bahiense, como aparece identificado à mão no impresso do *Progymnasma* de 1737, entende que a História não é feita apenas da pura e simples narração, mas que “fazendo campo aberto ao discurso” o historiador revela as razões por trás dos feitos:

E averiguando os Autores, como deve ser essa história, dizem que deve ser escrita por homens entendidos, que não vão atados só à simples narrativa dos sucessos; senão que fazendo campo aberto ao discurso, insinuem por todas as partes as razões, dando luz ao entendimento, para que delas tire exemplo, e ensino.

Soares Bahiense completa seu raciocínio dizendo que “este gênero de composição se não pode executar cabalmente sem os preceitos da Retórica, sendo esta de tanta importância, que a seu benefício se faz a lição eficaz, deleitosa, e persuasiva” e que apenas aquele que não sabe a diferença entre falar muito e falar bem “poderá negar a excelência da Retórica”. Por fim, Soares Bahiense faz um louvor ao rei nos seguintes termos (grifo nosso):

Dou graças a Deus de que Vossa Majestade assim o tenha conhecido; porque, que outra cousa é a Academia Real, que Vossa Majestade mandou erigir, senão uma história escrita pelos mais sábios Corifeus da erudição, não atados à simples narração das cousas, senão que fazendo campo aberto ao discurso, insinuam por todas as partes as razões, dando luz ao entendimento para conhecer a verdade, evitar o defeituoso, e abraçar o heroico?

Essa percepção, repetida duas vezes na *Dedicatória do Progymnasma*, de que o historiador pode “ampliar” o discurso de modo a exemplificar as razões em que se baseiam os fatos talvez explique o procedimento de Gomes de Brito de adicionar todo um *Prólogo* na sua edição do relato do *Naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho*.

Assim, suas modificações não seriam um exemplo de mera manipulação de um manuscrito, mas de uma construção de um sentido. Bernardo Gomes de Brito parece ter

como procedimento criar algo como uma *vida* para “Bento Teixeira Pinto”, narrador que também “se achou no dito naufrágio”. O gênero *vida* é, segundo João Adolfo Hansen, um tipo de leitura que entrelaça os fatos narrados com a vida do autor e tem a especificidade de ser um misto de historiografia e narrativa ficcional, visando a fins moralizantes. Desse modo, a *vida* assume “o texto como documento da vida do poeta” (HANSEN, 2016) e é nesse sentido que é possível postular que “Bento Teixeira Pinto” estivesse presente ao naufrágio e fosse mais católico do que se descobrirá depois que ele era.

Do mesmo modo, a partir do que aparece no relato de naufrágio, Gomes de Brito também constrói uma *vida* ou uma imagem de Jorge de Albuquerque Coelho, pois informa que ele não só era a “principal pessoa de nossa companhia”, mas que também era “o que mais trabalhos passou por nos animar, e esforçar, assim com palavras de consolação, como com obras e orações, que de contínuo fazia a Nosso Senhor”.

Gomes de Brito, por fim, coloca no seu prólogo de 1736 que o intento principal de “Bento Teixeira Pinto” ao escrever a relação de naufrágio era “ser Nosso Senhor louvado e glorificado de todos: o qual usando de sua benignidade com afligidos os tira de perigos, e chega a salvamento”. Assim, a partir do texto extrai-se a biografia de um autor, espécie de “etiqueta” ou “unidade imaginária”, conforme explica João A. Hansen (2004, p. 31) sobre o trabalho do licenciado Rebelo ao construir uma vida de Gregório de Matos, no trecho abaixo:

Embora útil para delimitar e nomear um *corpus*, a autoria não é, considerada a mesma constituição do *corpus* por Rabelo, pressuposto necessário para o estudo dos poemas reunidos sob a rubrica ‘Gregório de Matos e Guerra’. A autoria, no caso, é produzida pela unificação que se torna produtiva a *posteriori*: ‘Gregório de Matos’ é uma etiqueta ou um dispositivo discursivo, unidade imaginária e cambiante nos discursos que o compõem contraditoriamente numa hierarquia estética determinada pela ‘cadeia de recepções’, na expressão de Jauss. Não-substancial, é *feito* ou produto da leitura dos poemas atribuídos, não sua *causa* ou origem. (HANSEN, 2004, p. 31)

A autoria pensada como “efeito” e não como “causa” ou “origem” do texto é o que se encontra ao ler o *Prólogo* da edição de 1736 do relato de naufrágio. O “Bento Teixeira Pinto” construído por Bernardo Gomes de Brito diz mais sobre o protocolo de leitura e de publicação dos setecentos do que sobre o poeta em si. Assim também, diz muito sobre o gênero do relato, cuja autoria é atribuída a Bento Teixeira.

O estado atual das informações sobre a bibliografia do poeta é de que a sua única obra publicada foi a *Prosopopeia* de 1601. Por essa razão vamos, no próximo item deste trabalho, nos dedicar a falar das abordagens realizadas em torno desse poema de estrutura épica.

De uma política literária a uma crítica retórico-poética: leituras recentes da *Prosopopeia*

O século XX trará novas chaves de leitura da *Prosopopeia*, embora o texto ainda seja mencionado em função da política literária que se estabeleceu em torno dele desde o sé-

culo XIX. Como vimos, a edição das *Denúncias e Confissões de Pernambuco* vai trazer informações inéditas sobre a biografia de nosso poeta: natural do Porto, cristão-novo, “mestre de ensinar moços o latim, e ler, e escrever, e aritmética”. Mais uma vez, o impacto do trabalho de historiadores far-se-á sentir na crítica em torno de Bento Teixeira, pois vai culminar em uma nova abordagem, centrada nas possíveis mensagens criptojudais presentes no poema. É nesse sentido que, mesmo embora o censor da Inquisição ateste no impresso de 1601 que tanto a *Prosopopeia* quanto o *relato* sejam textos igualmente católicos, alguns estudiosos vão se concentrar na condição de cristão-novo de Bento Teixeira.

Outra vertente importante que se fortalece nesse início de século XXI, porém, será a dos estudos retóricos. O trabalho de Adma Muhana (2003, p. 15), por exemplo, mostrará a familiaridade de Bento Teixeira com “a *técnica poética*” e também indicará “sua condição de letrado [...] êmulo dos poetas latinos antigos e do já grande poeta português moderno”. Guilherme Amaral Luz (2008) também compreende o poema “como exemplar de ‘práticas letradas’ com efeitos próprios” a um público formado pelos “auditórios do Império Português na virada do século XVI para o XVII”. Marcello Moreira (2008) menciona a necessidade de diferenciar as figuras da *prosopopeia* e do *dialogismo*. Ivan Teixeira (2008) entende a *Prosopopeia* quase como um período intercalado no grande discurso que é o poema *Os Lusíadas*.

Em nossa opinião, a abordagem dos estudos retóricos tem a qualidade de se ocupar de poemas surgidos no período colonial a partir de seus aspectos técnicos e poéticos, principalmente porque os aspectos históricos e políticos dessas práticas também são levados em consideração. Nesse sentido, poemas como a *Prosopopeia* deixam de ser apenas referidos em nome de uma política literária e passam a ter suas características estudadas por meio de um método que entende a historicidade da técnica poética. Um poema como esse de Bento Teixeira ainda pode ser abordado com vias a demonstrar o uso da *écfrase*, da *topografia*, da *prosopopeia* e da *sermocinação*, todos exercícios retóricos ensinados ao longo dos séculos XVI e XVII. Nossa pesquisa de doutorado se concentra em evidenciar como esses exercícios são fundamentais para ler o poema de Bento Teixeira, mas esse já é assunto para outra comunicação.

Nosso objetivo neste resumido estudo foi o de demonstrar quais foram as rotas que determinaram a manutenção da leitura da *Prosopopeia* e do relato de *Naufrágio* desde a sua publicação em 1601. Procuramos demonstrar que a crítica lusitana toma um caminho que se interessa mais pelo *relato*, ao passo que a crítica brasileira transformou a *Prosopopeia* em uma questão nacional, configurando, novamente de acordo com Soares Amora (1957, p. 6), um verdadeiro “caso”, digno de estudo “pelo que documenta da evolução do espírito e dos métodos da crítica e da política literária brasileira, de novecentos, em face da antiga Mãe-Pátria”.

As palavras de Soares Amora indicam que não é sem conflitos que, desde o século XIX, os brasileiros encaram o seu passado colonial em face à metrópole portuguesa. Algumas propostas oficiais de novas políticas até mesmo sugeriram retirar do currículo educacional qualquer traço de literatura que não fosse “totalmente nacional”. Acreditamos, porém, que apagar o passado não é a melhor maneira de lidar com ele, de modo que segue sendo importante ler e estudar os autores dos séculos XVI a XVIII, principalmente com vias a entendê-los, e a nós mesmos, criticamente.

Referências

- AMORA, A. S. *A Prosopopeia, de Bento Teixeira, à luz da moderna camonologia*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1957.
- BOXER, Ch. R. *O império marítimo português: 1415-1825*. 3ª. reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 2002
- BRITO, B. G. de. *História trágico-marítima*. Tomo segundo. Lisboa: Officina da Congregação do Oratório, 1736. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01484400>>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- CAMÕES, L. V. de. *Lusíadas*. pref. de Álvaro J. da Costa Pimpão; apres. de Aníbal Pinto de Castro, 4ª. ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros; Instituto Camões, 2000.
- HANSEN, J. A. *Notas de aula da pós-graduação*. 19 out. 2016.
- _____. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. 2a. ed. rev. São Paulo, SP: Ateliê Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- HOLANDA, S. B. de. *Antologia dos poetas brasileiros da fase colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- KANTOR, I. *De esquecidos e renascidos: historiografia acadêmica luso-americana (1724-1759)*. Tese, FFLCH/USP, 2002.
- LANCIANI, G. *Os relatos de naufrágio na literatura portuguesa dos séculos XVI e XVII*. Amadora/PT: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.
- MACHADO, D. B. *Biblioteca lusitana histórica, crítica, e cronológica*. Tomo primeiro. New Jersey: Greg Press, 1965.
- MELLO, J. A. G. de. *Primeira visitaçã do Santo Ofício às partes do Brasil: Denúncias e Confissões de Pernambuco 1593-1595*. Recife: FUNDARPE, 1984.
- MONTEIRO, R. B. *Diogo Barbosa Machado, verbete*. RJ: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. Disponível em < <http://bndigital.bn.gov.br/projetos/200anos/diogoBarbosa.html>>. Acesso em 12 jun. 2017
- SOARES, J. A. *Progymnasma literário, e tesouro de erudição sagrada e humana para enriquecer o ânimo de prendas e a alma de virtudes*. Lisboa: Officina de Música de Theotónio Antunes Lima, 1737.
- TEIXEIRA, B. Prosopopeia. In: *Naufrágio que passou Jorge Dalbuquerque Coelho*. Lisboa: por Antônio Álvares, 1601.
- _____. *Prosopopeia*. org. por Benjamin Franklin Ramiz Galvão. Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1873. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01904600?>>. Acesso em: 23 jan. 2017
- TEIXEIRA, I. "Raízes". In: *Roteiro da Poesia Brasileira*. Seleção e prefácio de Ivan Teixeira. São Paulo: Global, 2008. pp. 7-38.

Internacionalização e mobilidade: experiências no âmbito da AULP¹

Gionara Tauchen

*Diretora de Pós-Graduação da Universidade Federal
do Rio Grande-FURG, Brasil.*

**Daniele Simões Borges
Rafaele Rodrigues de Araújo**

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.*

Ianne Magna de Lima

*Estudante do curso de Direito da FURG. Bolsista de Iniciação Científica.
Agradecemos o financiamento da FAPERGS.*

Considerações iniciais

Ingressamos no século XXI, assumindo um consenso, quase generalizado, de que a internacionalização institucional e nacional da Educação Superior está vinculada aos processos de qualificação deste nível. Conforme Marmolejo (2010, p. 1) “[...] solemos pregonar que la internacionalización no sólo es positiva, sino además que se ha convertido en un componente clave en el cambiante paisaje de la educación superior” e vem sendo objeto de estudo e de indução de vários organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO, a OCDE, a Comissão Europeia, a Associação Internacional de Universidades (IAU), a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), entre outros. Neste contexto, cabe-nos assinalar e sintetizar o expresso no Artigo 11 da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998): “a qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais”.

Conceitualmente, a internacionalização expressa significados polissêmicos, que vão desde a interação de experiências e investigações científicas entre os países, até instituições sem fronteiras, programas e serviços internacionais, intercâmbio educacional e cooperação técnica, interação intercultural e global, entre outros. Morosini (2006), organizando o Estado da Arte sobre a internacionalização universitária relacionada aos conceitos e práticas realizadas, afirma que esse campo está em expansão, mas que existe a necessidade de estudos que abordem a contribuição na qualidade acadêmica social. Dias (2004) ressalta que apesar de ser confundida, muitas vezes, como um comércio em nível global, a internacionalização pode ser entendida como uma forma de

1. Agradecemos ao financiamento do Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP e do CNPq.

[...] reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio da transferência do conhecimento e da tecnologia, o que implica o desenvolvimento de uma colaboração solidária para ampliar o entendimento intercultural utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores (p. 906).

Além disso, a internacionalização é entendida para alguns estudiosos como uma forma de sobrevivência das universidades que querem fazer parte desse cenário globalizado e de preparar cidadãos para o enfrentamento desses desafios (STALLIVIERI, 2009). Globalização e internacionalização são conceitos que caminham juntos, havendo uma mínima diferença em relação ao fenômeno e a prática do mesmo. De acordo com Souza Jr. (2010, p. 8-9) a “[...] internacionalização é relativa às práticas exercidas no âmbito da educação por governos e instituições, visando à mobilidade e/ou transferência de conhecimento do sistema educacional de um Estado para o sistema de outro Estado”.

Castro e Neto consideram que a (2012, p. 70) “[...] a internacionalização da educação superior deve ser concebida de forma ampliada, porque compreende, além da cooperação técnica, a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa”, sendo a mobilidade estudantil uma das suas dimensões. Na mesma perspectiva, Azevedo e Catani (2013) afirmam que a internacionalização da Educação Superior implica no compartilhamento da cultura produzindo a circulação internacional de ideias e conhecimentos.

Neste sentido, Lima e Maranhão (2009) analisam o fenômeno da internacionalização educacional sob dois ângulos: ativa e passiva. A primeira é evidenciada pela atração acadêmica e oferta de serviços educacionais no exterior. A segunda, pelo envio assistemático de estudantes para o exterior. Para Cunha e Reschke (2016), a internacionalização da Educação Superior no contexto das universidades brasileiras vem sendo incorporada como um diferencial em suas agendas gerando avanços no que diz respeito da qualidade do ensino. Ainda, segundo as autoras, “o esforço da ciência precisa estar a serviço da qualidade de vida para todos. Esse deve ser o intuito da internacionalização, quando compreendida com base na solidariedade” (CUNHA e RESCHKE, 2016, p.3). Em outras palavras, o processo de internacionalização constitui-se numa oportunidade para os estudantes que optam em qualificar sua trajetória acadêmica e profissional.

Neste artigo, abordaremos a mobilidade no âmbito Programa Pró-Mobilidade Internacional, promovido pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, junto à Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Objetivamos, por meio de pesquisa qualitativa de cunho documental, mapear os países e as instituições apoiadas pelo Programa e, posteriormente, por meio de Estudo de Caso, analisar as principais atividades e percepções dos estudantes estrangeiros que participaram do Programa em uma universidade do sul do Brasil.

Mobilidade na Educação Superior

A mobilidade estudantil é um fenômeno integrado à história das universidades e à formação superior. Desde a Idade Média (CHARLE e VERGER, 1996), a peregrinação acadêmica era constante, principalmente nas universidades mais reconhecidas como Paris e Bolonha. No entanto, com o advento das guerras, o caráter internacional das instituições

entrou em declínio, os professores submeteram-se, gradativamente, ao controle das autoridades locais, reis e príncipes e a Igreja passou a ser contestada. Assim, se na Idade Média as fronteiras não se opunham à circulação dos homens e à validade dos títulos, na contemporaneidade, a mobilidade envolve “[...] uma série de fatores e processos que estão na base do sistema produtivo e no cotidiano das pessoas, englobando todo o sistema de transporte, a gestão desses espaços, as interações espaciais até as dinâmicas geográficas específicas (CASTRO e NETO, 2012, p. 77). Ou seja, não se trata, apenas, das dinâmicas espaciais de deslocamento, mas de estruturas institucionais, políticas educacionais e culturas.

Com a crescente mobilidade estudantil ocorrendo nas universidades, essas têm que ficar atentas às necessidades e possibilidade que estão surgindo. A demanda vai desde a formação de cidadãos com competências globais, os quais atendam as necessidades do mercado e levando em consideração os fenômenos da globalização, assegurando uma qualidade nos programas firmados com as parcerias internacionais (STALLIVIERI, 2009). Como ressalta Luce et al (2016, p. 321) “[...] a mobilidade ajuda no processo”, porém ao longo não se pode perder de vistas as prioridades que devem ser alcançadas e os objetivos desejados.

Nesse sentido, Stallivieri (2009) explica que a mobilidade de estudantes fortalece a produção de vínculos transnacionais, formando conexões e redes de produção de conhecimento universal. Ainda, para autora, tais redes intensificam a interação entre comunidades científicas de diferentes partes mundo.

Em relação ao crescimento dos estudantes e a contribuição dos programas de mobilidade Teichler (2004, p. 9) apud Souza Jr. (2010, p. 10) afirma que “[...] é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento, ter perspectivas mais complexas, pensar comparativamente, expandir horizontes, refletir melhor sobre os temas estudados, e causa avanços de formas inesperadas”.

Para Cunha e Reschke (2016) “a mobilidade estudantil tem sido uma especial modalidade de internacionalização da educação superior no Brasil”. No estudo realizado pelas autoras, foram entrevistados estudantes que foram beneficiados pelo Programa Ciências sem Fronteiras com bolsas de estudos no exterior ofertadas pelo governo federal. Com base nos relatos dos estudantes, as autoras analisaram que as motivações para realização do intercâmbio são variadas, no entanto, envolvem a necessidade de ampliação das aprendizagens em suas respectivas áreas do conhecimento, buscando principalmente a qualificação para o mercado de trabalho aprimorando seus currículos acadêmicos. Sendo assim, a possibilidade de uma experiência de estudo em uma universidade estrangeira impacta significativamente a trajetória formativa desses jovens e se constitui numa condição de crescimento pessoal e profissional; trata-se de um poderoso dispositivo de formação (CUNHA e RESCHKE, 2016, p.05).

De acordo com Spears (2014) a mobilidade estudantil oportuniza o acesso a diferentes experiências de ensino, algumas podem vir a ser melhores do que as vivenciadas em seu país de origem, por exemplo. Para o referido autor “estudar no exterior é uma das experiências mais poderosas que um jovem adulto pode ter durante seus anos de formação profissional” (SPEARS, 2014, p. 158). Desse modo, em seus estudos, Spears (2014) afirma que as experiências estudantis construídas em outros países podem transformar a organização do ensino das universidades qualificando-o cada vez mais.

Mobilidade no âmbito Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP

O Programa de parceria universitária Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP, coordenado pela Diretoria de Relações Internacionais – DRI/CAPES, decorrente do Memorando de Entendimento entre a CAPES e a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), firmado em 2012, seleciona e financia projetos, nas diversas áreas do conhecimento, incentivando a mobilidade docente e discente internacional entre os países e as instituições participantes da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP). O Programa teve início em 2012, realizando dois processos seletivos por meio de Editais (2013 e 2014) e duas renovações anuais (2015 e 2016).

Dos 68 projetos apoiados pelo Programa, 25% são coordenados pela Universidade Federal de Minas Gerais, seguido por 8% alocados na Universidade Federal Fluminense. Destacamos que as universidades que coordenam mais de um projeto são a UFMG, UFF, USP, UFG, UFPel, UFRGS, FURG, UFGD, UNESP, UNICAMP, UNISUL e UFPR, as quais coordenam 77% dos projetos financiados pelo Programa.

A distribuição dos projetos nas instituições estrangeiras é destacada em Moçambique, que concentra 50% dos projetos; seguido por Cabo Verde com 25% e Angola com 19%. Em Moçambique, a concentração dos projetos está nas instituições localizadas no sul do país, nomeadamente Eduardo Mondlane (68%) e Universidade Pedagógica (14%). Ao norte do País, a Universidade Lúrio com 18% dos projetos apoiados. Em Cabo Verde, 88% dos projetos são desenvolvidos na Universidade de Cabo Verde. Em Angola, 46% na Universidade Agostinho Neto. Países como Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe contam com apenas 2 e 1 projeto, respectivamente. Se por um lado os dados demonstram a concentração dos projetos em algumas instituições, por outro, revelam que a internacionalização e a mobilidade vem ocorrendo nas universidades mais antigas e consolidadas de cada país.

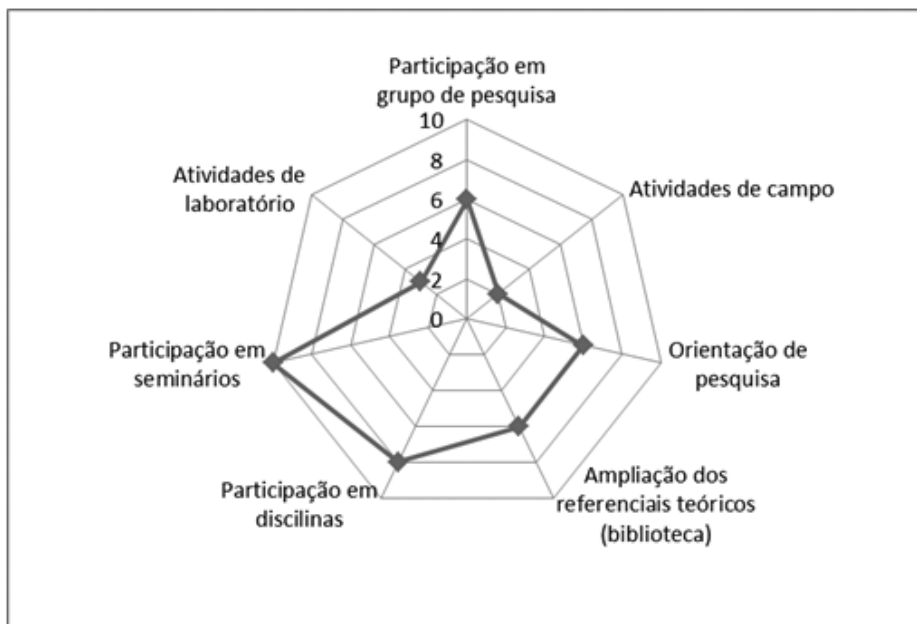
Estudo de Caso de dois projetos apoiados pelo Programa CAPES/AULP

O estudo que segue tem como foco as experiências e percepções sobre o processo de mobilidade vivenciado pelos estudantes estrangeiros que participaram de dois projetos nos anos de 2013, 2014 e 2015 na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Destacamos que os projetos, aprovados no âmbito do Programa, estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde em associação ampla com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como a sede do Programa é a UFRGS, o cadastro do projeto e o resultado foram divulgados como UFRGS, mas a coordenação e execução ocorrem na FURG, vinculada a Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (REPES) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC). No ano de 2013, iniciamos as atividades de pesquisa e de cooperação com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e em 2014, com a Universidade de Cabo Verde (UniCV). Os dados que seguem referem-se à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) de 13 relatórios de estudantes de graduação (G) e de pós-graduação (M ou D) que participaram das ações de mobilidade neste período.

Destacamos, abaixo, as atividades mais citadas pelos estudantes. A maior parte destas vincula-se às experiências formativas de ensino, tais como participação em seminários e

disciplinas, seguidas pelas experiências de pesquisa vinculadas à participação nos grupos de pesquisa e orientação dos docentes da instituição. Cabe salientar que todos os estudantes beneficiados com a mobilidade desenvolveram alguma etapa do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, da Dissertação ou da Tese no período da mobilidade.

Gráfico 1: Atividades desenvolvidas pelos estudantes



Fonte: Autoras

Destacamos a importância do acesso aos acervos das bibliotecas para o desenvolvimento das pesquisas, conforme destacado pelos estudantes: “o desenvolvimento do programa de estágio foi favorecido pelo grande acervo bibliográfico disponibilizado na biblioteca da universidade, não contava com tal variedade de bibliografias para consulta na universidade de origem” (G1). Conforme demonstra estudo realizado por Marmolejo (2010, p.2), sobre a internacionalização, “las instituciones en Africa consideran más importante el fortalecimiento de la investigación y la generación de conocimiento”, pois a história de organização e de consolidação do Sistema de Ensino Superior na maioria dos países, principalmente os lusófonos, é recente e vinculada aos processos de independência. Por outro lado, são limitadas as fontes de financiamento para o desenvolvimento das pesquisas e os altos cursos para a publicação e aquisição dos acervos bibliográficos.

No que se refere à infraestrutura da universidade para a internacionalização, consideraram que “o sistema de transporte interno da Universidade e o alojamento, são também aspectos positivos a referir. As infraestruturas disponíveis eram excelentes” (D1).

Destacaram, também, as possibilidades de interação com docentes que trabalham com áreas específicas, colaborando com o desenvolvimentos das pesquisas: “outro fator que trouxe benefício para a pesquisa foi o fato de ter encontrado professores que trabalham

especificamente dentro da área em que se desenvolve a pesquisa, pois isso colaborou com o rápido desenvolvimento do trabalho” (G1).

A mobilidade também contribuiu com o fortalecimento da dimensão intercultural da formação universitária: “esse Programa de Mobilidade permite o desenvolvimento de pesquisas, permite fortalecer os conhecimentos através de participação em eventos, seminários, participação em aulas e também pela integração e troca de experiências com outros estudantes, etc.” (G3). Ou seja, a mobilidade contribuiu com a promoção da integração, oportunizando a socialização das identidades culturais e acadêmicas e com mudanças diversas: temporais (antes e depois da experiência da mobilidade); espaciais (a reconfiguração das percepções sobre o Brasil e a oportunidade de socializar a experiência africana); física (clima diferente, alojamento coletivo, hábitos de vida); biológica (horários, rotinas, alimentação); sociais e culturais (valores, atitudes, relações sociais) e psicológicas (motivações, especialmente para o seguimento nos estudos). Conforme expressa um dos estudantes, “foi uma experiência muito gratificante, pois me permitiu observar, com vivências da minha realidade, os mesmos problemas em um contexto diferente, identificar a interferência dos aspectos culturais, bem como aprender outras formas de resolver os problemas identificados” (G4).

Destacamos que, até o início do projeto, a FURG havia recebido apenas um estudante de Cabo Verde para pós-graduação. A partir do Programa, 10 estudantes realizam estudos de mestrado e doutorado. Alguns que participaram da mobilidade; outros que foram influenciados pelos relatos das experiências na universidade.

Considerações finais

Os programas de mobilidades que possibilitam a internacionalização na Educação Superior têm nos mostrado que os resultados dessas experiências formativas vão além das questões políticas e técnicas, pois se vinculam à promoção da interação e da integração de diferentes culturas e sujeitos. Compreendemos que a internacionalização tem como uma das suas dimensões a mobilidade estudantil e que essa possibilita a qualificação acadêmica e desenvolvimento de conhecimentos.

Nesta pesquisa, constatamos que o Programa Pró-Mobilidade Internacional e o acesso à educação internacional vêm possibilitando uma experiência acadêmica intercultural aos estudantes beneficiados. Desse modo, a parceria educacional do Brasil com junto à Associação das Universidades de Língua Portuguesa está promovendo o acesso planejado à mobilidade internacional, uma vez que oportuniza as interações com as instituições vinculadas aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Logo, este Programa está incentivando a integração e produção de conhecimento compartilhado entre investigadores das universidades envolvidas levando à atuação em rede entre os docentes e a interação entre os grupos de pesquisas, principalmente, por parte dos estudantes.

Desse modo, as experiências de mobilidade convergem com a “ecologia de saberes”, conforme explicam Souza Santos e Meneses (2010, p. 53) “[...] por que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia”. Na ecologia de saberes, a intersubjetividade tem lugar em diferentes escalas

espaciais e temporalidades, pois envolve a articulação e a inter-relação entre as experiências locais e globais. Assenta-se na pragmática da reavaliação das intervenções sociais e das relações entre os saberes, os quais são dependentes dos contextos.

Referências:

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26103/15512>>

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 2012, p. 69-96.

CUNHA, M. I.; RESCHKE, M. J. D. Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão. *Anais da Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais*. Curitiba: Paraná, Julho/2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo8_MARIA-ISABEL-DA-CUNHA-MARIA-JANINE-DALPIAZ-RESCHKE.pdf>

DIAS, M. A. R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 893-914, 2004.

CHARLE, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: UNESP, 1996.

SPEARS, E. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p. 151-163. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1026/320>>

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 317-339, 2016.

MARMOLEJO, F. Internacionalización de la Educación Superior: lo bueno, lo malo y lo inesperado. 2010. Disponível em: <https://www.ugto.mx/internacional/images/pdf/4e.pdf>

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, n. 28, p. 107-124, 2006.

STALLIVIERI, L. As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional. *Tese* (Doutorado). Programa de Doutorado em Línguas Modernas da Universidad Del Salvador. Buenos Aires/AR. Acordo de Cooperação Internacional firmado com a Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/BR. 2009.

SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA Jr., J. M. A internacionalização e a mobilidade na Educação Superior: o debate na América Latina. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2010.

Educação para a tolerância e inclusão enquanto garantes do diálogo civilizacional

Sérgio da Silva M. Fonseca

Professor do ensino superior e ex-Vice-Reitor dos Assuntos Científicos da Universidade Óscar Ribas, Angola

1 - A Tolerância como Princípio Universal

1.1 O Tratado sobre a Tolerância de Voltaire como proposta para uma educação inclusiva

O julgamento sumário de Jean Calas, defensor da doutrina calvinista, que foi acusado de ter assassinado o seu filho, o qual se convertera ao catolicismo, está na base do Tratado sobre a Tolerância, escrito por Voltaire, em 1763. Primeiro, é acusado pela Igreja Católica. Depois, a sua acusação passa a ser exigida pela multidão, portanto, um julgamento sumário. Esta execução demonstraria a legitimação de intolerância, ódio e insanidade de uma doutrina religiosa hegemónica, a doutrina católica.

No século XVIII, a doutrina protestante constituía-se como uma minoria religiosa. Entretanto, começava a despontar uma ideia de liberdade religiosa, de pensamento, de consciência e expressão, como se viria a demonstrar nos séculos seguintes. Pelo menos, estas seriam as promessas que as repúblicas e as democracias ocidentais viram a fazer. Voltaire lembrou o abuso da religião e a sua deficiente interpretação, e propôs a vivência pacífica e intercomunitária das duas doutrinas, mas tinha a noção do poder detido pela doutrina católica.

O autor chamou a atenção para a diversidade religiosa e para a necessidade de, por um lado, as várias doutrinas respeitarem os espaços de interacção entre si e, por outro lado, que a comunidade a elas recorresse e respeitasse cada uma das opções, dentro do quadro da tolerância. O pensador iluminista escreveria, “le juif, le catholique, le grec, le luthérien, le calviniste, l’anabaptiste, le socinien, le mennonite, le morave, et tant d’autres, vivent en frères dans ces contrées, et contribuent également au bien de la société” (1763, p.19).

Voltaire lançou fortes críticas à intolerância religiosa que se verificava em Portugal e Espanha, referindo que o Tribunal do Santo Ofício de Inquisição fez nestes países um elevado número de vítimas. Advogou ainda o pressuposto de que a intolerância não faz parte do direito humano, logo, “le droit de l’intolérance est donc absurde et barbare” (p.30). Não tinha sentido partir da ideia que a intolerância era um direito, afirmando que, enquanto os tigres apenas atacam para comer, os homens exterminam-se por “parágrafos” (2011, p.30). Chegou mesmo a questionar se os mártires que entretanto entraram em confronto com aqueles que adoravam os vários deuses (considerados pagãos), derrubando e quebrando altares e estátuas, não terão demonstrado também intolerância.

Muitas das suas palavras foram consideradas heréticas. A cristianização terá recorrido a práticas intolerantes, provavelmente até criminosas, tal como poderá ter acontecido na

América Latina, sob o jugo do Reinado de Espanha. Sobre esta questão, Ferro (2009) lembrou que nos primórdios do cristianismo, a Igreja fora perseguida, mas assim que o Estado a instituiu, passara a perseguidora de hereges.

Não deixamos de salientar ainda, mais recentemente o comportamento de perseguição e eliminação de pessoas devotas a outras doutrinas e religiões, e mesmo de civis, por exemplo, o número de cristãos que foram presos pelo ex-Bloco de Leste, até à queda do Muro de Berlim, em 1989, os opositores ao regime de Estaline que terão sido assassinados, presos e deportados para os Gulags, ou o recente assassinato dos cristãos coptas ocorrido no Egipto. Releve-se ainda o surgimento em crescendo de grupos radicais islâmicos e da extrema-direita, com a agravante de, no caso dos primeiros, executarem, em directo, por decapitação, dezenas de reféns de vários países do ocidente, ou de cidadãos de países árabes “convertidos ao mundo dos infiéis”. Legrain (2006) lembra ainda que as igrejas cristãs e judaicas têm os seus ultraortodoxos, o que implica que o não julgamento de estas religiões pelos ideais dos seus grupos radicais implica o mesmo exercício em relação ao Islão.

Voltaire não assistiu a estes acontecimentos, no entanto, se hoje fosse vivo, certamente que continuaria a ser um defensor de consensos, e insistiria em soluções que resolvessem este problema, provavelmente a afirmação de uma pedagogia para a tolerância e o direito à diferença. O autor considerou que uma das soluções passaria pelo papel que a educação poderia desempenhar, fazendo lembrar que existe uma relação entre tolerância e educação. A tolerância pela educação, ou seja, neste caso, estabelecer o diálogo entre a educação e a religião podia ser um dos caminhos para a construção de uma cidadania para a tolerância. Podemos dizer que este filósofo iluminista ajudou a construir as pontes para uma educação cidadã.

O autor defendeu que não era necessária uma eloquência muito bem elaborada para se provar que os cristãos se deviam tolerar uns aos outros. Foi mais longe dizendo que era necessário perceber que todos os homens eram irmãos, “filhos do mesmo Pai, criaturas do mesmo Deus” (Voltaire, 2011, p.121). Questionou também se era a tolerância ou a intolerância que eram um direito divino, reforçando ainda a ideia de que era necessário que os homens deixassem de ser fanáticos para merecerem a tolerância, e dava o exemplo da comunidade cristã dizendo “... c’est nous les chrétiens, c’est nous qui avons été persécutés, bourreaux, assassins! Et de qui? De nos frères. C’est nous qui avons détruit cent villes, le crucifix ou la Bible à la main, et qui n’avons cessé de répandre le sang et d’allumer les bûchers, depuis le règne de Constantin...” (Voltaire, 1763, p.53).

É nosso entendimento que o pensamento fanático, provavelmente alimentado o seu ideário pela concupiscência de carácter, acorrentado à intolerância e ao refrão de uma ideologia insana, parece ter como postulado a ideia de desejo de conversão de tudo o que o rodeia à sua crença, uma forma de uniformização, de monocultura hegemónica, de uma visão única em torno de um projecto religioso, de uma ideologia, situação perante a qual qualquer homem livre se deverá opor contundentemente. Reforçando o pensamento do autor, “ce serait le comble de la folie de prétendre amener tous les hommes à penser d’une manière uniforme sur la métaphysique. On pourrait beaucoup plus aisément subjuguier l’univers entier par les armes que subjuguier tous les esprits d’une seule ville” (p.109).

Conforme enunciado, a tolerância é um dos elementos-chave do tratado. Para o autor, será o único modo de sair da barbárie, pelo que será necessário um código moral que assegure o bom funcionamento da sociedade. No Dicionário Filosófico (2001) podemos ler a definição de tolerância como sendo “o apanágio da humanidade. Somos modelados pelas nossas fraquezas e erros. Perdoarmo-nos mutuamente as nossas loucuras é a primeira lei da natureza”. No entanto, sobre este tratado, Benedetti (2011) considerou que não apresenta uma definição muito clara sobre o conceito, parecendo estar mais preocupado em relevar factos históricos mais próximos da intolerância, “a partir de uma tensão dialéctica com a própria tolerância” (p.5). Esta forma de pensamento teve a concordância Markovitz (1992), o qual defendeu que Voltaire procurou definir a tolerância pela “paciência através da qual se sofre ou dissimula alguma coisa” (p.114). Ou seja, para Markovitz, a tolerância não será percebida como neutralidade, pois será uma posição que “só se pode manter à condição de ter defendido os seus limites, em função do intolerável” (p.114).

De facto, importa questionar em que medida a tolerância ao ser pensada à luz da intolerância, leva à leitura de que a existência de uma pressupõe a outra, ou seja, e tomado como exemplo, se o fanatismo pode ser percebido como forma extrema de intolerância. A precariedade intelectual que era advinda da “segregação que a nobreza e o clero tinham destinado ao povo” (Benedetti, 2011, p.24), bem como as posições acintosas da religião dominante que impunha o terror a quem se tentasse insurgir contra os seus dogmas, era um problema a ultrapassar, acompanhado da falta de um projecto educativo que não era extensiva à população em geral. A secularização da razão e a laicização das sociedades ocidentais eram ideais que estavam em imersão nos ideais do iluminismo.

Em todo o caso, será importante relevar o pensamento de Voltaire quanto à necessidade de educar a humanidade pelo pilar da “tolerância”, tida esta como uma prática fundamental para o exercício da cidadania. O autor acentuou o seu benefício para as sociedades, e que afectaria, inclusive, as questões económicas. A tolerância tinha de ser percebida como uma lei universal, a qual regeria homens e instituições, e teria no fanatismo o principal inimigo para a sua afirmação.

A humanidade deveria encontrar na liberdade e na tolerância os desideratos para uma sociedade mais justa e equilibrada, ou seja, a leitura de Voltaire não está de todo ultrapassada dos acontecimentos actuais, pois o homem de hoje apresenta-se perante os mesmos dilemas e as mesmas perguntas. E as respostas continuam por ser dadas, ainda que alguns esforços já se tenham feito, e algumas sociedades tenham ido um pouco mais longe em matéria de respeito pelo “outro”, pelo próximo. Voltaire clamava por uma universalidade de direitos através da tolerância, assente na consciência crítica, na libertação da razão e no pensamento livre.

Em suma, a emancipação do pensamento pressuporá a liberdade de esse mesmo pensamento, ou seja, “a defesa da tolerância como direito e sentimento da humanidade, inclui-se nos esforços da ilustração para circunscrever o espaço social como lugar público (...) onde há opiniões particulares que não podem ser confundidas” (Chauí, 1983, p.107). Educar para a tolerância? Sim. Mas como?

1.2 Instruir para a Tolerância e para o direito à Diferença

O Artigo 4º da Declaração dos Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1997) alude ao papel determinante desempenhado pela Educação, percebida esta como sendo o ca-

minho mais competente para “prevenir a intolerância” (p. 15). Por um lado, há extrema necessidade em instruir o ser humano sobre os seus direitos e as suas liberdades, por outro lado, esse ensinamento permitirá que cada um consagre o respeito como princípio, e incentive “a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros” (p. 15). A Educação poderá garantir um processo instrucional o qual defenda os valores da *diferença* e da *diversidade* (Nuernberg, 2000). Este é o desafio que também nos propõe Touraine (1998), ou seja, só há uma resposta, a associação da democracia política e da diversidade cultural, baseadas na liberdade do Sujeito.

A existência de uma sociedade multicultural implica o recurso a um princípio que permita a comunicação entre indivíduos e grupos sociais, culturalmente diferentes, princípio o qual não determine a concepção da organização social e da vida pessoal considerada normal e superior às outras. O apelo à livre construção da vida pessoal é o único *princípio universalista* que não impõe nenhuma forma de organização social e de práticas culturais. Este princípio não se reduz ao *laissez-faire*, primeiro porque impõe o respeito da liberdade de cada um, logo, a recusa de exclusão, depois porque exige que todas as referências a uma identidade cultural se legitimem pelo recurso à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos, e não pelo apelo a uma ordem social, a uma tradição ou às exigências de determinado ideário ou ordem política.

Se, por um lado, se deve criticar a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, por outro lado, é fundamental afirmar o direito à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos. E será uma posição ameaçada, sobretudo por aqueles que reduzem a sociedade ao neoliberalismo económico, ou tentam preconizar práticas e políticas governativas ditatoriais e totalitaristas, modelos políticos hipocritamente democratizados, os quais se definem, de forma embuçada, a partir de uma homogeneidade cultural e social imposta, da ortodoxia cultural ou da pureza étnica, de outro modo dizendo, de uma espécie de *etnocentrismo tolerantemente instituído*.

A oposição e resiliência a uma certa forma de colonização cultural e económica deve ser o caminho para reivindicar uma prática contestatária entre culturas dominadas e cultura dominante, procurando impedir a expressão e o exercício de um projecto político neocolonialista que coarte os direitos e as liberdades individuais e coletivas.

Reforçando o pensamento de Touraine (1998), “tudo o que aumenta a distância entre sociedade e comunidades, entre economia globalizada e culturas isoladas tem efeitos negativos, conduz à destruição das culturas, à violência social e às aventuras autoritárias” (p.227), ou seja, há que lutar contra a fratura do mundo, combinando a unidade e a diversidade, a troca e a identidade, o presente e o passado, a todos os níveis. Recusar este caminho é fazer um convite ao relativismo cultural extremo, é desejar a separação das culturas definidas pela sua particularidade, e apelar pela construção do monoculturalismo defendido pelas sociedades homogêneas.

A sociedade multicultural requer uma educação intercultural. Significa dizer que o Interculturalismo não será sinónimo de discriminação e de violência. Também não será sinónimo de racionalização social, pois esta leva a tratar como inferiores aqueles que se afastam do modelo dominante. Falar de educação intercultural é falar de uma realidade social assente num modelo instrucional que se oponha intransigentemente à ideia de monoculturalismo absoluto, ou de um monoculturalismo negociado (tolera-se enquanto não

incomodar o ideário dominante), à ideia de sociedade homogénea, independentemente de esta homogeneidade ser proveniente do triunfo de regras uniformes, da economia mercantil ou da manutenção de uma tradição. É importante defender o caminho no qual todo o poder social, político, económico e cultural valorize e defenda o respeito dos direitos humanos fundamentais.

Em suma, do exposto podemos inferir que a educação intercultural não vingará no seio de uma sociedade monocultural e fragmentada, mas num espaço social alicerçado pelos pilares da tolerância, da liberdade, do respeito e da diferença. Corroborando com o pensamento de Carvalho (2012), “o direito da liberdade será o elemento de partida para a afirmação dos direitos da integração e da participação efectiva” (p. 32).

1.3 Os muros da intolerância

O número desproporcional de muros que o ser humano tem construído obriga à necessidade de questionamento sobre, por um lado, o verdadeiro significado e sentido que ele dá à sua existência, por outro lado, a importância e o valor da existência de um espaço social gregário e inter-relacional, ao qual todos os homens e todas as mulheres pertencem.

Referenciados nos seus mais diversos propósitos, a verdade é que, e como referem Mello & Almeida (2017), o nosso mundo tende a ser cada vez mais um mundo de muros o que, de certo modo, parece contrariar o estado evolutivo da humanidade e do que designaremos de socialização intergeracional universal de consensos.

O esforço continuado na elevação de muros contra a humanidade talvez devesse ser julgada pelo facto antinómico de, na actualidade o homem ter atingido um estado evolutivo que lhe permite, se quiser, abolir a fome em todos os lugares do mundo (Giddens, 2014), erradicar os índices de pobreza, alargar a todas as crianças a educação gratuita, melhorar os níveis de qualidade de vida, em parte devido ao avanço científico e tecnológico, erradicar o analfabetismo, melhorar as condições de vida e garantir o acesso e direito incondicional aos serviços de saúde, lutar sine die por uma sociedade mais livre, entre outros factores.

No caso particular da Europa e de acordo com a perspectiva de Bertossi (2012), talvez a Europa esteja a passar pelo mesmo processo por que passou em 1940 os Estados Unidos na contradição entre o credo democrático da identidade americana e as populações afro-americanas, na altura tidas como cidadãs de segunda classe, cidadãos sem igualdade de dignidade aos olhos da sociedade dominante.

De facto, o que hoje constatamos é que a construção dos muros não só aumentou como tendem a destruir o que alguns homens e mulheres têm procurado contrariar há milhares de anos. Por vezes, coloca-se mesmo a dúvida se os homens responsáveis pela sua construção são da mesma espécie daqueles que têm lutado pela sua abolição.

Hoje, há muros que são considerados património mundial e até estão classificados como uma das sete maravilhas do mundo antigo. Daqui a mil anos, talvez a humanidade de então possa questionar se o muro de Berlim, o muro de Segregação Racial, a “barreira anti-imigrantes”, em si já semelhante às já construídas pela Grécia, Bulgária e Espanha, o muro entre a Índia e o Paquistão, entre a Geórgia e a Ossétia do Sul, o Egipto e a Faixa de Gaza, a Coreia do Sul e a Coreia do Norte, a Índia e o Bangladesh, a Espanha e Marrocos, o muro que divide a parte sul da parte norte da ilha de Chipre, na Irlanda muro que divide

as comunidades Católicas e Protestantes, o muro entre Marrocos e o Saara Ocidental, em Bagdad, o muro que separa as comunidades predominantemente sunitas ou xiitas, o muro na fronteira entre o Zimbabué e o Botsuana, entre a Malásia e a Tailândia, a Arábia Saudita e o Iraque, o muro entre o Kuwait e o Iraque, entre muitos outros, serão também património da humanidade.

Fleck & Prado (2017) lembram que junto ao muro construído na fronteira entre os EUA e México, uma família reuniu-se após o reencontro organizado por uma ONG. Ficaram juntos durante três minutos e eram atentamente observados por agentes da Patrulha da Fronteira que abriram temporariamente uma porta desse muro.

Actualmente, o governo queniano está a construir um muro com cerca de 700 km na fronteira com a Somália, com o fim de impedir a entrada de mais somalis. O objetivo apresentado é de impedir atentados terroristas da milícia islâmica Al Shabaab. Mello & Almeida (2017) relatam que, neste lugar, uma refugiada, de nome Fatma, entrara em trabalho de parto. Dera à luz gémeos debaixo de uma árvore. O gémeo Osman morrera a meio da noite, nos braços de seu pai. Khadija, o outro gémeo, morrera de manhã, no colo da mãe. Conforme referem os autores, “não tiveram tempo para chorar”.

Podemos referir ainda as investigações realizadas por Rummel (1994, 2004, 2005), relativas ao nº de assassinatos no séc. XX, por governantes ditadores, apresentando números assombrosos, os quais ascendem a 151.963.197 vítimas, até 2004. De igual modo, White (2011) identificou o elevado número de genocídios, só no século XX tendo ascendido a cinco, os quais retratam o “aumento gradual e descontrolado de comportamentos de intolerância tendo como limite a eliminação do “Outro” (...) actos de inqualificável adjectivação, transformando o ódio e a intolerância como repto de uma agonizante afirmação do “Eu” sobre o “Outro”. (Fonseca, 2017, pp. 578-579).

Do exposto, podemos inferir que educar para a tolerância assume-me dentro de uma prática que procura valorizar as relações entre os vários “Eu’s”, os quais reforçam a sua identidade, exactamente pela partilha e aceitação das suas diferenças. É fundamental reforçar a ideia de Newton (Steigleder, 2004), em particular a importância da construção de pontes que facilitem a proximidade, a inclusão e a integração social, que impeçam o nascimento ou ressurgimento de ideologias segregativas e de exclusão social. O homem é por natureza um animal gregário, pelo que a grande empresa de educar implicará a afirmação do imperativo categórico que designaremos de “acção pedagógica compulsiva pela tolerância”.

Em suma, educar para a Tolerância não será um fim em si mesmo, mas um ponto de partida para a afirmação do *Princípio Universal do Sujeito*.

2. Educar para a inclusão

2.1. O Princípio Universal do Sujeito

Está o multiculturalismo moribundo? As várias perspectivas ideológicas do multiculturalismo perdem-se em boas intenções que nada resolvem os problemas de fundo? Como já questionara Zizek (1997), vivemos na actualidade uma nova forma de racismo? Ou estaremos perante um termo senão gasto, pelo menos datado, como também questiona Wieviorka (1999)? O que se poderá fazer para se ir tentando implementar, numa sociedade de capitalista e etnocêntrica, práticas educativas abertas à diferença?

Algumas respostas já têm sido dadas através da acção de alguns Estados, com o aparecimento de projectos de educação intercultural nacionais e transnacionais. No entanto, se por um lado deve ser relevado o esforço em se propor uma pedagogia assente em práticas de educação intercultural, por outro lado, muitas objeções têm sido levantadas, decorrentes de análises feitas em diferentes perspectivas, evidenciando ambiguidades e efeitos imprevistos de sentidos diversos. Registem-se alguns desses efeitos desencadeados por essas práticas:

i) Se por um lado, delas podem resultar uma maior afirmação, pelo menos no interior da escola, dos grupos minoritários, por outro lado, podem limitar-se a contribuir para acentuar o exotismo da diferença existente;

ii) Podem fornecer um carácter lúdico e de alegria imprescindível ao programa educativo, mas podem não contribuir para o desenvolvimento da consciência dos direitos de usufruto de cidadania por parte de alguns alunos;

iii) Se, por um lado, podem melhorar a autoimagem pessoal e grupal, por outro lado, podem não se “equipar” com os saberes que a sociedade dominante exige como fundamentais para sobreviver;

iv) Podem libertar, consciencializar e contribuir para a posse de uma maior consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos, no entanto, também podem ser alvo de guetização, isolamento.

De outro modo dizendo, poderemos estar perante uma declaração de boas intenções na qual se tolerem as diferenças, mas que não permita a indignação contra injustiças, ou que se desenvolva a necessária capacidade de convivência e aceitação crítica dessas mesmas diferenças.

O que importa esclarecer, é se não será importante procurar outras formas de enfrentar a diversidade no decurso do processo educativo do aluno, tanto mais que alguns autores fazem notar que os efeitos dos programas de educação intercultural terão poucas possibilidades de surtir alguns efeitos reais a nível social e, portanto, no mercado de trabalho. Convém referir ainda que, mais do que os efeitos da educação intercultural que se fazem sentir sobretudo a nível individual, mais do que as qualificações obtidas, são as redes de relações e contactos que mais abrem possibilidades de acesso aos diferentes postos de trabalho, considerando que estas são ainda melhor manipuladas pelos grupos dominantes. Esta ideia já defendida em 1964 por Bourdieu & Passeron, não difere de todo sobre o que interessa defender hoje em favor de uma sociedade mais justa e responsável.

O importante é saber também qual o efeito social que se obtém mesmo perante algum êxito que possa existir no interior da escola, o que leva a que exortemos a nossa concordância com Touraine (1998), enquanto defensor do *Princípio Universal do Sujeito*. Para o autor, o momento que caracteriza a existência das sociedades actuais é um momento em que o continente dos mercados se afasta cada vez mais do das identidades culturais.

Torna-se fundamental, por isso, que cada um de nós se construa como Sujeito, tendo como suporte para esse efeito a existência de leis, instituições e organizações sociais que protejam essa existência de vida como Sujeito. Neste sentido, não deverá existir qualquer descontinuidade entre a ideia de Sujeito e a ideia de sociedade multicultural, uma vez que as sociedades só podem viver juntas com as suas diferenças e, assim, se reconhecerem mutuamente como Sujeitos.

Associada a esta ideia, o autor preconiza que é no campo da democracia que se afirma a política do Sujeito, pois será o regime que maior número de hipóteses dá de conseguir a afirmação da sua individualidade, o que implicará a compreensão dos limites da tolerância e a consagração dos diálogos e tipos de relações que se desenharão nas sociedades multiculturais.

Sobre os limites da tolerância, o autor defende que os poderes autoritários tendem a assumir uma prática de unificação cultural impondo um controlo absoluto a indivíduos e grupos, cujos interesses, opiniões e crenças são sempre diversos, pressuposto este retratado na obra cinematográfica de Donnersmarck (2007)¹. A evolução de este tipo de prática, a de uma cultura unificadora que empurra a sociedade para o “inferno totalitário” (Tou-raine, 1988, p.215), tem sido representada em vários contextos e lugares, ainda que, em alguns casos, diremos, com registos de “tentativas suaves” de homogeneização cultural.

Importa ainda perceber se é insuficiente e parca a resposta que as sociedades contemporâneas têm dado em nome da liberdade de opinião e da tolerância cultural. Talvez educar para a *diferença* requeira também a compreensão do significado de tolerância e como este princípio tem sido operacionalizado, enquanto direito e afirmação para uma prática de cidadania. Como poderá ser entendido então o Princípio Universal do Sujeito?

Talvez deva ser percebido não como uma unidade, ou leitura universal mas em termos de combinação de uma actividade racional e de uma identidade ôntica, cultural e pessoal, pois é neste esforço que assentará a sociedade democrática e não na conformidade dos princípios universais. O Sujeito estará no cruzamento de princípios gerais e de princípios particulares de conduta. Para si, o mundo da moral procurará ser percebido como um mundo da construção e da protecção de si, enquanto Sujeito. E será por isso que a diferença e a igualdade não só não são contraditórias como são inseparáveis uma da outra.

O Sujeito fará parte de uma sociedade com diferenças reconhecidas, a qual deverá impedir que se imponha a ditadura da homogeneidade dos seus membros ao conjunto da vida social, ou até, em alguns casos, à tentativa de purificação étnica. Os direitos sociais, cívicos e culturais serão direitos os quais as democracias devem saber combinar, ou seja, de em vez de se contrapor a igualdade e a diferença, será necessário definir diálogos civilizacionais, como já defendera Garaudi (1977), e relações que contribuam para o desenhar das formas de construção da sociedade intercultural.

Em suma, o princípio universal do sujeito afirmar-se-á através da educação intercultural, a qual ajudará a construir o arquétipo de democracia cultural. Deverá ser considerado também o princípio de que não há democracia sem o reconhecimento da diversidade entre culturas. Separados um do outro, os dois aspectos da concepção interculturalista da sociedade deformam-se e podem seguir em sentido oposto. Há que evitar a hegemonia e o etnocentrismo, a assimilação imposta e a segregação. O que está então por fazer? Esta pergunta é, em si mesma, um desafio à interculturalidade, à tolerância, à inclusão e à dife-

1. Sobre esta matéria de salientar uma das obras-primas do cinema, *As Vidas dos Outros*, da Weidemann & Berg Productions, de 2007, um thriller e drama político. A história começa na Alemanha de Leste em 1984, cinco anos antes da Glasnost, e leva-nos até 1991. A trama resume-se ao poder assegurado pelo governo da antiga Alemanha de Leste, por um sistema impiedoso de controlo e vigilância, através da Stasi, e uma vasta cadeia de informadores, que chegaram a ser 200.000 numa população de 17 milhões. O seu objectivo era saber tudo sobre “a vida dos outros”.

rença? A resposta passa pela associação da democracia política e da diversidade cultural, baseadas na liberdade do Sujeito?

2.2 Liberdade e interculturalismo

A libertação cultural estará associada à procura de uma comunicação cultural que pressupõe simultaneamente a aceitação da diversidade, o reconhecimento do outro e do pluralismo. A concepção defendida pelos autores que acreditam no interculturalismo é que este se inscreve na rota de todos os movimentos sociais, desde o movimento operário, ao movimento dos homossexuais, ao movimento das mulheres, da interreligiosidade, os quais se deverão afirmar pelo alargamento da concepção dos movimentos cívicos.

Uma atenção especial deve ser dada aos conceitos de totalitarismo e de monoculturalismo que se definem como a procura da uniformidade sociocultural, logo de uma *recomunitarização* da sociedade. Outra atenção especial deve ser dada à sociedade de massa, regulada unicamente pelo mercado. Ambos tendem a ameaçar a existência do Sujeito, destruindo ou reduzindo à condição de espectáculo a diversidade das culturas (Lipovetsky, 2009) .

Esta rota na qual os defensores do interculturalismo se revêem deve ser uma rota que, por um lado, se opõe à colonização cultural e à imposição de um modo de vida dominante no mundo inteiro. Por outro lado, convém estar atento para o facto de o isolamento de certas culturas ser cada vez menor, logo alimentar uma prática de oposição entre culturas dominadas e cultura dominante é continuar a alimentar a expressão de um projecto político autoritário, que se preocupa pouco, ou nada, com os pilares da tolerância.

O interculturalismo não será sinónimo de multicomunitarismo, pois este é carregado de discriminação e de violência. Também não será sinónimo de racionalização social, pois esta leva a tratar como inferiores aqueles que se afastam do modelo dominante. Falar de uma sociedade intercultural é falar de soberania cidadã e de uma sociedade justa, é inventar diariamente uma sociedade que se opõe intransigentemente à ideia de sociedade hegemónica, conforme anteriormente referido.

A sociedade multicultural não pode ser uma sociedade fragmentada, mas uma sociedade jurídica e institucionalmente forte, ou seja, deverá agir de acordo com um projecto de cidadania.

É ainda nosso entendimento que o desafio passará também por repensar o conceito de comunicação intercultural, o qual só será possível se forem consideradas as seguintes condições: i) O “outro” só pode ser reconhecido como tal, se for compreendido, aceite e amado como Sujeito, na unidade de um projecto de vida, de uma identidade cultural integrada e não necessariamente assimilada; ii) O reconhecimento do “outro” só é possível a partir da afirmação por cada um, do seu direito de ser um Sujeito. O Sujeito não pode afirmar-se como tal sem se libertar do medo que o “outro” pode conduzir à sua exclusão.

Em suma, uma sociedade sem diferenças será uma ditadura que impõe aos seus membros uma espécie de taylorismo e mcdonaldização alargados ao espectro social.

2.3 Educação escolar e exclusão social: *Etiam si omnes, ego non?*

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) é um documento norteador das práticas inclusivas, não obstante ser um documento que surgiu no contexto da educação orientado

para crianças com necessidades educativas especiais. Segundo a perspectiva de S. Freire (2008), a inclusão “é um movimento educacional mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (p.5).

No caso específico da Escola, a si caberá a responsabilidade de dar uma resposta que consiga desenvolver cidadãos os quais deverão adquirir competências que revelem atitudes de tolerância e respeito entre si, sobretudo para aqueles que apresentem maiores dificuldades em se adaptar e enfrentar maiores exigências. Deverá evitar que certos alunos sejam remetidos para uma prática de cidadania de segunda, assim como deverá evitar que qualquer aluno seja alvo de exclusão social e escolar.

Ainscow & Ferreira (2003) alertaram para o facto de as pessoas que são sujeitas à exclusão educacional ficarem afastadas de participar mais activamente na sociedade e de “viverem situações de discriminação” (p.113). Para o efeito, S. Freire (2008) realça a necessidade de se definir com mais precisão o conceito de inclusão, bem como a necessidade de se distinguir também os conceitos de integração e identidade. O pensamento da autora é reforçado por Rodrigues (2000) que considera que “a educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos” (p. 10).

Procurar-se-á exigir também à Escola que reconheça as diferenças, que defenda um ambiente de aprendizagem diferenciado, ou seja, a Escola procurará promover a educação inclusiva e terá de reconhecer e saber trabalhar com a diferença, na medida em que a inclusão assentará em quatro eixos fundamentais (S. Freire, 2008): i) É um direito fundamental; ii) Obriga a repensar a diferença e a diversidade; iii) Implica repensar a Escola; iv) Constitui um veículo de transformação da sociedade. No caso particular do segundo eixo, a inclusão ao ser percebida como uma forma de encarar a diferença, deve ser considerada conforme está plasmado na Declaração de Salamanca (1998), ou seja, não deve ser percebida apenas na aceitação da diferença relativa às crianças com exigências educativas específicas e de acordo com as suas necessidades.

O conceito de inclusão também não deve assumir a visão assimilacionista a qual defende que são os alunos “diferentes” que se devem esforçar para se aproximarem ao padrão de aluno imposto pela escola. O conteúdo daquela Declaração e o conceito de inclusão devem ser extrapolados para a afirmação da individualidade pois, sendo o aluno único, deve ser a Escola a adaptar-se aos seus alunos, sobretudo os alunos “diferentes”.

A diferença surgirá como uma oportunidade de desenvolvimento e maturidade da própria escola, seja qual for a origem dessa diferença (incapacidade física ou mental, étnica, cultural, religiosa, entre outras), e deve ser respeitada (Barton, 1997), mesmo que para tal a Escola tenha de se reestruturar e reorganizar, desde a sua disposição física, passando pela formação do professor, e até os currículos das disciplinas.

Em suma, talvez devemos assentir de que o objectivo da inclusão “não é apagar as diferenças mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida a sua individualidade” (Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994, p.489). Integrar e incluir não são sinónimos.

2.4 A exclusão social latente

No seguimento do já exposto, abordar o conceito de inclusão implica reflectir também sobre a exclusão social, o que deve ser feito para que tal se impeça, ou se previna tal prática, em particular, o que Stoer (1998) designa de *exclusão social latente*. O actual sistema de ensino, em parte devido às várias transformações que os vários paradigmas económicos foram sofrendo, reconhece a necessidade de ver repensada a relação “escola-trabalho”. O problema central passou a ser a necessidade de tornar os alunos “empregáveis” e, deste modo, repensar a forma como devem os alunos ser preparados para entrar no mundo do trabalho.

O problema central passou a ser o de resolver essa desarticulação, a qual se tornou cada vez mais evidente, entre a escola e a estrutura ocupacional em mutação. Ora, a questão surge exactamente aqui. Hoje, com a globalização da economia e a flexibilização do trabalho (surgindo novos conceitos tais como, Polivalência Funcional, *Downsizing*, *Outsourcing*, *Outplacement*, entre outros), a escola encontra-se numa encruzilhada entre a capacidade em responder, em tempo recorde, às rápidas mutações estruturais que a sociedade no seu cômputo geral está a sofrer, e a sua reintegração estrutural, oferecendo uma resposta intelectual que contribua, acompanhe e se afirme pelo surgimento do paradigma de uma sociedade já não só de “massas” mas definitivamente “global”.

Esta necessidade desesperante de tentar articular o conceito “Escola” com o conceito “Economia” começa a produzir práticas de exclusão social latente. Em que medida? Simplesmente porque se vem verificando que o aluno pode sair da escola ou da universidade sem as competências necessárias para viver e se integrar nesse mercado de trabalho mais exigente, mais precário e mais flexível, onde é preciso aprender enquanto se está a trabalhar, onde a produtividade e a obtenção de resultados económicos e financeiros estão na base da contratação laboral (vales o que produzires, vales enquanto renders).

Convém referir ainda que e apesar de muito já se ter feito, o tecido empresarial parece continuar (intencionalmente?) impreparado para uma política de inclusão, em particular, indivíduos a partir de determinada faixa etária, mulheres em estado de gravidez, homossexuais, indivíduos portadores de deficiências físicas, refugiados oriundos sobretudo de países muçulmanos, migrantes africanos, entre outros grupos sociais.

Essa ausência de preparação (ou vontade) começa desde logo com a necessidade de certos Estados e governos criarem medidas e benefícios fiscais especiais para as empresas que admitam trabalhadores com algumas das características descritas. Quer dizer que o Estado reconhece a existência de práticas de exclusão latente e, em vez de assegurar legitimamente os direitos de essas pessoas, pactua com o sistema. Como? Garantindo, através do financiamento, uma inclusão dissimulada. Tal só ocorrerá porque a inclusão não é uma realidade pois, ainda que a jusante a sociedade se possa assumir como multicultural, a montante faltará a consagração de uma educação para a inclusão, na qual se revê a Educação Intercultural, e para a qual o tecido empresarial parece continuar impreparado.

Tratar diferentemente aquele que é diferente, só porque é diferente, é discriminar e não assumir nem respeitar a diferença. Não será pelo facto de a empresa beneficiar em termos fiscais por admitir um deficiente, ou um refugiado que legitima a sua responsabilidade social. Poderá auferir alguma notoriedade. Mas nada mais. Este é um procedimento falacioso e muito pouco democrático. Não é o trabalhador que é deficiente que beneficia

(e que até está inscrito em documento próprio entregue às finanças), nem a sociedade no seu todo que beneficiam desta “benesse” política, mas sim o empresário. Em nada sai valorizado o princípio de Cidade-Educadora.

O que se vai registando é que começa a não ser suficiente o direito de acesso à escola. É fundamental ter sucesso através dela. Hoje, aceder à escola, pode implicar, apenas, que a pessoa saia sem as competências necessárias e caia em formas de exclusão social. De facto, que “Projecto Escola” alicerçar, que respostas procurar para que esse tipo de exclusão social, cada vez mais manifesto, possa ser interrompido, controlado, quiçá dirimido?

Acreditamos que a Escola consiga modificar a concepção de resolução do insucesso, não só a partir de uma base de educação compensatória, mas também através de uma educação atenta às diferenças culturais. A educação intercultural pode ser a resposta, se não à sua supressão, pelo menos ao controlo da exclusão social latente, o que implicará necessária e inevitavelmente a alteração dos paradigmas que a têm norteado. Se assim for, a montante, o sistema educativo deverá assentar a sua base numa Educação que se preocupe com os alunos que carecem de necessidades educativas especiais, mas se preocupe também com as diferenças culturais, económicas, étnicas, de género, de classe social e de idade. E é esta preocupação que se assume como uma atitude crucial a ser tomada, a jusante, pelo professor, ou seja, é o cruzamento entre estas diferentes realidades sociais, e entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental para o exercício de uma prática pedagógica do professor mediador autocrítico (Fonseca, no prelo).

Esta pode ser a resposta para a demolição de muros civilizacionais (Huntington, 2009), e também para impedir a construção de novos, ou seja, que se consagre o paradigma de uma educação intercultural na qual Sociedade e Escola se redescobrem contígua e continuamente, contribuindo assim para a supressão e evitamento de medidas que alimentem práticas de exclusão social, por um lado, nos pátios e salas de aula, por outro lado, em outros domínios da vida social, por exemplo, no mercado de trabalho.

Assim, poderão ser consideradas as seguintes medidas como contributos para a cimentação de uma Escola Inclusiva:

i) Colaboração mais estreita entre os agentes económicos, os agentes culturais e os agentes educativos, da segurança social e das autarquias, colocando para trás dicotomias que antes eram determinantes no relacionamento entre si;

ii) Decorrente dessa maior proximidade, que a Escola procure diminuir o fosso entre a produção teórica e os saberes inerentes às competências solicitadas, com particular incidência nos programas curriculares que, em alguns dos casos, estão completamente desfasados da realidade, ou tendem a satisfazer determinados grupos económicos e interesses políticos instalados;

iii) Em relação aos programas curriculares, a integração disciplinar, a produção integrada de conhecimentos e o reajustamento curricular, no âmbito das instituições educativas com outras instituições de produção cultural, ou seja, a possibilidade de fazer interagir os conhecimentos oriundos da realidade dos alunos presentes numa dada instituição com o saber institucionalizado de outras instâncias de produção cultural;

iv) Atribuição de sanções pecuniárias ou outras que envergonhem as práticas empresariais por falta de ética em certos projectos de cidadania ou responsabilidade social ficcionada;

v) Estabelecimento de práticas de parceria, protocolos e outro gênero de iniciativas com instituições, organizações e agentes políticos locais, com os quais se desenvolvam projectos sociais, culturais e educativos que versem matérias como a tolerância, o direito à diferença, a convivência e a coexistência intercultural, entre outros;

vi) Criação, reforço e desenvolvimento de movimentos de cidadania por parte das escolas; vii) O desenvolvimento de programas educacionais e formativos, orientados a partir de movimentos cívicos, tendo como ponto de convergência o reconhecimento da diversidade cultural (Rizo, 2010), numa inquestionável alusão à educação intercultural.

Em suma, requer-se uma resposta competente por parte do trinómio Estado-Sociedade-Escola, quanto ao respeito pelas diferenças, bem como a valorização da diversidade cultural, através da concepção conjunta e continuada de projectos assentes na pluralidade, diversidade e diferenças culturais.

Conclusão: que Escola para a tolerância e inclusão?

Na qualidade de agente socializador, a nossa escola procurará contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão e da transparência, procurando gerar uma nova mentalidade e uma nova cultura em relação ao espaço público da cidade.

A escola procurará educar para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que constitui, por isso, a sua grande riqueza.

Na qualidade de agente social, a escola instruirá o aluno-cidadão para que preste atenção à diferença. E para que se torne um espaço de vida, a escola precisará de estar aberta e disponível para a diversidade cultural, étnica, e de género, ou seja, a diferença. Procurará interiorizar o conceito de Educação Intercultural.

A escola poderá preparar assim os seus alunos para que estes possam tomar em suas mãos os destinos da Cidade (Gadotti, M., Padilha, P. R. & Cabezedo, A., 2004). Poderá criar então novos espaços de formação, deixando de ser “lecionadora” para se tornar um agente construtor e reconstrutor de experiências, vivências e saberes socialmente reveladores.

Ao passar a desempenhar um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador das pessoas, movimentos, organizações e instituições, a escola estará presente na cidade e gerará o conhecimento crítico, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ou seja, portar-se-á como uma escola científica e transformadora.

Convirá salientar ainda que a luta pela supressão dos muros responsáveis pela emergência de fossos civilizacionais requererá de todos, sem excepção, um compromisso de solidariedade e esperança, na luta contra as demagogias e os modelos culturais acintosos, ou seja, o papel de educador envolverá ao mesmo tempo, o Estado, a Escola e a Sociedade que, em conjunto procurarão “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança sem a qual pouco podemos fazer” (Freire, 2011, p.16). Se podemos aceitar que um muro demora menos tempo a ser demolido que a ser erigido, não é menos verdade que os muros só deixarão de existir quando desaparecerem as premissas que os criaram.

Conforme refere Freire (2014), a tolerância é uma das principais qualidades da vida democrática. Tolerância que não será significado de condescendência ou indulgências,

tolerância como sinônimo de “um certo favor que o tolerante faz ao tolerado” (p.25), passando o tolerante a ser uma pessoa caridosa ou benevolente, a qual está disposta a desculpar a “inferioridade do outro” (p.25). A tolerância não poderá assentar numa prática de compreensão alienada, na qual se esconde a superioridade da classe dominante, tão pouco que a pessoa tolerada revele humildemente a gratidão do tolerante.

Reforça ainda Freire que a tolerância terá que ser entendida como “uma virtude da convivência humanitária” (p. 26). Não haverá lugar a favores, mas sim ao respeito pela diferença, pois o outro “Eu” será sempre diferente. Perceber a tolerância como virtude é aceitar que a nossa construção interior se faz aprendendo com quem é diferente, com a diferença. Afinal, “ninguém é virtuosamente intolerante assim como ninguém é viciosamente tolerante” (p.27).

Não menos importante, a educação deve ser percebida como uma prática da liberdade, na qual se procura impedir que cada ser humano viva na sombra da opressão (Freire, 2017). Ao contrário, é fundamental garantir a prática de uma educação “libertadora do homem como pessoa” (p.53). A educação será o caminho que permitirá debelar estados de ignorância e analfabetismo, através da consciência e da participação crítica, as quais só poderão ser conseguidas se “da natureza da compreensão passarmos à natureza da acção” (p.139), ou seja, a compreensão é crítica e também a natureza da acção o será.

Acreditar e implementar uma praxis educativa integradora e inclusiva é acreditar na não distorção ontológica do ser humano, é lutar contra “a desesperança que nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo” (Freire, 2011, p.24). A educação procurará promover uma pedagogia da esperança, não por mera teimosia mas “por imperativo existencial e histórico” (p.25)

Em conclusão, é importante que escola se assuma como a extensão da voz crítica da consciencialização de cada um. A educação intercultural será a “parede-mestra” do diálogo e do progresso civilizacional. Contribuirá para a construção de uma sociedade saudável, transformando-se num espaço de formação ético-política de seres humanos que se querem bem e, por isso, têm legitimidade para transformar a vida da sua cidade que, afinal, a todos pertence.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *Internacional Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Benedetti, P. (2011). *Pela legitimação da tolerância: uma leitura da obra do Tratado sobre a Tolerância de Voltaire*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.
- Bertossi, C. (2012). *As cruzadas da integração na Europa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Carvalho, A. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*. Porto: Porto Editora.
- Chauí, M. (1983). *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo (Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty)*. (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Donnersmarck, F.H. (realizador). (2007). *As Vidas dos Outros*. Alemanha: Weidemann & Berg Productions.
- Ferro, M. (2009). *O Ressentimento na história. Compreender o nosso tempo*. Lisboa: Teorema.
- Fleck, I. & Prado, A. (2017). *Na terra de Trump. Um mundo de muros: EUA*. Disponível em <http://arte.folha.uol.com.br/mundo/2017/um-mundo-de-muros/eua/na-terra-de-trump/>. Consulta em 15.07.2017

- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, P. (2017). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. In *Revista da Educação*, Vol. XVI, 1, 5 – 20.
- Fonseca, S. (2017). Sobre a ideia de tolerância. In C. Cadete & A. Rodrigues (Org.). *Eclética I. Antologia da Lusofonia* (pp. 571-599). Lisboa: Edições Colibri.
- Fonseca, S. (no prelo). *A mediação pedagógica e o professor intercultural: faces de uma pedagogia inclusiva contra a globalização geradora de intolerância, desrespeito e indiferença*. Revista Alameda.
- Gadotti, M., Padilha, P. R. & Cabezudo, A. (Orgs.) (2004). *Cidade Educadora – Princípios e Experiências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Garaudi, R. (1977). *Para um Diálogo das Civilizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Giddens, A. (2014). *Este turbulento e poderoso continente. Que futuro para a Europa?* Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- Huntington, S. (2009). *O choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva.
- Legrain, P. (2006). *Immigrants: Your Country Needs Them*. London: Little, Brown.
- Lipovetsky, G. (2009). *Império do Efêmero*. São Paulo: Editora Schwarcz, Lda.
- Markovitz, F. (1992). Entre crer e saber. In C. Sahel (Org.). *A Tolerância por um humanismo herético* (pp.102-134). Porto Alegre: LP&M.
- Mello, P.C. & Almeida, L. (2017). *Pobreza. Um mundo de muros. Quênia*. Disponível em <http://arte.folha.uol.com.br/mundo/2017/um-mundo-de-muros/quenia/pobreza/> Consulta em 14. 07.2017
- Nuernberg, A. (2000). Os labirintos da defesa do “direito à diferença”. In *Ponto de Vista*, v. 2, nº2, Jan/Dez., 61-63., Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1541/1516>. Acesso em 23.07.2015
- Ridendo Castigat Mores. (Ed.). (2001). *Dicionário Filosófico*. Voltaire. ebooksBrasil.org. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/filosofico.html>. Consulta em 02.07.2017.
- Rizo, G. (2010). Relatório Delors: a educação para o Século XXI. In Carvalho & Faustino (Org.), *Educação e Diversidade Cultural* (pp.55-83). Maringá: Eduem.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rummel, R. (1994). *Death by Government: Genocide and Mass Murder since 1997*. New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.
- Rummel, R. (2004). *War & Democide Never Again*. USA: Llumina Press
- Rummel, R. (2005). *Never Again. Ending War: Democide & Famine through Democratic Freedom*. USA: Llumina Press.
- Steigleder, C. G. (Org.). (2004). *Pensamentos*. Disponível em <https://pt.slideshare.net/Carlossteigleder/pensamentos-livro-em-pdf>. Consulta em 10.07.2017.
- Stainback, S., Stainback, W., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A Commentary on Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by People with Disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 489.
- Stoer, S. (1998). Educação e “exclusão social latente”: Portugal e Europa. In H. G. Araújo, P.M. Santos P.C. & Seixas (Orgs.), *Nós e os outros: A exclusão em Portugal e na Europa* (pp. 27-34). Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes – Podemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO. (1997). *Declaração dos Princípios sobre a Tolerância*. Brasília: Unesco.
- UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Consulta em 05.07.2017.
- Voltaire. (1763). *Traité sur la Tolérance*. BIBEBOOK. Disponível em www.bibebok.com.
- Voltaire. (2011). *Tratado sobre a Tolerância*. Lisboa: Antígona.
- White, M. (2011). *O Grande Livro das Coisas Horríveis*. Lisboa: Rocco.
- Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta? *Educação, Sociedade & Cultura*, 12, 7-46.
- Zizek, S. (1997). Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multinational Capitalism. *New Left Review*, 1/225.

Timor nas rotas de trocas comerciais desde século XII até finais do século XIX

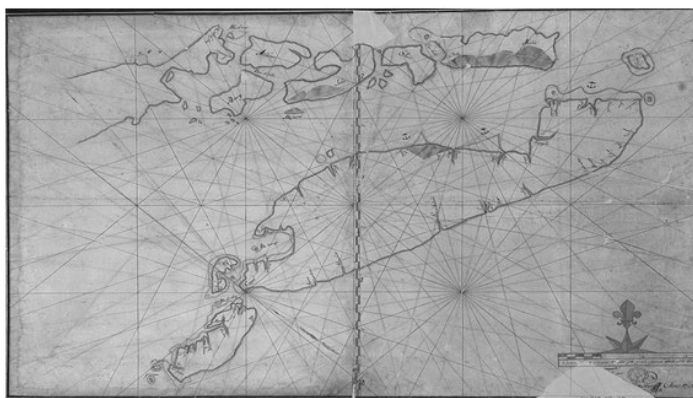
Vicente Paulino

*Professor Convidado e Director da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e
vicentepaulino123@gmail.com*

Prólogo

Timor, quer dizer em língua malaio “Timur” que significa leste (cf. Otero, 2008), este nome foi dado pela certa modalidade de dizer “magia” que aparece por certas indicações luminosas, magia de um sol fascinante que vem do oriente ilumina a terra desconhecida e aí dando-lhe nome Timor – ilha de típica beleza. Uma ilha dividida em duas partes, Oeste conhecido por *Nusa Tenggara Timur* que pertence a actual República Indonésia e o Oriente é a actual República Democrática de Timor-Leste.

Mapa português da ilha de Timor (1731)¹



Compreende-se que através do mapa, a ilha de Timor está num ponto intermediário entre a Insulíndia e a Australásia, com característica própria, tanto no aspecto de ilha e suas respectivas faunas floras, bem como no aspecto de suas vida com suas respectivas práticas culturas que definem a sua própria identidade cultural e territorial.

A história de Timor foi feita, antes de tudo, com a descrição oral narrada pelos seus habitantes de geração a geração e, com o recurso a documentos escritos começou apenas com a chegada dos portugueses. Sendo assim, já havia escrito na documentação chinesa e malaia. É uma ilha atraída pelos povos letrados com interesse de explorar o comércio do sândalo, foi assim que deixaram alguns testemunhos escritos, há entre o período pré-

1. Antônio E. Brito Freire - http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart512324/cart512324.jpg (acesso a 16/6/2017).

-histórico e o histórico uma zona de penumbra ou período proto-histórico, que se estende do século XIII ao XVI. O sândalo, que só se dá em climas com uma estação seca bem marcada, é espontâneo nas ilhas da Pequena Sonda, abundando sobretudo em Timor e em Sumba. Embora, o seu cultivo tivesse sido introduzido no sul da Índia nos primeiros séculos da nossa era, continuava a ser Timor o seu principal produtor, e isso atraiu para a ilha as atenções do comércio internacional, como sucedeu também em Maluco devido ao cravo e em Banda graças à noz-moscada. É na literatura chinesa, onde o sândalo tinha enorme procura, que ocorrem as mais antigas e mais extensas alusões a Timor, como explicitou Roderich Ptak.

Nestes pressupostos, pretende-se percorrer a história de Timor no mapeamento de rotas e trocas comerciais que se desenvolveu com outros povos desde do século XII até finais do século XVIII. Trata-se de uma comunicação que procura apresentar o mapa da viagem dos chineses em Timor e quais são os seus interesses principais para explorar este território, não podendo deixar de abordar as trocas feitas pela navegação liderada pelo António Pigaffeta em troca de necessidades básicas na praia de Timor. Pensando em apresentar as trocas comerciais feitas entre reinos de Timor com mercantis macaques da ilha de Celebes por via Solor. É necessário reconhecer também as rotas percorridas pelos britânicos de William Dampier e Alfred Wallace, este último ficou em Díli por alguns tempos. E, por fim, a relação de Timor com a Goa e Macau nas rotas de administração territorial.

1. Timor nas rotas do século XII: antes e depois do desembarque dos portugueses na ilha

Quando se aborda a história de Timor e o processo de evolução do povo deste território, não pode ignorar “a sua existência sustentada pelas narrativas orais de carácter lendárias, porque há um tipo particular de grau social dos timorenses alimentados pelas características distintas e de oposições de estilos de vida; utilizando a honra e o prestígio, segundo o sistema de divisões sociais verticais, que se estabelecem nas narrativas lendárias fundacionais de Timor” (Paulino, 2012:34).

De acordo com fontes antropológicas, um pequeno grupo de caçadores e agricultores já habitava a ilha de Timor por volta de 12000 a.C. Fontes mais recentes indicam que a abundância de madeira de sândalo – madeira nobre utilizada na fabricação de móveis de luxo e na perfumaria –, mel e cera de abelhas na ilha, atraiu a atenção esporádica de comerciantes da China a partir do século VII e a sua constatação chegou ao elevado nível quando os mercadores chineses intensificaram a sua rota de comércio na região Sunda Menor do arquipélago malaio nos séculos XII e XIII a procura do sândalo.

Os primeiros registos históricos sobre a ilha dizem respeito aos documentos produzidos por navegadores chineses, no ano de 1225. Um inspetor chinês do comércio externo, *Chau-u-Kua*, afirma que “Timor era um local rico em sândalo” (Sousa, 2010:9).

A formação do comércio local esteve na origem de casamentos com famílias reais locais, contribuindo para a diversidade étnico-cultural. Por volta do século XIV, os habi-

tantes de Timor pagavam tributo ao reino de Java, e foi justamente o sândalo que atraiu os europeus para essa ilha; isto significa que “portugueses nas rotas marítimas em busca dos tesouros” (Paulino, 2015:15) foram obrigados a cumprir a ordem de “chamamento do rei” para dar solução sobre os problemas, como escassa produção agrícola que trouxe a fome a grande parte da população europeia e a decadência económica da nobreza e da família real.

A partir do início do século XV, Portugal começou a fazer experiência de levar as suas caravelas lusitana a entrar no vasto oceano Atlântico que, desde sempre, banhara suas costas, e deu início a um empreendimento marítimo, de carácter estatal-privado², cujos alcances foram cada vez mais amplos.

Portugal deu início, nos primórdios do século XV, ao processo dos Descobrimentos, no esforço de maior penetração no mar Atlântico, em busca de continentes e terras ignotas. A ânsia de desvendar os mistérios do oceano esteve decerto na origem das viagens então realizadas, no prosseguimento e tentativas sobre as quais tudo se desconhece. (Serrão, 1994:55).

A evolução do desenvolvimento técnico no campo de navegação marítima se desenvolveu já desde séculos antes da era de Cristo. Ou seja, as rotas de expansão marítima e de comercias se começou com a “política imperial” grego-romano, ocupando o Mar Mediterrâneo que liga a África, Médio Oriente e até Ásia Menor.

Os séculos depois de Cristo, as rotas de trocas comerciais por via marítima se estendeu até outros povos de outras nações, como Espanha e Portugal. Quanto este último cronologicamente se estende por vários séculos e sua geografia é por demais conhecida: entre tantos outros, Madeira, Canárias, Açores, Cabo Branco, Cabo Verde, Cabo Bojador, Cabo da Boa Esperança, Índia, Brasil, Timor, Molucas, China, Japão. Foram locais onde aportaram, pela primeira vez, as caravelas dos portugueses. Tratava-se de uma era “expansão atlântica de Portugal” que construía o “espírito civilizador português” no além-mar (Peres, 1951:9), multiplicando o corpo e a alma de “estranhos povos” de outras paragens do mundo na fé cristã.

De facto, as rotas de expansão marítima que Portugal fez no início do século XV,

Não se trata apenas de abordar as rotas comerciais em si, as quais permitiram fazer chegar à Europa as desejadas especiarias e mercadorias tropicais - entre tantas outras, o sândalo, o açúcar, o cacau e o azeite de baleia – o que, no entanto, é o ponto de partida dos diversos artigos. Trata-se também de revelar o trânsito nessas rotas para além das mercadorias comercializadas como o de pessoas, de objectos,

2. Pois, o interesse de Portugal se tornar aventureiro e primeiro país europeu fez uma navegação ariscada pelo mar, não era propriamente por uma necessidade, mas pelo poder, pela conquista e adquirir os recursos primários que se chama “riquezas exóticas” de certos valores, e com isso para alimentar a sobrevivência e continuidade do Estado Português reinado pelo poder monárquico de então. Além disso, devido ao tamanho de territorialidade do país, muitos produtos alimentícios, minérios entre outros, eram escassos. Por isso que Portugal dependia muito do comércio estabelecido com os reinos hispânicos e até mesmo os mouros e árabes, além de outras nações amigas, como Inglaterra, França e Holanda, para dar resposta a essa falta de recursos no desenvolvimento territorial, político e económico.

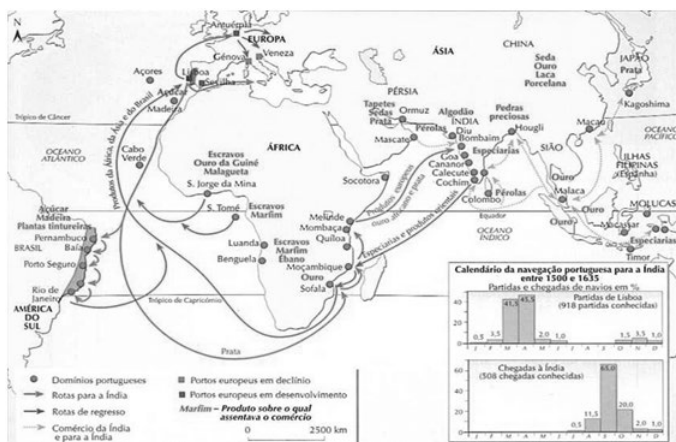
de práticas e de saberes, sendo que os navios portugueses, à medida que cruzavam as águas oceânicas, se tornavam dessa maneira verdadeiras caravelas de cultura (Furtado, 2015:9-10)

Mapeamento de itinerário de Fernão de Magalhães e de Pedro Fernandes Queirós (Diário Popular, dedicado ao Ultramar, 1951, ano 5, nº 3251, p.6)



A verdadeira navegação portuguesa se prevalece no Oriente com regularidade quando a Índia (nomeadamente a região de Goa) como ponto capital do “padroado do oriente”. Todas as regiões da Ásia ocupadas pelos portugueses foram submetidas ao poder administrativo do Vice-Rei da Índia Portuguesa sediado em Goa. E, nessa região que todo o processo de governação das “regiões portuguesas da Ásia” se desenvolve, pelo que todos os relatórios foram submetidos por todos quadros militares, comerciantes, administração e missionários a administração central de Goa.

Calendário da navegação portuguesa para a Índia entre 1500 e 1635³



3. In http://alina-omeublogdehistoria.blogspot.com/2010_10_17_archive.html (acesso a 6/6/2017).

Entre 1512 e 1513, a ilha de Timor é pela primeira vez cartografada por um português. Francisco Rodrigues numa das vinte e seis cartas do seu Livro *manuscrito* debuxou com especial cuidado essas ilhas outras também de especiarias que, estendendo-se das Flores as Molucas, navegando por Solor, Komba, Amboina; convocavam ainda um espaço insular incompletamente desenhado, uma espécie de limite, mas no qual se esclareceu cuidadosamente que aquela era designada de personificada como “a ilha de Timor onde nasce o sândalo” e “onde vê primeiro o sol nascendo”. E, pela essa identificação metafórica personificada, Luís Camões faz referência a Timor em *Os Lusíadas*:

Ali também Timor, que o lenho manda
Sândalo salúífero e cheiroso:
Olha a Sunda tam larga que ua danda
Esconde para o sul dificultoso
(Camões, canto X, 134. 1927, p. 484.).

Timor tomou-se rapidamente espaço de tratos comerciais importantes. Visitada primeiro por pequenos juncos, frequentemente por iniciativa particular, afastada do controlo da Coroa, para a ilha reivindicar, logo em 1514, o capitão de Malaca embarcações de grande dimensão, já que era necessário aproveitar as oportunidades comerciais, mas também atemorizar, pelo menos, ostentar um poder que procurava concorrer, mais do que se fixar, nos itinerários dos tráficos transregionais dessa “Índia Oriental”.

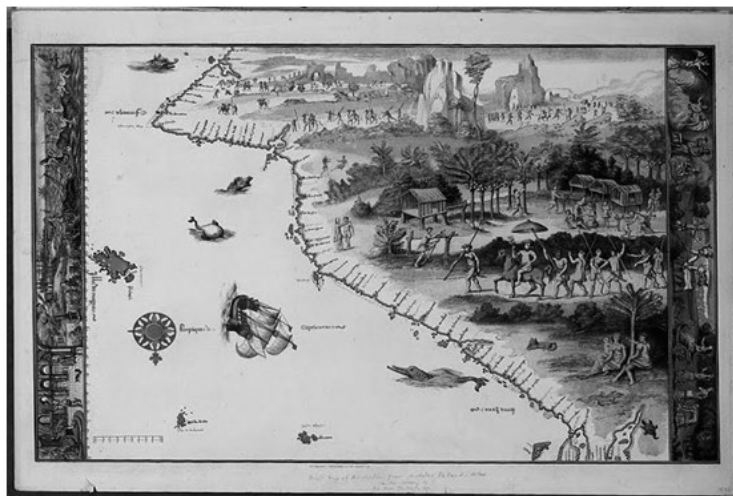
É necessário reconhecer que ainda no século XVI se aportou também os portugueses na costa norte australiana antes dos holandeses e ingleses.

Entretanto sabe-se que a tripulação de Cook, de longe não foram os primeiros europeus a chegarem à Austrália. A ilha no século XVII já havia sido navegada e mapeada por holandeses, e antes disso, ainda no século XVI os portugueses já teriam estado no norte da Austrália e feito contato com os aborígenes. Mas o fato de ambas as nações não terem chegado a explorar essa imensa ilha não é bem claro ainda, mas provavelmente, os portugueses estavam mais interessados em administrar seu comércio de especiarias, nas Molucas, no Timor, Sumatra, Java, no sudeste asiático e China, do que explorar aquela ilha que se desconhecia o tamanho, e ao mesmo tempo, segundo consta os relatos da época, os portugueses não descobriram nenhuma especiaria que favorece a exploração da região. Quanto aos holandeses, estes chegaram em certos pontos da ilha, mas provavelmente avistaram os desertos, e isso os desencorajou a prosseguir na exploração daquele território, já que grande parte da Austrália é desértica e o clima é semi-árido. Segundo as teorias que defendem que os portugueses teriam descoberto a Austrália antes dos holandeses e obviamente dos ingleses, sustenta que entre 1520 e 1529, expedições marítimas partidas de Timor teria avistado a *ilha de Depuch* próximo a costa australiana, e que tal fato é corroborado devido que em alguns mapas feitos por Nicolas Deslier (1541), Jean Rotz (1543) e Nicolas Vaillant (1545) apresentam o contorno de uma ilha que os historiadores acreditam ser a costa norte da Austrália (Vilar, 2012; Brandstein, 1990)⁴.

4. VILAR, Leandro. 2012. Portugal e a Era dos Descobrimentos. In <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2012/08/portugal-e-era-dos-descobrimentos.html> (acesso a 6/6/2017).

Esse trecho informativo é válido, pois, outros documentos que defendem a entrada dos portugueses na Austrália, especificamente na costa norte australiana, embora não explorou o território porque ficou lá apenas por poucos tempos. Provável que a descoberta da Costa Norte da Austrália pelos portugueses por via das ilha de Sunda Menor que no excerto do mapa de Emanuel Godinho de Eredia de 1962 reporta-se a “*Luca.Antara* (ou “*Java Minor*”), pelo que esta designação refere-se a actual Austrália, embora tal seja discutível (Casquilho, 2016:121); ou provável que por passagem do mar de Timor, pois, no excerto do mapa de Emanuel Godinho observa-se que tal expedição seguia a rota de “viagem dos chinas”. Embora ainda é discutível entre os académicos agloxanicos e académicos lusófonos, pelo que todas ideias podem possibilitar a abertura para novos horizontes que apontam para o reconhecimento do tempo histórico de descobrimento numa dimensão na qual o “real facto” tem sido valorizado pela “validade histórica”. Só assim que pode desenvolver a criação e extinção simultânea de valores constatados no acontecimento histórico que foi feito pelo tempo num determinado espaço.

Carta do atlas do francês Nicholas Vallard (1547), um dos Mapas de Dieppe que alguns investigadores consideram representar a costa nordeste australiana⁵



No presente mapa observa-se que a gente da terra ficou surpreendida com o “estranho navio” que se dirigia a costa. O régulo deste reino foi acompanhado pelos seus homens com uma “marcha de vigilância”, embora não foi uma “alerta”. Foi um dos retratos que, de algum modo, posta em prova a costa norte da Austrália sob a descoberta dos portugueses na década de 1520. Contudo, a descoberta da costa australiana pelos portugueses ainda está numa dimensão de “política de sigilo” das instituições como a National Library, que apresentou a hipótese de que foram os portugueses os primeiros europeus a descobrir e explorar as costas da Austrália. Por tal possibilidade, The Canberra Times de 18 de Janeiro de 2014 publicou uma notícia em forma pergunta: “porque está a National Library a esconder os primeiros mapas das costas australianas – feitos pelos portugueses?”

5. Este mapa foi tirado em <http://nla.gov.au/nla.obj-231809408/view> (acesso a 6/6/2017).

É necessário salientar também que há um mapa neerlandês do século XVII que apresenta uma barreira de coral com o nome de *Abreolhos*. Esta palavra é uma derivação da expressão de língua portuguesa que significa “*abre-olhos*”, para referir as zonas perigosas (vide Casquilho, 2016:137; Trickett, 2007) que não podem ser atravessadas por qualquer navio. Portanto, não há dúvida de que afirma João Oliveira e Costa “foram os portugueses a chegar lá primeiro, ainda no reinado de D. Manuel I (1469-1521)” (apud Ribeiro, 2008).

Enquanto Timor, pelo facto, foi ocupado definitivamente pelos portugueses só por volta de 1515 – como já foi constatado – atraídos pelo mel, pela cera e, principalmente, pelo lucrativo comércio do sândalo, espécie de madeira existente em abundância na ilha.

Encontraram uma civilização rudimentar, sem escrita, com sua cultura transmitida oralmente.

Deste modo, os Portugueses, ao atingirem Timor no século XVI, depararam com uma civilização da Idade do Ferro, ainda sem escrita: os Timorenses permaneciam num estágio de evolução idêntico ao da Ásia do Sudeste antes da colonização indiana, em muitos aspectos comparável ao dos Celtas, que no último milénio antes de Cristo invadiram a Península Ibérica (Thomaz, 1975: 419).

Os timorenses tiveram e ainda hoje detém uma organização própria e bastante definida com pequenos estados bem constituídos, como dizia Afonso de Castro (ex-governador de Timor) em 1867:

O homem tinha abandonado os bosques, a vida errante e nómada, e havia-se fixado nas terras cultiváveis. A tribo tinha-se transformado em aldeia, e a aldeia havia estabelecido relações com outras aldeias vizinhas formando estado. Pequenos e miseráveis estados, mas com todos os elementos que constituem nação (Castro, 1867:17).

Pode dizer-se que, desta forma, a história de Timor pode ser conhecida de forma completa a partir das primeiras descrições modernas de Afonso de Castro, onde se relata da existência dos reinos constituídos por pequenas repúblicas, lamentando também o desprezo que Portugal deu ao Timor enquanto colónia quando comparado com o resto do império lusitano. Por isso que para melhorar os rendimentos da colónia, Afonso de Castro estabeleceu uma estratégia política de desenvolvimento do território, apoiando o aparecimento de numerosas plantações de café, a que se seguiram outras medidas de fomento da agricultura, artesanato e comércio, e uma reorganização administrativa que incluiu também a fundação de um colégio para os filhos dos *liurais*. Esta reforma inclui a apresentação do primeiro orçamento formal do território, com a discriminação das suas receitas fiscais e despesas públicas e o cálculo da respectiva balança comercial externa. Deve-se também a Afonso de Castro a realização do primeiro estudo histórico sobre a província de Timor.

Nesse mesmo estudo histórico de Afonso de Castro que compreende a situação precária do desenvolvimento de Timor, pois, foi um território ignorado pelo Portugal como revela outro estudo onde considera o “, de forma circunstancial do espaço e o débil desenvolvimento administrativo e económico. É isso que a imagem de um “Timor moderno”

apresentado “perante o mundo como um paradigma do subdesenvolvimento, um exemplo de uma periferia atrasada e de dependência colonial onde formas de produção pré-coloniais e mesmo tributárias coexistiram com uma embrionária economia de plantação onde pareciam ser primordiais os motivos imperialistas não económicos” (Gunn, 1999:28). Sendo assim, em comparação com outras colónias africanas de Portugal, timor é pelo menos, um território de maior contacto colonial e eclesiástico, marcado pela aculturação mestiçada com um casamento barlaqueado.

2. Timor nas rotas de António Pigafetta

António Pigafetta, de origem italiano que fazia parte da grande viagem de Fernão Magalhães entre 1515 e 1522 e o primeiro europeu que fez impressionante registo sobre Timor (Matos, 1974). Foi nessa viagem que aportou em algumas costas de Timor em 25 de Janeiro de 1522 por passagem ou escala. De acordo com a prosa desse viajante italiano, aportava nos litorais de Timor e negociando os sândalos com “reis” (liurais) locais que começavam por presentear os forasteiros através de mulheres que subiam a bordo das embarcações mercantis. Seguindo Pigafetta, os contactos sexuais eram tão frequentes que doenças venéreas espalharam-se rápido por estes espaços insulares, sendo mesmo conhecidas por “mal português”. Seguindo a crónica do muito bom observador e aventureiro italiano: “*A doença de S. Job encontrava-se em todas as ilhas por onde passámos neste arquipélago, mas mais nesta terra [Timor] do que nas outras. Chama-se for franchi, o que quer dizer mal português*” (Pigafetta, 2007:118-193; apud Sousa (s/d)). Relatou ainda Pigafetta que, já aconteceu noutras circunstâncias e não em Timor, quando a fome começou a atingir a expedição: “Nós só comíamos velhos biscoitos transformados em poeira e cheios de vermes, fedendo urina de rato”.

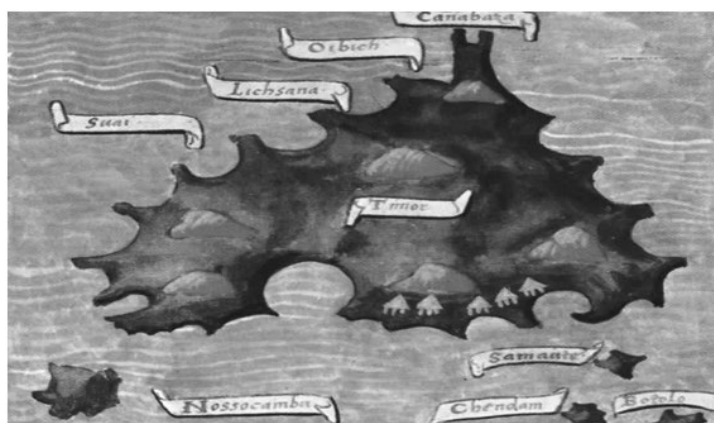
Há uma lenda histórica “fruto de imaginação dos timorenses” e provável também “invenção dos missionários”, e que se resume assim: “a âncora [de um estranho navio] continua presa no fundo do porço, de onde ninguém ainda a conseguiu arrancar por lá ter sido posta a mando de Deus, e os missionários desde esse tempo que são chamados de na’y lulik” (Sá, 1961:88-103; Pascoal, 1967:223). Artur Basílio de Sá explicou que esta lenda esta relacionada e confundida “com o desembarque dos homens da nau Vitória”, relatado por António Pigafetta,

Em 26 de Janeiro de 1522, tendo saído da ilha de Mallua, fizeram “cinco léguas para su-sudoeste, cehagámos a uma ilha muito grande, chamada Timor”, onde foi falar com o chefe para obter víveres. Como não conseguiam chegar a acordo por chefe indígena pretender muito em troca do pouco que oferecia, retiveram a bordo o chefe de uma outra aldeia que “tinha vindo a bordo de boa fé com o filho”, exigindo-lhe os géneros desejados em troca da liberdade. Satisfeito o pedido libertaram-no e “fizemos-lhe um presente de tela de um tecido indiano de sêda e algodão, de machados, de alfanges índios, de nossas facas e de espelho”, tudo em troca de 5 cabras, 2 porcos e 7 búfalos (apud Corrêa, 1944:13).

É portanto, esse contacto directo com o chefe de uma aldeia significa uma “aproximação diplomática” com a retenção do “chefe de aldeia e seu filho no bordo”, para que conseguirem abastecer na terra. Parece que essa “detenção não violenta” que acabou por

ser, contudo, do ponto de vista do estudo colonial, colocado como sendo uma “acção pacífica” dos nativos encararem suserania de Portugal e os portugueses, pela qual bem contada por historiador Luís Filipe Thomaz, que no século XVIII um régulo de Oé-Cussi a um governador que se lhe queria impor pela força: “lembre-se Vossa Senhoria de que esta terra não foi conquistada pelas armas, mas pela água e pelo sal [do mar que trouxe o estranho navio vindo de além-mar” (Thomaz, 1977:20).

Mapa de Timor feito pelo António Pigafetta⁶



António Pigafetta segundo Luís Cardoso (romancista timorense) no seu último romance “*O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*” (2012) referia um *ci-paio* baptizado com o nome sacristão Pigafetta. De facto, o nome escolhido pelo padre já foi conhecido num livro que narra a viagem de Fernão Magalhães em torno do globo terrestre, cujo autor chama-se António Pigafetta – um cronista italiano. A história é contada ao jovem pelo padre, crescendo o interesse do rapaz pela história, já que a mesma remonta a fundação do país⁷. Nesta perspectiva, Luís Cardoso lançou alguns questionamentos dentro de sua própria narrativa histórica-fictícia:

Quem é o António Pigafetta? De quem nunca tinha ouvido falar. Quem seria esse senhor, por que parecia estar orgulhoso quando mencionava o seu nome. – o cronista italiano. Aquele que narrou a primeira viagem de circum-navegação realizada por Fernão Magalhães. Do que disse o padre Albino, guardou na memória a passagem do navio Vitória pelas terras de Balibó. Quando tomaram como reféns o régulo e seu filho. Foi preciso a intervenção do cronista para que o comandante espanhol os libertasse. Em recompensa pelos seus préstimos, o liurai decidiu oferecer-lhe terras repletas de sândalo e acesso de minas de ouro. Aceitou ficar. Fundou um reino. Teve muitos descendentes. (Cardoso, 2012:147)

6. Este mapa foi tirado em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Old_map_timor_by_pigafetta.JPG (acesso a 6/6/2017).

7. Fornos, José Luís Giovanoni (s/d). *História e identidade do Timor-Leste através do romance O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*, de Luís. Disponível em Cardoso <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/x-sihl/media/comunicacao-32.pdf> (acesso a 6/6/2017)

Este trecho de Luís Cardoso trata-se de uma tentativa para determinar um ponto de vista sobre o que tenha vivido em Timor no século XVI tem encontrado diversos graus de relatos: relatos históricos, relatos de viagem (crónica de viagem), relatos etnográficos (crónica etnográfica). A primeira foi a que se seguiu à descoberta, em 1512 nas imediações nas costas litorais de Timor. É portanto, nada mais de um significativo processo de prosseguimentos das rotas marítimas com o plano central baseado no comércio e evangelização, embora o objectivo principal foi conhecer o novo mundo para além do atlântico e novas rotas de “trocas simbólicas de economias”. Era o tempo de “rotas de sedas” e de “rotas especiarias” (Ramos, 2004).

3. Nas rotas de William Dampier e Alfred Wallece

No século XVIII, os grupos de viajantes anglo-saxónico – William Dampier, Alfred Wallace, Henry Forbes, Anna Forbes – fizeram uma curta passagem a Timor, com certas ideias de que Timor é uma ilha cheira de sândalo, que hoje distinta. Por esse sândalo, Dampier na sua crónica de viagem chegou a afirmar que “Aqui [em Timor] cresce o sândalo e muitos tipos de árvores. Os pinheiros são rectas e encorpados, mas não muito espessa” (1729 [2005:22]), elogiando ainda que a ilha de Timor foi constituída por setenta léguas de comprimento e catorze ou dezasseis de largura, não houve rios para a navegação e portos específicos, mas esta terra tinha belas praias (Dampier 1729 [2005:17]).

Timor-Leste é um país de cruzamento cultural, constituído pelas sucessivas migrações de povos austronésias, papua-polinésios, malaaios, os europeus, chineses e até indianos. Assim, deve afirmar-se que as raças humanas encontradas no território do Estado-nação de Timor-Leste são resultados dessas mesmas migrações. Pela pertinência desta realidade encruzilhada cultural, William Dampier, após a sua chegada em Timor em 1699, comentou essa realidade, afirmando que naquela altura só havia quarenta ou cinquenta casas, uma igreja e três homens brancos, dois dos quais eram sacerdotes portugueses. Falou também da presença de mercadores chineses procedentes de Macau (Dampier 1729 [2005:20]).

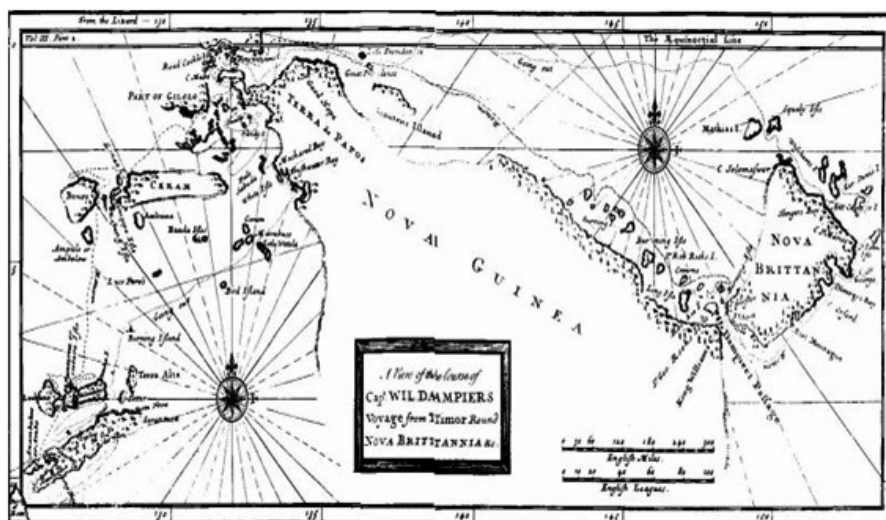
Dampier na sua expedição encontrou vários problemas, nomeadamente de água e as doenças que os seus apanharam ao longo de viagem percorridas no alto mar. Por tal razão, aportou na ilha Hartog em *Shark Bay*, que ele chamou atenção de que viu grande número de tubarões nessa ilha, mas não encontrou água para beber, por isso, decidiu (depois de cinco semanas) dirigir-se a Timor enquanto seus homens estavam cansados e doentes. Depois de descansar em Timor, Dampier e sua tripulação navegou para o norte ao longo da costa da Nova Guiné antes de se dirigir para a Batávia. Infelizmente, o navio afundou no caminho para casa e, embora o Dampier e toda a sua equipa foram resgatados, muitos de seus papéis foram perdidos.

William Dampier, por seu turno, justificava que os habitantes da ilha de Timor eram índios – cuja característica assemelha-se aos povos da América do Norte e do Sul –, um povo com estrutura corporal média, recta, cabelos negros e lisos, a pele muito morena. Testemunhando também que foi muito difícil distinguir os timorenses aliados como sendo portugueses ou naturais da ilha e “*Their language is Portuguese; and the religion they have is Romish*” (Dampier 1729 [2005:24]).

Mapa de expedição organizada pelo William Dampier no mundo, incluindo Timor⁸



Mapa de expedição de William Dampier na Nova Britania, incluindo Timor⁹



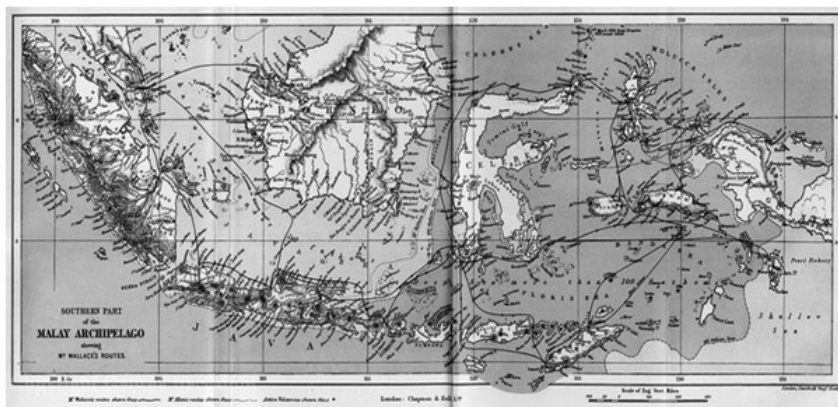
Timor é uma ilha que integra a pequena Sunda, conjunto parcial do grande arquipélago indonésio, sendo a maior das pequenas ilhas que o compõem. Como parte da Insulíndia Oriental, constitui, do ponto de vista natural, uma zona de transição entre a Ásia e a Oceânia. De qualquer modo, a ilha de Timor faz parte da zona tectónica chamada “arco externo” da Insulíndia, a sua origem deve estar no enrugamento alpino de que constitui a extremidade onde há uma ligação directa entre à Eurásia e ao “anel de Fogo Pacífico” através da ilha de Ataúro no qual a ser considerada como origem vulcânica de Timor-Leste (Tomaz, 1978). Como esclareceu o naturalista britânico – seguidor da teoria de

8. “A VOYAGE ROUND THE WORLD” em <https://www.peterharrington.co.uk/blog/a-voyage-round-the-world/> (acesso a 6/6/2017).

9. Este mapa foi tirado em <http://gutenberg.net.au/ebooks/e00047.html> (acesso a 6/6/2017)

Charles Darwin – Alfred Wallace (1869:193) que: “*The island of Timor is about three hundred miles long and sixty wide, and seems to form the termination of the great range of volcanic islands which begins with Sumatra more than two thousand miles to the west*”. Simultaneamente, fez algumas referências sobretudo à fauna de Timor.

Mapa de expedição de Alfred Wallace no arquipélago malaio, incluindo Timor¹⁰



Na segunda metade do século XIX, Wallace esteve algumas semanas no Timor Holandês (o actual Timor Indonésio) em 1859 e no Timor Português (o actual Timor-Leste) durante 4 meses em 1861:

I arrived at Delli, the capital of the Portuguese possessions in Timor, on January 12, 1861, and was kindly received by Captain Hart, an Englishman and an old resident, who trades in the produce of the country and cultivates coffee on an estate at the foot of the hills. With him I was introduced to Mr. Geach, a mining-engineer who had been for two years endeavoring to discover copper in sufficient quantities to be worth working (Wallace 1869:197).

Alfred Wallace na sua estadia em Timor Português encontrava uma mistura de espécies de aves intermediárias cerca de 36 espécies entre as de Java e Austrália: 11 estreitamente relacionadas com a Java e enquanto 13 são semelhantes com espécies encontradas na Austrália. Estas espécies cruzaram entre si e se evoluíram para o desenvolvimento de novas espécies endémicas da ilha. Os mamíferos terrestres eram muito poucos em número: as seis espécies eram endémicas ou relacionadas às de Java ou das Molucas, sem nenhuma da Austrália, então duvida que alguma vez tenha sido uma ponte terrestre para esse continente.

O naturalista britânico Alfred Russell Wallace no seu célebre livro *The Malay Archipelago*, de 1869, apresentou o arquipélago malaio num mapa em duas grandes divisórias (figura a seguir): o oeste foi habitado por raça “Malaia” e leste foi habitado por raça “Papua”: “*I had arrived at the conviction that the eastern and western halves of the Archipe-*

10. Este mapa foi tirado em http://www.wikiwand.com/en/The_Malay_Archipelago (acesso a 6/6/2017).

lago belonged to distinct primary regions of the earth, I had been led to group the natives of the Archipelago under two radically distinct races (...) Malays and Papuas" (Wallace, 1869:30), tendo estas distinguindo por estruturas corporais, comportamento e carácter moral. Justificando ainda que os grupos caracterizados como Papuas eram os mais activos em todas as actividades sociais, por isso que, eram povos ruidosos e extrovertidos; já que os Malaio, cujos povos tranquilos, indolentes e escondiam os seus sentimentos.

Esta divisão que se tornaria, durante décadas, a teoria antropogeográfica de referência nos debates sobre a etnologia de Timor (cf. Roquer, 2008). Wallace (1869:208) relatava que o povo de Timor não pertencia a raça "Malaia", nem em aparência nem em comportamento. Foi assim que ele retratava as mulheres de Timor (as nonas de Kupang): *"The way in which the women talk to each other and to the men, their loud voices and laughter, and general character of self-assertion, would enable an experienced observer to decide, even without seeing them, that they were not Malays"* (Wallace 1869:194).

Alfred Wallace confessou que queria ir ao interior de Díli, mas não podia fazer nada devido ao seu problema de saúde e o problema de rebelião dos reinos contra a presença portuguesa. Ele residia, no entanto, numa área mais fértil, pelo menos de 2 quilómetros da cidade e passou duas semanas a viver na serra de *Baliba*¹¹

Owing to ill-health, the wet season, and a rebellion of the native tribes, I was unable to extend my excursions far from the town of Delli. I resided, however, in one of the most fertile valleys, about two miles from the town, and spent two weeks on the mountains at an elevation of 2000 feet. I was accompanied on this excursion by Mr. Geach, a mining engineer, who has been engaged here for more than two years in search of minerals, during which time he has traversed the island in several places from sea to sea, and who is altogether better acquainted than any person living with the eastern half of Timor (Wallace 1869:198; 1861:347).

A serra de *Baliba*, segundo ele, era composta por três casas, apenas com muros baixos, telhados de palha com o capim inclinado para dentro de dois ou três metros do chão. Uma casa que ficou inacabada e parcialmente aberto na parte de trás foi dada para o uso da sua equipa, e nela montaram uma mesa, alguns bancos, e uma tela, enquanto uma porção interna aberta servia de dormitório. Advogava ainda Wallace (1869:199), foi dar uma vista de olhos deslumbrantes sobre Díli e o mar. A volta do país foi ondulante e aberto, excepto os buracos, onde havia algumas manchas de florestas, que o Sr. Geach, tinha registado tudo sobre a parte oriental de Timor, assegurou-se que foi a mais luxuriante que tinha visto na ilha.

4. Malaca, Macaçar, Solor e Timor

Após a conquista de Malaca pelos portugueses em 1511 sob o comando do Afonso Albuquerque, o caminho para as ilhas Molucas e outras regiões especiarias ficaram livres e acessíveis pacificamente na dominação do povo lusitano. Os reinos de Malaca, os sultanatos de Johor e Achém, ficaram amigos na partilha do espaço e das rotas marítimas;

11. Provavelmente, *Baliba* é o mesmo que Balibar.

e foi assim que portugueses e malaio usaram o estreito de Malaca como “microcosmos” do Índico nos séculos XVI e XVII. E, foi nesses séculos que a região viveu sob signo de um “equilíbrio triangular”: o Achém, ligado a Oeste e aos guzerates que aí se refugiaram após 1511, ao Império Otomano e à Rota do Levante; Johor, herdeiro do sultanato malaio de Malaca; e finalmente, a cidade de Malaca propriamente dita, dominada pelos portugueses, que tentaram manter inalterada a antiga supremacia do empório (cf. Pinto, 1997).

Presume-se que o Frei António deixou algumas descrições sobre o desenvolvimento de Malaca após de sua conquista e incluindo também a de Timor, dizendo que:

He de saber, que crescendo a cidade de Malaca, depois de conquistada pelos Portugueses em povoação, e moradores, entre as fazendas que mais requestadas acharão n’ella, foi o sândalo branco de Timor. Porque se servem d’elle para infinitos usos todas as provincias do Oriente. E como os naturaes de Malaca fazião viagem a busca-lo, não tardarão os Portugueses em mandarem também suas embarcações ao mesmo (apud Sá, 1948:5).

Como já referiu mais vezes aqui e noutros trabalhos (Paulino, 2015), foi o sândalo que conduziu o primeiro contacto português na ilha de Timor. A soberania portuguesa sobre as ilhas de Solor e Timor, tal como noutras paragens, foi disputada com holandeses, espanhóis e ingleses durante alguns séculos.

Tendo em conta também a posterior da navegação marítima iniciada pelos holandeses que ficaram insatisfeitos com a União Ibérica criada em 1580. Resultado dessa insatisfação que levou os holandeses tomasse decisão de entrar na “expedição tardia” (pode classificar assim, pois de acordo com a sua própria acção de navegação em busca dos tesouros nas terras de outros povos) e começou a se expandir no Oriente, nomeadamente no arquipélago malaio e chegou a Timor em 1595. E, para manter viva a sua presença no arquipélago malaio começou a criar a *Companhia das Índias Orientais Holandesas* em 1602 que se tornou conhecido o nome VOC. Pouco depois de sua presença no Oriente começou a disputar os territórios ocupados pelos portugueses, nomeadamente diz respeito o monopólio de trocas mercadorias feito pelo Portugal nos mares da Índia, de Malaca, de Batávia e das ilhas Molucas, incluindo a parte oriental da ilha de Timor. Quanto a este último, os holandeses e os portugueses entraram de imediato em conflitos, e perduraram durante séculos e que mais tarde se estabeleceu a divisão do território como única solução para por fim os conflitos. E, com a presença dos holandeses em Timor Oriental, Portugal decidiu estabelecer uma presença mais significativa na ilha, a que podemos chamar de pré-colonial, onde os portugueses realizavam a construção de fortificações, feita com a ajuda dos nativos, estabelecendo alianças com os régulos para que houvesse protecção mútua e a exploração do comércio.

Os portugueses que estabeleceram em Malaca na década de 1511 graças ao célebre conquistador Afonso de Albuquerque. Foi em Malaca que se iniciou o primeiro passo de misturarem o sangue lusitano com todas as gentes que entraram em contactos com portugueses no enquadramento legítimo “sacramento do casamento”, e foi nessa lógica conceptual que Afonso de Albuquerque incentivou os casamentos mistos, resultado desse que hoje ainda existe a comunidade de descendentes portugueses em Malaca, nomeadamente no *Kampung Portugis*.

Fortaleza de Malaca construída pelos portugueses após a conquista desta região em 1511
pelo Afonso Albuquerque (fonte: fotografia do autor)



Os portugueses não se limitaram na região de Malaca e noutras ilhas especiarias, portanto, a “coexistir” e “conviver” com os povos nativos. Estabelecendo um diálogo permanente no processo de criação do sistema administrativo de “carácter colonial”, de mercantil e de missionação. A lógica de tudo isto é a oferta e a assimilação da própria tripla orgânica interligada entre uma das outras: poder administrativo (governadores, administradores e outros chefes dos gabinetes governamentais), poder do comando militar e poder da Igreja católica. Ou seja, Portugal ofereceu-se a si próprio a todos os povos com quem contactou, dando-lhes os seus elementos constitutivos mais vitais: sangue, família, sociedade, nação. É este o “segredo” da acção portuguesa no mundo, que muitas pessoas não conhecem e as vezes até não querem conhecer a sua própria história de evolução da construção da identidade cultural e nacional.

Hoje a fortaleza de Malaca está ser rodeada pelos grandes edificios modernos (fonte: fotografia do autor)



Em 1515 é que a ilha de Timor foi visitada regularmente por “bordo de juncos de mercadores asiáticos de Malaca [e que] em 1517 parece estar já estabelecida a ligação regular de juncos portugueses entre Malaca e Timor” (Lobato, 1993:12) e posteriormente passou a ser ocupada. Citando ainda um documento existente na Torre do Tombo sem indicação da data do acontecimento, segundo a qual a ilha de Timor foi

Descoberta por um navio mercante portuguez, que, hindo para as ilhas Molucas, a fazer carga dos géneros que nellas há, hum certo vento contrario o chegou a costa Leste. Daqui avistou a ilha (...), levando-o a hum porto della a curiosidade de ver a Terra (apud Tavares, s/d).

Tal fato advém de uma carta enviada pelo navegador Rui de Brito Patalim ao rei D. Manuel I, o qual recebeu essa carta 6 de Janeiro de 1514 (McIntyre, 1977:69), onde Patalim falava de navios que tinham partido de Malaca para Timor e neste território quantidade de sândalo, mel, cera entre outras especiarias que ainda não estavam explorados. Pelo facto o rei de Portugal, D. Manuel I se interessou em explorar a ilha de Timor e aí autorizou a expedição de Patalim a Timor em 1515 e gradativamente as visitas foram se tornando regulares até que se fundaram uma colónia na região, especialmente na porção oriental.

Sabe-se que a expedição portuguesa às ilha de Solor e Timor trazia consigo muitos frades dominicanos para evangelizar os nativos, e que na opinião de Artur Basílio de Sá (1961:9):

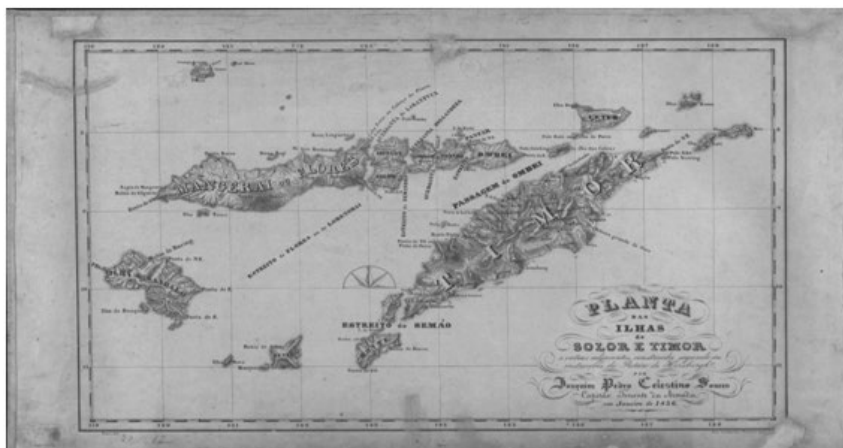
no ano de 1961, provavelmente nos fins de Dezembro, nomeados pelo Bispo de Malaca, Fr. Jorge de Santa Luzia, partiram daquela cidade, a fundar as cristandades de Solor e Timor, três dominicanos: Fr. António da Cruz, Fr. Simão das Chagas e um irmão leigo, de nome Fr. Aleixo, tendo chegando todos ali em boa hora.

O que mostra a importância atribuída à ilha de Solor e Timor, cuja missão fora iniciada pelo frade dominicano frei António Taveira, como nome é referido mais vezes aqui na sequência das informações obtidas. Precisamente referir também a ilha dos Celebes, especificamente a região de Macaçar, pois ali também aportou os portugueses para fazer a carga de mercadorias antes de prosseguirem a navegação às ilhas de Solor e Timor.

Certo é que o Macaçar ou Macassar (em língua indonésia chama-se *Makassar*) é a capital da actual província de Celebes do Sul (Sulawesi Selatan) na Indonésia, e a maior cidade da ilha de Celebes que tem acolhido ou recebido as cargas de mercadorias de vários pontos da Indonésia; ou seja, centro de abastamentos e de transferências das cargas mercadorias provenientes de várias regiões, tanto as da Indonésia bem como das internacionais. De facto, pela sua posição estratégica territorial que Portugal na sua expedição usou-o como centro de abastamento e de transferências de cargas de mercadorias e canal marítima que liga as ilhas de Solor e de Timor. A possessão portuguesa ficou instalada em Macaçar desde 1512 até 1665, e por isso que após a chegada dos holandeses e ali mesmo foi constituído uma importante comunidade lusitana conhecida por designação “bandel”, que recebeu o nome de *Borrobos* (Carvalho, 2009). Por volta de 1660 foi líder dessa comunidade (que também tinha habitantes macaçaes e de outras nacionalidades), o que hoje equivale a um bairro. Cerca de seis mil portugueses que viviam em *Barrobose* e, embora havia uma vontade de Francisco Vieira de Figueiredo retornar a sua cidade de Ourém e se contasse com o apoio da Corte, os Vice-Reis da Índia, não o permitiram fazer, para que defendesse arduamente os interesses da comunidade portuguesa existentes em Macaçar. Os holandeses, contudo, puseram-lhe a cabeça a prémio e finalmente exigiram

dos governadores das Celebes a completa expulsão dos portugueses; estes migraram, então, para as vizinhas ilhas de Solor e Timor (Borges, 2003; Leitão, 1948; Lencastre, 1934; Morais, 1944).

Planta das ilhas de Solor e Timor e outras adjacentes, construída segundo as instruções do roteiro de Horsburgh¹²



Este presente mapa trata-se de uma planta que apresenta as ilhas de Solor e Timor, incluindo outras ilhas subjacentes construída de acordo com as instruções do “Roteiro de Horsbirg. O autor deste mapeamento da planta das ilhas referidas foi o Joaquim Pedro Celestino Soares (Capitão Tenente da Armada) e, de facto, foi feito ou tornar-se conhecido com a data de 1836. É precisamente conhecer que pelo facto a história de navegação marítima pelos portugueses nas rotas especiarias seguia-se o canal de Malaca em direcção ao Mar de Java Maior, dirigia-se a Macaçar e ali fez alguns abastecimentos dos produtos, seguindo a Timor por via das ilhas de Solor (Pimental, 1819). Essa ilha foi usada como posto de paragem entre as Molucas e Malaca, ainda inclui o Macáçar, ambos sob ao controle dos portugueses ali sediados.

Realça ainda que no mapa “plantas das ilhas de Solor e Timor” vê-se a designação de uma ilha com o nome “ilha do sândalo”, é conhecida actualmente como “Pulau Sumba” que fica entre a ilha de Flores, as ilhas de Solor e de Timor, incluindo a ilha de Savu (Pulau Savu) como se pode verificar no mapa a seguir.

O enraizamento da permanência dos portugueses inicia-se com o trabalho de missão feito pelo António Taveira (um franciscano) em 1556 na ilha de Solor. Foi nesta ilha que desenvolveu as grandes actividades missionárias, e ali que se expandiu para outras ilhas como das Flores, Savu, Adonara e Timor. Em 1646 os portugueses começaram a edificar em Cupão (Koepang, ou Kupang) uma fortaleza através da actuação dos missionários dominicanos, vários reis locais convertidos ao cristianismo e colocando-os na “linha frente” como defensores do poder português.

12. Este mapa foi tirado em <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/44470> (acesso a 6/6/2017) e pode consultar-se também em <http://purl.pt/1901> (acesso a 6/6/2017)

vindo de Portugal em 1702, deu-se início à organização colonial do território (integrando os *Liurais* na estrutura administrativa, de entre estas autoridades tradicionais também se passou a escolher os capitães-mores das duas grandes províncias localmente formadas e bem organizadas: Serviço e Belos), criando-se o Timor Português administrativamente. O Tratado de Lisboa, celebrado a 20 de Abril de 1859 entre os reinos de Portugal e dos Países Baixos (*Diário de Lisboa*, 22/9/1860) conduziu à demarcação das possessões portuguesas e neerlandesas em Timor e ilhas adjacentes. Pelos termos desse tratado, Portugal cedeu Larantuca, Sicca e Payas, na ilha das Flores, Wouré, na ilha de Adonara, e Pamung Kaju, na ilha de Solor. Em contrapartida, os Países Baixos cederam o reino de Maubara e renunciaram a Ambeno, na ilha de Timor, assim como renunciaram a Ataúro e pagaram uma compensação de 200 000 florins¹⁴.

5. Relação “divina triangular” entre Índia, Macau e Timor

Os portugueses entraram no Oriente, não foram imbuídos pela luta de conquistas, mas pelas rotas marítimas que as suas caravelas descobriram, como adverte Artur Basílio de Sá (1951:67):

Não fomos ao Oriente levados por intuitos de conquista. A nossa entrada na Índia, em 1498, não se fez um caminho aberto a golpes de lança, mas por rotas que nossas caravelas descobriram, sulcando *mares nunca antes navegados*, sem destruírem iniciativas de ninguém, sem violares direitos de outrem, sem mesmo lhes ser preciso atravessarem-se nos desígnios de quem quer que fosse. O facto de retumbância mundial, na sua época, colocou frente a frente povos de tão diversas partes, não para se digladiarem, mas para se entenderem, do que beneficiou a humanidade inteira contemporânea.

Na Índia Portuguesa encontrava-se diversidades de castas e aparentemente de raça vivem quase 600 mil portugueses, que se não diferenciam, contudo, quando desperta o sentimento de nacionalidade. É por tal facto que havia muito almas nacionais naquela região tão portuguesa. É assim que os foram para Índia levados por duas ideias gerais: evangelizar a fé cristã, a lei da paz e do comércio. É por isso que “Goa, Macau e Timor, miradoiros públicos da nossa acção no Oriente, fundámo-los e conservámo-los graças, não à força do nosso braço, mas à brandura e excelência do nosso trato” (Sá, 1951:68; cf. Rego, 1993). A Índia Portuguesa assumiu ainda como centro da navegação entre a metrópole, Macau e Timor; e do mesmo modo serviu de ligação entre estas colónias com Moçambique e Angola (cf. Barbosa, 1924).

Os portugueses só estabeleceriam uma administração directa em Timor no século XVIII após o declínio da carreira da Índia. Assim, a colonização era administrativamente estava sob a dependência da participação de mercadores autónomos e da actuação dos religiosos. Em 1558 foi fundada a diocese de Malaca, na península de mesmo nome, esse

14. Miguel Galvão Teles. Timor-Leste. In *Separa do II Suplemento do Dicionário Jurídico da Administração Pública* – <http://www.mlgs.pt/xms/files/Publicacoes/Artigos/446.pdf> (acesso a 16/6/2017).

braço português, no Índico, subsiste até o século XVIII. Desse posto diocesano, partem os missionários que irão evangelizar o Japão, Macau e Timor Oriental. No entanto, a conversão ao catolicismo em Timor deu-se, principalmente, entre a elite educada e, até 1975, segundo historiadores, apenas 30% dos timorenses eram católicos praticantes. As manifestações animistas continuavam coexistindo com a fé católica dos recém-convertidos (Smythe, 2004; Gunn, 1999). De outro modo, já em 1701 já se tinha estabelecido também um comércio dinâmico entre os habitantes portugueses do Timor e a colônia de Macau, que também estava sob o domínio de Portugal. Em 1851, depois de séculos de manobras políticas e militares, os holandeses tomaram os enclaves portugueses da região ocidental.

É preciso conhecer que na história da Índia Portuguesa aconteceu, uma vez ou mais vezes, fez-se reformas estruturais do poder administrativo colonial; como no caso das reformas de Mouzinho da Silveira que deixaram o título de Vice-rei, ficando a de Perfeito. Esta clivagem na condução da reforma aconteceu, portanto, entre miguelistas e liberais fez-se sentir até 1845, pelo que aconteceu durante a governação do Conselheiro José Ferreira Pestana, tendo este tentado desenvolver a agricultura. Pangim foi elevada a cidade, em 1843, e criadas, em 1851 a Escola Médico-Cirúrgica de Goa e a Companhia Comercial de Goa.

Em 1844 o governo português decreta a integração de Macau no seu sistema colonial. É o Decreto de 20 de Setembro de 1844 que retira Macau (até então numa situação de subordinação governativa) da dependência do Governo-geral do Estado da Índia, criando a Província de Macau, Solor e Timor e nomeando o primeiro Governador com *a mesma classe e categoria do Governador das Ilhas de S. Tomé e Príncipe*. O Senado perde importância para a figura do Governador. Em 1849 o governador Ferreira do Amaral foi assassinado e houve graves tumultos. Uma tentativa de bombardeamento da cidade foi repelida por um ataque notável conduzido pelo Tenente Nicolau de Mesquita, que tomou o Forte de Passaleão. Compreende-se também que até 1844 Timor foi uma dependência da Índia Portuguesa. A partir desse e até 1896 foi um distrito subordinado ao Governo de Macau, excepto no período de 1856 a 1863, em que volta novamente Timor a ser integrado na Índia Portuguesa. A partir de 1844 Macau e Timor foram desligados do governo da Índia; a partir de então e até 1894, Timor esteve sob a dependência administrativa de Macau, exceptuando-se o período compreendido entre 1865 e 1878 em que Macau se constituiu como um distrito autónomo.

Timor como um dos territórios que estava longe de Portugal, foi de facto abandonado pela mãe-pátria como dizia os legítimos governadores e militares de então. Em 1840 contavam-se apenas oito missionários que, apesar de tudo, tinham um papel muito importante no desvio do comércio com os holandeses a favor de Portugal. Arrastavam-se questões de fronteiras com a Holanda e para resolver estes problemas foi nomeado governador Lopes de Lima, mas a falta de dinheiro fez este exorbitar as suas funções e fazer um acordo com os holandeses sem conhecimento da metrópole, pelo qual lhes vendeu a ilha das Flores e o arquipélago de Solor, a razão pela qual Lopes de ficou preso, mas os territórios perderam-se para sempre.

A extinção das Ordens Religiosas em 1834 teve graves consequências no Ultramar, tendo todas as missões sido abandonadas à sua sorte e cuja acção junto das populações era insubstituível. Em Timor o grande Governador do período entre 1894 e 1908 veio a ser o

Tenente Coronel Celestino da Silva, que acabou por pacificar toda a ilha, guarneceu os pontos estratégicos de fortes e dedicou-se em seguida ao fomento, à melhoria das comunicações e a apoiar a acção das missões católicas. Pelo seu esforço e pela sua dedicada a manutenção do império português em Timor, dando-lhe o título de “Rei de Timor”.

Não se pode ignorar também que a Índia, Macau e Timor, para além de sua posição estratégica na região asiática daquela época, tiveram contribuído bastante na consolidação da económica e valorização do império da “Grande Nação Portuguesa” de então. Embora, dizia Artur Basílio de Sá (1951:66):

Estranhos há, e nacionais também, que dificilmente compreendem a essência da nossa política ultramarina. Para tais observadores, movidos por realidades materiais e práticas, as glórias do passado, as riquezas da tradição, as vozes do sentimento, o brio do prestígio nacional, todos estes laços de valores transcendentais não contam, e desenham do desvelo que a Nação mantém por essas populações que são carne da nossa carne, sangue do nosso sangue, alma da nossa alma. Mias do que terras coloniais que, desde sempre procurámos valorizar à custa de sacrifícios incréveis, por vezes, as nossa possessões ultramarinas são solo nacional que importa manter uno e inalienável, através de todos os reveses. (...) E assim, falaremos sobre Goa, como centro de irradiação cristã; sobre Macau, como asilo venturoso de paz; sobre Timor, como exemplo bem claro e actual, em abono da nossa política ultramarina.

Quanto ao Macau, de modo particular, encontra-se ainda hoje os vestígios históricos herdados pelos portugueses que lá passaram e ficaram até construíram as suas casas como último refúgio. Por isso que, Macau é com sendo um testemunho de apreço à presença portuguesa no Oriente, como dizia Artur Basílio de Sá em 1951:

Macau é um testemunho de apreço à nossa presença nas terras da grande nação chinesa, e este ainda mais honroso, visto que o nosso estabelecimento ali começou pela anuência de nossos mercadores ao convite das autoridades, gratas ao esforço dos portugueses no extermínio de inumeráveis embarcações, tripuladas por célebres quadrilhas de piratas, que arrebatavam haveres crianças às populações costeiras (Sá, 1951:69).

Macau de hoje está bem desenvolvido e as ruínas patrimoniais ficam na memória e bem preservadas como “reliquia portuguesa” no Macau contemporâneo. Como se vês no museu antigo de Macau encontra na placa uma frase que diz: “As ruínas de S. Paulo ao longo do tempo”. Esta frase procura representar a memória de uma história ou de um acontecimento que sucedeu no século XIX, e tal memória continua a ser preservada pela documentação da histografia de imagens, que liga o passado, presente e futuro da própria história da presença portuguesa em Macau.

Ruínas da Igreja de São Paulo em Macau (fonte: fotografia do autor)



Fotografia do passeio oferecido aos participantes na internacional conference – lusophone culture crossing in USJ 2011 em Macau (Fonte: Comissão Organizadora).



Os factos históricos mostram que os primeiros missionários foram instalados na Insulíndia, eram missionários jesuítas, pelo que estes tinham efectuado serviços de missão em Maluco a partir de 1546. Enquanto em Macaçar o serviço de missão e de evangelização da fé cristã se instalou ou se estabeleceu tardiamente, isto é, só começou em 1615 até 1682, e episodicamente, em outras ilhas em redor. Logo em 1559, treze anos apenas após a sua chegada ao arquipélago, os jesuítas de Maluco formaram o projecto de enviar a Solor ou a Timor uma “expedição missionária”, ou seja, “navegar por Cristo” nos mares que nunca antes navegados. O Frei António Taveira conseguiu converter o rei da ilha, que sem dúvida, era *liurai feto* de Mena (rainha de Mena) ao cristianismo, nomeadamente a fé católica romana, e já em 1556 já baptizou então cerca de umas cinco mil almas, (não se sabe exactamente a região em que aconteceu esse momento histórico acompanhado pelo cálculo imaginativo); para acelerar o processo de cristianização na ilha de Timor, o Frei António Taveira insistiu os seus superiores para que lhe mandassem

padres com única missão é “para fazer seu reino cristão”, mas por falta de pessoal, não foi possível atender ao seu pedido. É de recordar que foram os dominicanos que em 1554 iniciaram a construção de um convento em Malaca, foram eles que entraram primeiro em Timor e, por motivo desse que o brasão de Timor Português incluía ao lado das quinas o emblema da ordem de S. Domingos.

Os primórdios da conversão de Timor ao catolicismo são contemporâneos da cristianização das Filipinas, conquistadas pelos espanhóis entre 1565 e 1571. Há, contudo, uma diferença importante: as Filipinas converteram-se na sequência da conquista, que fazia do cristianismo a religião do poder e dos cristãos a classe dominante; em Timor a aristocracia converteu-se espontaneamente, cerca de um século antes de desembarcar em Timor o primeiro governador português. Só em 1702 que resultou já, pelo menos, dezassete régulos e mais alguns chefes militares com nome cristão e sobrenome português, o facto de que mostra alguns povos de Timor estavam incorporados na fé cristã e, de certo modo, portugalizados (*vide*: Castro, 1967; Matos, 1974).

Em fim, desde 1940, quando foi criada a diocese de Díli, ligada à diocese de Macau, o bispo e seus respectivos missionários católicos tiveram uma liderança e acção de missão indiscutível na sociedade timorense. Os educandários católicos são os celeiros de formação dos jovens timorenses e de líderes religiosos e políticos, mais tarde, com a criação do seminário de Dare. Em 1975, com a Revolução dos Cravos em Portugal, a metrópole se desinteressa pela sorte da colónia, sem importância económica e estratégica, sob seu ponto de vista. Tem início, nesse mesmo ano, uma guerra civil, com partidos pró-independência e pró-integração à Indonésia, demarcando ideologicamente o conflito que se inscreve de maneira directa na luta anticolonial, segundo as duas posições antagónicas da Guerra-Fria: socialistas e capitalistas.

Epílogo

Portugal só decidiu implementar uma colonização de facto em Timor por volta do século XVII, após as revoltas de certos reinos desse território. Temendo perder suas possessões principalmente para os holandeses, os portugueses decidiram avançar para o interior da ilha, a fim de marcar território definitivamente.

Os princípios enformadores que os portugueses usaram nas suas colónias até 1975, resumiam-se em seguintes pontos:

- Unidade na política para assegurar todo o desenvolvimento nacional tanto na metrópole bem como nas colónias;
- Estabelecendo o casamento misto como elemento orientador das relações entre os povos nativos e portugueses;
- Uso da língua portuguesa como factor unificador e cultural;
- Implementação de modelos de administração baseados nos usos e costumes dos nativos das colónias, o caso de Timor é tomado como exemplo da aplicabilidade desse modelo;
- Acção política de desenvolvimento é baseada no espírito de humanismo e de universalismo, embora na aplicabilidade encontra-se os trabalhos chicoteados ou trabalhos forçados com chicotes;

- Os portugueses e nativos das colónias são parceiros do desenvolvimento nacional assentado na mesma fé e no mesmo espírito de missão, para poderem entrar no “ciclo de rotas celestes”.

Todos estes princípios tiveram uma génese genuinamente portuguesa e começaram a ser aplicados e experimentados na administração das colónias. E que no contexto de “rotas de signos” o sentido de “pós-colonialismo e globalização” em torno da tendência das humanidades não pode ser ignorado (Costa, 2016), porque pela sua validade de sentidos reflecte-se continuamente aos aspectos históricos e culturais que, de algum modo, não podem negados por qualquer Estados-Membros.

Referências

- BRANDSTEIN, Carl von. 1990. Os primeiros europeus a chegarem à costa Ocidental da Austrália. In *Boletim do Museu e Centros de Estudos Marítimos de Macau*. Macau, pp. 177-178.
- BORGES, Maria do Carmo Mira. 2003. Os portugueses e o sultanato de macaçar no século XVII. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- BARBOSA, Artur Tamagnini. 1924. Estado da Índia. In *Gazeta das Colónias*, ano 1, nº 1, pp.19-20
- CAMÕES, Luís de. 2010. Os Lusíadas. São Paulo: Abril (Clássico Abril Coleções).
- CARDOSO, Luís. 2012. O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação. Lisboa: Sextante.
- CASTRO, Afonso de. 1867. As possessões portuguesas na Oceânia. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CASQUILHO, José Pinto. 2016. Signos portugueses no arquipélago de Solor e um relance sobre o enigma da(s) ilha(s) do ouro. In *XXVI encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – Rotas de signos: mobilidade académica e globalização no espaço da CPLP e Macau*. Díli: pp.121-138
- COSTA, Maria Fernanda Gil. 2016. Rotas de signos: pós-colonialismo e globalização – uma tendência das humanidades que não pode ser ignorada. In *XXVI encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – Rotas de signos: mobilidade académica e globalização no espaço da CPLP e Macau*. Díli: pp.139-147.
- CARVALHO, Rita Bernardes de. 2009. Bitter enemies or machiavellian friends? – exploring the Duch-Portuguese relationship in seventeenth-century Siam. In *Anais de História de Além-Mar*.
- CORRÊA, António A. Mendes. 1944. Timor Portugues: contribuições para o seu estudo antropológico. Lisboa: Imprensa Nacional.
- DAMPIER, William. 1729 [2005]. A Continuation of a Voyage to New Holland. London: James and John Knapton at the Crown in St. Paul's Churchyard,
- FURTADO, Júnia Ferreira. 2015. Por mares nunca dantes navegados: rotas portuguesas de mercadorias, mercadores e saberes – Portugal, os novos mundos e a Europa. In *RILP - Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 28/29, pp.9-12.
- FIGUEIREDO, Fernando Augusto. 2011. Timor: a presença portuguesa (1769-1945). Lisboa: Centro de Estudos Históricos da Universidade Nova de Lisboa.
- GUNN, Geoffrey. 1999. Timor Lorosa'e 500 Anos. Macau: Livros do Oriente
- LEITÃO, Humberto. 1948. Os portugueses em Solor e Timor de 1515 a 1702. Lisboa: Tipografia da Liga dos Combatentes da Grande Guerra.
- LENCASTRE, Júlio Garcez de. 1934. Marcos da expansão do império: Solor, Alor e Timor. In *Separata do nº 104 do Boletim Geral das Colónias*.
- LOBATO, Manuel. 1992. Timor nos descobrimentos e na cartografia. In *Coral*, nº 2, Setembro de 1992., pp.10-14.
- MORAIS, A. Faria de. 1944. Solor e Timor. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- MATOS, Artur Teodoro. 1974. Timor Português 1515-1769: contribuição para a sua história. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa do Instituto Histórico Infante Dom Henrique.
- McINTYRE, Kenneth Gordon. 1977. The secret discovery of Australia. Portuguese ventures 200 years before Captain Cook.
- OTERO, Edgardo. 2008. A Origem dos Nomes dos Países, Editora Panda Books.
- PASCOA, Ezequiel Enes. 1967. A alma de Timor vista na sua fantasia. Braga: Barbosa & Xavier.
- PAULINO, Vicente. 2015. Rotas de expansão marítima portuguesa e signo de um Timor sândalo com gente de culturas. In *RILP - Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 28/29, pp.15-35.

- PAULINO, Vicente. 2012. Representação identitária em Timor-Leste: culturas e os média. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- PERES, Damião. 1951. Expansão atlântica de Portugal. In *Diário Popular* (dedicado ao Ultramar), ano 5, nº 3251.
- PIMENTAL, Manoel. 1819. Arte de navegar: roteiro das viagens.
- PINTO, Paulo Jorge de Sousa. 1997. Portugueses e malaios: Malaca e os sultanatos de Johor e Achém, 1575-1619. Lisboa: Sociedade Histórica da Independência de Portugal.
- ROQUE, Ricardo (2008), “Histórias de crânios e o problema da classificação antropológica em Timor”, e-cadernos ces, 1, 13-36. Acedido em [data], <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos> (acesso a 6/6/2017).
- RAMOS, Fábio Pestana. 2004. No tempo das especiarias. São Paulo: Contexto.
- REGO, António da Silva. 1993. História das missões do padroado português do Oriente. Lisboa: Fundação Oriente
- RIBEIRO, Susana Almeida. 2008. Os portugueses estiveram na Austrália; os ingleses descobriram-na. In *Público*, edição de 8/5/2008.
- SÁ, Artur Basílio de. 1961. Textos em teto da literatura oral timorense. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- SÁ, Artur Basílio de. 1951. Índia, Macau e Timor. In *Boletim Geral das Colónias*, ano 26, nº 310, pp.65-78.
- SÁ, Artur Basílio de. 1948. Preliminares da História de Timor. In *Boletim Geral das Colónias*, ano 14, nº 280, pp.3-25.
- SOUSA, Domingos. 2010. História da Resistência Timorense. Thesaurus: Brasília.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. 1994. Portugal e o Mundo: Nos séculos XII a XVI. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
- SOUSA, Ivo Carneiro de (s/d). Por bidao, em Timor-Leste, com o António pedrosa ou como uma certa história da expansão portuguesa se transforma em mito comunitário. In Lourenço, Luciano (coords), *Geografia, cultura e riscos: livro de homenagem ao Prof. Doutor António Pedrosa*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/39913/1/Por%20Bidao%20em%20Timor%20Leste%20com%20o%20Antonio.pdf> (acesso a 6/6/2017).
- SMYTHE, Patrick A. 2004. The Heaviest Blow”- the Catholic Church and the East Timor Issue. Münster: Lit Verlag.
- TRICKETT, P. 2007. Beyond Capricorn. How Portuguese adventurers discovered and mapped Australia and New Zealand 250 years before Captain Cook East St. Adelaide: Publications Adelaide.
- THOMAZ, Luís Filipe. 2002. Babel Lorosa’e: o problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Cadernos Camões.
- THOMAZ, Luís Filipe. Timor, autópsia de uma tragédia. Lisboa: Edição do autor.
- TAVARES, Manuel Viegas. S/D. Bua sei sarin malus dikin loron ida: a integração dos timorenses na sociedade portuguesa. Lisboa: Instituto Piaget.
- VILAR, Leandro. 2012. Portugal e a Era dos Descobrimentos. In <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2012/08/portugal-e-era-dos-descobrimentos.html> (acesso a 6/6/2017).
- WALLACE, Alfred Russel. 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.

Percepção dos estudantes e professores sobre a implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação – LPPE, do Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED em Cabinda/Angola

Katiane dos Santos Oliveira

Estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais.

Isael de Jesus Sena

Doutorando em Educação, em regime de cotutela internacional entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Paris 8 - Vincennes -Saint-Denis.

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Professora Associada de Psicologia da Educação/FaE/UFMG/Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG (Biênio 2016-2018)/Coordenadora do FORPRED/SUDESTE (Biênio 2016-2018)/Coordenadora do Projeto - 0035/12 CAPES/AULP (2013 - 2017)/Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) da FaE/UFMG.

Introdução:

Angola possui uma recente história de reformas do sistema de ensino. A partir do Decreto n.º 7/09, de 12 de maio (ANGOLA, 2009), do Conselho de Ministros, que estabelece e reorganiza a rede de instituições de ensino superior públicas, surge a Universidade Onze de Novembro (UON). O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), ligado à Universidade Agostino Neto através do Centro Universitário de Cabinda, passa a fazer parte da UON com a sua criação em 2009. O ISCED/UON tem como finalidade a formação de professores para o ensino básico e, médio. Compõe-se dos seguintes cursos: Ensino de Psicologia, Ensino de Pedagogia, Ensino de Matemática, Ensino de Biologia, Ensino de História e Ensino de Língua Portuguesa.

Através do Programa Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino por meio da Mobilidade Docente e Discente Internacional (Pró-Mobilidade Internacional) em conjunto a universidades integrantes da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), cria-se o projeto: “Implantação do Laboratório de Ensino e Pesquisa e da linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação na UON/Angola em parceria com a FAE/UFMG”.¹

A criação do Laboratório de Ensino e Pesquisa e da linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação (LPPE) tem como objetivo geral promover a investigação dos eventos educacionais de Cabinda de acordo com as necessidades da sociedade Cabindense. É estruturado em quatro Grupos Operativos: Ensino, Pesquisa, Extensão e Publicação, que contam com a participação de 40 professores, mais ou menos 10 em cada grupo.

A missão de estudos da equipe brasileira em Cabinda/Angola ocorreu durante os meses de outubro a novembro de 2016. Para a realização dessa missão, traçamos uma

1. Edital – nº 33/2012

metodologia de trabalho juntamente com a equipe de pesquisadores e alunos angolanos. Promovemos atividades de extensão e pesquisa como minicursos, reuniões e entrevistas com os coordenadores dos Grupos de Trabalhos do LPPE (ensino, pesquisa, publicação e extensão), rodas de conversa com os alunos, pesquisa com os estudantes do 3º e 4º ano do curso de licenciatura em Psicologia, da Universidade Onze de Novembro/ Cabinda.

Referencial teórico–metodológico

Nosso referencial teórico-metodológico é sustentado pela Teoria histórico-cultural de Vigotski, em seus estudos sobre a percepção humana, levando em conta que toda percepção tem significado e que a percepção não pode ser vista como um ato isolado ou, simplesmente, anterior ao pensamento, ou seja, a percepção é um conjunto de funções.

A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (Vigotski, 1998, p. 44).

Para a psicologia a percepção é o processo ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, que inclui atividades como reconhecer, observar e discriminar. Essas atividades permitem que os organismos interpretem os estímulos recebidos em conhecimento significativo.

Ao longo do desenvolvimento humano, a percepção torna-se cada vez mais um processo complexo, que se distancia das determinações fisiológicas dos órgãos sensoriais embora, continue a basear-se nas possibilidades desses órgãos físicos. A mediação simbólica e a origem sociocultural dos processos psicológicos superiores são pressupostos fundamentais para explicar o funcionamento da percepção.

A visão humana, por exemplo, está organizada para perceber luz, que revelará pontos, linhas, cores, movimento, profundidade; a audição permite a percepção de sons em diferentes timbres, altura e intensidades; o tato permite perceber pressão, temperatura, textura.

O bebê humano nasce, com suas possibilidades de percepção definidas pelas características do sistema sensorial humano. Ao longo do desenvolvimento, entretanto, principalmente através da apropriação da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, a percepção deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio, passando a ser mediada por conteúdos culturais.

Assim, por exemplo, quando olhamos para um par de óculos, não vemos “duas coisas redondas”, ligadas entre si por uma tira horizontal e com duas tiras mais longas presas na parte lateral” mas vemos imediatamente, um par de óculos. Isto é, nossa relação perceptual com o mundo não se dá em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações rotulados pela linguagem e categorizados pela cultura. A função dos óculos, as situações concretas em que nos acostumamos a interagir com esse objeto, o lugar que ele ocupa nas atividades em que desenvolvemos habitualmente, são características que vão interagir com os dados sensoriais que obtemos quando nosso sistema visual capta esse objeto que o reconhecemos como óculos.

A percepção age, portanto, no sistema que envolve outras funções. Ao percebermos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos

previamente e informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz dos outros conteúdos psicológicos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, durante o mês de novembro e dezembro de 2016. As entrevistas com os estudantes do curso de licenciatura em psicologia duraram 127''70' e as entrevistas com os coordenadores de grupos de trabalho duraram 86''20'. As entrevistas foram transcritas na íntegra e categorizadas em temáticas, segundo Bardin (2011). Por meio das rodas de conversas e entrevistas buscamos evidências que fizessem tornar visível a percepção dos estudantes e coordenadores sobre o LPPE.

Sentidos e significados acerca da implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação – LPPE

Considerando as noções de sentido e significado como processos que emergem na história e são socialmente construídos e legitimados, buscamos neste tópico aprofundar a discussão sobre a percepção que estudantes e coordenadores dos grupos de trabalhos do LPPE têm acerca da implementação do referido laboratório no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED / UON. Agrupamos nessa seção discursos de coordenadores de grupos de trabalho de ensino, pesquisa, extensão e publicação e também o posicionamento de estudantes do curso de licenciatura em psicologia do 4º ano do ISCED.

Durante a realização da pesquisa com os coordenadores dos grupos de trabalho de ensino, extensão, pesquisa e publicação realizamos um breve levantamento das atividades desenvolvidas desde o período da implementação do laboratório (2013) até o período da missão de estudos (2016); acessamos os registros dessas atividades coordenadas por cada responsável pelos grupos de trabalho; identificamos as principais dificuldades as quais atuavam como barreiras que impediam o desenvolvimento da pesquisa; e, por fim refletimos sobre a contribuição da parceria entre a FaE/UFGM e o ISCED/UON no projeto de pró-mobilidade internacional e o seu impacto na formação dos docentes.

Quanto à pesquisa com estudantes do curso de licenciatura em psicologia, 3º e 4º ano, do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), da Universidade Onze de Novembro, além de buscarmos compreender a concepção que aqueles estudantes tinham acerca do trabalho do psicólogo escolar e do psicopedagogo, inserimos a questão de como os estudantes percebiam a implementação do LPPE no seu processo formativo.

Em função do recorte deste artigo, privilegiamos apenas os discursos de estudantes e coordenadores de grupos de trabalho os quais assinalam os significados e sentidos acerca da implementação do LPPE e a parceria entre o Brasil e Cabinda/Angola no campo da pesquisa. Importante é que essa percepção se realize por meio dos sentidos que dispomos no nosso corpo, produzindo sentidos e significados. No caso de nosso estudo, entendemos o discurso, por meio das falas dos entrevistados.

No contexto dos discursos dos coordenadores dos grupos de trabalho do LPPE e dos estudantes do curso de licenciatura em psicologia, escolhemos os relatos mais emblemáticos, os quais nos ajudam a problematizar a relevância de um trabalho de parceria institucional no fomento da pesquisa com vistas a resolver problemas sociais emergentes de Cabinda/Angola.

Quando questionados acerca da relevância da contribuição que o Programa Pró-mobilidade Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino CAPES/AULP pode proporcionar

à formação profissional e cultural dos estudantes de graduação, mestrado e doutorado, percebemos entre os entrevistados que eles defendem a necessidade de continuação do convênio porque além de permitir o intercâmbio de angolanos e brasileiros, a troca de experiências fortalece a identidade do LPPE e ajuda a pensar a pesquisa mesmo considerando os entraves econômicos e sociais que Cabinda/Angola atravessa.

Olha, primeiro, continuar com esta relação, de alguns brasileiros cá e alguns angolanos lá. Esta é a primeira. Especificamente a minha área, eu por exemplo, gostaria, porque durante as minhas investigações eu pude perceber que o Brasil está resolvido. Então, gostaria se possível, um dia deste ser convidada a trabalhar algumas semanas, alguns dias, no Brasil, exatamente dentro deste programa de extensão universitária para beber mais um pouquinho mais da experiência e quiçá trazer aqui e contextualizar com aquilo, com a bagagem toda. Então, esta ideia seria uma mais valia, mas dentro de minha área que é extensão universitária (Césaria, Coordenadora do GT de Extensão)

A mobilidade docente e discente é um elemento necessário para fortalecer o Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação da UON, então eu acho que ela tem muito a dar (Mandela, Coordenador do GT de Ensino)

Primeiro, quero dizer que há boas relações entre a UFMG e o ISCED, concretamente a FaE. Não tem como não haver boas relações, porque todos nós nos formamos lá. Dentro do nosso convênio, somos 9 doutores e talvez 29 mestres. Imagine, não temos como agradecer. Inclusive, palavras de agradecimento escasseiam (se emocional). São palavras, enfim, não sei. Mas, em suma, boas relações extraordinárias são relações que começaram a partir do convênio que tivemos lá. Então, a parceria já existe, precisamos reforçar esta parceria e ver o que pode ser útil ajudar tendo em conta a conjuntura do mundo, da crise econômica que passou a assolar particularmente Angola. Porque muitas coisas estão mesmo complicado, né!? E, é uma situação complexa que eu não quero aprofundar. (Antônio, Coordenador do GT de Pesquisa)

O convênio de parceria entre a UFMG e a UON adquire amplo significado no processo formativo daqueles que tiveram a oportunidade de realizar seus estudos de pós-graduação no Brasil. Nesses três relatos, chama a nossa atenção o fato de que a UFMG apresenta uma experiência consolidada que envolve a formação acadêmica no eixo do ensino, pesquisa e extensão. Essa trajetória da universidade pública brasileira e as práticas desenvolvidas nelas, servem de inspiração para os coordenadores de grupos de trabalho do LPPE de Cabinda/Angola. Dessa forma, as relações de trabalho estabelecidas nesse contexto universitário favorecem também o desenvolvimento de competências relacionais e interculturais. Somos solidários a Dalcin (2011, p. 38) quando conclui que:

A crescente internacionalização dos mercados de trabalho no mundo contemporâneo manifesta-se, na crescente mobilidade estudantil entre países, crescente busca do

progresso tecnológico, enfatizam a extensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam a necessidade dos indivíduos terem uma ampla paleta de competências, de várias naturezas, que lhes permitam encarar os novos desafios de um mundo em permanente mudança. Estes desafios, parece passar pela aquisição e desenvolvimento, por parte dos indivíduos, de competências de caráter pessoal e relacional, competências interculturais. A mobilidade estudantil transnacional, ao proporcionar o contacto com um variado leque de situações e de problemas concretos, parece poder contribuir para o desenvolvimento destas competências. (DALCIN, 2011, p. 38)

O intercâmbio, como identificamos, promove o desenvolvimento de novas habilidades e competências, permite analisar as diferenças a partir da perspectiva dos contrastes e amplia os significados e sentidos que a formação no interior da universidade pode possibilitar. Gomes (2007, p. 44) em seu estudo sobre o intercâmbio de angolanos nas instituições de ensino do Brasil mostra que

(...) esses estudantes têm, aos poucos, ‘vestido a camisa’ das instituições das quais participam, na mesma medida em que incorporam outros aspectos que perfazem a cultura brasileira, conforme expresso pelos depoentes – a espontaneidade, a simplicidade, a forma de falar, a forma de escrever, a forma de vestir; tudo isso, no entanto sem nunca superar nem anular a sua condição de estrangeiro.

Veremos que o significado de um laboratório de estudos, por exemplo, vai se alterando à medida que novos pesquisadores de Cabinda passam a intervir em seus contextos de trabalho, como declara o coordenador do grupo de ensino:

Olha, primeiro pra dizer que a implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação, no ISCDE, Cabinda, está trazendo uma outra imagem relativamente aquilo que é o conceito de laboratório que o docente e discente, e até o público em geral tem a nível da Educação. Hoje quando nós falamos do Laboratório da Psicologia, Psicanálise e Educação, vem desmistificar um pouco aquele conceito que estava enraizado de que o laboratório é uma sala com aparelhos e com elementos principalmente ligados à área da saúde, que estava aí para medir a pressão e tirar outras coisas. Bem, hoje já começamos a ter uma ideia de os nossos contatos, as nossas conversas, o nosso dia a dia, se constitui em espaços laboratoriais para o conhecimento, ou para a produção do conhecimento (Mandela, Coordenador do GT de Ensino).

Nesse discurso do coordenador do GT de Ensino fica explícito que o significado de laboratório, como campo de formação de conhecimento e o desenvolvimento de pesquisas, estava atrelado ao sentido majoritariamente difundido da mesma concepção de laboratório como no campo da saúde. O coordenador mostra que a alteração que passa a ocorrer no significado de laboratório se dá em função de contatos diários e conversas com docentes e discentes, no cotidiano do trabalho. Docentes e discentes passam a construir o sentido de que “espaços laboratoriais” se constituem em dispositivos de formação, troca

de conhecimentos, grupos de estudos e outras atividades. Por exemplo, reuniões e orientações de trabalho de conclusão de curso vêm sendo realizadas no LPPE. Na ocasião de nossa missão de estudos, também realizamos as entrevistas com os coordenadores e as rodas de conversas com os estudantes, além de atividades de extensão. Essas atividades ajudaram a aproximar os estudantes do LPPE e intencionalmente foram organizadas no espaço físico do laboratório para que se tornasse rotina e ajudasse a ampliar os sentidos e significados que eles têm acerca de um laboratório.

Considerando o contexto do laboratório, seus objetivos, as principais dificuldades, o coordenador do GT de ensino apontou também a necessidade de um trabalho o qual deveria ser realizado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, como declara em seguida:

Então, diferente daquilo que nós tínhamos ontem, este espaço já está a dar esta visão as pessoas. Para além desta visão que este espaço está a dar, também agora a trazer a necessidade de que as pessoas, hoje, precisam trabalhar em conjunto, precisam trabalhar em grupo e precisam desenvolver pesquisas em grupo, porque hoje, isoladamente a gente não consegue desenvolver pesquisas, não conseguimos fazer ciência. Então, isto está abrindo esta visão a nível dos docentes e discentes, até mesmo da população estudantil da Província de Cabinda, na necessidade de partilha, necessidade de estarmos juntos, na necessidade de que o conhecimento se faz comungando com as outras áreas da ciência, comungando com as outras pessoas que o conhecimento se faz na interdisciplinaridade, que o conhecimento se faz na multidisciplinaridade de pessoas que poderão trazer outros olhares (Mandela, Coordenador do Grupo de Trabalho de Ensino).

A implementação do LPPE aponta uma nova necessidade, ou seja, seus coordenadores devem pensar o desenvolvimento da pesquisa em conjunto. Mesmo considerando os pensamentos divergentes, Mandela declara que “o conhecimento se faz na multidisciplinaridade”. Parece que o significado de laboratório e os sentidos atribuídos à pesquisa vão se alterando à medida que cada coordenador de grupo de trabalho se posiciona na província de Cabinda e na “comunidade científica”. Estamos de acordo com Spink e Medrado (2013, p. 31), quando observam a noção de sentido como um processo que emerge na história e nesse processo estão implicados três tempos históricos: “o tempo longo, que marca os conteúdos culturais, definidos ao longo da história da civilização; o tempo vivido, das linguagens sociais aprendidas pelos processos de socialização, e o tempo curto, marcado pelos processos dialógicos”. Nessa perspectiva, Mandela ainda aponta que o laboratório altera o sentido e instaura um novo jeito de olhar, como declara em seguida:

Então, é este olhar diferenciado que nós estamos a viver, a vivenciar hoje, em função da criação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação aqui no ISCED. Aqui acreditamos que dará frutos, no sentido de que vamos trabalhar no desenvolvimento da ciência, dentro do desenvolvimento do conhecimento, porque o que nos era estranho ontem, muitas coisas que nos passava ontem, começamos a entender muito mais ainda desta necessidade desse encontro aqui do laboratório. (Mandela, Coordenador do Grupo de Trabalho Ensino)

O trecho “porque o que nos era estranho ontem, muitas coisas que nos passava ontem, começamos a entender muito mais ainda desta necessidade desse encontro aqui do laboratório”, desperta a nossa atenção no sentido de que a pesquisa ajuda a compreender os fenômenos sociais e nos remete ao mesmo tempo ao exercício de *desfamiliarização*, o qual deve ocorrer no processo de construção do conhecimento. Sobre isso, Spink dirá enfim:

Damos preferência ao termo desfamiliarização porque dificilmente des-construímos o que foi construído. Criamos espaço, sim, para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo. Decorre daí a espiral dos processos de conhecimento, um movimento que permite a convivência de novos e antigos conteúdos (conceitos e teorias) e a ressignificação contínua e inacabada de teorias que já caíram em desuso. (SPINK; FREZZA, 2013, p. 10)

O processo de construção do conhecimento, nessa perspectiva de Spink, se dá nessa conjugação entre o passado e o presente. Nessa perspectiva, essa parceria entre Brasil e Cabinda/Angola vai adquirindo amplo significado quando os coordenadores, por exemplo, comparam o Brasil com países europeus e evidenciam que se deve buscar paralelismos e reconhecer as dissimetrias. Vejamos alguns depoimentos de professores:

Olha, a contribuição é muito e vasta. Disse que, quem já tem uma longa experiência no trabalho, em uma determinada área, tem sempre muito a dar. Porque quem está a começar agora ainda é tudo estranho para ele, é novo. O Brasil ainda tem muito a contribuir. Não só porque ficou fincado e desde sempre desde o início desta nossa atividade. O Brasil que já tem grande experiência na área de ensino e educação, o Brasil também não é um país europeu. É aí que podemos encontrar uns pontos de coordenadas entre África e o Brasil. Eu gostaria que com a vossa experiência poderia dar um impulso. Porque vocês já tenham vencido estes problemas que já têm lá. Porque existe também a cultura lá e venham encontrar soluções para estes problemas. Creio que eles podem, pelo menos ao nível dos instrumentos e nos níveis dos métodos, creio que o Brasil pode nos ajudar a encontrar vias. (Agostinho, Coordenador do Grupo do Departamento de “Publicação das Produções do LPPE”).

Também porque nós não estamos numa relação indireta. Nós estamos num paralelismo. Este paralelismo se deve continuar, no sentido de que aquele que está um pouquinho mais à frente tem sempre alguma coisa a dar, para que também de alguma maneira o outro não passa pelas peripécias que a outra pessoa (Brasil) passou. Olha, nós já fizemos este caminho e este caminho não deu em nada. Então, de preferência para que vocês passam por isso porque nós já temos esta experiência, e, claro, esta experiência nos falou melhor. Isto é muito bom. Isto vem elevar cada vez mais ainda o trabalho e também já dar um outro olhar sobre o trabalho que nós estamos a fazer. Isto é que gera o desenvolvimento, é que gera o conhecimento, é que vai dando os outros elementos para a melhoria do trabalho que está sendo

feito nas duas instituições. Então, eu acho que ainda precisamos e ainda vamos a precisar. Estaremos sempre a chamar pelo Brasil, principalmente pela UFMG, pelo laboratório lá, no sentido de ir apoiando aquelas ações do LPPE aqui a nível da UON. (Mandela, Coordenador do GT de Ensino)

Esses dois depoimentos foram agrupados porque mostram a profícua relação decorrente da parceria entre a UFMG e a UON. Eles, por exemplo, se assemelham no sentido de que a experiência do Brasil no campo da pesquisa pode contribuir para o fomento do desenvolvimento do conhecimento em Cabinda/Angola. O fato de o Brasil estar numa posição de vanguarda não significa que haja subserviência do lado dos pesquisadores em Cabinda. Pelo contrário, como assinala Mandela, “nós não estamos numa relação indireta, nós estamos num paralelismo”. Esta declaração pressupõe trocas de conhecimentos, o reconhecimento de que cada país tem uma contribuição a oferecer no sentido de ajudar a solucionar questões de pesquisa de cada contexto. De modo assertivo, Mandela conclui o seguinte:

Nós não estamos aqui para a transferência de conhecimento, mas nós estamos aqui para criar algo em função daquilo que já tem sido feito no Brasil e fazemos esta simbiose relativamente ao conhecimento. Então, o contato com as pessoas que já estão no laboratório há muito tempo, a partilha em termos de pesquisas, em termos de material bibliográfico, em termos de contato direto relativamente, as pesquisas que estão sendo desenvolvidas aqui, as pesquisas que estão sendo desenvolvidas lá, a realização das pesquisas em conjunto entre o Brasil- UFMG e a Universidade Onze de Novembro, no caso particular o ISCED, a mobilidade docente e discente, ainda poderão ser elementos necessários para fortalecer o Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação da UON, então eu acho que ela tem muito a dar. (Mandela, Coordenador do Grupo de Trabalho de Ensino).

A percepção acerca do LPPE, na visão dos coordenadores de grupos de trabalho, revela uma estreita preocupação em compartilhar experiências e métodos que contribuam com o desenvolvimento do conhecimento no contexto de Cabinda de um lado.

De outro lado, a visão dos estudantes do curso de licenciatura de psicologia parece apontar as principais dificuldades que eles encontraram como principiantes para dar continuidade às investigações, por exemplo com os trabalhos de conclusão de curso (monografias) e a falta de recursos materiais e humanos, como veremos nos seguintes depoimentos:

Em 2015 houve propaganda de projetos de pesquisas para o laboratório. Aqueles que queriam fazer parte poderiam fazer uma investigação e seriam orientados e depois sumiu e ninguém falava mais nisso. A gente só teve mais notícias este ano. Daquilo que é. Até eu fiquei interessado, mas depois não me preocupei mais. (Apolo)

Eu penso que o laboratório foi uma boa iniciativa, mas, agora falta potencial do laboratório em termos materiais e em recursos humanos. Metemos recursos humanos

à altura vai ajudar a criar mais incentivo, mais dinamismo e iniciativas sobretudo. Porque vai ser muito importante se nós colocarmos recursos humanos competentes com criatividade, então veremos que o laboratório vai ser procurado. Se não potenciarmos o nosso laboratório, como materiais e recursos humanos ele nunca será solicitado. O potencial desse nosso laboratório é que vai atrair as pessoas. (Augusto).

Com base nesses dois relatos, parece existir uma demanda dos estudantes em relação ao interesse pela pesquisa. Demonstram ter clareza sobre o sentido que a pesquisa tem no processo de crescimento profissional e o desenvolvimento de competências científicas. Observamos claramente que expressões como “propaganda” e “boa iniciativa”, relacionadas à implementação do LPPE, revelam contradições quando contextualizadas com a ênfase que Augusto dá: “agora falta potencial do laboratório em termos materiais e humanos”. Ambos os relatos apontam a falta de “incentivo”, “dinamismo” e “criatividade”, sugerindo uma ausência de cultura de pesquisa e de fomento às suas práticas.

Veremos em seguida que os estudantes parecem ter clareza acerca da contribuição e dos objetivos de um laboratório de pesquisa e o seu impacto efetivo na sociedade. Agrupamos os discursos de 3 estudantes, os quais assinalam a necessidade de o LPPE desenvolver a parceria público e privado com o objetivo de ajudar no desenvolvimento local frente aos problemas mais emergentes de Cabinda.

Nesse caso também o laboratório pode também servir como centro de aconselhamento. Se depende da dinâmica aqui do pessoal do laboratório, centro de aconselhamento da juventude. Segundo o que eu tenho na minha percepção, as escolas devem começar a produzir aquilo que é o seu valor econômico e não depender somente do Estado. Então, esses laboratórios não vão só prestar serviços à comunidade acadêmica, mas como comunidade em geral. Quem sabe lá alguém precisa consultar. Aqui mesmo, deviam optar não só tratar dos problemas, mas sim ajudar as empresas na própria organização como a psicologia empresarial, psicologia forense e várias linhas. Então, aqui, poderia ter especialidades, cursos para outras empresas que estiverem interessadas. (Amadeus)

A vinda do laboratório para a nossa cidade vai nos ajudar a resolver vários problemas que tem existido nas escolas, no seio da família etc. Eis a razão que o laboratório vai nos ajudar a ter um papel importante no acompanhamento, aconselhamento e depois dar a solução de certos problemas que surgir. (Daniel)

Esses depoimentos despertaram a nossa atenção e foram agrupados nessa sequência porque revelam a clareza que os estudantes têm acerca de como um laboratório de pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento econômico local, por exemplo, prestando consultoria de “psicologia empresarial” e adquirindo receitas a partir de suas intervenções na comunidade. Num sentido mais amplo, a pesquisa também tem impacto social ao problematizar questões escolares e familiares, antes não pensadas e refletidas nesse universo cultural.

A implementação do LPPE inaugura um novo momento da formação de estudantes de psicologia e pedagogia do ISCED. Os depoimentos apresentados neste artigo sugerem que os coordenadores responsáveis em desenvolver a pesquisa, publicação, o ensino e a extensão universitária parecem ter clareza da relevância e do impacto social que o laboratório tem no contexto de Cabinda. De um lado deparam-se frente ao desafio de tornar cotidiano a experiência de pesquisar, e, por outro lado, mediar esforços coletivos e governamentais no sentido de responderem e intervirem frente às demandas sociais mais cruciais que limitam a vida dos Cabindenses.

Considerações Finais

A parceria institucional entre a UFMG e a UON tem produzido frutos como a formação de mestres e doutores os quais hoje compõem parte do quadro de docentes da Universidade Onze de Novembro e, nesse contexto, após os estudos de pós-graduação, retornam para Cabinda, onde dão continuidade aos projetos pessoais e profissionais. Nessa mesma direção, a implementação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação – LPPE, realizada no ano de 2013, representa um novo marco e inaugura um campo de trabalho no qual pode-se reunir pesquisadores para pensarem de modo coletivo sobre os problemas mais emergentes de Cabinda.

Diante deste contexto, esse breve levantamento acerca dos significados e sentidos da implementação do laboratório aponta aspectos singulares tanto para os coordenadores de grupos de trabalho como para os estudantes. Dessa maneira, pudemos identificar de modo mais objetivo que os desafios que o laboratório tem a enfrentar diz respeito a sua gestão na condução de toda a sua organização, a capacidade de reunir esforços e buscar incentivos públicos e privados para adquirirem receitas para a sua manutenção, tornar cotidiana as práticas de grupo de estudos, orientação de trabalho de conclusão de curso, promover a formação de estudantes na iniciação científica e fomentar a cultura de que a pesquisa, o ensino e a extensão em uma universidade são processos amalgamados sem os quais a produção e o desenvolvimento do conhecimento ficam comprometidos.

Referências Bibliográficas

- DALCIN, V. L. (2011). A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. Revista Intercâmbio, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x
- GOMES, J.M.S. (2007). Estudantes na terra dos outros – Vivência dos Angolanos no Brasil. Belo Horizonte: Tradição Planalto.
- LPPE – Laboratório de Ensino e Pesquisa de Psicologia, Psicanálise e Educação, Cabinda: 02 de abril de 2015 [conferência]
- SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. (Versão digital). 2013. p. 1-21. Disponível em: <<http://maryjanespink.blogspot.com.br/>>.
- SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. (Versão digital). 2013. p. 22-41. Disponível em: <<http://maryjanespink.blogspot.com.br/>>.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Org. Michel Cole... [et al]. Trad. José Cippola Neto [et al]. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Corredor de Nacala - comboio, carvão e gente no norte de Moçambique (Estação AULP/UNICAMP)

Muitxs Outrxs¹



1. Muitxs Outrxs* é um coletivo de pessoas e outros entes que torna esta exposição possível. Cada um de nós que agenciamos para efetuá-la assinamos, em regime de autoria distribuída, *Nome Próprio & Muitxs Outrxs**. Os xis dobrados de Muitxs Outrxs* são para marcar os muitos gêneros, espécies e condições (i)materiais de existência desta exposição e de tudo o mais; os Nomes Próprios respondem às obrigações de prestação de contas e de registro no Lattes. Realização: Laboratório de Antropologia das Controvérsias Sociotécnicas (LACS) – UFMG / Parceria: Universidade do Lurio (UniLurio), Moçambique / Pesquisa de Campo: Ana Esperança Jafete Gule, Ana Luisa Jorge Martins, Daniel Alves de Jesus, Eduardo Viana Vargas, Helena Santos Assunção, Patrick Arley de Rezende, Raul Lansky de Oliveira / Pesquisa de Laboratório: Ana Esperança Jafete Gule, Ana Luisa Jorge Martins, Angelina Moura Parreiras e Silva, Cecília Reis Alves dos Santos, Daniel Alves de Jesus, Eduardo Viana Vargas, Elisa Hipólito do Espírito Santo, Hannah Machado Cepik, Helena Santos Assunção, Iago Vinicius Avelar Souza, Lucas Vinícios Emerick Rodrigues, Luciana Maciel Bizzotto, Maria Bonome Pederneiras Barbosa, Patrick Arley de Rezende, Raul Lansky de Oliveira / Fotografias: Ana Esperança Jafete Gule, Eduardo Viana Vargas, Helena Santos Assunção, Patrick Arley de Rezende, Raul Lansky de Oliveira / Curadoria: Eduardo Viana Vargas / Projeto expositivo: Caio Brant Vargas e Eduardo Viana Vargas / Produção local: Fábio Cerqueira, José Cândido Lopes Ferreira / Desenho esquemático do mapa: Cecília Reis Alves dos Santos / Colaboração: Aunício da Silva, Aurélio Ginja, Domingos Jafete, Helder Xavier, Julio Paulino, Justino Cardoso, Karenina Andrade, Leticia Cesarino, Miguel Arcanjo, Ruben Caixeta de Queiroz / Colaboração especial: Luis Jorge Manuel António Ferrão / Apoios: CAPES, AULP, CEA–UFMG, PPGAN–UFMG, CDC–Unicamp / Agradecimentos: Adriano Félix, Andréa Zhouri, Antônio Romano, Borges Jorge, Brisa Catão, Bruno Albertini, Bruno Neves, Clélio Campolina Diniz, Cristina Sarmento, Emídio Gune, Ênio Tembe, Fábio Bonfim, Fátima Gunle, Flora Gonçalves, Francisco Noa, Guilherme Knauer, Inocêncio Francisco, Jéssica Jossias, José Ildelfonso Dutra, Lêda Brant, Leo Nabuco, Levindo Pereira, Marcelo Dias, Lourenço do Rosário, Lucília Jafete, Mahamudo Amurane, Mariana Santarelli, Omar Ribeiro Thomaz, Rogério Brittes, Rogério do Pateo, Rosania Silva, Sandra Moura,

Apresentação

De rios, minas e gente: Muitos são os lugares singulares no mundo. Primeiro entreposto comercial suaíli, depois cidade colonial portuguesa, então polo de desenvolvimento de Moçambique independente, Tete está implantada às margens do Rio Zambeze na confluência com o rio Revubuê, que a separa de Moatize. Uma centena de quilômetros rio acima está a represa de Cahora Bassa. Desde que foi construída pelo governo colonial português em plena guerra de independência de Moçambique no final dos anos 1960, a represa alterou para sempre o fluxo das águas do baixo Zambeze. Hoje 85% da energia produzida pela represa é vendida para a África do Sul e o Zimbábue. O rio Zambeze corta de leste a oeste a região central do país e divide Moçambique em dois: norte e sul. Esta divisão retoma outras, históricas, políticas, econômicas, culturais. Atravessá-lo foi e continua sendo um desafio. Ou muitos. Quatro pontes de concreto armado e aço cruzam hoje o rio, duas em Caia, no centro do país, e duas em Tete. A primeira e a maior é a Dona Ana e a mais recente é de Kassuende. Dona Ana é uma ponte ferroviária com quase 4km de extensão que desde 1935 cruza o rio na altura de Caia. Kassuende é uma ponte rodoviária concluída em Tete em 2014 em plena corrida do carvão. Esta ponte vem se somar à ponte Samora Machel, primeira ponte rodoviária construída no país juntamente com a represa de Cahora Bassa. Por sob as pontes de Tete correm águas que há muito alimentam e banham populações tradicionais falantes de Cinyanja, Cinyungwe e Cisená. Em quantidade

Seana Davis, Stelio Marras, Vanessa Oliveira, Vanicléia Santos / Agradecimentos especiais: Abel Paulo, Abodul Arlindo, Abubacar Abodolamo, Adamo Cataro, Adelia Faustino, Adelino Alberto, Adelino Gabriel Bernardo, Adriano André, Afonso Fernando, Afonso Vasco da Cunha, Agostinho Alfredo, Alex Luís, Alfredo Francisco, Alibay Abacai Braimo Ussime, Allan 2, Alnício da Silva, Alves Missomal, Aly Momade, Amado Mussa, Amândio Manuel, Amelia Augusto, Américo Antonio, Amido Momade, Ana Raimundo, Anabela Manuel Francisco Matola, Anabela Matola, Andrade Vaykey, André Valério, Angela Lopes, Anifa Abacar, Anita Amoren, Anselmo Pinto, Armando Jorge Leite Couto, Armando Sumaila, Arminda João, Asanine Celestino Celestino, Atumane Abdala, Augusto Antonio, Azania Carlos, Bager Antônio, Basílio Joaquim, Beatriz Francisca Neto Bomba, Benedito Gito, Benito Nordino, Bento Esfraino, Borges Jorge, Borges Nhamire, Caetano Assado, Carlos Alberto, Carlota Jorge, Carolina Alide Nseu, Carriço Massinga, Castelo Mário, Celestina Alberto, Celestino Amoren, César Miranda, Chale Ossufo, Daniel Francisco Chapo, Danilo Nahla, Delfim Teotónio A. Saide, Desalio Joaquim Alberto Tovela, Dionezio Bernardo, Domingos Gunle, Edmilsom Campos, Eduardo Margarido, Elias Rosário, Elisa Joaquim, Ema José Salimo, Ermelinda Afonso, Ernesto Joaquim, Ernesto Lopes, Esmeralda Eduardo Carlos, Esmilarda Carlos, Esperança João, Ester Cotinho, Eurico Rafael Muchanga, Euzebio Daniel, Fatima Ramadane Amoren, Felomena Manuel, Fernando Amado Leite Couto, Fernando Niconde, Fez Francisco, Fidelga Lopes, Fidnécio Paulo Julio, Fina Victor, Flex Joaquim, Francisco Fernando, Francisco Muito, Francisco Paulo, Genito Alberto, Graça Samuel, Hermenegildo Iampita, Inocêncio Antônio Cardoso, Inocêncio Francisco Tomás, Isaura de Rosema Saulino Rosário, Jacinto Alfredo João, Jaclene Zacaria, Jaime Auiba Jaime, Jaimito Joaquim, Janete Bernardo, João Manuel Ferreira dos Santos Mosca, Jorge Domingos Lenson, Jorge Ferrão, José Lourenço, Josefina Pês, Julio Paulino, Juma Esimila, Juma Momade, Justino Cardoso, Leonilde Bazar, Licínio Azevedo, Liquilila Antônio Daimo, Lourenço André, Lourenço do Rosário, Lucas Saide Riquela, Lúcia Ernesto, Luiza Ernesto, Lurdes Cumua Cumua, Mahamudo Amurane, Manoel de Oliveira Mucussete, Manuel Armando Citora, Manuel Benete, Manuel Chale, Marcelino Vila, Márcia Antônio, Márcia Issa, Margarida Inote, Maria Alice Mabota, Maria do Céu Salvador, Marinjane Bachir, Mário José, Mercia Manuel, Miguel Arcanjo, Miguel Gastomo, Milenio Carlos, Mukussakame (Elfanelino Carlos Haiaca – in memoriam), Nascimento Herbolano Lodrequis, Nelson Faustino, Nercio Luís, Noemia Augusto Helias, Orgines Jorge, Orlando Gil, Orlando Mona, Osvaldo Domingos, Paulo Sérgio David Paunde, Pedro Carlos Bernardo, Pedro Oscar, Pedro Salvado, Piedade Charles, Queto Mamoede, Quimildo Damião, Ragide Alberto, Ramadane Amoren, Rodrigo Baena Soares, Rose José Malunga, Saide Arfaia, Saide Tomas, Salvador Munambo, Samuel André Soares, Samuel Mondlane, Sefinia Joaquim, Sifa Juma, Sonia Joaquim, Sorinha Juma, Tereza Daniel, Thomas Selemanc, Valdo Teotónio A. Saide, Valodia João, Vicente Adriano, Victória Bento, Xavier Machado, Zunoto Manuel, e tantas outras pessoas que se deixaram fotografar em Moçambique para que dessa maneira elas e Muitxs Outrxs* pudessem realizar esta exposição.



Figura 1 - Desenho esquemático do mapa de Moçambique e principais caminhos de ferro

sem precedentes estas águas têm sido desviadas nesta última década para lavar carvão. // Carvão: Há oito décadas se explora carvão mineral em Moatize de maneira intermitente. No período colonial as minas eram subterrâneas, os proprietários, portugueses, e os mineiros, moçambicanos. O escoamento era feito por comboio que, desde os anos 1940, seguia para o porto de Beira pela linha do Sena. Resultantes de um dos processos de colonização mais violentos de que se tem notícia, a luta armada de independência nacional de Moçambique e a guerra dos 16 anos dilaceraram o país entre meados da década de 1960 e o início da de 1990. Com a morte de mais de um milhão de pessoas, o deslocamento compulsório de outros tantos milhões e a infraestrutura arrasada, Moçambique se tornou um dos países mais miseráveis do mundo. Com o fim da guerra dos 16 anos a elite política pós-independência se manteve, mas a cartilha da economia planificada foi substituída

pela da economia de mercado. O carvão de Moatize, cuja exploração havia sido nacionalizada após a independência, e que na prática havia sido suspensa por conta das guerras e da falta de recursos, entrou novamente no horizonte. Estudos em torno de um novo ciclo de exploração do carvão foram iniciados nos anos 1990 e começaram a se materializar uma década depois. Uma corrida ao carvão começou a mudar radicalmente a região nos últimos dez anos, desde que em 2007 começou ser construída a mina de Moatize I. Alguns dos principais protagonistas desta corrida ao carvão são as grandes mineradoras mundiais, a começar pela companhia Vale, do Brasil, à qual se somam a Jindal África e a Coal Ventures Private Limited (ICVL), da Índia, e a Riversdale, da Austrália, entre outras menores de grupos do Japão, da Coreia do Sul, da China, da África do Sul, dos Emirados Árabes e de outros países. Grandes corporações mundiais. Investimento ativo de capital. Capital intensivo, muita máquina hi-tech, relativamente pouca gente. Estima-se que os 240km² de concessão controlada pela Vale contenham reservas de quase dois bilhões de toneladas de carvão bruto. A exploração começou com a construção da mina Moatize I e investimentos da ordem de quase dois bilhões de dólares. Em 2012 é construída a nova mina de Moatize II. Com a reforma do Porto de Nacala e a (re)construção da linha do Norte, o investimento da mineradora brasileira é da ordem de meio PIB moçambicano. Construtoras brasileiras e chinesas, sobretudo, operam as obras de infraestrutura. Desde então, e em escalada vertiginosa, gigantescas quantidades de carvão vêm sendo extraídas das minas a céu aberto da região, com dispêndios não menos expressivos da água dos rios e das vidas dos que ali vivem e viviam. Limpo pela água que ele suja, o carvão de Moatize alimenta termoeletricas na Índia e siderúrgicas na China. A linha do Sena e o porto da Beira viraram gargalos logísticos, além de alvos de ataques armados em virtude do recrutamento dos conflitos políticos no país. A Vale apostou noutra direção.

// **Comboio carvão:** O primeiro caminho de ferro de Moçambique foi aberto no sul do país no final do século XIX para ligar o porto de Maputo, então Lourenço Marques, às minas de ouro do Transvaal; o segundo foi a linha do Sena, ligando o porto da Beira às minas de ouro e pedras preciosas da Zâmbia e do Zimbábue, então Rodésias do Sul e do Norte; o terceiro, a partir dos anos 1950, foi a linha do Norte, ligando o porto de Nacala a Cuamba, Lichinga e, por extensão, ao lago Niassa e ao Malaui. Como em muitos outros lugares, a história dos caminhos de ferro de Moçambique é inseparável da história dos portos e da exploração de minerais preciosos, é inseparável da colonização das populações locais por estrangeiros. Carvão não é ouro. Para que renda como se fosse é preciso explorá-lo em escalas colossais. Ainda assim as minas que minam a terra são quase invisíveis, pois só se deixam ver de muito longe. As que hoje se vê à beira da estrada são miniaturas das gigantescas que se escondem atrás de cercas e de inúmeros outros dispositivos de segurança. Em Moçambique se diz que o invisível é poderoso e perigoso. Feitiço que come a terra e os outros para extrair quantidades assombrosas do mais puro carvão mineral lavado com água limpa dos rios. E para tanto carvão são necessários novos trilhos, novas pontes, novos vagões e novas locomotivas que vêm de muito longe e movimentam portos, bolsas e bolsos. Os interesses da Vale mais uma vez se cruzam, não sem tensões, com os do governo e os dos empresários nacionais e, com a participação de empreiteiras do Brasil e de muitos outros países, notadamente da China, a linha do Norte

que ligava Nacala a Lichinga e que estava em precárias condições de funcionamento é refeita, sendo construído um novo trecho ligando as minas de Moatize à rede ferroviária do Malaui e, desta, a Cuamba e à linha do Norte. Assim se materializa o corredor logístico de Nacala. Organizações da sociedade civil moçambicana reclamam de muitas coisas. A começar da falta de transparência, do sigilo, do segredo. O projeto de desenvolvimento Corredor de Nacala lançado pelo governo moçambicano nos anos 1990 ganhara um poderoso e inesperado aliado, o carvão. Almejando catapultar o desenvolvimento econômico do norte do país, o projeto previa a recuperação da linha até Lichinga e a conexão com a rede do Malaui, mas não estava nos planos atravessar o Vale do Rifty para reentrar em Moçambique em direção a Tete, ao menos não nos planos da CDN (Corredor de Desenvolvimento do Norte), empresa de capital misto concessionária da linha do Norte desde 2001, quando a CFM (Caminhos de Ferro de Moçambique) deixou de gerir diretamente a linha. Uma vez que uma das ramificações principais do projeto de desenvolvimento, a do ProSAVANA, estava encontrando muito mais resistência por parte dos movimentos sociais do que se imaginava, o fluxo de recursos do carvão e o do próprio carvão tornaram o desvio por Moatize um ponto de passagem obrigatório. Era preciso fazer a linha do Norte chegar até lá. E assim foi feito. A partir de setembro de 2015 começaram a circular regularmente nesses novos trilhos os novos e quilométricos comboios de carvão mineral da Vale. Puxados por quatro locomotivas GE Dash 9W de 172 toneladas de peso, 23 metros de comprimento, 4,8 metros de altura e 4.000 HP de potência cada uma, seguem duas centenas de vagões tipo gôndola com 13 m de comprimento e 3,2 de altura e peso bruto de 19,7t cada vagão. Desde então descem em direção a Nacala carregados de carvão mineral e regressam vazios a Tete em busca de mais carvão mineral. No final de 2016 os comboios passavam em direção a Nacala apinhados de carvão cerca de dez vezes por dia. Estimava-se então que 8 milhões de toneladas já estavam passando por ali por ano. Também se falava em dobrar este fluxo até este ano e em chegar a 22 milhões de toneladas no ano que vem, tão logo as condições logísticas e econômicas o permitissem. Um problema crônico é que a linha é única, o sentido é duplo, são poucos os desvios e são muitos os comboios. Para passar um, outros têm que acuar ou sair da frente. Para passar muitos, muitos mais têm que parar ou desviar.

// Comboio gente: Nampula é a cidade política e economicamente mais importante do norte de Moçambique, capital da província homônima. Principal entroncamento das rotas do norte, Nampula recebe e distribui a maior parte do contingente de pessoas e coisas que circulam pela região, que é também a mais populosa do país. Nó de rede. Ponto de passagem obrigatória. A linha do Norte cruza o centro da cidade. A maioria absoluta dos habitantes de Nampula fala Emakhuwa, embora haja também falantes de Ekoti e de outras línguas moçambicanas. Em Nampula também se encontram muitos descendentes das levas históricas de indianos, portugueses que ficaram ou que voltaram, africanos migrantes dos países vizinhos, e paquistaneses e indianos e brasileiros e chineses e tantos outros que de diferentes maneiras têm afluído nos últimos anos para esta região. Nó de rede, é por Nampula e, desde meados do século passado, é de comboio que se vai a Cuamba e a Lichinga, ao lago Niassa e ao Malaui. Como lembrou o cineasta Licínio Azevedo, mesmo em tempos de guerra era preciso atravessar Nampula para trocar o sal pelo açúcar.

Afetos. Quatrocentos milhares de pessoas vivem em Nampula. Outros milhares vivem a ela conectados. O comboio de passageiros entre Nampula, Cuamba e Lichinga foi durante décadas o principal meio de conexão. Levava a produção das machambas para Nampula e trazia produtos industrializados. Levava pessoas, muitas pessoas. E trazia pessoas. Levava e trazia de tudo que é localidade, Rapale, Mutivaze, Namina, Ribáuè, Iapala, Mato-corre, Saíte, Mucona, Riane, Namecuna, Malema, Mutuali e Lurio, entre muitas outras. Lotava. E tinha de tudo no vagão. Agora não tem mais. Ao menos não do mesmo jeito. Está tudo mais ordenado. Todos têm que ficar sentados para que o comboio ande. E ele só anda duas vezes por semana para ir. E duas para voltar. Já andou muito menos, em tempos de guerra ou de carestia. Mas também já andou mais, e agora anda menos para deixar mais trilho para os outros comboios passarem. Nampula, que fora sede do quartel-general português durante a guerra de independência, é onde hoje se encontra o centro de controle da linha do Norte. É por lá que passam os comboios de carvão da Vale. Por isso a redução das estações intermediárias ou dos apeadeiros. Que ainda assim continuam apinhados de gente que interage intensamente. Essa gente que depende do comboio de passageiros, que já não passa tanto quanto passava e que já não para tanto como parava, é obrigada a transferir para os chapas, que circulam pela recém inaugurada rodovia de asfalto que corre nas proximidades do caminho de ferro, parte das demandas que antes resolviam com a passagem dos comboios. Tudo isso a custos humanos e financeiros muito mais elevados para as pessoas, ao menos para aquelas que já não circulam tanto pelos comboios que diminuiriam de circular. Custos irrisórios para aquelas pessoas outras que põem para circular comboios de carvão limpos com água. Custos irrisórios se o que se vê da janela recém-blindada por temor de atentados da locomotiva do comboio de passageiros são as linhas desertificadas para o desimpedido progresso das mercadorias.

// **Deslocados:** De fora daqui. Viente. D'outro lugar. São muitos os que mudam. Uns vêm de longe, de muito longe, para fazerem as máquinas e outras máquinas funcionarem. Outros são movidos pelas máquinas vorazes que os que vêm de longe colocam para funcionar. Removidos, reassentados, realojados, reinstalados, são muitos os neologismos para os deslocamentos forçados. Para fazer mina, caminho de ferro ou porto, é preciso tirar de cima, da frente ou de baixo o que impede o carvão de circular, é preciso retirar para fazer passar. São inúmeros os motivos alegados para os deslocamentos. São muitos os que se movem porque outros se movem ou para que outros se movam. Mas mesmo com tantos movimentos é preciso parar, conter, encerrar. Condomínios fechados. Containers modificados. Conjuntos habitacionais. Remoções. O reassentamento de Cateme é o mais famoso. 776 famílias foram mandadas para um terreno ruim a 36km de distância de Moatize em 2009. Elas viviam onde hoje é a mina da Vale. O solo onde viviam e de onde tiravam o sustento foi reconceituado pelos mineradores. Na mina virou “estéril” que precisa ser removido para se chegar ao valioso minério. Muitas outras famílias foram removidas ao longo da linha. Foram parar em lugares distantes daqueles onde viviam e onde enterraram seus mortos. Ganharam casas de cimento com teto de zinco. Ou não ganharam nada e reclamam indenização. Reclamam das dificuldades de acesso aos novos locais e da qualidade da terra. Reclamam também das casas de cimento, piores que as palhotas, que são frescas e que se pode reparar sem ter que pagar mão de obra especializada

para consertar. Casas de containers em condomínio de trabalhadores das empresas de mineração são outro forno, além de minúsculas. Outros condomínios de trabalhadores têm outras casas. Maiores. Melhores. Condomínios estratificados. Segregados. Morar neles é símbolo de status para muitos. Mas muitos não querem, pois os controles são vários e a privacidade, irrisória.

// **Ocupando trilhos:** Trilhos cortam cidades que atravessam trilhos. A pé, de bicicleta, de moto, de carro pelos trilhos se anda. Pois é preciso atravessar esses trilhos que atravessam os caminhos de quem vai à escola, ao posto de saúde, ao cemitério, ao mercado que fica do outro lado da linha e aonde não é tão complicado chegar quando se tem apenas que cruzar os trilhos. Sobretudo quando não há muros, decerto. E quando não são muitos, grandes ou velozes os comboios que costumam passar por ali. Assim dá para fazer outras coisas nos trilhos, apesar das campanhas que dizem o contrário. Pelos trilhos também se brinca, se deita, se senta, se descansa. Nos trilhos se encontra gente, gente se encontra nos trilhos.

// **Murando trilhos:** Trilhos cortam cidades que atravessam trilhos. A linha do Norte atravessa o centro de Nampula. E de muitas outras cidades pelo caminho. Para os comboios passarem é preciso deixar os trilhos desimpedidos. Há que se empurrar as construções e as pessoas para fora. Seis metros para um lado, seis para o outro, assim locomotivas com quase cinco metros de altura podem passar com mais desenvoltura. E os trilhos que eram quintal das casas estão agora atrás dos muros colados às casas. A campanha educativa pintada no muro mostra o que é verde e o que é vermelho, diz o que é certo e o que é errado. Diz que o muro existe para a proteção das pessoas. Que não é para urinar no muro. Que não é para quebrar o muro. Que não é para saltar o muro. Que não é para danificar a cerca do muro. E que é para usar a passarela. Se não o comboio pega.

// **Vazando muros:** Trilhos cortam cidades que atravessam trilhos. Usar as passarelas? Dar todas essas arriscadas voltas? Por que não dar outras voltas ao muro? Fazer um buraco no muro. Alimentá-lo até que cresça e vire uma passagem, um portal. Ou então fazer muitos buracos. Transformar os muros em escadas enchendo-o de buracos-degraus. Empurrar a cerca, retirá-la. Abrir passagem. Retomar os caminhos de há muito tempo. Cortar o que corta para continuar fluindo o mesmo fluxo agora tornado outro pela dupla existência do muro e dos buracos no muro. Contrariando a campanha oficial, para quem carrega baldes de água atravessar o muro continua sendo melhor do que encarar passarelas.

// **Domesticando passagens:** Trilhos cortam cidades que atravessam trilhos. Passarelas. Passadeiras. Provisórias e definitivas. Passagem percurso a que se obriga para que outros passem por baixo sem ser molestados. Passarelas para proteção das pessoas e das coisas. Para permitir que os fluxos fluam de forma canalizada, uns nos trilhos, outros nas passarelas. Pois do contrário não convém. Ao menos não para os que administram os trilhos. Que preferem o caminho limpo, liberado. Nem que seja fazendo o fluxo das pessoas dar incríveis voltas, para frente e para trás, para cima e para baixo. Tudo flui melhor quando passa por seus devidos canos. Ou fluiria, não fossem as passarelas tão vazias. De-

sertas. Só não são mais desertas porque crianças brincam nelas. Ou porque viram trilhas para motos. De um modo ou de outro ficam também conhecidas na vizinhança pela fama de lugar perigoso, lugar de bandido. E ficam assim compondo a cena urbana ao lado de muros furados e de muros pintados com campanhas educativas. Para que ninguém possa errar o caminho. Sobretudo o do carvão, da mina ao porto.

// Entradas e saídas: Muitos são os lugares singulares no mundo. Baías de águas profundas formam alguns deles. A baía de Bengo é a mais profunda de toda a costa oriental da África. Fica em Nacala, pouco acima da Ilha de Moçambique, primeira capital colonial que deu nome ao país. Nacala vem passando por uma série de transformações. Como Tete e Nampula, cresceu acentuadamente na última década, atraindo moçambicanos de outras partes, africanos de outros países e gente de outros cantos do mundo. E mudou mais uma vez por causa da baía, que dá bons portos, como há séculos o sabem os macuas e os suaílis, os árabes, os indianos, os portugueses e tantos outros que passaram por este litoral. Quando os portugueses se estabeleceram havia Nacala num canto do lado norte da baía. Porto pesqueiro. Entreposto comercial. Até que em meados do século passado fizeram o porto, o porto de cimento, o porto de Nacala. Fizeram do lado sul da baía aonde não havia quase nada e aonde cresceu uma nova cidade. A cidade de Nacala-Porto, que ficou maior do que aquela que a partir de então passou a se chamar Nacala-a-Velha. Pelo porto de Nacala passam algodão, gergelim, toras de madeira e containers com produtos industrializados, entre outros produtos. Em geral os industrializados chegam, enquanto os produtos da terra partem. Nos últimos anos passaram também pelo porto cargas impressionantes de trilhos e vagões e locomotivas de aço e mil outras máquinas e ferramentas novinhas em folha. Tudo para (re)construir a linha do Norte. E para fazer o novo porto de Nacala. Logo em frente. Um novo porto em Nacala-a-Velha com o que chega pelo velho, outrora novo, porto de Nacala-Porto. Para fazer também o aeroporto internacional de Nacala. Aeroporto de primeira linha. Feito para agilizar as entradas e as saídas. De gente e de mercadorias. Nacala-Porto então cresce como nunca. Vem gente de toda parte para tocar as obras. Grandes empreiteiras do Brasil e da China erguem boa parte das novas construções. Inclusive o novo porto de Nacala-a-Velha, ou o porto da Vale, como é conhecido. Porto especializado, é feito sob medida para carregar em tempo recorde gigantescos navios com as absurdas quantidades de carvão mineral que agora chegam em comboios incrivelmente extensos pelo hoje operante Corredor de Nacala. Pela boca da baía de Bengo com suas águas cor de turquesa estreitadas por praias de areia branca agora flui carvão negro extraído do ventre da terra africana às expensas de boa parte da gente negra que vive na região. Enterrados nos porões dos navios tornados minas ambulantes de puro carvão, seguem invisíveis, poderosos e perigosos, para arder em fornalhas alheias sob o efeito do feitiço das mercadorias.

Projeto expositivo

Instalação

A instalação procura atender a uma série de encargos contraditórios, sendo o primeiro contribuir para narrar uma controversa situação em curso no Norte de Moçambique envolvendo uma multiplicidade de atores em torno da (re)construção de um caminho de

ferro onde passam gente, carvão, comboios e inúmeras outras entidades em conflito entre si. A este somam-se outros: ser leve, resistente e transportável, adaptável a diferentes contextos expositivos, maleável com relação ao seu tamanho, ao número e ao arranjo de fotos em exposição, além de ser de baixo custo e simples de montar e desmontar. Ela ecoa de diferentes maneiras o tema da exposição, materializando-o problemáticamente: chapas metálicas e mantas magnéticas suportam histórias de carvão e de gente que resiste como aço aos ferros da vida. As chapas dispostas em linha metaforizam percurso sobre trilhos de caminhos de ferro. Pessoas circulam pela exposição como comboios pelos trilhos. Ou não. A exposição também. Manchas de ferrugem assinalam a itinerância da exposição. Exposição itinerante. Estação #2 – AULP, Centro de Convenções da Unicamp, Campinas. Destino – Moçambique.

Fotos

A instalação compreende 60 fotos impressas por jato de tinta com pigmentos minerais em papel *studio enhanced* mate colado sobre foam branco, sendo 12 no formato 90x60cm, 30 no formato 60x40cm e 18 no formato 30x20cm.

Mantas magnéticas de 0,3mm coladas ao foam branco permitem que as fotos sejam afixadas na frente de 28 chapas de ferro #20 de 0,9mm.

Chapas

Nas dimensões de 130x80cm, as chapas têm bordas de 1cm dobradas marteladas em forma de bandeja e, a 20mm delas, 12 furos de 12mm de diâmetro equidistantes uns dos outros.

As chapas são penduradas em biombos expositores, sendo 10 aramados de 0,65x1,8m e 12 de compensado com 0,90x2,0m. Elas são afixadas aos biombos por meio de pregos, lacres de polipropileno e fios de nylon.

Os biombos estão dispostos perimetralmente. Três biombos arranjados em triângulo formam uma reentrância central que divide os fluxos pretendidos na exposição. Eles apresentam os textos introdutórios e o convite para o lado a tomar.

Cada chapa, considerando fotos e mantas magnéticas, pesa cerca de 8kgs. Estima-se que os biombos sustentem 250kgs de peso no total.



Figura 2 - Chapas penduradas nos biombos

Percursos

O arranjo das chapas com as fotos conforma uma trilha tortuosa e compacta. O fluxo pretendido prevê um curso ininterrupto a uma distância contínua das fotos. Ele emula um sinuoso caminho de ferro com mão dupla, pista única, pontos de conexão e trechos diversos.



Figura 3 - Percursos (sentido jusante). Fotografia 1 - Instalação montada.

Os biombos arranjados em forma de triângulo marcam o início e o fim da exposição. Diante deles o público decide o lado a tomar, se pela direita ou pela esquerda, e o sentido a seguir, se a jusante em direção à baía de Bengo, aos portos de Nacala e ao oceano Índico ou se a montante em direção a Tete, às minas de carvão de Moatize e ao rio Zambeze. Uma vez escolhido o sentido, o percurso segue acompanhando o perímetro até dar toda a volta e retornar pelo lado oposto aos biombos dispostos em triângulo que marcar a extremidade frontal, inicial e final da exposição. As volutas do caminho, como trechos entre apeadeiros, conformam blocos imagéticos recursivos que se poderia nomear, caso se tome a direita, sentido jusante, *De rios, minas e gente; Carvão; Comboio carvão; Comboio gente; Deslocados; Ocupando trilhos; Murando trilhos; Vazando muros; Domesticando passagens; Entradas e saídas.*



Fotografia 2 e 3: Início/fim do percurso expositivo. Lateral direita vista de fora para dentro

Ainda que o percurso tenha dois pontos de início alternativos e adjacentes e que se preveja um curso das pessoas a uma distância relativamente contínua das fotos, o circuito



Fotografia 4 e 5 - Lateral direita vista de dentro para fora. Lateral esquerda vista de dentro para fora.

permite que seja iniciado ou abandonado onde aprovar, como quem toma um comboio num apeadeiro intermediário e desembarca em outro, cumprindo apenas parte do percurso.

Além disso, como o percurso pode ser feito em duplo sentido, a montante ou a jusante, a negociação de passagem das pessoas que transitam num sentido e se deparam com as que seguem em sentido contrário retoma fluxos e corte de fluxos que proliferam entre gentes e outros agentes no norte de Moçambique, e que são o tema próprio da exposição. Se Muitxs Outrxs* optamos por compor esta exposição com muito mais gente do que (com gente do) carvão é porque, apesar das simetrias sugeridas pela disposição dos biombos expositivos e pelo percurso que pode ser feito a jusante ou a montante, as condições de existência e de envolvimento de agentes e agidos nas tramas dos trilhos que conformam o Corredor de Nacala são brutalmente diferentes.

Pesquisa

Esta exposição faz parte de pesquisa realizada desde 2014 pelo Laboratório de Antropologia das Controvérsias Sociotécnicas (LACS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil, em parceria com a Universidade do Lúrio (UniLurio), Moçambique. O objetivo da pesquisa é mapear as controvérsias sociotécnicas envolvidas na implantação do Corredor de Nacala no norte de Moçambique. Desde o início esta pesquisa conta com o apoio financeiro da CAPES no contexto do Programa Pro-Mobilidade CAPES/AULP, projeto #48/2014. Esta pesquisa não recebe apoio financeiro de mineradoras ou de empreiteiras. Até o momento dois estudantes moçambicanos e outros cinco estudantes brasileiros já realizaram missões de mobilidade acadêmica no contexto deste projeto. Uma terceira moçambicana conclui no Brasil dissertação sobre o tema com apoio do CNPq. As fotos foram tiradas em missões em campo realizadas entre os meses de janeiro e maio e de novembro e dezembro de 2015, em junho, novembro e dezembro de 2016 e em abril de 2017. Obtivemos autorização de uso de imagem da maior parte das pessoas retratadas. Mesmo em casos em que obter autorização de cada pessoa era praticamente impossível, como nas cenas de grandes concentrações de pessoas, tínhamos as permissões institucionais para fazê-lo, e nos empenhamos para tornar público, negociar e obter consentimento antecipadamente à realização das fotos. As fotos onde não aparecem pessoas foram feitas, via de regra, em locais públicos.



Fotografia 6 - Namina, 04/2015

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Discurso do Ex-Presidente do Conselho de Administração da AULP e vice-Reitor da Universidade de Macau

Professor Doutor Rui Martins

S Ex. mos Senhores,

Antes de assumir a presidência da AULP em 2014, em representação do Reitor da Universidade de Macau, hesitei apesar de estar há muitos anos ligado à AULP e às suas atividades, enquanto vice-presidente da associação durante nove anos. A minha hesitação teve origem nas dificuldades que a associação enfrentava em 2014, com a mudança do secretariado na sede, em Lisboa.

Aceitei este cargo durante o triénio 2014-2017 motivado pelo carinho que nutro pela AULP e expectante em relação ao desafio que iria enfrentar. Trabalhei em conjunto com os colegas do secretariado da associação, bem como com os restantes membros do conselho de administração, conseguindo estabilizar o secretariado com o recrutamento da Professora Cristina Montalvão Sarmento que desempenhou um trabalho excecional juntamente com todos os colegas do secretariado de Lisboa.

Acredito que durante estes três anos a associação se manteve estável, a colaboração entre os membros intensificou-se, bem como o interesse pela AULP. Exemplo disso é a escolha dos locais para realizar os encontros anuais da associação. No passado, era o Conselho de Administração que escolhia os locais de reunião dos membros, mas este ano tivemos cinco candidaturas para o XXVIII Encontro da AULP, em 2018, de cinco instituições de ensino superior, de cinco diferentes países de língua portuguesa.

Na Assembleia Geral, mostraram interesse na realização do Encontro as seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal da Paraíba (Brasil), Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal), Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais - ISCEE (Cabo-Verde), Universidade Mandume Ya Ndemufayo (Angola) e Universidade Zambeze (Moçambique). Após votações, a Assembleia Geral decidiu que os próximos Encontros, respeitando a sugestão de rotatividade dos Encontros, seriam: Universidade Mandume Ya Ndemufayo (2018) e Instituto Politécnico de Lisboa (2019). Esta manifestação de interesse demonstra a vitalidade atual da nossa associação.

É importante também referir que durante este triénio somámos vários Encontros de sucesso. Após a tomada de presidência da Universidade de Macau no Encontro de 2014, a Universidade de Cabo-Verde recebeu-nos calorosamente em 2015, sendo que em 2016 levámos pela primeira vez o Encontro a terras timorenses.

Recordo que apesar do risco patente na realização de um Encontro de elevadas dimensões em Timor-Leste, fomos agradavelmente surpreendidos com a organização e receção da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, sob administração do Magnífico Reitor, Professor Doutor Francisco Martins. Foi um evento que inegavelmente aproximou mais Timor-Leste dos restantes países de Língua portuguesa e Macau. Recordo que na sessão de encerramento se assinaram Memorandos de Entendimento entre a UNTL e 29 Universidades da AULP - uma iniciativa de promoção da cooperação lusófona, difusão da língua portuguesa e mobilidade académica.

Por último, este ano a organização trouxe-nos à Universidade Estadual de Campinas, pelo que agradeço ao Magnífico Reitor, Professor Doutor Marcelo Knobel pelo acolhimento e colaboração na organização que permitiram o decorrer dos nossos trabalhos de forma eficaz.

Ao concluir as minhas funções enquanto Presidente, quero enaltecer a qualidade das publicações científicas da associação, dando especial destaque à RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa, que já conta com trinta números, e que está já a trabalhar para os próximos quatro.

O Prémio Fernão Mendes Pinto continua a ser um prémio de prestígio, tendo lugar neste encontro a entrega dos Prémios Fernão Mendes Pinto correspondentes aos anos 2014, 2015, 2016.

A vencedora do Prémio Fernão Mendes Pinto 2014 foi Fátima da Cruz Rodrigues da Universidade de Coimbra com a dissertação de doutoramento em Sociologia, no curso de Pós-Colonialismos e Cidadania Global, "Antigos Combatentes Africanos das Forças Armadas Portuguesas - A Guerra Colonial como Território de (Re)conciliação".

O vencedor do Prémio Fernão Mendes Pinto 2015 foi Kamila Katarzyna Krakowska Rodrigues, da Universidade de Coimbra, com a dissertação "Na Demanda da Ideia de Nação: As Viagens Pós-Coloniais, Em Mário de Andrade e Mia Couto".

O vencedor do Prémio Fernão Mendes Pinto 2016 foi Patricia Delayti Telles, da Universidade de Évora, com a dissertação "Retrato entre baionetas: prestígio, política e saudades na pintura do retrato em Portugal e no Brasil, entre 1804 e 1834".

Em suma, apesar da hesitação inicial em aceitar este desafio, saio feliz com os resultados. Tanto pela vitalidade hoje demonstrada pela AULP, mas também por ter a honra de passar o cargo ao Professor Doutor Orlando da Mata, Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo, que é o Presidente da AULP nomeado para o triénio 2017-2020, a quem apresento os meus solenes cumprimentos e votos de êxito na dinamização da associação.

Muito obrigado.

Discurso do Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas

Professor Doutor Marcelo Knobel

Boa tarde.

É uma satisfação participar da Solenidade de Encerramento do XXVII Encontro da AULP.

Queria saudar os membros da mesa e todos os participantes, e agradecer mais uma vez a todos que se dedicaram durante tanto tempo a organizar este evento. Todos que já organizaram eventos sabem a quantidade de gente que isso mobiliza e é necessário fazer o devido agradecimento.

Queria também comentar duas coisas com vocês.

Vocês assistiram, mais uma vez, aos nossos estudantes de graduação em Música tocando no palco. Todas as apresentações culturais deste encontro foram feitas por estudantes da Unicamp. Vocês tiveram uma pequena amostra da qualidade dos nossos estudantes, mas tenham certeza de que eles representam bem os 36 mil alunos que temos na universidade.

Vocês também receberam um convite distribuído por um grupo de pesquisa importante da Unicamp para uma discussão sobre multilinguístico e multiculturalismo no mundo digital. Os membros desse grupo também ajudaram na organização deste encontro, por isso queria agradecê-los de público e ressaltar o convite feito por eles, que é bem interessante.

Esta foi a primeira vez que participei de um encontro da AULP. Já estou ansioso para reencontrá-los em Angola no ano que vem e continuar participando ativamente desta importante rede.

Desejo a todos um retorno tranquilo e seguro para casa. Agora, vocês já conhecem o caminho para a Unicamp. Estão todos convidados a voltar, a fazer parcerias. Estamos abertos a todo tipo de interação que possa facilitar o intercâmbio entre os nossos países.

Já temos muitos contatos e colaborações com Portugal, mas precisamos estreitar os laços com os demais países de língua portuguesa, especialmente com os da África. As distâncias são muito curtas e esta é uma necessidade que precisamos preencher. Durante o período da escravidão foram trazidas 5,5 milhões de pessoas da África para o Brasil. Há uma dívida que deve ser sempre lembrada. Nós precisamos ampliar nossa colaboração com os países africanos, precisamos estabelecer uma parceria cada vez mais forte. Esse é o nosso papel aqui dentro na AULP.

Estou muito feliz por a Unicamp ter sediado este encontro e espero poder reencontrar todos vocês em um futuro muito próximo. Muito obrigado!

Discurso do Presidente eleito da AULP e Magnífico Reitor da Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Professor Doutor Orlando Manuel José Fernandes da Mata

Excelentíssimo Senhor Embaixador de Moçambique, que representa neste acto o Senhor Ministro da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique.

Professor Doutor Rui Martins, Presidente cessante do Conselho de Administração da AULP e também representante do Reitor da Universidade de Macau.

Caros Membros do Conselho de Administração da AULP, caros conferencistas, minhas senhoras e meus senhores.

Gostaria em primeiro lugar de agradecer ao Excelentíssimo Presidente do Conselho de Administração da AULP, aos distintos membros do mesmo Conselho, bem como a Assembleia Geral, pela confiança que me foi depositada ao elegerem-me para este cargo.

É para mim uma grande honra ser eleito para esta função. Não se trata de uma função fácil pois se reveste de alguma complexidade, entretanto, manifesto a minha disposição para aceitar de bom grado esse desafio.

Caros colegas, minhas senhoras e meus senhores

A cooperação com a sociedade da sua região académica e do País em geral, numa perspectiva de valorização recíproca, e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras, são alguns dos princípios que norteiam a missão da Universidade Mandume Ya Ndemufayo que hoje assume a presidência da AULP. Estes princípios não se dissociam dos definidos pela nossa Associação que são: a colaboração multilateral entre as universidades dos países de expressão portuguesa e a multiplicação de esforços no sentido de consolidar laços e promover ações conjuntas entre os seus membros, para que se opere o reconhecimento da importância e da força desta comunidade de pessoas que falam a língua portuguesa e, sobretudo, que fazem investigação e estudos superiores.

A língua portuguesa tem um universo aproximado de cento e sessenta milhões de falantes, temos uma comunidade académica e científica emergente, e com um potencial bastante elevado. Os nossos países têm grandes desafios pela frente, por isso, achamos que as nossas comunidades académicas e científicas devem ter de facto universidades fortes, unidas e abertas ao mundo, para que o conhecimento nelas produzido possa ser partilhado, difundido e devidamente utilizado em benefício dos nossos países.

Ao falar de universidades abertas, falo também da nossa nobre missão de formar jovens com mentes abertas, jovens sem preconceitos, que possam enfrentar sem dificuldades este mundo globalizado em que vivemos.

É um facto evidente que estamos a viver no mundo inteiro, um período caracterizado por uma realidade económica difícil, e que a nós afecta de uma maneira muito particular, pois o seu impacto negativo é bastante profundo em todos os países membros, condicionando a eficácia das acções das nossas Instituições e dos nossos projectos.

Entretanto, sem ignorarmos este momento, faremos dessa crise uma motivação para que a nosso projecto virado para a consolidação e o fortalecimento dos laços de cooperação entre os membros, a partilha de experiências e dos resultados relevantes da produção científica das nossas universidades e, a preservação da unidade da associação por meio da promoção língua portuguesa, tenha êxito.

Será para nós um grande desafio no contexto actual, manter a regularidade da realização dos Encontros anuais e das Reuniões temáticas; a realização do Prémio Fernão Mendes Pinto; e a promoção das diferentes edições. Entretanto essa é a nossa missão, e dedicaremos todo o nosso esforço para cumpri-la com êxito.

Prestaremos uma atenção especial à investigação científica, centrada na produção e difusão de conhecimentos, na identificação de fontes de financiamento alternativas por formas a mitigar os impactos negativos da actual crise económica, partindo da ideia de que, os países de língua portuguesa detêm capital humano e, partilhando conhecimentos e experiências conseguirão fortalecer o seu espaço.

Estas e outras acções irão contribuir para que as nossas instituições comecem a seguir na mesma direcção rumo ao alcance da excelência, que no seu devido prazo nos permita caminhar equiparados e elevar o nosso status no contexto das associações das universidades, e na manutenção de uma cooperação próspera e recíproca.

Excelências, caros colegas, minhas senhoras e meus senhores.

Todos estes propósitos só se concretizarão com a manutenção do espírito de entrega, cooperação, solidariedade e de trabalho em prol do bem comum que sempre patentearam a nossa organização.

Aproveito a ocasião para felicitar os vencedores do Prémio Fernão Mendes Pinto, cujas dissertações corresponderam com o nosso nobre propósito de contribuir para a aproximação das comunidades de língua portuguesa.

Para finalizar, gostaria de agradecer em nome do Conselho de Administração da AULP, em nome dos membros da Associação aqui presentes, em meu próprio nome e da Universidade Mandume Ya Ndemufayo que aqui represento, ao Excelentíssimo Prof. Doutor Rui Martins, Presidente cessante do Conselho de Administração da AULP, pelo excelente trabalho desenvolvido em prol da Associação, durante o triénio 2014-2017, período durante o qual desempenhou as suas funções com empenho, zelo e dedicação, conseguindo empreender um dinamismo que nos permitiu alcançar realizações de grande relevo para a AULP tais como:

- Manter Macau, país que representa, na vanguarda do apoio a AULP;
- Dinamizar os programas de intercâmbio académico, com destaque para a atenção especial dedicada ao desenvolvimento de acções voltadas para a implementação de pro-

jectos com a finalidade de potenciar a capacidade científica e tecnológica dos países africanos, através da mobilidade de cientistas e investigadores;

- E a orientação de esforços com o finalidade de permitir uma maior participação dos países com menores recursos nos projectos ligados a AULP.

Não podemos deixar de mencionar também, os esforços contínuos para a melhoria da comunicação entre os vários associados e a criação da comissão intercontinental para a creditação de graus no espaço do ensino superior em língua portuguesa, cuja efectivação, trará inúmeros benefícios para os quadros a serem formados no espaço lusófono.

Não posso deixar de fazer referência à criação pela AULP do Programa Erasmus, que visa proporcionar a mobilidade entre docentes, discentes e investigadores dos diferentes países membros.

São conquistas que, por um lado, vamos preservar e consolidar, e por outro, usaremos como bases de projectos a materializar nesse novo triénio que agora inicia.

Uma vez mais agradeço a todos pela confiança em nós depositada. Contamos com a colaboração de todos.

Muito Obrigado.

